

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 Kompetenzen¹ 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. Rössler 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 nachgewiesener 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 Überzeugungen

und Werthaltungen (vgl. z.B. Rieckmann & 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 zugrundeliegenden 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 berücksichtigt 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 sensiblen 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 verbun-

denen 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 Abschlussequivalenz 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 ausstehen. 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 essenialisierendes 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 wohlgeheimer 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 streetlight 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 Schulleistungstudien? - 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 Deutschland* (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/10.1026/10033-3042.58.2.128>
- 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. Rieckmann (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., Laustriör, 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.