

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 of educational 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. Stattdessen 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, Physiker/-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 fortgeschritten 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 – erziehungswissenschaftlichen 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 subsumieren.

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 Fertigkeitenpositionen“ (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 kompetente 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: „Durch 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 Perspektivwechseln 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 Kopplastigkeit“ (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-F-1). 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 Bildungszielen findet von Beginn

an im Spannungsfeld von Konstruktions- und Legitimationsproblemen statt. Dabei stehen sich zwei Diskussionsstränge gegenüber: Befürchtung einer inhaltlich verkürzten Zieldiskussion und bildungstheoretischen 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 Weltverfahrung 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 Begegnung 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 bildungsrelevanter 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 Tatbestän-

de“ (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 mitschwellenden 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 operationalisierten 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-Lesekompetenzmodells – ja auch stark in die Kritik geraten“ (I-4-F-2). Gerade die Gütekriterien der Na-

tionalen Bildungsstandards (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-philosophisch 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 operationalisierte 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 erhebt- 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 Kompetenzen 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, He-

erausforderungen 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 Wahlscheidungen, 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 nachhaltige Entwicklung ist spätestens mit dem erwähnten Orientierungsrahmen (KMK, BMZ & EG, 2016) als internationales Anliegen im deutschsprachigen bildungspolitischen Diskurs angekommen und umfasst ein eigenständiges Feld bildungswissenschaftlicher 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-curricular 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 vermei-

den. 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 Heranwachsenden, 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 Interkulturalität, 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 Übersichtlichkeit 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

- Wir bedanken uns bei allen, die auf unsere Email-Anfrage konstruktiv-produktiv reagiert und auch jenen, die den Text kritisch kommentiert haben.
- 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). *Wirtschaftsdidaktik*. 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. Humboldt, Werke IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (S. 168–195). Darmstadt: WBG.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Experimentelle*. 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 & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0fimt.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/10.1177/1474904120951743>
- 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_Zusammenfassungen/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)