

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 *Globaler Kompetenz* 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 *Globaler Kompetenz* 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 zugrundeliegen, 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 Weltansichten 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 Deutschland (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 nachhaltige 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 entgegentläuft.

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 (Leiprecht, 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 (Prenzel, 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 Gegenstandsreflexion 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; Sälzer & 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 qualitativen-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/5f6deca44ff425352eddb4a/t/5fc8eb922891c6875c8a465/-1637594418818/measuring-global-competencies.pdf>

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.ctvbpnz8.13>

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>

Grobauer, 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 Kompetenzerwerb 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. Rieckmann (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.ctvpbnp8.7>
- 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. (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? Biologisch-antropologische 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 Röss

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