ZEP
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

1 / 2022
45. Jahrgang

Globale Kompetenzen in PISA 2018 – Perspektiven auf eine Weltagenda

Kompetenz global oder globale Kompetenz

Die Erfassung von *Global Competences* in PISA: Herausforderungen in der theoretischen und empirischen Modellierung globaler Kompetenzen

Herstellung von Eindeutigkeit – die Erfassung globaler Kompetenzen durch PISA 2018

Globale Kompetenzen als Capabilities? Eine Betrachtung der PISA-Konzeption globaler Kompetenzen aus der Perspektive des *Capability Approach*

Neue Perspektiven zur *PISA Global Competence*-Messung basierend auf Reflexionen zum luxemburgischen Bildungsbericht

WAXMANN

Editorial

Die von der OECD durchgeführte internationale Leistungsvergleichsstudie PISA hat im Jahr 2018 erstmals die Messung von Kompetenzen für ein Leben in der globalen Welt eingeschlossen. Nach Entwicklungen wie der Verabschiedung der Sustainable Development Goals durch die Vereinten Nationen, der Eingliederung vielfacher Formen Globalen Lernens im Zielbereich 4.7 (United Nations, 2015) und der Strategieentwicklung Education 2030 (UNESCO, 2015) scheint mit dieser Integration in den Vergleich der Leistungsmessung für Schulsysteme Globales Lernen im Mainstream der weltweiten Bildungsagenda angekommen zu sein. Inzwischen liegen Auswertungen auch zu diesem Teil der Studie vor (OECD, 2020; Weis et al., 2020), die Diskussion des Vorgehens und der Ergebnisse steht allerdings erst in ihren Anfängen (Kater-Wettstädt & Niemann, 2019; Sälzer & Roczen, 2018). Mit dieser Ausgabe soll die Diskussion fortgeführt und erweitert werden, durchaus in kritischer Absicht. Damit schließen wir an einen lebhaften Diskurs an, der zu verschiedenen Kompetenzmodellen im Kontext globaler Bildungsherausforderungen und mit weitreichenden Komplexitätsannahmen im Hintergrund seit Jahren geführt wird (Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2005). In den fünf Artikeln nehmen die Autor/-innen unterschiedliche Perspektiven ein, um die von der OECD gesetzte Weltagenda zur Messung der globalen Kompetenzen hinsichtlich ihrer Grundlagen und konzeptionellen Gestaltung, ihrer Durchführung und auch der Publikationsstrategien auf den Prüfstand zu stellen: *Asit Dattas* und *Gregor Lang-Wojtasiks* Vorhaben ist doppelt verankert. Sie nehmen sich die Entwicklung der Kompetenzdiskurse und ihrer inhärenten Konzeptionen vor und kontrastieren diese mit einer umfangreichen Problematisierung von Messbarkeit angesichts multidimensionaler Handlungsanforderungen. Dabei stellen sie ihre eigenen Überlegungen in den Zusammenhang einer E-Mail-Abfrage zu diesem Komplex an Menschen, die sich in den letzten Jahrzehnten mit globalen Bildungsfragen beschäftigt haben. *Jana Costa* vertieft die Problematisierung der Messbarkeit dahingehend, dass sie die in der Untersuchung angewendeten Verfahren einer kritischen Revision am Maßstab von Standards empirischer Bildungsforschung unterzieht. *Susanne Ress, Susanne Timm, Dorothea Taube* und *Jana Costa* legen ihrem Beitrag erziehungswissenschaftliche Überlegungen und empirisch angereicherte Handlungsanforderungen zugrunde. Unter anderem erläutern sie, dass die Studie den Herausforderungen im Umgang mit Komplexität, Unsicherheit und Vielfalt nur unzureichend Rechnung trage und daher einer Weiterentwicklung bedürfe. *Markus Sauerwein* und *Svenja Vieluf* konfrontieren die PISA-Konzeption globaler Kompetenz mit Maßstäben des Capability Approaches. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Gewährung von Capabilities für „ein gutes Leben", und damit die Berücksichtigung sozialer Gerechtigkeit im Weltmaßstab, spezifische Kompetenzen erfordere, die sich bei PISA nicht finden ließen. *Katja N. Andersen* weitet den Blick über die deutschen Grenzen aus und berichtet vom luxemburgischen Nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2021, der mit dem Schwerpunktthema Bildung für nachhaltige Entwicklung einen eigenen Weg gegangen ist. Sie zeigt auf, dass der dort entwickelte Rahmen für Leitkompetenzen relevantes Anregungspotenzial für eine Fortsetzung der *Global Competence*-Messung enthält. Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!

Susanne Timm & Annette Scheunpflug
Bamberg, im April 2022
doi.org/10.31244/zep.2022.01.01

Literatur

Kater-Wettstädt, L. & Niemann, D. (2019). ‚Global Competence' – der neue Fokusbereich in PISA 2018. Ein holpriger Start. *ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42*(2), 29–36. https://doi.org/10.31244/zep.2019.03.07

Lang-Wojtasik, G. & Scheunpflug, A. (2005). Kompetenzen Globalen Lernens. *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28*(2), 2–7. https://doi.org/10.25656/01:6117

OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI). Are students ready to thrive in an interconnected world?* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/8441e21e-en

Sälzer, C. & Roczen, N. (2018). Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018. Herausforderungen und möglicher Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*(2), 299–316. https://doi.org /10.1007/s11618-018-0818-y

UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.* Paris: UNESCO.

United Nations (2015). *Transforming our World. The 2030 Agenda for sustainable development.* New York: United Nations.

Weis, M. et al. (2020). *Global Competence in PISA 2018. Einstellung von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen.* Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993001

Impressum:
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung:
Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:
Caroline Rau (verantwortlich), Jana Costa (Rezensionen), Frida Link, Johanna Müller

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Begründet von: Alfred K. Treml (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Lizenz: Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Die Lizenz bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem Nachnutzer bzw. der Nachnutzerin, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen Rechteinhaber bzw. mit der jeweiligen Rechteinhaberin zu klären.

Aktuell in der Redaktion: Achim Beule, Claudia Bergmüller-Hauptmann, Constanze Berndt, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt. **Ehemals in der Redaktion:** Barbara Asbrand, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, info@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

Titelbild: © Adobe Stock, Nr. 226901101

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

45. Jahrgang, Heft 1, 2022
ISSN 1434-4688
doi.org/10.31244/zep.2022.01

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

1'22

Themen 4 **Asit Datta & Gregor Lang-Wojtasik**
Kompetenz global oder globale Kompetenz

11 **Jana Costa**
Die Erfassung von *Global Competences* in PISA: Herausforderungen in der theoretischen und empirischen Modellierung globaler Kompetenzen

19 **Susanne Ress, Susanne Timm, Dorothea Taube & Jana Costa**
Herstellung von Eindeutigkeit – die Erfassung globaler Kompetenzen durch PISA 2018

25 **Markus Sauerwein & Svenja Vieluf**
Globale Kompetenzen als Capabilities? Eine Betrachtung der PISA-Konzeption globaler Kompetenzen aus der Perspektive des *Capability Approach*

33 **Katja N. Andersen**
Neue Perspektiven zur *PISA Global Competence*-Messung basierend auf Reflexionen zum luxemburgischen Bildungsbericht

VENRO 39 Gutes Signal mit Schwachstellen – zentrale Änderungen im neuen BMZ-Konzept „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“

VIE/BNE 40 Globales Lernen als Ökumenische Praxis: kein „Wir hier und sie dort“

44 Rezensionen

47 Schlaglichter

WAXMANN

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
45. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 4–10; Waxmann
doi.org/10.31244/zep.2022.01.02
CC-BY-NC-ND 4.0

Asit Datta & Gregor Lang-Wojtasik

Kompetenz global oder globale Kompetenz

Zusammenfassung
Allgemeine Überlegungen zu immer globaleren Verständnissen von Kompetenz werden auf Herausforderungen der Messbarkeit bezogen und mit Fragen globaler Kompetenz in Beziehung gesetzt. Dabei werden Antworten einer qualitativen E-Mail-Abfrage (Ende 2021) im Umfeld bildungswissenschaftlicher Expertise berücksichtigt.

Schlüsselworte: *globale Kompetenz, Messbarkeit*

Abstract
General reflections on increasingly global understandings of competence are related to challenges of measurability and set in relation to questions of *global Competence*. Answers to a qualitative email survey (end of 2021) in the field o f e ducational science expertise are taken into account.

Keywords: *global Competence, Measurability*

Prolog (Asit Datta/A.D.)[1]

Als mich (A.D.) das Konzeptpapier für die ZEP mit dem Titel *Globale Kompetenzen in PISA 2018* (1/2022) erreichte, machte ich einige ketzerische Bemerkungen über den inflationären Gebrauch des Begriffs Kompetenz. Meine Hypothese war: Je komplexer die Welt wird, desto weniger gibt es Menschen, die eine Entwicklung allumfassend erklären können. Stattdesssen haben wir Spezialist/-innen, die viel präziser einzelne Teile eines Problems beherrschen. Gerade in der Coronaverseuchten Zeit gibt es Belege für diese Annahme: Um diese Pandemie einigermaßen zu verstehen und das Gesundheitsproblem zu lösen, brauchen wir die Hilfe vieler Expert/-innen: Virolog/-innen, Epidemiolog/-innen, Immunolog/-innen, Pneumolog/-innen, Neurolog/-innen, Statistiker/-innen, Pysiker/-innen u.v.a. Je komplexer die Probleme werden, desto enger werden die Bereiche der Spezialist/-innen. Es erinnert mich (A.D.) an eine humoristische Aussage meines Chemieprofessors aus den 1950er-Jahren: „In fünfzig Jahren kann die Entwicklung so forgeschritten sein, dass man für jeden kleinsten Teil einen Spezialisten braucht". Wenn man z.B. eine Augenärztin bzw. einen Augenarzt aufsucht, sagt sie/er „Sie haben etwas im linken Auge, ich bin aber für das rechte Auge zuständig". Auf meine Frage im Email-Verteiler der Redaktion: „Was ist Kompetenz und wie kann man sie messen?", klärte mich ein Kollege der ZEP-Redaktion auf: *Wissen + Können = Kompetenz.* Nach dieser Definition wäre Sokrates vielleicht ein kompetenter Schuster, aber kein kompetenter Philosoph gewesen, weil er ja selbst zugab, dass er nichts weiß: *ich weiß, dass ich nichts weiß.* Dies ist zwar eine hohe Selbsterkenntnis, aber gehören Erkenntnisse auch zur Kompetenz? In dieser Verwirrung mischten sich mehrere Kolleg/-innen aus der ZEP-Redaktion mit der Absicht ein, mir zu helfen. Das Problem wurde unlösbar. Schließlich fragte mich Gregor Lang-Wojtasik bei einem Besuch in Hannover: „Wollen wir gemeinsam ein Essay zu diesem Thema für das Heft schreiben?" Das Ergebnis ist – wie so häufig in der Wissenschaft: Es gibt mehr Fragen als Antworten.

Vorbemerkungen

Je mehr der Begriff *globale Kompetenz* verwendet wird, desto schwieriger wird es, ihn empirisch zu fassen oder gar messen zu können. Im technischen Bereich scheint es eher verständlich zu sein. Ein Elektriker gilt als kompetent, wenn er eine kaputte Kaffeemaschine wieder funktionsfähig, ein Mechatroniker ein Auto wieder fahrbar machen kann. Eine Augenärztin kann einen Sehfehler feststellen und möglicherweise Abhilfe schaffen. Gleichwohl kann ein Elektriker nicht alle Arten von Kaffeemaschinen reparieren oder ein Mechatroniker alle Autos instandsetzen. Da es Elektriker oder Mechatroniker im Regelfall mit Maschinen zu tun haben, erscheinen Kompetenzen als eher empirisch mess- und feststellbar. Die Medizin ist ein Grenzbereich, da sie als naturwissenschaftliche Disziplin mit dem Menschen zu tun hat, also immer auch damit rechnen muss, dass eine Diagnose nur ein Verdacht bleibt, da auch alles anders sein kann. Was bedeuten diese Überlegungen für die Geisteswissenschaften, die vor allem um ein Verstehen bemüht sind und was für den Sonderfall der Erziehungswissenschaft und Pädagogik?

Ohne an dieser Stelle erneut den Positivismusstreit heraufzubeschwören, bleibt die Frage nach der Messbarkeit menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die immer häufiger als Kompetenz bezeichnet werden. Spätestens seit der Prominenz internationaler Schulleistungsvergleiche und der flächendeckenden Durchsetzung von Verfahren des Bildungsmonitoring Ende der 1990er-Jahre scheint sich die Auffassung immer mehr zu verbreiten, dass kognitive Leistungen mit ausgewählten Performanzbereichen in Beziehung gesetzt und als Synonym von Kompetenz begriffen werden können. Damit wird unterstellt, dass es Kriterien gäbe, die als messbare Items etwas über den Umgang eines Menschen mit seiner Umwelt aussagen. Nur was wird da eigentlich gemessen und welche Schlüsse können daraus gezogen werden? Weltweit gelten immer mehr Menschen als global kompetent. Gleichzeitig nimmt die Komplexität der unlösbaren Probleme zu. Von daher ist zu fragen, wie sich das Verhältnis von Kompetenz(en) zu den Wissenschaften darstellt und ob es möglicherweise zu thematisierende Widersprüche gibt. Globales Lernen ist stets angetreten, Bildungsangebote zu machen, mit denen exemplarisch mit allen Sinnen jene Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden können, durch die verändertes Denken möglich und neue Handlungsoptionen erprobbar sind. Im folgenden Beitrag beschäftigen wir uns mit folgenden Fragen:

- Was kann „kompetent" im geisteswissenschaftlichen Sinne bedeuten, wenn dies bereits technisch-naturwissenschaftlich schwer zu begreifen/beschreiben ist?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Problematik für die angenommene Messbarkeit von Kompetenz(en) in pädagogischen Zusammenhängen?
- Was können wir damit bezüglich globaler Kompetenz(en) anfangen?

Um diesen Fragen nachzugehen, interessierte uns ein exemplarischer Einblick in das aktuelle Diskursfeld. Deshalb haben wir Kolleg/-innen im deutschsprachigen Raum angeschrieben, die uns in den letzten Jahrzehnten im Umkreis globaler Bildungsfragen persönlich und in der Literatur begegnet sind. Wir gingen zudem davon aus, dass sie aufgrund ihrer Vita eine Idee davon hätten, was globale Kompetenz mit ihren Grenzen und Chancen sein könnte. Den Bezug zur Frage nach globaler Kompetenz stellten wir mit einem rückblickenden Hinweis auf das Erscheinen der ersten PISA-Ergebnisse 2001 her. In unserem Anschreiben sicherten wir Anonymität zu und informierten über den illustrierenden Charakter der angefragten Antworten. Von den insgesamt 24 per E-Mail angefragten Personen haben 15 geantwortet (8 Frauen/7 Männer; eine Antwortmail wurde von einem Mann und einer Frau gemeinsam formuliert). Die Kolleg/-innen kommen aus dem gesamten deutschen Bundesgebiet und sind zwischen 10 und über 50 Jahren im bildungswissenschaftlichen Bereich tätig. Sie kommen aus – grob zusammengefasst – erziehungswisssenschaftlichen und benachbarten Bereichen wie Theologie, Religionswissenschaft, Philosophie, Deutsche Literatur und Didaktik. Sie haben zwar verschiedene Schwerpunkte, übergeordnet kann man sie unter globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, global Education, ökumenisches und interreligiöses Lernen subsummieren.

Neben Angaben zur eigenen Person und Tätigkeit, baten wir alle Angeschriebenen um möglichst knappe Statements zu drei Fragen:

- Was bedeutet es für Sie, dass jemand kompetent ist?
- Halten Sie Kompetenz für messbar und wenn ja, wie?
- Wann ist aus Ihrer Sicht jemand kompetent im Sinne globalen Lernens?

Die Antworten unterzogen wir einer fokussierten hermeneutischen Auswertung in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2003).

Kompetenz(en)

Sowohl in der Literatur als auch in unserer E-Mail-Abfrage wird deutlich, wie unterschiedlich die Verständnisse des Begriffsfeldes Kompetenz ist, was seiner historischen Entwicklung als „lang und wechselvoll" (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XVIII) entspricht. Er entstammt der juristischen Sprache mit Wurzeln im römischen Recht, ist seit dem 18. Jahrhundert gebräuchlich und bedeutet „zuständig, maßgebend, befugt" (ebd.). Seit den 1960er-Jahren wissen wir – kommunikationswissenschaftlich und motivationspsychologisch informiert –, dass Kompetenz etwas mit selbstorganisierter Entwicklung von Fähigkeiten zu tun hat, was sich in Performanz zeigen soll. Kompetenzen lassen sich aus Perspektiven der Kompetenzbilanzierung, -diagnostik und -entwicklung als „Selbstorganisationsdispositionen" (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XIV) fassen, die sich explizit von Qualifikationen als „Wissens- und Fertigkeitspostionen" (ebd.) unterscheiden. Herausragende Merkmale eines solchen Kompetenzverständnisses sind Subjektzentrierung, Kreativität, überraschend-unvorhergesehene Lösungsorientierung und schöpferische Innovation (ebd.). Damit müsste auch ein verändertes Verständnis von Lernkultur einhergehen, die in „sozial-strukturelle, kommunikative und kognitive ‚Ausführungsprogramme'" eingebettet ist (ebd., S. XX). Dieses Verständnis scheint vor allem für gesellschaftliche Rahmenbedingungen angemessen zu sein, die als Informations-, Wissens- oder „Risikogesellschaft" beschrieben werden (ebd., S. XX).

Mit den ab Ende der 1990er-Jahre einsetzenden bildungspolitischen Debatten um Output- und Kompetenzorientierung sowie den internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen (v.a. TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU) wird Kompetenz jenseits seiner ursprünglichen Bedeutung immer stärker mit Leistungsmessung in Verbindung gebracht (Weinert, 2001, S. 27f.). Damit einhergehende fachliche und fachübergreifende Kompetenzen stehen im Zusammenhang mit Handlungskompetenzen, die „neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen" (ebd., S. 28). Die Frage von Verantwortung und Moral als Ausgangspunkt von „Fähigkeiten und Fertigkeiten" für Problemlösungen „in variablen Situationen" (ebd., S. 27) wird hier zwar prominent beschrieben, jedoch im weiteren Diskursverlauf quantitativ-empirischer Bildungsforschung ausgeblendet. Das mag damit zusammenhängen, dass

sich ethische Dimensionen statistischen Verfahren entziehen. Zugleich ist zu fragen, ob ein Verzicht auf diesen zentralen Aspekt nicht folgenreich für Überlegungen zu globaler Kompetenz ist.

Bildungstheoretische Überlegungen aus der Perspektive pädagogischer Anthropologie weisen Anfang der 1970er-Jahre auf den engen Zusammenhang von Reife und Mündigkeit für die Entwicklung von Kompetenz hin (Roth, 1971, S. 180f.). Betont werden reziproke Aspekte von Kompetenz: Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz auf der Basis von Urteils- und Handlungsfähigkeit des autonomen Individuums. Die damit verbundenen Debatten sind im Rahmen beruflicher Handlungskompetenz weiter gedacht worden (Euler & Hahn, 2004). Die bei unserer Email-Abfrage vertretenen Kolleg/-innen unterstreichen diesen Aspekt und beschreiben eine kompetenete Person – mit Bezug zu Weinert, Roth und der KMK (2019) – für berufliche Handlungskompetenz wie folgt: „Folglich kann eine Person in verschiedenen Bereichen ein unterschiedliches Kompetenzniveau aufweisen. Ob eine Person in einem Bereich kompetent ist, zeigt sich in ihrer Bereitschaft und Befähigung, sich mit konkreten Situationen der oben genannten Teilaspekte sachgerecht auseinanderzusetzen und diese Situation durchdacht sowie eigenverantwortlich mitzugestalten“ (I-10-F-1).[2]

Letztlich bleibt die Frage ungeklärt, wie die Bedeutung von Verantwortung, Mündigkeit oder Autonomie als Ausgangspunkt zweckfreier Bildung (Humboldt, 1809/2010, S. 188) präziser gefasst werden kann. Indem der Kompetenzbegriff seit den 1960er-Jahren im OECD-Kontext mit Mess- und Verwertbarkeit verbunden wurde, traten bildungstheoretisch-anthropologische Verständnisse in den Hintergrund. Aus allgemein- und sozialpädagogischer Perspektive heißt das: „Dadurch ist der Begriff ein positiver: Kompetent ist jemand, der über erkennbare, sichtbare, in der Regel messbare Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb eines bestimmten Sachgebietes verfügt. Damit adressiert der Begriff, anders als der der Bildung, insbesondere die instrumentelle Vernunft“ (I-2-F-1). Im weiteren Verlauf lässt sich beobachten, dass sich pädagogische Debatten zunehmend von subjektiv-verunsichernden Positionen lösen, um „sich über naturwissenschaftlich-technische Zurüstungen zu legitimieren“ (I-2-F-1).

Allen Kompetenzverständnissen ist gemein, dass es um handelnde Individuen geht, die in einem Zusammenhang mit einer sie umgebenden Welt über Inhalte verbunden sind und die etwas zur Veränderung dieser Welt durch konkrete und variabel justierbare Handlungen beitragen können. Das Weinertsche Verständnis wird von fast allen befragten Kolleg/-innen explizit oder implizit bejaht – wenn auch mit verschiedenen Nuancen. Insbesondere wird an verschiedenen Stellen die Orientierung an moralischen Werten betont. Grundlegend sei eine kompetente Person aus einer allgemein-pädagogischen Perspektive in der Lage „eine selbst gewählte oder auch durch Schule, Uni oder Beruf gestellte Aufgabe angemessen bearbeiten [zu] können“ wobei sich die Angemessenheit an verschiedenen Aspekten orientieren muss: „sachlich informiert, lösungsorientiert, in einer intersubjektiv akzeptablen Weise, auf der Basis des zur Verfügung stehenden Ressourceneinsatzes (Zeit, Geld, Aufwand) und letztlich auch zu eigener Zufriedenheit“ (I-1-F-1). Bei alledem scheint es aus dem Blickwinkel von Innovation und Transfer darum zu gehen, dass das eigene Wissen aktiv erworben, weiter entwickelt, vernetzt, die sich entwickelnde Expertise stetig hinterfragt wird und „vor allem: dieses stets aktualisierte Wissen verantwortlich im Rahmen der eigenen Möglichkeiten“ (I-3-F-1) angewendet wird. Das ist anschlussfähig an ein pädagogisches-politisches Verständnis, in dem die Klärung von Problemen mit der Bereitschaft zu stetigen Perspetivwechseln verbunden wird (I-5-F-1). Diese Subjektorientierung kann auch als „inneres Potenzial“ bezeichnet werden „das in der Anwendung sichtbar werden muss“ (I-7-F-1).

Diesen relativ allgemein gehaltenen Erläuterungen steht eine Überlegung aus allgemeindidaktischer Perspektive gegenüber: „Ich schlage vor, Kompetenz mit Blick auf spezifische Fähigkeiten (z.B. soziale Kompetenz, emotionale Kompetenz, Konfliktlösekompetenz) oder Kompetenz mit Blick auf verschiedene fachliche Teilgebiete (Kompetenz in theoretischer Physik, Sprachkompetenz im Englischen, mathematische Kompetenz) zu fassen. Hier sind jeweils noch feinere Fassungen notwendig (z.B. Kompetenz im Hörverstehen im Englischen oder schriftliche Kompetenz in einer Fremdsprache). Kompetenz in Teilgebieten kann auf unterschiedlichem Weg erworben werden, durch z.B. durch Wissenserwerb in und außerhalb des Unterrichts, Modelllernen oder gezielte Trainings“ (I-8-F-1). Das korreliert mit literaturdidaktischen Überlegungen, denen gemäß sich die Frage nach einer kompetenten Person letztlich nur domänenspezifisch beantworten lasse. Die im Weinertschen Verständnis aufgehobenen Problemlösungen in variablen Situationen seien mit diesem Fokus vereinbar. „Insofern diskutieren wir etwa in der Deutschdidaktik Konstrukte und Modellierungen von Lesekompetenz(en), Schreibkompetenz(en), Medienkompetenz(en) oder […], mit literarischer Kompetenz, einem – im Gegensatz zu den vorhergenannten – kaum operationalisierbarem Konstrukt“ (I-4-F-1). Dabei sei „Wissen und Kompetenz in einem engeren Sinne, in anderen Zusammenhängen in kognitive und Handlungskompetenz“ zu unterscheiden (I-4-F-1).

Diese Domänen- oder Sektorenspezifität wird auch religionspädagogisch unterstrichen (I-9-F-1). Dabei scheint es bedeutsam zu sein, dass der „kognitiven Kopflastigkeit“ (I-9-F-1) die anderen Weinertschen Dispositionen – Motivation, Volition, Soziales – balanciert an die Hand gegeben werden (I-9-F-1). Ausgehend von dieser Fokussierung müsse es darum gehen, ein umfassendes Kompetenzverständnis mit einem kritischen Bildungsbegriff zu verbinden: „Erst zusammen mit einem kritischen Bildungsbegriff wird aus einem/einer kompetenten Experten/Expertin […] eine gebildete Persönlichkeit mit einem reflektierten, humanen Habitus und Ethos“ (I-9-F-1). Aus philosophisch-ethikdidaktischer Perspektive sei ergänzt, dass Kompetenz etwas mit Intuition zu tun hat, also in einem spezifischen Moment der erkannten Handlungsnotwendigkeit eine Entscheidung zu treffen, etwas zu tun oder zu lassen: „Kompetenz hat nicht nur etwas mit Aktivität zu tun, sondern auch mit Passivität“ (I-13-F1). In einigen Rückmeldungen der Kolleg/-innen werden bereits Anschlüsse an Fragen der Messbarkeit sichtbar. Dies soll im Folgenden weiter betrachtet werden.

Messbarkeit

Die Debatte um den Zusammenhang von Bildungsstandards, Kompetenzmodellen und Bildungsszielen findet von Beginn

an im Spannungsfeld von Konstruktions- und Legitimationsproblemen statt. Dabei stehen sich zwei Diskussionsstränge gegenüber: Befürchtung einer inhaltlich verkürzten Zieldiskussion und bildungstheoeretischen Trivialisierung sowie exakt messbare Konstruktion, Implementation und Überprüfbarkeit von Bildungsstandards (Klieme, et al., 2003, S. 55ff.). Dies wird noch verstärkt, wenn es um Fragen allgemeiner Bildungsziele in modernen Gesellschaften geht und wenn Debatten um Allgemeinbildung in deutschsprachiger Tradition mit jenen einer Literacy zusammengedacht werden sollen, die eher einen anglo-US-amerikanischen Kontext zugrundelegen. Um diese beiden Traditionslinien aufeinander zu beziehen, wird vorgeschlagen, den Grundsatz des Literacy-Konzeptes einer Beherrschung grundlegender Kulturechniken mit den Modi der Welterfahrung in klassisch bildungstheoretischer Tradition zu kombinieren. Letztere lassen sich demnach auch mit Unterrichtsfächern in Verbindung bringen (Baumert, 2002; zit. n. ebd., S. 68).

Modi der Weltbegegnung sind demnach: „Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt" (ebd., S. 68) (Mathematik, Naturwissenschaften), „Ästhetisch-expressive Begenung und Gestaltung" (ebd.) (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression), „Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft" (ebd.) (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht), „Probleme konstitutiver Rationalität" (ebd.) (Religion, Philosophie). Diese Modi würden mit Kulturwerkszeugen als „basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen" (ebd.) in Beziehung gesetzt: „Beherrschung der Verkehrssprache, Mathematisierungskompetenz, Fremdsprachliche-, IT-Kompetenz, Selbstregulation des Wissenserwerbs" (ebd.). Konsequenterweise können „Bildungsstandards" in diesem Sinne nur „bereichsspezifische Leistungserwartungen" (ebd.) abbilden.

Die auf dieser Grundlage entwickelten Tests und Messungen haben eine quantitativ-empirische Zuspitzung in pädagogisch-psychologischer Tradition. Dabei wird beansprucht, alle standardisierbaren Ebenen bildungsgrelevanter Einsatzbereiche abbilden zu können – Überprüfung von Kompetenzmodellen, Bildungssystemmonitoring, Schulevaluation sowie Individual- und Förderdiagnostik (Klieme et al., 2003,S. 82f.). Es wird unterstellt, dass bildungsbezogene Einrichtungen kriteriengeleitet steuerbar seien. Allerdings wird konsequent übersehen, dass jedwede motivationale, volitionale etc. Dispositionen mit Verantwortung zu tun haben, die als „moralische Kompetenzen" (Weinert, 2001, S. 28) zumindest berücksichtigt werden müssten. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob quantitativ-empirisch wirklich alles mess- und abbildbar ist und ob es möglicherweise auch um etwas anders geht, das sich eher qualitativ fassen lässt?

Erwartbare Wissensbestände lassen sich im beschriebenen Sinne als „Bildungsstandards" mithilfe operationalisierbarer Variablen messen, wobei natürlich das „Bewusstsein der wissenschaftlichen Grenzen der Messbarkeit menschlichen Denkens und Verhaltens" (I-1-F-2) im Blick bleiben muss. Zudem ist zu bedenken, dass „Verfahren zur Kompetenzmessung teilweise recht aufwändig sind" und die Gefahr besteht, dass Messungen v.a. „auf die kognitiven Bestandteile von Kompetenz abheben" (I-14-F-2). Bei allen denkbaren Verfahren stehen von außen beobachtbare, messbare „empirische Tatbestände" (I-1-F-2) immanenten Werten und Haltungen bezüglich „sozialer Wirklichkeit" (I-1-F-2) gegenüber. In diesem Sinne müssten „Resultate von Kompetenz intersubjektiv kommuniziert werden […] kritisierbar und überholbar" (I-1-F-2) sein. Bei alledem wird die Gefahr gesehen, dass die Standardisierung mit „Ökonomisierung bzw. Technisierung" (I-2-F-2) einhergeht. Hier könnte eine religionspädagogisch vorgetragene Spur zum vertieften Verständnis beitragen: „Messbar ist, was Wert hat und zugleich einen Tauschwert. Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz […] Nicht messbar ist, was großen Wert aber keinen Preis hat, z.B. Freude, innere Freiheit Lebenszuversicht […]" (I-9-F-2). Beides hat in diesem Verständnis seinen Wert im Sinne eines humanen Bildungsbegriffs, der sich einer technischen Verwertbarkeit entzieht.

Zudem kommt es darauf an, welche fachbezogenen oder fachübergreifenden Kriterien vorab festgelegt werden, die überprüft werden sollen. Kompetenzen seien nicht allgemein messbar. „Bestenfalls kann ein Szenario beschrieben werden, dass auf den Erwerb von Kompetenzen hindeutet" (I-5-F-2). So die Sicht einer Person, die seit fast 40 Jahren im globalen Lernen aktiv ist. Nimmt man Musik als ein Beispiel aus dem Bereich der Ästhetischen Bildung, so lässt sich „messen, in welchem Grade eine Person ein Musikinstrument zu spielen vermag" (I-2-F-2). Einer Messbarkeit entzieht sich demgegenüber, was jemand beim Spielen dieses Instrumentes empfindet oder wahrnimmt: „Nicht messbar sind und bleiben aus meiner Sicht alle über die instrumentelle Vernunft hinausgehenden Dimensionen in der Korrespondenz zwischen Subjekt und Welt. Dazu gehören Aspekte der normativen und ethisch-moralischen Vernunft" (I-2-F-2). Dies ist eine domänenspezifische Erläuterung zum verkürzten Umgang mit dem Weinertschen Kompetenzverständnis, wenn die moralische Urteilskompetenz zwar als Teil des Ganzen benannt, jedoch für ein Modellierungsanliegen ausgeblendet bleibt. Vielleicht liegt jedoch auch hier eine Chance, Erklären und Verstehen als Grundkonstanten empirischer Forschung systematisch zu trennen, um sie methodisch geleitet in verbindenden Verfahren (Triangulation, Mixed Methods) aufeinander zu beziehen. Damit wäre auch eine chancenreiche Tür aufgetan, die mitschwelenden Grundkonstanten des Positivismusstreits als Optionen eines neuen Kompetenzverständnisses zu entwickeln. Performanz könnte in diesem Zusammenhang jene Brücke bauen, die kriteriengeleitete quantitative Messbarkeit bei gleichzeitiger quantitativer und qualitativer Beobachtung ermöglicht. So könnten vertiefende qualitative Verfahren angeschlossen werden, die reflexive Blicke auf Inhalte sowie Werte, Normen, Einstellungen und Haltungen eröffnen. Damit wäre es dann auch denkbar, Begriffe wie „Solidarität" (I-6-F-2) als Teil von Bildungszielen in qualitative Forschungsprozesse einzubeziehen. Denkbar sind hier qualitativ analysierbare Formen der „Selbstauskunft" (I-6-F-2), die mit operationalierten Messungen in Beziehung gesetzt werden.

Bei alledem sei ein wenig fachdidaktisches Wasser aus dem Bereich Deutsch in den domänenspezifischen Wein gegossen: „Nicht alle domänenspezifischen Kompetenzen sind messbar bzw. überhaupt operationalisierbar. Das Konstrukt von Lesekompetenz z.B. ist vielfach operationalisiert worden und etwa im Falle des PISA-Lesekompetenzodells – ja auch stark in die Kritik geraten" (I-4-F-2). Gerade die Gütekriterien der Na-

tionalen Bildungstandards (Klieme et al., 2003) „müssen die ihnen zugrunde liegenden (zunächst einmal theoretischen) Modellierungen stets aufs Neue evaluieren und revidieren" (I-2-F-2).

Allgemeindidaktisch ist zu ergänzen, dass auch Kompetenz vorhanden sein kann, „ohne dass sie gezeigt wird" (I-8-F-2) oder als messbar in Erscheinung tritt. Dies erscheint insbesondere dann bedeutsam, wenn domänenspezifische Kompetenzen gemessen werden und bei der Reflexion parallel stattfindender Lernprozesse deutlich wird, dass ganz andere Kompetenzen in Performanz beobachtbar oder beschrieben werden, die sich auch entwickelt haben. Ethisch-philosphisch ließe sich ergänzen: „[…] im Sinne der Tradition der platonischen Ideenschau: Wenn einem plötzlich klar wird, wie etwas im Idealfall sein müsste, wenn der Groschen fällt und man weiß, was das Optimum von etwas ist, dann hat man einen Begriff wirklicher Kompetenz. Diese hieße dann übersetzt: optimale Eignung oder Passung" (I-13-F-2).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Kompetenzen können über (Bildungs-)Standardisierungen gemessen werden, wenn sich diese auf fachliche oder fachübergreifende Domänen beziehen lassen. Diese Messbarkeit ist auf quantitativ-empirische Verfahren angewiesen, die vorab operationalierte Kriterien erfordern und durch Testungen und/oder Beobachtungen erhoben werden können. Andere Aspekte von Kompetenz, die mit Moral, Vernunft, Mündigkeit, Werten, Normen und Haltungen einhergehen, können Teil dokumentierter Reflexion sein, die mithilfe qualitativer Verfahren erheb- und analysierbar sind.

Globale Kompetenz und ihre Messbarkeit

Gerade im Bereich globaler Kompetenz ist zu fragen, inwieweit dieser Bereich mit dem gewachsenen Diskursfeld des globalen Lernens, einer Global Citizenship Education oder einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Beziehung steht. In einer der ersten Handreichungen zum globalen Lernen wurden in einem didaktischen Würfel fachliche, methodische, kommunikative und personale Kompetenzen mit der räumlichen Dimension (lokal, regional, national, global) sowie dem „Thema globale Gerechtigkeit" – Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität, Frieden in Beziehung gesetzt (Scheunpflug & Schröck, 2002). Kurz darauf wurde in einem Beitrag versucht, den Kompetenzbegriff für das globale Lernen zu fassen und mit existierenden Konzeptionen sowie relevanten Modellen in Beziehung zu setzen (Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2005). Parallel fanden die Beratungen einer Arbeitsgruppe von KMK und BMZ statt, die in den „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung" mündeten, der zwischenzeitlich in der zweiten Auflage vorliegt (KMK, BMZ & EG, 2016) und sich erneut in einem Überarbeitungsprozess befindet. Der darin prominente Dreischritt von Erkennen, Bewerten, Handeln wird in 11 Teilkompetenzen aufgegliedert, deren Operationalisierung und Messung mit verschiedenen Herausforderungen verbunden sind. Parallel dazu gibt es weitere Debatten über Kompeztenzen im Horizont einer global-nachhaltigen Entwicklung und ihre Messbarkeit (im Überblick: Rieckmann, 2016; 2018; Redman et al., 2021). In unserer Email-Abfrage gab es verschiedene Anregungen global kompetenter Personen: „Wenn jemand in der Lage ist, Herausforderungen nicht-nachhaltiger Entwicklung zu verstehen und zu analysieren und zur Gestaltung der Weltgesellschaft im Sinne nachhaltiger Entwicklung aktiv beizutragen" (I-14-F-3). Es geht um „Staatsbürger/-innen", die sich ihrer Verantwortung im Horizont einer gerechten und zukunftsfähigen Weltgemeinschaft bewusst sind, ihr Denken und Handeln danach ausrichten und sich mit Blick auf intergeneratonelle Anliegen an „politischen Diskursen beteiligen" (I-1-F-3). Dabei geht es auch um ein Bewusstsein für die Einbettung „(täglicher) Handlungsentscheidungen […] in globalen (Macht-)Verhältnissen" (I-7-F-3).

Im Blick sind Menschen, die sich in einem ethisch-idealistischen Sinne als „Weltbürger/-in" (I-13-F-3) begreifen. „Kompetent" im Sinne des globalen Lernens ist dann jemand, die/der sich eine eigene Meinung bilden und eigene Entscheidungen und Handlungsweisen begründen und durchführen kann. Hierzu zählt auch eine Abwägung der möglichen Folgen des je eigenen Handelns sowie des Handelns auf kollektiven Stufen (z.B. kommunale und nationale Ebene und Wahlentscheidungen, an denen man sich als Bürger beteiligen kann und sollte)" (I-1-F-3). Anders formuliert: Jemand, der es „vermag, die eigenen Handlungsmöglichkeiten realistisch und gemeinsam mit anderen kreativ einzusetzen im Sinne eines ‚Hier für Dort' (weil wir alle in einer Welt mit gemeinsamen planetaren Grenzen leben) und eines ‚Jetzt für Dann'" (I-3-F-3). Hier wird an mehreren Stellen explizit auf den erwähnten Orientierungsrahmen und seine Trias verwiesen, die einerseits als zu „allgemein und oberflächlich formuliert" (I-5-F-3) eingeschätzt wird und andererseits als hilfreich, um in didaktischen Settings formaler und nonformaler Bildungsangebote über die Lebensspanne eine Struktur anzubieten. All dies entzöge sich gleichwohl einer „pädagogischen Bearbeitbarkeit" (I-2-F-3). Denn „Kompetenzkataloge innerhalb des globalen Lernens mögen didaktisch hilfreich und strukturierend sein, ich sehe sie jedoch auch kritisch, da sie bisweilen inhaltsarm und floskelhaft sind und suggerieren, dass über den Erwerb eines bestimmten vordefinierten Kompetenz-Sets ein gutes Leben für Alle realisiert werden kann. Diese Vorstellung scheint mir zu technisch-funktional, um der Vielschichtigkeit des globalen Lernens und der Widerständigkeit und Eigensinnigkeit des Subjekts zu entsprechen" (I-2-F-3). Zudem scheint eine damit einhergehende „Hyperinflation an Teilkompetenzkatalogen von 1 - 66 […] die ursprünglich wertvollen Impulse des Kompetenzbegriffs zu überlagern und zu konterkarieren: Lernprozesse vom intendierten Ergebnis und vom Lerngewinn der Lernenden her zu denken und zu planen" (I-9-F-3).

Alle empirischen Modellierungsversuche stehen vor der großen Herausforderung, kognitive, motivationale, volitionale, soziale und verantwortungsorientierte Aspekte in eine pragmatische Balance zu bringen, ohne die Komplexität des Themenfeldes aus dem Blick zu verlieren. Dabei geht es um Fragen der Messbarkeit und Operationalisierung, Bildungsziele und Kompetenzverständnisse, Normen und Werte als Grundlage reflektierten Handelns sowie der Hoffnung auf kausale Bildungszusammenhänge für gesellschaftlichen Wandel trotz Wissens um eine Non-Kausalität und Unplanbarkeit. Der komplexe Zusammenhang von Input, Aktivitäten, Output, Outcome und Impact ist systematisch zwischen Erwünschtem, Erhofftem, und Machbarem für „Wirkungsorientierung in der

entwicklungspolitischen Inlandsarbeit" (Bergmüller et al., 2019) beschrieben worden.

Globales Lernen für nachaltige Entwicklung ist spätestens mit dem erwähnten Orientierungsrahmen (KMK, BMZ & EG, 2016) als internationales Anliegen im deutschsprachigen bildungspolitischen Diskurs angekommen und umfasst ein eigenständiges Feld bildungswissenschaflicher und fachdidaktischer Zugänge (Bourn, 2020; Lang-Wojtasik & Klemm, 2021; Lang-Wojtasik, 2022). Gleichwohl wird der Begriff globales Lernen auch kritisch gesehen – insbesondere, wenn es um Fragen der Messbarkeit oder anderer empirischer Zugänge geht. Er sei „unscharf und sollte präzisiert werden", um pädagogisch-didaktisch relevante Dimensionen des „Wissens", „Denkens", „ethischer Werthaltungen", „Praxen des Umgangs", „Inhalte" usw. im Kontext fachlicher und fächerübergreifender Betrachtung systematisch aufeinander beziehen zu können (I-8-F-3). Möglicherweise hilft hier ein kritischer Blick auf die „6 C's […] oder 21st Century Skills […], die jemand besitzen sollte, um in der heutigen Welt erfolgreich sein zu können: Charakterstärke, Gesellschaftliches Engagement, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Kommunikationsskills, Kreativität und Kritisches Denken" (I-12-F-3), die vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie formuliert wurden, um Bildungssysteme und Lernverständnisse weltweit zu erneuern (Fullan et al., 2020). Bei alledem muss die Balance zwischen ökonomisch-technischen Interessen und pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen im Blick bleiben.

Mit dem Versuch, *Global Competence* (Weis et al., 2020) in den PISA-Erhebungen von 2018 als „cross-curicular domain" (Sälzer & Roczen, 2018) zu berücksichtigen, wurden ausgewählte Aspekte des Diskursfeldes in eine international-vergleichende Erhebung aufgenommen. *Global Competence* ist demnach: „die Fähigkeit, sich mit globalen und interkulturellen Themen auseinanderzusetzen, verschiedene Perspektiven und Sichtweisen zu verstehen und wertzuschätzen, erfolgreich und respektvoll mit anderen zu interagieren sowie sich für das kollektive Wohlbefinden und eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen" (Weis et al., 2020, S. 4). An der PISA-Studie von 2018 nahmen insgesamt mehr als 600.000 fünfzehnjährige Schüler/-innen in 79 Staaten teil. Fragebögen zu *Global Competence* und teilweise zusätzlich ein Kompetenztest wurden in 66 Staaten eingesetzt. In Deutschland konzentrierte sich die Erhebung auf die Fragebögen für Schüler/-innen, Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern (ebd., S. 5). Bei alledem wird von an der Erhebung Beteiligten hervorgehoben, dass es schwierig sei, „global competence" als komplexes und multidimensionales Konstrukt im Sinne einer Domäne zu fassen (Sälzer & Roczen, 2018, S. 11ff.).

Global Competence wird aktuell in vier Dimensionen gefasst: „combination of knowledge, skills, attitudes and values successfully applied to global issues or intercultural situations. Global issues refer to those that affect all people, and have deep implications for current and future generations. Intercultural situations refer to face-to-face, virtual or mediated encounters with people who are perceived to be from a different cultural background" (OECD, 2022). Bei alledem müsse der kulturelle Kontext in einem internationalen Setting sensibel berücksichtigt werden, um Stereotypisierungen und „cultural bias" kontrollierbar zu halten oder soziale Erwünschtheit zu vermeiden. Vor diesem Hintergrund hätte etwa in Deutschland eine Konzentration auf kognitive Aspekte im Rahmen von Fragebögen stattgefunden und sei auf den Einsatz des Kompetenztests verzichtet worden. Eine Chance wird in Kombinationen quantitativer und qualitativer Zugänge in kommenden Erhebungen gesehen (Sälzer & Roczen, 2018).

Konzentriert sich diese Studie auf die Kompetenzen von Heranwachsenenden, müssten sich Überlegungen globaler Kompetenz darüber hinaus auf jene konzentrieren, die als professionell Agierende im Kontext globalen Lernens in den Blick kommen (Bourn, 2016; Lang-Wojtasik, 2014). Sie stehen vor der besonderen Herausforderung, zunächst selbst eine Position in einer sich rasant verändernden Welt mit anderen einzunehmen, um dann Kompetenzen zu entwickeln, wie Heranwachsende in formalen und nonformalen Bildungsprozessen sowie formellen und informellen Lernofferten für Transformationen motiviert werden können, die zu einer gerechteren, nachhaltigeren Welt beitragen. Sie selbst sind schließlich jene Change Agents, zu denen die ihnen Anvertrauten werden sollen. Damit sind Perspektiven für zukünftige Professionalität anmoderiert (Lang-Wojtasik & Schieferdecker, 2022).

Zusammenfassung und Perspektiven

Die zentrale Frage bleibt: Wie kann man moralische Werte einer Person messen? Was geschieht, wenn die Ergebnisse einer Befragung und Handlungen nicht deckungsgleich sind oder sich um Nuancen widersprechen? Beispielsweise wenn ein bzw. eine Schüler/-in mit Fridays for Future für eine nachhaltige Entwicklung und globale Gerechtigkeit demonstriert, gleichzeitig aber ein T-Shirt trägt, an dessen Herstellung Kinderarbeiter/-innen auf den Baumwollplantagen und Näher/-innen mit Hungerlohn aus Bangladesch beteiligt waren.

Wenn man eine Definition zur Messung globaler Kompetenz sucht, könnte die erwähnte im OECD-Kontext ein Ausgangspunkt sein (Weiss et al., 2020, S. 4). Es sieht gleichwohl anders aus, wenn die Kompetenzen globalen Lernens auf vier zirkuläre Reflexions- und Handlungsfelder gefordert werden: Frieden und Gewaltfreiheit, Migration und Interkukturalität, Entwicklung und Umwelt (nachhaltige Entwicklung) sowie Menschenwürde und Vielfalt (Lang-Wojtasik, 2014, S. 6). Dann entzieht sich ein Messen aller Bereiche mit unzähligen Variablen einer Übersichlichkeit und wird fast unmöglich. Hier braucht es andere Zugänge, die v.a. rekonstruktiv vorgehen und sich für konjunktive Erfahrungsräume als Grundlage des Verstehens interessieren (Scheunpflug, 2021). Nicht messbar sind und bleiben alle über instrumentelle Vernunft herausgehenden Dimensionen „in der Korrespondenz zwischen Subjekt und Welt" (I-2-F-2) oder um es mit den Worten von Hamlet zu sagen: „There are more things in heaven and earth,/ Horatio,/Than dreamt of in your philosophy" (Hamlet, 1. Akt, Szene 3, Zeilen 166–168; Shakespeare, 1951/1964, S. 1078).

Epilog von Asit Datta

Was Kompetenz angeht, fällt mir (A.D.) eine schöne Geschichte ein, die mir Konrad Hamann, gelernter Lehrer, Schuldirektor und pensionierter Ministerialbeamter, erzählt hat: Ein Schulinspektor fährt zu einer Schule, um eine siebte Klasse zu

begutachten. Unterwegs streikt sein Auto. Ein Junge fragt, ob er dem Inspektor helfen kann. Dieser überlässt dem Jungen dankbar das Auto. Nach einer Reparatur von etwa 10 Minuten ist das Auto wieder fahrbereit. Der Inspektor fragt den Jungen, warum er auf der Straße und nicht in der Schule sei. Der Junge sagt, er sei der schlechteste Schüler der Klasse. Der Klassenlehrer habe ihn gebeten, zu Hause zu bleiben, da der Schulinspektor käme und der Klassendurchschnitt nicht gefährdet werden solle.

Anmerkungen

1 Wir bedanken uns bei allen, die auf unsere Email-Anfrage konstruktiv-produktiv reagiert und auch jenen, die den Text krtitisch kommentiert haben.

2 Die Ausschnitte aus der Email-Abfrage werden in den Text eingebaut. Die Kombination von Buchstaben und Zahlen verweist auf die Person sowie die spezifische Frage; Beispiel: I-5-F-3 bedeutet: Interviewte Person 5-Frage 3.

Literatur

Bergmüller, C., Causemann, B., Höck, S., Krier, J.-M. & Quiring, E. (2019). *Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*. Münster & New York: Waxmann.

Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning, 7*(3), 63–77. https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.05

Bourn D. (2020) (Hrsg.). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning.* London et al.: Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781350108769

Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Euler, D. & Hahn, A. (2004). *Wirtschafisdidaktik.* Bern: Haupt.

Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M. & Gardner, M. (2020). *Education Reimagined; The Future of Learning. Gemeinsames Positionspapier von New Pedagogies for Deep Learning und Microsoft Education.* Zugriff am 09.02.2022 https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/Microsoft-EducationReimagined-Paper.pdf

Humboldt, W. v. (1808/2010). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *W.v. Humbildt, Werke IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (S. 168–195). Darmstadt: WBG.

Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Berlin: BMBF.

KMK – Kultusministerkonferenz (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019).* Zugriff am 04.02.2022 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

KMK, BMZ & EG – Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Engagement Global (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (zusammengestellt und bearbeitet von J.-R. Schreiber & H. Siege, 2. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Lang-Wojtasik, G. (2014). Global Teacher für die Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 37*(3), 4–9.

Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2022). *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch.* Münster & New York: Waxmann-UTB. https://doi.org/10.36198/9783838558363

Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.) (2021). *Handlexikon Globales Lernen* (3. Auflage). Ulm: Klemm & Oelschläger.

Lang-Wojtasik, G. & Scheunpflug, A. (2005). Kompetenzen Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28*(2), 2–7.

Lang-Wojtasik, G. & Schieferdecker, T. (2022). Pädagogische Professionalisierung durch Global Facilitator. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 301–319). Münster & New York: Waxmann-UTB. https://doi.org/10.36198/9783838558363

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.

OECD (2022). *PISA 2018 Global Competence.* Zugriff am 09.02.2022 https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/

Rieckmann, M. (2016). Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen – Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld. In M. Barth & M. Rieckmann (Hrsg.), *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends* (S. 89–109). Opladen, Berlin & Totonto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0fmt.9

Rieckmann, M. (2018). Chapter 2 – Learning to transform the world: key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (Hrsg.), *Education on the move. Issues and trends in education for sustainable development* (S. 39–59). Paris: UNESCO.

Redman, A., Wiek, A. & Barth, M. (2021). Current practice of assessing students' sustainability competencies: a review of tools. *Sustainability Science, 16*(1), 117–135. https://doi.org/10.1007/s11625-020-00855-1.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.* Hannover: Schroedel.

Sälzer, C. & Roczen, N. (2018). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning, 10*(1), 5–20. https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.02

Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal, 20*(1), 3–13. https://doi.org/10.1177/14749041209517 43

Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2002). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung* (2. Auflage). Stuttgart: Brot für die Welt.

Shakespeare, W. (1951/1964). *The Complete Works* (9. Auflage, ed. by P. Alexander). London & Glasgow: Collins.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In. F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim & Basel: Beltz.

Weis, M. et al. (2018). *Global Competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen.* Münster: Waxmann. Zugriff am 11.03. 2021 https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungungen/Finale_ Broschuere_Global_Competence_openaccess.pdf https://doi.org/10.31244/9783830993001

Dr. Asit Datta

Prof. i.R. für Erziehungswissenschaft, Mitbegründer und Ehrenvorsitzen der AG Interpäd an der Leibniz-Universität Hannover, Gründungsmitglied von German Watch, Kuratoriumsmitglied der Stiftung Zukunftsfähigkeit, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1988; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspolitik/-pädagogik, Kinderarbeit, Interkulturelle Pädagogik

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

Prof. für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1998, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (v.a. globales Lernen, Schule in der Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v.a. Grundbildung und Schultheorie)

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
45. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 11–18; Waxmann
doi.org/10.31244/zep.2022.01.03
CC-BY-NC-ND 4.0

Jana Costa

Die Erfassung von Global Competences in PISA: Herausforderungen in der theoretischen und empirischen Modellierung globaler Kompetenzen

Zusammenfassung
In diesem Beitrag wird die Erfassung globaler Kompetenzen im Rahmen der PISA-Erhebung 2018 näher in den Blick genommen, indem die frei zugänglichen Dokumentationen der OECD (wie die Rahmenkonzeption, der technische Report, die (nationalen) Auswertungen) und ihre Bezüge zueinander näher betrachtet werden. Es wird analytisch zwischen einer inhaltlichen und einer methodischen Ebene unterschieden, um darauf aufbauend sowohl theoretisch-konzeptionelle als auch methodische Herausforderungen in der Modellierung globaler Kompetenzen zu identifizieren.

Schlüsselworte: *globale Kompetenz, PISA, OECD*

Abstract
This article focuses on the assessment of *Global Competencies* in the context of the PISA 2018 by examining the available OECD documentation (e.g. the framework, the technical report and the (national) reports) and their relationship. An analytical distinction is made between a content-related and a methodological level in order to identify both theoretical-conceptual and methodological challenges in the modeling of *Global Competencies*.

Keywords: *global Competence, PISA, OECD*

Im Rahmen des Programms for International Study Assessment (PISA) werden neben klassischen Kernbereichen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) regelmäßig verschiedene lehrplanübergreifende Kompetenzen erhoben. Mit der Erfassung von *Global Competence* im Jahr 2018 hat die OECD erstmals einen Versuch gewagt, bürgerschaftliches Engagement, interkulturelle Kompetenz und globalisierungsspezifisches Wissen zu erfassen und damit auf veränderte Lebens- und Arbeitswelten sowie globale (Lern-)Herausforderungen zu reagieren (OECD, 2015). Während die Kompetenzmessungen in den klassischen PISA-Domänen auf einem grundlegend erarbeiteten und erprobten Konsens bezüglich relevanter Inhalte und Schwerpunkte aufbauen, betreten Itementwicklerinnen und Itementwickler mit dem Bereich der globalen Kompetenzen[1] ein Forschungsfeld, welches sich durch dynamische Diskussionen, vielfältige Perspektiven, normative Setzungen und heterogene Diskurse auszeichnet. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Konzeptionierung, wie sie von der OECD vorgelegt wird, in wissenschaftlichen Diskursen durchaus kritisch wahrgenommen und kommentiert wird (vgl. z.B. Kater-Wettstädt & Niemann, 2019; Sälzer & Roczen, 2018; Auld & Morris, 2019; Ress et al., in diesem Heft).

In diesem Beitrag werden das vorgelegte Rahmenpapier (OECD, 2019), der technische Report (OECD, 2020a) sowie ausgewählte Auswertungen zu den *Global Competences* (OECD, 2020b; Weis et al., 2020) näher in den Blick genommen. Ziel ist es, einen differenzierten Einblick in die Erfassung globaler Kompetenzen im Rahmen von PISA zu ermöglichen, inhaltliche und methodische Herausforderungen zu identifizieren sowie Diskrepanzen zwischen dem theoretischen Anspruch und der konkreten Umsetzung aufzudecken. Hierzu wird in einem ersten Schritt das klassische Kompetenzverständnis, welches im Rahmen von PISA angelegt wird, den Spezifika des (Themen- und Forschungs-)Feldes gegenübergestellt. Es folgt eine Beschreibung und Einschätzung der Messinstrumente aus methodischer Perspektive. Im zweiten Abschnitt des Beitrages werden die Herausforderungen in der theoretischen und empirischen Modellierung globaler Kompetenzen zusammengefasst. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und einem Plädoyer für eine reflektierte Auseinandersetzung mit den eingesetzten Instrumenten und deren theoretisch-inhaltlichen Implikationen in der Datenauswertung und -interpretation.

Globale Kompetenzen in PISA: Eine analytische Differenzierung von Inhalt und Methode

Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Erfassung von *Global Competences* im Rahmen der PISA-Erhebung wird an dieser Stelle eine analytische Unterscheidung zwischen der inhaltlichen und der methodischen Ebene vorgenommen. Die

Frage danach, was überhaupt gemessen werden soll, bedarf dabei einer theoretisch-konzeptionelle Reflexion, wohingegen die Frage danach, wie ein entsprechendes Konstrukt objektiv und reliabel operationalisiert und erfasst werden kann, vor dem Hintergrund aktueller methodischer Diskussionen bearbeitet werden muss.

Inhaltliche Ebene

Grundsätzlich wird die Frage danach, welche Schlüsselkompetenzen den Menschen zum Leben in einer globalisierten Weltgesellschaft befähigen und welche (Lern-)Herausforderungen vor diesem Hintergrund an Relevanz gewinnen, in der Erziehungswissenschaft seit geraumer Zeit diskutiert. Die Diskurse bündeln sich in verschiedenen, häufig aufeinander bezogenen und eng miteinander verzahnten Diskurslinien, in welchen je spezifische Perspektiven an das Themenfeld angelegt werden (vgl. z.B. Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2005; Rost, 2005; de Haan, 2007; Rieckmann, 2019; Scheunpflug, 2001; Andreotti, 2006; Bourn, 2018; u.v.m.). Je nachdem, vor welchem diskursiven Hintergrund das von der OECD vorgelegte theoretische Rahmenpapier betrachtet wird, lassen sich unterschiedliche Diskussions- und Kritikpunkte identifizieren (vgl. z.B. Ress et al., in diesem Heft). Ziel dieses Abschnittes ist nicht, das theoretische Rahmenmodell vor dem Hintergrund eines spezifischen Zugangs zu reflektieren, vielmehr wird im Folgenden auf einer Metaebene nach dem Verhältnis zwischen dem zugrunde gelegten klassischen Kompetenzverständnis in PISA und den Spezifika des Themen- und Forschungsfeldes gefragt, um grundlegende Kompatibilitätsprobleme zu identifizieren.

In der klassischen Kompetenzmessung im Rahmen von PISA (wie z.B. bei der Erfassung der Lesekompetenz) wird die kognitive Dimension von Kompetenzen in den Vordergrund gestellt. Diese werden verstanden als „kontextspezifische Leistungsdefinitionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen" (Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2007, S. 7). Affektive und motivationale Aspekte werden in den kognitiven Leistungstests explizit ausgeklammert und in der Kompetenzmessung nicht berücksichtigt. Die grundlegende Fokussierung auf die kognitive Leistungsfähigkeit erscheint nachvollziehbar und möglich, wenn solche Bereiche untersucht werden, in welchen kreative Erschließungsprozesse weniger bedeutsam erscheinen, sich die Performanz klar von Werten und Überzeugungen trennen lässt und ein Konsens über relevante domänenspezifische Wissensbestände und darauf bezogene kognitive Fähigkeiten besteht. „Da Selbstorganisation und Kreativität keine entscheidende Rolle spielen, lassen sich [Bereiche wie beispielsweise] Lesefertigkeit, Rechenfertigkeit und standardisierte Problemlösungsfähigkeit, hier als Kompetenzen bezeichnet, mit nachgewiesen hoher Testgenauigkeit bestimmen und über mehrere Länder hinweg vergleichen" (Erpenbeck, von Rosenstiel, Grote & Sauter, 2017, S. XXIII). Das von der OECD zugrunde gelegte klassische Kompetenzverständnis kommt allerdings dann an seine Grenzen, wenn dieses einem dynamischen Forschungsfeld gegenübersteht, in welchem globale Kompetenz u.a. als Gestaltungskompetenz (vgl. z.B. de Haan, 2007) in abstrakten sozialen Zusammenhängen (vgl. z.B. Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2007; Scheunpflug 2020) beschrieben und deren enge Verwobenheit mit Überzuegungen und Werthaltungen (vgl. z.B. Riekmann & Schank, 2016) betont wird. Der klassische Zugang der OECD zur Kompetenzmessung trifft mit der Erhebung globaler Kompetenzen demzufolge auf theoretisch-konzeptioneller Ebene auf ein sich dynamisch entwickelndes Feld, in welchem Aspekte wie Offenheit, Kreativität, Ganzheitlichkeit, Wertebasierung, Emotionalität, Abstraktheit und Komplexität in der Perspektive auf eine zukunftsfähige Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit diskutiert werden. Angesichts der vielfältigen Zugänge besteht bislang kein Konsens dahingehend, wie entsprechende Kompetenzen theoretisch modelliert und empirisch erfasst werden können. Im Horizont globaler Kompetenzen läuft der klassische Zugang einer kontextspezifischen kognitiven Leistungsfähigkeit Gefahr, weltgesellschaftliche Komplexität nur unzureichend abzubilden.

Eine Fassung des Kompetenzbegriffes, in welcher analytisch zwischen motivationalen, affektiven und kognitiven Dimensionen differenziert und darauf abgezielt wird, die kognitive Leistungsfähigkeit und Wissen unabhängig von Werthaltungen und Überzeugungen zu erfassen, steht dabei u.a. der Herausforderung gegenüber, die Abstraktheit und Komplexität deren Zusammenspiels adäquat zu berücksichtigen und abzubilden. Im vorgelegten Rahmenpapier wird dahingehend zwar eine Problemsensibilität sichtbar, wenn dieses als eines der „wohl komplexesten Problem bei der Operationalisierung" (OECD, 2019, S. 195, übersetzt) beschrieben wird. Allerdings kann dem Rahmenkonzept keine umfassende theoriebasierte Bearbeitung des Problems entnommen werden. Vielmehr wird darauf verwiesen, dass im kognitiven Test keine Werte und Einstellungen erfasst werden und später durch eine Triangulation der Ergebnisse aus den kognitiven Leistungstests und den selbsteingeschätzten Einstellungen im Rahmen der Fragebögen das Zusammenspiel zwischen Einstellungen und kognitiven Fähigkeiten empirisch ergründet werden kann. Entsprechende Analysen setzen allerdings wiederum eine objektive, reliable und valide Messung von kognitiven und einstellungsbezogenen Komponenten voraus, welche wiederum auf einer stringenten theoretischen Konzeptionierung fußen müssten – hier beißt sich die Katze in den Schwanz.

Der klassische Zugang zur Kompetenzmessung setzt weiterhin voraus, dass es einen klar definierbaren (domänenspezifischen) Kanon an Wissen und Fähigkeiten gibt, welcher im Rahmen der kognitiven Testung auf seine Verfügbarkeit hin überprüft werden kann. Für die inhaltliche Grundlegung globaler Kompetenzen erscheint eine entsprechende Vorstellung vereinfacht, da sich ein entsprechender Wissenskanon angesichts wachsender Wissenspotenziale und der Steigerung der Vielfalt verfügbaren Wissens und Informationen kaum mehr bestimmen und abfragen lässt. Diese Schwierigkeit wird zwar angedeutet, indem darauf verwiesen wird, dass die Eingrenzung der relevanten Inhalte in den Szenarien angesichts der dynamischen Entwicklungen im Feld schwierig ist (OECD, 2019, S. 190), nichtsdestotrotz werden die vier inhaltlichen Dimensionen *(Kultur und interlektuelle Beziehungen, sozioökonomische Entwicklungen und Interdependenzen, ökologische Nachhaltigkeit & Institutionen, Konflikte und Menschenrechte)* gesetzt. Deren Auswahl wird (unabhängig von ihrer tatsächlichen Relevanz) unzureichend transparent und nachvollziehbar begründet.

Grundsätzlich geht mit jeder standardisierten Erhebung notwendigerweise eine bestimmte theoretisch-konzeptionelle Setzung und die Reproduktion spezifischer Perspektiven einher.

Es lässt sich in einer empirisch-quantitativen Studie daher nicht vermeiden und ist für die Operationalisierung essenziell, einen theoretischen Referenzrahmen aufzuspannen. Vor dem Hintergrund der skizzierten Spezifika und Dynamiken des Forschungsfeldes erscheint es allerdings umso wichtiger diese Setzungen transparent zu kommunizieren, kritisch zu reflektieren und systematisch an den internationalen wissenschaftlichen Diskurs rückzubinden. Diese wissenschaftliche Anbindung lässt sich in dem theoretischen Rahmenpapier vereinzelt auffinden, in anderen Teilen bleibt der Rückbezug auf aktuelle nationale und internationale Diskurse nicht sichtbar oder erscheint intransparent elektiv. Normative Annahmen und Prämissen bleiben z.T. implizit und werden eher als politische Forderungen denn als wissenschaftliche Herleitungen formuliert.

Methodische Ebene

Ausgehend von dem theoretischen Rahmenkonzept wird im Folgenden gefragt, inwiefern das vorgelegte Testinstrument den dort formulierten Ansprüchen aus methodischer Perspektive gerecht wird. Entsprechend der klassischen Fassung des Kompetenzbegriffs wird auch bei der Erhebung globaler Kompetenzen im Rahmen von PISA analytisch zwischen Wissen, kognitiven Fähigkeiten, sozialen Fähigkeiten, Einstellungen und Werten unterschieden. Für die Erfassung der verschiedenen Komponenten werden je unterschiedliche Erhebungsmethoden gewählt. Methodisch bedeutet dies, dass die klassische Kompetenz- bzw. Leistungsmessung, bei welcher Wissen und kognitive Fähigkeiten erfasst werden sollen, klar von den Selbsteinschätzungen im Rahmen von Fragebögen abgegrenzt werden muss. Beide in PISA eingesetzten Erhebungsformen unterscheiden sich mit Blick auf die zugrundgelegten Annahmen und die Schlüsse, die aus den Ergebnissen gezogen werden können. Die Differenzierung wird an dieser Stelle deshalb so deutlich hervorgehoben, weil *Global Competences* in den nationalen Ergebnisberichten aus Deutschland (vgl. Weis et al., 2020) ausschließlich auf Basis der Fragebogenerhebungen, also Selbsteinschätzungen, beschrieben werden, da Deutschland – wie auch mehr als die Hälfte der anderen in PISA involvierten Länder (vgl. dazu Auld & Morris, 2019) – nicht an der kognitiven Testung teilgenommen hat.[3] Dies muss insbesondere bei der Interpretation der Ergebnisse thematisiert, diskutiert und berücksichtig werden.

Kognitive Testung – Erfassung von Globalem Verständnis: In der kognitiven Testung steht das globale Verständnis von Schülerinnen und Schülern im Fokus. Für dieses werden Wissen und spezifische kognitive Fähigkeiten bzw. Prozesse definiert (vgl. OECD, 2019), die in vier verschiedenen Wissensbereichen (Kultur und interkulturelle Beziehungen, sozioökonomische Entwicklungen und Interdependenzen, ökologische Nachhaltigkeit & Institutionen, Konflikte und Menschenrechte) über Testaufgaben operationalisiert werden. In der kognitiven Testung werden dann insgesamt drei kognitive Prozesse über spezifische Indikatoren (Items) erfasst, die entsprechend der theoretischen Konzeptionierung jeweils verschiedene Dimensionen globaler Kompetenz unterstützen (vgl. Tab. 1).

Zur Erfassung der kognitiven Fähigkeiten bearbeiten die Teilnehmenden mehrere Testeinheiten, die jeweils aus einem Szenario (thematisch fokussiert auf einen der fünf Wissensbereiche) und daran anknüpfende Fragen bzw. Aufgaben bestehen. Die jeweiligen Testeinheiten unterscheiden sich dabei in ihrem Komplexitäts- bzw. Schwierigkeitsgrad, der über die notwendige Menge an inhaltlichem Vorwissen und der dafür notwendigen Lesefähigkeit näher bestimmt wird (OECD, 2019, S. 191). Nicht alle Befragten bearbeiten alle Testeinheiten (Multi-Matrix-Design). Um die Antworten auf die unterschiedlich schwierigen Aufgaben dennoch miteinander zu vergleichen, werden die Daten skaliert. In PISA wird das Rasch-Modell zugrunde gelegt (vgl. z.B. Rost, 2004), d.h. bei

Kognitive Prozesse	Kognitive Teilprozesse	Verortung im Rahmenkonzept	Operationalisierung
Bewertung von Informationen, Formulierung von Argumenten und Erklärung von Problemen und Situationen	Auswahl von Quellen; Abwägung der Zuverlässigkeit und Relevanz von Quellen, Verwendung von Quellen als Argumentation	Unterstützung der Fähigkeit, sich mit lokalen, globalen und interkulturellen Themen auseinanderzusetzen	37 Testaufgaben
Erkennen und Analysieren von Perspektiven	Erkennen von Perspektiven; Erkennen von Zusammenhängen	Unterstützung des Verständnisses und der Wertschätzung der Perspektiven und Wertanschauungen anderer	18 Testaufgaben
Bewertung von Handlungen und Konsequenzen	Erwägung von Maßnahmen; Bewertung von Konsequenzen und Auswirkungen	Unterstützung der Fähigkeit, Maßnahmen für das kollektive Wohlergehen und nachhaltige Entwicklung zu ergreifen	14 Testaufgaben

Tabelle 1: Kognitive Testung: Erfassung von Globalem Verständnis;
Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an OECD, 2020c, S. 65)

der Schätzung der Kompetenzen bzw. der Personenfähigkeit wird der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben berücksichtigt (Sälzer, 2015).[4] Der Testung liegt grundsätzlich die Annahme zugrunde, dass die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die Fragen im kognitiven Test objektiv als falsch oder richtig eingestuft werden können. Um auch die teilweise richtige Bearbeitung von Aufgaben zu berücksichtigen, wird eine Erweiterung des Rasch-Modells, das Partial-Credit-Modell (Masters, 1982; Heine et al., 2013), herangezogen. Über die Beantwortung der Fragen wird dann darauf geschlossen, ob die Teilnehmenden die Fähigkeit haben „die Komplexität des Falles und die vielfältigen Perspektiven der verschiedenen beteiligten Akteure zu verstehen" (OECD, 2019, S. 181).[5] Hierfür wird im Rahmenpapier eine umfassende Beschreibung der kognitiven Prozesse auf unterschiedlichen Kompetenzstufen vorgelegt.

Grundsätzlich wird in dem Rahmenpapier durchaus ein Bewusstsein für die spezifischen methodischen Herausforderungen in der Messung der verschiedenen kognitiven Prozesse sichtbar. Mit der Verwendung des Partial-Credit-Modells wird ein elaboriertes statistisches Skalierungsverfahren gewählt, welches anschlussfähig an den methodischen Diskurs ist. Im Rahmenpapier werden verschiedene Ansprüche an die Szenarien und die damit verbundenen Aufgaben formuliert, wie z.B. die Anschlussfähigkeit der Aufgaben an die Lebenswirklichkeit von 15-Jährigen, der umsichtige Umgang mit sensitiven Themen, die Kombination bzw. Variation unterschiedlicher Präsentationsformate (Text, Comics, Fotografien) sowie die Notwendigkeit, kein Faktenwissen abzufragen und die Aufgaben (soweit wie möglich) unabhängig von Hintergrundwissen bezüglich globaler und interkultureller Themen zu gestalten. Die tatsächliche Umsetzung dieser Aspekte kann an dieser Stelle nur schwer beurteilt werden, da aus nachvollziehbaren Gründen lediglich fünf Szenarien veröffentlicht sind. Diese erscheinen auf den ersten Blick recht textlastig, was sich u.a. in einer hohen Korrelation der globalen Kompetenz mit der Lesekompetenz widerspiegelt (über alle teilnehmenden Länder hinweg 0.84 (OECD, 2020b, S. 160)). Über Fragen der diskriminanten Validität bzw. inwiefern hier ein g-Faktor für kognitive Fähigkeiten vermutet werden kann, wurde in der Vergangenheit mit Blick auf andere Domänen bereits umfassend diskutiert (vgl. Rindermann, 2006; Baumert et al., 2007; Prenzel et al., 2007).

Fragebogenerhebung – Selbsteinschätzungen für das Bewusstsein für globale Themen und Kulturen, zu (kognitiven und sozialen) Fähigkeiten und Einstellungen: Die Selbsteinschätzung von Fähigkeiten und Einstellungen zu globalen Themen im Rahmen von PISA werden über Likert-Skalen erfasst. Die Skalen wurden dabei bevorzugt aus bestehenden empirischen Erhebungen adaptiert und vorab in einem Feldversuch getestet. Entsprechend der gängigen Vorgehensweise in Large-Scale-Assessments wurden die Items bzw. die Skalen mit Blick auf ihre psychometrische Qualität überprüft und daran anknüpfend selektiert und angepasst. Auch wenn der Auswahl-, Anpassungs- und Entwicklungsprozess der Items im Rahmenpapier nur in groben Zügen skizziert ist, wird über die Adaption und Verwendung bereits bestehender Skalen eine Anknüpfung an den wissenschaftlichen Diskurs sichtbar. Eine systematische Analyse der zugrunde gelegten Skalen und den damit verbundenen disziplinären, fachlichen und inhaltlichen Verortungen könnte an dieser Stelle Aufschluss über die Einordnung der Erhebung im Diskurs und den damit verbundenen Setzungen geben.

Mit Blick auf die Wahl der Methode der Selbsteinschätzungen wird im Rahmenpapier selbstkritisch festgestellt, dass es grundsätzlich nicht möglich ist, die sozio-emotionalen Einstellungen und Fähigkeiten über Selbsteinschätzungen vollständig valide abzubilden. Es wird auf das Problem der sozialen Erwünschtheit verwiesen, welches im Rahmen der Erfassung von Einstellungen zu Aspekten wie Kultur, Religion, Geschlecht usw. besonders hervortritt. Eine grundlegende Sensibilität für die Probleme von Selbstauskünften wird darüber hinaus dahingehend sichtbar, als dass explizit darauf verwiesen wird, dass aus Gründen der mangelnden Vergleichbarkeit auf eine Einstufung von Schülerinnen und Schülern bzw. von Ländern auf Grundlage der Selbsteinschätzungen verzichtet werden sollte bzw. verzichtet wird (OECD, 2019, S. 181). Dem Hinweis auf die Möglichkeiten der Fehldarstellung und Fehlinterpretation in dem vorgelegten theoretisch-konzeptionellen Rahmenpapier steht allerdings die Auswertung ebendieser Selbsteinschätzungen gegenüber (vgl. Weiss et al., 2020; OECD, 2020b). Hier werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen im Ländervergleich dargestellt. Diese vergleichenden Darstellungen der Selbstauskünfte erscheinen allein aufgrund unterschiedlicher Antworttendenzen problematisch (Buckley, 2009; Harzig, 2006; Bempechat, Jimenez & Boulay, 2002).

Grundsätzlich weisen die eingesetzten Skalen aus statistischer Perspektive gute Reliabilitäten auf (vgl. Tab. 2) . Um die Messinvarianz der Skalen zu überprüfen, wird seit PISA 2015 darüber hinaus ein neuer Ansatz zur Bewertung des Messinvarianz latenter Konstrukte über verschiedene Gruppen (Länder & Sprachen) hinweg eingesetzt (Stichwort: root-mean-square deviation (RMSD) (OECD, 2020a)). Insgesamt scheinen die eingesetzten Skalen aus methodisch-statistischer Perspektive gut zu funktionieren, was im Rahmen einer international etablierten Studie eine notwendige Voraussetzung für deren Einsatz ist. Was genau die Skalen (und die Einzelitems) allerdings abbilden, inwiefern die Antworten durch soziale Erwünschtheit oder ähnliches verzerrt sind, muss bei deren Auswertung und Interpretation fortwährend reflektiert werden.

Herausforderungen in der theoretischen und empirischen Modellierung globaler Kompetenzen

Im Zuge der Beschäftigung mit dem theoretischen Rahmenpapier, dem technischen Report und den Auswertungen der Daten kristallisieren sich verschiedene Herausforderungen in der theoretischen und empirischen Modellierung globaler Kompetenzen heraus, die in den bisherigen Ausführungen bereits angeklungen sind und an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst werden.

Einstellungen und Werte

Der Erfassung von Einstellungen und Werten kommt im Rahmen der PISA-Erhebung ein verhältnismäßig geringer Stellenwert zu, was sich nicht zuletzt im Vergleich mit anderen Erhe-

Scale[1]	Item-Anzahl	Cronbachs Alpha
Self-efficacy regarding explaining or discussing global issues	6	0,837
Awareness of global issues	7	0,849
Attitudes toward equal rights for immigrants	4	0,850
Interest in learning about other cultures	4	0,901
Perspective taking	4	0,799
Cognitive flexibility/adaptability	5	0,815
Respect for people from other cultures	4	0,931
Awareness of intercultural communication	7	0,883
Global-mindedness	6	0,813
Discriminating school climate	4	0,837

Tabelle 2: Skalen in der Fragebogenerhebung;
Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an OECD, 2020a)

bungsinstrumenten im Feld zeigt (vgl. Conolly, Lethomäki & Scheunpflug, 2019). In dem klassischen Kompetenzansatz von PISA wird ein klarer Fokus auf die kognitive Leistungsfähigkeit gelegt, welche auch im theoretischen Rahmenpapier ausführlich beschrieben wird. Mit Blick auf wert- und einstellungsbezogene Kompetenzfacetten erscheint sowohl die Auswahl von relevanten Facetten als auch die Verortung entsprechender Einstellungen und Werte in ein theoretisches Rahmenmodell, welches u.a. deren Beziehung zu kognitiven Kompetenzfacetten mit einbezieht, ein klares Desiderat, welches auch in der Operationalisierung der Konstrukte immer wieder durchscheint. Für die Auswahl von Skalen scheinen dabei insbesondere methodische Kriterien leitend zu sein. Dies wird z.B. deutlich, wenn angeführt wird, dass insbesondere solche Skalen bevorzugt werden, die bereits in anderen Studien empirisch validiert wurden (OECD, 2019, S. 195). Für den Auswahlprozess wird festgehalten, dass „for socio-emotional skills and attitudes, finding the right method of assessment is arguably more a stumbling block than deciding what to assess" (OECD, 2019, S. 195). Sichtbar wird in dieser Aussage, dass die inhaltliche Fundierung und theoretische Begründung bei der Auswahl von Skalen hinter methodische Aspekte zurücktreten. Um die Komplexität wert- und einstellungsbezogener Kompetenzfacetten sowie deren Zusammenspiel mit der kognitiven Leistungsfähigkeit einzuholen, bedarf es allerdings einer umfassenden theoretisch-konzeptionellen Annäherung an das Themenfeld und darauf aufbauend einer theoriegeleiteten Auswahl von einstellungs- und wertbezogenen Konstrukten bzw. Skalen. Darin eingeschlossen ist die Offenlegung eigener normativer Prämissen, die gerade im globalen Kontext von grundlegender Bedeutung ist.

Auf methodischer Ebene stellt sich die Erfassung von Einstellungen und Werten insgesamt als eine Herausforderung dar, welche z.B. im Rahmen der Diskurse um Einstellungsmessungen in der Sozialpsychologie umfassend diskutiert werden und z.T. auch im Rahmenpapier anklingen. Dabei geht es grundsätzlich um die Frage, inwiefern ein Zugang zu latenten und z.T. auch impliziten Einstellungen und Werten über die Abfrage von konkreten Items gefunden werden kann. Die Herausforderung besteht darin, eine Formulierung von Items zu skizzieren, welche die (impliziten) Einstellungen und Überzeugungen der Befragten abbilden – ohne dabei maßgeblich von Effekten der sozialen Erwünschtheit beeinflusst zu werden. Die beobachtbaren Indikatoren (Items) werden dann, im Sinne eines kausal-analytischen Ansatzes, als kausale Folge des dahinterliegenden reflektiven latenten Konstrukts modelliert (vgl. dazu auch Bühner, 2021, S. 16ff.). Grundlage standardisierter Verfahren bildet demnach die Abfrage von beobachtbaren, also manifesten Variablen, über welche (z.B. in Strukturgleichungsmodellen) auf dahinterliegende latente Konstrukte geschlossen wird. Insofern kommt der Auswahl der Items und deren Rückkoppelung an ein theoretisches Rahmenmodell große Bedeutung zu. Die komplexe Abstraktheit der theoretischen Modellierung muss in diesem Zusammenhang in konkrete Items bzw. Testaufgaben übersetzt werden, was geeigneter und durchdachter Konkretisierungen und Korrespondenzregeln, die eine Operationalisierung der theoretischen Aspekte über spezifische Indikatoren möglich machen, bedarf. Das theoretische Rahmenpapier könnte an dieser Stelle an Präzision und Überzeugungskraft gewinnen, wenn der systematischen Verknüpfung von Theorie und Empirie ein stärkerer Stellenwert zukommt und die grundlegende theoretische Fundierung der Items sowie die Begründung für ihre Auswahl offengelegt wird.

Kontingenz und Eineindeutigkeiten

Auch wenn im theoretischen Rahmenpapier mit Blick auf die kognitive Testung festgehalten wird, dass über die Testung keine Wissensbestände, sondern kognitive Prozesse, erfasst werden sollen, werden durch die Testkonstruktion und die Abfrage von spezifischen Inhalten im Rahmen der Fragebögen (z.B. in der Skala zur Selbstwirksamkeit bezüglich der Erklärung globaler Themen) implizit dennoch jeweils spezifische thematische Schwerpunkte und ein relevanter sowie erstrebenswerter (Wissens-)Kanon gesetzt. Der Rekurs auf einen scheinbar geteilten und/oder politisch gesetzten Kanon erstrebenswerter Wissensinhalte, Werte, Einstellungen usw. wird allerdings im Horizont globaler Mehrperspektivität und Kontingenz brüchig und bedarf daher einer transparenten Kommunikation sowie einer umfassenden Diskussion und Begründung. Die Bedenken, dass einige Items eine spezifische Machtorientierung aufweisen (Coughlan, 2018), deuten in diesem Zusammenhang darauf hin, dass entsprechende Diskussionen zukünftig weiter vertieft werden müssten.

Mit Blick auf die kognitive Testung besteht darüber hinaus die Herausforderung, dass die Testaufgaben mit dem klassischen Testdesign so konstruiert sein müssen, dass diese als „richtig", „teilweise richtig" und „falsch" beurteilt werden können. Diese Anforderung macht die Gestaltung von Aufgaben zum Themenfeld hochkomplex, da die (konsensuale) Zuweisung von Punkten für „richtige" und „falsche" Antworten kaum eineindeutig geklärt werden kann und nicht, wie in anderen Domänen, automatisch gegeben ist (siehe dazu auch Sälzen & Roczen, 2018). Gerade im Kontext globaler Herausforderungen lassen sich eindeutige und eindeutig richtige Wissensbestände kaum noch ausmachen. Dies wird durch das vorgelegte Frageformat allerdings kaum eingeholt.

Kreativität, Zukunftsvision und Offenheit

Mit der Erfassung der kognitiven Leistungsfähigkeit im Rahmen der Testung in PISA werden Kompetenzfacetten wie Kreativität, Zukunftsvision sowie eine grundlegende Offenheit für Innovation und Neues lediglich am Rande berücksichtigt. Dies scheint insofern problematisch, als für das Themenfeld der nachhaltigen Entwicklung die kreative Gestaltung zukünftiger Entwicklungen ein Schlüssel- und Kernmoment darstellt und in Kompetenzmodellen, wie z.B. dem der Gestaltungskompetenz, explizit als Kompetenzfacette mitgedacht wird. Eine Konzeptionierung globaler Kompetenzen, welche nachhaltigkeitsrelevante Dimensionen miteinschließt, müsste aus inhaltlicher Perspektive entsprechende Kompetenzfacetten stärker berücksichtigen und die Möglichkeiten für ihre Erfassung explizieren. Insgesamt lässt sich in diesem Zusammenhang eine starke Fokussierung der *Global Competences* auf Aspekte interkultureller Kommunikation feststellen, die der Komplexität und Vielfältigkeit des Themenfeldes, insbesondere mit Blick auf nachhaltigkeitsrelevante Fragestellungen, kaum gerecht wird.

Aus methodischer Perspektive stellt sich u.a. die Frage, wie ein empirischer Zugang zur Kreativität und Zukunfts- sowie Handlungsorientierung der Schülerinnen und Schüler gefunden werden kann. Rost (2007) führt hierzu an, dass bei einem Kompetenzkonstrukt, bei welchem „kreative Produktionen (wie z.B. von Ideen, Lösungsmöglichkeiten, Verwendungsmöglichkeiten etc.) eine Rolle [spielen], [...] Aufgaben [benötigt werden], die nicht die eine korrekte Lösung haben. Die Aufgaben müssen ein freies Antwortformat haben und es müssen sogenannte scoring rules für die Kodierung der Antworten aufgestellt und begründet werden" (Rost, 2007, S. 63). Rost (2007) schlägt vor, diese offenen Angaben zu Kategorisieren und über Mixed-Rasch-Modelle zu modellieren. Ob sich eine entsprechende Kompetenzmessung (welche z.B. bei der Abschlussevaluation des BLK 21-Programms eingesetzt wurde (Rost, Lauströer & Raack, 2003) auch in Large-Scale-Assessments angemessen umsetzen lässt, ist allerdings unklar.

Fazit

Auf Grundlage des vorliegenden Rahmenpapiers der OECD ist es (auch für die wissenschaftliche (Fach-)Community) schwer nachzuvollziehen, auf welcher theoretischen Basis die Operationalisierung der *Global Competences* fußt. Gerade die begriffliche Unschärfe und die Vermischung von theoretischen Bezugspunkten, Zielsetzungen und politischen Forderungen erschwert die Beurteilung des Gesamtkonzepts. Selbst nach intensiver Beschäftigung mit dem vorliegenden Rahmenkonzept bleibt aus wissenschaftlicher Perspektive offen, welches Theoriekonzept operationalisiert wurde und auf welcher Basis die Items genau entwickelt wurden. Auch wenn argumentiert werden kann, dass beispielsweise Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ein Konzept ist, welches von der Politik an die Pädagogik herangetragen wurde (vgl. Rost, 2005) und damit als politisch legitimiert beschrieben werden könnte, so scheint eine umfassende und transparente Auseinandersetzung mit den (normativen) Prämissen, (verschiedenen) theoretischen Bezugspunkten und eine nachvollziehbare Verortung in daran anknüpfenden wissenschaftlichen (Fach-)Diskursen für die (Weiter-)Entwicklung eines solch ambitionierten Testinstruments noch auszustehen. Wie bereits an anderer Stelle angemerkt, ist der Prozess der Entwicklung des Konzepts wie auch der Items und Testaufgaben z.T. intransparent und auch für Experten schwer verständlich. Dies hat Implikationen für die Auswertung, Kommunikation und Rezeption der Ergebnisse, wie die Veröffentlichung im nationalen Kontext zeigt.

Hinsichtlich der Abstimmung verschiedener Dokumente seitens der OECD zur Messung der globalen Kompetenzen zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch des theoretischen Rahmenpapiers und den konkreten Auswertungen. Einerseits wird im Rahmenpapier explizit darauf hingewiesen, dass aufgrund der Messprobleme bei Selbstauskünften die Gefahr von Fehldarstellungen und Fehlinterpretationen besteht und die Ergebnisse deshalb nicht dazu verwendet werden, um Länder und Schüler/-innen miteinander zu vergleichen (vgl. OECD, 2019, S. 181). In den nationalen Auswertungen allerdings werden andererseits dennoch die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu globalen und interkulturellen Themen im Vergleich mit anderen Ländern vergleichend betrachtet (vgl. OECD, 2020b; Weis et al., 2020).

Bei der Analyse, Auswertung und Interpretation der Daten bleibt es, gerade mit Blick auf die Erfassung von Einstellungen zu globalen und interkulturellen Themen, unumgänglich umfassend zu reflektieren, was die Skalen und Items tatsächlich abbilden, welche (Theorie-)Perspektiven sich darin

widerspiegeln und welche inhaltlichen Schlüsse aus den Ergebnissen tatsächlich gezogen werden können. Es zeigt sich beispielsweise an dem implizit zugrunde gelegten Kulturverständnis, welches im Rahmenpapier und den Items sichtbar wird, dass hier eine spezifische Perspektive auf Kultur reproduziert wird. Eine nähere Betrachtung der Items lässt dabei auf ein essenzialisierendes Verständnis von Kultur schließen, welches in einer Differenzsetzung verhaftet bleibt und eine (geografisch fixierte) binäre Unterscheidungen von „Wir" und den „Anderen" reproduziert (vgl. ausführlich Ress et al., in diesem Heft). Ein solcher Zugang zu Kultur wird in Diskursen der Interkulturellen Pädagogik bereits vielfach kritisiert (vgl. z.B. Aicher-Jakob, 2016) und es finden sich mittlerweile theoretisch und konzeptionell weiterentwickelte Ansätze (z.B. Prengel, 1993; Mecheril, 2004; Welsch, 2010). In den formulierten Items spiegelt sich außerdem eine vermeintliche Eindeutigkeit mit Blick auf nachhaltige Handlungsoptionen wider. Dies erscheint insbesondere deshalb problematisch, da angesichts der Komplexität globaler Phänomene häufig keine eindeutigen Lösungs- und Handlungsperspektiven formuliert werden können. Vielmehr geht es darum den Umgang mit Uneindeutigkeit, Komplexität und Kontingenz (vgl. z.B. Scheunpflug, 2020) zu erlernen.

Mit der Erfassung globaler Kompetenzen im Rahmen von PISA legt die OECD einen ersten länderübergreifenden Entwurf für die Operationalisierung von globalen Kompetenzen vor, der vielfältige Entwicklungsperspektiven für eine Weiterbearbeitung des Konzepts bietet. So gilt es, potenzielle Leerstellen und Intransparenzen genauer zu identifizieren und systematisch in die Weiterentwicklung des Konzepts einzuarbeiten. Es bleibt unbestritten, dass die Setzung des Themas auf die internationale Agenda der empirischen Bildungsforschung grundsätzlich neue Entwicklungsperspektiven eröffnet und die vorliegenden Daten, trotz der hier angeklungenen Weiterentwicklungsbedarfe, ein erhebliches Potenzial für weiterführende Analysen eröffnen. Diese sollten dann eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung in der Arbeit mit den Daten, deren Möglichkeiten und Grenzen integrieren.

Anmerkungen

1 In diesem Beitrag werden die Begriffe „Globale Kompetenz" und „Global Competence" synonym verwendet. Gemeint ist hier ein Kompetenzkonzept, welches auf aktuelle Entwicklungen Bezug nimmt und globale Herausforderungen in der Weltgesellschaft adressiert (vgl. OECD, 2019).

2 Ein entsprechendes Vorgehen, mit all seinen direkten und indirekten Konsequenzen, wird in der Fachcommunity nichtsdestotrotz seit Jahren kontrovers diskutiert (vgl. z.B. Meyer & Zahedi, 2014).

3 Während die kognitive Testung in 81 Ländern abgelehnt wurde (28 Länder stimmten der Testung zu), wurde der Fragebogen zu den Einstellungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler in insgesamt 51 der an PISA teilnehmenden Staaten eingesetzt (Wettstädt & Niemann, 2019;, Auld & Morris, 2019).

4 Im zugrunde gelegten Rasch-Modell wird die Itemschwierigkeit unabhängig von der Personenfähigkeit geschätzt.

5 Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass im Rahmen von PISA auf die mittlere Kompetenz für die Gesamtstichprobe, also aller teilnehmenden Schülerinnen und Schüler eines Staates, geschlossen wird. Auf Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler werden zehn „Plausible Values" zugewiesen, die einzeln in Analyseprozesse mit einbezogen werden müssen und nicht gemittelt werden dürfen (OECD, 2020b; Mang et al., 2019).

Literatur

Aicher-Jakob, M. (2016). Interkulturelle Pädagogik quo vadis? Pädagogische Institutionen zwischen unreflektierter Reduktion und wohlgemeinter Ignoranz. In M. Aicher-Jakob & L. Marti (Hrsg.), *Migration + Lehrerbildung: Vol. 4. Bildung – Dialog – Kultur: Migration und Interkulturalität als pädagogische und fachdidaktische Aufgabe in der Lehrerbildung* (S. 105–140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Auld, E. & Morris, P. (2019). Science by streetlieght and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalization? *Policy Future in Education, 17*(6), 677–698. https://doi.org/10.1177/1478210318819246

Andreotti, V. (2006): Soft versus critical Global Citizenship Education. *Policy & Practice – A Development Education Review, 3,* 40–51.

Baumert, J., Brunner, M., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2007). Was messen internationale Schulleistungsstudien? - Resultate kumulativer Wissenserwerbsprozesse. Eine Antwort auf Heiner Rindermann. *Psychologische Rundschau, 58*(2), 118–128. https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.118

Bempechat, J., Jimenez, N. V., & Boulay B. A. (2002). Cultural-cognitive issues in academic achievement: New directions for cross-national research. In A. C. Porter & A. Gamoran (Hrsg.), *Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement* (S. 117–149). Washington, D.C.: National Academic Press.

Bourn, D. (2018). *Understanding global skills for 21st century professions.* Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97655-6

Buckley, J. (2009). *Cross-national response styles in international educational assessments: Evidence from PISA 2006.* Zugriff am: 23.3.2022 https://edsurveys.rti.org/PISA/documents/Buckley_PISAresponsestyle.pdf

Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4., korrigierte und erw. Aufl.). München u.a.: Pearson Studium.

Conolly, J., Lethomäki, E. & Scheunpflug, A. (2019). *Measuring global Competencies: A critical assessment,* ANGEL Briefing Paper.

Coughlan, S. (24. Januar 2018). *England and US will not take Pisa tests in tolerance. BBC News.* Abrufbar unter: https://www.bbc.com/news/business-42781376

de Haan, G. (2007). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. v., Grote, S., & Sauter, W. (2017). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarbeitete und erw. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel. https://doi.org/10.34156/9783791035123

Harzing, A. (2006). "Response Styles in Cross-national Survey Research", *International Journal of Cross Cultural Management, 6*(2), 243–266. http://dx.doi.org/10.1177/1470595806066332.

Heine, J. H., Sälzer, C., Borchert, L., Sibberns, H., & Mang, J. (2013). Technische Grundlagen des fünften internationalen Vergleichs. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschlang* (S. 209–346). Münster: Waxmann.

Kater-Wettstädt, L. & Niemann, D. (2019). ‚Global Competence' – der neue Fokusbereich in PISA 2018. Ein holpriger Start. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42*(2), 29–36. https://doi.org/10.31244/zep.2019.03.07

Klieme, E., Maag Merki, K., & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (S. 5–15). Bonn u.a.: BMBF.

Lang-Wojtasik, G., & Scheunpflug, A. (2005). Kompetenzen Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28*(2), 2–8.

Mang, J., Wagner, S., Gomolka, J. Schäfer, A. Meinck, S. & Reiss, K. (2019). *Technische Hintergrundinformationen PISA 2018.* München: Technische Universität München.

Masters, G.N. (1982). *A rasch model for partial credit scoring. Psychometrika 47*, 149–174. https://doi.org/10.1007/BF02296272

Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik.* Weinheim: Beltz.

Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0

Prenzel, M., Walter, O., & Frey, A. (2007). PISA misst Kompetenzen. Eine Replik auf Rindermann (2006): Was messen internationale Schulleistungsstudien? *Psychologische Rundschau, 58*(2), 128–136. https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.128

OECD (2015). *PISA 2018 draft global competence framework.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2018). *Preparing our youth for an Inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en.

OECD (2020a). *Technical Report PISA 2018. Chapter 16: Scaling procedures and construct validation of context questionnaire data, PISA.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2020b). *PISA 2018 Results (Ausgabe VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? PISA.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d5f68679-en.

Rieckmann, M. & Schank, C. (2016). Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation. *SOCIENCE – Journal of Science-Society Interfaces, 1*(1), 65–79.

Rieckmann, M. (2019). Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals - Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe. In I. Clemens, S. Hornberg; M. Riekmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformation* (S. 79–94). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.6

Rindermann, H. (2006). Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? *Psychologische Rundschau, 57*(2), 69–86. https://doi.org/10.1026/0033-3042.57.2.69

Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2. Auflage). Bern u.a.: Huber.

Rost, J. (2005). Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28*(2), 14–18.

Rost, J. (2007). Zur Messung von Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen* (S. 61–73). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_6

Rost, J., Lauströer, A. & Raack, N. (2003). Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. Praxis der Naturwissenschaften. *Chemie in der Schule, 8*(52), 10–15.

Sälzer, C. & Roczen, N. (2018b). Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018. Herausforderungen und möglicher Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (21), 299–316. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0818-y

Scheunpflug, A. (2001). Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In O. Herz, H. Seybold, & S. Gottfried (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien* (S. 87-99). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93257-0_7

Scheunpflug, A. (2021). Global Learning: Educational Research in an Emerging Field. *European Educational Research Journal, 20*(1), 3–13. http://dx.doi.org/10.1177/1474904120951743

Welsch, W. (2010). *Was ist Transkulturalität?* Bielefeld: Transkript.

Weis, M., et al. (2020). *Global competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen. Wissenschaft macht Schule, Band 2.* Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993001

Dr. Jana Costa

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lernumwelten und schulische Bildung am Leibniz Institut für Bildungsverläufe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Itementwicklung; Mixed-Methods-Designs in der empirischen Bildungsforschung; Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Freiwilliges Engagement als Lern- und Erfahrungsraum.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG

Wissenschaft macht Schule, Band 2,
2020, 24 Seiten, geheftet, 13,90 €,
ISBN 978-3-8309-4300-6
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830993001

Mirjam Weis, Kristina Reiss, Julia Mang, Anja Schiepe-Tiska, Jennifer Diedrich, Nina Roczen, Nina Jude

Global Competence in PISA 2018

Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen

In der PISA-Studie 2018 wurde als innovative Domäne erstmals Global Competence bei fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern erfasst. In dieser Zusatzerhebung werden das selbsteingeschätzte Wissen von Schülerinnen und Schülern zu Themen mit lokaler und globaler Bedeutung sowie ihre Einstellungen zu globalen und interkulturellen Themen in den Blick genommen.

Diese Broschüre stellt die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Deutschland aus der Zusatzauswertung Global Competence bei der PISA-Studie 2018 vor und betrachtet diese im internationalen Vergleich. Zusätzlich werden die Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte in den verschiedenen Schularten sowie die Sicht der Eltern einbezogen.

WAXMANN
www.waxmann.com

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
45. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 19–24; Waxmann
doi.org/10.31244/zep.2022.01.04
CC-BY-NC-ND 4.0

Susanne Ress, Susanne Timm, Dorothea Taube & Jana Costa

Herstellung von Eindeutigkeit – die Erfassung globaler Kompetenzen durch PISA 2018

Zusammenfassung

Mit PISA 2018 wagt die OECD erstmals einen Versuch, globalisierungsspezifisches Wissen international vergleichend zu erfassen. Anders als in früheren Durchläufen widmet sie sich dadurch sehr viel stärker Kompetenzbereichen mit expliziten Wertebezug und positioniert sich prominent in einer Debatte mit potenziell weitreichenden Folgen für die Normierung von Wertvorstellungen im Kontext globaler Vielfalt. In diesem Beitrag werden die Erhebung von *Global Competence* und ihre Auswertung für Deutschland aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Zugängen kritisch gewürdigt. Es wird gezeigt, dass das Konstrukt der *Global Competence* in seiner derzeitigen Fassung den in erziehungswissenschaftlichen Diskursen beschriebenen Herausforderungen im Umgang mit Komplexität, Unsicherheit und Vielfalt nur unzureichend Rechnung trägt und daher einer Weiterentwicklung bedarf. Es wird insbesondere die Engführung auf interkulturelle Kompetenz in der deutschsprachigen Rezeption problematisiert.

Schlüsselworte: *globale Kompetenz, PISA, OECD, globales Lernen, Differenzkonstruktionen, Unterrichtshandeln, didaktische Herausforderungen, interkulturelle Kompetenz*

Abstract

PISA 2018 represents the OECD's first attempt to compare globalization-specific knowledge internationally. In contrast to previous assessments, the OECD intensifies its efforts to measure value-oriented competences and to ultimately shape international debates on norms and values in the context of global diversity. Engaging state-of-the-art discourses in education sciences, this article critically examines *Global Competence* as it is constructed through the assessment, showing that it does not adequately respond to the learning challenges in dealing with complexity, uncertainty, and diversity. The article further problematizes the rather narrow focus on intercultural competences emphasized by the reception of PISA results for the German context.

Keywords: *global Competence, PISA, OECD, global Learning, Construction of Difference, teaching Practices, didactical Challenges, intercultural Competence*

Einleitung

Im Jahr 2020 veröffentlichte die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) die Ergebnisse der in 2018 durchgeführten siebten PISA-Erhebung (OECD, 2020). Seit 2000 werden im Rahmen von PISA (Programme for International Student Assessment) im Abstand von drei Jahren die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Kernbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Hintergrundinformationen (z.B. Zuwanderungs- und sozioökonomischer Hintergrund von Schülerinnen und Schülern, Details nationaler Bildungssysteme) erfasst. Neben diesen Kernbereichen untersucht PISA verschiedene lehrplanübergreifende Kompetenzen und Einstellungen wie Selbstregulation (2000), Problemlösen (2003, 2012) und kollektives Problemlösen (2015) (OECD, 2004a, 2004b, 2014, 2017). Mit Blick auf sich durch Migration und Kommunikationstechnologien verändernde Lebens- und Arbeitswelten wurden 2018 Daten zu *Globale Competence* erhoben (Sälzer & Roczen, 2018). Damit wagt die OECD erstmals einen Versuch, globalisierungsspezifisches Wissen, interkulturelle Kompetenz und bürgerschaftliches Engagement international vergleichend zu erfassen (OECD, 2020). Mit der Erhebung von *Global Competence* widmet sich die OECD, anders als in früheren Durchläufen, dadurch sehr viel stärker Kompetenzbereichen mit explizitem Wertebezug und positioniert sich prominent in einer Debatte mit potenziell weitreichenden Folgen für die Normierung von Wertvorstellungen im globalen Kontext sozialer, wirtschaftlicher, politischer und ökologischer Vielfalt. Kater-Wettstädt & Niemann sprechen in diesem Zusammenhang durchaus kritisch von einer „Orientierung hin zu einer Werteglobalisierung" (2019, S. 29).

Einerseits ist es zu begrüßen, dass die Frage, was zukünftige Generationen für die Gestaltung des Zusammenlebens in einer sozial gerechten und ökologisch überlebensfähigen Weltgesellschaft benötigen, gestellt wird. Andererseits betritt die OECD damit ein schwieriges Terrain, welches, im Gegensatz zu grundlegenden Fähigkeiten in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, deutlich weniger auf einem gefestigten internationalen Konsens aufsetzt. Zudem ist das Theoriefeld heterogen und international durch verschiedene

Denktraditionen geprägt. Demnach steht die fachlich fundierte Reflexion der methodologischen Annahmen, welche der Erhebung und Interpretation der Vergleichsdaten sowie daraus gezogenen Schlüssen zugrundliegen, vor großen Herausforderungen.

In diesem Beitrag werden die Erhebung der *Global Competence* durch PISA 2018 sowie deren Auswertung für Deutschland (vgl. Weis et al., 2020) in einer kritischen Würdigung aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Zugängen in den Blick genommen. Dadurch werden Reflexionshorizonte aufgezeigt, die thematisch an die Erhebung globaler Kompetenzen anschließen. Es wird gezeigt, dass das Konstrukt der *Global Competence* in seiner derzeitigen Fassung (vgl. OECD, 2018) den in erziehungswissenschaftlichen Diskursen beschriebenen Herausforderungen im Umgang mit Themen der Globalisierung, insbesondere in Bereichen des Globalen Lernens, kultureller Bildung und Unterrichtshandeln, nur unzureichend Rechnung trägt und daher einer Weiterentwicklung bedarf. Außerdem wird die Engführung der *Global Competence* auf interkulturelle Kompetenz, insbesondere in der deutschsprachigen Rezeption der Ergebnisse, problematisiert. Nach einer kurzen Einführung in die PISA Zusatzkomponente *Global Competence* reflektiert der Beitrag den Stand der Forschung hinsichtlich zentraler Überlegungen zu 1) Kompetenzen im Umgang mit globalen Herausforderungen, 2) Interkulturalität und interkultureller Kompetenz sowie 3) professionelles Lehrkräftehandeln. Ziel ist es über das Anlegen spezifischer (fachlicher) Perspektiven Verknüpfungen zu aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskursen aufzuzeigen, Weiterentwicklungspotenziale zu identifizieren und einen weiterführenden Diskurs für die Rezeption und zukünftige PISA-Erhebungen anzuregen.

Global Competence in PISA 2018

Für die Entwicklung der Zusatzkomponente legte die OECD 2018 ein theoretisches Rahmenkonzept vor (OECD, 2018). Darin wird *Global Competence* als das Wissen, die Fähigkeiten, Einstellungen und Werte beschrieben, die im Umgang mit Menschen aus anderen kulturellen Kontexten sowie in der persönlichen Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen nötig sind. *Global Competence* wird in vier Zieldimensionen gefasst (OECD, 2018, S. 7f.):

- Die Fähigkeit sich mit Themen und Situationen lokaler, globaler und kultureller Bedeutung auseinanderzusetzen (z.B. Armut, wirtschaftliche Interdependenzen, Migration, Ungleichheit, Umweltrisiken, Konflikte, kulturelle Differenzen und Stereotype),
- die Fähigkeit verschiedene Perspektiven und Weltsichten zu verstehen und wertzuschätzen,
- die Fähigkeit mit Menschen anderer nationaler, ethnischer, religiöser, sozialer oder kultureller Herkunft oder Geschlecht positiv zu interagieren,
- die Fähigkeit und Gesinnung sich konstruktiv für nachhaltige Entwicklung und kollektives Wohlergehen einzusetzen.

Die im Konzeptpapier spezifizierten Kompetenzfacetten werden mittels eines kognitiven Tests (zur Erfassung von Wissen und kognitiven Fähigkeiten) und eines Schülerfragebogens (zur Selbsteinschätzung von persönlichem Bewusstsein, Fähigkeiten und Einstellungen sowie Aktivitäten von Schule und Lehrkräften) erhoben (OECD, 2018, S. 21). Anders als in der Vergangenheit hat sich Deutschland (neben anderen Ländern) gegen eine Teilnahme am kognitiven Test der Zusatzkomponente entschieden (Sälzer & Roczen, 2018; Kater-Wettstädt & Niemann, 2019; Weis et al., 2020). Die Erhebung beschränkte sich damit auf das Erhebungsinstrument des Fragebogens. Die Auswertungen für Deutsch-land (Weis et al., 2020) basieren daher auf Selbsteinschätzungen von Wissen, Selbstwirksamkeit und Interesse an globalen Zusammenhängen und interkulturellen Themen, kurz, auf der Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern, die von einer Kompetenzmessung im klassischen Sinne unterschieden werden muss (vgl. hierzu auch Costa in diesem Heft).

Globale Herausforderungen – Komplexität, Nicht-Wissen und Abstrakte Sozialität

In den Erziehungswissenschaften werden die mit der Entwicklung hin zur Weltgesellschaft verbundenen Herausforderungen in verschiedenen, jedoch eng verzahnten und aufeinander bezogenen Felder, seit Jahrzehnten verhandelt. Für die Auseinandersetzung im deutschsprachigen Diskurs zählen dazu das Feld des Globalen Lernens (vgl. Scheunpflug & Schröck, 2000; Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2005; Rost, 2005; Asbrand, 2009; Appelt, 2008; Lang-Wojtasik, 2022), der Bildung für nachhaltigen Entwicklung (vgl. de Haan, 2007; Rieckmann, 2019; Scheunpflug, 2001; Brodowski, 2017; Hauenschild & Bolscho, 2015), der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Nieke, 2008; Allemann-Ghionda, 1997; Gogolin et al., 2018), der Global Citizenship Education bzw. Development Education (vgl. Bourn, 2014; Pashby et al., 2020; Grobbauer, 2016; Merryfield, 2009) und schließlich die Friedenspädagogik und Menschenrechtsbildung (Drinkwater et al., 2020; Frieters-Reermann, 2019; Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit, 2017). Die angedeutete Vielfalt der Diskursansätze verweist darauf, dass ein einheitliches und anerkanntes Kompetenzmodell nicht vorliegen kann (Sälzer & Roczen, 2018), zumal die Relationierung verschiedener Ansätze weiterhin im Fluss ist. Der Anspruch, *Global Competence* in einem übergreifenden Ansatz zu messen, bedarf der Entwicklung eines vielschichtigen Kompetenzmodells basierend auf der bestehenden Forschung und bezugnehmend auf lokal divergierende Diskursverläufe.

Als eine erste Kompetenzherausforderung kann betrachtet werden, dass insbesondere die Komplexität weltgesellschaftlicher Zusammenhänge eine zentrale Herausforderung darstellt, der nur mit Erhöhung der Eigenkomplexität begegnet werden kann (Scheunpflug & Schröck, 2000; Taube, 2022). Dies bedeutet, dass zunächst der Umgang mit Widersprüchen, Kontingenzen und Unsicherheiten im Erkennen, Einschätzen und Vorhersagen globalisierungsbezogener Phänomene eingeübt werden muss. Der eingesetzte Schülerfragebogen rekurriert jedoch auf vermeintliche Eindeutigkeiten, die der Komplexität

weltgesellschaftlicher Verhältnisse nicht gerecht werden. Die Selbsteinschätzungen des verfügbaren Wissens zu Themen wie dem Klimawandel, globaler Gesundheit, Migration, internationale Konflikte beziehen sich dabei lediglich auf einzelne Wissensaspekte, während deren Interdependenzen und komplexe Zusammenhänge unberücksichtigt bleiben. Dies gilt noch viel mehr für die Berücksichtigung der Standortgebundenheit von Sichtweisen sowie unterschiedlichen Lösungs- bzw. Handlungsansätzen, die aus unterschiedlichen Perspektiven resultieren. Eindeutige und klare Handlungsanweisungen lassen sich häufig nicht formulieren und entsprechend auch nicht abfragen. Genau dies wird allerdings mit Blick auf nachhaltigkeitsbezogene und abgefragte Verhaltensweisen im Fragebogen suggeriert. So wird nachhaltiges Handeln beispielsweise klassischerweise über die Reduktion des Energieverbrauchs operationalisiert. Die abgefragten Handlungsoptionen legen eine vermeintliche Einfachheit nahe und lassen unterschiedliche Perspektiven sowie potenzielle Zielkonflikte außen vor.

Der Umgang mit Nicht-Wissen ist eine weitere zentrale (Lern-)Herausforderung (Asbrand, 2009; Kater-Wettstädt, 2015; Scheunpflug, 2011; Schmidt & Scheunpflug, 2002). Angesichts der Fülle an Informationen, denen noch dazu ein unterschiedlicher funktionaler Erkenntniswert zugeschrieben werden kann, sollte bei der Beschäftigung mit globalen Themen der Umgang mit fehlendem Wissen, ambivalenter Wissensbestände und dem Erkennen und Reflektieren unterschiedlicher Wissensquellen im Vordergrund stehen. Indem der Schülerfragebogen scheinbar einfache Handlungsansätze abfragt, bleibt die Möglichkeit des Nicht-Wissens und ambivalenter Wissensbestände in der Konzeptionierung der *Global Competence* systematisch unberücksichtigt. Die Selbsteinschätzung von Wissensbeständen zu globalen Themen, wie sie im Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler erhoben wurde, suggeriert dem widersprechend die Vorstellung eindeutiger und klar zu vermittelnder Wissensbestände.

Eine dritte Herausforderung im Aneignen globaler Kompetenzen besteht darin, dass globale Zusammenhänge in zeitlicher und räumlicher Hinsicht stets über unmittelbare Erfahrungswelten hinausgehen. Da sich menschliche Wahrnehmungen evolutionsbedingt meist auf den Nahraum beziehen, muss zunächst ein Verständnis für den speziellen Charakter der Weltgesellschaft als abstraktem Sozialraum erworben werden (Scheunpflug, 2011, S. 211; Scheunpflug, 2021, S. 4). Die im Rahmen von PISA 2018 erfassten Themen fokussieren sich jedoch stark auf den Alltagshorizont der Befragten (z.B. ob Energie gespart wird). Der Herausforderung, den Nahbereich zu übersteigen, wird damit nicht Rechnung getragen. Es bleibt sowohl hinsichtlich der Konzeptualisierung des Gegenstands *Global Competence* als auch in der Selbsteinschätzung unklar, inwiefern Jugendliche weltweite Zusammenhänge in ihrer Abstraktheit fassen, die außerhalb ihres Alltages liegen und zu denen sie keine konkrete und persönliche Beziehung aufbauen können. Vielmehr wird in der Fragestellung suggeriert, dass weltweite Zusammenhänge durchgängig im Nahbereich erlebbar sind, was dem Vordringen in einen abstrakten Sozialraum geradezu entgegenläuft.

Interkulturelle Pädagogik und Anforderungen kultureller Kompetenz

In der Auswertung des Schülerfragebogens der Zusatzkomponente *Global Competence* durch Weis und ihre Kolleginnen (Weis et al., 2020) geht es neben der Auseinandersetzung mit globalen Themen auch um Umgangsweisen mit Menschen unterschiedlicher Erfahrungsreservoirs. Es ist von „Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern" (ebd., S. 4) die Rede, es geht darum, „etwas über andere Kulturen zu lernen" (ebd., S. 6) oder um „Respekt für Menschen aus anderen Kulturen" (ebd., S. 6), die anhand der Zustimmungswerte zu Rechten der Bildungsteilhabe erhoben wurde. Unter der Überschrift „Bewusstheit interkultureller Kommunikation" wird von der „Kommunikation mit Menschen anderer Muttersprache" (ebd., S. 8) gesprochen. Schließlich werden diese Bereiche in der Überschrift: „Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer, Interesse, etwas über andere Kulturen zu lernen und Respekt für Menschen aus anderen Kulturen" (ebd., S. 12) zusammengeführt.

In dieser Zusammenführung zeigt sich ein essentialisierendes Kulturverständnis, das auf einer stringenten Logik statischer Unterscheidungen in binäre Differenzen aufbaut (Lei-precht, 2004). Dieses dem Fragebogen zugrunde gelegte Kulturverständnis fällt hinter die geteilten Einsichten im fachlichen Diskurs zurück, in welchem diese Vorstellungen schon seit Jahrzehnten kritisiert wird. So konnte herausgearbeitet werden, dass gesellschaftliche, vor allem aber auch pädagogische Handlungspraxen, denen eine solche Logik eingeschrieben ist, exkludierende und diskriminierende Effekte zeigen. Dies reflektierend hat sich die interkulturelle Pädagogik theoretisch und konzeptionell zur Pädagogik der Vielfalt (Prengel, 1993), Migrationspädagogik (Mecheril, 2004), Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten (Nohl, 2006) und Interkulturellen Pädagogik (Lang-Wojtasik & Conrad-Grüner, 2018) ausdifferenziert, um nur die wichtigsten Ansätze zu nennen. Sie teilen die Grundgedanken, dass Differenz als ein höchst dynamisches, von Kontingenz und Mehrfachzugehörigkeiten geprägtes Geschehen aufzufassen ist, und nicht von einer inneren Einheit von Gruppen in Abgrenzung zu anderen ausgegangen werden kann.

Diese Einsichten werden in dem Kulturverständnis, das sich im Schülerfragebogen zeigt, systematisch unterlaufen. Es wird davon ausgegangen, dass Zuwanderinnen und Zuwanderer einer eindeutig bestimmbaren Gruppe angehören. Ihre Heterogenität wird genauso wie die der eigenen Bezugsgruppe negiert. Implizit wird ein homogenes kollektiv „Wir" und ein ebenso homogenes „die Anderen" unterstellt und schließlich hergestellt. Es bleibt unthematisiert, dass eben diese Imagination ein ursächliches Phänomen für diskriminierende Akte darstellt. „Zuwanderung" scheint ein zeitloses Geschehen. Auch hinsichtlich der Sprachlichkeit und des Umgangs mit Sprachlichkeit stellt sich die Forschung komplexer dar, als es sowohl im Schülerfragebogen als auch in dessen Auswertung in Rechnung gestellt wird. Schließlich scheint es sich bei der Gruppe der Zugewanderten um eine zu handeln, deren Rechte verhandelbar sind, wie es die Fragen nach den Ansprüchen auf Bildungsteilhabe nahelegen.

Reflexionsansätze aus Schul- und Unterrichtstheorien

Psychologische Lern- und Handlungsmodelle haben ihren eigenen Stellenwert in der Darstellung der von den Autorinnen im Fazit formulierten Diskussionspunkte, wie der folgende Auszug zeigt: „Diese psychologischen Theorien können helfen, Interventionsansätze zu finden, um gegebenenfalls nicht nur auf die Einstellungen, sondern auch auf das tatsächliche Verhalten der Jugendlichen im Hinblick auf globale Themen einzuwirken. Dabei könnten beispielsweise eine Förderung der Motivation und der Verhaltensregulation sowie subjektive Normen an Schulen in den Blick genommen werden" (Weis et al., 2020, S. 22). Allerdings zeigen sich darin auch implizite Annahmen, die sich in einer unterrichts- und schultheoretisch informierten Perspektive als stark vereinfacht und letztlich problematisch erweisen.

Unterrichtshandeln im Kontext gesellschaftlicher Strukturierung

Zunächst unterliegt unterrichtliches Handeln in der Schule, wie es hier in den Blick genommen wird, in pädagogischer Perspektive multiplen Bedingungen. Es ist in vielfältige Strukturen eingebettet, die das Handeln von Lehrkräften neben der hier formulierten Zielstellung mit steuern. In der Schultheorie werden neben dem unterrichtlichen Geschehen auch die gesellschaftliche Stellung und Funktion von Schule reflektiert. Beide Dimensionen, die für das unterrichtliche Handeln von Belang sind, finden sich in den Empfehlungen zu *Global Competence* in PISA 2018 nicht wieder. Gerade für eine komplexe gesellschaftliche Frage muss Schule als Ausdruck und Instrument einer Gesellschaft wahrgenommen werden, da Schülerinnen und Schüler ihren Normen folgend auf zukünftige Anforderungen von Gesellschaft vorbereitet werden (Fend, 2008; Kandzora, 1996). Kritisch bedacht werden sollte dabei, in welchem Ausmaß und letztlich wodurch Schule kompensatorische Aufgaben für gesellschaftliche Fehlentwicklungen leisten kann, und wie sie als Instrument der Umsteuerung in Anspruch genommen wird. Die PISA Ergebnisse von 2018 geben letztlich auch darüber Aufschluss, in welcher Gesellschaft die Schülerinnen und Schüler aufwachsen. Im skizzierten Fall gilt es also aus einer schultheoretischen Perspektive darüber nachzudenken, welche gesellschaftlichen Defizite vorliegen und einer Nachjustierung jenseits von Schule bedürfen. Dies gilt im gleichen Maße für weltgesellschaftliche Verhältnisse.

Einbezug des Technologiedefizits pädagogischen Handelns

Aus pädagogischer Perspektive werden für die Einstellungen und das Verhalten Jugendlicher vielfältige Bedingungsfaktoren in Rechnung gestellt, unter denen Interventionen von Lehrkräften nur einer ist. Zu nennen wären beispielsweise familiäre Einflussmilieus, Peer-Kontakte und materielle Ressourcen, welche im Globalen Lernen durchaus erforscht sind (vgl. Asbrand, 2009). Hinzukommt als ein weiterer Bedingungsfaktor für Lernprozesse die Diskrepanz zwischen wünschenswerten Zielen und den Realerfahrungen der Schülerinnen und Schüler als kontinuierliches Moment der Irritation. Eine relativ gradlinige Steuerung von Einstellungen und Verhalten, wie es die Auswertung nahelegt, erscheint die erwiesene Komplexität der Relationen von pädagogischen Interventionen und tatsächlichem Verhalten nicht hinreichend zu berücksichtigen.

Didaktische Herausforderungen

Gegenwärtige didaktische Reflexionen, die wissenstheoretische Erkenntnis inkludieren, gehen davon aus, dass die Geltung von Wissen fraglich geworden ist, und deswegen für schulische Vermittlung eine Akzentverschiebung von vermeintlich richtigem Wissen zur Metaperspektive auf die Ungewissheit von Wissen vonnöten ist (siehe oben). Der Positivismus ist längst von einem produktiven Umgang mit Dekonstruktionen abgelöst. Diese wissenstheoretische Fundierung didaktischen Denkens, die sich insbesondere im Hinblick auf globale Herausforderungen und der mit ihr offensichtlich verbundenen Kontingenz aufdrängt, findet sich in den Ausführungen nicht. Im Gegenteil, in der intransparenten Anlage der Indizes und der Bewertung/Interpretation der Ergebnisse zeigt sich eine positivistische Position, die die Annahme eines eindeutigen und richtigen Wissens zugrundelegt, was insbesondere angesichts der Komplexität der angesprochenen Kompetenzen als nicht angemessen betrachtet werden muss.

Umgang mit Normativität

Normativität als markante Dimension im Kontext globaler Kompetenzen und in ihrer impliziten Gestalt in der Erhebung bleibt in den Ausführungen umfassend ausgespart. Sie wird nicht erkennbar reflektiert. Dies gilt zunächst für normative Gehalte der Setzungen im Kontext der Studie, etwa bei der Bewertung von Einstellungen und der Skizze eines wünschenswerten Verhaltensrepertoires. In pädagogisch-didaktischer Hinsicht ist dieser Gesichtspunkt allerdings noch gewichtiger für die vorgeschlagenen Interventionen zur Veränderung von Einstellungen und Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Jenseits der Wirksamkeitsproblematik sind Pädagoginnen und Pädagogen angehalten, gerade keine Gesinnungspädagogik zu betreiben und die Lernenden nicht zu überwältigen (Sander, 2005; Scheunpflug, 2019). In den dargebotenen Schlussfolgerungen für wirkungsvolle Interventionsstrategien kommt aber gerade eine solche Überwältigung zum Ausdruck. Die dem Gegenstand inhärente Normativität wird nicht transparent gemacht und reflektiert, sondern ein Wertekanon durch die Rahmung des Konstruktes gesetzt. Die Fundierung mit einer implizit verbleibenden Wertebezogenheit greift weder die damit in Verbindung stehenden Spannungsfelder und Herausforderungen auf (z.B. wer diese gemeinsame Wertebasis definiert), noch wird eine in den Ausführungen vorgenommene Gewichtung theoretisch begründet. In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird allerdings gerade der Umgang mit Werten und das Sichtbarmachen der Wertebezogenheit von Entscheidungen als Ausgangspunkt für das Erlangen von Gestaltungskompetenz betont (Kater-Wettstädt, 2015; Taube, 2022). Dies wird im Schülerfragenbogen nicht mitbedacht.

Weiterhin besteht die Gefahr, dass über die Proklamation universeller Werte diese als leere Hülle ohne Alltagsrelevanz und ohne Konkretisierung in der Bedeutung für lokale Kontexte verbleiben (vgl. Hatley, 2019).

Schlussfolgerungen

Global Competence sowohl als Konzept in seiner theoretischen Gefasstheit als auch seiner gesellschaftlichen Relevanz und handlungspraktischen Umsetzung ist ein herausforderndes Unterfangen, welches in der Realisierung der OECD durch PISA 2018 mit dem Anspruch einer Weltagenda aufgeworfen wurde. Die Erhebung der OECD wurde nun an Einsichten aus verschiedenen Forschungssträngen der Erziehungswissenschaft gespiegelt, und in Verbindung mit einer explizierten Gegenstandsreflektion in eine national (und international) geführte umfangreiche Debatte zu Kompetenzen im Globalen Lernen eingebettet (Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2005; Schreiber, 2005; Reimers, 2009; Scheunpflug, 2014; Grotlüschen, 2018; Sälzer & Roczen, 2018; Kater-Wettstädt & Niemann, 2019; Conolly et al., 2019).

Dem ist noch hinzuzufügen, dass die indirekte Gegenüberstellung einer bestimmten Vorstellung davon, was Europa ausmacht, mit einer scheinbar homogenen Gruppe von Zuwanderinnen und Zuwandern durch den innereuropäischen Vergleich bei gleicher Schwerpunktsetzung auf Migration, die Gefahr der Reproduktion altgedienter Stereotypen birgt. Das wirft die Fragen auf, wessen Standpunkt durch die 2018er-Zusatzkomponente abgebildet werden soll und wessen Perspektiven fehlen. Offen bleibt auch, inwiefern vermittelte Wissensbestände über verschiedene Kontexte hinweg Gültigkeit haben oder vielleicht eher von einem westlichen Verständnis geprägt sind (Kater-Wettstädt & Niemann, 2019; Sälzen & Roczen, 2019). So weist Grotlüschen (2018) darauf hin, dass im Prozess der Testkonstruktion (kognitiver Test und Selbsteinschätzungsfragebogen) aus dem Globalen Süden stammende Vorstellungen und Perspektiven systematisch ausgeklammert wurden. Kognitiv-rationale, wissenschaftlich orientierte Themen dominieren den kognitiven Test, während als unwissenschaftlich geltenden Domänen wie religiöse, emotionale und holistische Bezüge eher wenig Beachtung finden. Weder im Fragenbogen zur Selbsteinschätzung noch in der Auswertung von Weis et al. (2020) wird auf historische Bezüge verwiesen oder die eigene Positionierung im weltweiten Machtgefüge adressiert. Die Wahrnehmung der Welt als „das Fremde" bleibt dadurch letztlich ungebrochen. Die Erfassung und Rezeption der *Global Competence* greift der Hybridität und Vielgestaltigkeit von Weltgesellschaft den Anforderungen weltgesellschaftlichen Lernens zu kurz.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. (1997). Interkulturelle Bildung. In R. Fatke (Hrsg.), *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik* (S. 107–149). Weinheim: Beltz.

Appelt, D. (Hrsg.). (2008). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).* Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit* (Bd. 1). Münster u.a.: Waxmann. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w.7

Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit (Hrsg.) (2017). *Kultur des Friedens. Ein Beitrag zum Bildungsauftrag der UNESCO*. Berlin: Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit.

Bourn, D. (2014). What Is Meant by Development Education. *Sinergias, 1*(1). https://doi.org/10.4324/9781315752730-3

Brodowski, M. (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven.* Berlin: Logos.

Conolly, J., Lehtomäki, E., & Scheunpflug, A. (2019). Measuring Global Competencies: A Critical Assessment. In ANGEL Briefing Paper. Dublin: ANGEL. Zugriff am 02.03.2022 https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/5fc8eeb922891c6875c8a465/-1637594418818/measuring-global-competencies.pdfde

Drinkwater, M., Rizvi, F., & Edge, K. (Hrsg.) (2020). *Transnational Perspective on Democracy, Citizenship, Human Rights and Peace Education.* New York: Bloomsbury Academic.

Fend, H. (2008). Bildungssystem und Gesellschaft. In H. Fend (Hrsg.), *Neue Theorie der Schule* (S. 32–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Frieters-Reermann, N. (2019). Frieden durch Friedensbildung – Grenzen und Chancen erhofften Transformationspotenzials. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.). *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 147–160). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.13

Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838586977

Grobbauer, H. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39*(1), 18–22.

Grotlüschen, A. (2018). Global competence – Does the new OECD competence domain ignore the global South? *Studies in the Education of Adults, 50*(2), 185–202. https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523100

Haan, G. (2007). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4

Hatley, J. (2019). Universal Values as a Barrier to the Effectiveness of Global Citizenship Education: a Multimodal Critical Discourse Analysis. *International Journal of Development Education and Global Learning, 11*(1), 87–102. https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.06

Hauenschild, K. & Bolscho, D. (2015). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz & A. Hartinger (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 194–199). Stuttgart: utb.

Kandzora, G. (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen* (S. 71–89). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97272-9_3

Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompe-tenzerwerb und seine Bedingungen.* Münster: Waxmann.

Kater-Wettstädt, L. & Niemann, D. (2019). „Global Competence" – der neue Fokusbereich in PISA 2018. Ein holpriger Start. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42*(2), 29–36. https://doi.org/10.31244/zep.2019.03.07

Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2022). *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung.* Münster: utb. https://doi.org/10.36198/9783838558363

Lang-Wojtasik, G. & Conrad-Grüner, B. (2018): Kultur – Gesellschaft – Mensch. Differenz-theoretische Anregungen für (interkulturelle) Pädagogik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41*(4): 4–9. https://doi.org/10.31244/zep.2018.04.02

Lang-Wojtasik, G. & Scheunpflug, A. (2005). *Kompetenzen und Globales Lernen, Themenschwerpunkt der ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (Bd. 28). Münster: Waxmann.

Leiprecht, R. (2004). *Kultur – was ist das eigentlich?* Oldenburg: Universität Oldenburg.

Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik.* Weinheim: Beltz.

Merryfield, M. M. (2009). Moving the center of global education: From imperial worldviews that divide the world to double consciousness, contrapuntal pedagogy, hybridity, and cross-cultural competence. In T. F. Kirkwood-Tucker (Hrsg.), *Visions in Global Education. The Globalization of Curriculum and Pedagogy in Teacher Education and Schools. Perspectives from Canada, Russia, and the United States* (S. 215–239). New York u.a.: Peter Lang.

Nieke, W. (2008). Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag (3., aktualisierte Auflage). *Schule und Gesellschaft,* Ausgabe 4. Wiesbaden: VS Verlag.

Nohl, A.-M. (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

OECD (2020). PISA 2018 Results (Ausgabe VI): *Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? PISA.* OECD Publishing: Paris. Zugriff am 02.03.2022 https://doi.org/10.1787/d5f68679-en

OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework.* Zugriff am 11.04.2021 https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

OECD (2017). PISA 2015 Results (Ausgabe V): *Collaborative Problem Solving. PISA.* OECD Publishing: Paris. Zugriff am 11.04.2021 http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en.

OECD (2014), PISA 2012 Results: *What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014),* PISA, OECD Publishing. Zugriff am 11.04.2021 http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en

OECD (2004a). PISA 2000: *What makes school systems perform?. Seeing school systems through the prism of PISA . Results from PISA 2000.* OECD Publishing: Paris. Zugriff am 11.04.2021 http://www.sourceoecd.org/9264017720

OECD (2004b). PISA 2003: *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003.* OECD Publishing: Paris. Zugriff am 11.04.2021 https://doi.org/10.1787/9789264006416-en

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education, 56*(2), 144–164. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352

Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik.* Opladen. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0

Reimers, F. (2009). Educating for Global Competency. In J. E. Cohen & M. Malin (Hrsg.), *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education* (S. 183–202). New York: Routledge.

Rieckmann, M. (2019). Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals – Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe. In I. Clemens, S. Hornberg & M. Riekmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformation* (S. 79–94). Leverkusen: Barbara Budrich GmbH. https://doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.6

Rost, J. (2005). Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28*(2), 14–18.

Sälzer, C. & Roczen, N. (2018a). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *Internationale Journal of Development Education and Global Learning, 10*(1), 5–20. https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.02

Sander, W. (2005). Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28*(2), 8–13.

Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Globalisierung als pädagogische Herausforderung. Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung* (S. 204–215). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Scheunpflug, A. (2014). *From Knowledge to Competences? Challenges Global Learning in Schools.* Zugriff am 02.03.2022 https://slideplayer.com/slide/2425968/

Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 63–74). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.7

Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal, 20*(1), 3–13. https://doiorg/10.1177/14749041209517 43

Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2000). *Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.

Schmidt, C. & Scheunpflug, A. (2002). Auf den Spuren eines evolutionstheoretischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft und dessen Anregungen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. In A. Beyer (Hrsg.), *Fit für Nachhaltigkeit? Biologischanthropologische Grundlagen einer Bildung für nachhaltigen Entwicklung* (S. 123–140). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01159-0_8

Schreiber, J.-R. (2005). Kompetenzen und Konvergenzen. Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade 'Bildung für Nachhaltige Entwicklung'. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28*(2), 19–24.

Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft: gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens.* Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.

Taube (2022): *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften.* Münster: Waxmann.

Weis, M., Reiss, K., Mang, J., Schiepe-Tiska, A., Diedrich, J., Roczen, N. & Jude, N. (2020). *Global competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen.* Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993001

Dr. Susanne Ress

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International vergleichende und interkulturelle Erziehungswissenschaft, Internationalisierung und internationale Kooperation in der Hochschulbildung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Dr. Susanne Timm

Erziehungswissenschaftlerin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (Interkulturelle Pädagogik, Globales Lernen), Lehrkräfteprofessionalisierung, Kulturelle Bildung

Dr. Dorothea Taube

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Globales Lernen, Umgang mit Vielfalt und Heterogenität

Dr. Jana Costa

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lernumwelten und schulische Bildung am Leibniz Institut für Bildungsverläufe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Itementwicklung; Mixed-Methods-Designs in der empirischen Bildungsforschung; Bildung für nachhaltige Entwicklung, Nicht-formalisierte Lern- und Bildungsräume

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
45. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 25–32; Waxmann
doi.org/10.31244/zep.2022.01.05
CC-BY-NC-ND 4.0

Markus Sauerwein & Svenja Vieluf

Globale Kompetenzen als Capabilities? Eine Betrachtung der PISA-Konzeption globaler Kompetenzen aus der Perspektive des Capability Approach

Zusammenfassung

In der PISA-Studie 2018 wurden erstmals globale Kompetenzen von Schüler/-innen mit Hilfe von Selbstberichten – und in einigen Ländern zudem über Tests – erhoben. Begründet wird diese Neuerung mit den Herausforderungen einer im Zuge von Globalisierungsprozessen komplexer werdenden Welt, auf die sich Schulsysteme vorbereiten müssten. Im Rahmen dieses Beitrags stellen wir Überlegungen an, inwiefern globale Kompetenzen eine Voraussetzung für „ein gutes Leben" (der Schüler/-innen) sind und welche Bedeutung das Konzept der globalen Kompetenzen für (Bildungs-)Gerechtigkeit erhält. Theoretisch greifen wir hierfür auf den *Capability Approach* in der Lesart von Martha Nussbaum (u.a. 2010; 2012) zurück. Beide Ansätze werden kontrastiert und es wird auf entsprechende Unterschiede verwiesen. Durch diese Kontrastierung wird ersichtlich, dass bestimmte Kompetenzen notwendig sind, um Anderen Capabilities gewährleisten zu können.

Schlüsselworte: *Capability Approach, globale Kompetenzen, PISA, Globalisierung, Bildungsgerechtigkeit*

Abstract

In the 2018 PISA study, *Global Competencies* of students were surveyed for the first time with the help of self-reports – and in some countries also via tests. This innovation is justified with the challenges of a world that is becoming more complex in the course of globalisation processes and for which school systems must be prepared. In this paper, we will reflect on the extent to which *Global Competencies* are a prerequisite for "a good life" (for students) and what significance the concept of *Global Competencies* has for (educational) justice. Theoretically, we draw on the *Capability Approach* as read by Martha Nussbaum (et al. 2010; 2012). Both approaches are contrasted and corresponding differences are pointed out. Through this contrast, it becomes evident that in order to guarantee capabilities for others, certain competencies are necessary.

Keywords: *Capability Approach, global Competence, PISA, Globalisation, educational Equity*

Ziel des *Capability Approach* ist die Identifikation von Voraussetzungen – bzw. Capabilities im Sinne von Ermöglichungen und Befähigungen –, die für ein „gutes Leben" erfüllt sein müssen (Nussbaum u.a. 2010; 2012). In der PISA Studie 2018 rücken die Herausforderungen und Möglichkeiten einer zunehmend globalisierten und vernetzten Welt über das Konzept der globalen Kompetenzen in den Fokus. Globale Kompetenzen sind sowohl für den individuellen Erfolg als auch für das kollektive Wohlbefinden zentral (Weiss et al., 2020; OECD, 2018). Insofern geht es auch ihnen um Voraussetzungen für ein gutes Leben. Beide Ansätze greifen zudem Fragen der Gerechtigkeit auf und das auf einer globalen Ebene. Trotz dieser Parallelen finden sich auch mehrere grundlegende Unterschiede zwischen beiden Ansätzen, die wir im Folgenden diskutieren wollen. Gerade die Kontrastierung kann helfen, neuralgische Punkte aufzudecken und zugleich Ideen für eine Weiterentwicklung des Konzeptes der globalen Kompetenzen und seiner Erfassung im Rahmen eines Bildungsmonitorings zu entwerfen. Zunächst beschreiben wir im ersten Abschnitt des Artikels kurz das Konzept der globalen Kompetenzen, wie es im Rahmen der PISA-Studie ausgearbeitet worden ist, und berichten zusammenfassend zentrale Ergebnisse (u.a. OECD, 2020a). Anschließend werden Grundideen des *Capability Approach* erläutert (Abschnitt 2). Erst im dritten Abschnitt werden die Ideen der globalen Kompetenzen (in PISA) mit dem *Capability Approach* kontrastiert. Darauf basierend diskutieren wir in Abschnitt 4 den Gedanken, ob ausgeprägte globale Kompetenzen Aller (oder zumindest vieler Menschen in dieser Welt) Voraussetzung (und damit auch Teil einer Capability) sind, um wiederum kollektiv allen andere zentrale Capabilities ermöglichen zu können. Wir schließen mit einem Fazit (Abschnitt 5) ab.

Global Competence in PISA

Die Schulleistungsstudie PISA dient primär einer dauerhaften, datengestützten und vergleichenden Beobachtung der Ent-

wicklung von Schulsystemen zu Zwecken der Evaluation und Rechenschaftslegung mit einem besonderen Fokus auf die Erfüllung global definierter Bildungsstandards (Klieme & Vieluf, 2013). Zu diesem Zweck wird seit dem Jahr 2000 regelmäßig alle drei Jahre mit Hilfe von Leistungstests und Fragebögen untersucht, ob 15-jährige Schüler/-innen über Kompetenzen in mehreren Domänen verfügen, von denen angenommen wird, dass sie benötigt werden um „in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts erfolgreich zu sein" (https://www.oecd.org/pisa/pisafaq/). Dabei stehen besonders die Lesekompetenzen sowie die Kompetenzen in den Domänen Mathematik und Naturwissenschaften im Fokus. Außerdem wurden in den meisten Zyklen eine oder mehrere weitere lehrplanübergreifende Domänen untersucht. Im Jahr 2018 waren dies die globalen Kompetenzen.

Im PISA-Assessment-Framework (OECD, 2018) werden globale Kompetenzen definiert als „die Fähigkeit, sich mit globalen und interkulturellen Themen auseinanderzusetzen, verschiedene Perspektiven und Sichtweisen zu verstehen und wertzuschätzen, erfolgreich und respektvoll mit anderen zu interagieren sowie sich für das kollektive Wohlbefinden und eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen" (OECD, 2018; Übersetzung aus Weiss et al., 2020, S. 4). Die vier Dimensionen werden weiter in verschiedene Sub-Dimensionen unterteilt; beispielsweise die Fähigkeit, bei der Analyse lokaler, globaler und interkultureller Sachverhalte Informationsquellen systematisch auszuwählen, die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven, deren Hintergründe und Grenzen zu identifizieren oder die Fähigkeit, die direkten wie indirekten, kurz- wie langfristigen Konsequenzen verschiedener Handlungen einschätzen zu können (OECD, 2018). Außerdem werden die Fähigkeiten in PISA jeweils mit Bezug auf vier konkrete Inhaltsdomänen untersucht: 1. Kulturen und interkulturelle Beziehungen, 2. Sozioökonomische Entwicklung und Unabhängigkeit, 3. Ökologische Nachhaltigkeit und 4. Institutionen, Konflikte und Menschenrechte. Neben den kognitiven und sozialen Fähigkeiten, die in der Definition hervorgehoben werden, gehören zu den Inhaltsdomänen jeweils auch noch Wissensinhalte (z.B. Wissen über die Menschenrechte oder über Ursachen des Klimawandels) und Einstellungen (z.B. eine Haltung des Respekts für kulturelle Unterschiede und ein Gefühl von Verantwortung für die Welt, in der man lebt). Darüber hinaus werden auch Wertvorstellungen als bedeutsam angesehen, hier im Kontext globaler Kompetenzen speziell die Werte der „Menschenwürde" und der „kulturellen Diversität" (ebd.). Damit sollen Kompetenzen spezifiziert worden sein, die notwendig für ein harmonisches Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften sind, für den Erfolg in einem sich wandelnden Arbeitsmarkt, um verantwortungsbewusst „Neue Medien" zu nutzen sowie zur Unterstützung der „UN Sustainable Development Goals" (SDGs) (OECD, 2020b), die selbst wiederum 17 Ziele umfassen. Das im PISA-Framework formulierte Verständnis globaler Kompetenzen weist Überschneidungen mit früheren Bestimmungsversuchen wie jenem von Reimers und Chung (2016) oder dem von Boix Mansilla und Jackson (2013), aber auch Unterschiede auf. Das Verhältnis der eigenen Definition zu anderen Begriffsbestimmungen sowie die Abgrenzung von verwandten Kompetenzen – beispielsweise Teilfacetten sozialer Kompetenz (u.a. Mahoney & Weissberg, 2019) – werden von der OECD im Assessment-Framework allerdings nicht weiter thematisiert. Im Kontrast zur Messung der „klassischen Kompetenzen" beruhen jene globaler Kompetenzen im Rahmen der PISA-Studie überwiegend auf Selbsteinschätzungen und Selbstberichten in Fragebögen. D.h. es wurde vor allem untersucht, für wie informiert und kompetent sich die Schüler/-innen selbst halten, wie sie selber ihre Alltagspraktiken und Interessen beschreiben und wie sie über relevante Themen denken (vgl. Beitrag Costa in diesem Heft). Nur in 27 Ländern (Deutschland war nicht darunter) wurden auch Leistungstests zur Erfassung von einzelnen Sub-Domänen der globalen Kompetenzen eingesetzt (OECD, 2020b; Weis et al., 2020).

Bisherige Befunde zu globalen Kompetenzen im Rahmen der PISA-Studie

Die Befunde zu globalen Kompetenzen in PISA können hier nur sehr pointiert dargestellt werden (siehe hierzu u.a. OECD, 2020b; Weis et al., 2020; Beiträge in diesem Themenheft). Die individuellen Ergebnisse der Leistungstests zur Erfassung globaler Kompetenzen korrelieren hoch ($r_{yx} < .70$) mit den Ergebnissen der Leistungstests in den Domänen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen (OECD, 2020b). Auch die Selbstberichte globaler Kompetenzen in den Sub-Dimensionen „Respekt für Menschen aus anderen Kulturen", der „Einstellung gegenüber Einwanderern" und der „Selbstwirksamkeit in Bezug auf globale Fragen" sind positiv korreliert mit den Leistungen in den drei „klassischen" PISA-Kompetenzbereichen (OECD, 2020b). Die individuellen Werte im Test globaler Kompetenzen wurden weiterhin Niveaus zugeordnet: Global betrachtet erreichen rund drei Viertel der Schüler/-innen mindestens die erste Stufe, sind also beispielsweise in der Lage, sich bei einem vertrauten Gegenstand in andere hineinzuversetzen, und können dafür eine minimale Menge an Informationen heranziehen und bewerten. Stufe vier erreichen hingegen nur 14 Prozent und Stufe fünf gar nur vier Prozent der Schüler/-innen (OECD, 2020b). Auf den höheren Kompetenzstufen können Schüler/-innen viele unterschiedliche Perspektiven einnehmen und vor diesem Hintergrund ein Problem bewerten. Sie können auch weniger vertraute Situationen erfassen, die ein tieferes Denken erfordern (OECD, 2020b). Schüler/-innen mit einem sozial privilegierten Hintergrund berichten in den Selbsteinschätzungen über höhere Kompetenzen. Ebenso schneiden sie in den Tests besser ab. In den meisten Dimensionen erzielen zudem Mädchen die höheren Werte. Auch Schüler/-innen mit Migrationshintergrund schneiden etwas besser ab als jene ohne (ebd.).

Neben den Unterschieden zwischen individuellen Schüler/-innen innerhalb der Schulsysteme finden sich auch statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Schulsystemen in Bezug auf die jeweilige mittlere Ausprägung der Dimensionen bei 15-jährigen Schüler/-innen (OECD, 2020b). Kanada, Hong Kong, Schottland, Singapur und Taiwan sind die Länder mit den höchsten Kompetenzniveaus (OECD, 2020b). Auf den ersten Blick überraschend ist das Ergebnis, dass Schulsysteme, deren Mittelwerte in den Lese-, Mathematik- und Naturwissenschafts-Tests eher unterhalb des OECD Durchschnitts liegen, bei den Selbsteinschätzungen globaler

Kompetenzen – je nach Sub-Dimension – teilweise auch im oberen Drittel der sogenannten „League Tables" zu finden sind. Allerdings bestehen auch große Unterschiede zwischen Tests und Selbsteinschätzungen globaler Kompetenzen. Exemplarisch kann hier auf Albanien verwiesen werden: Während in Albanien die Schüler/-innen in den unterschiedlichen Dimensionen der globalen selbsteingeschätzten Kompetenzen im internationalen Vergleich einen der „vorderen Plätze" einnehmen, schneiden sie bei dem Test unterhalb des OECD-Durchschnitts ab (OECD, 2020b).

Eine Ursache für diesen, auf den ersten Blick überraschenden, Befund könnte sein, dass insbesondere Selbstberichte auf multiple Art und Weise verzerrt sein können (siehe u.a. Benitez Baena et al., 2018; He & van de Vijver, 2012). Aus der Perspektive des *Capability Approach* (s. Abschnitt 2) lässt sich zudem folgendes Argument anführen: Valide Selbsteinschätzungen bedürfen der Freiheiten und Möglichkeiten, aber auch entsprechender Befähigungen (Kompetenzen). Um beispielsweise realistisch beurteilen zu können, ob ich etwas gegen die Probleme der Welt tun kann („I can do something about the problems of the world" – ist ein Beispielitem aus dem PISA-Fragebogen zur Messung globaler Kompetenzen), muss ich zunächst eine Idee haben, was mit „die Probleme der Welt" gemeint ist. Die Probleme müssen in ihrer Vielschichtigkeit verstanden werden, bevor beurteilt werden kann, inwiefern selbst zur Lösung dieser beigetragen werden kann. Selbsteinschätzungen von Wissen und Fähigkeiten dürften also oftmals dann valider – aber eben auch selbstkritischer – sein, wenn sie von Individuen vorgenommen werden, die über ausreichendes Wissen oder relevante Fähigkeiten verfügen. Allein auf die Antworten von Menschen zu vertrauen, ohne dabei zu reflektieren, ob sie überhaupt befähigt sind, Entsprechendes wirklich zu tun und zu wollen, ist vom *Capability Approach* eine zentrale hervorgeberachte Kritik am Utilitarismus (s. Abschnitt 2). PISA läuft insofern mit den Selbsteinschätzungen teilweise in die „Utilitarismus-Falle". Im Folgenden wollen wir jedoch primär das Konzept globaler Kompetenzen und weniger die Umsetzung diskutieren.

Capability – Bildungsmonitoring

Der *Capability Approach* ist ein normativer Rahmen für die Evaluation menschlichen Wohlergehens und soll auch als Grundlage für die Entwicklung sozialpolitischer Maßnahmen dienen, deren Ziel die Steigerung des Wohlergehens von Menschen ist (Gladstone et al., 2020; Robeyns, 2005). Fragen des Wohlergehens („Well-Being"), vor allem nach den Voraussetzungen von Wohlergehen sowie nach möglichen Hindernissen bei der Verwirklichung, nach Autonomie des Handelns bzw. Handlungsbefähigung oder schlichtweg nach Möglichkeiten der Realisierung eines „guten Lebens" stehen im Fokus des *Capability Approach* (Nussbaum, 2010; 2011; Otto & Ziegler, 2008). Capabilities meinen eine Befähigung zu tun, zu sein und ein würdevolles Leben zu führen (Nussbaum, 2010; 2011). Diese Befähigungen setzen individuelle Fähigkeiten voraus, aber auch äußere Bedingungen, die das Tun und Sein ermöglichen und nicht begrenzen (u. a. Andresen & Gerats, 2014).

Differenziert werden drei Arten von Capabilities: Grundlegende Capabilities sind Anlagen einer Person, die weiterentwickelt werden müssen. Interne Capabilities betreffen das Ausmaß von Fähigkeiten, über die eine Person verfügt. Externe Capabilities bezeichnen jene Fähigkeiten, über die eine Person verfügt unter Berücksichtigung der Umstände, in denen sie lebt (Leßmann, 2006). Elementar für den *Capability Approach* ist zudem die Unterscheidung zwischen Functionings und Capabilities. Während Capabilities die Befähigung (inkl. der äußeren Umstände) bezeichnet, etwas tun oder sein zu können, beziehen sich Functionings auf das tatsächliche Tun oder Sein, d.h. sie bezeichnen Funktionen oder Ausführungen (Nussbaum, 2011; Otto & Ziegler, 2008; Sen, 1985). Der Unterschied kann anhand eines Beispiels erläutert werden: Eine Person, die fastet, und eine Person, die Hunger leidet, haben beide die gleiche Funktionsweise – beide essen wenig. Jedoch verfügen sie nicht über die gleichen Capabilities; während der fastende Mensch eine Wahl getroffen hat, trifft dies auf die hungernde Person nicht zu (Nussbaum, 2011; Sen, 1985).

Die Unterscheidung zwischen Fähigkeit und Befähigung sowie zwischen Capability und Functioning entwickelt Nussbaum (2010; 2012) aus einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Utilitarismus. Während in den meisten Lesarten des Utilitarismus die individuell geäußerten Wünsche (für die Beurteilung des Wohlergehens/Glückes) berücksichtigt werden, hinterfragt Nussbaum, was sich die betroffenen Menschen überhaupt wünschen können. Dies verdeutlicht sie in ihren Arbeiten wiederholt exemplarisch an der Stellung der Frau: „[…] wenn es um Bildung geht, sind die faktischen Präferenzen (und vielleicht vor allem die Präferenzen von Frauen) häufig verzerrt durch fehlende Informationen, durch Einschüchterung und durch Anpassung an eine Sichtweise, die besagt, da[ss] Jungen ein Anrecht auf Bildung haben, Mädchen aber nicht" (Nussbaum, 2010, S. 383f.). In vielen Teilen der Welt verneinen Mädchen die Frage, ob sie eine weiterführende Schule besuchen möchten. Aus utilitaristischer Perspektive wäre dieser Wunsch zu respektieren, während der *Capability Approach* hinterfragt, „was die betreffenden Menschen tatsächlich tun und sein – und wünschen können" (Nussbaum, 2012, S. 40).[1]

Der *Capability Approach* zielt zudem nicht auf Gleichheit ab, sondern ist ein Ansatz der Schwellengerechtigkeit. Nussbaum selbst definiert in ihren Arbeiten eine Liste von zehn grundlegenden Capabilities, über die alle Menschen verfügen sollten: Leben, Gesundheit, körperliche Integrität, Wahrnehmungsfähigkeit, Vorstellungskraft und Intelligenz, Gefühlserfahrung, praktische Vernunft, Sozialität und Anerkennung, Bezug zu anderen Arten von Lebewesen, spielerische Entfaltung und Beteiligung. Sobald eine dieser Capabilities nicht erfüllt ist, ist ein würdevolles menschliches Leben nicht möglich. Gerechtigkeit bedeutet, dass alle in allen relevanten Bereichen grundsätzlich befähigt (capable) sind. Die Liste der zehn Capabilities ist dabei als ein dynamisches Modell zu verstehen, das immer wieder aktualisiert und angepasst werden muss und von den Fachwissenschaften jenseits der Philosophie weiter spezifiziert werden kann (Nussbaum, 2010; 2011; 2012).

Bildung nimmt in den Arbeiten von Nussbaum eine besondere Funktion als eine zentrale Capability ein. Zudem kann argumentiert werden, dass ab einem bestimmten Grad qua Bildung auch andere Capabilities selbst erschlossen werden können. Anders formuliert: „being well-educated can also be instrumentally important for the expansion of other capabilities"

(Robeyns, 2006, S. 78). Entsprechend ist Bildung von herausgehobener Bedeutung für die Kompensation von Benachteiligung und Ungleichheiten (Nussbaum, 2011) und zahlreiche Arbeiten, die auf den *Capability Approach* rekurrieren, sind im Feld der Bildung zu verorten (Gladstone et al., 2020). Bildung ist auch der zentrale Anknüpfungspunkt für eine Adaptation des *Capability Approach* an die Erziehungswissenschaften und Kindheitsforschung (u.a. Gladstone et al., 2020; Hart & Brando, 2018; Otto & Ziegler, 2008; Robeyns, 2006; Sauerwein & Vieluf, 2021; Schrödter, 2007).

Sind globale Kompetenzen in PISA Capabilities?

PISA und der *Capability Approach* verfolgen ein durchaus verwandtes Anliegen – beiden geht es darum, Kriterien für eine Evaluation eines Ist-Zustandes zu identifizieren, die über kulturelle Systeme (Schul- bzw. Sozialsysteme) hinweg gültig und anwendbar sind. Inhaltlich umfasst der *Capability Approach* jedoch weitaus mehr Aspekte als das Konstrukt der globalen Kompetenzen (siehe Abschnitt 2). Die vier in PISA definierten Aspekte globaler Kompetenzen gehen dagegen nicht über die im Rahmen des *Capability Approach* thematisierten Inhalte hinaus. Sie können somit gut unterschiedlichen Capabilities gegenübergestellt werden.

Die Facette der globalen Kompetenz, lokale und interkulturelle Themen analysieren zu können, mag als Teilaspekt zweier Capabilities verstanden werden: Erstens Sinne, Vorstellungskraft und Denken, welche definiert wird als die „Fähigkeit […] zu denken und zu schlussfolgern – und dies alles auf jene ‚wahrhaft menschliche' Weise, die von einer angemessenen Erziehung und Ausbildung geprägt und kultiviert wird, die Lese- und Schreibfähigkeit sowie basale mathematische und wissenschaftliche Kenntnisse einschließt, aber keineswegs auf sie beschränkt ist […]" (Nussbaum, 2010, S. 113) und andererseits praktische Vernunft, „die Fähigkeit […] über die eigene Lebensplanung auf kritische Weise nachzudenken" (ebd.). Unter die Capability Zugehörigkeit subsumiert Nussbaum (ebd.) „die Fähigkeit, mit anderen und für andere zu leben, andere Menschen anzuerkennen und Interesse an ihnen zu zeigen, sich auf verschiedene Formen der sozialen Interaktion einzulassen; sich in die Lage eines anderen hineinzuversetzen". Dazu gehört auch, die Perspektiven anderer verstehen zu können und effektiv mit Anderen interagieren zu können, also zwei Facetten der globalen Kompetenzen (Tab. 1). Die Fähigkeit, konstruktiv auf eine nachhaltige Entwicklung für das kollektive Wohlergehen hinzuwirken, wird schließlich über die Capabilities andere Spezies („Die Fähigkeit in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben" (Nussbaum, 2010, S. 114)) und Kontrolle über die eigene Umwelt (Dimension politisch: „Die Fähigkeit, wirksam an politischen Entscheidungen teilzunehmen, die das eigene Leben betreffen […] (Nussbaum, 2010, S. 114)) aufgegriffen (s. auch Tab 1). Auf diese Art und Weise lassen sich nicht nur die globalen Kompetenzen, sondern auch die in den vorherigen PISA Studien betrachteten Kompetenzen, wie komplexes oder kooperatives Problemlösen, der Umgang mit modernen Informationstechnologien etc., bestimmten Capabilities zuordnen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften sowieso; vgl. auch Sauerwein & Vieluf, 2020). Letztlich kann man viele Kompetenzen, die in der Schule gefördert werden sollen, als Unteraspekte von Capabilities verstehen. Doch wenngleich es inhaltliche Überschneidungen gibt, unterscheiden sich die Messung globaler (und anderer) Kompetenzen im Rahmen der PISA-Studie und der *Capability Approach* in mehrerlei Hinsicht fundamental (vgl. Tab.2): (a) Nussbaum verbindet mit den Capabilities den Anspruch, Richtlinien politischen Handelns zu formulieren, mit dem Ziel, für alle Menschen die Voraussetzungen für ein gutes menschenwürdiges Leben zu schaffen. PISA soll dagegen vor allem der Bildungspolitik als Grundlage dienen, um das Schulwesen kontinuierlich und datengestützt beobachten und analysieren zu können. Im Fokus steht eine Bewertung der künftigen Arbeitsmarktfähigkeit bzw. Berufsfähigkeit der Schüler/-innen (OECD, 2018, S. 5). Globale Kompetenzen werden darüber hinaus auch als Voraussetzung für ein harmonisches Leben in multikulturellen Gemeinschaften sowie für das Erreichen der von der UN ausgerufenen globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung dargestellt (OECD, 2018, S. 5).[2] Hier gibt es eine gewisse Überschneidung. Insgesamt ist der Anspruch des *Capability Approach* aber fundamentaler als jener der

Globale Kompetenz	**Capability**
Fähigkeit lokale, globale und interkulturelle Themen zu analysieren	Sinne, Vorstellungskraft und Denken Praktische Vernunft
Perspektive anderer verstehen	Zugehörigkeit
Effektiv mit anderen Menschen interagieren	Zugehörigkeit
Aktiv für Wohlergehen anderer einsetzen	Andere Spezies
Aktiv für Wohlergehen anderer einsetzen	Kontrolle über die eigene Umwelt

Tabelle 1: Gegenüberstellung – Globale Kompetenzen und Capabilities; Quelle: eigene Darstellung

PISA-Studie und hat (auch) andere Adressat/-innen neben der Bildungspolitik. Zudem ist der *Capability Approach* primär auf das Individuum bezogen: Während es Nussbaum um die Möglichkeiten eines jeden Menschen geht, sein Leben in Würde zu leben, definiert die OECD primär Ziele auf einer System-Ebene (Tab. 2), d.h. es geht ihr weniger um die Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler/-innen selber, sondern um das Funktionieren der Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme und des Bildungssystems als Grundlage hierfür. (b) Dies führt auch zu dem zweiten Unterschied: Globale Kompetenzen betreffen fast ausschließlich Fähigkeiten, nicht aber Befähigungen als Verknüpfung von Fähigkeiten und Möglichkeiten. Inwiefern die Lebensbedingungen der Schüler/-innen ihnen ermöglichen, über globale Themen nachzudenken, verschiedene Perspektiven kennenzulernen, in Interaktion mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Hintergründe zu treten oder sich aktiv für das kollektive Wohlergehen und eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen und, ob die Lebensbedingungen oder die politische Situation dies hemmen bzw. sogar verhindern, wird in PISA kaum thematisiert (eine Ausnahme sind zwei Fragen danach, welche globalen Themen im Unterricht vorkommen und ob Lehrpersonen in der Schule bestimmte Gruppen diskriminieren dürfen). Entsprechend konstatierte auch Scherr (2021, S. 5) kritisch: „Dagegen müssen die Erfolgsaussichten pädagogischer Maßnahmen zur Förderung globaler Kompetenz als begrenzt gelten, wenn die Alltagserfahrungen in Wohngebieten, Schulen, Hochschulen und Betrieben durch gesellschaftlich akzeptierte Hierarchisierungen und Abgrenzungen geprägt sind sowie ggf. durch einschlägige Ideologien gerechtfertigt werden". Die empirische Untersuchung von Verwirklichungsbedingungen in Schulen könnte generell eine informative Ergänzung für das OECD-Bildungsmonitoring darstellen (vgl. auch Sauerwein & Vieluf, 2020). (c) In einigen Fragen erhebt PISA nicht mal Fähigkeiten, sondern eher Functionings: Zum Beispiel wurden Schüler/-innen gefragt, ob sie sich für eine nachhaltige Entwicklung einsetzen, ob sie kulturelle Vielfalt wertschätzen und ob sie Kontakt zu Menschen haben, deren soziokulturelle Hintergründe sich von dem Eigenen unterscheiden, also was sie tatsächlich tun und nicht bloß, wozu sie befähigt wären. Die Messung von Functionings, mit dem Ziel die Qualität von Schulsystemen zu evaluieren, steht in einem deutlichen Widerspruch zu dem im *Capability Approach* formulierten Anspruch, die Autonomie der Menschen zu achten und sie gerade nicht dazu zu bringen, auf eine ganz bestimmte Weise zu funktionieren, sondern bloß sicherzustellen, dass sie zu bestimmten Tätigkeiten befähigt sind, um dann selber fundiert entscheiden zu können, ob sie diese ausführen möchten oder lieber nicht (Nussbaum, 2012, S. 40). (d) Ein weiterer zentraler Unterschied zwischen dem *Capability Approach* und der PISA-Erhebung findet sich in Bezug auf die Bewertung von Unterschieden in Fähigkeiten bzw. Befähigungen zwischen Individuen und zwischen Schulsystemen (vgl. auch Sauerwein & Vieluf, 2020). Während PISA auf einen Vergleich von Schulsystemen, aber auch auf Gruppenvergleiche innerhalb von Schulsystemen abzielt, ist der Grundgedanke des *Capability Approach* ein ganz anderer. Dieser formuliert Minimalbedingungen für soziale Gerechtigkeit. Eine Gesellschaft kann jenem Ansatz zufolge nur dann gerecht sein, wenn alle Mitglieder über alle Capabilities verfügen. Unterschiede zwischen Individuen und Systemen sind jeweils jenseits der Schwelle irrelevant. Sobald Einzelne die Schwelle nicht erreichen, ist das System ungerecht. Bewertet wird der Status Quo also kriterial. PISA dagegen stellt transnationale „League Tables" bereit, aus denen ersichtlich wird, welche Schulsysteme höhere Scores in Tests oder Fragebögen erzielen.

Globale Kompetenzen als Globale Capabilities für andere?

Nussbaum sieht Capabilities als individuelle Verwirklichungsmöglichkeiten. Diese zu gewähren sei eine kollektive Verpflichtung aller Menschen, auch wenn die Verpflichtung letztlich auf Institutionen und/oder Staaten übertragen wird. Tatsächlich stellt der *Capability Approach* eine theoretische Grundlage für die Analyse bereit, „ob ein bestimmter Staat dazu in der Lage ist, seinen Bürgerinnen und Bürgern eine Reihe wesentlicher Fähigkeiten zu gewähren, und zwar entsprechend einer angemessenen Bestimmung und einem bestimmten Schwellenwert" (Nussbaum, 2010, S. 386). In einer globalisierten Welt stößt der Bezug auf den einzelnen Staat aber an seine Grenzen. Nussbaum (2010) selbst hat Überlegungen aufgestellt, den *Capability Approach* auf globaler Ebene zu denken.

	PISA	**Capability Approach**
Beurteilungskriterium (für politisches Handeln)	Bildungswesen datengeschützt weiterentwickeln	Voraussetzungen für ein „gutes Leben" aller Menschen identifizieren
Ebene	(Bildungs-)System	Individuum
Beurteilungsobjekt	Fähigkeiten und Functionings (v.a. selbstberichtete)	Capabilities (als Verknüpfung von Fähigkeiten und Möglichkeiten)
Bewertung von Unterschieden	"League Tables"; Vergleich von Schulsystemen und von Gruppen innerhalb von Schulsystemen	Minimalbedingungen (Schwellen) für soziale Gerechtigkeit, die für alle Menschen gültig ist

Tabelle 2: Unterschiede zwischen PISA und dem Capability Approach; Quelle: eigene Darstellung

„Die Welt ist voller Ungleichheiten, die moralisch gesehen alarmierend sind, und der Abstand zwischen reichen und armen Ländern vergrößert sich zunehmend. Der Zufall, in einem Land statt in einem anderen geboren zu sein, prägt die Lebenschancen eines jeden Kindes auf umfassende Weise“ (Nussbaum, 2010, S. 311). Auch sind einige Staaten von äußeren Einflüssen stärker betroffen als andere. Aktuell sehen wir dies beispielsweise am Klimawandel und daran, dass die betroffenen Länder nicht zwangsweise im gleichen Maß Verursacher sind. Nussbaum argumentiert entsprechend dafür, die Idee der grundlegenden Capabilities nicht nur auf nationalstaatlicher Ebene, sondern auch auf globaler Ebene zu berücksichtigen. „Es ist ein wesentlicher Bestandteil unseres eigenen Guten, da[ss] jeder einzelne von uns zu einer Welt beitragen und in einer Welt leben soll, die moralisch achtbar ist und in der alle Menschen über das verfügen, was für ein menschenwürdiges Leben notwendig ist“ (Nussbaum, 2010, S. 377). Es geht hierbei zunächst um Ansprüche, die Menschen stellen können, aus denen dann in einem zweiten Schritt eine kollektive Verpflichtung aller Menschen abgeleitet wird, dazu beizutragen, dass allen anderen diese Ansprüche gewährt werden (Nussbaum, 2010). Jedoch sind, ihrer Einschätzung zufolge, individuelle Handlungsspielräume in diesem Kontext begrenzt – so sei beispielsweise der Beitrag des Einzelnen zur Reduzierung globaler Erwärmung gegenüber Staaten oder Unternehmen zu vernachlässigen. Entsprechend bedürfe es einer Aufteilung der Verantwortung auf Institutionen, um die Fähigkeiten von allen bis zu einer bestimmten Schwelle zu fördern (Nussbaum, 2010).

Interessanterweise argumentiert Nussbaum (2010) nicht so weit, dass für die Erfüllung der kollektiven Verpflichtungen selbst bestimmte Capabilities eine Voraussetzung sind. Sie führt zwar „die Fähigkeit, in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben“ (Nussbaum, 2010, S. 114) als grundlegende Capability auf, geht jedoch nicht den Schritt, dies mit der kollektiven Verantwortung zu verknüpfen. Anders formuliert: Der Fokus auf das Individuum im *Capability Approach* impliziert, dass ein gutes Leben gelebt werden kann, wenn ein Individuum über alle Capabilities (der Liste) verfügt. Wenn jedoch eine kollektive Verantwortung besteht, allen Menschen die grundlegenden Capabilities zu gewähren, ist es auf den ersten Blick plausibel zu argumentieren, dass es hierfür auch entsprechender Capabilities aller Menschen in dem Kollektiv bedarf, die sich auf einen globalen Kontext erstrecken. Manche Capabilities sind Voraussetzung dafür, dass allen anderen Capabilities gewährt werden können. Etwa könnte argumentiert werden, dass nur dann allen die Capability Gesundheit gewährt werden kann, wenn ausreichend viele (mindestens die jeweiligen Entscheidungsträger in allen Systemen) über die „Fähigkeit, in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben“ verfügen. Globale Kompetenzen könnten wir dann – in einer sicherlich idealisierten Argumentation – auch als Teilaspekt solcher Capabilities fassen, gerade weil hier auch auf die SDGs Bezug genommen wird. So könnte auch argumentiert werden, dass soziale Kompetenzen und ein Mindestmaß an Diversitätssensibilität aller Menschen Voraussetzungen dafür sind, dass alle voneinander anerkennend als wertvolle Menschen behandelt werden. Dieser Argumentation folgend können globalen Kompetenzen nicht nur als Voraussetzung verstanden werden, als Individuum in einer globalisierten Welt handlungsfähig zu sein, sondern ebenso als Grundlage, in einer globalisierten Welt zum Wohlergehen anderer beizutragen.

Folgt man dieser Argumentation, so lässt sich schließen, dass globale Kompetenzen Verwirklichungsbedingungen für Capabilities in der sozialen Umwelt erfassen. An diesem Punkt treten jedoch drei Fragen auf: (a) ob die Kompetenzen aller Menschen im Kontext globaler Ungleichheiten und Machtasymmetrien gleich relevant sind als Verwirklichungsbedingungen der Anderen, (b) ob in diesem Fall aus Capabilities nicht tatsächlich doch Functionings werden (müssen) und (c) ob nicht auch gesetzlichen Vorgaben sowie institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen, aber auch (implizit) normative Möglichkeiten bzw. Grenzen erhoben werden müssten, um die Informationen über Fähigkeiten/Functionings überhaupt interpretieren zu können. (a): In Bezug auf die erste Frage gibt es Gründe anzunehmen, dass Kompetenzen als Verwirklichungsbedingung eines guten Lebens für Alle gerade nicht gleich verteilt sein müssen. Pointiert gesprochen: Es ist bedeutsamer, dass Jeff Bezos über ein möglichst hohes Niveau an globalen Kompetenzen verfügt, damit er seine Steuern ordnungsgemäß abführt, seine Angestellten tariflich bezahlt und darauf achtet, dass die bei seinen Unternehmen angebotenen Produkte fair und nachhaltig produziert werden, als dass ein Fischer in Bangladesch über globale Kompetenzen verfügt.[3] Der Fischer mag mit ausreichend globalen Kompetenzen zwar den Zusammenhang von Überfischung und Verschmutzung der Meere und seiner geringen Fangquote nachvollziehen können, vielleicht auch so zu dem individuellen Schluss kommen, die Fischerei aufzugeben. Die grundlegenden globalen Probleme, die nach wie vor vielen Menschen ein Leben unterhalb des Mindestmaßes an Capabilities aufzwingt, würden dadurch jedoch nicht gelöst werden. Da die Welt von Machtasymmetrien und ökonomischer Ungleichheit geprägt ist, ist es für das kollektive Wohlergehen wichtiger, dass Entscheidungsträger/-innen in wohlhabenden Staaten, multinationale Konzerne und auch wohlhabende Individuen über ausreichende globale Kompetenzen verfügen, um ihrer kollektiven Verantwortung nachzukommen, als dass Menschen, die weniger Einfluss auf die Weltentwicklung haben, über diese Kompetenzen verfügen (vgl. auch Scherr, 2021). (b): Greifen wir das Beispiel nochmal auf: Letztlich wissen wir nicht, ob Jeff Bezos über globale Kompetenzen verfügt. Beobachten können wir nur seine Functionings. Es ist durchaus möglich, dass er sich dazu entschieden hat, seine durchaus vorhandenen Fähigkeiten bloß nicht zu nutzen. Für unseren Fischer ist das letztlich aber trivial. Die Verwirklichungschancen des Fischers bleiben in jedem Falle eingeschränkt. Damit sich das kollektive Wohlergehen erhöht, müssen aus individuellen Fähigkeiten (u.a. sich mit globalen und interkulturellen Themen auseinanderzusetzen, verschiedene Perspektiven und Sichtweisen zu verstehen und wertzuschätzen, erfolgreich und respektvoll mit anderen zu interagieren und sich für das kollektive Wohlbefinden und eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen) konkrete Handlungen resultieren. Wenn globale Kompetenzen also als Verwirklichungsbedingungen für die Capabilities anderer verstanden werden sollen, dann interessieren vielmehr die Functionings und weniger die Fähigkeiten und Einstellungen an sich. Da Fähigkeiten, aber auch Einstellungen, nicht automatisch in entsprechenden Handlungen resultieren

(siehe z.B. Fishbein & Ajzen, 2010), lassen sich die Fähigkeits- und Einstellungsmaße nicht mal als grobe Schätzer künftigen Verhaltens verstehen. Wie in Abschnitt 3 erwähnt, widerspricht die Messung von Functionings allerdings der Idee, dass Menschen Capabilities nur haben, über deren Einsatz jedoch frei entscheiden können sollen. Im *Capability Approach* werden explizit Möglichkeiten und individuelle Fähigkeiten mit Freiheiten verknüpft (Andresen & Gerarts, 2014). Es wäre folglich zu diskutieren, inwieweit der Anspruch einer freien Entscheidung auch dann aufrechterhalten werden kann, wenn ein „Nicht-Nutzen" von (bestimmten) Capabilities dazu führt, dass Anderen zentrale Capabilities nicht gewährt werden. (c): Um deskriptive Ergebnisse zu Functionings (also zu der Frage, wie sich Menschen im Kontext globaler Probleme in ihrem Alltag tatsächlich verhalten) einordnen zu können, wäre es weiterhin zentral, auch nach den Verwirklichungsbedingungen zu fragen und dabei globale Machtverhältnisse zu reflektieren. Gerade im Kontext komplexer Probleme wie Armut, Ungleichheit, Klimawandel, Ressourcenverknappung kann der Einzelne nicht nur prinzipiell weniger ausrichten als politische Entscheidungsträger/-innen oder große multinationale Konzerne es könnten (siehe Nussbaum, 2010; aber auch z.B. Asbrand, 2014, S. 11), sondern hier wird das Verhalten des Einzelnen auch durch gesetzliche Vorgaben, übergreifende Strukturen, lokale Bedingungen, Werte, Normen und Traditionen in hohem Maße beeinflusst. Bereits in Abschnitt 3 haben wir argumentativ dargelegt, dass PISA Verwirklichungsbedingungen weitgehend außer Acht lässt. Werden Fähigkeiten nicht nur als Grundlage für das eigene Wohlergehen gedeutet, sondern auch als Voraussetzung damit Menschen einander ein gutes Leben ermöglichen können, ist dies ein weiteres Argument Capabilities zu erheben.

Fazit

Die Idee, dass Kinder, die mehr globale Kompetenzen erwerben, besser dazu beitragen können, dass ihre Generation künftig komplexe globale Probleme lösen kann – die bei der OECD als Grundlage der Untersuchung globaler Kompetenzen implizit mitzuschwingen scheint – greift zu kurz, weil sie die komplexe Bedingtheit von Handeln außer Acht lässt. Dabei erscheint es grundsätzlich durchaus hilfreich zu sein, theoretisch zu überlegen und empirisch zu untersuchen, inwieweit die Verwirklichung von Capabilities für alle oder die Lösung komplexer globaler Probleme bestimmte Fähigkeiten bei allen Menschen voraussetzt, deren Förderung dann als normativer Anspruch an die Politik formuliert werden kann. Hierfür müssen jedoch Capabilities als Verknüpfung von Fähigkeiten und Möglichkeiten sowie Functionings, berücksichtigt werden, um wirklich politische Schlussfolgerungen ziehen zu können. Entsprechend kritisierte auch Robertson (2021), dass im Rahmen der PISA-Studie keine Perspektive auf Globalisierung im Sinne einer Verbindung zwischen kapitalistischer Akkumulation und Klimawandel erhoben wird. Anders formuliert: Es ist sicher bedeutsam, dass 15-jährige Kinder den Klimawandel verstehen und auch handlungsbereit sind. Verglichen mit der Bedeutung einer Industrie und Politik, die bislang wenig Handlungsbereitschaft zeigt, ist der Einfluss der 15-Jährigen jedoch vernachlässigbar. Aus der Perspektive des *Capability Approach* ist genau jene Verknüpfung vorzunehmen und nicht eine einzelne Gruppe hinsichtlich einer einzelnen Domäne isoliert zu betrachten. Auch können globale Ungleichheits- und Machtverhältnisse nicht außer Acht gelassen werden, die implizieren, dass das Handeln unterschiedlicher Menschen nicht immer gleichermaßen folgenreich für andere ist und, dass generell Gesetze, Regeln, Strukturen, Staaten, Institutionen und Organisationen in größerem Maße das Wohlergehen Aller beeinflussen können, als es das Individuum vermag. Gerade aus dieser Perspektive kann auch kritisch hinterfragt werden, wieso so wenig Länder an den Tests zu globalen Kompetenzen teilgenommen haben.

Die grundsätzliche Idee, globale Kompetenzen zu erheben, ist unseres Erachtens zu begrüßen. PISA bietet alleine aufgrund des Umfangs der Studie ein unglaubliches Analysepotenzial. Die Umsetzung ist sicherlich weiter zu verbessern und einige der bestehenden Probleme mit der Erhebung, die stark auf Selbstberichten basiert, sind nur schwer zu lösen, aber eine Weiterentwicklung sollte doch möglich sein. Aus Sicht des *Capability Approach* wäre es allerdings gewinnbringend, in Zukunft nicht nur Fähigkeiten, sondern auch Ermöglichungsbedingungen im Schulsystem und benachbarten Systemen in den Blick zu nehmen. Zudem könnte es interessant sein, künftig systematisch auszuarbeiten und auch empirisch zu untermauern, inwiefern und wessen globale Kompetenzen eine Voraussetzung dafür darstellen, dass allen Menschen global bestimmte Capabilities gewährt werden können. Leider sieht es derzeit jedoch danach aus, dass in den nächsten PISA-Zyklen globale Kompetenzen nicht mehr erfasst werden (u.a. Robertson, 2021) und auch dies darf durchaus als ein Statement gegen die notwendige Verantwortungsübernahme der (reichen) OECD-Länder gegenüber der Ermöglichung von Verwirklichungschancen für *alle* (!) Menschen auf der Welt gelesen werden.

Anmerkungen

1 Siehe hierzu auch die Kritik an den Selbsteinschätzungen in Abschnitt 1.2.

2 Allerdings gibt es auch Stimmen, die dieser Argumentation vorwerfen, sie solle bloß die ökonomische Ausrichtung verschleiern: „OECD uses humanist rhetoric to gain support for a neoliberal education framework, which intends to drive social and economic development as a means for improving its member nation state's economies (Hunter, 2019, S. ii).

3 Ähnlich argumentiert auch Rawls (1975). Das Unterschiedsprinzip besagt, dass Unterschiede zum Vorteil der am schlechtesten Gestellten auszugestalten sind.

Literatur

Andresen, S. & Gerarts, K. (2014). Reconstructing children's concepts: Some theoretical ideas and empirical findings on education and the good life. In D. Stoecklin & J.-M. Bonvin (Hrsg.), *Children's Rights and the Capability Approach* (S. 85–108). Dordrecht: Springer Dordrecht . https://doi.org/10.1007/978-94-017-9 091-8_5

Asbrand, B. (2014). Was sollen Schüler/-innen im Lernbereich „Globale Entwicklung" lernen? Ein Diskussionsbeitrag aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 37*(3), 10–15.

Benitez Baena, I., Padilla García, J. L., van de Vijver, F. & Cuevas, A. (2018). What cognitive interviews tell us about bias in cross-cultural research: An illustration using quality-of-life items. *Field Methods, 30*(4), 277–294. https://doi.org/10.1177/1525822X18783961

Boix Mansilla, V. & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world.* New York: Asia Society.

Deinet, U., Sturzenhecker, B., Schwanenflügel, L. von & Schwerthelm, M. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6

Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The Reasoned Action Approach.* New York: Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780203838020

Gladstone, B., Exenberger, S., Weimand, B., Lui, V., Haid-Stecher, N. & Geretsegger, M. (2021). The Capability Approach in Research about Children and Childhood: a Scoping Review. *Child Indicators Research, 14*, 453–475. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09766-0

Hart, C. S. & Brando, N. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education, 53*(3), 293–309. https://doi.org/10.1111/ejed.12284

He, J. & van de Vijver, F. (2012). Bias and Equivalence in Cross-Cultural Research. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(2). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1111

Hunter, B. (2019). *A Critical Analysis of OECD`s 'Global Competence' Framework.* Western University.

Leßmann, O. (2006). Lebenslagen und Verwirklichungschancen (capability) – Verschiedene Wurzeln, ähnliche Konzepte. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 75*(1), 30–42. https://doi.org/10.3790/vjh.75.1.30

Lindner, W. (2009). *Kinder- und Jugendarbeit wirkt: Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91641-5

Mahoney, J. L. & Weissberg, R. P. (2019). What is systemic social and emotional learning and why does it matter? *UNESCO Blue Dot, 10*, 16–21.

Nussbaum, M. C. (2012). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (7. Auflage). Berlin: Suhrkamp.

Nussbaum, M. C. (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach.* Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200

OECD. (2020a). Do all students have equal opportunities to learn global and intercultural skills at school? *PISA in Focus, 109.* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2020b). PISA 2018 Results (Volume VI): *Are students ready to thrive in an interconnected world?* https://doi.org/10.1787/d5f68679-en

Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2008). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erzeihungswissenschaft. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities: Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 9–16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90922-6

Robertson, S. L. (2021). Provincializing the OECD-PISA global competences project. *Globalisation, Societies and Education, 19*(2), 167–182. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1887725

Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education, 4*(1), 69–84. https://doiorg/10.1177/1477878506060683

Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development, 6*(1), 93–117. https://doi.org/10.1080/146498805200034266

Sauerwein, M. & Vieluf, S. (2021). Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit. *DDS – Die Deutsche Schule, 2021*(1), 101–117. https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.09

Scherr, A. (2021). Globale Kompetenz aus der Perspektive der Soziologie. In P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30684-7_4-1

Schrödter, M. (2007). Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession: Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. *Neue Praxis* (1), 3–28.

Sen, A. (1985). *The Standard of Living. The Tanner Lectures on Human Values.* Cambridge: Cambridge University Press.

Weis, M., Reiss, K., Mang, J., Schiepe-Tiska, A., Diedrich, J., Roczen, N. & Jude, N. (2020). *Global Competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen.* Münster u. New York: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993001

Dr. Markus Sauerwein

ist Professor für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit (Fliedner Fachhochschule Düsseldorf). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Soziale Arbeit und Schule, Jugend im transnationalen Vergleich, Kinder- und Jugendhilfe (Jugendarbeit), Profession und Professionalität, Anerkennung, Konzepte von (Bildungs-)Ungleichheit, Didaktik der Sozialpädagogik, Hausaufgaben im Ganztag, Bildungsmonitoring und Mixed-Methods Verfahren.

Dr. Svenja Vieluf

ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Unterrichtsforschung an der Technischen Universität Braunschweig und wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schul- und Unterrichtsqualität, pädagogische Beziehungen, Heterogenität und Differenz, Bildungsgerechtigkeit und Schulkultur.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
45. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 33–38; Waxmann
doi.org/10.31244/zep.2022.01.06
CC-BY-NC-ND 4.0

Katja N. Andersen

Neue Perspektiven zur PISA Global Competence-Messung basierend auf Reflexionen zum luxemburgischen Bildungsbericht

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Nationale Bildungsbericht Luxemburg 2021 mit dem Schwerpunktthema Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Grundlage genommen, um neue Perspektiven zur *PISA Global Competence*-Messung zu entwickeln. Dazu werden in einem ersten Schritt die im Bildungsbericht vorgestellten empirischen Befunde und deren theoretische Fundierung kritisch beleuchtet und Impulse aufgezeigt, die für eine Fortführung der Diskussion um die *Global Competence*-Messung bedeutsam sind. Basierend hierauf werden in einem zweiten Schritt die im Bildungsbericht sichtbar werdenden Leitkompetenzen von BNE herausgearbeitet und dem im *Global Competence* Framework dargelegten Ansatz der OECD gegenübergestellt. Dabei rücken die Transformative Kompetenz und die *Multiliteracy*-Kompetenz in den Mittelpunkt der Diskussion. An diese Reflexion anknüpfend werden Empfehlungen für das Framing der *Global Competence*-Messung formuliert.

Schlüsselworte: *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Competence, transformative Kompetenz, Multiliteracy-Kompetenz*

Abstract

In this article, the National Education Report Luxembourg 2021 with the focus on Education for Sustainable Development (ESD) is taken as the basis for developing new perspectives on the *PISA Global Competence* measurement. In a first step, the empirical findings presented in the education report and their theoretical foundation are critically examined and impulses are shown that are significant for continuing the discussion about *Global Competence* measurement. Based on this, in a second step, the key competencies of ESD that become visible in the education report are worked out and compared with the approach of the OECD presented in the *Global Competence*-Framework. The focus of the discussion is on transformative competence and multiliteracy competence. Based on this reflection, recommendations for the framing of the *Global Competence* measurement are concluded.

Keywords: *Education for sustainable Development, Global Competence, transformative Competence, multiliteracy Competence*

In dem alle drei Jahre erscheinenden Luxemburger Bildungsbericht stehen in der Ausgabe 2021 die Themenschwerpunkte Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Digitalisierung im Mittelpunkt (LUCET & SCRIPT, 2021). Der luxemburgische Bildungsbericht richtet sich an alle Akteur/-innen im Bildungswesen sowie an eine interessierte Öffentlichkeit und verfolgt die Zielsetzung, durch einen analytischen Blick auf die Chancen und aktuellen Herausforderungen eine informierte öffentliche Debatte über Bildung in Luxemburg anzuregen. Während die ersten beiden Bildungsberichte (2015; 2018) das Bildungssystem Luxemburgs in seiner Gesamtheit beleuchteten, werden im Bildungsbericht 2021 erstmals Schwerpunktthemen bearbeitet. Mit der Auswahl des Schwerpunktes BNE rücken das luxemburgische Ministerium für Erziehung und die Universität Luxemburg ein Konzept ins Zentrum der nationalen erziehungswissenschaftlichen Diskussion, das in Debatten um *Global Competence* als Bezugspunkt herangezogen wird (vgl. Kater-Wettstädt & Niemann, 2019; Sälzer & Roczen, 2018). Damit ist eine Reflexion der Befunde im luxemburgischen Bildungsbericht 2021 mit dem Schwerpunkt BNE auch für eine Weiterführung der Diskussion um die *PISA Global Competence*-Messung bedeutsam.

In Luxemburg ist BNE seit mehr als zehn Jahren auf der Agenda. Gerade in den letzten Jahren setzte angesichts der Priorisierung von nachhaltiger Entwicklung im Strategierahmen der Universität Luxemburg eine verstärkte Debatte um BNE ein (vgl. SCRIPT & Cercle des ONG, 2019), aus der im Jahr 2018 in Anbindung an die Agenda 2030 (UN, 2015) Richtlinien für die Ausarbeitung der Programme zu BNE und Globalem Lernen hervorgingen (MENJE, 2018). Gleichwohl nahm Luxemburg an der im selben Jahr stattfindenden PISA-Erhebung zu *Global Competence* nicht teil. Umso bedeutsamer ist die Anfang 2019 getroffene Entscheidung (Lenz et al., 2021), im Nationalen Bildungsbericht das Thema Bildung für globale und nachhaltige Entwicklung in den Mittelpunkt zu rücken.Welche Ergebnisse im Bildungsbericht zutage treten

und wie diese dargestellt und diskutiert werden, erörtert dieser Beitrag. Im ersten Abschnitt werden entlang einer kritischen Betrachtung der empirischen Befunde und deren theoretischer Fundierung Einblicke in Ergebnisse des Bildungsberichts 2021 und daraus hervorgehender neuer Denkanstöße gegeben. Zweitens erfolgt eine Reflexion zu dem im Bericht insgesamt sichtbar werdenden Verständnis von BNE und es wird beleuchtet, welche Kompetenzen zu BNE im Bildungsbericht in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Transformative Kompetenz und die *Multiliteracy*-Kompetenz finden hierbei besondere Beachtung. Vor diesem Hintergrund werden aus der Reflexion hervorgehende Schlussfolgerungen für das Framing der *Global Competence*-Messung der OECD formuliert.

Genese des Bildungsberichts: Randständigkeit empirischer Befunde zu BNE

Der Bildungsbericht 2021 thematisiert in sieben Beiträgen das Thema BNE. Zwei Beiträge zu BNE finden sich im Rahmen der Einführung in die Schwerpunktthemen, einer verfasst vom Direktor des *Service de Coordination de la Recherche et de l' Innovation pédagogiques et technologiques* (Weis & Gibéryen, 2021) und der zweite von dem deutschen Nachhaltigkeitsforscher und langjährigen Vorsitzenden des Nationalkomitees für die Dekade der Vereinten Nationen zu BNE, Gerhard de Haan (2021a), der als Berater und Reviewer die Genese des Nationalen Bildungsberichts Luxemburg 2021 fachlich begleitete und die Bestandsaufnahme zu BNE in Luxemburg (de Haan, 2021b) erstellte. Empirische Befunde werden in diesen Beiträgen nicht vorgestellt.

Vier Beiträge geben Einblicke in empirische Befunde von in Luxemburg durchgeführten Forschungsprojekten zum Themenschwerpunkt BNE. Im Format von einerseits „Essays" (Lenz et al., 2021, S. 13) mit ausführlicher Darstellung und Diskussion der Befunde und andererseits dem für den Bildungsbericht konzipierten Format des „Spotlights" (ebd.), das stichpunktartig Einblicke in empirische Studien gibt, wurden zum Thema BNE die Forschungsprojekte *School Futures* (Raber & König, 2021), ESERO Luxemburg (Andersen et al., 2021), TAPSE (Andersen, 2021) und die *Concept-Mapping*-Studie (Rohles & Backes, 2021) zur Präsentation im Bildungsbericht ausgewählt. Während sich das *School Futures*-Projekt und die *Concept-Mapping*-Studie mit Fragen zur Förderung von vernetztem Denken sowie der Erhebung von Einstellungen und Wissen der Schüler/-innen im Bereich BNE befassen, geht es bei ESERO Luxemburg (European Space Education Ressource Office) um die Lehrerprofessionalisierung zum Thema BNE und in der TAPSE-Studie (Textbook Analysis in Primary Science Education) um die Schulbuchforschung in Hinblick auf Ausprägungen von BNE in luxemburgischen Schulbüchern des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Weitere im Bericht enthaltene Beiträge befassen sich nicht mit dem Schwerpunktthema BNE, sondern beleuchten u.a. das Bildungsmonitoring ÉpStan, die frühkindliche Erziehung in Luxemburg oder Fragen zur Grammatik im Sprachenlernen. Empirische Befunde mit spezifischem Fokus auf BNE sind im Bildungsbericht insgesamt rar. Demgegenüber werden Konzepte zu BNE ausführlicher diskutiert und in der Bestandsaufnahme (Haan, 2021b) wird ein sehr detailliertes Bild von BNE in Luxemburg gezeichnet. Bestandsaufnahme bedeutet hier allerdings nicht die Darstellung des aktuellen Forschungsstands zu BNE in Luxemburg, sondern deren Verankerung in Schule und Universität, in Curricula und Studienordnungen, in Gesetzen und Zielvereinbarungen. Entlang einer kritischen Sichtung der Ergebnisse des *School Futures*-Projekts und der *Concept-Mapping*-Studie werden hier Einblicke in empirische Befunde und ihrer theoretischen Fundierung gegeben,[1] um hieraus ableitend Schlussfolgerungen für die Diskussion der *PISA 2018 Global Competence*-Messung zu formulieren.

Komplexitätsdilemma der *Global Competence*-Messung

Wenn wir vom Gutachten des WBGU (2011) „Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation" ausgehen, muss Bildung transformativ sein, um eine nachhaltige Entwicklung der globalisierten Weltgesellschaft bewirken zu können. Globales Lernen versteht sich dann als Transformation des pädagogischen Denkens und Handelns im Kontext einer Weltgesellschaft. Gemäß der Unterscheidung zwischen einerseits Transformationsforschung, die den Umbau selbst und die Bedingungen seiner Möglichkeit zum Gegenstand hat (WBGU, 2011), und andererseits transformativer Forschung, die den Transformationsprozess durch spezifische Methoden konkret befördert (ebd.), kann das von 2017 bis 2021 laufende School Futures-Projekt (Raber & König, 2021) der transformativen Nachhaltigkeitsforschung zugeordnet werden.

Vor dem Hintergrund der Frage, wie der Lehrplan mit praktischen Selbstwirksamkeitserfahrungen im Rahmen des Erforschens ortsgebundener, komplexer Zusammenhänge verbunden werden kann, gelangen Raber und König (2021) zu zwei Befunden: Erstens werden die *Collaborative Conceptual Systems Maps* als geeignete Methode zum Erlernen systemischen Denkens identifiziert und zweitens wird ein Set praktischer Projekte mit globalen Spannungsfeldern verknüpft. Mit der Verortung des *School Futures*-Projekts auf drei Ebenen – der Unterrichtsebene, Schulebene und „Workshopebene" (Raber & König, 2021, S. 159) – kann eine breit gefächerte Diskussion der Befunde erwartet werden. Allerdings – und dies überrascht angesichts des Beitragstitels „Schule und Lernen für Welten im Wandel" (ebd., S. 158), der fast wortgleich dem Titel des Gutachtens der WBGU (2011) gleicht – werden weder Überlegungen zu einer „Bildung für die Transformation" (ebd., S. 375) oder einer „partizipative[n] Wissensgesellschaft" (ebd., S. 378) noch das Konzept einer BNE in der Diskussion aufgegriffen. Angesichts der thematischen Auswahl der in einer Tabelle aufgeführten praktischen Projekte zur Lehre von vernetztem Denken – u.a. zu Biodiversität, Wasser, Energie, Klima (Raber & König, 2021, S. 158) – zeigt sich jedoch, dass die Ergebnisse anschlussfähig sind an die Sustainable Development Goals (SDGs; UN, 2015), konkret an die globalen Ziele nachhaltiger Konsum (SDG 12), Klimaschutz (SDG 13) und Erhalt von Wasser (SDG 14). Damit steht die umweltbezogene Dimension im Mittelpunkt, wohingegen soziale und politische Aspekte nur randständig und wirtschaftliche nicht thematisiert werden. Zwei Befunde sind für eine Weiterführung der Diskussion um die Messung von *Global Competence* relevant. Erstens

ist die im *School Futures*-Projekt vorgenommene explizite Verknüpfung von Themen der SDGs mit Projekten und globalen Spannungsfeldern bedeutsam für eine Reflexion über die in der *Global Competence*-Messung gewählten Items zu umweltbezogener Nachhaltigkeit (vgl. OECD, 2018, S. 48). Anhand des Projektbeispiels „regenerative & kinetische Energiestation" (Raber & König, 2021, S. 158) wird dies hier exemplarisch beleuchtet. Mit der Anbindung einerseits an den Themenkomplex Energie, Klima und Verantwortung und andererseits an die Fächer Physik, Geographie und EdCit (Educational Citizenship) wird die Bezugnahme auf die in der Agenda 2030 definierten globalen Ziele – konkret SDG 13 – und angesichts der fächerübergreifenden Dimension auch die inhaltliche Komplexität deutlich. Zudem verweist die Verknüpfung mit den Spannungsfeldern „Energieeffizienz & Energieproduktion, Verbrauchsgewohnheiten" (ebd.) auf das Abstraktionsvermögen, das der Lerner benötigt, wenn „globale Herausforderungen an der Schnittstelle von Natur und Kultur" (ebd., S. 159) zum Lerngegenstand werden.

Basierend auf dem Anspruch, Aufgaben zum Themenfeld nachhaltige Entwicklung zu konzipieren, die ein so genanntes „global understanding" (OECD, 2018, S. 21) erfassen und dabei authentisch (ebd., S. 32) und „am relevantesten für 15-Jährige" (ebd., S. 48) sind, wird von der OECD die Aufgabe „Steigen die globalen Temperaturen?" (ebd., S. 43) als geeignetes Beispiel herausgestellt. Vor dem Hintergrund des Aufgabenformats, das einen Vergleich zweier Graphen zur globalen Temperaturentwicklung beinhaltet, zeigt sich, dass es in dieser Aufgabe vor allem auch um die mathematische Kompetenz geht, graphische Darstellungen lesen und in einen Bezug zueinander setzen zu können. Dass mit dem Thema Temperaturanstieg ein hoch relevantes Feld berührt wird, kann als unzweifelhaft erachtet werden, allerdings stellt sich vor dem Hintergrund der Aufgabenkonzeption die Frage, inwiefern die mit der Erderwärmung einhergehende Komplexität des Problemzusammenhangs mittels eines – letztlich auf mathematische Bezüge basierenden – Vergleichs von Graphen erfasst werden kann. Demgegenüber kommen die Konzeptionierungen im *School Futures*-Projekt aufgrund ihrer Verknüpfung der lokalen Ebene mit globalen Spannungsfeldern eher dem Anspruch von Authentizität und Relevanz im Kontext eines „global understanding" nach.

Zweitens wurde mit den *Collaborative Conceptual Systems Maps* eine Methode für das Erlernen systemischen Denkens identifiziert (Raber & König, 2021), die dem Komplexitätsdilemma bei der Konzeption von Aufgaben zu globalen Themen zu begegnen versucht, indem relativ einfache, sozial-ökologische Untereinheiten isoliert werden, die mit der Dynamik des übergeordneten Systems verbunden bleiben und zudem hinsichtlich der Entwicklung von Resilienz und Nachhaltigkeit relevant (Newell & Proust, 2017) sind. Im Beitrag von Raber und König (2021) wird als Potential der Methode einzig der Faktor der Visualisierung benannt. Unerwähnt bleibt der Zusammenhang, dass ein systemisches Verständnis aus der Vernetzung einer Vielzahl von Erfahrungen, Werten und Zugehörigkeiten resultiert und dabei die Grenzen zwischen herkömmlichen Sektoren und Disziplinen überschreitet (Newell & Proust, 2017). In einer Weiterführung der Diskussion können die dieser Methode zugrunde liegenden Konzepte des resilienten Denkens, der Komplexität, der Systemdynamik und kognitiven Linguistik (ebd.) neue Impulse – auch für das Framing von *Global Competence* – geben.

Kritisch ist anzumerken, dass im Beitrag weder Daten noch Methodologie zur Messung der Kompetenz des systemischen Denkens vorgelegt werden. Ebenso wird nicht begründet, was die besondere Eignung der Collaborative Conceptual Systems Maps für die Förderung systemischen Denkens und einem Lernen im Kontext von BNE ausmacht. Zwar wird mit dem in der Studie gesetzten Fokus auf systemisches Denken deutlich, dass es hier sowohl um fachlich als auch überfachlich vernetztes Wissen geht und damit gemäß der Systemtheorie um einen Denkansatz, der das Ganzheitliche in den Mittelpunkt rückt, allerdings werden solche Bezüge im Beitrag nicht erörtert. Die fehlende theoretische Fundierung mag auch der Kürze des „Spotlight"-Konzeptes geschuldet sein, das im Bildungsbericht zwar einen Querschnitt über die Vielfalt luxemburgischer Projekte möglich macht, dabei aber die tiefergehende und auf Theorien basierende Diskussion der einzelnen Projektergebnisse nur bedingt ermöglicht.

Kompetenzmessung mittels *Concept Mapping*

Die Darstellung und Diskussion der Befunde der von 2019 bis 2020 laufenden quantitativ-empirischen *Concept-Mapping*-Studie (Rohles & Backes, 2021) fallen im Format des „Essays" (Lenz et al., 2021) umfangreicher aus. Entlang der zentralen Fragestellung, wie sich Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten zum Thema Nachhaltigkeit mit Hilfe eines digitalen Concept Mapping Tools analysieren lassen, wurde eine umfassende Datenmenge generiert, erstens mittels standardisierter Fragebögen zur Ermittlung der Interessen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Schüler/-innen (N=55) und Studierenden (N=16) in Bezug auf Nachhaltigkeit, zweitens durch die Analyse von Concept Maps, die ausgehend von einer Lehrbuchseite und einem Video erstellt wurden, und drittens mittels Auswertung von Fragebögen zur Nutzung des digitalen Concept Mapping Tools.

Zwei empirische Befunde und die dabei verwendeten Erhebungsverfahren werden hier näher beleuchtet. Auf der Grundlage der Messung mittels des 2-MEV-Modells (2-Major Environmental Values; Bogner et al., 2015) gelangen Rohles und Backes (2021) zu dem Befund, dass die Befragten eine insgesamt positive Umwelteinstellung aufweisen. Die im Vergleich zu jüngeren Befragten in anderen Studien relativ hohen Werte diskutieren die Autoren einerseits vor dem Hintergrund der Altersgruppe und andererseits vor dem Hintergrund, dass durch die zeitgleiche Beschäftigung mit Concept Maps zum Thema Nachhaltigkeit ein Halo-Effekt aufgetreten sein könne. Eine Diskussion der Befunde im Kontext von BNE erfolgt nicht. Allerdings ergeben sich aus dem angewandten Verfahren der Messung Potenziale für eine weiterführende Diskussion. Mit dem 2-MEV-Modell wurde ein standardisiertes, mehrfach und unabhängig bestätigtes (Bogner, 2018) Messverfahren ausgewählt, das durch die Gegenüberstellung der zwei Facetten Naturschutz und Naturnutzung mit vergleichsweise wenigen Items schnell und valide (ebd.) Präferenzen zur umweltbezogenen Dimension erfassen kann. Die 21 Items (z.B. „To feed

people, nature must be cleared to grow food"; Bogner et al., 2015, S. 1943) implizieren Inhalte, die anschlussfähig an die SDGs der Agenda 2030 (UN, 2015) sind, vor allem in Hinsicht auf SDG 12 (Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster) und SDG 15 (Landökosysteme). Für die Erhebung von *Global Competence* ist der im 2-MEV-Modell angewandte Ansatz der Kontrastierung insofern relevant, als dass die Auseinandersetzung mit unterschiedlich gearteten Facetten, wie „Erhalt der Natur" und „(Aus)Nutzung der Natur" (Rohles & Backes, 2021, S. 162), auch für die Verbindung von globalen Zusammenhängen und dem eigenen Leben und damit für die Suche nach gemeinsamen Wegen zum lebenswerten Erhalt der Welt (VENRO, 2014) bedeutsam ist.

Ein Vergleich der Items des von Rohles und Backes (2021) verwendeten 2-MEV-Modells mit den im *PISA Global Competence*-Fragebogen (OECD, 2018; 2019) angewandten Aufgaben zeigt in Hinsicht auf einige Items klare Parallelen (vgl. Tab. 1). Andere 2-MEV-Items gehen über die im *PISA 2018 Global Competence*-Fragebogen angewandten Items hinaus, beispielsweise: „Pets are part of the family" (Bogner, 2018, S. 5). Kritisch muss in Hinsicht auf beide Fragebogenvarianten hinterfragt werden, inwiefern das Bejahen beispielsweise der Aussage „I sign environmental or social petitions online" (OECD, 2018, S. 55) Rückschlüsse auf die für „global understanding" notwendige Differenzierungsfähigkeit hinsichtlich globaler Zusammenhänge zulässt. Je nach Ausrichtung der Petition kann ein angekreuztes Nein eher von globaler Kompetenz zeugen als ein unreflektiertes und grundsätzliches Zustimmen zu jeder Petition.

Das von Rohles und Backes (2021) gewählte Verfahren umgeht eine solch simplifizierende Reduktion von Komplexität, indem durch die Analyse von Concept Maps die Zusammenhänge zwischen den Aspekten in den Mittelpunkt gerückt werden. Mit der Auswertung der Concept Maps entlang ökologischer, wirtschaftlicher und sozialer Aspekte und ihrer Verknüpfungen entwerfen Rohles und Backes (2021) ein Instrument, das angesichts der im Beitrag präsentierten Befunde – einer zum Thema Boden erstellten Concept Map und deren Bewertung hinsichtlich der Dimensionen Umfang (wie komplett die Map das Thema erläutert), Organisation (wie vernetzt die Map das Thema darstellt) und Richtigkeit (inwieweit die Map richtige Aussagen trifft) (vgl. Besterfield-Sacre et al., 2004) – Potenziale zur Erfassung des Wissens und der Einstellungen zu komplexen globalen Themen erkennen lässt. Aufgrund vereinfachter Analysemöglichkeiten empfehlen Rohles und Backes (2021) eine digitale Variante des Concept Mappings. Kritisch ist anzumerken, dass eine erziehungswissenschaftliche Fundierung der empirischen Befunde fehlt. In der Diskussion geht es um die Auseinandersetzung mit künftigen Nutzungsmöglichkeiten in Luxemburger Schulen. Aber auch in Hinsicht auf die *PISA Global Competence*-Messung kann es sinnvoll sein, das digitale Concept Mapping aufzunehmen und im komplexen Feld Nachhaltigkeit für die Erhebung von „global understanding" explizit fruchtbar zu machen.

Global Citizenship Education als Erweiterung von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die im Bildungsbericht enthaltenen Beiträge zu BNE greifen einheitlich den Ansatz einer inhärent transformativen Bildung (UNESCO, 2020) auf und rücken damit den Lerner in den Mittelpunkt, den es auf ein Leben in einer globalen und komplexen Gesellschaft vorzubereiten gilt. Die zwei Einführungsbeiträge (de Haan, 2021a; Weis & Gibéryen, 2021) und die Bestandsaufnahme (de Haan, 2021b) beziehen sich explizit auf das Konzept einer *Global Citizenship Education*. BNE wird hier im Anschluss an die UN-Dekade für BNE und die 17 SDGs der Agenda 2030 (UN, 2015) als transformative Bildung verstanden, subsumiert unter der übergeordneten Zielsetzung, das Überleben des Planeten mit der Notwendigkeit zu verbinden, „Menschen zu befähigen, sich selbst und die Gesellschaft um sie herum bewusst zu verändern" (Weis & Gibéryen, 2021, S. 14). Dies impliziert politische Teilhabe (de Haan, 2021a). BNE bedeutet vor diesem Hintergrund, die nachhaltige Entwicklung lokal, national wie global voranzutreiben, was die ganz-

Items im *PISA 2018 Global Competence*-Fragebogen (OECD, 2018, S.55)	Items im 2-MEV-Modell (Bogner et al., 2015, S. 1943)
I reduce the energy I use at home (e.g. by turning the heating down or turning the air conditioning up or down or by turning off the lights when leaving a room) to protect the environment.	To save energy in the winter, I make sure the heat in my room is not on too high.
	I always turn off the light when I do not need it any more.
	I try to save water by taking shorter showers or by turning off the water when I brush my teeth.
I participate in activities in favour of environmental protection.	I would help raise money to protect nature.
I choose certain products for ethical or environmental reasons, even if they are a bit more expensive.	If I ever have extra money, I will give some to help protect nature.

Tabelle 1: Item-Vergleich zwischen PISA 2018 Global Competence Fragebogen und 2-MEV-Modell (Auswahl durch Andersen); Quelle: Eigene Darstellung

heitliche Transformation von Lehr- und Lernumgebungen impliziert (de Haan, 2021a; 2021b). Damit geht es bei dem im Bildungsbericht erkennbaren Verständnis von BNE um mehr als das Thematisieren von Klimaschutz, Gerechtigkeit oder nachhaltigem Konsum. BNE als transformative Bildung benötigt gemäß der Definition von de Haan (2021a) eine Lernumgebung, die ein „forschendes, handlungsorientiertes, partizipatives Lernen zulässt und zum nachhaltigen Handeln inspiriert" (S. 24). Der an der Genese des Bildungsberichts 2021 – zumindest hinsichtlich Auswahl und Kommentierung der BNE-Beiträge – maßgeblich beteiligte de Haan rückt damit die transformative Bildung in den Mittelpunkt des Diskurses um BNE in Luxemburg. Eine Fundierung des Konzeptes im Kontext der Erziehungswissenschaften erfolgt im Bildungsbericht nicht, womit die Ergebnisse aus erziehungswissenschaftlicher Sicht hinter früheren Arbeiten zurückbleiben (vgl. Grobbauer, 2016; Scheunpflug, 2019); allerdings wird mit dem BNE-Zirkel (Weis & Gibéryen, 2021) ein auf wechselwirkende Ebenen bezogenes Konstrukt geschaffen, das die SDGs der Agenda 2030 mit aktuellen globalen Herausforderungen, Kompetenzbedarfen und Bildungspolitik vernetzt (vgl. SCRIPT, 2021).

Damit geht es im Bildungsbericht um ein Verständnis von BNE, das auf Politische Bildung im Kontext der Weltgesellschaft ausgerichtet ist und sich an die in der Maastricht-Erklärung zugrunde gelegte Definition zu Globalem Lernen anschließt. „Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship" (Maastricht Global Education Declaration, 2002). Mit Reflexionen über BNE (de Haan, 2021a; 2021b; Weis & Gibéryen, 2021), entwicklungspolitische Bildung (de Haan, 2021b) und Menschenrechtserziehung im Kontext einer „inklusive[n] Bildung als nachhaltiges Entwicklungsziel" (Pit-Ten Cate et al., 2021) schließt der Bildungsbericht zwar an das in der Maastricht-Erklärung gezeichnete Bild von Globalem Lernen an, kann an dieses allerdings nicht in vollem Umfang heranreichen, denn Friedenserziehung und interkulturelles Lernen bleiben ausgespart. Dafür finden sich im Bildungsmonitoring des Bildungsberichts mit dem „Whole Institution Approach, Whole School Approach, […] Intergenerational[en], [den] Planetarische[n] Leitplanken [und dem] Gesamtinstitutionell[en]" (de Haan, 2021b, S. 212) Perspektiven auf und von BNE, die in der Maastricht-Erklärung noch keine explizite Erwähnung fanden. Deren Berücksichtigung kann die *PISA Global Competence*-Messung jedoch inhaltlich erweitern.

BNE-Leitkompetenzen: Transformative Kompetenz und *Multiliteracy*-Kompetenz

Für eine Diskussion der PISA 2018 *Global Competence*-Messung ist es bedeutsam, sich mit der Frage nach BNE-Leitkompetenzen auseinanderzusetzen. Im Rahmen der Sichtung des Luxemburger Bildungsberichts mit Schwerpunkt BNE zeigt sich, dass eine Bandbreite unterschiedlicher Kompetenzen thematisiert wird, die von Lesekompetenz, komplexer Problemlösekompetenz, computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (CIL), Kompetenzen im informatischen Denken (CT) bis hin zu BNE-spezifischen Kompetenzen reicht (vgl. LUCET & SCRIPT, 2021).

An den von der UN-Dekade BNE formulierten Katalog von zwölf Gestaltungskompetenzen (de Haan, 2008) schließt der Bildungsbericht mit dem Aufgreifen der Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Reflexionskompetenz an, die im Diskurs um Messung von Kompetenzen Globalen Lernens von u.a. Rost (2005) unter variierenden Schwerpunktsetzungen beleuchtet wurden. Demgegenüber entstanden die Diskurse um die Transformative Kompetenz und die *Literacy*-Kompetenz im Kontext von BNE erst nach Abschluss der UN-Dekade BNE. Im Bildungsbericht wird die transformative Kompetenz in den Mittelpunkt der Diskussion um Globales Lernen gerückt (u.a. de Haan, 2021a; 2021b; Weis & Gibéryen, 2021). Damit erfolgt ein Anschluss an Singer-Brodowski (2016), die das Konstrukt einer Transformativen Bildung gar zu einem „neuen Schlüsselbegriff in der Szene des globalen Lernens und in der BNE" (S. 130) avancieren sieht. Gleichwohl findet die Konzeption einer transformativen Bildung im *PISA Global Competence* Framework der OECD (2018) keine Berücksichtigung. Gerade da die transformative Kompetenz einen inhärenten Bezug zu Globalem Lernen hat, kann es sinnvoll sein, diese in einem Re-Framing der *Global Competence*-Messung in den Mittelpunkt zu rücken.

Aber auch in zweiter Hinsicht sind die im Framework zugrunde gelegten Leitkompetenzen neu zu überdenken. Während in der *Global Competence*-Erhebung 2018 die Befähigung zur Kommunikation in multikulturellen Kontexten anhand der Fähigkeit beurteilt wurde, in wie vielen unterschiedlichen Sprachen eine Konversation geführt werden kann (OECD, 2018), basiert die *Multiliteracy*-Kompetenz auf der Fähigkeit, sprachliche Ressourcen flexibel und situativ zu nutzen und geht damit gemäß des Konstruktes Translanguaging von einem gesamtsprachigen Repertoire aus (Andersen, 2016; García et al., 2021). Sprachen werden demnach nicht als getrennt betrachtet, sondern als integriert und dynamisch, während sie ständig interagieren. Wenn wir von einer zunehmend globalisierten Welt ausgehen, in der Mehrsprachigkeit keine Ausnahme, sondern eine Norm geworden ist (García et al., 2021), kann Sprache im Sinne globaler Kompetenz nicht auf geschlossene, klar abgrenzbare Sprachsysteme reduziert werden, die beherrscht oder nicht beherrscht werden. Entsprechend sind solche Items, in denen eine Quantifizierung erfolgt, wie viele Sprachen ein Schüler bzw. eine Schülerin und deren Eltern gut genug sprechen, um sich mit anderen zu unterhalten (OECD, 2018, S. 59), durch das Erheben von Einstellungen zum flexiblen und situativen Gebrauch des gesamtsprachigen Repertoires zu ergänzen.

Fazit und Ausblick

Aus der Analyse der Ergebnisse des luxemburgischen Bildungsberichts 2021 ergeben sich neue Impulse für eine Fortführung der Diskussion um die *PISA Global Competence*-Messung. Drei Ergebnisse seien hervorgehoben. Erstens zeigt sich vor dem Hintergrund der Sichtung, dass es sinnvoll sein kann, die Konzepte des resilienten Denkens, der Komplexität und Systemdynamik in die Diskussion aufzunehmen und für das Framework

von *Global Competence* explizit fruchtbar zu machen. Insbesondere die Auflösung des Komplexitätsdilemmas erscheint im Rahmen einer Neukonzeptionierung von Testitems zielführend. Zweitens deuten die Befunde des Bildungsberichts darauf hin, dass im Rahmen der Diskurse um Messung von Kompetenzen Globalen Lernens noch Raum für die Entwicklung neuer Instrumente ist und dass dem digitalen *Concept Mapping* besondere Beachtung geschenkt werden sollte. Drittens ist die *Multiliteracy*-Kompetenz, die entlang des Konstruktes Translanguaging einen veränderten Blick auf sprachliche Vielfalt in einer zunehmend globalisierten Welt erlaubt, als schlüssige Erweiterung des Framings der *Global Competence*-Messung zu bewerten.

Anmerkungen

1 Dieser Beitrag setzt den Fokus auf die Schülerperspektive der PISA *Global Competence*-Messung und rückt die Befunde zu Einstellungen und Wissen der Schüler*innen im Bereich BNE in den Mittelpunkt. Eine Analyse zu TAPSE und ESERO findet sich in Andersen (2020) und Andersen et al. (2022).

Literatur

Andersen, K. N. (2020). Assessing Task-orientation Potential in Primary Science Textbooks: Toward a New Approach. *Journal of Research in Science Teaching, 57*, 481–509. https://doi.org/10.1002/tea.21599

Andersen, K. N. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung in luxemburgischen Lehrwerken: Ergebnisse der TAPSE-Studie. In LUCET & SCRIPT (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 64–65). Luxemburg: Imprimerie Centrale.

Andersen, K. N., Conrotte, F., Trap, G. & Battello, N. (2021). Das Projekt ESERO Luxembourg: Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung. In LUCET & SCRIPT (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 42–43). Luxemburg: Imprimerie Centrale.

Andersen, K. N., Battello, N. & Trap, G. (2022). Inclusive cultures in science education: the case of science learning in Luxembourg. In K. N. Andersen, V. Silva de Moraes Novais & B. T. Ferreira da Silva (Hrsg.), *Educacão, cultura e inclusão: contextos internacionais e locais.* Appris editora.

Besterfield-Sacre, M., Gerchak, J., Lyons, M., Shuman, L. J. & Wolfe, H. (2004). Scoring Concept Maps: An Integrated Rubric for Assessing Engineering Education. *Journal of Engineering Education, 93*(2), 105–115. https://doiorg/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00795.x

Bogner, F. X. (2018). Environmental Values (2-MEV) and Appreciation of Nature. *Sustainability, 10*(350), 1–10. https://doi.org/10.3390/su10020350

Bogner, F. X., Johnson, B., Buxner, S. & Felix, L. (2015). The 2-MEV model: Constancy of adolescent environmental values within an 8-year time frame. *International Journal of Science Education, 37*(12), 1938–1952.

García, O., Flores, N. & Spotti, M. (2021). *The Oxford handbook of language and society*. Oxford: Oxford University Press.

Grobbauer, H. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39*(1), 18–22.

Haan, G. de (2021a). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein einleitender Gastbeitrag von Gerhard de Haan. In LUCET & SCRIPT (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 23–25). Luxemburg: Imprimerie Centrale.

Haan, G. de (2021b). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Luxemburg: Eine Bestandsaufnahme. In LUCET & SCRIPT (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 211–225). Luxemburg: Imprimerie Centrale.

Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4

Kater-Wettstädt, L. & Niemann, D. (2019). ‚Global Competence' – der neue Fokusbereich in PISA 2018: Ein holpriger Start. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42*(2), 29–36. https://doi.org/10.31244zep.2019.03.07

Lenz, T., Backes, S., Ugen, S. & Fischbach, A. (2021). Bereit für die Zukunft? Der dritte Bildungsbericht für Luxemburg. In LUCET & SCRIPT (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 10–13). Luxemburg: Imprimerie Centrale.

Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.) (2021). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021*. Luxemburg: Imprimerie Centrale.

Maastricht Global Education Declaration (2002). *A European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015*. Dublin: GENE.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (2018a). *Loi du 13 mars 2018 portant sur le développement curriculaire de l'Éducation nationale.* Zugriff am 17.12.2012 https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2018/03/13/a184/jo

Newell, B. & Proust, K. (2017). Escaping the complexity dilemma. In A. König (Hrsg.), *Sustainability Science: Key issues* (S. 96–112). London: Routledge, Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.9774/gleaf.9781315620329_6

OECD (2019). PISA 2018 *Assessment and Analytical Framework.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework.* Paris: OECD Publishing.

Pit-Ten Cate, I., Powell, J. J. W. & Krischler, M. (2021). Inklusion in Luxemburg: Definitionen, Ansichten und Bereitschaft zur inklusiven Bildung. In LUCET & SCRIPT (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 75–79). Luxemburg: Imprimerie Centrale.

Raber, B. & König, A. (2021). School Futures: Schule und Lernen für Welten im Wandel. In LUCET & SCRIPT (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 158–159). Luxemburg: Imprimerie Centrale.

Rohles, B. & Backes, S. (2021). Wissen zu Nachhaltigkeit und Verständnis für komplexe Zusammenhänge. Eine Concept-Mapping-Studie. In LUCET & SCRIPT (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 160–166). Luxemburg: Imprimerie Centrale.

Rost, J. (2005). Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28*(2), 14–18.

Sälzer, C. & Roczen, N. (2018). Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018: Herausforderungen und mögliche Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*(2), 299–316. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0818-y

Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen: Eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 63–74). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.7

Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT). (2021). *21st century key competencies.* Zugriff am 28.11.2021 www.curriculum.lu

Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) & Cercle des ONG (2019). *Bildung fir nohalteg Entwécklung*. Luxemburg: Imprimerie Centrale.

Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) & Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) (2016). *PISA 2015: Nationaler Bericht Luxemburg.* Luxemburg: Imprimerie Centrale.

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. In Umweltdachverband GmbH (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung: Im Wandel* (S. 130–139). Wien: Forum Umweltbildung im Umweltdachverband.

United Nations (UN) (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015.* New York.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap.* Paris: UNESCO.

Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) (Hrsg.) (2014). *Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung.* Hannover: Umweltdruckerei.

Weis, L. & Gibéryen, T. (2021). Innovative Bildungsansätze für nachhaltige Entwicklung in Luxemburg. Global Citizenship Education im Kleinstaat. In LUCET & SCRIPT (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 14–19). Luxemburg: Imprimerie Centrale.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation.* Berlin: AZ Druck.

Dr. Katja N. Andersen

ist Professorin für die Naturwissenschaften der Primarstufe an der Universität Luxemburg, lehrt im Studiengang Sciences de l'Éducation und forscht zu Fragestellungen der naturwissenschaftlichen Bildung im Bereich der Frühen Kindheit und Grundschule unter besonderer Beachtung von Aspekten zur Mehrsprachigkeit.

VENRO

Gutes Signal mit Schwachstellen – Zentrale Änderungen im neuen BMZ-Konzept „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“

Im Konzept „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“ definiert das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) sein Verständnis der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit. Das bisher geltende „Konzept 159“ aus dem Jahr 2008 wurde aktualisiert und am 30.08.2021 veröffentlicht. Im Rahmen eines Stakeholder-Prozesses mit dem BMZ haben u.a. VENRO und die Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke in Deutschland (agl) als entwicklungspolitische Dachverbände an der Aktualisierung mitgewirkt und Änderungsforderungen eingebracht.

Mit der Aufnahme der Agenda 2030 und des neuen UNESCO-Programms „BNE 2030“ als politische Referenzrahmen unterstreicht das BMZ die Bedeutung der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit als zentralen Schlüssel zur Erreichung einer nachhaltigen Zukunft im Sinne der 17 Globalen Nachhaltigkeitsziele. Auch die Erweiterung der im Konzept genannten Zielgruppen der entwicklungspolitischen Bildung, u.a. um migrantische Selbstorganisationen und (angehende) Lehrkräfte und Dozent/-innen, stellt eine positive Weiterentwicklung des Konzepts dar. Eine wichtige Neuerung wird zudem bei den methodisch-didaktischen Mitteln eröffnet: Von nun an werden auch kulturelle Aspekte als thematische und didaktische Ansatzpunkte innerhalb von Bildungsveranstaltungen und als Instrumente der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit definiert.

Mit diesen Änderungen nimmt das BMZ wichtige Aspekte auf, die von VENRO und der agl im Stakeholderprozess gefordert wurden. Dennoch weist das neue Konzept nach wie vor Schwachstellen auf und wird der Realität der zivilgesellschaftlichen Bildungspraxis stellenweise nicht gerecht. So wurden die Fördermöglichkeiten beispielsweise nicht im Sinne der Stärkung der internationalen Zusammenarbeit und Kooperation in der Bildungsarbeit ausgebaut. Der direkte Austausch zwischen Menschen insbesondere aus dem Globalen Norden und Süden stellt in der Bildungsarbeit ein zentrales Mittel zum Perspektivwechsel dar und sollte sich in den Förderregularien beispielsweise durch die Übernahme von internationalen Reisekosten oder von Honoraren für Referent/-innen außerhalb Deutschlands widerspiegeln. Bedauernswert ist außerdem, dass in dem Konzept politische Veränderungsprozesse als Ziel der Informations- und Bildungsarbeit vollständig ausgeklammert werden. Zwar erkennt das BMZ die notwendige Transformation an und betont, dass ein umfassender gesellschaftlicher Wandel zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele erforderlich ist, jedoch werden die Veränderungsprozesse sehr stark auf individueller Ebene der Lernenden verortet. Eine Befähigung der Menschen zu mehr politischer Partizipation und dazu, politische Veränderungen auf struktureller Ebene anzustoßen, wird leider nicht erwähnt.

Eine weitere Schwachstelle zeigt sich darin, dass das neue Konzept Bildungsarbeit zu Diskriminierungssensibilität, Antirassismus, Postkolonialen Kontinuitäten sowie Aufklärung gegen Rechtsextremismus nicht explizit als Kontext und Teil entwicklungspolitischer Bildung benennt. Eine zeitgemäße und kritische entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit muss sich auch mit diesen Themen auseinandersetzen. Sie muss Kompetenzen im Sinne einer nachhaltigen, toleranten, weltoffenen und demokratischen Entwicklung fördern. Die kritische Reflexion und der Abbau von rassistischen Stereotypen und Vorurteilen innerhalb der Gesellschaft sowie das Entgegenwirken gegen kolonial-gewachsene Strukturen sind für ein Handeln in globaler Verantwortung unabdingbar.

Das aktualisierte Konzept bildet weiterhin den Rahmen für die Förderung entwicklungspolitischer Inlandsarbeit durch das BMZ und seiner Durchführungsorganisation Engagement Global: Zivilgesellschaftliche Akteur/-innen und NGOs, die Fördermittel vom BMZ erhalten, müssen sich somit konsequenterweise an den inhaltlichen Vorgaben des Konzepts ausrichten. Auch wenn es positiv hervorzuhebende Änderungen im Vergleich zum vorherigen Konzept gibt, werden VENRO und die agl weiterhin im Dialog mit dem BMZ bleiben und auf bisher noch nicht erreichte Forderungen hinwirken. Das aktualisierte BMZ-Konzept ist abrufbar unter: https://www.bmz.de/de/ministerium/arbeitsweise/entwicklungspolitische-bildungsarbeit-19916

Lara Fedorchenko & Dr. Malte Wulfinghoff
VENRO und Eine Welt Netz NRW
doi.org/10.31244/zep.2022.01.07

VIE/BNE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft &
Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

Globales Lernen als Ökumenische Praxis: kein „Wir hier und sie dort“

Zusammenfassung

Die gegenwärtigen Spaltungen in der Gesellschaft in Deutschland und weltweit machen deutlich: Eine Praxis der Zusammengehörigkeit ist nötig. Die Vereinigte Evangelische Mission und ihre Mitgliedskirchen können Erfahrungen aus ihrer langen Geschichte gemeinsamen und zum Grenzen überschreitenden Lernen beitragen. Ihr aktuelles, aus dieser Geschichte erwachsenes Bildungskonzept heißt „Globales Lernen in Ökumenischer Perspektive“ (GLEP). Es ist gekennzeichnet durch international gemeinsam organisierte und gestaltete Bildungsprogramme. Dieser Artikel beschreibt Leitgedanken dieses Konzepts und Elemente seiner praktischen Anwendung.

Globales Lernen im Jahr 2021

„Globales Lernen“ ist ein Sammelbegriff für das Bildungsziel, sich weltweite Zusammenhänge auf der Erde bewusst zu machen. Lernende sollen Kompetenzen erwerben, mit denen sie globale Zusammenhänge vor Ort und weltweit gestalten und verändern können. Verschiedene Bildungskonzepte verfolgen dieses Ziel mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Ausgehend von den „Sustainable Development Goals“ (SDGs) der UN[1] verfolgt zum Beispiel die „Education for Sustainable Development“ (ESD)[2] das Ziel, nachhaltiger Entwicklung oder die „Global Citizenship Education“ (GCED)[3] die Idee eines jedem Menschen zustehenden Rechts auf „Weltbürgerschaft“. In Deutschland wurde 2015 von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) ein „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“[4] herausgegeben, der global orientierte Perspektiven in allen Fächern und Stufen von schulischem Unterricht und Erwachsenenbildung verankert. Globales Lernen ist von Beginn an ein zentrales Anliegen in der „Vereinten Evangelischen Mission (VEM)“[5] gewesen. In ihrer Verfassung bezeichnet sie sich als „worshipping, learning und serving community“. Lernen in der VEM bedeutet international gemeinsames Lernen, denn die VEM ist international strukturiert: Hervorgegangen aus der ehemaligen Rheinischen und der ehemaligen Bethel Mission (gegründet 1886 und 1828) wurde sie vor 25 Jahren umgewandelt zur „United Evangelical Mission“, einer Gemeinschaft von 39 gleichberechtigten Kirchen in Afrika, Asien und Europa und den von Bodelschwinghschen Stiftungen Bethel. Mitgliedschaft, Arbeitsweise und Leitungsstruktur dieser Gemeinschaft ist durchgängig gleichberechtigt und partizipativ gestaltet.[6] In Diskussionen der letzten zwei Jahre in der VEM wurde deutlich: Der Begriff „global“ ist international nicht unumstritten, und auch „Globales Lernen“ wird kontrovers bewertet. Das Wort kann Ehrfurcht und Verantwortung für das gesamte Leben auf der Erde ausdrücken, aber auch hegemoniales Denken. Für viele ist der Begriff „Globales Lernen“ eng mit der Geschichte kolonialer Bildung verbunden. In ihm klingt die Erfahrung im eigenen Land an, dass lokale Lerntraditionen und Bildungsformen durch den Kolonialismus so nachhaltig abgewertet und zerstört wurden, dass Bildung bis heute fast überall auf der Welt eurozentrisch geprägt ist. Gleichzeitig machen aber die aktuellen Entwicklungen deutlich: Globales Denken, globales Lernen sind heute, in Zeiten von Corona-Pandemie und weltweiter Bedrohung der natürlichen Ressourcen der Erde, dringend notwendig. Die Verletzlichkeit der Erde und die „intrinsic interdependence“[7] aller Regionen erfordern Gemeinsamkeit. Joybrato Mukherjee, Präsident des DAAD, unterstreicht daher im Mai 2020, zu Beginn der Corona-Krise: „Wir wissen […], dass die Welt nach Corona eine andere sein wird – und werden muss. […] Großen globalen Herausforderungen kann nur durch Zusammenarbeit über Grenzen und Kontinente hinweg begegnet werden.“[8] Kirchen sind in dieser Situation gefragt. Denn Internationalität und Vielfalt ist den Religionen inhärent.[9] Zu fragen ist, wie sie mit ihren langen Erfahrungen globalen Lernens zu einer „Zusammenarbeit über Grenzen und Kontinente hinweg“ (s.o.) beitragen können. In der VEM gab es in den vergangenen vier Jahren einen Reflexionsprozess, den der internationale Rat[10] der VEM 2017 angestoßen hatte. 25 Jahre nach der Umwandlung der VEM von einem deutschen Missionswerk in eine internationale Gemeinschaft von Kirchen in Afrika, Asien und Europa wurde gefragt, welche speziellen Formen internationalen gemeinsamen Lernens in dieser Zeit in der VEM entstanden sind. Deutlich wurde dabei: Globales Lernen in der VEM ist viel mehr als ein Bildungskonzept, es ist alltäglich gelebte Praxis aller Arbeitsgebiete. Denn Globalität bestimmt jedes Projekt, alle Leitungsstrukturen, die Entscheidungsprozesse, die Zusammensetzung des Mitarbeitendenstabs oder das Fundraising – alles wird international gemeinsam gestaltet. Die VEM bezeichnet Globales Lernen daher nicht länger als ihren Bildungsansatz, sondern umfassender, als ihre Haltung und ihre Praxis. Sie versteht Globalität nicht als einen besonderen Aspekt der Wirklichkeit, sondern sieht „die Einheit der Welt als Bedingung […], als Referenzrahmen, um die Welt zu verstehen, zu interpretieren und zu gestalten.“[11] Bildung in der VEM bereitet daher nicht auf Globalität vor oder reagiert auf sie, sondern setzt sie praktisch um

und spiegelt sie wider. Bildung in der VEM betrachtet Globalität nicht defizit-, sondern ressourcenorientiert. Sie verbindet zwei Bewegungen miteinander: Die der Inklusion („Nothing about us without us"), und die der Ökumene („Die ganze Erde ist des Herrn, und alle, die auf ihr wohnen"). Dieses Globale Lernen sieht sein Anliegen nicht vornehmlich im WAS, sondern stärker im WIE der Ökumene. Es konzentriert sich nicht vor allem auf Lehrpläne, sondern auch auf Organisationsformen und Methoden der Bildung. Ziel ist es, in Vielfalt vor Ort und weltweit gemeinsam zu lernen, zu arbeiten, zu musizieren, Gottesdienst zu feiern, Verwaltung zu gestalten, Mitarbeitende zu schulen, Leitungsverantwortung auszuüben. Diesem Grundverständnis folgt die Gestaltung aller Bildungsprogramme in der VEM: Sie werden international gemeinsam organisiert und durchgeführt. Vielfalt und Partizipation bestimmen jeden Schritt ihrer Planung. Jegliche Dichotomien von „wir hier" und „sie dort" werden vermieden und überwunden. Gemeinsames Lernen ist ihr Ziel, nicht das Von, Mit- oder Übereinander Lernen.

Globalität als Praxis der Bildung

Dieses Gestaltungsprinzip der VEM heißt „Globales Lernen in ökumenischer Perspektive (GLEP)". Es kann für jeden Bildungszweck, jedes Thema und jede Zielgruppe angewendet werden. Entscheidend sind dabei die praktischen Schritte, die sich in der VEM so gestalten:

1. Ein vielfältiges Umfeld schaffen: GLEP basiert auf Vielfalt und Heterogenität. In der VEM arbeiten verschiedene Gruppen, Religionsangehörige, Nationalitäten, Altersgruppen, Geschlechter, Berufe etc. in GLEP-Prozessen zusammen. Das Zusammenkommen verschiedener Gruppen, das Aufbrechen von Homogenitäten ist eine Grundvoraussetzung, um GLEP zu starten. *Heterogenität kann auch in anderen Bildungssettings außerhalb der VEM praktiziert werden, es kann international (verschiedene Kirchen international planen gemeinsam Programme) oder lokal (verschiedene Gruppen der Bevölkerung in einem lokalen Setting planen ein Programm) praktiziert werden.*

2. Themen gemeinsam identifizieren: Themen für Bildungsprogramme werden in einem gemeinsamen Prozess ermittelt, bei dem alle VEM-Mitglieder ihre Bedürfnisse und Anliegen einbringen. *In der VEM geschieht dies in einem detaillierten jährlichen Prozess, in dem alle Mitglieder über die drei Regionalbüros ihre lernrelevanten Themen einbringen und in der jährlichen Planungswoche gemeinsame Themen festgelegt werden.*[12]

3. Diverse Leitungsteams zusammenstellen: GLEP-Programme werden von einem Team geleitet, das sich aus Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Gruppen oder mehrerer internationaler Kirchen zusammensetzt. Das Leitungsteam muss vielfältig zusammengesetzt sein. *Hier müssen ggf. Kooperationsverträge und -vereinbarungen entwickelt werden. Im „Hamburger Modell" des interreligiösen Religionsunterrichts für Schulen hat z.B. die Stadt Hamburg formale Kooperationsverträge mit den beteiligten muslimischen, jüdischen und hinduistischen Gemeinden abgeschlossen. Erst dadurch wurde die Verantwortung geteilt und eine Zusammenarbeit „auf Augenhöhe" erreicht.*

4. Ziele gemeinsam festlegen: GLEP stellt sicher, dass Ziele gemeinsam erarbeitet werden. GLEP legt keine Lernziele im Voraus fest. In der VEM werden deshalb alle Beteiligten eines Programms vom „Leitungsteam" im Planungsprozess nach ihren Zielen gefragt. In einem partizipativen Prozess werden gemeinsame Ziele von allen Beteiligten festgelegt.

5. Sich über Grenzen verständigen: Die verschiedenen Gruppen, die GLEP-Programme tragen, müssen sich über akzeptierte Werte und Einstellungen sowie über die Grenzen der Akzeptanz verständigen. Werden diese nicht im Vorfeld geklärt, können während des Lernprozesses Konflikte entstehen. GLEP respektiert Unterschiede. Es gibt Anliegen bestimmter Regionen oder Gruppen, die Klärungen unter sich oder in geschützten Räumen benötigen. In GLEP gibt es dort, wo es notwendig ist, solche „Safe Spaces", um sicherzustellen, dass alle Stimmen in ihrer ganzen Vielfalt gehört werden. *Im Programm der interreligiösen Zusammenarbeit in Ost-Java ist es eine Voraussetzung, dass alle Teilnehmenden eine Empfehlung ihres Imams oder Pastors benötigen, die sicherstellen soll, dass sie ihren eigenen Glauben reflektieren können und sich ihrer eigenen Offenheit und Grenzen im Hinblick auf andere Glaubensrichtungen bewusst sind.*

6. Gemeinsam planen: Der Inhalt und die Struktur eines Lernprogramms werden vom verantwortlichen Team gemeinsam mit Expertinnen und Experten sowie Ressource-Personen entwickelt. *In der VEM bedeutet dies, dass bei Bildungsprogrammen international zusammengesetzte Teams das Programm und seine Abläufe planen.*

7. Gemeinsam lernen: Anstatt bestimmte Gruppen innerhalb einer Region für Programme des Globalen Lernens anzusprechen, wie z.B. indonesische Studentinnen und Studenten oder deutsche Pastorinnen und Pastoren, sorgt GLEP dafür, dass Lerngruppen in Vielfalt und Internationalität zusammengesetzt sind. *Aktuelle Lerngruppen in der VEM, z.B.: Junge Erwachsene in Kirchengemeinden, Treffen von Schatzmeister verschiedener Mitgliedskirchen, Kirchen. Ökologische Landwirte aus verschiedenen Ländern, Mitarbeitende in der internationalen Diakonie, Großmütter aus verschiedenen Religionen.*

8. Gemeinsam lehren: Ressource-Personen, Expertinnen und Experten für das jeweilige Thema, Lehrerinnen und Lehrer oder Ausbildende sollen aus verschiedenen Regionen, Disziplinen, Berufen usw. kommen. Es ist wichtig, dass die Lehrendenteams aus Expertinnen und Experten bestehen. *Dozentinnen und Dozenten im zweiten Abschnitt des MA „Diakonisches Management" sind: Ein leitender Manager und stellvertretender Direktor einer internationalen kirchlichen Organisation, eine Professorin für Verwaltung, Dozentinnen und Dozenten für Altes und Neues Testament und Systematische Theologie, ein Professor für Wirtschaft, eine Leiterin eines großen Krankenhauses, Frauen und Männer aus verschiedenen Ländern.*

9. Gemeinsam leiten: Traditionelle Rollen der Bildung ändern sich in GLEP: Leitende von Bildungsprogrammen koordinieren und begleiten die Lernprozesse. Sie sind Organisatorinnen und Organisatoren und moderieren Lernprozesse,

in der Regel sind sie nicht selber Lehrende. Da Diversität als Grundvoraussetzung und Norm angesehen wird, fördern und begleiten die Moderatoren diese, agieren aber nicht als „interkulturelle Spezialisten und Vorbilder" oder „Supervisoren" für Diversität. *Das Moderationsteam der internationalen „Summer School on Human Rights and Conflict Transformation" besteht aus einem VEM-Mitarbeiter mit Expertise in interreligiöser Zusammenarbeit, einem Theologen und Friedensarbeiter aus Sri Lanka und einem Experten für Konfliktmediation aus Deutschland.*

10. Methoden und Orte finden, die viele Perspektiven fördern: Es werden Methoden gewählt, die Raum für viele Perspektiven geben. Sie unterstützen Haltungen der Wertschätzung, der Neugier und des Umgangs miteinander. Es werden Lernorte gewählt, die unterschiedliche Perspektiven zulassen. *Lernen ist nicht auf Klassenräume beschränkt, sondern kann z.B. auf einem Feld, auf einem Marktplatz, in einem Einkaufszentrum, in einer Suppenküche, einem Krankenhaus, in einer Kirche, einem diakonischen Zentrum oder in einer Bank stattfinden. Elektronisches Lernen ist ein wichtiges Medium, um lokale Gegebenheiten mit anderen zu teilen.*

11. Konflikte wahrnehmen und verwandeln: In GLEP können aufgrund der vielen Perspektiven Widersprüche und Konflikte entstehen, die nicht immer aufgelöst werden können. Kontroverse Themen sind vorhanden. GLEP setzt auf die langjährige Erfahrung der Konfliktransformation in der VEM durch persönliche Begegnung, durch Vertrauen in langfristige Prozesse oder durch die Bereitstellung von sicheren Räumen für Austausch und Orientierung. Die Zugehörigkeit zu GLEP darf jedoch nicht zu einer falschen Harmonie führen, in der kontroverse Themen nicht ausgesprochen werden, um die Gemeinschaft nicht zu beschädigen. Vertrauen in die Verhandlungskompetenzen und in die Kompetenz, Differenzen auszuhalten und die Kommunikation fortzusetzen, sind notwendig und müssen gefördert werden. *In der VEM gibt es Traditionen, die es den Mitgliedern ermöglichen, mit Unterschieden zu leben und weiter nach Orientierung zu suchen, wie man an den laufenden Diskussionen über irreführende Theologien oder über Pfingstbewegungen in den Kirchen sehen kann.*

Grenzen der Gemeinsamkeit

Gemeinsames Lernen kann sich nur in einem Umfeld von Freiheit und Sicherheit entwickeln. Das ist aber nicht überall gegeben. GLEP verfolgt keinen oberflächlichen „Multi-Kulti"-Austausch oder Gegenseitigkeit um jeden Preis. Bestehende Machtstrukturen und Gewaltsituationen, in offener oder verdeckter Form, müssen wahrgenommen werden. Menschen und Gemeinschaften, die von Gewalt, Rassismus oder Diskriminierung betroffen sind oder die Situationen von Krieg oder Völkermord erlebt haben, können nur selbst bestimmen, ob und unter welchen Bedingungen sie bereit sind, mit anderen zu kommunizieren und gemeinsam zu lernen. Dies muss respektiert werden. Getrennte Räume müssen dort möglich sein, wo sie gebraucht werden, sie sind ein Teil von GLEP, nicht ein Widerspruch. GLEP kann kritische Fragen aufwerfen und kann zu Konflikten führen. Dennoch muss kritisches Denken und Analysieren Teil eines jeden GLEP-Programms sein und durch dessen Lehrplan gefördert werden. Gleichzeitig können die in der VEM gewonnenen Erfahrungen zur Mediation und Konflikttransformation – z.B. durch die Schaffung von Safe Spaces – genutzt werden, um eine Fortsetzung von Lernprozessen über Konflikte hinaus zu fördern. Durch die starke Betonung von Beziehungen kann GLEP auch als eine neue Art von Exklusivität oder „Überlegenheit" wahrgenommen werden. Es wird dann kritisch gefragt, ob nur Mitglieder der VEM mit einem bestimmten Grad an Bildung, mit Internetzugang, in stabiler Gesundheit und mit guten Sprachkenntnissen an GLEP-Programmen teilnehmen können. GLEP-Programme müssen eine volle Beteiligung von Menschen mit ganz unterschiedlichen Möglichkeiten und Kompetenzen sicherstellen. So müssen zum Beispiel auch nonverbale Methoden einbezogen werden oder eine Verständigung über Sprachenkenntnisse hinaus ermöglicht werden.

Distanz und Nähe in GLEP

GLEP basiert auf Beziehungen und schafft Beziehungen. Das Lernen in GLEP-Programmen ist immer auch existenzielles Lernen, das die ganze Person einbezieht. Es ist nicht möglich, „neutral" an einem GLEP-Bildungsprogramm teilzunehmen, ohne in die diverse Gemeinschaft der Lernenden einzutreten. Das Entstehen von persönlichen und Arbeits- Beziehungen über Grenzen hinweg ist eine zentrale Dimension des GLEP Ansatzes. Sie spiegelt sich in Rückmeldungen von Teilnehmenden an internationalen Bildungsprogrammen der VEM, die ihre Erfahrungen mehrheitlich mit den folgenden Aussagen beschrieben[13]: „Vieles war total überraschend, so wie ich es nie erwartet hätte. Ich weiß, dass ich nicht immer alles sofort verstehen kann." „Ich sehe meinen Platz in der Welt jetzt anders. Ich bin verbunden." „Ich habe Anregungen bekommen, die ich in meiner Arbeit umsetze, auf die wir hier vor Ort nicht gekommen wären." „Ich habe jetzt eine Familie, deren Mitglieder an verschiedenen Orten der Welt leben." „Ich habe Kollegen und Kolleginnen an anderen Orten der Welt, an die ich mich wende, wenn ich bei meiner Arbeit ein Problem habe. Wir beraten uns gegenseitig." In der VEM haben sich in den vergangenen Jahren mehrere internationale „Communities of Practice" entwickelt, die von Absolvent/-innen internationaler Ausbildungsprogramme oder Studiengänge gegründet wurden. Sie kommunizieren elektronisch, und einige treffen sich regelmäßig physisch, z.B. die Alumni-Netzwerke der ehemaligen VEM-Stipendiat/-innen oder des Studienganges Int. Diakonie-Management. Es kann dabei allerdings die Gefahr bestehen, dass die in GLEP-Programmen entstehenden Beziehungen die Beteiligten zu in sich geschlossenen Gemeinschaften machen. GLEP fördert daher bewusst immer auch die Zusammenarbeit mit anderen Kirchen und Religionen, mit Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis, mit anderen Glaubensgemeinschaften sowie mit Nichtregierungsorganisationen und politischen Akteuren. Dabei bleibt es wichtig, unterschiedliche Identitäten zu respektieren. GLEP zielt nicht auf Uniformität, sondern darauf, verschiedene Identitäten und Anliegen zusammenzubringen. Denn die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft darf nicht zu einer falschen Harmonie führen, in der kontroverse Themen nicht aus-

gesprochen werden. Vertrauen in die Verhandlungskompetenzen und in die Kompetenz, Differenzen auszuhalten und die Kommunikation fortzusetzen, sind notwendig und müssen gefördert werden.

Bestehende GLEP Programme und weitere Perspektiven

In jedem Jahr finden in der VEM mehr als 100 „Joint Programs" statt, die in Planungsprozessen gemäß GLEP entwickelt werden. Die Programme sind entweder online oder in Präsenz organisiert. Eine Teilnahme ist möglich, Informationen sind zu finden auf https://www.vemission.org/weiterbilden/seminare/konferenzen.html. Im Jahr 2022 wird eine Publikation erscheinen, die das GLEP-Konzept und seine Praxis aus verschiedenen international zusammengesetzten Perspektiven beschreibt und beleuchtet. Fortbildungen zur Planung und Organisation von GLEP-Programmen werden von der VEM durchgeführt, Informationen dazu sind erhältlich unter region-deutschland@vemission.org. Globales Lernen als ökumenische Praxis realisiert neue Formen gemeinsamen Lebens. Es vermittelt Globalität nicht, sondern lebt sie. Dieser Paradigmenwechsel betrifft alle Bereiche des Lernens und Zusammenarbeitens. In der VEM werden daher weitere Überlegungen angestellt werden: Zum international gemeinschaftlichem Studieren und Forschen, zu gemeinsamer historischer Arbeit, zu gemeinsam gestalteten Gottesdiensten oder zu international gemeinsamen Kunst- und Theaterproduktionen.

Anmerkungen

1 https://sdgs.un.org/goals, Aufruf am: 11.04.2021

2 https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development, Aufruf am: 11.04.2021

3 https://en.unesco.org/themes/gced, Aufruf am: 11.04.2021

4 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf, Aufruf am: 11.04.2021

5 https://vemission.org, Aufruf am 11.04.2021

6 Kirchen und Missionen haben Erfahrungen gemeinsamen Lebens und Lernens über Grenzen hinweg. Dabei waren sie in ihrer Geschichte vor Beteiligung an den kolonialen Dynamiken nicht gefeit. Missionarische Bildung trug durchaus zum kolonialen Überlegenheitsdenken ihrer Zeit bei, ja, sie überhöhte es religiös und ermöglichte aktiv seine Verbreitung. Missionarische Bildung unterschied sich jedoch auch von kolonialen Vorgaben. Willem Simarmata, Moderator der VEM und emeritierter Bischof der indonesischen Toba-Batak Kirche (HKBP) erläutert: „In unserer Geschichte gab es zwei Arten globaler Bildung. Die eine war die koloniale. Die Kolonialherren missachteten und zerstörten alles, was es an Bildungstraditionen gab. Das Schulsystem, das sie aufbauten, war allein auf ihre Bedürfnisse und Ziele ausgerichtet. In ihm wurde elementare westliche Bildung vermittelt, und nur so viel, wie für die kolonialen Zwecke und zur Heranziehung einheimischer Arbeitskräfte gerade nötig war. Eine andere Art von Bildung wurde in manchen Missionsstationen aufgebaut. Nicht alle, aber ein Teil der Missionare, zu denen z.B. Ludwig Inger Nommensen in Sumatra gehörte, begegneten den Menschen, mit denen sie zusammenlebten, mit Respekt. Sie hörten ihnen zu, nahmen die lokalen Traditionen wahr und förderten die einheimischen Sprachen in ihren Schulen, auch gegen den Willen der Kolonialregierung. Die Bildung, die sie vermittelten, war überwiegend von Wertschätzung geprägt." (Eröffnungsrede zum internationalen „Think Tank on Global Learning in Ecumenical Perspective" der VEM in Pematangsiantar/Indonesien, September 2019). In seiner Rede anlässlich der Vollversammlung des ÖRK 1998 in Harare beschreibt auch Nelson Mandela die Bildungsarbeit der Missionen: „As we were coming here, I told President Mugabe that he is a younger man than myself, and I said perhaps the experiences I have had he did not have during his time. But I said my generation is the product of church education. Without the missionaries and other religious organizations I would not have been here today. The government of the day took no interest whatsoever in the education of Africans, Coloureds and Indians. The churches bought the land, built the schools, equipped them, appointed and employed people. Therefore when I say we are the product of missionary education, I recognize that I will never have sufficient words to thank the missionaries for what they did for us" (Rede des Staatspräsidenten Nelson Mandela an den Weltrat der Kirchen anlässlich seines 50. Gründungsjubiläums, Harare/Zimbabwe, 13.12.1998 http://www.wcc-coe.org/wcc/assembly/or-mand.html, Aufruf am 08.01.2020)

7 „The Covid-19 pandemic has laid bare the fact that we live together in a common economic, social and ecological home. Our response to this global health crisis […] must recognize our intrinsic interdependence and hold together economic, social and ecological objectives.", in: For an economy of life in a time of pandemic. Joint message of the WCC, LWF, CWM and WCRC, May 2020. https://www.oikoumene.org/en/resources/calling-for-an-economy-of-life-in-a-time-of-pandemic-a-joint-message-from-the-wcc-wcrc-lwf-and-cwm/view, Aufruf am 30.05.2020

8 Mukherjee. J. (2020). Lernt planetares Denken! In: Die Zeit, 23.

9 Miroslav Volf beschreibt Kirchen und Religionen weder als Gegner, noch lediglich als Teil „der Dynamik der Globalisierung", sondern „in gewisser Weise sogar (als) die ursprünglichen Globalisierer und […] Triebkräfte(n) der Globalisierungsprozesse." In M. Volf (2017). Zusammen wachsen: Globalisierung braucht Religion. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 17.

10 Der Rat (Council) ist nach der Vollversammlung das oberste Leitungsgremium der VEM und besteht aus je vier Vertretenden der Regionen Afrika, Asien, Europa.

11 Globalität: Die Einheit der Welt als Zustand. Pressemitteilung der Universität Bonn, 05.04.2017 Aufruf am: 23.12.2019 https://www.uni-bonn.de/neues/092-2017

12 Themen für Bildungsprogramme in 2021 sind z.B. Öko-Feminismus, Fundraising in Kirchengemeinden, ökologische Landwirtschaft, int. Kirchenmusik, Überwindung von Rassismus und Diskriminierung, Seelsorge in Zeiten von Covid-19.

13 Fünf Gruppeninterviews mit Absolventinnen und Absolventen wurden im Zeitraum 2017-2020 geführt

Lusungu Mbilinyi, Andar Parlindungan & Angelika Veddeler
doi.org/10.31244/zep.2022.01.08

Rezensionen

Bourn, Douglas (Hrsg.) (2020). The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning. Bloomsbury Academic: London et al. 175,95 €

Dieses Handbuch wurde von Douglas Bourn (London) mit dem Anspruch konzipiert und verantwortet, einen weltumfassenden Einblick in Geschichte, Theorie, Forschungsweisen und Lehr-Lern-Praxen des Globalen Lernens zu ermöglichen und der zudem verschiedene Varianten und Begriffskonzepte umschließt. Mit 33 Kapitel in sechs Abschnitten ist dieser Überblick unter der Beteiligung von erfahrenen Wissenschaftler/-innen wie Doktorand/-innen aus dem Feld, die zumeist im ANGEL-Netzwerk verbunden sind, insofern gelungen, als sich die Breite kaum zusammenfassen lässt. Aufgezeigt werden weltweite Varianten von Policies, Interpretationen und Implementationen Globalen Lernens. Viele Beiträge verweisen auf eine empirische Basis. Der gemeinsame Nenner liegt in einer Wertorientierung der Konzepte, die auf soziale Gerechtigkeit und Menschrechte orientiert sind, und zumeist mit einer Skepsis gegenüber neoliberalen Agenden, wenn nicht gar ihrer Kritik, verbunden sind. Expert/-innen eines bestimmten Zugangs, einer Forschungstradition, eines Anwendungsfeldes Globalen Lernens oder auch solche einer bestimmten Region können ein umfassenderes oder tiefergehendes Eingehen auf ihre je eigene Region, ihre Konzeption oder Orientierung wünschen: Der Mehrgewinn des Handbuchs liegt angesichts seiner Breite aber darin, bündige Zugänge gerade jenseits der eigenen Perspektive zu gewinnen. Erleichtert wird dies durch die systematische Gliederung, eine das Handbuch überspannende Einführung Douglas Bourns wie seiner knappen Zusammenfassung und schließlich einem Stichwortregister.

Im ersten Abschnitt „Challenges for Today and Tomorrow" werden durch vier ausgewiesene Kenner/-innen die Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven für Globales Lernen entfaltet: Douglas Bourn zeichnet die vornehmlich europäische Entwicklung der Global Education zu einer pädagogischen Perspektive nach. Er markiert die Notwendigkeit, dass die verschiedenen zugangsspezifischen Diskurse (bspw. Friedens- oder Menschenrechtserziehung) noch substantieller an pädagogische und erziehungswissenschaftliche Fragestellungen angeschlossen werden. Liam Wegimont nimmt für die Ausdehnung Globalen Lernens in Europa die Verflechtungen konzeptioneller Prozesse und gleichzeitiger Etablierung von Policy-Strukturen in den Blick. Als Selbstbeteiligter an diesen Prozessen, vornehmlich auf europäischer Ebene, ist dieses Vorhaben mit einer Reflexion auf der Grundlage Ricœurs verbunden, nicht nur nach den Intentionen, sondern auch nach der realisierten Vorhaben – welche angestoßen wurden, ob beabsichtigt oder nicht – und schließlich nach dem Nichterledigten aus der Vergangenheit zu fragen. In dieser Hinsicht reklamiert Wegimont einen Nachholbedarf der Theorie zur Fundierung Globalen Lernens, vor allem aber ihre Systematisierung von der Ausarbeitung einer anthropologischen Perspektive bis hin zu einer Soziologie des Wandels. In einem dritten Beitrag erläutert Annette Scheunpflug, in welchem Policy- und Forschungskontext Überlegungen zur Evidenzbasierung und Effektivitätsforderungen für das Globale Lernen gestellt sind. Sie entfaltet systematisch Herausforderungen, vor die eine substantielle Forschung gestellt sind, die sich mit Wirkungsfragen und Input-Output-Relationen für das Globale Lernen befasst. Während sie auf Gütekriterien für den Input verweisen kann, benennt sie Komplexitätsherausforderungen für fundierte Output-Überprüfungen. Annette Scheunpflug votiert für eine Ausweitung von Forschungsfeldern und -ansätzen, insbesondere im qualitativen Spektrum, für Kooperationen und strategische Projekte, die Einzelstudien übergreifen können, und nicht zuletzt für Innovationen, die zunächst einer Ergebnisoffenheit bedürfen, um dann aber wie eine systematisch ausgedehntere Forschung als ein Beitrag zur Steigerung der Qualität gelten zu können. Der Abschnitt schließt mit einem Beitrag Tania Ramalhos, die in Form eines Briefes an Paulo Freire die konzeptionelle und Policy-Entwicklung der Global Citizenship Education als Fortführung und Ausbuchstabierung seiner Pädagogik der Unterdrückten illustriert.

Im zweiten Abschnitt „Theoretical Perspectives" werden in drei Beiträgen theoretische Fundierungen im Feld des Global Learning, der Global Education und der Global Citizenship Education entfaltet. Sie sind gleichwohl nicht als die Theoriezugänge, über die eine unterschiedene Rahmung der drei terminologisch unterschiedenen Konzeptionen erreicht wird, sondern als je eigenes Fundierungsangebot für das weiter gefasste Feld zu verstehen. Sharon Stein entwirft eine Systematik für Ansätze des Globalen Lernens, in der sie Zugänge hinsichtlich ihrer Ausformulierung von Global Citizenship, der Internationalisierung des Curriculums und dem Verständnis eines globalen sozialen Wandels miteinander vergleicht. Sie resümiert, dass zumeist in einem ontoepistemologischen Rahmen westliche Vorstellungswelten internationalisiert bis globalisiert werden, und in einer nur graduell sich vergrößernden Distanz zu kolonialisierten und kolonialisierenden Entwürfen stehen – zumeist aber im Wunsch nach Universalität verfangen sind: Ihr Votum richtet sich dagegen auf eine Pluralisierung der Denkwege im Globalen, deren Anfang sie beim Verlernen vertrauter Konzepte setzt. Malgorzata Anielka Pieniazek präsentiert Ubuntu als einen in regionaler Praxis und Wissen verankerte Orientierung an dialogischer Sozialität, die für die Theorie und Praxis von Global Education neue Räume und Akzentuierungen eröffnen kann. Die Autorin schreitet das thematische Feld von internationalen Policy-Entwicklungen über vielfältige Teilgebiete, oder Global Education als Wissen über die Welt bis hin zu einer pädagogischen Praxis ab, auf die sie exemplarisch Ubuntu legt, um den Mehrgewinn dieser Perspektivierung in einer Verbindung regional unterschiedlich verankerter und tradierter Konzepte darzulegen. Namrata Sharma wiederum führt den von der UNESCO angeschlagenen Diskurs zu den SDG und zur Global Citizenship Education, insbesondere in seinen auf Klimawandel bezogenen Ausformungen, mit Wertbasierungen aus asiatischen Regionen zusammen: Sie votiert nicht nur für eine intensivere Auseinandersetzung mit Wertfundierungen im Kontext der Global Citizenship Education, sondern auch für ein Aufgreifen pluraler Wertperspektiven.

Im dritten Abschnitt des Buches „Impact of Policies and Programmes" schreiten fünf Beiträge unterschiedliche Länder und Regionen, Praxisfelder und schließlich Forschungsperspektiven ab: Elina Lehtomäki und Antti Rajala geben eine Übersicht über Global Education Research in Finnland, Magdalena Kuleta-Holboj beschreibt die Policy-Landschaft und Praxisfelder in Polen, Massimiliano Tarozzi stellt empirische Ergebnisse einer Untersuchung zur Rolle und Bedeutung der NRO für die Global Cizenship Education in Europa vor. Pei-I Chou widmet sich Fragen der Curriculums-Entwicklung in Taiwan und Cathryn Mac Callum et al. beschreiben ein Kaskade-Lehrerweiterbildungsprojekt, in dem es vornehmlich um Haltungen, Verhalten und Kompetenzen – teils in Anlehnung an Globales Lernen – geht. Es ist ein Unterstützungsprojekt einer NRO aus Großbritannien, mit welchen das Ziel einer Qualitätssteigerung des Unterrichtens in Sansibar verfolgt wird.

Der vierte Abschnitt ist auf „Global Perspectives in Higher Education" gerichtet: Es werden Projekte von Einzeluniversitäten, curriculare Verankerungen auf Nationalebene, methodische Überlegungen und Forschungsbeteiligungen Studierender präsentiert. Als Länderpolicydarstellung und konzeptionelle Explikation kann exemplarisch der Beitrag „Planetary Citizenships in Brazilian Universities" von Silvia Elisabeth Moraes und Ludmila de Almeida Freire angeführt werden. Die Autorinnen zeichnen die curriculare Entwicklung für die staatlichen Hochschulen nach, die sich in der Verknüpfung historischer Demokratisierungsanstrengungen mit postkolonialer Theorieentwicklung entspann, und für die Paulo Freire als Inspirationsgeber steht.

Der fünfte Abschnitt „Global Education and Learning within Schools" ist ähnlich wie der dritte Abschnitt von einer Vielzahl der Forschungsperspektiven, regionalen Bezüge und Ansatzpunkte gekennzeichnet: Letztere reichen von Schulpartnerschaften (Alison Morrion über Global South-North School Linking zwischen Tansania und Großbritannien), über Curriculumsanalysen (Frances Hunt über die politische Rahmung eines Sozialwissenschaftlichen Curriculums für Schulen in Ghana und Potenziale seiner Weiterentwicklung in der Perspektive einer regional verankerten, aber auch kritischen Pädagogik) bis zur Lehrkräfteweiterbildung (evaluative Studie Clare Bentalls eines britischen Programms).

Im sechsten Abschnitt „Learning and Experience and Being Global Citizenship" stehen empirische Studien im Fokus, die sich mit Teilnehmenden des Globalen Lernens beschäftigen und sich im Schwerpunkt auf Global Citizenship als konzeptionellen Rahmen stützen. Auch in diesem Abschnitt werden wieder verschiedene Partnerschaftsformate in Institutionen des formalen Bildungssystems (Schule und Hochschule) in den Blick genommen, schließlich Auslandsaufenthalte in Studien-, Praktikums- und Berufsstrukturen. Exemplarisch für diesen Abschnitt kann der Beitrag von Yvette Allen genannt werden: Die Autorin hat junge Tobagoerinnen und Tobagoer zu ihrem Selbstverständnis als Global Citizen befragt. Die Schulen, die sie besuchen, sind in ein Partnerschaftsprogramm für Schulen Großbritanniens mit solchen in der Welt eingebunden, das durch den British Council finanziert wird: Erschreckend ist in diesem Zusammenhang, dass 84% der Befragten erst durch das Interview erfuhren, dass ihre Schulen seit Jahren in eine Schulpartnerschaft eingebunden sind. Ihr Verständnis von Global Citizenship ist demzufolge vermutlich kaum durch das Programm tangiert, sondern viel mehr durch ihre eigene Lebenssituation und deren Restriktionen, es ist die Hoffnung, durch Lernen die eigene Lebenssituation dadurch verbessern zu können, einen Zugang zum internationalen und schließlich globalen Arbeitsmarkt zu erlangen und solchermaßen ein global Citizen zu werden.

Man kann das Handbuch dahingehend wertschätzen, dass es die Vielfalt der Zugänge zum Globalen Lernen und die unterschiedlichen Ansätze innerhalb des Umbrella Terms sichtbar macht. Insbesondere die Breite der empirischen Arbeiten ist ein großer Gewinn. Gleichwohl können folgende Vorschläge für die Weiterentwicklung des „Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning" unterbreitetet werden: Es wäre großartig, wenn noch mehr Autor/-innen, die über Situationen im Globalen Süden schreiben, auch dort lokalisiert wären. So gewinnbringend viele der einzelnen Beiträge sind, wechselseitige Bezugnahmen zwischen Artikeln und auch Beitragsarten könnten dem Band zu einer noch größeren inneren Kohärenz verhelfen. Und schließlich bleibt die Frage, ob nicht die wohlmeinende Addition verschiedener Ansätze und Traditionen nicht doch in eine akzentuiertere Diskussion miteinander überführt werden kann, in welcher Begrenzungen und Widersprüche sichtbarer werden könnten und möglicherweise auch schärfer konturierte Spezifika Globalen Lernens herausgearbeitet werden könnten.

Susanne Timm

doi.org/10.31244/zep.2022.01.09

Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen (Hrsg.) (2020). Connect for Change – Globale Bildungspartnerschaften und -projekte für den Wandel gestalten. Hannover: o.V.

Grundlage der Handreichung „Connect for Change" ist das gleichnamige Projekt, in dem Reflexionen zu Herausforderungen und Gelingensbedingungen globaler Partnerschaften von zentral an solchen beteiligten Personen gesammelt wurden. In dem in vier Kapiteln untergliederten Band werden Ideen und Perspektiven von in Partnerschaften engagierten Menschen und Expert/-innen aus verschiedenen Regionen der Erde gebündelt.

Nach einem Vorwort widmen sich die Autor/-innen im ersten Kapitel den rahmengebenden Grundlagen globaler Bildungspartnerschaften. Im Sinne der Kapitelüberschrift „Welt gemeinsam gestalten!?" werden globale Bildungspartnerschaften in zweifacher Perspektive als erforderlich beschrieben: in Reaktion auf zum einen das Fortbestehen kolonial geprägter Verhältnisse und zum anderen auf globale Problemlagen, die das gemeinsame Handeln über Landesgrenzen hinweg erfordern. Es wird beschrieben, wie historisch gewachsene Ungleichheitsstrukturen die Zusammenarbeit zwischen Menschen aus Ländern des Globalen Südens und Nordens mitbedingen. Außerdem werden in Anbindung an die Sustainable Development Goals und entlang der Idee sozialökologischer Transformation Perspektiven des Gemeinsamen zur Überwindung globaler Herausforderungen skizziert ebenso wie zentrale pädagogische Konzepte im Kontext globaler Bil-

dungspartnerschaften (z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung) erläutert.

Die folgenden Kapitel sind gemäß dem chronologischen Verlauf einer Bildungspartnerschaft vom Beginn (Kap. 2), der konkreten Durchführung (Kap. 3) und der reflexiven Evaluation und Sicherung (Kap. 4) strukturiert. Die Autor/-innen von Kapitel 2 beschreiben Wege zum Finden internationaler Partner/-innen, zum Schaffen einer gemeinsamen Basis und zur Erstellung eines inhaltlichen Plans für die gemeinsame Projektarbeit. Dabei sind die Ausführungen orientiert an Herausforderungen, die gerade den Beginn einer Bildungspartnerschaft prägen können. So geht es hier beispielsweise um die Gefahr stereotyper Perspektiven auf die jeweils andere Seite, die Notwendigkeit der Identifikation einer für beide Seiten relevanten projektleitenden Fragestellung und die zentrale Rolle von Selbstreflexion im Sinne der Ergründung eigener Denkweisen. Dabei werden Vorschläge zum Umgang mit auftretenden Herausforderungen formuliert.

Konkrete Tipps für die Durchführung werden in Kapitel 3 gegeben. Es werden mögliche Aktivitäten wie Begegnungsreisen, digitaler Austausch oder auch politische Aktionen vorgestellt und relevante Gelingensbedingungen skizziert. Die Autor/-innen formulieren darüber hinaus Empfehlungen zur strukturellen Verankerung einer Partnerschaft in der durchführenden Organisation. Im Sinne der Befähigung zur Teilhabe an globalen Entwicklungsprozessen wird außerdem die Bedeutung einer partizipativen Gestaltung der Partnerschaft hervorgehoben und Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme auf Seite der Teilnehmenden aufgezeigt. Teil dieses Kapitels sind auch Hinweise zu Aspekten wie Finanzierung, Reiseformalitäten und Datenschutz.

Im vierten Kapitel werden Möglichkeiten zur Reflexion und Evaluation der eigenen partnerschaftlichen Projektarbeit sowie zur Sicherung eines lebendigen Fortbestehens dieser formuliert. Der Band endet mit einer Checkliste, in der die als relevant herausgestellten Aspekte in tabellarischer Form als Bedingungen einer gelingenden Bildungspartnerschaft aufbereitet werden.

Die Handreichung soll als „Anregung und Leitfaden für den Aufbau, die Gestaltung und Weiterentwicklung globaler Bildungspartnerschaften und -projekte“ (S. 9) dienen. Dieser Anspruch wird mit dem Band eingelöst. Dem Projektteam ist es gelungen, die aus der Partnerschaftsarbeit heraus gesammelten Perspektiven in einer für die Praxis fruchtbaren Weise aufzubereiten. So ist die Veröffentlichung ertragreich für alle, die Interesse an der Initiierung einer Bildungspartnerschaft haben, sowie für diejenigen, die bereits in einer solchen aktiv sind. Besonders gelungen ist die Kombination aus konkreten Anregungen zur Umsetzung internationaler Kooperationen (z.B. Finanzierungsideen) und Erläuterungen von zentralen Gelingensbedingungen (z.B. Partizipation) sowie von insbesondere im Kontext von Süd-Nord-Partnerschaften bestehenden Herausforderungen (z.B. Stereotypisierungen). Durch Praxisbeispiele und methodische Anregungen werden konkrete Umsetzungsvarianten angedacht, die den Umgang mit beschriebenen Herausforderungen und die Berücksichtigung formulierter Empfehlungen greifbar machen. An einigen Stellen wären Verweise auf weiterführende Literatur gewinnbringend gewesen, um interessierten Leser/-innen eine tiefergehende Auseinandersetzung zu ermöglichen. In ihrer Veröffentlichung, die selbst Produkt eines globalpartnerschaftlichen Austausches ist, liefern die Autor/-innen insgesamt wichtige Anregungen zur Qualitätssicherung in globalen Bildungspartnerschaften.

Marina Wagener

doi.org/10.31244/zep.2022.01.10

Schlaglichter

Bonner Erklärung (red.): In der Bonner Erklärung zur Umsetzung des neuen UNESCO-Programms „BNE 2030" formulierten die Teilnehmenden der Fachtagung „Umsetzen, diskutieren, fordern – BNE 2030 im deutschen Kontext" Empfehlungen an Bund, Länder, Kommunen und die Zivilgesellschaft zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Deutschland. VENRO begleitete den Prozess gemeinsam mit dem World University Service (WUS) mit einer Reihe von Veranstaltungen, um die Perspektive der entwicklungspolitischen Zivilgesellschaft sichtbar zu machen. Zusammen mit Vertreter/-innen aus Zivilgesellschaft, Politik und Schulen wurden im Rahmen der o.g. Fachtagung am 3. und 4. November 2021 in Bonn Anforderungen an die Umsetzung von „BNE 2030" in Deutschland festgelegt. Das Ergebnis der Diskussionen ist nun in Form der Bonner Erklärung zur Umsetzung des neuen UNESCO-Programms „BNE 2030" veröffentlicht und steht in der VENRO-Mediathek zum Download bereit. Infos unter: https://venro.org/publikationen/detail/bonner-erklaerung-zur-umsetzung-des-neuen-unesco-programms-bne-2030

Lernort „Schulgarten" (red.): Die Ausgabe 4/2021 des Miseror Lehrerforums thematisiert den Schulgarten als Lernort, um globales und ökologisches Lernen greifbar zu machen. Die Ausgabe ist hilfreich, um den Religions- oder Sachunterricht in der Grundschule praxisnah zu gestalten. Die Ausgabe enthält aber viele Anregungen für gesellschaftswissenschaftliche Fächer oder das Fach Biologie in der Sekundarstufe 1. Unter folgendem Link steht das Heft zum kostenlosen Download zu Verfügung: https://www.misereor.de/fileadmin/user_upload/lehrerforum-122-schulgarten.pdf

Filme zum globalen Süden der EZEF (red.): Das Evangelische Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit (EZEF) hat vier unterschiedliche Filme konzipiert. Darunter auch die Themen-DVD „Afrika_Digital.2 – Start-ups und Künstler-Träume". Sie beinhaltet zwei originelle wie provokative und anregende experimentelle Kurzfilme namens „Algo-Rhythm" und „Zombies". Des Weiteren kommt die Reportage „Digital Africa" hinzu, welche einen Überblick über Start-ups in Kenia, Ghana und Ruanda bietet, ebenso wie der Film „Chinafrika. mobile – Mobiltelefone auf dem Weg durch drei Kontinente". Dieser zeigt den Lebenszyklus eines Mobiltelefons von der Rohstoffgewinnung im Kongo, über dessen Fertigung in China, bis hin zur Entsorgung bzw. Widerverwertung in Nigeria. Weitere Informationen: https://www.ezef.de/

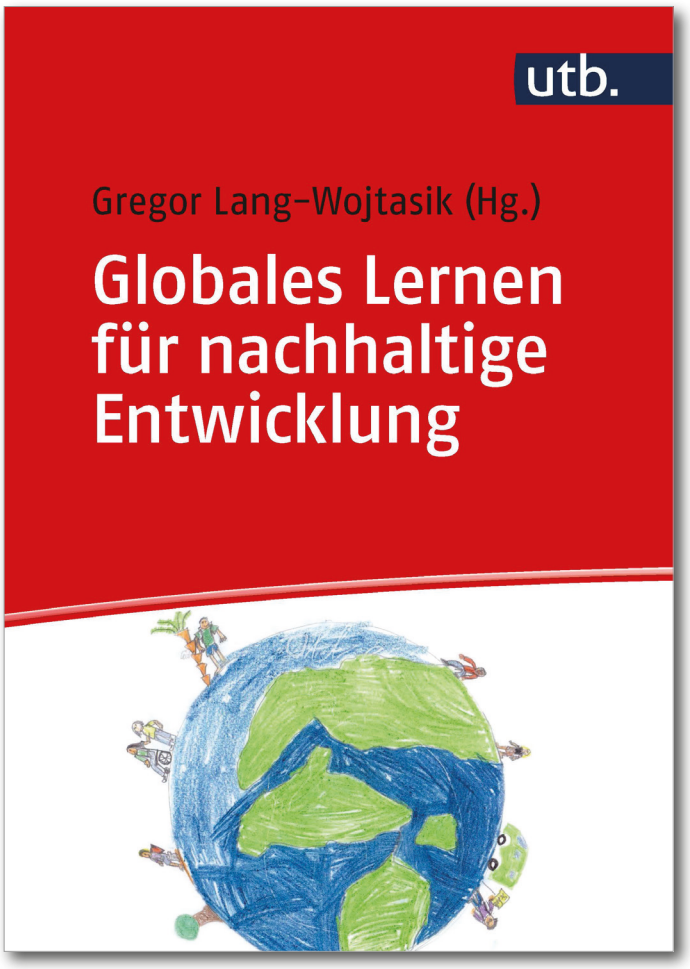
Transformatives Lernen durch Engagement (red.): Das Handbuch des Umweltbundesamtes ist das Ergebnis eines Forschungsprojektes, in welchem die Kooperation zwischen Schulen und zivilgesellschaftlichen Nachhaltigkeitsinitiativen sogenannter Lernwerkstätten im Modus des Service-Learning initiiert wurde, um Kinder und Jugendliche für ein Nachhaltigkeitsengagement zu begeistern. Neben theoretischem Hintergrundwissen bietet das Handbuch auch praktische Empfehlungen, Methoden und Materialien zur Durchführung solcher Lernwerkstätten im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Das Handbuch steht kostenlos zur Verfügung unter: https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/transformatives-lernen-durch-engagements

Neues Planspiel zu Klimaschutz und Menschenrechten (red.): Das vierstündige Planspiel „Mensch.Macht.Klima" soll die Auswirkungen von Klimaschutzmechanismen auf konkrete, bereits schwierige Lebenswirklichkeiten einer kleinbäuerlichen Gemeinde projizieren. Das Planspiel ermöglicht es, die Auswirkungen von Klimaschutzpolitik aktiv und hautnah zu erfahren. Durch die Simulation politischer Diskussions- und Entscheidungsprozesse können verschiedene Perspektiven und Interessen eingenommen und ausgestaltet werden. Vor dem eigentlichen Spiel werden die Grundlagen von Klimawandel, Klimaschutz und Emissionshandel vermittelt. Weitere Informationen: https://www.fian.de/was-wir-machen/bildungsarbeit/fian-planspiele/planspiel-mensch-macht-klima/

Online-Fortbildungsreihe: „Nachhaltigkeit braucht Ziele! Wir bringen die SDGs gemeinsam in die Schule!" (red.): Die kostenlose Fortbildungsreihe vom Entwicklungspolitischen Netzwerk Hessen (EPN Hessen) e.V. möchte die SDGs in die Schule bringen. In einzelnen Fortbildungseinheiten führen die Referierenden mit einem kurzen Input in das jeweilige SDG ein und zeigen, wie man dieses in der Praxis konkret umsetzen kann. Die Reihe richtet sich an Lehrkräfte aller Fächer und aller Schulformen. Weitere Informationen: https://www.epn-hessen.de/events/nachhaltigkeit-braucht-ziele-wir-bringen-die-sdgs-gemeinsam-in-die-schule/

Lernkoffer „Innovatives Afrika" (red.): Der Lernkoffer „Innovatives Afrika" rückt afrikanisches Unternehmertum in den Fokus und stellt neue, innovative und technische Lösungen aus afrikanischen Ländern vor. Lehrkräfte der Grundschule und Sekundarstufe können den Lernkoffer kostenfrei bestellen und für zwei Wochen kostenlos ausleihen. Weitere Informationen: https://www.gemeinsam-fuer-afrika.de/bildungsarbeit/unterrichtsmaterialien/

Dossier und Unterrichtsmaterialien zum Krieg in der Ukraine bei der bpb (red.): Die Thematik rund um den Ukraine-Krieg sowie die Bedeutung von Frieden ist von hoher Relevanz. Aus diesem Grund stehen auf der Website der Bundeszentrale für politische Bildung ein Dossier sowie Unterrichtmaterialien zu diesem Themenkomplex zur Verfügung. Weitere Informationen: https://www.bpb.de/themen/europa/krieg-in-der-ukraine/?pk_campaign=nl2022-03-04&pk_kwd=505766 und zu den Unterrichtsmaterialien: https://www.bpb.de/lernen/?pk_campaign=nl2022-03-04&pk_kwd=6



Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.)

Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung

Ein Studienbuch

2022, 420 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8252-5836-8
E-Book: 23,99 €,
ISBN 978-3-8385-5836-3

Mit Beiträgen von

Christel Adick, Claudia Bergmüller, Constanze Berndt, Helmuth Hartmeyer, Sabine Hornberg, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Jennifer Kopf, Gregor Lang-Wojtasik, Sabine Lang, Bernd Overwien, Dipti Oza, Matthias Pilz, Susanne Ress, Marco Rieckmann, Ralf Schieferdecker, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Marie-Christine Vierbuchen und Beke Vogelsang

Was ist Globales Lernen? Wo sind seine Ursprünge und wohin kann es sich entwickeln? Wie ist es bildungswissenschaftlich verortet? Warum ist Globales Lernen so bedeutsam für nachhaltige Bildungsarbeit im doppelten Wortsinn?

Mit den Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen aus dem Jahr 2015 liegt eine herausfordernde und ermutigende Transformationsagenda für die Weltgemeinschaft vor, die sich ihrer planetarischen Grenzen bewusst ist. Im Sinne des Unterzieles 4.7 bietet Globales Lernen vielfältige pädagogisch-didaktische Orientierungen zukunftsfähiger Bildungsarbeit, um mit einer Welt im Wandel über die Lebensspanne umgehen zu lernen. Im Kern geht es um Perspektivenwechsel durch interdisziplinäre Zugänge.

Das Studienbuch erschließt diese Anliegen systematisch für hochschulische Lehre in den Bildungswissenschaften. Beiträge in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kontexten sowie zu Bildungsarrangements und Lernorten werden durch Grundlagenfragen und perspektivische Überlegungen gerahmt. Das Studienbuch richtet sich v. a. an Studierende in bildungsbezogenen Berufsfeldern. Es hat zugleich einführenden Charakter in ein dynamisches Diskursfeld.

WAXMANN

info@waxmann.com
www.waxmann.com