

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'15

- | | | |
|-----------|----|--|
| Themen | 4 | Sarah Lange
Methodische Reflexionen zur Teilnahme von Ländern der
Entwicklungszusammenarbeit an internationalen
Vergleichsstudien |
| | 13 | Annette Scheunpflug/Petra Stanat/Felicitas Thiel/
Harm Kuper/Bettina Hannover
Evidenzbasierte Entwicklung von Bildungserträgen durch
Assessments – Überlegungen zu einem länder- und
kultursensiblen Monitoring in Ländern der
Entwicklungszusammenarbeit |
| | 21 | Michael Ward/Pablo Zoido
PISA for Development |
| | 26 | Rudolf Tippelt
PIAAC: Kompetenzfeststellung und -debatte in Spanien |
| Kommentar | 31 | Anmerkungen zur Neuauflage des Orientierungsrahmens
für den Lernbereich Globale Entwicklung |
| VIE | 34 | Neues aus der Kommission/Dialogforum zum Thema SDGs |
| | 36 | Rezensionen |
| | 39 | Informationen |

Sarah Lange

Methodische Reflexionen zur Teilnahme von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit an internationalen Vergleichsstudien

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel verfolgt das Ziel aufzuzeigen, welche methodischen Herausforderungen mit der Teilnahme von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit an Vergleichsstudien verbunden sind. Ausgangspunkt hierfür ist eine detaillierte Analyse und Beschreibung dazu, welche Länder der Entwicklungszusammenarbeit wie häufig und an welchen Zyklen an TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) und PISA (*Programme for International Student Assessment*) teilnahmen. Des Weiteren soll die Rolle von regionalen und nationalen Leistungsmessungen neben den prominenten internationalen Vergleichsstudien (wie TIMSS und PISA) für die Qualitätsentwicklung der Bildungssysteme in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit reflektiert werden.

Schlüsselworte: *Internationale Leistungsmessung, Entwicklungsländer, Methoden, regionale Vergleichsstudien, PISA, TIMSS*

Abstract

This article aims to outline which methodical challenges are related with the participation of development cooperation countries in international large-scale assessment studies. Starting point is a detailed analysis and description which development cooperation countries participated how often in which cycles in TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) and in PISA (*Programme for International Student Assessment*). Furthermore, also the role of regional and national assessment studies in relation to the prominent international large-scale assessments is reflected with view to quality development of educational systems in development cooperation countries.

Keywords: *International large-scale assessment, developing countries, methods, regional assessments, PISA, TIMSS*

Einleitung

Seit der empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft haben die Diskussionen zur Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich international zugenommen. Die Auswirkungen dieser Diskussionen lassen sich zunehmend auch in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit beobachten. Insbesondere im Kontext der post-2015 Diskussionen, in denen der Fokus stark auf

der Vereinbarkeit von quantitativem (bspw. in Form von mehr Zugang zu Bildungsangeboten) mit qualitativem Fortschritt liegt. Im September 2015 wurden im Rahmen der UN-Resolution „Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development“ auf der UN-Generalversammlung die Sustainable Development Goals verabschiedet (UN General Assembly 2015). Unter diesen 17 Zielen, welche die intensiven internationalen Bestrebungen im Ausbau und in der Entwicklung im Bildungsbereich zwischen 1990 und 2015 im Kontext der *Education for All*-Ziele und der Millennium-Entwicklungsziele (MDGs) zusammenführen und ersetzen (sollen), fokussiert das vierte Teilziel inclusive, gerecht und hochwertige Bildung: „Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.“ (UNESCO 2015, S. 284). Im Zuge dieser Entwicklungen rückte im letzten Jahrzehnt zunehmend der Output/Outcome eines Bildungssystems – häufig gemessen in Form von Leistungsstudien – als Indikator für Qualität in den Fokus.

Die Entwicklung von gemeinsamen Outcome-Zielen im Bildungsbereich wird stark von der OECD vorangetrieben und kann als Entwicklung einer Form des ‚New Governance‘ beschrieben werden. Mit der Idee von Bildungsmonitoring ist das zentrale Ziel der Systemdiagnostik verbunden (Döbert/Weishaupt 2012, S. 159), d.h. anhand einer kontinuierlich und empirisch gewonnenen Datengrundlage soll „Steuerungshandeln“ begründbarer und zielgerichteter gestaltet werden (ebd.). Damit auf Grundlagen von empirischem Steuerungswissen Qualitätsentwicklung entstehen kann, lassen sich einige Voraussetzungen beschreiben, die erfüllt sein sollten:

- (a) Die gesammelten Daten sind von hoher Qualität und beschreiben ein valides Abbild der sozialen Situation.
- (b) Durch die Auswertung der empirischen Daten lassen sich eindeutige Problembereiche im Bildungssystem identifizieren.
- (c) Die empirischen Ergebnisse werden durch die (lokale) Bildungsforschung für die Öffentlichkeit und die Bildungspolitik verständlich ‚übersetzt‘.
- (d) Die verantwortliche Bildungspolitik nimmt die Ergebnisse wahr und reagiert auf die Problemmarkierung mit angemessenen Maßnahmen (vgl. Kellaghan/Greaney/Murray 2009; Postlethwaite/Kellaghan 2008; Ross/Genevois 2006).

Werden diese Voraussetzungen erfüllt, besteht die Möglichkeit, dass Bildungsmonitoring dazu beitragen kann, dass die Qualität von Bildungsangeboten in einem Bildungssystem verbessert wird. Ob und in wie fern diese Voraussetzungen erfüllt werden, ist maßgeblich von der Konzeption und der Durchführung der Datenerhebung und der Datenanalyse abhängig.

Der vorliegende Artikel verfolgt das Ziel aufzuzeigen, welche methodischen Herausforderungen in Bezug auf die Teilnahme von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit an Vergleichsstudien verbunden sind. Ausgangspunkt hierfür ist eine detaillierte Analyse und Beschreibung dazu, welche Länder der Entwicklungszusammenarbeit wie häufig und an welchen Zyklen an TIMSS und PISA teilnahmen. Des Weiteren soll die Rolle der prominenten internationalen Vergleichsstudien (wie TIMSS und PISA) neben regionalen und nationalen Leistungsmessungen für die Qualitätsentwicklung der Bildungssysteme in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit reflektiert werden.

Vergleichsstudien mit Ländern der Entwicklungszusammenarbeit

Die Bedeutung von internationalen Vergleichsstudien hat für den Bildungssektor in vielen Ländern seit TIMSS und PISA zugenommen. Die Rezeption der Ergebnisse der Vergleichsstudien variiert stark von Land zu Land. In vielen OECD-Ländern – wie auch in Deutschland – ist die regelmäßige Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien fester Bestandteil der qualitätssichernden Maßnahmen im Bildungswesen und Grundlage für eine evidenzbasierte Bildungspolitik geworden. Auffällig ist die zunehmende Teilnahme von Nicht-OECD-Ländern an internationalen Vergleichsstudien. Exemplarisch ist hierfür der Blick auf PISA, der zeigt, dass seit dem ersten PISA-Zyklus an jedem Zyklus mehr sogenannte Partnerländer (Nicht-OECD-Länder) teilnahmen. Im Jahr 2000 waren es vier Länder, bereits 2002 nahmen elf weitere Partnerländer an PISA 2000+ teil (OECD 2013) und zum PISA 2015-Zyklus sind es 38 Länder¹ – und damit mittlerweile mehr teilnehmende Partnerländer als OECD-Länder. Unter den Partnerländern sind auch Länder der Entwicklungszusammenarbeit, die meist durch die finanzielle Unterstützung von Geberinstitutionen der Entwicklungszusammenarbeit (bspw. der Weltbank) teilnehmen (vgl. Liberman/Clarke 2012). Die steigende Teilnahme von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit an internationalen Vergleichsstudien deutet darauf hin, dass die Bedeutung von Vergleichsstudien und die Rezeption deren Ergebnisse auch in diesem Kontext zunehmen werden.

Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird eine detaillierte Analyse der bisherigen Teilnahme von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit an internationalen Vergleichsstudien präsentiert. Ziel der Analyse ist es, Muster bezüglich der Teilnahme und der Teilnahmefrequenz dieser Länder nachzuzeichnen. Hierzu wurden in einem ersten Schritt tabellarische Übersichten zu allen Teilnehmerländern an PISA, TIMSS, PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), SACMEQ (*The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*) und PASEC (*Programme of Analysis of Education Systems*) erstellt. Daraufhin wurden alle Teilnehmerländer an den benannten Studien gruppiert nach den von der Weltbank verwendeten

Einkommensgruppen: Länder mit niedrigem Einkommen (37 Länder), Länder mit niedrigem mittleren Einkommen (47 Länder), Länder mit hohem mittleren Einkommen (58 Länder), Länder mit hohem Einkommen (65 Länder) (UNESCO 2015, S. 317–318)² (vgl. Tabelle 1 & Tabelle 2). Für das Ziel des vorliegenden Aufsatzes, die Teilnahmemuster von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit an internationalen Vergleichsstudien aufzuzeigen, wurden Tabellen 1 und 2 erstellt, welche Länder der Entwicklungszusammenarbeit zeigen, die im Zeitraum von 1995 bis 2015 an der PISA- und welche an der TIMSS-Studie teilnahmen. Für die folgenden Beschreibungen wurden diese beiden Studien gewählt, da neben dem internationalen Einfluss auch die Frequenz der Durchführungszyklen mit bisher je sechs Zyklen vergleichbar hoch ist. Die Analyseergebnisse zu PIRLS, SACMEQ und PASEC werden als Reflexionsfolien verwendet (vgl. Resümee). Insgesamt zeigt die Übersicht einen deutlichen, wenn auch nicht linearen Anstieg, in der Teilnahme von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit an PISA und TIMSS. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich deutliche Fluktuationen und Unterschiede dazu, welche Län-

Studie: PISA; Organisation: OECD; Zielgruppe: 15-Jährige; Zyklus: Dreijähriger Zyklus; Tertium Comparationis: Naturwissenschaftliche Kompetenz, Mathematische Kompetenz; Lesekompetenz.		
PISA 2015	LIC:	/
	LMIC:	Georgien, Indonesien, Moldawien, Vietnam.
	UMIC:	Albanien, Algerien, Argentinien, Brasilien, Bulgarien, Kolumbien, Costa Rica, China, Dominikanische Republik, Ungarn, Jordanien, Kasachstan, Libanon, Mazedonien, Malaysia, Mexiko, Montenegro, Peru, Rumänien, Thailand, Tunesien, Türkei.
PISA 2012	LIC:	/
	LMIC:	Indonesien, Vietnam.
	UMIC:	Albanien, Argentinien, Brasilien, Bulgarien, Kolumbien, Costa Rica, Ungarn, Jordanien, Kasachstan, Malaysia, Mexiko, Montenegro, Peru, Rumänien, Serbien, Thailand, Tunesien, Türkei.
PISA 2009	LIC:	Kirgisistan.
	LMIC:	Georgien (2010) ¹ Indien (2010), Indonesien, Moldawien (2010).
	UMIC:	Albanien, Argentinien, Aserbaidschan, Brasilien, Bulgarien, Kolumbien, Costa Rica (2010), Ungarn, Jordanien, Kasachstan, Malaysia (2010), Mauritius (2010), Mexiko, Miranda (Venezuela) (2010), Montenegro, Panama, Peru, Rumänien, Serbien, Thailand, Tunesien, Türkei.
PISA 2006	LIC:	Kirgisistan.
	LMIC:	Indonesien.
	UMIC:	Argentinien, Aserbaidschan, Brasilien, Bulgarien, Kolumbien, Ungarn, Jordanien, Mexiko, Montenegro, Rumänien, Serbien, Thailand, Tunesien, Türkei.
PISA 2003	LIC:	/
	LMIC:	Indonesien.
	UMIC:	Brasilien, Ungarn, Mexiko, Serbien und Montenegro Serbien, Thailand, Tunesien, Türkei.
PISA 2000	LIC:	/
	LMIC:	Indonesien.
	UMIC:	Albanien, Argentinien, Brasilien, Bulgarien, Ungarn, Mazedonien, Mexiko, Peru, Rumänien, Thailand.

Anmerkungen:

1(2010): Nachträglich an der Studie teilgenommen;

LIC = Low income countries, LMIC = Lower middle income countries, UMIC = Upper middle income countries.

Tab. 1: Teilnehmerländer an PISA 2000 bis PISA 2015 mit niedrigem oder mittlerem Einkommensniveau (Quelle: eigene Darstellung)

Studie: TIMSS; Organisation: IEA; Zielgruppe: Vierte und achte Klasse; Zyklus: Vierjähriger Zyklus; Tertium Comparationis: Naturwissenschaftliche Kompetenz, Mathematische Kompetenz.		
TIMSS 2015	LIC:	/
	LMIC:	Armenien, Ägypten, Georgien, Indonesien, Marokko, Palästina.
	UMIC:	Argentinien, Botswana, Bulgarien, Chinesisch Taipeh, Ungarn, Iran, Jordanien, Kasachstan, Libanon, Malaysia, Serbien, Südafrika, Thailand, Türkei.
TIMSS 2011	LIC:	/
	LMIC:	Armenien, Georgien, Ghana, Honduras, Indonesien, Marokko, Palästina, Syrien, Ukraine, Jemen.
	UMIC:	Aserbaidschan, Botswana, Chinesisch Taipeh, Ungarn, Iran, Jordanien, Kasachstan, Libanon, Mazedonien, Malaysia, Rumänien, Serbien, Südafrika, Thailand, Tunesien, Türkei.
TIMSS 2007	LIC:	/
	LMIC:	Armenien, Ägypten, El Salvador, Georgien, Ghana, Indonesien, Mongolia, Marokko, Palästina, Syrien, Ukraine, Jemen.
	UMIC:	Algerien, Bosnien und Herzegowina, Botswana, Bulgarien, Chinesisch Taipeh, Kolumbien, Ungarn, Iran, Jordanien, Kasachstan, Libanon, Malaysia, Rumänien, Serbien, Thailand, Tunesien, Türkei.
TIMSS 2003	LIC:	/
	LMIC:	Armenien, Ägypten, Ghana, Indonesien, Moldawien, Marokko, Palästina, Philippinen, Syrien, Jemen.
	UMIC:	Argentinien, Botswana, Bulgarien, Chinesisch Taipeh, Ungarn, Iran, Jordanien, Libanon, Mazedonien, Malaysia, Rumänien, Serbien, Südafrika, Tunesien.
TIMSS 1999	LIC:	/
	LMIC:	Indonesien, Moldawien, Marokko, Philippinen.
	UMIC:	Bulgarien, Chinesisch Taipeh, Ungarn, Iran, Jordanien, Mazedonien, Malaysia, Rumänien, Südafrika, Thailand, Tunesien, Türkei.
TIMSS 1995	LIC:	/
	LMIC:	Indonesien, Philippinen.
	UMIC:	Argentinien, Bulgarien, Kolumbien, Ungarn, Iran, Mexiko, Rumänien, Südafrika, Thailand.

Anmerkungen:

LIC = Low income countries, LMIC = Lower middle income countries, UMIC = Upper middle income countries.

Tabelle 2: Teilnehmerländer an TIMSS 1995 bis TIMSS 2015 mit niedrigem oder mittlerem Einkommensniveau.

der und welche Regionen an welcher der beiden Studien einzeln, mehrfach oder regelmäßig teilnahmen. Ausgehend von dieser Übersicht wurden Analysen anhand von zwei Analyseeinheiten durchgeführt. Zum einen wurden die Teilnehmerländer analysiert nach geografischer Weltregion (Analyseeinheit Region) und zum anderen mit Blick auf die Teilnahmefrequenz dieser Länder (Analyseeinheit Teilnehmerland).

Analyse der Teilnehmerländer nach Regionen (1995–2015)

Die Analyse der PISA- und TIMSS-Teilnehmerländer mit niedrigem und mittlerem Einkommen an den Studien wurde betreffend ihrer geografischen Region anhand der von der UNESCO vorgeschlagenen EFA Regionen³ durchgeführt (UNESCO 2014, S. 316-217).

Subsahara-Afrika: In dieser Region nahmen bisher vier der 46 Länder an TIMSS und oder PISA teil. Auffallend ist, dass aus

Subsahara Afrika bisher nur Mauritius einmal (2009) an PISA teilgenommen hat. Dies ändert sich erst mit dem PISA for Development-Projekt, an dem Sambia und Senegal teilnehmen (vgl. Ward in diesem Heft). Dagegen haben an TIMSS bisher drei subsaharische Länder mehrfach teilgenommen (Südafrika an fünf Zyklen, Ghana an vier Zyklen und Botswana an zwei Zyklen).

Arabische Staaten: In dieser Region nahmen bisher neun der 20 Länder an TIMSS und/oder PISA teil. Die Analyse der arabischen Staaten zeigt einen auffallenden regionalen Trend dazu an TIMSS und weniger an PISA teilzunehmen. Von den neun arabischen Staaten, die mit Ausnahme von Algerien alle mindestens an drei TIMSS-Zyklen teilgenommen haben, haben nur zwei Länder (Jordanien und Tunesien) auch mehrfach an PISA teilgenommen.

Zentral- und Osteuropa: In dieser Region nahmen bisher zehn der 21 Länder an TIMSS und/oder PISA teil. Die zentral- und osteuropäischen Länder nehmen intensiv an beiden Studien teil. Auffallend ist, dass von den zehn Teilnehmerländern sieben Länder an TIMSS und PISA teilnehmen und dass die Konstanz der Teilnahme sehr hoch ist. Von den Teilnehmerländern dieser Gruppe hat jedes Land durchschnittlich an 3.5 Zyklen von PISA und/oder TIMSS teilgenommen.

Zentralasien: In dieser Region nahmen bisher sechs der neun Länder an TIMSS und/oder PISA teil. Insgesamt scheint in dieser Region vergleichbar spät der Trend zur Teilnahme an Vergleichsstudien aufgenommen worden zu sein, da (außer Armenien) alle Länder erst ab dem dritten oder vierten Zyklus teilnahmen – und dann relativ ausgewogen an PISA und/oder TIMSS. Die durchschnittliche Teilnahme der Länder dieser Gruppe ist mit zwei Zyklen vergleichsweise niedrig.

Ostasien und Pazifik: In dieser Region nahmen bisher elf der 33 Länder an TIMSS und/oder PISA teil. In dieser Region sind es sieben Länder, die an PISA und drei Länder, die an TIMSS partizipierten. Die Konstanz der teilnehmenden Länder ist sehr hoch – im Durchschnitt haben die Teilnehmerländer dieser Region an 4.2 Zyklen partizipiert. China hat im PISA 2015 Zyklus das erste Mal an einer Vergleichsstudie teilgenommen. Indonesien, Malaysia und Thailand weisen seit Beginn regelmäßige Teilnahmen an PISA und TIMSS auf. Die Präferenz dieser Region tendiert im Gesamt zur Teilnahme an der PISA-Studie.

Lateinamerika und die Karibik: In dieser Region nahmen bisher elf der 43 an TIMSS und/oder PISA teil. Die Analyse der Teilnehmerländer aus Lateinamerika und in der Karibik zeigt, dass auch diese Region deutliche Tendenz zur Teilnahme an PISA zeigt. Insbesondere Brasilien und Mexiko stechen dabei heraus, da beide Länder an allen bisherigen sechs PISA-Zyklen teilgenommen haben. Nur Argentinien nahm bisher regelmäßig an PISA und an TIMSS statt. Auffällig ist, dass es einige Länder gibt, die aus dieser Region nur vereinzelt an den Studien teilnahmen – bspw. Honduras 2011 an TIMSS oder Panama 2009 an PISA.

Süd- und Westasien: Von den neun Ländern, die zu Südwestasien zählen, haben bisher zwei Länder an Vergleichsstudien teilgenommen: zum einen der Iran mit einer regelmäßigen Teilnahme an allen TIMSS-Zyklen und zum anderen Indien mit einer bisher einmaligen Teilnahme in 2009 an PISA.

Fazit: Insgesamt zeigen sich deutliche regionale Unterschiede. Der Überblick (Abb. 1) ermöglicht es regionale Präferenzen

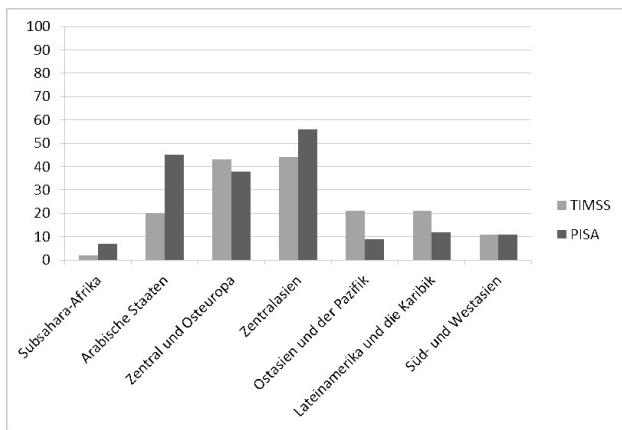


Abb. 1: Anteil (in %) der teilnehmenden Länder mit niedrigem und mittlerem Einkommen nach Region (Quelle: Eigene Darstellung)

dazu abzulesen, ob Länder in einer Region häufiger an PISA oder an TIMSS teilnehmen. Zudem zeigt die Abbildung wie groß der Anteil der teilnehmenden Länder mit niedrigem und mittlerem Einkommen ist – relativiert an der Anzahl der Länder pro Region. Diese Präferenzen können unterschiedlich interpretiert werden. Denkbar ist, dass dies der Ausdruck von überregionalen Assessment-Strategien ist, die auch Hypothesen zu dem erwarteten Nutzen widerspiegeln. Zudem kann der Wunsch sich mit benachbarten Ländern zu vergleichen ein denkbarer Anreiz für die Teilnahme an derselben Studie sein. So nehmen Länder in Subsahara-Afrika und arabische Länder mit niedrigem und mittlerem Einkommen eher an TIMSS teil – dagegen nehmen die teilnehmenden Länder aus Ostasien sowie aus Lateinamerika eher an den PISA-Zyklen teil.

Analyse der Teilnehmerländer nach Teilnahmehäufigkeit (1995–2015)

Im Folgenden wird die Frage verfolgt, ob sich neben den regional andeutenden Strategien auch auf Länderebene nationale Assessment-Strategien betreffend der Nutzung von Vergleichsstudiendaten zeigen. Dazu werden die Länder hinsichtlich ihrer Teilnehmerfrequenz betrachtet – insbesondere Länder mit einer hohen Teilnehmerfrequenz, Länder mit einer niedrigen Teilnehmerfrequenz und Länder, die an beiden Studien teilnehmen.

Hohe Teilnehmerfrequenz: An allen sechs PISA-Zyklen nahmen bisher vier Länder teil: Ungarn, Indonesien, Brasilien, Mexiko. An allen sechs TIMSS-Zyklen nahmen bisher teil: Ungarn, Indonesien, Iran.

Einmalige Teilnahme: Nur ein einziges Mal nahmen an PISA bisher die folgenden acht Länder teil: Mauritius (2009), Libanon (2015), Algerien (2015), China (2015), Dominikanische Republik (2015), Panama (2009), Miranda (Venezuela) (2010), Indien (2009). An TIMSS nahmen bisher nur ein einziges Mal die folgenden sechs Länder teil: Algerien (2007), Azerbaijan (2011), El Salvador (2007), Honduras (2011), Mexiko (1995).

Eine nur einmalige Teilnahme kommt in allen Weltregionen vor und lässt verschiedene Interpretationen zu. Es ist möglich, dass die häufigere Teilnahme auf Grund von Finanzierungsschwierigkeiten nicht möglich war. Auch möglich ist, dass eventuell die Rezeption und damit die Nutzung der em-

pirischen Ergebnisse nicht umfassend geschah und dazu führte, dass der Aufwand einer Teilnahme aus Sicht der nationalen Regierung als nicht lohnend angesehen wurde. Ein weiterer Grund für die nicht-Kontinuität kann sein, dass die Teilnahme an einer internationalen Studie federführend von Gebern initiiert und angetrieben wurde und weniger oder gar nicht von Seiten des teilnehmenden Landes (Jansen 2005, S. 21; vgl. den Fall Kirgistan: OECD 2013, S. 29).

Intensive Teilnahme an PISA und TIMSS: Insgesamt haben die folgenden neun Länder an vier oder mehr Zyklen von beiden Studien teilgenommen: Jordanien, Tunesien, Bulgarien, Ungarn, Rumänien, Serbien, Türkei, Indonesien, Thailand.

Fazit: Die Teilnahme an beiden großen Studien weist darauf hin, dass in diesen neun Ländern mit niedrigen und mittleren Einkommen den Ergebnissen von Vergleichsstudien eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Gründe für die insgesamt deutlich beobachtbare Zunahme der Teilnahme und der Teilnahmehäufigkeit an Leistungsstudien gehen sicher auch mit der gestiegenen Bedeutung der Rechenschaftsablegung (accountability) und der Evidenzbasierung im Bildungsbereich einher (vgl. Benavot/Köseleci 2015, S. 3).

Resümee

Die Analyseergebnisse zur Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien werden im Folgenden in Verbindung gesetzt mit regionalen und nationalen Vergleichsstudien, die in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit durchgeführt werden. Die Ergebnisse zeigen eindeutige Unterschiede in der Teilnahmeintensität im Vergleich der Einkommensgruppen der Teilnehmerländer. So ist Kirgistan, das 2006 und 2009 an PISA teilgenommen hat, das bisher einzige Teilnehmerland aus der Gruppe der Länder mit niedrigem Einkommen. An der regionalen Vergleichsstudie SACMEQ dagegen haben aus dieser Gruppe bisher sieben Länder teilgenommen – darunter bspw. Kenia, Malawi oder Zimbabwe.

Im Vergleich der Gruppen der Länder mit mittlerem Einkommen sind es auffallend wenig Teilnehmerländer, die aus der Untergruppe der Länder mit niedrigem mittlerem Einkommen an internationalen Vergleichsstudien teilnehmen (PISA: z.B. Indonesien, Moldavien, Indien; TIMSS: z.B. Armenien, Ghana, Ägypten). Dies legt nahe, dass die Zugangshürden für Länder mit niedrigem und mit niedrigem mittlerem Einkommen für die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien höher sind als für die Teilnahme an regionalen Vergleichsstudien. In dem Evaluationsbericht des IEA-Programms PASA (*Program on the Assessment of Student Achievement*) empfiehlt Lockheed (2010, S. vii) „IEA concentration on building capacity among lower-middle income countries rather than intensifying efforts in low-income countries. The technical requirement for participating successfully in IEA studies is often beyond the existing capacity in low income countries, while lower-middle income countries frequently have a suitable basis on which to build.“

Die deskriptiven Analysen zeigen, dass betreffend der Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien die Region Subsahara-Afrika verglichen mit anderen Weltregionen in der Teilnahmeintensität und -häufigkeit deutlich zurück liegt. Interessant ist, dass Länder dieser Region, die bisher an PISA oder TIMSS teilgenommen haben, auch intensiv an regionalen Ver-

gleichsstudien teilnehmen. So haben Südafrika, Botswana und Mauritius je an drei der vier Zyklen von SACMEQ teilgenommen. Dies lässt vermuten, dass die Teilnahme an regionalen Vergleichsstudien Interesse sowie personelle und technische Kapazitäten für die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien erhöht. Auch im Hinblick auf die *PISA for Development*-Länder scheint dieser Zusammenhang naheliegend. So haben Ecuador, Guatemala und Paraguay je an SERCE (*Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*) und an TERCE (*Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*) – dem zweiten und dritten Zyklus von LLECE⁴ – teilgenommen. Zambia nahm an allen vier SACMEQ-Zyklen teil und Senegal hat an PASEC 2006 und 2014 sowie an MLA I und II teilgenommen. Auch Indonesien, Ungarn und der Iran – Länder, die durch ihre hohe Teilnehmerfrequenz an TIMSS oder PISA auffallen – nehmen parallel intensiv an PIRLS teil. Ausgehend von den Ergebnissen der Analysen lässt sich die Hypothese aufstellen, dass die Teilnahmen an nationalen, regionalen und internationalen Vergleichsstudien zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen.

Methodische Reflexionen

Herausforderungen methodischer Art lassen sich bei Vergleichsstudien viele benennen. Diese lassen sich systematisieren hinsichtlich der Durchführung und der Rezeption der Ergebnisse eines Forschungsprojekts (vgl. im Überblick: Ross/Genevois 2006). Im Zuge der zunehmenden Diskussionen zur Bedeutung von Vergleichsstudien haben sich viele Autorinnen und Autoren diesen allgemeinen Herausforderungen gewidmet, bspw. die Herausforderung von Messäquivalenz bei *cross-cultural studies* (vgl. Mullen 1995) oder der damit verwandten Konzepten der Kultur- und Testfairness (vgl. Anastasi 1964) sowie allgemeiner zu Methoden des (Kultur-)Vergleichs (vgl. Rademacher 2013).

Bezugnehmend auf die Analysen zur Teilnahme von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit an den internationalen Vergleichsstudien PISA und TIMSS, werden im Folgenden zwei Aspekte fokussiert, die spezifisch sind für methodische Herausforderungen mit Blick auf Länder der Entwicklungszusammenarbeit. Hierzu gehören die Leistungsmessung auf den unteren Kompetenzstufen und zielgruppenadäquate Kommunikationsstrategien der Ergebnisse.

Leistungsmessung auf den unteren Kompetenzstufen

Für die Messung von kognitiven Fähigkeiten sind – wie für jede Form der Messung – zuverlässige Daten von zentraler Bedeutung. Ausschlaggebend ist hierfür insbesondere die Testkonstruktion. Mit Blick auf Länder der Entwicklungszusammenarbeit ist insbesondere die Konstruktion eines Leistungstests, der auch auf den unteren Kompetenzstufen valide misst, eine Herausforderung. Die vorliegenden Ergebnisse von kognitiven Leistungstests zeigen, dass in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf niedrigen Leistungsniveaus sehr groß ist. Hinweise darauf zeigen überregionale Vergleichsstudien wie SACMEQ, PASEC oder MLA (*Monitoring Learning Achievement*) in Ländern in Subsahara Afrika oder wie LLECE in Südamerika. In sieben Ländern in Subsahara-Afrika, die an SACMEQ II teilgenommen

haben, zeigten die Ergebnisse, dass mehr als 40 % der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nicht lesen und nicht schreiben können (vgl. Lee/Zuze/Ross 2005; Smith/Barrett 2011, S. 24). Auch die Ergebnisse von nationalen Assessment-Studien weisen auf niedrige Leistungsergebnisse und auf die Notwendigkeit, Wege zu suchen das ‚Können‘ und ‚Wissen‘ von Schülerinnen und Schülern zu verbessern (Benavot/Köseleci 2015, S. 10).

Auch bisherige PISA-Studien zeigen, dass Partnerländer – also nicht OECD-Länder – verglichen mit dem OECD-Durchschnitt deutlich niedrigere Leistungsergebnisse aufweisen. Im OECD Education Working Paper No. 93 werden in einer Grafik die Leistungsergebnisse und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Kompetenzstufe 2 im Lesen nicht erreichen, im Vergleich aller Partnerländer (inklusive der Türkei, Chile und Mexiko – den OECD-Ländern mit mittleren Einkommen) in einer Grafik zusammen mit dem jeweiligen OECD Durchschnitt dargestellt. Das Fazit des Vergleichs lautet: „In the majority of partner countries, the share of students below Level 2 proficiency in reading exceeds 40%, compared to the OECD average of 19%.“ (OECD 2013, S. 13). Mit Blick auf diese Vergleiche stellt sich die Frage, welche Bedeutung der Vergleich der Leistungsergebnisse von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit gemessen am Maßstab des OECD-Durchschnitts hat. Wie fair ist es, an dem OECD-Maßstab Länder zu messen, deren durchschnittlichen Leistungsergebnisse nicht in die Berechnung des OECD-Mittelwerts mit einfließen? Sollten die *PISA for Development*-Länder nicht an einem entsprechend separaten Mittelwert verglichen werden?

Die für bspw. die PISA-Studie entwickelten Instrumente messen die Leistung derjenigen Schülerinnen und Schüler am genauesten, die der Population mit dem durchschnittlichen Leistungsniveau angehören. Wenn der überwiegende Teil der untersuchten Zielgruppe eines Landes jedoch auf den unteren Kompetenzstufen verweilt, kann dies die Qualität der Messungen der PISA-Tests für dieses Land beeinträchtigen und zu Messungenauigkeit führen (OECD 2013, S. 15).

Im Rahmen des Projekts der OECD, PISA in Entwicklungsländern durchzuführen, soll diese Schwäche bisher entwickelter Erhebungsinstrumente verbessert werden, indem neue Items ergänzt werden und dabei die kognitiven Testinstrumente anhand der PISA-Skala vergleichbar bleiben (vgl. Beitrag von Ward in diesem Heft; Adams/Cresswell 2016). Eine zentrale methodische Herausforderung wird es für *PISA for Development* dabei sein, die Balance zu wahren zwischen der Veränderung und der Anpassung von PISA-Instrumenten für den Einsatz in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit und der gleichzeitigen Weiterentwicklung von internationalen Bildungsindikatoren.

Ein Schritt in diese Richtung war die für PISA 2012 eingeführte „Easy Booklet Option“. Jedes an PISA teilnehmende Land kann diese Option wählen, um anhand zusätzlicher Items auf den unteren Kompetenzlevels dazu beizutragen, dass die Messung von erwarteten niedrigeren Leistungsergebnissen zuverlässiger verläuft. Jedoch wurde diese Option in PISA 2009 und PISA 2009+ nur von 17 Ländern gewählt – möglicherweise auf Grund von fehlendem Bewusstsein für den Stand der nationalen Leistungen oder auf Grund von Angst vor Stigmatisierung (vgl. OECD 2013, S. 15). Als

Pendant zur ‚Easy Booklet‘-Option bei PISA verfolgt die IEA folgende Strategie für interessierte neue Mitgliedsländer. Länder der Entwicklungszusammenarbeit, die an PIRLS teilnehmen möchten, haben die Möglichkeit an pre-PIRLS zu partizipieren – eine Studie mit derselben Konzeption wie PIRLS, die jedoch weniger schwierige Testitems aufweist. Explizites Ziel von pre-PIRLS ist es, die Bildungspolitik in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit dazu zu informieren, welche Schritte unternommen werden sollten, um die Teilnahme an PIRLS zu ermöglichen. Die regionale Studie SACMEQ ermöglicht es während des aktuellen Zyklus (SACMEQ IV) Angola in der Beobachterrolle teilzunehmen, mit der Aussicht ein Vollmitglied zu werden.⁵

Zielgruppenadäquate Kommunikationsstrategien der Ergebnisse

Eine weitere Herausforderung insbesondere für an Vergleichsstudien teilnehmende Länder der Entwicklungszusammenarbeit ist die zielgruppenadäquate Kommunikation der empirischen Ergebnisse einer Studie. Mit Blick auf die sehr unterschiedlichen Zielgruppen, für die die Ergebnisse von Vergleichsstudien wissenschaftlich wertvoll sein können sowie betreffend deren Interessen und Anliegen, bedarf es der spezifischen Aufbereitung der Ergebnisse. Relevante Zielgruppen sind hierbei insbesondere die nationale Bildungspolitik, im Bildungsbereich Tätige (bspw. Lehrkräfte, Schulleitende), die interessierte Öffentlichkeit (bspw. Eltern) sowie die lokale scientific community. Es bedarf gezielter Kommunikationsstrategien, um sicherzustellen, dass die Studienergebnisse korrekt bspw. in den Medien wiedergegeben werden. Hierzu kann idealerweise die lokale Bildungsforschung beitragen, indem neben den Publikationen der internationalen Vergleiche Bildungsforschende gezielt den Blick auf die vor der Studie formulierten Erkenntnisinteressen der lokalen Bildungspolitik wirft. Dies kann zum einen die Aufbereitung der Ergebnisse und der gegebenenfalls sinnvollen Übersetzung in lokale Sprachen bedeuten. Zum anderen sind es erst weiterführende Sekundäranalysen, die Antworten liefern können auf spezifischere Fragen zur Situation des nationalen Bildungssystems. Die Erfahrungen mit PISA in den letzten fünfzehn Jahren haben gezeigt, dass mit der Teilnahme von Partnerländern klar das Ziel verbunden und verfolgt werden sollte, institutionelle Kapazität für Assessment und für Auswertungen aufzubauen (vgl. Lockheed 2013).

Wenn die wissenschaftliche Begleitung und die Durchführung von Sekundäranalysen in Länder der Entwicklungszusammenarbeit häufig gar nicht oder nur sehr begrenzt stattgefunden haben, dann lag das in den meisten Fällen an den mangelnden technischen und personellen Ressourcen der lokalen Bildungsforschung (vgl. OECD 2013, S. 20–27). Adair (1995, S. 646) schlägt die folgenden vier Kategorien zur Gruppierung von Determinanten vor, die die Umgebung von universitärer Forschung (im Fachbereich Psychologie) beeinflussen: (1) materiale und personelle Ressourcen, (2) professionelle Interaktionen und Kommunikation, (3) Forschungsrelevanz und Auszeichnungen, (4) akademische Führung. Das nur begrenzte Vorhandensein von Ressourcen hat aus seiner Sicht den offensichtlichsten und direkten Effekt auf (ausbleibende) Forschungsaktivitäten (Adair 1995, S. 644; vgl. Wedgewood/Hammett 2005, S. 7).

Die Planung für die zielgruppenspezifische Kommunikation der empirischen Ergebnisse beginnt bereits in der Konzeptionsphase einer Studie. Laut Postlethwaite (2006, S. 107–108) ist ein Qualitätskriterium für qualitativ hochwertige Vergleichsstudien, dass zu Beginn einer Studie das Erkenntnisinteresse von Seiten der lokalen Bildungspolitik eingeholt wird; denn wenn Daten erhoben werden, die auf diese Belange antworten erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass der Bericht gelesen und wahrgenommen wird.

Murimba (2005) berichtet davon, welche Effekte die SACMEQ-Studie auf die Teilnehmerländer hat. In den vier Ländern (Botswana, Lesotho, Seychellen, Malawi), in denen die Durchführung von SACMEQ I zum personellen Kapazitätsaufbau innerhalb des Landes geführt hat (bspw. in Form von intensiven Weiterbildungen) hat die Datenaufbereitung für SACMEQ II mit vier bis zehn Monaten deutlich kürzer gedauert als in Ländern, die zu SACMEQ II das erste Mal an der Studie teilnahmen (wie bspw. Mosambik, das 24 Monate für die Datenaufbereitung benötigte). Des Weiteren wurde die technische Ausstattung (bspw. leistungsstarke Computer) in z.B. Tansania auch für die Durchführung von Forschungsprojekten im Bildungsbereich genutzt oder für die Einführung von zuverlässigen nationalen Assessment-Studien. Auch bewirkte die Teilnahme an SACMEQ in vielen Ländern eine deutliche Stärkung der nationalen Bildungspolitik (vgl. Murimba 2005, S. 94–98). Lockheed (2015, S. vii) beschreibt positive Effekte der Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien, insbesondere betreffend Curriculumsreformen.

Kommunikation ist nicht nur bezüglich der Verbreitung der Ergebnisse relevant, sondern auch vor und während der Datenerhebung. Es ist eine ethische Herausforderung für die Durchführung von empirischer Forschung, wenn die ‚Beforschten‘ eine Personengruppe sind, bei denen nicht davon ausgegangen werden kann, dass grundlegende Vorstellungen zu Forschung, Forschungszielen, der Funktion von Datenerhebungsinstrumenten sowie zu der Art und Weise wie gewonnenen Daten weiterverwendet werden vorhanden sind. Voraussetzung für Forschung im Kontext von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit ist daher größtmögliche Transparenz und dezidierte Einführungen in die Abläufe eines Forschungsprozesses und die Bedeutung und weitere Verwendung von empirischen Daten (vgl. weiterführend: Hammett/Wedgewood 2005; Lang-Wojtasik 2002).

Die korrekte Rezeption von Vergleichsstudienergebnissen kann auch in OECD-Ländern eine Herausforderung sein. Der Umgang mit dem PISA-Schock in 2000 in Deutschland zeigt, dass es durchaus eine längere ‚Lerngeschichte‘ benötigen kann bis eine Gesellschaft einen differenzierteren Umgang mit Ergebnissen aus Vergleichsstudien aufweist und nicht das scheinbare Argument „Wie PISA zeigt...“ für so ziemlich jede bildungsbezogene Aussage verwendet wird. Am Fall der Rezeption der PISA-Ergebnisse in Deutschland verweisen Prenzel/Drechsel (2004) auf die hohe Bedeutung einer differenzierten Rezeption und auf die Notwendigkeit, die Reichweite der Aussagen von Vergleichsstudien klar im Blick zu behalten (vgl. Schwippert/Bos 2005).

Diesem Problem wurde im Rahmen von bspw. SACMEQ entgegengewirkt, indem der lokale Kapazitätsauf- und -ausbau explizit gesetzte und angestrebte Ziele der überregionalen Ver-

gleichsstudie sind und dies auch zu Erfolgen führte (vgl. Murimba 2005). Im Rahmen von PISA for Development wird dieses Problem in Angriff genommen, indem als Teil der Konzeptionsphase in jedem teilnehmenden Land analysiert wird, welche Kapazitäten vorhanden sind, welche noch benötigt werden und wie und in welchem zeitlichen Rahmen diese aufgebaut werden (vgl. dazu den Bericht zur Kapazitätenanalyse von Sambia: OECD/World Bank Group 2014).

National versus international: Wem nutzt welche Studie?

Für die Frage des Nutzens von Vergleichsstudien ist es nicht trivial die verschiedenen Arten von Vergleichsstudien zu unterscheiden. Zur Systematisierung ist die Frage hilfreich, welche Regionen oder Länder anhand des festgelegten Tertium Comparationis der jeweiligen Studien miteinander verglichen werden; diese Frage liegt der folgenden Unterscheidung zugrunde: a) *Nationaler Vergleich*: Der Vergleich verschiedener Teilpopulationen innerhalb eines Landes miteinander (z.B. nationale Assessments wie die Vergleichsarbeiten (VERA) in Deutschland (vgl. Maier/Kuper 2012) oder die National Annual Assessment (ANA) in Südafrika⁶ (vgl. Benavot/Köseleci 2015, S. 18).

b) *Regionaler Vergleich*: Der Vergleich ausgewählter Länder einer Region, die gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen (z.B. SACMEQ: seit 1995 Vergleich der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Ländern im südlichen und östlichen Afrika, die alle Englisch als Amtssprache haben⁷).

c) *Internationaler Vergleich*: Der großangelegte Vergleich von Ländern aus unterschiedlichen Weltregionen – vornehmlich organisiert von Seiten der OECD oder der IEA. Die anfängliche Gemeinsamkeit der OECD-Zugehörigkeit der Länder, die an PISA teilnahmen, wurde zunehmend aufgebrochen und mehr und mehr Partnerländer mit aufgenommen.

Zu der Frage wer ‚wem nutzt welche Studie‘ bezieht Benavot als Leiter des Global Monitoring Reports klar Position zugunsten nationaler Vergleiche. Mit sogenannten *national learning assessments* sind nationale Vergleichsstudien gemeint, anhand der Lernergebnisse mit gesetzten nationalen Zielen der Bildungsbehörden überprüft werden. Im Unterschied zu *high stakes-Tests* werden die Ergebnisse nicht für bspw. die Selektion an Übergängen im Bildungswesen verwendet (vgl. Benavot/Köseleci 2015, S. 3–4). Als Vorteil für die Teilnahme an nationalen Assessment-Studien nennen die Autoren die größere Kontextsensibilität neben der wie bei internationalen Vergleichsstudien gegebenen Möglichkeit auf nationaler Ebene die Daten für Bildungsmonitoring zu verwenden (vgl. Benavot/Köseleci 2015, S. 18).

Abhängig vom Entwicklungsstand eines Bildungssystems mag die Teilnahme an einer nationalen Assessment-Studie bevorzugt werden, da fachorientiert und basierend auf dem nationalen Curriculum überprüft wird, ob die Schülerinnen und Schüler die Inhalte, die gelehrt werden (sollen) auch können. Zudem sind nationale Studien flexibel mit Blick auf die untersuchte Zielgruppe. Die Zielgruppe der 15-Jährigen mag für manche Länder nicht im Hauptfokus liegen. Interessant hierzu ist, dass die meisten nationalen Assessments zwischen 1990 und 2013 in den Klassenstufen 4–6 durchgeführt wurden (vgl. Benavot/Köseleci 2015, S. 9). Benavot/Köseleci (2015) vertreten die Position, dass es nicht den internationalen Ver-

gleich bedarf, sondern lediglich die Durchführung und die Bereitstellung empirischer Daten, um daraus Steuerungswissen für die lokal verantwortlichen Entscheidungsträger generieren zu können, um zur Qualitätsentwicklung des Landes beizutragen.

Kellaghan/Greaney/Murray (2009) beschreiben detailliert die wichtigsten Schritte, auf die geachtet werden sollte, um eine nationale Assessment-Studie für die Qualitätsentwicklung zu verwenden. Nationale Leistungsmessungen bieten mehr noch die Möglichkeit Datenerhebungsinstrumente mit den spezifischen Interessen der lokalen Bildungspolitik abzustimmen. Von Seiten der UNESCO wird die Durchführung von nationalen Assessment-Studien als Indikator gesehen, um die internationalen Bildungsziele voranzubringen und vor allem für die nationale Qualitätsentwicklung (vgl. Übersicht der nationalen Assessment-Studien zu jedem Land der Welt: UNESCO 2015, S. 304–311). Ein anderes Argument ist das der Sprache: nationale Assessments können leichter in den bedeutendsten Sprachen in einem Land durchgeführt werden. So führt Südafrika aktuell eine nationale Assessment-Studie in zwölf verschiedenen Sprachen durch (vgl. Benavot/Köseleci 2015, S. 18; vgl. Naumann 2005, S. 235).

Neben diesen Argumenten für nationale Assessment-Studien stellt sich jedoch die Frage nach der Qualität solcher Studien und nach den technischen Kapazitäten mit denen die Studien durchgeführt wurden. Benavot/Köseleci (2015, S. 4) verweisen darauf, dass die methodische Qualität und die wissenschaftlichen Standards der Studien bislang noch nicht analysiert werden konnten. Für die Teilnahme an regionalen oder internationalen Vergleichsstudien spricht das Argument, dass damit Zugang zu intensiver Schulung und zu einem hohen Maß an technischem Knowhow und damit verbundenen Chancen zum lokalen Kapazitätenausbau für die Durchführung und Analysen von empirischen Daten verbunden sind. Die im Rahmen der Teilnahme an großen Vergleichsstudien gewonnenen Kompetenzen sowie technischer Ausstattungen können weiterführend für den Ausbau der lokalen empirischen Bildungsforschung genutzt werden.

Zugunsten von regionalen und internationalen Vergleichen spricht das Ziel, universelle Bildungsindikatoren zu formulieren. „The world now faces a challenge to define global learning indicators that can be measured and tracked on a global scale over time.“ (Ward/Zoido in diesem Heft, S. 21–25) Für dieses Ziel bedarf es der Entwicklung einer gemeinsamen Skala, auf der die Ergebnisse weltweit erhobener Schülerleistung abgetragen werden können. Aufbauend auf bisherigen Erfahrungen mit regionalen und internationalen Leistungsmessungen verfolgt das UNESCO Institut für Statistik das Ziel Kriterien zu entwickeln, anhand derer der Stand des Lernerfolgs betreffend Kompetenzen im Bereich Lesen und im Rechnen gemessen werden kann. „This is an excellent opportunity for the learning assessment and educational development communities to work together. Effective collaboration and sharing of knowledge at this stage will lay the foundation for a system that supports all countries in their efforts to measure their progress towards achieving a post-2015 learning goal.“⁸

Ausblick

Als Ausblick zu diesem umfassenden Thema werden im Folgenden vier Gedanken thematisiert, die in weiterführenden

Debatten zur Teilnahme von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit an Vergleichsstudien berücksichtigt werden sollten: (a) *Weiterer Forschungsbedarf zum Nutzen von Vergleichsstudien*: Zu der Frage nach dem Nutzen der Teilnahme an Vergleichsstudien für Länder der Entwicklungszusammenarbeit gibt es noch großen Forschungsbedarf. Für eine weiterführende Diskussion bedarf es mehr Evidenzbasierung, bspw. in Form von Evaluationsstudien, die ausgewählte Länder, die intensiv an nationalen, regionalen und/oder internationalen Vergleichsstudien teilgenommen haben, in den Blick nehmen: Wie war die Rezeption der Vergleichsstudien? Welche bildungspolitischen Reformen wurden auf Grund der Ergebnisse eingeführt und welche Effekte haben diese auf das Bildungssystem des Landes? (b) *PISA versus PISA for Development*: Des Weiteren wird es zu beobachten bleiben, welche Rolle *PISA for Development* für die Qualitätsentwicklung der Teilnehmerländer spielen wird – insbesondere im Vergleich zu Ländern der Entwicklungszusammenarbeit, die sich (weiterhin) für eine Teilnahme an den regulären PISA oder TIMSS-Zyklen entscheiden. Erst weitere Analysen zur Prüfung der Qualität von nationalen Assessment-Studien noch mehr Auskunft zum Gehalt dieser sich ausweitenden Alternativform des Generierens von empirischen Daten für eine evidenzbasierte Bildungspolitik liefern.

(c) *Zielgerichteter Austausch von Expertenwissen*: Mehr Zusammenarbeit und gegenseitiger Austausch zwischen den Akteuren zu dem jeweils gewonnenen methodischen Expertenwissen kann zur Entwicklung der technischen Qualität der Vergleichsstudien in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit beitragen. Interessant für Austausch sind gerade auch Erfahrungen im Kontext von formativen Messungen durch Haushaltserhebungen wie ASER (Annual Status of Education Report) in Indien oder auch EGMA (Early Grade Mathematics Assessment) und EGRA (Early Grade Reading Assessment), deren direkte Analysen vor Ort das Ziel verfolgen mit passgenauen Förderprogrammen dort anzusetzen, wo Bedarf vorherrscht.

(d) *Die Chancen von Open Data-Strategien für Forschung*: Die Datenfreigabestrategien von bspw. SACMEQ und von der OECD für *PISA for Development* bieten für die scientific community im Bereich Bildung und Entwicklung eine Fülle neuer Zugangsoptionen zu standardisiert (bereits und noch in Zukunft) erhobenen Daten für den Ausbau einer dezidierten Wissensbasis zu Bildungsfragen in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit.

Es bleibt zu beobachten, in welchem Tempo und zu welchem Ausmaß die Teilnahme von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit an internationalen Vergleichsstudien zunehmen und sich eine globale Assessment-Kultur ausweiten wird (vgl. Smith 2016). Für die erziehungswissenschaftliche Forschung im Kontext von Bildung und Entwicklung gewinnt der Auftrag die Teilnahme, die Durchführung und insbesondere die Rezeption der Ergebnisse kritisch und analytisch zu begleiten im Zuge von *PISA for Development* eine noch größere Bedeutung. Inwiefern die OECD mit *PISA for Development* im Rahmen der *Sustainable Development Goals* zur Qualitätsentwicklung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit beiträgt wird sich zeigen. De facto sind bereits heute nationale, regionale und internationale Vergleiche zunehmend auch in den Diskussionen zur Bildungsqualität in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit nicht mehr wegzudenken.

Anmerkungen

- 1 http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Broschuere/21_Pisa-Bro_2015_Lay01_141201_Einzelseiten.pdf (Stand: 30.10.15).
- 2 Die Weltbank verwendet die World Bank Atlas Methode und kategorisiert Länder nach dem GNI (Bruttonationaleinkommen) pro Kopf (Aktualisierung Juli 2013): low income: \$1.035 oder weniger, lower middle income: \$1.036 bis \$4.085, upper middle income: 4.086 bis \$12.615, high income: \$12.616 oder mehr (<http://data.worldbank.org/news/new-country-classifications>) (Stand: 01.10.15).
- 3 Der Weltbildungsbericht schlägt als Einteilung der Länder und Regionen der Welt die folgende Gruppierung nach „EFA Regionen“ vor: Arab States (20 Länder/Regionen), Central and Eastern Europe (21 Länder), Central Asia (9 Länder), East Asia and the Pacific (33 Länder/Regionen), Latin America and the Caribbean (43 Länder/Regionen), North America and Western Europe (26 Länder/Regionen), South and West Asia (9 Länder), Sub-Saharan Africa (46 Länder), UNESCO (2015, S. 316–317).
- 4 LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación): Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education (<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment/>).
- 5 <http://www.sacmeq.org/?q=sacmeq-projects/sacmeq-iv> (Stand: 26.11.2015).
- 6 <http://www.education.gov.za/Curriculum/AnnualNationalAssessment/tabid/424/Default.aspx> (Stand: 06.11.15).
- 7 <http://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/sacmeq> (Stand: 06.11.15).
- 8 <https://efareport.wordpress.com/2014/06/03/the-challenges-and-rewards-of-measuring-global-learning-after-2015> (Stand: 27.11.2015).

Literatur

- Adair, J. G. (1995)**: The research environment in developing countries. Contributions to the national development of the discipline. In: International Journal of Psychology, Vol. 30, I. 6, S. 643–662.
- Adams, R./Cresswell, J. (2016)**: PISA for Development Technical Strand A: Enhancement of PISA Cognitive Instruments. OECD Education Working Papers. Paris.
- Anastasi, A. (1964)**: Culture-fair testing. In: Educational Horizons, Vol. 43, I. 1, S. 26–30.
- Benavot, A./Köseleci, N. (2015)**: Seeking quality in education: the growth of national learning assessments, 1990–2013; Background paper prepared for the Education for all global monitoring report 2015, Education for All 2000–2015: achievements and challenges.
- Chinapah, V. (1997)**: Monitoring learning achievement. Paris.
- Döbert, H./Weishaupt, H. (2012)**: Bildungsmonitoring. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden, S. 155–173 (SpringerLink Bücher).
- Hammett, D./Wedgewood, R. (Hg.) (2005)**: The methodological challenges of researching education and skills development in Africa. Edinburgh.
- Jansen, S. D. (2005)**: ‘Lost in Translation?’ Researching Education in Africa. In: Hammett, D./Wedgewood, R. (Hg.): The methodological challenges of researching education and skills development in Africa. Edinburgh, S. 16–25.
- Kellaghan, T./Greaney, V./Murray, T. S. (2009)**: Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement. Washington, DC. (National assessments of educational achievement, v. 5).
- Lang-Wojtasik, G. (2002)**: Bildungsforschung im Nord-Süd-Kontext – Probleme und Forschungsimplicationen. In: Tertiary Comparationis, Vol. 8, I. 2, S. 136–145.
- Lee, V. E./Zuze, T. L./Ross, K. N. (2005)**: School effectiveness in 14 sub-Saharan African countries: Links with 6th Graders’ reading achievement. In: Studies in Educational Evaluation, Vol. 31, I. 2–3, S. 207–246.
- Liberman, J./Clarke, M. (2012)**: Review of World Bank support for student assessment strategies in client countries, 1998–2009. Washington.
- Lockheed, M. (2010)**: The craft of education assessment: Does participation in international and regional assessments build assessment capacity in developing countries? An independent evaluation in IEA’s Program on the Assessment of Student Achievement (PASA). Amsterdam.
- Lockheed, M. (2013)**: Causes and Consequences of International Assessments in Developing Countries. In: Meyer, H.-D./Benavot, A. (Hg.): PISA, power, and policy. The emergence of global educational governance. Oxford, S. 163–184 (Oxford studies in comparative education).
- Lockheed, M. (2015)**: Why do countries participate in international large-scale assessments? The case of PISA. Policy Research Working Paper 7447.

Maier, U./Kuper, H. (2012): Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schule. Überblick zum Forschungsstand. In: Die Deutsche Schule, Vol. 104, I. 1, S. 88–99.

Mullen, M. R. (1995): Diagnosing Measurement Equivalence in Cross-National Research. In: Journal of International Business Studies, Vol. 26, I. 3, S. 573–596.

Murimba, S. (2005): The impact of the Southern and Eastern Africa Consortium for monitoring educational quality (SACMEQ). In: Prospects, Vol. XXXV, I. 1, S. 91–108.

Naumann, J. (2005): TIMSS, PISA, PIRLS and low educational achievement in world society. In: Prospects, Vol. 35, I. 2, S. 229–248.

OECD (2013): PISA in low and middle income countries. Education working paper no. 93. Paris.

OECD/World Bank Group (2014): PISA for Development. Capacity Needs Assessment: Zambia; (Online available: http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Pisa%20for%20Development_Zambia_FINAL%20with%20cover.pdf, [23.11.2015]).

Postlethwaite, T. N. (2006): What is a 'good' cross-national study? In: Ross, K. N./Genevois, I. J. (Hg.): Cross-national studies of the quality of education. Planning their design and managing their impact. Paris, S. 105–120.

Postlethwaite, T. N./Kellaghan, T. (2008): National assessments of educational achievement.

Prenzel, M./Drechsel, B. (2004): „Wie PISA zeigt...“ – Konsequenzen aus internationalen Leistungsvergleichen und ihre Begründung. In: Heinze, S./Kuntze, S. (Hg.): Beiträge zum Mathematikunterricht. Hildesheim, S. S. 31–39.

Rademacher, S. (2013): Fallvergleich und Kulturvergleich. Methodologische Implikationen einer kulturvergleichenden qualitativen Forschung. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden, S. 65–78.

Ross, K. N./Genevois, I. J. (Hg.) (2006): Cross-national studies of the quality of education. Planning their design and managing their impact. Paris.

Schwippert, K./Bos, W. (2005): Die Daten von Vergleichsuntersuchungen und ihre Nutzungsmöglichkeiten für erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Tertium Comparationis, Vol. 11, I. 2, S. 121–133.

Smith, W. C. (2016): The Global Testing Culture shaping education policy, perceptions, and practice (Online available: <http://www.symposium-books.co.uk/books/bookdetails.asp?bid=94> [24.01.2016]).

Smith, M./Barrett, A. M. (2011): Capabilities for learning to read: An investigation of social and economic effects for grade 6 learners in Southern and East Africa. In: International Journal of Educational Development, Vol. 31, I. 1, S. 23–36.

UN General Assembly (2015): Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015.

UNESCO (2015): Education for All 2000–2015: achievements and challenges; EFA global monitoring report, 2015.

Wedgewood, R./Hammett, D. (2005): The loneliness of the long distance researcher: Methodological challenges of doctoral research on education and training in Africa. In: Hammett, D./Wedgewood, R. (Hg.): The methodological challenges of researching education and skills development in Africa. Edinburgh, S. 4–15.

Dr. Sarah Lange

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Forschungsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit, Empirische Lehrer(fort)bildungsforschung, Unterrichtsqualitätsforschung.

Unsere Buchempfehlung

Der Band geht auf das Projekt „Modernizing Teacher Education in a European Perspective“ zurück. Expertinnen und Experten aus west- und südosteuropäischen Universitäten sind der Frage nachgegangen, wie es gelingen kann, die Curricula und Strukturen der nationalen Lehrerbildungssysteme europäisch zu dimensionieren und in dieser Perspektive zu modernisieren.

Das Spektrum der hier kritisch beleuchteten Aspekte reicht von der (nationalen) Lehrerbildungsforschung, der gesellschaftstheoretischen Grundlegung der Bildung des pädagogischen Personals, dem Verhältnis von nationaler Reform der Lehrerbildung und der Herstellung eines europäischen Bildungsraums sowie der beruflichen Bildung bis hin zu interkultureller Bildung sowie Erhalt und Förderung der (europäischen) Mehrsprachigkeit in Studium, Lehre und Forschung.



Siegfried Gehrman, Jürgen Helmchen, Marianne Krüger-Potratz, Frank Ragutt (Hrsg.)

Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive

Bildung in Europa – Bildung für Europa, Band 2, 2015, 207 Seiten, br., 27,90 €, ISBN 978-3-8309-3301-4
E-Book: 24,99 €, ISBN 978-3-8309-8301-9



WAXMANN

www.waxmann.com | order@waxmann.com

Annette Scheunpflug/Petra Stanat/Felicitas Thiel/
Harm Kuper/Bettina Hannover

Evidenzbasierte Entwicklung von Bildungserträgen durch Assessments – Überlegungen zu einem länder- und kultursensiblen Monitoring in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit

Zusammenfassung

Im Kontext des Diskurses zu internationalen Vergleichsstudien werden im folgenden Beitrag Möglichkeiten ausgeleuchtet, eine entsprechend empirische Datenbasis anhand von Assessments in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit aufzubauen, die den Ertrag von Bildungsprozessen für die Steuerung von Bildungssystemen zur Verfügung stellt. Hierzu wird der Zusammenhang zwischen der Durchführung von Bildungsassessments und Bildungsqualität in den Blick genommen und ein ‚länder- und kultursensibles Bildungsmonitoring‘ beschrieben. Zudem werden Qualitätsindikatoren für Assessments beschrieben, die potenziell zu einer Verbesserung von Bildungsqualität beitragen können. Abschließend werden Überlegungen für den deutschen Beitrag zur internationalen Entwicklungszusammenarbeit ausgeführt.

Schlüsselworte: *Bildungsassessment, Bildungsqualität, Entwicklungszusammenarbeit*

Abstract

In the context of the discourse on international large-scale assessments the following contribution explores opportunities for the development of a respective empirical data base for assessments in development cooperation countries, which provide the outcome of educational processes for the controlling of education systems. For this purpose the relation between the implementation of educational assessments and educational quality is taken into account to describe a country- and culture-sensitive educational monitoring. Furthermore, quality indicators for assessments are described, which potentially can contribute to the improvement of educational quality. In conclusion, observations are made in regard to the German contribution to international development cooperation.

Keywords: *Educational assessment, Educational quality, Development cooperation countries*

In vielen Ländern der Entwicklungszusammenarbeit, vor allem in Subsahara-Afrika, stellt die Steuerung von Bildungssystemen eine große Herausforderung dar. Als Ursachen sind dafür unter anderem die schwach ausgeprägte Verwaltung, die Vielzahl der Akteure, die schwierigen Rahmenbedingungen schulischen

Arbeitens sowie die chronische Unterfinanzierung von Bildungssystemen zu nennen (vgl. Willms 2006; OECD/DAC 2006; Deutscher/Feyson 2008). Mangelhafte Bildungsverwaltung führt nicht nur zu geringer Bildungsqualität, sondern verteuert auch die Bildung insgesamt. Die UNESCO spricht von insgesamt 129 Milliarden Dollar jährlichen Verlust durch geringe Unterrichtsqualität und ineffiziente Bildungsverwaltung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. UNESCO 2014, S. 19) bzw. einem Verlust von ca. 10 % der Gesamtkosten, die für Grundbildung aufgewendet werden. Von daher entsteht die paradoxe Situation, dass auf der einen Seite fehlende Mittel eine mangelhafte Steuerung des Bildungswesens bedingen, auf der anderen Seite jedoch gerade aufgrund der fehlenden Mittel eine effizient arbeitende Bildungssystemsteuerung unabdingbar wäre.

In den letzten Jahren wurde in der internationalen Schulentwicklungsdebatte – und zwar sowohl im wissenschaftlichen als auch im schulpolitischen Diskurs – intensiv die Entwicklung, Sicherung und Überprüfung von Bildungsqualität über den Aufbau eines systematischen Netzes aufeinander beziehbarer empirischer Daten diskutiert. In Industriestaaten scheint dies eine unabdingbare Grundlage für eine evidenzbasierte Steuerung von Bildungssystemen darzustellen. Während in Industriestaaten solche Systeme bereits seit einiger Zeit systematisch entwickelt werden (vgl. dazu im Überblick Gogolin et al. 2011), hat die Diskussion über eine auf Daten basierte Steuerung für Länder der Entwicklungszusammenarbeit gerade erst begonnen. Gleichwohl zählt die UNESCO eine erheblich steigende Anzahl nationaler Assessments in den letzten 15 Jahren. Der *Education for All Global Monitoring Report* von 2015 gibt erstmals einen Überblick über nationale Bildungsassessments (ohne jedoch deren Validität und wissenschaftliche Tiefe beurteilen zu können) und kommt auf 50 nationale Bildungsassessments in Subsahara-Afrika, 54 in Lateinamerika und der Karibik, 23 in den Staaten des Mittleren Ostens und Nordafrikas, 49 Assessments in Asien und im pazifischen Raum, 37 in Zentralasien und Osteuropa sowie 42 in Nordamerika und Westeuropa, insgesamt also 245 Assessments (vgl. UNESCO 2015, S. 304–312). Gleichwohl erreichen nicht alle diese Assessments die erforderlichen Qualitätsstandards, um zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen beizutragen; häufig handelt es sich um nationale zentrale Abschlussprüfungen (vgl. Benavot/Köseleci 2015). Angesichts der Tatsache, dass die

Kosten für Assessments in nichtindustrialisierten Bildungssystemen etwa 1 % der Bildungskosten ausmachen (vgl. Wolff 2007; Clarke 2016), ist die Frage von Bedeutung, wie Assessments beschaffen sein sollten, die zur Entwicklung von Bildungsqualität beitragen und die Kosten für ineffizientes Bildungsmanagement nicht um die Kosten für ein Assessment vergrößern, sondern reduzieren helfen. Zudem ist die Frage zu stellen, wie die Entwicklungszusammenarbeit über die Anbahnung internationaler Kooperationen und deren Finanzierung zu einem effizienten Gebrauch von Bildungsmonitoring beitragen kann.

In diesem Beitrag werden die Möglichkeiten ausgeleuchtet, für Länder der Entwicklungszusammenarbeit eine entsprechende empirische Datenbasis (im Folgenden auch „Assessment“) aufzubauen. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Erfassung des Ertrags von Bildungsprozessen, also den von jungen Menschen erreichten Kompetenzen, da die Erfassung von Noten oder häufig wenig kompetenzorientierten nationalen Abschlussprüfungen zu geringen Aufschluss über den Ertrag von Bildungserträgen bietet. Die erreichten Kompetenzen sind ein zentraler Indikator für die Erträge von Bildungssystemen und deren Qualität; dieser Indikator sollte aber in ein breiteres Konzept des Bildungsmonitorings eingebettet sein. Der Aufbau eines solchen Assessments benötigt Expertise – im Hinblick auf die Entwicklung der Instrumente, die Durchführung der Untersuchung und die Interpretation der Ergebnisse. Länder der Entwicklungszusammenarbeit können eine solche Aufgabe nicht alleine stemmen. Die folgenden Überlegungen leuchten vor diesem Hintergrund die Möglichkeiten aus Geberperspektive aus, einen solchen Prozess sinnvoll zu unterstützen. Der Beitrag geht auf ein Projekt zurück und stellt die überarbeiteten und aktualisierten Ergebnisse einer Analyse dar, ohne jedoch alle Vor- und Rahmenüberlegungen wiedergeben zu können (vgl. ausführlich Stanat et al. 2010)¹. Im ersten Abschnitt wird der Zusammenhang zwischen der Durchführung von Bildungsassessments und Bildungsqualität genauer in den Blick genommen. Im zweiten Schritt geht es um ein ‚länder- und kultursensibles Bildungsmonitoring‘. Wir beschreiben Qualitätsindikatoren von Assessments, die potenziell zu einer Verbesserung von Bildungsqualität beitragen können. Abschließend werden Überlegungen zu einem deutschen Beitrag in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit in diesem Bereich angestellt.

Bedingungen des Beitrags von Assessments zur Bildungsqualität

Wenn Assessments zur Verbesserung von Bildungsqualität beitragen sollen, ist zunächst zu reflektieren, wie Assessments beschaffen sein sollten, um jenes Steuerungswissen bereit zu stellen, das zu einer Verbesserung von Bildungsqualität beiträgt. Es sind folgende Faktoren, die ineinander greifen, zu nennen:

Assessments ermöglichen genaue Kenntnisse über den Zustand von Bildungssystemen

Dass die Augenscheinrationalität von Bildungsentscheidungen nicht immer hinreichend ist, wurde in den letzten Jahren an einigen Beispielen insofern sichtbar, als dass es auch unter schwierigen gesamtgesellschaftlichen Bedingungen – ähnlich wie in Industriestaaten – in einigen Staaten der Entwicklungs-

zusammenarbeit besser als in anderen gelingt, das Bildungswesen zu organisieren. So haben Untersuchungen anlässlich des Education for all Monitorings z.B. gezeigt, dass sich Bildungssysteme in Subsahara-Afrika in ihren Effekten, etwa im Hinblick auf die Drop-out Rate, Gendergerechtigkeit und Effizienz des Mitteleinsatzes teilweise deutlich unterscheiden (vgl. UNESCO 2015; World Bank 2009; vgl. auch Woessmann 2003). Dieses Wissen um diese Kennziffern ist jedoch für die Steuerung von Bildungssystemen nicht hinreichend (vgl. World Bank Independent Evaluation Group 2006). Es fehlt das Wissen über die längerfristigen Wirkungen schulischer Bildung. Dieses wurde in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit bislang kaum untersucht (vgl. den Forschungsüberblick bei Yu 2007; Verspoor 2008; Riddell 2008). Gerade dieses Wissen jedoch vermag dabei zu helfen, die Effektivität und Effizienz von Bildungssystemen besser zu verstehen und die Anschlussfähigkeit der in formalen, nonformalen und informellen Bildungsprozessen erworbenen Kompetenzen für eine erfolgreiche Lebensführung zu bestimmen (vgl. zum Kompetenzerwerb im informellen Sektor Bakke-Seeck 1995; Boehm 1997; Kopong 1995; Overwien 1999; Lang-Wojtasik 2001).

Assessments können für diese Fragestellungen eine Orientierung bieten, wenn es mit deren Hilfe gelingt, den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler – bei Kontrolle des sozialen Hintergrunds und der kognitiven Grundkompetenz – zu erfassen und damit den Ertrag von Schulen sichtbar zu machen. Diese Assessments können entweder für ein Land neu entwickelt werden oder als Teilnahme an einem internationalen Assessment organisiert sein. Sie sollten jedoch so strukturiert sein, dass sie den in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit wichtigen Bereich der unteren Kompetenzen hinreichend differenziert abbilden. Insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern kommt neben formalen auch nonformalen und informellen Lernprozessen eine zentrale Rolle zu. Über die relativen Effekte dieser Prozesse und die Anschlussfähigkeit der entwickelten Kompetenzen ist bislang wenig bekannt. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Studien, die Kompetenzen erfassen, in der Regel ausschließlich junge Menschen einbeziehen, die sich im formalen Bildungssystem befinden. Anhand dieser Daten lässt sich jedoch keine Aussage darüber treffen, inwieweit außerhalb des formalen Bildungssystems Kompetenzen erworben werden, die für eine erfolgreiche Lebensführung zentral sind und in welcher Beziehung diese Kompetenzen zu den Erträgen des formalen Bildungssystems stehen. Zudem sind die Hintergrundfragebögen oft nicht an die Situation in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit angepasst und erfassen zum einen den sozialen Hintergrund des Elternhauses zu ungenau und berücksichtigen zum anderen die Bildungsbiografie zu wenig, um über den Erwerb von Kompetenzen außerhalb der Schule etwas aussagen zu können. Während in den an internationalen Assessments teilnehmenden Industriestaaten zentrale Rahmenbedingungen für Bildung, nämlich die Sicherung eines Existenzminimums und die allgemeine Schulversorgung, in der Regel gegeben sind, ist dies im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit häufig nicht der Fall. Zudem ist es wichtig, dass über das Assessment durch die Wahl der Testsprache nicht einseitig die Sprachkompetenzen in einer nur formalen (aber wenig verwendeten) Amtssprache in den Mittelpunkt gestellt wird (vgl. für ein Assessment in

einer lokalen Sprache Krogull et al. 2014; vgl. zur differentiellen Diskussion von Large-Scale Assessments in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit Montané Lores 2002; Küper 2003; Asbrand et al. 2005; Clarke 2016).

Damit lassen sich folgende Bedingungen formulieren, unter denen Bildungsassessments in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit für Steuerung relevantes Wissen zur Verfügung stellen können, um zu einer Qualitätsverbesserung im Bildungswesen beizutragen:

- Sie sollten den unteren Kompetenzbereich hinreichend genau durch entsprechende Tests abbilden können.
- Sie sollten auf Haushaltsebene die Stichprobe ziehen, um auch hinreichend Jugendliche außerhalb des Schulwesens zu erfassen.
- Es wären Hintergrundfragebögen zu entwickeln, die die soziale Wirklichkeit von Entwicklungsländern abbilden und der häufig non-formalen Bildungssituation Rechnung tragen.
- Die Testsprache ist an die Gegebenheiten des Sprachgebrauches und nicht formal nur an eine Amts- oder Schulsprache anzupassen.

Assessments schaffen eine Grundlage für Diskussionen über Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität im Bildungswesen

Eine solide Datenlage, die einen objektiven Blick auf das Bildungssystem eröffnet, bietet eine Grundlage für die Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität im Bildungswesen (vgl. für die wenigen vorliegenden Vergleichsuntersuchen zu diesem Kontext Bernard/Michaelowa 2006; für Kenia und Namibia Nzomo/Makuwa 2006; Crossley 2008; für Nigeria Johnson 2008). Assessments, die den Kompetenzerwerb messen, zwingen die Verantwortlichen den Blick auf das zentrale Anliegen des Bildungswesens zu lenken. Damit bieten Assessments eine Grundlage für ‚good governance‘ im Bildungswesen, für die Verbesserung von Bildungsqualität und für die effektivere Nutzung von Ressourcen. Mit Bildungsmonitoring ist die Erwartung verbunden, dass dieses zu rationalen Bildungsentscheidungen beiträgt. Politische Entscheidungsträger und die Öffentlichkeit erhalten mit Daten des Bildungsmonitorings einen Referenzpunkt für bildungspolitische Kommunikation. Dies bedeutet nicht, dass stringente Entscheidungsketten folgen werden; vielmehr sind politische Entscheidungen das Resultat selbstreferentieller Verarbeitung wissenschaftlicher Informationen im politischen System. Damit sind wichtige Implikationen für das Bildungsassessment in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit verbunden. Zum einen ist nicht davon auszugehen, dass sich durch Assessment allein eine bessere Bildungspolitik im Sinne von ‚good governance‘ herstellen ließe. Ein Monitoring kann einen Möglichkeitshorizont für Rationalität zwar eröffnen, nicht aber garantieren. Zum anderen liegt ein Teil der Wirkung von Bildungsmonitoring nicht nur darin, dass politischen Entscheidungsträgern Entscheidungsperspektiven eröffnet werden, sondern auch darin, dass das Thema ‚Bildung‘ gesellschaftlich an Bedeutung gewinnt, wenn das Assessment als Diskussionsanlass entsprechend genutzt wird.

Damit über Assessments jedoch eine Diskussion unter den entsprechenden Fachleuten potenziell angestoßen werden

kann, sollten die Ergebnisse des Assessments zumindest dem entsprechenden Fachpersonal in Ministerien und nachgeordneten Schulbehörden zugänglich sein. Die Ergebnisse sollten so aufbereitet werden, dass sie verständlich werden und auch ein öffentlicher Diskurs über die Ergebnisse möglich wird.

Assessments können zum Capacity-Development hinsichtlich Bedingungen für Qualitätsentwicklung in Bildungssystemen beitragen

Die erfolgreiche Durchführung eines Assessments erfordert die Mitarbeit einer Vielzahl von Personen im jeweiligen Land. Diese Mitarbeit bezieht sich auf die Vorbereitung und Umsetzung der Datenerhebung ebenso wie auf die Auswertung, Interpretation und Diskussion der resultierenden Daten. Damit kann Bildungsmonitoring in erheblichem Maße zur Fortbildung bei Personen aus der Bildungsverwaltung, der Lehrerfortbildung und der Bildungsforschung beitragen (vgl. Verspoor 2008, S. 39f.; Crossley/Holmes 2001). Zudem kann ein Bildungsassessment dazu beitragen, die Bedingungen für den Diskurs über Bildungsqualität allgemein zu verbessern und damit auch zum Capacity-Development in anderen Bereichen des Bildungswesens (z.B. der beruflichen Bildung oder der Erwachsenenbildung) beitragen. Damit dieser Effekt eintritt, sollte das Assessment so organisiert sein, dass es weitgehend von Akteuren aus dem betroffenen Land mitverantwortet und durchgeführt wird, hohe Partizipation auf Augenhöhe gegeben ist und Zeitressourcen und Finanzmittel gegeben sind, um entsprechend flankierende Fortbildung zu ermöglichen.

Assessments können einen gesellschaftlichen Diskurs zur Bildungsqualität anregen

Über die Ergebnisse von Assessments wird in der Regel öffentlich berichtet bzw. es sollte eine entsprechende Berichterstattung forciert werden. Damit wird potenziell ein gesellschaftlicher Diskurs über die Bildungsqualität und das Bildungswesen eines Staates angeregt, der alle Beteiligten einbezieht. Gesellschaftliche Transparenz und die damit verbundene Diskussion über einen zentralen gesellschaftlichen Teilbereich kann ebenfalls zur ‚good governance‘ beitragen und eine wichtige Form gesellschaftlicher Partizipation darstellen (vgl. z.B. Murimba 2006). Dazu ist es allerdings unabdingbar, dass das Assessment weniger als Vergleichsstudie Staaten in ein Ranking bringt, sondern vielmehr einen differenzierten Blick auf das eigene Land ermöglicht. Assessments, die zum Diskurs zur Bildungsqualität beitragen sollen, benötigen damit eine abgestimmte Öffentlichkeitsarbeit, den gesellschaftlichen Diskurs und Finanzmittel, um derartige Aktivitäten durchführen zu können bzw. Maßnahmen zur Verbesserung des Bildungswesens einzuleiten. Häufig ist nicht die Pressearbeit das Mittel der Wahl, da gerade in armen Empfängerländern wenig unabhängige Berichterstattung gegeben ist, sondern gute Internetarbeit sowie ein weitreichendes Angebot an Workshops mit Lehrer- und Elternverbänden sowie Schulträgern. Dabei ist im Auge zu haben, dass gerade in Ländern mit geringer Finanzkraft Schulen häufig durch den Staat und weitere Stakeholder gemeinsam verantwortet werden, etwa durch Elternverbände oder christliche Kirchen. Beispielsweise sind in der Demokratischen Republik Kongo über 70 % oder in Ruanda über 60 % der Schulen in christlich-konfessioneller nichtstaatlicher Trägerschaft (vgl.

Backiny-Yetna/Wodon 2009, S. 128; Scheunpflug/Wenz 2015). Hier jeweils die Stakeholder in eine Öffentlichkeitsstrategie einzubinden, ist unabdingbar für einen fruchtbaren und auf Bildungsqualität bezogenen öffentlichen Diskurs.

Assessments können einen Beitrag zur internationalen Bildungsforschung leisten

Ein empirisch fundiertes Bildungsassessment in Entwicklungs- und Schwellenländern kann einen zweifachen Beitrag zur internationalen Bildungsforschung leisten. Erstens wird damit die Kenntnis über die Situation von verschiedenen nationalen Bildungssystemen und über Bildung im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit erweitert. Zudem können anhand von Daten aus den Assessments allgemeine Fragen der Steuerung von Bildungssystemen bearbeitet werden, wie etwa das Verhältnis von Bildungsqualität und ‚good governance‘, die Mechanismen von Elitenreproduktion oder die Benachteiligung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen durch das Bildungswesen (bzw. das Entstehen einer Meritokratie), der Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (wie z.B. des HDI und des GDI) auf Bildungsqualität und anderes mehr. Zweitens wird es durch datengestütztes Monitoring in bisher nicht gegebenem Maße möglich, weiteren allgemeinen Fragen der Bildungsforschung nachzugehen. Beispielsweise lässt sich aufgrund des relativ hohen allgemeinen Bildungsstands in Industriestaaten der Gesamteffekt schulischer Bildung nur schwer ermitteln. Mit geeigneten Assessmentdaten aus Ländern der Entwicklungszusammenarbeit wäre es möglich, Effekte des formalen Bildungssystems einerseits sowie der non-formalen und der informellen Bildung andererseits zu untersuchen. Weiterhin könnte die Bedeutung der Schule für gesellschaftliche und soziale Entwicklungs- bzw. Modernisierungsprozesse abgeschätzt werden. Zudem ließe sich der Einfluss der Schule nicht nur auf die unmittelbaren Bildungserträge, sondern auch auf eine rationale Lebensführung (Gesundheitsvorsorge, vorsorgende Planung, Entscheidungsfindung etc.) analysieren. Daten aus Ländern der Entwicklungszusammenarbeit könnten die Forschungslage im Hinblick auf diese und weitere Fragen insgesamt deutlich verbessern und damit auch auf diesem Wege zu einer Verbesserung der empirischen Grundlagen von evidenzbasierter Steuerung beitragen.

Überlegungen zu einem länder- und kultursensiblen Monitoring

Bildungsmonitoring ist ein Format politikberatender Bildungsforschung, bei dem eine an universellen Kriterien bzw. Dimensionen der internationalen Bildungsforschung ausgerichtete Beschreibung und Analyse der Bildungssysteme ebenso von Bedeutung ist wie eine länder-sensible Ausrichtung. Generalisierbarer Aussagen über die Bedingungen der Bildungsbeteiligung, des Bildungserfolgs und der outcomes von Bildung im Sinne von Schuleffektivität sind von Studien zu erwarten, die auf der Grundlage bildungswissenschaftlicher Theorien und empirischer Forschung (beispielsweise von Scheerens 1990; Reynolds/Teddle 2000; Helmke 2003; Fuchs 2003; Ross/Genevois 2006; Creemers/Kyriakides 2008; Hattie 2009) erstellt werden. Die Erhebung von Bildungsbeteiligung, Bildungserfolg und Outcomes eröffnet Optionen des Vergleichs zwischen Ländern im Sinne eines Benchmarking. Der relative Erfolg von Bildungssystemen – und daraus resultierende Zielsetzungen für bildungs-

politische Strategien – lässt sich auf diese Weise darstellen; damit lassen sich auch die absoluten Effekte institutionalisierter Bildung (Nettogewinne) untersuchen. Damit können auch wirkungsmächtige ‚Mythen‘ über die Wirksamkeit aufgeklärt werden.

Dem gegenüber eröffnet eine Orientierung an den Spezifika der jeweiligen Länder eine Ausrichtung an den historisch gewachsenen Profilen, institutionellen Kontextuierungen und den regionaltypischen, individuellen Voraussetzungen für die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg (vgl. Fuller/Clarke 1994). Damit wird beabsichtigt, folgenden Erwägungen Geltung zu verschaffen:

- Weder die deskriptive und analytische Relevanz der Indikatoren von Bildungsmonitorings noch ihre Ausprägungen sind statisch; ein ländersensibles Bildungsmonitoring arbeitet mit dem Anspruch, landesspezifische Indikatoren zu entwickeln und deren Zusammenhang mit sozialen Kontextfaktoren zu explorieren.
- Die Institutionalisierung von Bildung ist durch die Analyse kausaler und funktionaler Zusammenhänge zwischen Bildungsbeteiligung, Bildungserfolg und deren Bedingungen nicht erschöpfend beschreibbar. Bildung ist als ein zentraler gesellschaftlicher Wert auch Gegenstand normativer Debatten, die oft von widerstreitenden Interessen geprägt sind. Etwaige Widersprüche in den normativen Positionen zur Institutionalisierung von Bildung sollten Berücksichtigung finden.
- Die Institutionalisierung von Bildung ist unter anderem von den endogenen Handlungspotentialen der Akteure eines Bildungssystems abhängig. Dieser Umstand spielt für den Institutionentransfer, aber auch für die Implementation ‚externer‘ Systeme des Bildungsmonitorings eine entscheidende Rolle. Um handlungswirksam werden zu können, erfordern Transfer und Implementation von bestehenden Modellen des Assessments eine Adaptation an die systembedingten Handlungslogiken einzelner Länder. Darüber hinaus sind die endogenen Entwicklungspotenziale eine wichtige Ressource des bildungspolitischen Handelns und der Auseinandersetzung mit den Trägheitsmomenten bestehender institutioneller Strukturen und Mentalitäten.

Ein kultur- und ländersensibles Bildungsmonitoring verfolgt den Anspruch, beide Aspekte miteinander zu verbinden. Es sollte auf generalisierbaren Modellen der Analyse von *school-effectiveness* basieren und auf einen Ländervergleich anhand standardisierter Indikatoren und Kontextfaktoren in einer Baselineerhebung abzielen. Begleitende policy studies dienen der Vorbereitung von Assessments und einer Anreicherung des Bildungsmonitorings mit landesspezifisch relevanten Indikatoren bzw. Kontextvariablen sowie einer Exploration der Grundgesamtheiten, auf die ein Bildungsmonitoring sinnvoll zu beziehen wäre. Darüber hinaus ermöglichen es policy studies, die landesspezifischen Pfade und Pfadabhängigkeiten (vgl. North 1992) der Entwicklung von Bildungssystemen in Betracht zu ziehen, vor deren Hintergrund die Ergebnisse der Bildungsmonitorings interpretiert werden können.

Die Implementation von Reformmaßnahmen im Bildungssystem – zu denen auch die Einrichtung von Monitorings gehört – sollte bereits in der Planungsphase empirisch

begleitet werden. Damit ist erstens die Möglichkeit verbunden, zeitnah auf ungeplante Effekte der Reformmaßnahmen und unvorhergesehene Entwicklungen zu reagieren. Zweitens können bei der Datenerhebung institutionelle Entwicklungspfade in Rechnung gestellt werden, um die Wahrscheinlichkeit des Erreichens von Reformzielen abzuschätzen. Eine faire Beurteilung der Leistungen eines Bildungssystems erfordert dieses ebenso wie eine praxistaugliche Rückkopplung der Ergebnisse mit den Akteuren und Entscheidungsträgern im Bildungssystem.

Für ein kultur- und ländersensibles Bildungsmonitoring sind jeweils im Kontext einer auf Entwicklungszusammenarbeit basierenden internationalen Bildungskooperation vielfältige Entscheidungen zu treffen, die im Folgenden skizziert werden.

Vorbereitung eines gesellschaftlichen Diskurses: Die Veröffentlichung der Ergebnisse des Monitorings – in einer Version für die Wissenschaft und einer kondensierten Fassung für die Öffentlichkeit – ist unabdingbar. Eine solche öffentliche Diskussion kann so auch einen wichtigen Beitrag zur Partizipation und Demokratisierung im Bildungswesen leisten. Vor diesem Hintergrund ist es nahe liegend,

- vor der Durchführung eines Bildungsmonitorings Vereinbarungen über den Zugang zu den Ergebnissen zu vereinbaren;
- das Bildungsmonitoring transparent daraufhin zu planen, welche Entscheidungsebenen von diesen Daten profitieren sollen (z.B. bestimmte Regionen und nachgeordnete Planungsebenen);
- Schulungen und Informationsveranstaltungen für Journalisten, Elternverbände, Lehrgewerkschaften und andere Stakeholder der interessierten Öffentlichkeit vorzusehen.

Internationale Kooperation: Da mit einem datengestützten Bildungsmonitoring erhebliche Zeit- und Finanzmittel nicht nur von Geberseite, sondern auch über den damit verbundenen organisatorischen Aufwand von Empfängerseite investiert werden müssen, ist es notwendig, dieses Instrument international kooperativ anzulegen und gemeinsam zu nutzen. Es sollte nicht sich die Situation weiter vertiefen, dass Gebernationen ihr eigenes Testmaterial entwickeln oder gar in verschiedenen Ländern von unterschiedlichen Gebern bzw. Forschergruppen mehrfach Daten erhoben werden. Zudem sollten vorhandene Daten der statistischen Ämter, der Bildungsverwaltung (z.B. aus den zentralen Abschlussprüfungen) und aus Evaluationen der Entwicklungszusammenarbeit systematisch gesammelt, zusammengeführt, aufbereitet und genutzt werden. Vor Beginn einer Länderanalyse sind die vorhandenen Daten zum Bildungssystem des jeweiligen Landes zusammenzustellen. Dazu ist es notwendig, auch international nach relevanten Daten zu recherchieren. Unter Umständen kann es zudem sinnvoll sein, offiziell bei bekannten Forschergruppen und Institutionen anzufragen, ob Daten erhoben wurden oder Erhebungen geplant sind. Die Planung eines auf Daten zu Erträgen des Bildungssystems gestützten Bildungsmonitorings sollte an die Kommunikationsstrukturen vor Ort zwischen Gebern und Regierung angebunden werden. Weiterhin sollte vor einem Assessment geprüft werden, ob und inwiefern andere, routinemäßig anfallende Daten (z.B. die jährlichen zentralen Abschluss tests aller Schulklassen in Mosambik) als zu ergänzender Kern einer Testung verwendet werden könnten.

Augenmerk auf Kontinuität: Ein datengestütztes Bildungsmonitoring entfaltet seine Effekte in längeren Zeiträumen. Die Erhebung und Auswertung von Daten nimmt mindestens einhalb Jahre in Anspruch. Zudem brauchen bildungspolitische Entscheidungen ihre Zeit. Bis die auf Grundlage von Daten aus Assessments getroffenen Entscheidungen auf unterrichtlicher Ebene greifen, vergehen in der Regel nochmals mehrere Jahre. Ein datengestütztes Bildungsmonitoring lässt sich nur dann angemessen durchführen und sinnvoll verwerten, wenn zeitliche Kontinuität und langfristige Steuerung gewährleistet sind.

Der Zeitraum des Assessments einschließlich der nachfolgenden Entwicklungsphasen sollte deshalb im Vorfeld eingeplant werden. In diese Planung sollten Bildungspolitikerrinnen und -politiker aus Regierung und Opposition, Mitarbeitende der Verwaltung und der Zivilgesellschaft einbezogen und namentlich ernannt werden, um Verantwortlichkeit herzustellen und Nachhaltigkeit zumindest potenziell zu ermöglichen. Zudem sollten Verfahren zur Weiterentwicklung von Expertise in Ministerien, Bildungsadministration etc. vereinbart werden.

Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule: In Ländern mit einer vollständig erreichten Beschulung der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen ermöglichen Assessments, die in Schulen durchgeführt werden, ein hinreichendes Bild der Kompetenzen eines Jahrgangs. In Ländern, wo dieses nicht erreicht wird, entstehen dagegen erhebliche Verzerrungen, wenn nur Kinder und Jugendliche in Schulen erfasst werden. Zum einen werden damit die in einer Alterskohorte erreichten Kompetenzen systematisch überschätzt, zum anderen werden die Effekte außerschulischer Lernprozesse (z.B. Rechenkompetenzen von Jugendlichen, die auf Märkten etc. arbeiten) nicht wahrgenommen. Aus diesen Gründen sind angemessene Designs zu entwickeln, die es z.B. durch Erhebungen in Haushalten erlauben, auch die Kompetenzen und die weitere Entwicklung von Heranwachsenden zu erfassen, die keine Schule besuchen. Angesichts häufig unzureichender Melderegister müssen dazu im Vorfeld Verfahren gefunden werden, die unter den jeweils vor Ort gegebenen Umständen eine angemessene Stichprobenziehung ermöglichen (vgl. z.B. in methodischer Hinsicht Köhler/Zürcher 2007; Zürcher et al. 2007). Zudem wird es bei gegebenenfalls notwendigen Elternfragebögen häufig sinnvoll sein, diesen aufgrund von vorfindlicher Illiteralität mit mündlichen Interviewverfahren zu administrieren.

Die gleichberechtigte Beteiligung von Mädchen und Frauen, Jungen und Männern: Eine gendersensible Bildungsorganisation ist in vielen Staaten, gerade des mittleren Osten und Nordafrikas nach wie vor keine Selbstverständlichkeit. Von daher ist besonderes Augenmerk darauf zu richten, ob und inwieweit Mädchen und junge Frauen bzw. Jungen und junge Männer an Bildung angemessen beteiligt werden. Dies gilt auch für verschiedene gesellschaftliche Gruppen, deren Kinder von Bildung ausgeschlossen sind. Diese Aspekte sind sowohl bei der Stichprobenziehung als auch bei der Auswertung der Daten zu beachten. Zudem ist darauf zu achten, dass Bildungspolitikerrinnen, Wissenschaftlerinnen und Lehrerinnen angemessen an der Durchführung von Assessments beteiligt werden.

Die Reflexion der Sprachsituation: Viele Länder der Entwicklungszusammenarbeit sind durch eine enorme Sprachenvielfalt und eine nicht immer allgemein akzeptierte Amtssprache gekennzeichnet. Muttersprache, Schulsprache und Amtssprache können unterschiedlich sein. Die Frage, in welcher Sprache bzw. in welchen Sprachen eine Testung durchgeführt werden soll, muss deshalb besonders sorgfältig geklärt werden. Durch Binnenmigration sowie Migration aus anderen Staaten kann es zudem vorkommen, dass Sprachen nicht mehr räumlich stratifiziert sind, sondern viele unterschiedliche Sprachen an einem Ort gesprochen werden. Gegebenenfalls sollte dann, wenn die offizielle Instruktionssprache kaum Lebensrelevanz aufweist, ein Assessment in mehreren Sprachen angeboten werden und Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, die ihnen angemessene Sprache zu wählen.

Berücksichtigung regionaler Disparitäten: Viele Länder der Entwicklungszusammenarbeit sind durch regionale Segregation und Disparitäten, etwa in Bezug auf die Möglichkeiten der Partizipation, der Wirtschaftskraft, der Schulversorgung und der Nahrungsversorgung, gekennzeichnet. Diese Differenzen sind oft nicht in politischen Strukturen abgebildet, so dass z.B. eine Stichprobenziehung nach Provinzen entsprechende Disparitäten häufig nicht widerspiegelt. Bei der Entwicklung von Stichprobendesigns und Auswertungsstrategien sind diese Unterschiede zu beachten. Dabei sind auch Flüchtlingslager zu berücksichtigen.

Entscheidung für eine Schulstufe und Altersstufe: In der Regel werden in Bildungsassessments die Stichproben anhand der besuchten Klassenstufe oder anhand des Alters der Kinder bzw. Jugendlichen definiert. So wird beispielsweise in TIMSS die Klassenstufe, in PISA das Alter als Kriterium der Stichprobenziehung verwendet, was unterschiedliche Konsequenzen für die Interpretation der Ergebnisse hat. Angesichts der in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit häufig nicht gegebenen stringenten Schulkarrieren, ist es sinnvoll eine sowohl auf das Alter als auch die Klassenstufe bezogene Stichprobe zu ziehen.

Entscheidung für Kompetenzbereiche: Lesen und basale mathematische Kompetenzen sind ein unverzichtbarer Bestandteil der Grundbildung. Ebenfalls stellen naturwissenschaftliche Kompetenzen, gerade im Hinblick auf Gesundheit und Ernährung, eine zentrale Anforderung dar, die in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit von besonderer Relevanz sind. Übergeordnetes Thema für das Monitoring sollte die Relevanz von Bildungsinhalten und -methoden der genannten Bereiche sein. Entsprechende Kompetenzen in den Bereichen HIV-AIDS-Prävention, Trinkwasser, Hygiene, Gesundheit, Ernährung, Gesellschaftskunde, Lebensplanung und Entrepreneurship Education sollten integriert werden.

Ökonomisch nachhaltige Arbeit: Angesichts der geringen Ressourcen, die für Bildung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit zur Verfügung stehen, sollte das Assessment effizient und nachhaltig gestaltet werden. Dies bedeutet, dass

- die Stichprobenziehung und die Durchführung des Assessments auch nach ökonomischen Gesichtspunkten geplant werden sollten;
- an eine Kompensation des zeitlichen Engagements für die Teilnehmenden in Form einer Anerkennung (z.B. eines Stiftes, eines Heftes etc.) gedacht werden sollte;

- die Dateneingabe ggf. vor Ort mit einheimischen Unternehmen durchgeführt werden sollte;
- Qualitätsmonitoring und die wissenschaftliche Begleitung als Capacity-Development-Vorhaben angelegt sein sollten (siehe unten), um vor Ort nachhaltig entsprechende Kompetenz aufzubauen und diese Arbeit langfristig von Geberinitiativen unabhängig zu machen.

Gewährleistung von Datenschutz: Der Datenschutz ist zu gewährleisten. Dies sollte sowohl den Teilnehmenden als auch der Öffentlichkeit kommuniziert werden, um das Vertrauen von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern für das Bildungsassessment zu gewinnen. Gerade in Staaten mit geringem demokratischem Bewusstsein ist dieser Aspekt von Bedeutung. Falls die Testung z.B. mit zentralen Abschlussprüfungen o.ä. gekoppelt wird oder durch Interviewerinnen und Interviewer in den Haushalten Befragungen durchgeführt werden, müsste offengelegt werden, wie die einzelnen Teile zusammengeführt werden.

Sicherung der Durchführungsqualität: Um aussagefähige Daten zu erhalten, ist die Qualität der Durchführung der Erhebung von entscheidender Bedeutung. Für die Erhebung ist ein hinreichend großes Zeitfenster zu wählen. Zudem sind Termine zu beachten, die sich nicht für Erhebungen eignen, wie weltliche und religiöse Feiertage und Zeiträume (wie z.B. Ferienzeiten, Nationalfeiertage, Weihnachten oder Ramadan) auch von Minoritäten, Regenzeiten bzw. Zeiten extremen Wetters sowie Erntezeiten in der Landwirtschaft. In den Vorerhebungen sollten diese Daten erfasst und transparent gemacht werden, um eine solide Planung der Datenerhebung zu ermöglichen. Lange Transportwege von Testmaterial sind ebenso zu berücksichtigen wie Transportprobleme für Testleiterinnen und Testleiter sowie Personen, die mit Qualitätskontrollen für die Erhebungen betraut werden.

Capacity-Development: Eines der mit Assessments verbundenen Ziele ist der Aufbau von Kompetenz im Hinblick auf Bildungsqualität und Bildungsmanagement in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit. Es sollte angestrebt werden, dass Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsforschung und des Bildungsmanagements durch das Programm ein Verständnis für ein datengestütztes Bildungsmonitoring erwerben, die Daten zu lesen und zu interpretieren lernen, mögliche Maßnahmen als Reaktion auf die Ergebnisse diskutieren sowie Strategien anderer Länder (im Norden wie im Süden) kennenlernen, um das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern. Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aus der Erziehungswissenschaft, Bildungssoziologie, Pädagogischen Psychologie, Forschungsmethoden und Statistik sollten einbezogen und weiterqualifiziert werden. Über die Kooperation mit lokalen Partnern in Anpassung und Planung der Vorhaben sollte auch auf lokaler Ebene Kapazitäten zum Thema ‚Bildungsqualität‘ aufgebaut werden (vgl. dazu auch Krogull/Scheunpflug 2015).

Es ist davon auszugehen, dass es zur Sicherung der Bildungsqualität und zum Capacity Development bereits eine Fülle von Maßnahmen gibt, gerade auch im Kontext der Förderung von ‚good governance‘. Im Rahmen des Monitoring ist daher auch zu erheben, welche Maßnahmen bereits vorhanden sind, an welchen Stellen Lücken bestehen, welche Personen-

kreise involviert werden sollten und wie ein weiterführendes Programm aussehen könnte. Auch mögliche internationale oder nationale Kooperationen sollten in diesem Bereich ausgetestet werden.

Fazit

Auf Seiten der Entwicklungszusammenarbeit bzw. der beteiligten Staaten der Entwicklungszusammenarbeit setzt das vorgeschlagene Monitoring voraus, dass ein starker politischer Wille zur Qualitätssteigerung von Bildungsangeboten in dem jeweiligen Land vorhanden ist und von daher davon auszugehen ist, dass ein entsprechendes Assessment auf Resonanz stoßen und gegebenenfalls Anlass zu Reformen bzw. zur Weiterentwicklung des Bildungssystems zu geben vermag. Gerade im Hinblick auf eventuell festzustellende Defizite in lebensrelevanten Kompetenzbereichen sollte der Wille zur Weiterentwicklung des Bildungswesens gegeben sein.

Auf Seiten der Geber setzt ein solches Monitoring den Willen für ein langfristiges Engagement voraus. Zudem bedarf es einer erheblichen Expertise im Datenmanagement, so dass die Kooperation mit einem in diesem Bereich ausgewiesenen Expertenteam unabdingbar ist. Im Sinne eines nachhaltigen Wissensmanagement, sowie des Transfers von Know-how zwischen Ländern, wäre hier der Aufbau einer stabilen und interdisziplinären Forschungsstruktur außerordentlich wichtig, um einen verlässlichen Partner für eine wissenschaftlich fundierte Bildungsberatung in der Entwicklungszusammenarbeit darstellen zu können. Durch eine solche Struktur würde in diesem Arbeitsbereich langfristige Forschungskapazität aufgebaut werden, die eine effiziente und nachhaltige Arbeit auf der bildungspolitischen und bildungspraktischen Ebene ermöglicht. Die Gründung einer entsprechenden Struktur könnte zudem ein wichtiger Schritt zur Globalisierung der deutschen erziehungswissenschaftlichen Expertise darstellen. Eine solche Struktur und die Beteiligung der entsprechenden staatlichen Stellen im Geberland wären ebenso unabdingbar wie das Engagement von Akteuren aus Entwicklungsagenturen, Partnerländern und der Wissenschaftsförderung. Ein Engagement in diesem Feld wäre vermutlich nicht nur für die Entwicklungszusammenarbeit von Bedeutung. Solchermaßen entwickelte Instrumente ließen sich auch im Rahmen der Flüchtlingsbeschulung als Diagnoseinstrument einsetzen und würden damit auch im Inland zur Bildungsqualität beitragen.

Anmerkung

1 Vgl. Stanat, P./Scheunpflug, A./Kuper, H./Thiel F./Hannover, B. (2010): Assessment as a Tool for Evidence-Based Development of Post-Elementary Educational Opportunities in Developing Countries. Berlin: Unpublished Paper. GIZ. Wir danken der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit für die Förderung der Studie.

Literaturverzeichnis

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G./Köller, O. (2005): Lesekompetenz in sehr leistungsschwachen Nationen. Eine interkulturelle Sekundäranalyse der Leseleistungen in IGLU. In: Bos, W./Lankes, E.M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin R. (Hg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster u.a. S. 37–79.

Backiny-Yetna, P./Wodon, Q. (2009): Comparing the Performance of Faith-Based and Government Schools in the Democratic Republic of Congo. In: Barrera-Osorio, F./Patinos, H.A./Wodon, Q. (Hg.): Emerging Evidence on Vouchers and Faith-

Based Providers in Education: Case Studies from Africa, Latin America and Asia. Washington, DC. S. 119–135.

Bakke-Seeck, S. (1995): Competences in the informal sector in Lima/Peru. An empirical study of selected production and service trades. Bremen: Unveröffentlichte Dissertation Universität Bremen.

Benavot, A./Köseleci, N. (2015): Seeking quality: growth of national learning assessments, 1990–2013. Background paper for EFA Global Monitoring Report 2015. Paris.

Bernard, J.M./Michaelowa, K. (2006): How can countries use cross-national research results to address „the big policy issues“? Case studies from Francophone Africa. In: Ross, K.N./Genevois, I.J. (Hg.): Cross national studies of the equality of education. Planning their design and managing their impact. Paris. S. 229–240.

Boehm, U. (1997): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Baden-Baden.

Clarke, M (2016): Value for money: What do developing countries really get from participating in international assessment programs? (Worldbank Presentation). Washington. (Online verfügbar unter site-sources.worldbank.org/1818SOCIETY/Resources/Value_for_Money_Clarke_13Jan2016.pdf [01.02.2016]).

Creemers, B.P.M./Kyriakides, L. (2008): The dynamics of educational effectiveness. New York: Routledge.

Crossley, M. (2008): International and Comparative Research and the Quality of Education: learning from the Primary School Management Project in Kenya. In: Johnson, D. (Hg.): The Changing Landscape of Education in Africa. Quality, equality and democracy. Oxford. S. 77–91.

Crossley, M./Holmes, K. (2001): Challenges for educational research. International development, partnerships and capacity building in small states. Oxford Review on Education, Jg. 27, H. 3, S. 395–409.

Deutscher, E./Fyson, S. (2008): Improving the Effectiveness of Aid. In: Finance and Development, Jg. 25, H. 3, The International Monetary Fund.

Fuchs, H.W. (2003): Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und den Aufgabenzuweisungen an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49, H. 2, S. 161–179.

Fuller, B./Clarke, P. (1994): Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. In: Review of Educational Research, Jg. 64, H. 1, S. 119–157.

Gogolin, I./Baumert, J./Scheunpflug, A. (2011): Transforming Education. Large Scale Reform Projects and their Effects. Sonderheft 13 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.

Hattie, J. (2009): Visible learning. London, New York.

Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern. Seelze: Kallmeyer.

Johnson, D. (2008): Improving the quality of Education in Nigeria. In: Johnson, D. (Hg.): The Changing Landscape of Education in Africa. Quality, equality and democracy. Oxford. S. 45–61

Köhler, J./Zürcher, C. (2007): Assessing the contribution of international actors in Afghanistan. Results from a representative survey. In: SFB Governance Working Paper Series, 7.

Kopong, E. (1995): Informal learning: A case study of local curriculum development in Indonesia. Prospects, 25, S. 639–651.

Krogull, S./Scheunpflug, A. (2015): International Master's Programm Educational Quality in Developing Countries: Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führungskräfte. In: Huber, S.G./Stiftung der Deutschen Wirtschaft/Robert Bosch Stiftung (Hg.): Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung. Münster. S. 310–315.

Krogull, S./Scheunpflug, A./Rwambonera, F. (2014): Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies, Waxmann: Münster

Küper, W. (2003): Folgen von PISA und anderen Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 26, H. 1, S. 9–16.

Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem. Stuttgart: Kohlhammer.

Lang-Wojtasik, G. (2001): Bildung für alle! Bildung für alle? Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesh und Indien. Hamburg: LIT.

Montané Lores, A. (2002): El Perú en la evaluación PISA. In: Formación y Capacitación Docente. Boletín 8, S. 14–15.

Murimba, S. (2006): What do ministers of education 'really think' about cross-national studies? In: Ross, K.N./Genevois, I.J. (Hg.): Cross-national studies of the equality of education. Planning their design and managing their impact. Paris. S. 121–131.

North, D. (1992): Institutions, Institutional Change and Economic Performance. Cambridge: Cambridge University Press.

Nzomo, J./Makuwa, D. (2006): How can countries move from cross-national research results to dissemination, and then to policy reform? Case studies from Kenya

and Namibia. In: Ross, K.N./Genevois, I.J. (Hg.): Cross-national studies of the equality of education. Planning their design and managing their impact. Paris. S. 213–228.

OECD/DAC (2006): The Challenge of Capacity Development: Working Towards Good Practice, Paris.

Overwien, B. (1999): Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Neusäß: Kieser. S. 295–314.

Reynolds, D./Teddlie, C. (2000): An introduction to school effectiveness research. In: Teddlie, C./Reynolds, D. (Hg.): The International Handbook of School Effectiveness Research. New York: Routledge.

Riddell, A. (2008): Factors influencing educational quality and effectiveness in developing countries. A review of research. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

Ross, K.N./Genevois, I.J. (2006): Cross-national studies of the equality of education. Planning their design and managing their impact. Paris: International Institute for Educational Planning.

Scheerens, J. (1990): School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. In: School Effectiveness and School Improvement, Jg. 1, H. 1, S. 61–80.

Scheunpflug, A./Lang-Wojtasik, G./Urabe, M. (2006): Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 29, H. 1–2, S. 58–62.

Scheunpflug, A./Wenz, M. (2015): Non governmental schools in primary and secondary education. Berlin: GIZ

Stanat, P./Scheunpflug, A./Kuper, H./Thiel, F./Hannover, B. (2010): Assessment as a Tool for Evidence-Based Development of Post-Elementary Educational Opportunities in Developing Countries. Berlin: Unpublished Paper. GIZ.

UNESCO (2014): Teaching and Learning. Achieving Quality for All. (EFA Global Monitoring Report 2013/4). Paris.

UNESCO (2015): Education For All 2000–2015: achievements and challenges (EFA Global Monitoring Report 2015). Paris.

Verspoor, A.M. (2008): The challenge of learning. Improving the quality of basic education in Sub-Saharan Africa. In: Johnson, D. (Hg.): The changing landscape of education in Africa. Quality, equality and democracy. Oxford: Symposium Books, S. 13–43.

Willms, J.D. (2006): Learning divides. Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Woessmann, L. (2003): Schooling resources, educational institutions and student performance. The international evidence. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, Jg. 65, H. 2, S. 117–170.

Wolff, L. (2007): The Costs of Student Assessments in Latin America, PREAL, Washington DC.

World Bank (2009): Global monitoring report. A development emergency, Washington, DC: The World Bank.

World Bank Independent Evaluation Group (2006): From schooling access to learning outcomes. An unfinished agenda. Washington, DC: The World Bank.

Yu, G. (2007): Research evidence of school effectiveness in Sub-Saharan African Countries. Working Document Draft, July 2007. Bristol, UK: EdQual, University of Bristol.

Zürcher, C./Köhler, J./Böhnke, J.-R. (2007): Assessing the impact of development cooperation in North East Afghanistan. Interim report. BMZ Evaluation Reports 028, Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

Dr. Annette Scheunpflug

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Dr. Petra Stanat

ist Professorin und derzeit Direktorin und wissenschaftlicher Vorstands des Instituts für Qualität im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Felicitas Thiel

ist Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung an der Freien Universität Berlin

Dr. Harm Kuper,

ist Professor für Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Freien Universität Berlin

Dr. Bettina Hannover

ist Professorin für Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin

Michael Ward/Pablo Zoido

PISA for Development

Abstract

This article provides a brief overview of progress in developing a new initiative called *PISA for Development*. It shows how the OECD and its partners are implementing this initiative in support of the Education 2030 agenda that is set within the framework of the *Sustainable Development Goals* (SDGs) and emphasizes the quality, equity, and measurement of learning outcomes for young children through to working adults. The world now faces a challenge to define global learning indicators that can be measured and tracked on a global scale over time. The paper argues that PISA is already helping to measure and improve learning outcomes in over 70 countries and, with the *PISA for Development* initiative, OECD and its partners are aiming to make it possible for a wider range of countries to participate in the assessment.

Keywords: *Education 2030 Agenda, Learning Outcomes, Programme for International Student Assessment (PISA), Sustainable Development Goals (SDG)*

Zusammenfassung

Dieser Artikel bietet einen kurzen Überblick zum Fortschritt in der Entwicklung der neuen sogenannten *PISA for Development*-Initiative. Es wird dargestellt, wie die OECD und ihre Partner diese Initiative als Unterstützung der Bildungsagenda 2030 implementieren, deren Kontext der Rahmenplan der Nachhaltigen Entwicklungsziele (*Sustainable Development Goals*, SDGs) ist und die Qualität, Gleichheit und das Messen der Lernergebnisse von jungen Menschen bis hin zum erwerbsfähigen Alter betont. Die Welt ist aktuell mit der Herausforderung konfrontiert, globale Lernindikatoren zu definieren, die in weltweitem Umfang gemessen und beobachtet werden können. Das Argument wird ausgeführt, dass PISA bereits dabei ist das Messen und die Verbesserung von Lernergebnissen in über 70 Ländern zu unterstützen und, mit der *PISA for Development*-Initiative, die OECD und ihre Partner darauf abzielen, einer weiteren Bandbreite an Ländern die Teilnahme an Leistungsstudien zu ermöglichen.

Schlüsselworte: *Bildungsagenda 2030, Lernergebnisse, PISA-Studien, Nachhaltige Entwicklungsziele (SDG)*

Preface

The Education 2030 agenda (UNESCO 2015) that is set within the framework of the *Sustainable Development Goals* (UN 2015) emphasizes the quality, equity, and measurement of learning outcomes for young children through to working adults. The challenge now is to define global learning indicators that can be measured and tracked on a global scale over time. This paper reports on an initiative that is designed to inform and support these Education 2030 discussions, through an enhancement of the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA).

Since its launch in 1997, PISA has become a leading reference on the quality of education systems worldwide. "What is important for citizens to know and be able to do?" is the question that underlies the PISA metric for quality, equity and efficiency in school education. PISA assesses the extent to which 15-year-old students have acquired key knowledge and skills that are essential for full participation in modern societies. Every three years, PISA assesses the knowledge and competencies of 15-year-olds in three subjects: reading, mathematics and science. It doesn't just ascertain whether students can reproduce what they have learned in these domains; PISA also examines how well they can extrapolate from what they have learned and apply that knowledge in unfamiliar settings, both in and outside of school. This approach reflects the fact that modern societies reward individuals not for what they know, but for what they can do with what they know. To date, more than 70 countries have taken part, including 44 emerging and developing countries, among them Brazil, Indonesia, Vietnam and Tunisia. The latest round of results, PISA 2015, will be published in December 2016.

In 2014, the OECD and a number of partners launched the PISA for Development (PISA-D) initiative that aims to identify how PISA can best support evidence-based policy making in low income and middle income economies as well as contribute to the UN-led definition of Education 2030 Sustainable Development Goals (SDG), targets and indicators, particularly those related to learning outcomes.

What is PISA?

PISA is a triennial internationally-comparable assessment of 15-year-olds in school. It measures student performance in reading, mathematics and science, and collects contextual data

through school and student questionnaires. A random sample of at least 5000 students is tested in each country. Some important features of PISA are:

- The age of the students surveyed – 15 years – is an age at which an assessment of career- and college-readiness is particularly important.
- PISA assesses cumulative learning from early childhood through primary and secondary schooling.
- It addresses both cognitive and non-cognitive learning outcomes, including students' strategies for and attitudes towards learning.
- It examines not only how well students reproduce knowledge, but also whether they can apply knowledge in diverse practical settings within and outside of school.

PISA is a powerful tool for policy making. Participating countries receive a comprehensive assessment of the quality and equity of their education systems, which helps them to benchmark their progress over time, set national goals and measure progress towards those goals. In this way, they are able to chart paths to better and more equitable learning outcomes. The global, collaborative PISA network also helps countries see where they stand in comparison to their regional and global peers, and to learn from each other's experiences.

Brazil presents an excellent example of how a country has leveraged its participation in PISA to improve its learning outcomes. When Brazil first participated in the assessment in 2000, its performance ranked lower than any other country. Brazil used PISA results to benchmark progress, prioritise policies and inform its new national assessment framework. By 2009, Brazil's average PISA scores had improved across the board – and particularly in mathematics, where the improvement was equivalent to almost one year of schooling – making it one of the fastest improvers of all PISA-participating countries.

PISA for Development

The OECD is seeking to enhance PISA to make it more relevant to a wider range of countries. The PISA-D initiative has been designed by the OECD and its partners to enable greater PISA participation by low-income and middle-income countries. It will do this by:

- extending the PISA test instruments to a wider range of performance levels;
- developing contextual questionnaires and data-collection instruments to effectively capture the diverse situations in emerging and developing countries; and
- establishing methods and approaches to include out-of-school youth in the assessments.

The project will also build capacity for managing large-scale student learning assessment in the participating countries, which are: Cambodia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Senegal and Zambia. The selection of countries for PISA-D was demand-led, based on the following basic criteria: a middle income or low income country that has already participated in a regional or international assessment. The scaling up of the project's achievements will be focused on countries meeting similar criteria, but, in addition, the OECD will also look for opportunities to generate potential spill-over effects

with countries already participating in OECD activities, for example, countries that are participating in OECD's Multi-Dimensional Reviews and engaging in OECD supported skills strategies. Peer-to-peer learning will be promoted by bringing together the 44 emerging and developing countries already participating in PISA with the seven PISA-D countries through mentoring arrangements, international meetings and workshops and the development of country case studies.

OECD and its partners expect that from 2018 onwards, the advances made through PISA-D will enable more countries to use PISA for setting national learning targets, monitoring progress, and analysing the factors that affect student outcomes. In particular, it will help them to zero in on poor and marginalised populations. Finally, it will build institutional capacity to track global Education 2030 targets focused on access to education, as well as on learning.

Preparing the project

The PISA-D project design has been informed by several expert papers that have been commissioned by the OECD and its partners over the past two years – most of these papers have already been published and the remainder will be published by early 2016. These papers have provided the technical analysis and evidence base for the choices that have been made in designing the project. The papers have also provided the means for the OECD and its partners to reach a common understanding of the technical issues that need to be addressed in each of the three main output areas of the project to ensure the initiative is a success. These technical issues may be summarised as follows:

- PISA test instruments: Using the existing PISA item pool, supplemented by existing items from other assessments that can be placed on the PISA scale, presents challenges regarding its suitability for countries which have students of average limited capacity. The fit of low income and middle income country data to the PISA model is not good and modifications can help address some of the deviations that can be expected in the case of these countries. The use of learning metrics to describe dimensions of educational progression is at the core of the PISA reporting methodology and requires a consistency across countries in item behaviour that is not apparent for some middle income and low income countries. The process of extending the cognitive assessment instruments must therefore be undertaken with extensive consultation with experts and with representatives from the countries involved while also ensuring that the results are comparable to the PISA scale (Adams/Cresswell 2015).
- Contextual questionnaires: The conceptual framework for the contextual questionnaires used in PISA addresses the policy questions relevant to the OECD member countries. The work of OECD commissioned experts, alongside discussions with key stakeholders, including those from participating countries, identified seven themes in which the PISA contextual questionnaires could be enhanced and made more relevant for low income and middle income countries: early learning opportunities; language at home and at school; family and community support; quality of instruction; learning time; socioeconomic status; and

school resources. The contextual questionnaires will need to be enhanced in consultation with key experts and the participating countries to better capture the factors that are relevant in developing countries while also ensuring that the results are comparable to the PISA scale (Willms/Tramonte 2015).

- Including out-of-school youth in the assessments: A unique feature of PISA-D is that it will also include 15-year-old youth in the participating countries who are not attending school – data indicates that on average one third of 15-year-olds are out-of-school in developing countries. The aim is to provide participating countries with a report on the capacity of all of the 15-year-olds in the population, including those that are in school and in the target grades for PISA (Grade 7 and above); those that are in school and below the target grades for PISA (i.e., those 15 year-olds in primary school); and those 15-year-olds that are out-of-school. The challenges in this case are to develop enhanced achievement tests, contextually relevant questionnaires and appropriate mechanisms and approaches for the collection of data from out-of-school youth. The framework for PISA-D thus emphasizes student learning over the life-course, access to schooling, and equality and equity (Carr-Hill 2015).

In addition to considering these technical issues, the OECD has also commissioned a systematic review and gathered empirical evidence related to the experiences of middle-income countries and economies participating in PISA over the last 15 years to inform the development of the project (Lockheed et al. 2015). This review has shown that there has been considerable growth in the last two decades in the extent of developing country participation in PISA and other international learning assessments. Middle-income countries, particularly lower-middle-income countries, encounter financial, technical and contextual challenges in participating in PISA. Financial challenges are the most pressing, with the main financial challenge being adequate and sustained financing for the units or agencies responsible for the assessment. Technical challenges involve some specific PISA tasks, particularly for translation, sampling, survey administration and coding of responses. Contextual challenges involve the political, regulatory and cultural environment of the countries, which can affect ease of assessment implementation and use. In connection with these issues, there is a recognition that some participating countries may not be making the most out of their participation in PISA and OECD needs to meet a different set of expectations and needs from these countries.

A further piece of work commissioned by the OECD as part of its preparation of the project was a review of the major international and regional large-scale educational assessments (Cresswell et al. 2015). For the purpose of the review the surveys were organised into three categories: large-scale international surveys, school-based surveys and household-based surveys. The large-scale international surveys that were part of this review include: PIRLS and prePIRLS, TIMSS and TIMSS Numeracy, SACMEQ, PASEC, LLECE and WEI-SPS.¹ Two school-based surveys, EGRA and EGMA,² were also reviewed. In addition, several household-based surveys were reviewed,

including: PIAAC, STEP, LAMP, ASER and Uwezo.³ The paper summarised the main characteristics of the reviewed international surveys and compared and contrasted their different experiences and approaches, drawing lessons for PISA-D. These lessons include the importance of developing an appropriately targeted test and the subsequent division of students into the various proficiency levels, thus providing extremely valuable information to the education ministries in the participating countries.

These expert papers, information and evidence have all been discussed in a series of technical workshops and international meetings involving the OECD, participating countries, development partners, institutional partners and relevant selected experts. Through the completion and agreement of the papers and the discussions with partners and visits to the participating countries the project design has been completed. This project design process has taken two years to complete (2013–2014) and has resulted in a technically robust and comprehensive approach that is informed by the experiences of PISA and other large-scale international assessments and owned by all the participating countries, technical partners and development partners.

Preparing the participating countries

It is a central requirement of PISA and PISA-D that the participating countries will establish a National Centre (NC), nominate a National Project Manager (NPM) and ensure that an appropriate infrastructure and appropriate resources are in place to implement the assessment in accordance with the PISA Technical Standards. All of the PISA-D countries have put these arrangements in place and technical capacity-building and knowledge-transfer opportunities have been clearly identified as a key part of the design of the PISA-D project. A three stage process has been developed and implemented in respect of preparing participating countries for project implementation and ensuring that the capacity building benefits of participation are fully realised. These stages are illustrated in the figure below:

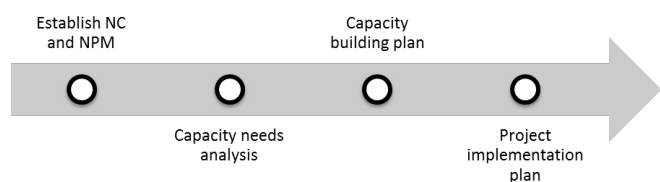


Fig. 1: Stages of participating country preparation; Source: authors' own graph

Progress in completing each of the latter three stages is briefly described below.

Capacity needs analysis

In collaboration with the World Bank, commissioned experts and participating countries, the OECD Secretariat has developed an analytical framework for assessing the capacity needs of countries related to the management of large scale assessments and PISA in particular. This analytical framework utilises benchmarks related to PISA standards as well as elements of the World Bank's SABER-Student Assessment questionnaires.⁴ The capacity needs analysis framework consists of 112 capacity ele-

ments that are required for successful implementation and stakeholder use of the PISA-D products. The organising structure of the framework is hierarchical, with each PISA-D capacity element nested within the following three main dimensions:

- the enabling environment, encompassing the legislative context and culture that facilitates the implementation, and the stakeholders who make use of the results;
- organisation, encompassing the National Centre and any sub-national institutions that are directly involved in the implementation of the project; and
- the individual, encompassing the staff of the National Centre and related organisations, in particular the National Project Manager(s) and his/her team.

The capacity needs analysis framework has been applied by the OECD Secretariat with the help of its consultants to each of the participating countries and the resulting reports have been produced. These assessments have involved country visits and extensive consultations with stakeholders including ministries of education, national centres, development partners, NGOs, universities and think tanks. The needs analysis reports reveal that there is a solid foundational capacity for implementing the project in each of the countries, particularly technical capacity and knowhow. There are, of course, some gaps that will need to be addressed in the project through capacity building inputs to ensure that the project is implemented in accordance with PISA standards, but most of the core capacities required for successful implementation are already in place.

As a complement to the capacity needs analysis, the OECD also commissioned a review of the system level data in each of the participating countries (Gagnon 2015). In addition to the PISA background data from students and schools, the collection of system-level data is an important part of the PISA programme that facilitates the analysis and interpretation of the assessment results. The objectives of the review of system level data were to complete analysis of and collect system-level data for all countries participating in PISA-D and identify related issues, as well as options for addressing these. The review showed that, with one or two exceptions, most of the variables included in the usual PISA analysis have partial or total concordance with data that is currently part of the routine data collection activities of the participating countries.

Capacity building plans

The OECD Secretariat with the help of its consultants facilitated with the participating countries the design of capacity building plans to ensure that each country has the necessary capacity to implement the project. This necessary capacity is defined as:

- the ability of the individuals and institutions responsible for the project in each country to perform the necessary functions (as set out in the roles and responsibilities for National Centre and national project manager), solve the likely problems that will arise during implementation and set and achieve project objectives in a sustainable manner.

The capacity building plans address the areas in need of strengthening identified in the capacity needs analysis and are designed to enhance the three dimensions identified above in each coun-

try: the enabling environments for PISA, particularly the users of the results of assessments; the organisational capacity of the National Centres; and the individual competencies of key actors responsible for the project and its results. The plans cover the four year period of PISA-D implementation and are synchronized with the integrated timeline that has been agreed for this international assessment. These plans include activities such as: learning-by-doing; training; workshops; seminars; meetings and peer-to-peer learning events.

Project Implementation Plans

The project implementation plans for each participating country succinctly describe the actions to be carried out by the specific entities and agents that are named and commissioned for implementation by the authorities of the participating country. The content of the project implementation plans for each participating country include the detailed country specific scheduling for each of the key phases of the project, which are:

- Technical development (including review of instruments, design and testing of enhancements, preparation of materials and planning for field trials)
- Field trials and main data collection in the countries
- Analysis and reporting, including tailored national reports for each country

The project implementation plans have been prepared by the participating countries with the facilitation of the OECD Secretariat and its consultants. These project implementation plans have all been synchronized with the integrated timeline for the international assessment. Along with a set of standards, a single timeline, agreed and respected by all participating countries, is a fundamental pre-requisite for an international study yielding data that is comparable across countries.

Starting the project

Following consultation with its partners regarding Terms of Reference, the OECD has completed an international, competitive, open and transparent tendering process to identify and hire the necessary international contractors to deliver support to the project. With the international contractors in place, work is now progressing on the technical development of the frameworks and instruments to be used in the PISA-D assessment, including review of frameworks and instruments, design and testing of enhancements, preparation of materials and planning for the field trials which will take place towards the end of 2016. The good news is that on the basis of the work completed thus far, the experts and participating countries consider that it will be technically possible to enhance the instruments to make these more relevant to developing countries while still producing results that are comparable to the PISA scale.

During the preparation process OECD has participated in project launches in five of the participating countries. These launches have been national high level events combined with OECD support for engagement and communication strategies that are aimed at engaging with a wide audience and building alliances with key stakeholders, such as teachers' unions, school principals, education authorities at the local level, key departments of the Ministry of Education, other ministries, civil so-

ciety, academia, employers, the media and the wider population. These communication strategies and alliances are aimed at informing the key stakeholders about PISA and the country's participation in the assessment well before the results are published and preparing the ground for the effective use of the PISA results once they become available.

Next steps

The OECD is working with contractors and consultants to support the participating countries with their implementation of the PISA-D cycle from 2015 to 2019. As part of this, the OECD and contractors will help to deliver the capacity building plans with the participating countries and support each phase of implementation. This capacity building effort will also utilise peer-to-peer learning with experienced countries from PISA supporting the seven PISA-D countries. In addition to the implementation of the assessment cycle, OECD support will be provided to the PISA-D countries to help them with the analysis of their PISA results, the preparation of a country report and the dissemination of results and policy dialogue. This support is summarized in the figure below:

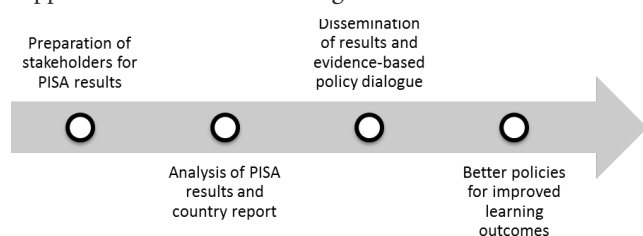


Fig. 2: Stages of support for analysis of results and dissemination;
Source: authors' own graph

The aim of PISA-D is not just to deliver a tailored and high standard international assessment but also to help the participating countries to analyse their results and use this as the evidence base for policy dialogue and the development of policies. The instruments and approaches developed through PISA-D will be used by OECD to enable a wider range of countries to participate in future PISA cycles.

Summary

This article has shown how the OECD and its partners are implementing the PISA-D initiative in support of the Education 2030 agenda that is set within the framework of the SDGs. These global frameworks emphasize the quality, equity, and measurement of learning outcomes for young children through to working adults. The OECD's initiative is helping the world to meet the challenge of defining and using global learning indicators that can be measured and tracked on a global scale over time.

For further information on PISA for Development, visit www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaforddevelopment.htm.

References

- Adams, R./Cresswell, J. (2016):** PISA for Development Technical Strand A: Enhancement of PISA Cognitive Instruments, OECD Education Working Papers, No. 126, OECD Publishing, Paris. Available at: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-for-development-technical-strand-a_5jm5fb3f85s0-en?crawler=true
- Carr-Hill, R. (2015):** PISA for Development Technical Strand C: Incorporating out-of-school 15-year-olds in the assessment, OECD Education Working Papers, No. 120, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5js0bsln9mg2-en>

Cresswell, J./U. Schwantner/C. Waters (2015): A Review of International Large-Scale Assessments in Education: Assessing Component Skills and Collecting Contextual Data, PISA, The World Bank, Washington, D.C./OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248373-en>

Gagnon, A. (forthcoming): System level data collection and availability in the participating countries, OECD Publishing, Paris.

Lockheed, M./Prokic-Bruer, T./Shadrova A. (2015): The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000-2015, PISA, World Bank, Washington, D.C./OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264246195-en>

United Nations (2015): Transforming our World – the 2030 Agenda for Sustainable Development. UN, New York. Available at: http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf

UNESCO (2015): Incheon Declaration, Education 2030. UNESCO, Paris. Available at: <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>

Willms, J./Tramonte, L. (2015): Towards the development of contextual questionnaires for the PISA for development study, OECD Education Working Papers, No. 118, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5js1kv8c8rjf-en>

Notes

- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) and TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) are conducted by the IEA (International Study Center). More information on www.timssandpirls.bc.edu.
PASEC (Analyse Programme of the CONFEMEN Education Systems) is conducted by CONFEMEN (La Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage). More information on www.confemen.org/le-pasec.
SACMEQ (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality). More information on www.sacmeq.org.
LLECE (a Latin American cross-national assessment) and WEI-SPS (World Education Indicators-Survey of primary schools) are coordinated by the UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). More information on www.llece.org and on www.uis.unesco.org/Education/Pages/world-education-indicators.aspx.
- EGRA (Early Grade Reading Assessment) and EGMA (Early Grade Math Assessment) are conducted by USAID (United States Agency of International Development). More information on www.eddataglobal.org.
- PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) is conducted by the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). More information on www.oecd.org/site/piaac.
STEP (Skills Towards Employability and Productivity) is conducted by the World Bank. More information on microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step/about.
LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Programme) is conducted by UNESCO. More information on www.uis.unesco.org/literacy/Pages/lamp-literacy-assessment.aspx.
ASER (Annual Status of Education Report) is a household-study conducted in India. More information on www.asercentre.org.
Uwezo (meaning 'capability' in Kiswahili) are annual large scale, citizen-led, household-based assessments conducted in East Africa. More information on www.uwezo.net.
- SABER (Systems Approach for Better Education Results) is a programme to collect and analyse policy data conducted by the World Bank. More information on saber.worldbank.org.

Dr. Michael Ward

is a senior policy analyst at the Organisation for Economic Cooperation and Development, michael.ward@oecd.org. He works on global educational development issues, particularly those related to the SDGs and Education 2030 agenda, and is the manager of the Programme for International Student Assessment (PISA) for Development (PISA-D) initiative.

Pablo Zoido

is an analyst at the Organisation for Economic Cooperation and Development, pablo.zoido@oecd.org. He advises governments and education stakeholders on how to use assessment and evaluation tools such as the Programme for International Student Assessment (PISA) to improve the quality, equity and efficiency of education systems.

Rudolf Tippelt

PIAAC: Kompetenzfeststellung und -debatte in Spanien

Zusammenfassung

In Spanien werden die internationalen kompetenzbasierten Studien wie PISA (*Programme for International Student Assessment*) und PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) intensiv diskutiert. Der Artikel informiert über den in diesen Studien verwendeten Kompetenzbegriff, über methodologische und international übergreifende Ergebnisse sowie über die spezifischen desillusionierenden Ergebnisse zu den Kompetenzen des Lesens und Rechnens in Spanien der 16- bis 65-Jährigen. In der Aufarbeitung werden allerdings kohortenspezifische Unterschiede deutlich, weil sich die jüngeren Alterskohorten deutlich höhere Kompetenzen aneignen als dies den älteren Kohorten möglich war. In Expertengesprächen werden differente Bewertungen der PIAAC-Studie deutlich und es werden Hinweise für bildungspolitische und -praktische Strategien sichtbar, die durch eine Außenperspektive ergänzt werden.

Schlüsselworte: PIAAC, Kompetenzentwicklung, OECD, Spanien, Bildungsplanung, Bildungssteuerung

Abstract

In Spain, the international competence-based studies such as PISA and PIAAC are intensely discussed. This article informs about the understanding of competence underlying these studies, about methodologically and internationally relevant results as well as about the specific disillusioning results on the competencies in reading and in mathematics of the 16 to 65 years olds in Spain. Yet, in the processing cohort-specific differences become evident because the younger age cohort acquires higher competencies as it is possible for the older cohort. In expert discussions different assessments of the PIAAC study result and strategies for educational policy and for practice become apparent, to which an outsider perspective is added.

Keywords: PIAAC, skills development, OECD, Spain, education planning, education management

Spanien hat wie andere 23 Länder an der PIAAC-Studie teilgenommen, die von der OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) initiiert wurde und die das Kompetenzniveau von Erwachsenen (genauer der 16- bis 65-Jährigen) im internationalen Vergleich analysiert. PIAAC kann auf Vorläufer-

studien wie ALL (*Adult Literacy and Life Skills Survey*) und IALS (*International Adult Literacy Survey*) aufbauen, kann an Erkenntnisse aus PISA anschließen und ist die derzeit aktuellste Studie zur Erfassung von Kompetenzen in der erwachsenen Bevölkerung (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2014; Tippelt/Kadera 2014; Klemm 2014). PIAAC berücksichtigt drei Kompetenzdomänen: Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasierte Problemlösekompetenz. Von der OECD wurde für alle Länder als zentrales Ziel benannt, dass es darum gehe, aufschlussreiche Erkenntnisse über die Qualifikationen der erwachsenen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zu erhalten, um empirische Grundlagen für mögliche politische und soziale Interventionen insbesondere in den Bereichen der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, aber auch der Sozialpolitik, zu erschließen.¹

Kompetenzbegriff und methodologische Basis

Die OECD definiert die Kompetenzen länderübergreifend wie folgt: „Literacy is defined as the ability to understand, evaluate, use and engage with written texts to participate in society, to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential [...]. Numeracy is defined as the ability to access, use, interpret and communicate mathematical information and ideas in order to engage in and manage the mathematical demands of a range of situations in adult life [...]. Problem solving in technology-rich environments is defined as the ability to use digital technology, communication tools and networks to acquire and evaluate information, communicate with others and perform practical tasks“ (OECD 2013a, S. 59).

Diese Kompetenzen gelten als kognitive Grundkompetenzen, welche wiederum die Voraussetzung für den Erwerb weiterer Kompetenzen bilden und damit berufliche und generell gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen.

Es geht darum, die Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren im internationalen Vergleich zu erfassen, wobei ein replikativer Rhythmus von zehn Jahren geplant ist. Von August 2011 bis März 2012 erfolgte die erste Erhebungswelle in 24 überwiegend hoch entwickelten Ländern: Australien, Dänemark, Deutschland, England /Nordirland (GB), Estland, Finnland, Flandern (Belgien), Frankreich, Irland, Italien, Japan, Kanada, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Russische Föderation, Schweden, Slowakische Republik, Spanien, Südkorea, Tschechische Republik, Vereinigte Staaten,

Zypern. An der zweiten, zeitlich versetzten Runde (2012 bis 2016) nehmen Chile, Griechenland, Indonesien, Israel, Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien und die Türkei teil. Eine dritte Runde mit weiteren Ländern ist von 2014 bis 2018 geplant (OECD 2014).

Ebenfalls auf internationaler Ebene angesiedelt ist das PIAAC-Konsortium, das unter der Federführung von ETS (Educational Testing Service) zusammen mit anderen Instituten für die Entwicklung der Instrumente, der Festlegung der Qualitätsstandards und deren Einhaltung verantwortlich ist, sowie als Partner bei der Datenaufbereitung mit den Ländern zusammenarbeitet. Für die Entwicklung der Instrumente (Hintergrundfragebogen und Kompetenzmessung) wurden verschiedene Expertengruppen berufen.

Mit PIAAC soll daher herausgefunden werden, wie Kompetenzen in den OECD-Partnerländern erworben, erweitert und genutzt werden, um daraus Maßnahmen abzuleiten, die von der Bildungs-, Arbeits- und Sozialpolitik verwendet werden können (OECD 2013b).

Der Zusammenhang von Kompetenzen und Arbeitsmarkt ist einer der entscheidenden Aspekte von PIAAC (vgl. Rammstedt/Zabal 2013, S. 22). PIAAC soll u.a. klären, ob die drei gemessenen Kompetenzen tatsächlich für eine erfolgreiche Partizipation im Arbeitsmarkt erforderlich sind (OECD 2013a). Es geht auch darum, die Stärken und Schwächen der Bildungssysteme der einzelnen Länder zu identifizieren, daraus Verbesserungspotential abzuleiten und in entsprechenden Maßnahmen umzusetzen. Auch sollten Unterschiede zwischen Bevölkerungsgruppen eines Landes Aufschluss über soziale Ungleichheit geben und auf Verbesserungspotentiale der beruflichen und sozialen Mobilität hinweisen (OECD 2013a). Die OECD verfolgt eine sogenannte „Open-Source-Politik“, was heißt, dass nicht nur Ergebnisse präsentiert werden, sondern dass auch die Daten selbst einer breiten (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Daher wurde eine eigene PIAAC Homepage erstellt, auf der die Datensätze aller Teilnehmerländer als Public Use File zur Verfügung stehen (vgl. Rammstedt/Zabal 2013).

Um den Qualitätsstandards vom Design über die Erhebung bis zur Auswertung zu entsprechen, wurden u.a. die Erhebungsinstrumente adäquat übersetzt, es wurde auf vergleichbare Stichproben und eine vergleichbare Durchführung geachtet. Die festgelegten Qualitätssicherungsmaßnahmen wurden vom internationalen Konsortium im Prozess der Datenerhebung und Aufbereitung kontinuierlich überprüft. Zu den internationalen Vorgaben hinsichtlich der Stichprobe zählen: ein Stichprobenumfang von mind. 5000 Befragten, Altersumfang 16 bis 65 Jahre und wohnhaft in Privathaushalten. Die Erhebung erfolgte als persönliches Interview (Hintergrundfragebogen) mit festgelegten standardisierten Fragen, wobei die Möglichkeit bestand, einzelne länderspezifische Fragen zu ergänzen (in Spanien wie in Deutschland z.B. zum Schul- und Berufsabschluss). Die Kompetenzmessung im Lesen und der Alltagsmathematik waren obligatorisch, während der Testteil zum technologiebasierten Problemlösen als optionale erfolgte und von Spanien beispielsweise nicht durchgeführt wurde. Die Kompetenzmessung erfolgte jeweils im Anschluss an den Hintergrundfragebogen durch die Befragten selbst am Laptop oder auf Papier. Der Hintergrundfragebogen umfasst neben sozialstatistischen Angaben, die schulische und berufliche/akademische Ausbildung und Weiterbildung, die Erwerbsbiogra-

fie, den derzeitigen Erwerbsstatus sowie Arbeitsplatzmerkmale, aber auch Fragen zu Gesundheit und bürgerschaftlichem Engagement. Die Beantwortung des Hintergrundfragebogens dauerte ca. 30 bis 45 Minuten, die Bearbeitung der Kompetenztestaufgaben durchschnittlich weitere 45 Minuten. Mit zunehmender Schwierigkeit der Aufgaben nimmt die Wahrscheinlichkeit ab, die Aufgaben zu lösen (vgl. OECD 2013a). Jede Domäne wird auf einer eigenen Skala mit einem Intervall von 50 Punkten abgebildet. Lesen und Alltagsmathematik haben jeweils fünf Stufen plus einen Bereich unter Stufe 1.

Übergreifende Ergebnisse von PIAAC

Insgesamt wurden für PIAAC rund 166.000 Erwachsene in 24 Ländern befragt. Die Ergebnisse dieser Erhebungen sind in einer Broschüre „OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills“ (OECD 2013a) zusammengeführt. Zentrale Ergebnisse wurden zusätzlich separat in „Skilled for Life? Key findings from the Survey of Adult Skills“ (OECD 2013b) hervorgehoben.

In der Lesekompetenz schneiden Japaner und Finnen im internationalen Vergleich am besten ab. Jeder fünfte von ihnen liest auf Kompetenzniveau IV und höher. In Italien und Spanien ist es dagegen nur jeder 20ste, der dieses Niveau erreicht (OECD 2013b, S. 9). Auch in der Alltagsmathematik erreichen Personen aus Japan und Finnland die höchsten Kompetenzwerte und Italien und Spanien bilden das Schlusslicht.

Interessant sind allerdings nicht nur die Unterschiede zwischen den Ländern, sondern auch die differierenden Einflüsse innerhalb eines Landes. Den größten Einfluss hat länderübergreifend die formale Bildung, d.h. also je höher die formale Bildung, desto höher auch die Kompetenzwerte. Der soziale Hintergrund, also das Bildungsniveau der Eltern, hat sich wie bei PISA als wichtiger Faktor für die erreichte Kompetenz der Befragten erwiesen. Die Effekte der sozialen Vererbung von Kompetenzen sind in den Ländern England, Deutschland, Italien, Polen und den USA besonders hoch, während in den Ländern Japan, Australien, Niederlande, Norwegen und Schweden Kompetenzen relativ unabhängig vom sozialen Hintergrund erworben werden. Zuwanderer haben in den meisten Ländern niedrigere Kompetenzen als Muttersprachler.

Interessant ist der Vergleich der Altersgruppen, weil sich hier Verbesserungspotentiale in den Bildungssystemen zeigen und Kompetenzunterschiede auf Generationen- und Kohorteneffekte zurückgeführt werden. Dies zeigt sich sehr deutlich in Südkorea, aber auch in Spanien. Während die ältesten Untersuchungsgruppen zu den Schwächsten im internationalen Vergleich zählen, sind die jungen Altersgruppen sehr kompetenzstark. In England oder den USA erreichen dagegen die Älteren und die Jüngeren fast identische Werte. Es wurde auch festgestellt, dass eine Person mit einer hohen Lesekompetenz (Stufe IV und V) durchschnittlich 60 Prozent mehr verdient als jemand mit niedriger Lesekompetenz (Stufe I und darunter). Auch korreliert eine geringe Lesekompetenz mit hoher Arbeitslosigkeit (OECD 2013b). Die OECD fasst zusammen: „Im Durchschnitt steigen mit zunehmendem Kompetenzniveau der Erwachsenen sowohl ihre Chancen, zur Erwerbsbevölkerung zu gehören und erwerbstätig zu sein, als auch ihr Gehalt. Ferner besteht zwischen dem Kompetenzniveau und anderen Aspekten des Wohlergehens ein positiver Zusammenhang“ (OECD 2013b, S. 7). Auch erwies sich, dass in

Ländern mit niedriger Weiterbildungsbeteiligung auch niedrigere Lese- und alltagsmathematische Kompetenzen festzustellen sind. Im Unterschied zu Ländern wie Dänemark, Finnland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden ist es Spanien wie auch Deutschland nicht gut gelungen, Erwachsenen mit einem Kompetenzniveau auf oder unter Stufe 1 Möglichkeiten zur Teilnahme an Erwachsenenbildung zu bieten (OECD 2013b, S. 17).

PIAAC in Spanien

In Spanien wurde die PIAAC-Studie vom National Institute of Educational Evaluation verantwortet, wobei auch unabhängige Autoren Sekundäranalysen durchführten. Auch in Spanien wurden die repräsentativen Zufallsstichproben der 16- bis 65-Jährigen aus den Einwohnermeldeamtsregistern gezogen. Untersucht wurden in Spanien zwei Kompetenzdomänen, nämlich die Lesekompetenz und die mathematische Kompetenz, zudem wurden auch hier sechs Kompetenzstufen entwickelt (1 bis 5 und unter 1). Die einzelnen Testaufgaben waren in Spanien identisch zu allen teilnehmenden Ländern und wurden nach der Item-Response-Theorie skaliert. Auf das technologiebasierte Problemlösen, basierend auf den Konzepten der Medienkompetenz und der Digital Literacy, wurde in Spanien verzichtet, weil die älteren Generationen damit noch zu wenig Umgang und Übung haben. In Spanien wurde unter Lesekompetenz gefasst, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um sich am Leben an der Gesellschaft zu beteiligen, die eigenen Ziele zu erreichen, sein Wissen weiterzuentwickeln und das eigene Potenzial zu entfalten. Grundlegende Komponenten der Lesekompetenz sind also Worterkennung und Wortverständnis und die Fähigkeit, längere Textpassagen flüssig zu lesen und sinnbezogen zu verstehen. Bei den mathematischen Kompetenzen geht es darum, sich mathematische Informationen und Ideen zugänglich zu machen, diese anzuwenden, zu interpretieren und auch zu kommunizieren, um so mit mathematischen Anforderungen in sehr unterschiedlichen Alltagssituationen Erwachsener umzugehen. Es wurde versucht, die Aufgaben so zu formulieren, dass nicht das Sprachverständnis, sondern eben die alltagsmathematische Kompetenz gemessen werden kann.

In der wissenschaftlichen Verarbeitung der Studie wurden mehrere Themen hervorgehoben.

- Erstens ging es um die Einschätzung des Einflusses von Schulbildungsprozessen auf die PIAAC-Kompetenzen (Carabaña 2013).
- Zweitens wurde danach gefragt, welche ökonomischen Effekte Bildung und insbesondere die Bildung im Erwachsenenalter in Spanien hat (Lahiguera/Martinez 2013).
- Drittens wurde das Verhältnis von Bildung, Arbeitserfahrung und Kompetenzentwicklung im Lichte der PIAAC-Resultate eingeschätzt (Jimeno et al. 2013).
- Viertens wurde danach gefragt, ob das Problem der „Überqualifikation“ oder besser der Fehlqualifikation an Universitäten und die soziale Mobilität mit den PIAAC-Resultaten in Zusammenhang stehen.
- Fünftens wurde die Bedeutung von Bildung und Kompetenzentwicklung für Beschäftigungsprofile analysiert.
- Sechstens wurden die verschiedenen Generationen und Alterskohorten in Spanien unterschieden und es wurde herausgearbeitet wie sich die Bildungsgesetzgebung im pädago-

gischen System auf die Entwicklung von Humankapital und Kompetenzen auswirkt (Robles 2013; Carabaña 2013). Dies führte dann zu intergenerationalen Vergleichen, vor allen Dingen des mathematischen Alltagswissens, entsprechend der PIAAC-Resultate. Diese intergenerationalen Unterschiede sollten sich als besonders relevant bei der Interpretation der PIAAC-Ergebnisse erweisen.

Ohne an dieser Stelle die Details der empirischen Befunde wiederzugeben, ist festzuhalten, dass die spanischen Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung im Rahmen des internationalen Vergleichs kritisch einzuschätzen waren, denn für die Bildungspolitik war es ähnlich wie in Italien äußerst ernüchternd, dass Spanien bei der Kompetenzentwicklung über die gesamte Altersgruppe international deutlich abfiel. Dies war so nicht erwartet worden.

Drei Rezeptionsmuster in Expertengesprächen

Um die wissenschaftliche und bildungspraktische Verarbeitung der PIAAC-Resultate besser einschätzen zu können, wurden fünf jeweils ca. 2-stündige explorative Experteninterviews durchgeführt, die der Verfasser an vier Universitäten in Barcelona 2014 führen konnte. In diesen Expertengesprächen mit Bildungsforschern an der Universität de Barcelona, der Universität Autonoma de Barcelona, der Barcelona Graduate School of Economics und der Universität Pompeu Fabra wurden drei wesentliche Muster der Wahrnehmung und Verarbeitung der für Spanien kritischen PIAAC-Resultate in der reflexiven Einschätzung der Experten sichtbar:

Eine erste Gruppe, insbesondere die Gruppe der Lehrkräfte, wehrte die Rezeption der Ergebnisse insgesamt ab und sah in der Veröffentlichung der PIAAC-Resultate ein Mittel, auf die Lehrerschaft Druck auszuüben, weil die Kompetenzen im Erwachsenenalter in der öffentlichen Debatte mit den Lernergebnissen in der Schule unmittelbar in Zusammenhang gebracht wurden.

Eine zweite Gruppe sah die Ergebnisse differenzierter und hob hervor, dass ein großer Unterschied zwischen den jüngeren Alterskohorten, also den 16- bis 24-Jährigen und den älteren Alterskohorten, beispielsweise den über 50-Jährigen, bestand. Empirisch zutreffend wurde aufgezeigt, dass die jüngeren Altersgruppen in Spanien im PIAAC-Test deutlich besser abschnitten als die älteren Altersgruppen. Dies wurde insbesondere auf die expansive Bildungsentwicklung und die höhere Akademisierung der Jüngeren zurückgeführt. Empirisch zutreffend wurde darauf hingewiesen, dass die insgesamt im Durchschnitt sehr problematischen Ergebnisse sowohl bei den Lese- als auch bei den alltagsmathematischen Kompetenzen stark aus der höchst problematischen Kompetenzentwicklung der älteren Kohorten resultieren. In den öffentlichen Diskussionen wurde darauf hingewiesen, dass gerade diese älteren Kohorten teilweise noch unter dem Einfluss oder den Nachwehen des Franco-Regimes sehr geringen Zugang zu Bildung hatten, was sich dann heute im späteren Alter unter anderem als niedrige Kompetenz im internationalen Vergleich abbildet. Es wird auch zutreffend darauf hingewiesen, dass die zahlreichen Bildungsreformen auf die einzelnen Kohorten wenig Einfluss hatten, einen großen Einfluss allerdings hat die generelle Bildungsexpansion bei den jüngeren Altersgruppen, also in Spanien insbesondere bei den 16- bis 24-Jährigen und den 25- bis

34-Jährigen. Hier macht sich der hohe Akademisierungsgrad – in Spanien häufig zu schnell als Ursache für Fehlentwicklungen des Arbeitsmarktes und generell der wirtschaftlichen Situation gebrandmarkt – nicht negativ, sondern eher positiv bemerkbar, denn die Kompetenzen haben sich gegenüber den älteren Generationen stark verbessert (Carabaña 2013).

Eine dritte Gruppe sieht die PIAAC Resultate als bildungspolitische Herausforderung und erkennt große Möglichkeiten in neuen Bildungsstrategien, wobei man sich in Übereinstimmung mit den OECD-Empfehlungen darauf fokussiert, dass unter anderem die Qualität von Bildungsprozessen angehoben werden muss, dass Gerechtigkeits- und Gleichheitsfragen im Bildungssystem verstärkt gestellt werden müssen, so dass ein Ausgleich zwischen den Geschlechtern, aber auch ein Ausgleich zwischen sozialen Klassen stattfindet.

Fazit: Man wird sagen können, dass die Bewertung und auch die naheliegenden Konsequenzen der PIAAC Ergebnisse für Spanien sehr heterogen sind: Die wahrgenommenen Reaktionen reichen von direkter Abwehr, analytischer Differenzierung bis hin zu diversen Herausforderungen an die Bildungsplanung.

Bildungspolitische Strategien als Herausforderung

Die folgenden Strategien werden vor allen Dingen von spanischen Kolleginnen und Kollegen vertreten, die in einem engeren Kontext zur OECD stehen und teilweise auch an den OECD-Studien, insbesondere an den Implementierungsstrategien, mitwirkten:

Bildungspolitisch ergeben sich neue Argumente, weil gerade Länder mit Wirtschafts- oder auch Bildungskrisen bemüht sein müssten, ihre hochgebildeten und nach PIAAC hochkompetenten Personen im eigenen Land zu beschäftigen und sie nicht in eine Migration zu treiben. Bildungspolitisch sei es zudem eine notwendige Strategie, dass auch nach einer erfolgten Migration die Rückkehr und die Reintegration von qualifizierten spanischen Arbeitskräften mit allen Kräften zu ermöglichen sei. Hingewiesen wird dabei auch darauf, dass die Kompetenzentwicklung keine spezifische nationale Aufgabe, sondern eine internationale Aufgabe ist. Das bedeutet, dass spanische Studierende ihre Kompetenzen auch in anderen Ländern weiterentwickeln sollen, wie es umgekehrt sinnvoll ist, dass in Spanien die Bildung und die Kompetenzentwicklung von Personen aus anderen europäischen und nicht europäischen Ländern eine internationale Aufgabe der Bildungsentwicklung ist.

Als weiterer Bereich werden Interventionen hervorgehoben, die als kompensatorische Ausbildung, Retraining und Nachqualifizierung gerade in Spanien eine wichtige Bedeutung haben. Das hierzulande ambivalent beurteilte sogenannte berufliche Parallelsystem in Deutschland wird hierbei positiv eingeschätzt, denn ohne dieses Parallelsystem wäre auch in Deutschland die Arbeitslosigkeit oder Unterbeschäftigung junger Menschen enorm hoch. Für ältere Altersgruppen gelte es, die zu frühen Übergänge in eine nachberufliche Phase nicht zu ermutigen, sondern erfahrene Arbeitskräfte im Arbeitsprozess zu halten. Dies sei nicht nur sozialpolitisch geboten, sondern habe auch einen förderlichen Effekt auf die Kompetenzerhaltung, weil sich Erwerbstätigkeit und Beschäftigung – aufgrund des kognitiven, motorischen und sozialen Anregungspotentials aktiven Handelns – positiv auswirkt.

In einem dritten politischen Aktivitätsbereich wird intensiv Beratung angemahnt und ein besseres Management bei der Verteilung von hochqualifizierten und kompetenten Individuen in Erwägung gezogen. Es geht darum, Transparenz und Information zu erhöhen, und die Möglichkeit der Mobilität innerhalb Spaniens zu stärken. Grundsätzlich sei es auch möglich, die in Spanien wahrgenommene Überqualifikation dadurch abzubauen, dass auch Arbeitsplätze in Branchen der Produktion und der Dienstleistung weiterentwickelt werden können, damit dort hochqualifizierte und hochkompetente Individuen gebraucht werden. Dies bedeutet, dass in systemischer Sicht nicht ausschließlich das Bildungssystem den Imperativen des Beschäftigungssystems zu folgen habe, sondern dass auch umgekehrt das Beschäftigungssystem auf das hohe Angebot der jungen Hochqualifizierten reagieren kann, beispielsweise durch eine Höherqualifizierungsstrategie größere Verantwortung am jeweiligen Arbeitsplatz in der Produktion genauso wie im Dienstleistungsbereich gefördert werden kann. Auch Entrepreneurship, also die Weiterentwicklung beruflicher Karrieren als Selbständige gilt als ergänzende Strategie.

Tendenzen der Rezeption von PIAAC in der Bildungsforschung – ein Blick von außen

Der Bildungsforschung in Spanien ist es bewusst, dass die Kompetenzmessungen von PIAAC – genauso wenig wie jene von PISA – eine umfassende Erhebung von Bildung darstellt, denn es werden doch sehr spezifische, wenn auch wichtige Grundkompetenzen thematisiert (vgl. Aktionsrat Bildung 2015), wie das alltagsmathematische Rechnen und das Lesen.

Die folgenden Überlegungen sind ein Blick von außen, wurden aber doch größtenteils durch die geführten Interviews angeregt. Zusammenfassend wird man sagen können, dass ein hoher Bedarf an Grundbildung in Spanien existiert und dass dieser Bedarf an Grundbildung insbesondere bei den älteren Kohorten ab dem 50. Lebensjahr verstärkte Bedeutung hat. Es geht darum, Erwachsenen Texte in sehr unterschiedlichen Formaten und unterschiedlicher Komplexität näher zu bringen. In der Grundbildung sollte vermittelt werden, dass relevante und irrelevante Informationen in Texten identifiziert und differenziert werden können. Es sei nochmal hervorgehoben, dass der Bedarf an Grundbildung, insbesondere bei den mittleren und älteren Generationen existiert, während diese Kompetenzen bei den jüngeren Generationen in Spanien sehr gut entwickelt und ausgebildet sind. Aber vor dem Hintergrund der sehr hohen Anteile von älteren Erwachsenen von Kompetenzstufe 1 und darunter ist es notwendig, Grundbildung auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung anzubieten. Gleichzeitig wäre auch eine starke Evaluationsforschung zu entwickeln, die an die in Spanien existierende Alphabetisierungsforschung anknüpfen kann.

In Spanien ist es besonders deutlich, dass die Kompetenz mit zunehmendem Alter abnimmt, wobei dies nicht als Alterseffekt gedeutet werden kann, sondern dass gerade die abnehmende Rechen- und Lesekompetenz der über 50-Jährigen auf die noch vor Jahren und Jahrzehnten schwache Entwicklung des Bildungsektors, insbesondere auch der höheren Bildung zurückgeführt werden muss. Besonders die Ältesten in der PIAAC Stichprobe, also die 55- bis 65-Jährigen unterscheiden sich von den jüngsten Altersgruppen hochsignifikant. Ob sich dieser Trend dann im höheren Alter weiter fortsetzt ist in Spanien nicht bekannt, weil eine Altersstudie, wie sie in Deutschland mit der CiLL-Studie

vorliegt (vgl. Friebe et al. 2014), die die 66- bis 80-Jährigen in ihrer Kompetenzentwicklung analysierte, bislang fehlt. Ein Bedarf hierfür wird allerdings artikuliert. Wie in Deutschland gibt es Geschlechterdifferenzen und insbesondere in den älteren Jahrgängen zeigen Männer in den beiden genannten Kompetenzbereichen höhere Werte als Frauen. Männer sind auch in Spanien häufiger in den Stufen 4 und 5 vertreten, Frauen dagegen häufiger auf der Stufe 1 oder auch darunter. Die Unterschiede sind signifikant. Allerdings sind diese geschlechtsspezifischen Differenzen in der jüngsten Altersgruppe kaum noch gegeben, so dass auch in Spanien die besondere Entwicklung der Mädchen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichen in den letzten Jahrzehnten deutlich sichtbar wird.

Wie in Deutschland und wie auch in den PISA-Studien erweist sich die soziale Herkunft als ein starker Indikator für die Kompetenzentwicklung auch im Erwachsenenalter. Es besteht auch in Spanien ein enger Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und der eigenen erreichten Lesekompetenz. Zwischen Personen, die einen niedrigen Bildungsabschluss haben und jenen Personen, die Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss haben, ist eine Differenz von über einer Kompetenzstufe festzustellen. Die Effekte der sozialen Herkunft sind also eklatant.

Den für Spanien auch interessanten regionalen Differenzen konnte aufgrund der Stichprobengröße nicht hinreichend nachgegangen werden, so dass hierzu keine validen Aussagen existieren.

Es gibt in Spanien auch deutliche Unterschiede zwischen Migrantinnen und Migranten, wobei viele dieser Migrantinnen und Migranten Spanisch als Muttersprache haben. Dennoch sind spezifische Sprach- und Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten beispielsweise aus Südamerika notwendig, obwohl diese über entsprechende sprachliche Fähigkeiten prinzipiell verfügen. Hinzu kommt eine starke Migration aus afrikanischen Ländern, wobei diejenigen, die Spanisch nicht als Muttersprache haben, in besonderer Weise als Zielgruppe für Bildungsmaßnahmen in Erwägung zu ziehen sind.

In Spanien wird eindringlich das Problem diskutiert, wie hochkompetente Personen in Spanien gehalten werden können, obwohl der Arbeitsmarkt derzeit noch zu geringe Integrationsmöglichkeiten bietet. Die Arbeitslosigkeit in Spanien ist – anders als in Deutschland – auch ein großes Problem für die Hochqualifizierten mit hohen Kompetenzwerten. Die Abwanderung hochkompetenter Personen in andere Länder wird bildungs- und sozialpolitisch diskutiert und als gravierendes Entwicklungsrisiko wahrgenommen.

Auch in Spanien ist es so, dass bei der Verarbeitung der PIAAC-Ergebnisse – durchaus im Unterschied zu den PISA-Daten, die allerdings auch nicht jenen politischen Einfluss erreichten, wie das in Deutschland der Fall war – keine eindeutigen politischen Ansprechpartner für die Weiterbildung vorhanden sind (vgl. Tippelt/Gebrande 2014). Weiterbildung ist auch in Spanien plural organisiert und auf sehr viele Institutionen verteilt, so dass die Verantwortung breit gestreut ist. Es gibt die Gefahr, dass sich die einzelnen Institutionen nicht in vollem Umfang für die Verbesserung der Kompetenzen Erwachsener verantwortlich fühlen.

Spanische Kolleginnen und Kollegen, die sich mit Kompetenzmessung befassen, sehen die PIAAC-Studie völlig realis-

tisch als nationales und vergleichendes internationales Large-Scale-Assessment aus dem präzise Strategien bildungspolitischen Handelns aber keinesfalls einfach abgeleitet werden können. Bildungsmonitoring ist wichtig, aber erst eine handlungsorientierte Implementationsforschung für verschiedene Bildungsbereiche, insbesondere in regionaler Perspektive und für den Bereich der Weiterbildung, ist notwendig, um Handlungsperspektiven wissenschaftlich abzusichern.

Anmerkung

1 Für Möglichkeiten der Diskussion und vielfältige Unterstützung danke ich insbesondere meinen Kollegen von der Universidad de Barcelona: Juana M. Sancho Gil und Fernando Hernandez.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2015):** Bildung: Mehr als Fachlichkeit. Münster: Waxmann.
- Carabaña, J. (2013):** Estimating the influence of schooling on the PIAAC competencies. In: OECD (Hg.): Programm für die internationale assessment of Adult competencies. Spanish report. Paris. OECD, S. 32–62.
- Friebe, J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hg.) (2014):** Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL). Bielefeld. wbv.
- Heisig, J.P./Solga, H. (2014):** Kompetenzen, Arbeitsmarkt- und Weiterbildungschancen von gering Qualifizierten in Deutschland – Befunde aus PIAAC. In: Projektträger im DLR (Hg.): Kompetenzen von gering Qualifizierten. Bielefeld. Bertelsmann, S. 11–31.
- Jimeno, J.F./Lacuesta, A./Villanueva, E. (2013):** Education, labour market experience and cognitive skills: A first approximation to the PIAAC results. In: OECD (Hg.): Programm für die internationale assessment of Adult competencies. Spanish report. Paris. OECD, S. 84–108.
- Klemm, U. (2014):** PIAAC und die Erwachsenenbildung. In: ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik) 37/2, S. 29–34.
- Lahiguera, H./Martinez, S. (2013):** Economic effects of education in Spain. In: OECD (Hg.): Programm für die internationale assessment of Adult competencies. Spanish report. Paris. OECD, S. 63–83.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)/Statistics Canada (2011):** Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey. Paris. OECD.
- OECD (2013a):** OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. Paris. OECD.
- OECD (2013b):** Skilled for Life? Key findings from the Survey of Adult Skills. Paris. OECD.
- OECD (2014): PIAAC Technical Standards and Guidelines.** Paris. OECD.
- Rammstedt, B. (Hg.) (2013):** Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster u.a. Waxmann.
- Rammstedt, B./Zabal, A. (2013):** Programme for the International Assessment of Adult Competencies. In: B. Rammstedt (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster u.a. Waxmann, S. 21–29.
- Robles, J.A. (2013):** Differences between cohorts in Spain: the role of the general law of the education system and an analysis of the depreciation of human capital. In: OECD (Hg.): Programm für die internationale assessment of Adult competencies. Spanish report. Paris. OECD, S. 159–183.
- Schmidt-Hertha, B./Gebrande, J./Friebe, J. (2014):** Competencies in Later Life. Lifelong Learning in Europe (LLinE), (Online verfügbar unter: <http://www.elmmagazine.eu/articles/competencies-in-later-life> [26.11.2015]).
- Tippelt, R./Gebrande, J. (2014):** PIAAC und die Folgen für die Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 64, H. 2, S. 107–115.
- Tippelt, R./Kadera, S. (2014):** Potentiale von Large-Scale-Assessments und Längsschnittstudien zur Entwicklung über die Lebensspanne – analytische und orientierende Perspektiven. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 37/3 Bielefeld. Bertelsmann, S. 15–28.

Dr. Rudolf Tippelt

Rudolf Tippelt ist Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung, Bildungsforschung (inkl. Bildungsplanung im internationalen Kontext), Jugendforschung und berufliche Weiterbildung und Erwachsenenbildung.

Wird der Papiertiger das Laufen lernen? Anmerkungen zur Neuauflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im Juni 2015 erschien die zweite Auflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Papierfassung ist für Ende März/Anfang April angekündigt. Damit wird nach eigenem Bekunden ein vierjähriger Arbeitsprozess zu einem Abschluss gebracht.

Gleich zu Beginn fällt auf, dass das neue Papier sich mit 470 Seiten gegenüber der ersten Auflage von 2007 im Umfang etwa verdoppelt hat. Kritische Lesende fragen sich sofort: Was ist neu an der erweiterten und überarbeiteten Auflage? Auffallend ist zunächst der Hinweis auf die beratende und begleitende KMK-BMZ-Projektgruppe mit einer Mischung von Vertreter/-innen aus Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft. Hier scheint es gelungen zu sein, zumindest in Ansätzen die erziehungswissenschaftliche Expertise des Globalen Lernens mit einzubeziehen. Ansonsten wurden die inhaltlichen Schwerpunkte der Kapitel beibehalten, teilweise sprachlich zugespitzt und es wurde ein Kapitel zur Schulentwicklung ergänzt. Die quantitative Steigerung hat v.a. mit der Erweiterung der Facharbeitskreise und fachlichen Beiträge zu tun. Die ‚Umsetzung in Fächern, Fach- und Bildungsbereichen‘ (Kapitel 4) wird in der Neuauflage mit über 300 Seiten zum quantitativen Kernstück des Orientierungsrahmens. Vertreten sind Kapitel über die Grundschule (überarbeitet), Naturwissenschaften (jetzt Biologie, Chemie, Physik), Deutsch, Geschichte, Bildende Kunst, Mathematik, Musik, Neue Fremdsprachen, Sport (neu) sowie Geographie, Politische Bildung, Religion-Ethik, Wirtschaft sowie Berufliche Bildung (unverändert). Mit der Neuauflage sollen Orientierungen für den Primar- und Sekundarbereich I bis zu einem mittleren Schulabschluss gegeben und Grundlagen für eine Erweiterung auf die gymnasiale Oberstufe geschaffen werden. Neu sind in den ersten beiden Kapiteln sieben thematische Boxen zu Globalem Wandel, Buen Vivir, Nationale Gremien und Beschlüsse zur BNE, Eurozentrismus, Global Governance, Sustainable Development Goals und Inklusion.

Adressat/inn/en

Erneut sind Verantwortliche in Bildungsarbeit und Schulverwaltung auf allen Ebenen jene Adressat/inn/en, für die der Orientierungsrahmen eine legitimatorische Bezugsfunktion bei der ‚Entwicklung von Lehr-/Bildungsplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten‘ (ebd., S. 17) haben soll. Angesprochen sind somit erneut Akteure und Akteurinnen in Politik, Administration und

der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie außerschulische Akteure und Akteurinnen der Zivilgesellschaft und Lehrkräfte an staatlichen Schulen. Es bleibt fraglich, ob Lehrkräfte und Bildungspraktiker/-innen in NGOs ein fast 500 Seiten starkes Papier in die Hand nehmen, um sich Orientierung in einem hoch komplexen und unübersichtlich erscheinenden Feld zu verschaffen. Bei meinen Schulbesuchen im Zeitraum nach Erscheinen der ersten Fassung ist mir aufgefallen, dass das Oeuvre zwar vorhanden war, auf Nachfrage jedoch fast niemand etwas damit anfangen konnte. Das sind persönliche Erfahrungen, die keinen Anspruch auf Repräsentativität haben. Gleichzeitig kann es nachdenklich stimmen, wenn man im Gespräch mit Lehrkräften nach wie vor erfährt, dass Globales Lernen ein Elfenbeinturmthema sei. Dahinter steht die generelle Frage einer Irritierbarkeit von Menschen durch Publikationen, die Trägheit des Menschen vom Wissen zum Handeln sowie die Bedeutung der Neuauflage des Orientierungsrahmens im Besonderen. Dies ist v.a. dann bedeutsam, wenn die Herausforderungen globaler Transformationen – etwa durch die zunehmende Ankunft von Geflüchteten – lokal immer sichtbarer werden. Es stellt sich somit erneut die Frage, wer von den Anvisierten den Orientierungsrahmen in seiner offensichtlichen inhaltlichen Dichte liest und wer dadurch motiviert werden kann, zu Veränderungen im Lebensstil beizutragen, um einen Ausgleich zwischen globalem Norden und Süden anzustreben. Es ist zu hoffen, dass die vorgelegte Fassung mehr sein wird als eine Selbstvergewisserung von Entwicklungs- und Bildungspolitik, sondern Handlungsaufträge für die angesprochenen Akteure und Akteurinnen auf den verschiedenen Ebenen der Bildungsarbeit generiert.

Diskursverortung

Auch in der Neuauflage wird ‚Bildung als Fundament zukunftsfähiger Entwicklung‘ (KMK/BMZ/EG 2015, S. 16) gewürdigt, um den großen globalen Herausforderungen begegnen zu können. Damit wird der Orientierungsrahmen im Kontext der Post-2015-Agenda nachhaltiger Entwicklung der Vereinten Nationen verortet. Über eine Gewährleistung und Verbesserung von Bildungsqualität sollen Fundamente von Zukunftsfähigkeit realisiert werden.

Im ersten Kapitel zu ‚Konzeptionellen Grundlagen‘ (Appelt/Siege) wird versucht, Überlegungen zu Globalem Wandel und nachhaltiger Entwicklung zwischen völkerrechtlichen Vereinbarungen und wissenschaftlichen Überlegungen zu verorten. Normative Hoffnungen und deskriptive Systematik kommen

dabei manchmal durcheinander. Es bleibt z.B. unklar (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007, S. 34), wie das Konstrukt der Luhmann'schen Weltgesellschaft als weltumspannendem Problem- und Kommunikationszusammenhang mit den Handlungsebenen der Entwicklungsdimensionen auf einer Mikro-, Meso- und Makroebene zusammengehen (KMK/BMZ/EG 2015, S. 35ff.). Letztendlich wird politisch akzentuiert argumentiert und Bildung die Aufgabe eines Vehikels zur Bewusstseinsveränderung zugeschrieben. Es ist hilfreich, die Erschließung konzeptioneller Grundlinien an politischen Prämissen der Nachhaltigkeit auszurichten: Armutsbekämpfung, Frieden, Freiheit Demokratie und Menschenrechte, fair gestaltete Globalisierung sowie Erhalt der Umwelt und natürlichen Ressourcen (KMK/BMZ/EG 2015, S. 50) sind unterstützende Ziele. Dabei ist hervorzuheben, dass die Friedensfrage mit einem Plädoyer für Gewaltfreiheit verbunden wird, wie es in der Erwähnung des Zivilen Friedensdienstes (ebd., S. 52) zum Tragen kommt. Was aber heißt das für Bildung? Hier wäre eine Erwähnung von Methoden gewaltfreier Aktion und Kommunikation hilfreich, um Anschlussmöglichkeiten an den lebenslangen Bildungsdiskurs zu schaffen. Dies verdeutlicht die unterlegte Schwierigkeit, dass gesellschaftspolitische Ziele nicht unmittelbar zu Bildungszielen werden können, sondern Inhalts- und Handlungsfelder darstellen, in denen sich Kompetenzen entwickeln können. Bildung bleibt auch im vorgelegten Papier ein Hoffungsprogramm, an das die Probleme der Welt delegiert werden (ebd., S. 53). Die Erkenntnisse zur Lernfähigkeit des Menschen werden dabei eher ausgeblendet und es scheint an manchen Stellen vergessen zu werden, dass Bildung mit Mündigkeit einhergeht. Diese schließt auch die Autonomie des Individuums ein, sich anders zu entscheiden, als dies in den Lehr- und Lernzielen vorgesehen ist.

Mit dem zweiten Kapitel zu ‚Schulischen Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktischen Herausforderungen‘ (Geisz/Schmitt) sollen erneut Bezüge zu den vielfältigen Trends der Transformation im deutschen Bildungswesen hergestellt werden. Erfreulich ist, dass der neuere empirische und theoretische Diskurs zu Globalisierung und Bildung sowie damit assoziierten pädagogisch-didaktischen Überlegungen kursorisch zur Kenntnis genommen wird; auch wenn weitgehend unklar bleibt, an welchen Kriterien sich die Auswahl orientiert. Eine noch stärkere Verankerung in schultheoretischen und allgemeindidaktischen Überlegungen liegt bedauerlicherweise nicht im Interesse der Schreibenden. Auch bleiben die umfassenden empirischen Erkenntnisse der letzten Jahre zu Ganztageschulen unberücksichtigt, die etwa im Rahmen von SteG (Studie zur Entwicklung von Ganztageschulen) vorgelegt worden sind. Und es wird – wie schon in der Erstfassung – den Lesenden und dem Lernbereich einiges zugemutet. Mit der Entscheidung, die Lebensweltorientierung zum Ausgangspunkt von Bildungsüberlegungen zu machen, werden alle gesellschaftlichen Herausforderungen zu potenziellen Lernanlässen (KMK/BMZ/EG 2015, S. 56ff.). Hier fragt sich, wie die Beschreibbarkeit von Bezügen zu Inklusion, digitalen Medien, Bildungsungleichheit und Chancengerechtigkeit fokussierter in den Blick genommen werden können, um systematische Anchlüsse an pädagogisch-didaktische Herausforderungen nachvollziehbar zu machen. Möglicherweise wäre hier die notwendige didaktische Reduktion eine Option, um die Fülle der Möglichkeiten als Chance zu begreifen. Denn dies ist ein Grundprinzip Globalen Lernens, um mit der Komplexität

und Kontingenz von Informationen, dem beschleunigten Sozialen Wandel sowie der Spannung von Individualisierung und Pluralisierung umgehen zu lernen. Insofern ist unklar, was mit der Angst gemeint ist, „jungen Menschen [könnte] die Freude auf ihre Zukunft genommen werden“ (KMK/BMZ/EG 2015, S. 81). Bei der didaktisch umfassend arrangierten Lernumgebung geht es doch darum, den Umgang mit Wissen und Nichtwissen, Gewissheit und Ungewissheit sowie Vertrautheit und Fremdheit als lebenslanges Lernangebot zu begreifen und Optionen abzuwägen, ohne passende „Problemlösungen“ (ebd.) zu erschließen. Möglicherweise hätte dem Orientierungsrahmen ein zuspitzendes Kapitel zur aktuellen Bedeutung des Globalen Lernens gutgetan, über das eine systematische Vermittlung zwischen konzeptionellen Grundlagen gesellschafts- und bildungspolitischer Fragen mit erziehungswissenschaftlichem Interesse denkbar gewesen wäre. So hätte auch das Potenzial des internationalen und v.a. europäischen Diskurses Globalen Lernens im Sinne eines Perspektivenwechsels gewürdigt werden können (Forghani-Arani/Hartmeyer/O’Loughlin/Wegimont 2013).

Auch das neue fünfte Kapitel zur Schulentwicklung (Mathar) kommt weitgehend ohne eine Anbindung an den damit assoziierten erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs aus (ebd., S. 424ff.). Im Kern werden interessante Schulbeispiele präsentiert, die eine orientierende Aufgabe im Lernbereich einnehmen können. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf Best Practice, bei der letztlich Schüler/-innen des globalen Nordens in den globalen Süden reisen.

Im überarbeiteten sechsten Kapitel zur Lehrendenbildung (Overwien) werden ausgewählte systematische und sehr konkrete Anknüpfungspunkte des Lernbereichs Globale Entwicklung an das Gesamt von Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte beschrieben. Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Lernbereich globale Entwicklung werden dabei quasi als Synonyme begriffen. Empfohlen wird eine stärkere inter- und transdisziplinäre Ausrichtung von Lernprozessen sowie eine generelle Internationalisierung, um reflektierte Horizonterweiterungen zu unterstützen. Im Kern stehen auch hier die Persönlichkeiten in ihrer spezifischen Professionalität und kontinuierlichen Professionalisierungserfordernissen.

Kompetenzorientierung

Als übergeordnetes „Bildungsziel“ (KMK/BMZ/EG 2015, S. 18) wird der Erwerb „grundlegende[r] Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen“ (ebd.) benannt und im dritten Kapitel (Schreiber) näher erläutert. Kompetenzorientierung bleibt so ein zentraler Anspruch auch der zweiten Auflage des Orientierungsrahmens. Neben die aus der Erstfassung bekannten 11 Kernkompetenzen in drei Bereichen (Erkennen-Bewerten-Handeln) treten fünf Leitideen: „Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, Analyse von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen, Umgang mit Vielfalt, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Kontext- bzw. Lebensweltorientierung“ (ebd.).

Mit einem integrativen Verständnis von Kompetenz soll an die Prämissen der Gestaltungskompetenz angeknüpft werden, wie sie im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einem Ausgangspunkt in der Umweltbildung entwi-

ckelt worden sind. Anders als die dort beanspruchte generalisierte Bedeutung für schulische Bildung im Sinne überfachlicher Kompetenzen, wird mit dem Orientierungsrahmen eine Anschlussfähigkeit an kompetenzorientierten Fachunterricht angestrebt (ebd., S. 86). Auch in der Neuauflage bleibt unklar, ob es sich um einen domänenspezifischen oder domänenübergreifenden Lernbereich handelt (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007, S. 35). Die Auswahl und Definition von Kompetenzen soll sich an der „Leitperspektive des erfolgreichen Lebens“ (KMK/BMZ/EG 2015, S. 95) orientieren. In 11 Punkten wird eine modifizierte Fassung von Kriterien angeboten, die allerdings – wie in der ersten Fassung – als „pragmatische[r] Kompromiss“ (ebd.) eingeschätzt werden. Ohne in Abrede stellen zu wollen, dass Erfolg eine mögliche Leitlinie im Leben ist und ein gesunder Pragmatismus hilfreich sein kann, wenn es um Handlungsfähigkeit geht – das Ganze lässt sich zusammenfassen als pragmatischer Erfolg oder erfolgreicher Pragmatismus. Nur wie geht das zusammen mit Globalem Lernen? Hier liegt die Gefahr von Beliebigkeit verborgen, die dem aktuellen Kompetenzdiskurs zu oft innewohnt, wenn die Inhalte vergessen werden, an denen sich Kompetenz in Performanz entfalten soll. Mit den bekannten 11 Kompetenzbereichen des Lernbereichs Globale Entwicklung werden solche Inhaltsbereiche angeboten. Und möglicherweise ist hier die Fußnote entscheidend, mit der das „Können“ der Schüler/-innen als Kompetenz beschrieben wird, die die freie Entscheidung in variablen Situationen – also mündige Performanz – einschließt (KMK/BMZ/EG 2015, S. 97). Mehr als erfreulich ist, dass die damit angesprochene, sehr zentrale Herausforderung des Kompetenzdiskurses mit Bezug zu damit assoziierten Überlegungen im Globalen Lernen reflektiert wird (ebd., S. 105ff.). Das ist ein bedeutender Schritt zur Entwicklung eines zukunftsorientierten Bildungsdiskurses mit kompetenzorientiertem Interesse im Globalen Lernen!

Die recht heterogenen Fachbeiträge im vierten Kapitel orientieren sich im Sinne eines Roten Fadens an drei Aspekten: Beitrag des Faches zum Lernbereich und Anschlussfähigkeit an Fachkonzepte, Verbindungen zwischen fachlichen Teilkompetenzen und Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens sowie Beispielthemen. Im Überblick ist auffällig, dass es in allen Beiträgen erkennbare Versuche gibt, die Anforderungen des Lernbereichs auf die eigenen Fachspezifitäten zu beziehen. Bedauerlich ist gleichzeitig, dass das Interesse an einer Einbettung in den Fachdiskurs Globalen Lernens eher vermieden wird. Im Kern steht die fachliche Verankerung, die mit Überlegungen v.a. interkultureller Pädagogik und assoziierten Feldern verbunden wird.

Ohne ins Detail zu gehen, soll Erfreuliches in den neuen Beiträgen hervorgehoben werden: Die Betonung der Sprache als Verständigungsmedium in globaler Perspektive am Beispiel Deutsch (ebd., S. 136ff.), die Bezüge zu „Sprache und globale[r] Entwicklung“ (ebd., S. 167) im Beitrag über Neue Fremdsprachen, die Arbeit an „Welt-Bilder[n]“ (ebd., S. 194) im Beitrag über Bildende Kunst, der im Musik-Beitrag systematisch durchgehaltene Bezug zu „Globalisierung, Migration und Medialisierung“ (ebd., S. 203), der Anspruch eines historischen Bewusstseins im Spannungsfeld von Weltgeschichte und Geschichte der Welt (ebd., S. 254ff.), die sehr konkreten Anknüpfungen an den globalen Gerechtigkeitsdiskurs im Mathematik-Beitrag (ebd., S. 323ff.), die Einbindung naturwissenschaftlichen Unterrichts „in den Kontext globaler Entwicklungsdimensionen“ (ebd., S. 345)

sowie die Verortung des Sportes zwischen Völkerverständigung, Bewegung und den Erfordernissen des globalen Marktes (ebd., S. 369ff.).

An diesen wenigen Beispielen ist erkennbar, dass ein Interesse der beschriebenen Fächer an Kompetenzorientierung in der globalen Dimension vorhanden ist. Gleichzeitig ist zu fragen, ob in allen Fällen eine Kompetenzorientierung in mündiger Performanz gelingen kann oder ob nicht doch verkappte Lehr- und Lernziele durchschimmern.

Perspektiven

Die 2. Auflage des Orientierungsrahmens ist noch umfassender als die erste. Das ist einerseits zu begrüßen, da das Gesamt schulischer Fachlichkeit und Disziplinarität konzeptionell Berücksichtigung findet. Gleichzeitig drängt sich die Frage auf, ob weniger möglicherweise mehr gewesen wäre, um den gewachsenen Papiertiger ans Laufen zu bringen. Gemessen am heterogenen Adressat/inn/enkreis bleibt zu fragen, ob die Lesenden die dichten einführenden Überlegungen in diesem Papier brauchen, um Kompetenzorientierung umsetzbar zu beschreiben. Die im dritten Kapitel zu Kompetenzen erkennbaren Bezüge zum Globalen Lernen sind ausbaufähig und gehören eigentlich in einen einleitenden Beitrag, in dem kursorisch die konzeptionellen Grundlagen und schulischen Rahmenbedingungen mit Verweis auf einschlägige Publikationen berücksichtigt würden. Der Umfang des Papiers könnte zudem auch dadurch reduziert und zugespitzt werden, wenn Redundanzen vermieden würden – Grafiken zur nachhaltigen Entwicklung werden in drei Varianten angeboten, ohne dass sich der Mehrwert erschließt und die ‚Fünf Leidideen‘ werden an vier Stellen benannt.

Insgesamt ist es erfreulich, dass der Orientierungsrahmen in einer erweiterten und teilweise überarbeiteten Neuauflage erscheint. Damit wird unterstrichen, dass der Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung entwicklungs- und bildungspolitisch wahrgenommen und an schulbezogene Fachdiskurse angebunden wird. Dieses Ansinnen noch stärker erziehungswissenschaftlich zu rahmen und zuzuspitzen, könnte die Aufgabe einer dritten Auflage sein. Möglicherweise wäre dann auch die stets durchschimmernde Herausforderung systematisch beschreibbarer, dass eine Umstellung auf kompetenzorientierten Output immer auch die Mündigkeit der Adressat/inn/en beachten muss, um das Dilemma erhofften gesellschaftlichen Impacts bei gleichzeitig höchstens erzeugten Outputs auszuhalten. Ob der neue Papiertiger laufen lernt, hängt davon ab, ob seine Adressat/inn/en sich auf den Weg machen.

Gregor Lang-Wojtarik

Literatur

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30. Jg., H. 3, S. 33–36.

Forghani-Arani, N./Hartmeyer, H./O'Loughlin, E./Wegimont, L. (Hg.) (2013): Global Education in Europe. Policy, Practice and Theoretical Challenges. Münster et al.: Waxmann.

KMK/BMZ/EG (2015) = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Engagement Global (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (zusammengestellt und bearbeitet von Hannes Siege und Jörg-Robert Schreiber). Bonn (2. Aufl.).

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Vom 16. bis 17. Oktober 2015 fand die dritte Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“ an der Freien Universität Berlin statt. Diese Tagung wurde von der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung in der SIIIVE – vertreten durch Prof. Dr. Marco Rieckmann (Universität Vechta) und Prof. Dr. Susanne Menzel (Universität Osnabrück) – gemeinsam mit Prof. Dr. Inka Bormann (FU Berlin) organisiert und richtete sich an Nachwuchswissenschaftler/-innen, die zu Bildung für nachhaltige Entwicklung forschen. 22 Nachwuchswissenschaftler/-innen aus Deutschland und der Schweiz haben an der Tagung teilgenommen und hatten damit die Gelegenheit, ihre Promotionsprojekte zu präsentieren, zu diskutieren und Erfahrungen und Ideen auszutauschen. Die Vorträge und Poster-Präsentationen der Nachwuchswissenschaftler/-innen ließen sich folgenden thematischen Schwerpunkten zuordnen: Hochschule und (Bildung für) nachhaltige Entwicklung; Schule und (Bildung für) nachhaltige Entwicklung; (Bildung für) nachhaltige Entwicklung in der Gesellschaft; Nachhaltigkeit, Ästhetik und Wohlbefinden. Zudem sah das Programm zwei Hauptvorträge vor: Keynote 1: „Institutionalisierung von BNE(-Forschung) und aktuelle Ausprägungen der BNE-Forschung“ (Prof. Dr. Inka Bormann, FU Berlin); Keynote 2: „Normativ-ethische Fragen im Kontext von Bildung und Nachhaltiger Entwicklung“ (Prof. Dr. Franziska Bertschy, PH Bern; Prof. Dr. Christine Künzli David, PH FHNW, Schweiz). Neben den bereits genannten Professor/inn/en wirkte auch Prof. Dr. Matthias Barth (Leuphana Universität Lüneburg) mit Fragen und Anmerkungen per Skype-Schaltung an der Tagung mit.

Prof. Dr. Marco Rieckmann

Dialogforum zum Thema „neue Ziele für nachhaltige Entwicklung – Was bringen die SDGs für Deutschland und die Welt?“

Beim Gipfel der Vereinten Nationen (UN), der Ende September 2015 stattfand, verabschiedeten Staats- und Regierungschefs ein neues globales Rahmenwerk für Nachhaltigkeit und Entwicklung. Die 2030-Agenda mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDG) soll für die kommenden fünfzehn Jahren die staatlichen Bemühungen leiten, um weltweit Hunger und Armut zu überwinden, Geschlechtergerechtigkeit herzustellen, den Klimawandel einzudämmen und den übermäßigen Ressourcenkonsum zu verringern. Im Rahmen einer halbtägigen Dialogveranstaltung widmeten sich der Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe (VENRO) und die Friedrich Ebert-Stiftung (FES) einer ersten Bewertung der neuen Agenda und gingen den Herausforderungen nach, die deren Umsetzung in und

durch Deutschland mit sich bringt. An der Veranstaltung nahmen rund 100 Personen aus den Bereichen Entwicklung, Umwelt und Soziales sowie den Gewerkschaften teil.

Dr. Imme Scholz, stellvertretende Direktorin des Deutschen Instituts für Entwicklungspolitik, beleuchtete in einem einführenden Vortrag die neuen Ziele unter der Frage: „Die Ziele für nachhaltige Entwicklung – eine transformative Agenda?“ Sie hob unter anderem heraus, dass die Agenda die politische Dimension nachhaltiger Entwicklung anerkennt und dass sie auf einem breiten internationalen Konsens beruht. Letzteres gäbe für alle Staaten die Möglichkeit, Anknüpfungspunkte bei der Umsetzung zu finden. Sie strich heraus, dass die Agenda für alle Staaten gleichermaßen gelte. In diesem Zusammenhang verwies sie auf die Notwendigkeit von Verände-

rungen in Deutschland und der Europäischen Union, insbesondere was unsere nicht nachhaltige Produktions- und Konsumweise und unseren damit einhergehenden großen ökologischen Fußabdruck angeht. Bei uns müsse sich die Universalität jetzt auch in den „harten“ Politikbereichen, wie Wirtschaft und Handel zeigen. Für das Erreichen der Ziele sei eine kohärent auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Politik ausschlaggebend. Schließlich sollte bei der nationalen Umsetzung an das hohe Ambitionsniveau, das die Bundesregierung im internationalen Prozess gezeigt hat, angeknüpft werden.

In der ersten Diskussionsrunde tauschten sich die Podiumsteilnehmer/-innen über die Frage „Schafft die neue Agenda globale Gerechtigkeit?“ aus. Auf dem Podium vertreten waren Dr. Ingolf Dietrich, der Leiter der Sondereinheit „Nachhaltige Entwicklungsziele“ beim Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), Dr. Bärbel Kofler, entwicklungspolitische Sprecherin der SPD-Bundestagsfraktion und Birgit Dederichs-Bain, Senior Advisor bei der Welthungerhilfe. Das Podium und auch die Beitragenden aus dem Publikum waren sich weitgehend einig in der positiven Bewertung der 2030-Agenda als wichtiges Instrument zum Erreichen nachhaltiger Entwicklung. Ob die neue Agenda zu globaler Gerechtigkeit beitrage, hänge schließlich von ihrer Umsetzung ab. Deutlich gemacht und problematisiert werden müssten vor allem die Widersprüche, die sich in der Agenda auftun und dem Ziel globaler Gerechtigkeit entgegen wirken könnten. Die Überwindung sozialer Ungleichheit ziehe sich zwar als Motiv durchweg durch den Zielkatalog. Die sich im Kontext der Zielerreichung auftuenden Verteilungskonflikte, beispielsweise bei der Finanzierung oder der Ressourcennutzung, würden aber bislang nicht ausreichend in den Blick genommen. So sei das Ziel des dauerhaften, nachhaltigen Wirtschaftswachstums mit der Einhaltung der planetarischen Belastungsgrenzen nicht vereinbar. Viel hänge auch von der

noch ausstehenden Bestimmung der Indikatoren zur Überprüfung der Ziele ab, denn deren Reichweite kann nochmals signifikante Auswirkungen auf die bislang nur vage formulierten Ziele haben. Auch der noch nicht feststehende globale Überprüfungsmechanismus werde für die politische Relevanz der 17 Ziele und 169 Unterziele bedeutsam sein.

In der zweiten Diskussionsrunde ging es dann um die „Herausforderungen bei der Umsetzung der Ziele in und durch Deutschland“. Hier diskutierten Andreas Jung, CDU-Bundestagsabgeordneter und Vorsitzender des Parlamentarischen Beirat für nachhaltige Entwicklung, Stephan Contius, Leiter des Referats Vereinte Nationen, Post-2015 Agenda, Zusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern, Christian Woltering, Referent für fachpolitische Grundsatzfragen beim Paritätischen Wohlfahrtsverband und Dr. Klaus Seitz, stellvertretender Vorsitzender von VENRO. Übereinstimmung herrschte bei den Podiumsgästen und dem Publikum darüber, dass Deutschland im Vergleich zu den meisten anderen Ländern schon über eine gut ausgebaute Nachhaltigkeitsarchitektur verfügt. Für die Umsetzung der SDG müsste sie aber noch deutlich gestärkt werden. Dies gelte insbesondere hinsichtlich der Verankerung der Ziele in den Ressorts und bei der Gesetzgebung. Als zentrale Herausforderungen sahen viele, dass sich die Nachhaltigkeitsdebatte weiterhin vornehmlich in Fachkreisen abspiele und eine breite gesellschaftliche Beschäftigung mit der 2030-Agenda dringend nötig sei. Für zivilgesellschaftliche Organisationen biete die Agenda Ansatzpunkte bei der Lobbyarbeit für Menschenrechte und für nachhaltige Entwicklung. Auch wenn die Agenda Partnerschaften von Staaten, Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft als zentrales Instrument der Umsetzung herausstelle, sei sie primär ein Referenzrahmen staatlichen Handelns.

Dr. Sonja Grigat, Referentin Politik, Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe (VENRO) e.V.

s.grigat@venro.org

Rezensionen

Maehler, Débora B.; Massing, Natascha; Rammstedt, Beatrix (2014): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: PIAAC 2012*. Münster u.a.: Waxmann. 236 S., 34,90€.

Der vorliegende Migrationsbericht vergleicht die Grundkompetenzen (Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz, technologiebasiertes Problemlösen) der erwachsenen Bevölkerung zwischen 15 und 65 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland und kontrastiert diese Ergebnisse im internationalen Vergleich. Damit thematisieren die Autor/innen ein wichtiges Desiderat der bisherigen Forschung im Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind u.a. für die bundesdeutsche Diskussion hochrelevant, denn alle bisherigen Untersuchungen zeigen, dass die Gruppe der Erwachsenen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem im Durchschnitt weniger erfolgreich ist als Personen ohne Migrationshintergrund. Vor diesem Hintergrund betrachtet der vorliegende Bericht die Grundkompetenzen von Erwachsenen als Indikator für die zur Verfügung stehenden Humanressourcen eines Landes. Die Veröffentlichung verfolgt dabei das Ziel, Auskunft geben zu können über die Kompetenzverteilung innerhalb der Bevölkerung und mögliche Problembereiche aufzuzeigen, enthält sich aber ausdrücklich gesellschaftlicher oder politischer Handlungsvorschläge.

Im Anschluss an ein einleitendes Kapitel werden im zweiten Kapitel kurz die verwendeten Erhebungsmethoden dargestellt. PIAAC 2012 folgt dabei der bekannten Kombination von standardisierten Interviews und computerbasierten Kompetenzmessungen, ein Weg der nur dort verlassen wurde, wo keine entsprechenden Computerkenntnisse vorhanden waren.

Daran anschließend werden im dritten Kapitel die Grundkompetenzen von Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund auf nationaler und internationaler Ebene verglichen. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass in fast allen untersuchten Ländern Erwachsene mit Migrationshintergrund im Durchschnitt geringere Kompetenzwerte als jene ohne Migrationshintergrund erzielen. Betrachtet man diese Kompetenzunterschiede in Abhängigkeit von soziodemografischen und sozioökonomischen Faktoren, dann zeigt der internationale Vergleich für Deutschland erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die erhobenen Grundkompetenzen zwischen Migranten der ersten Generation und Personen ohne Migrationshintergrund. Kontrolliert man allerdings die zusammenhängenden Hintergrundmerkmale (Geburtskohorte, Alter, Bildungsabschluss, sozioökonomischer Status, Computernutzung in der Freizeit), dann reduziert sich die Kompetenzdifferenz zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund deutlich. Migranten der zweiten Generation unterscheiden sich unter Berücksichtigung dieser soziodemografischen und sozioökonomischen Merkmale nicht mehr signifikant in ihren Grundkompetenzen von Personen ohne Migrationshinter-

grund. Entsprechende Befunde können daher nicht auf die Staatsangehörigkeit der befragten Personengruppen zurückgeführt werden.

Im vierten Kapitel werden schließlich Unterschiede im Hinblick auf die Grundkompetenzen bei Personen mit und ohne Migrationshintergrund zwischen verschiedenen Bevölkerungssubgruppen dargestellt. Allgemein weisen dabei Personen mit hohem Bildungsniveau im Mittel erwartungsgemäß höhere Grundkompetenzen auf als Personen mit niedrigem Bildungsniveau. Dieser Effekt zeigte sich auch innerhalb der Gruppe der Migranten. Diese Unterschiede sind, insbesondere bei Personen der ersten Migrantengeneration (mit 53 bzw. 71 Punkten für die Lese- bzw. alltagsmathematische Kompetenz) höher ausgeprägt als bei Personen ohne Migrationshintergrund (mit 40 bzw. 54 Punkten). Analysen mit Kontrolle von Hintergrundmerkmalen weisen darauf hin, dass diese Disparitäten vor allem darauf zurückgeführt werden können, ob eine Person Deutsch oder eine andere Sprache als Muttersprache spricht.

Als Resümee kann festgehalten werden, dass diese Studie eine notwendige Erweiterung und Differenzierung der Perspektive auf die gesellschaftliche Integration von Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund darstellt. In Deutschland, wie auch in den meisten anderen teilnehmenden Ländern verfügen Personen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt über geringere Grundkompetenzen als Personen ohne Migrationshintergrund. Diese Disparitäten sind insbesondere durch strukturelle Unterschiede (Bildungsaspiration, sozioökonomischer Status) zu erklären. Dies legt den Schluss nahe, dass ein großer Teil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland strukturell nicht optimal integriert ist. Die Ergebnisse von PIAAC 2012 gehen daher grundsätzlich alle institutionellen Akteure in Bildungssystemen etwas an.

Allerdings zeigen sich, aus der Perspektive der Entwicklungspädagogik und der internationalen Bildungsforschung betrachtet, an PIAAC 2012 auch zwei Probleme von internationaler Forschung sehr deutlich.

Wer erstens entwicklungspädagogisch nach sinnvollen Antworten fragt, mit denen in der (internationalen) Erwachsenenbildung Wissen und Verhaltensweisen für eine zukunftsorientierte Lebensweise vermittelt werden können, den bzw. die wird die Lektüre dieses Forschungsberichts enttäuschen. Denn PIAAC 2012 enthält sich jeglicher politischer und gesellschaftlicher Handlungsvorschläge. Das ist einerseits verständlich, geriete man dabei doch bestenfalls in einen nahezu unlösbaren Zirkel der Begründungen und Legitimationsversuche und schlimmstenfalls – gerade im internationalen Kontext – in das Fahrwasser von Bevormundung und Paternalismus. Andererseits wäre es durchaus interessant zu lesen gewesen, welche Herausforderungen für die Rezeption der Ergebnisse im Kontext globalen Lernens die Autor/inn/en selbst sehen. Dies betrifft vor allem auch die Bedeutung des dargestellten evidenzbasierten Steuerungswissens im Hinblick auf die prekäre Situation bestimmter erwachsener Subgruppen im Gesellschaftssystem.

Betrachtet man PIAAC 2012 zweitens aus der Perspektive der internationalen Bildungsforschung, dann wird deutlich, dass die Studie allenfalls nur einen Zwischenschritt im Hinblick auf den zu Recht von den Autor/inn/en kritisierten gesellschaftlichen Eurozentrismus darstellt. Dies ist zweifelsohne der Konzeption der Datenerhebung geschuldet, weswegen auch nur Ergebnisse für die teilnehmenden Länder der so genannten ‚1. Runde‘ dargestellt werden konnten. Diese zeichnen sich aber allesamt durch eine Orientierung an westlichen Standards von erwachsenen Lebenslagen und Erwachsenenkompetenz aus und erfassen den entsprechenden kulturellen Hintergrund der Erwachsenen mit Migrationserfahrungen daher auch kaum. Interessant wird daher sein, wie sich das internationale PIAAC-Konsortium den methodischen Herausforderungen annähern wird, nicht nur die mehr oder weniger unhinterfragte eurozentrische Perspektive mit ihrer Übernahme gesellschaftlicher Standards der westlichen Welt zu überwinden, sondern auch die eindimensionalen axiomatischen Setzungen westlicher Kompetenzstandards ohne Berücksichtigung der in den jeweils anderen kulturellen Kontexte relevanten Kompetenzen zu modellieren.

Martin Nügel

Lopéz Uribe, Carina (2015): Pädagogisches Wissen in Zeiten des Neoliberalismus. Zum politischen Modernisierungsdiskurs mexikanischer Bildungsprogramme. Gießen: Psychosozial Verlag, 281 S., 34,90€.

Die Diffusion der Entwicklungsideologie des sog. globalen Nordens beeinflusst in nahezu universellem Ausmaß bildungspolitische Diskurse in postkolonialen Gesellschaften, die, um den „Anschluss an den Norden“ (S. 56) zu erreichen, u.a. den Bildungssektor nach neoliberalen Maximen und der Logik des Humankapitals umrüsten. Die vorliegende Studie untersucht eben diese Reformprozesse im mexikanischen Bildungssystem in den 1990er Jahren. Hierbei handelt es sich um die Promotionsschrift der mexikanischen Erziehungswissenschaftlerin Carina Lopéz Uribe. Angelehnt an Michel Foucaults Diskurstheorie sucht sie nach den Entstehungsbedingungen sowie den diskursiven Beziehungen des neoliberalen Modernisierungsdiskurses, welcher von der mexikanischen Regierung in den 1980er Jahren übernommen wurde und der neoliberale Kurs als Regierungstechnologie mit zunehmender Intensität durchgesetzt. Im Bildungssystem manifestiert sich dies als Konfiguration von Wissen einerseits im Unterrichtshandeln, andererseits im Fachstudium für Lehrer bzw. Lehrerinnen (S. 25).

Das Buch gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil der Arbeit beschäftigt sich Lopéz Uribe mit der „spekulativ-beweisführenden Logik in der liberalen Politik“; im zweiten Teil widmet sie sich der „dialektisch-einbildenden Logik im Lehrerberuf“.

Im ersten Teil ihres Buches wird die Rolle der Intellektuellen und der Lehrgewerkschaft im mexikanischen Staat und deren affirmative Haltungen zum Modernisierungskurs der Regierung innerhalb des Geflechts relationaler und teils korrupter Machtverhältnissen verortet. Die affirmative Haltung relevanter Akteure für diesen politischen Kurs ermöglicht

dem Staat den sukzessiven Rückzug aus dem sozialen Sektor; hingegen arrangiert der Staat seinen Bürgerinnen und Bürgern künstliche Freiheiten (vgl. S. 36), die diese zu Unternehmern und Unternehmerinnen machen und ihnen dadurch individuelle Selbstbestimmung suggerieren.

Auf der bildungsinhaltlichen Ebene kommt es zu Vereinheitlichung von Lehrplänen, die nicht zwischen Strukturgleichheiten und Bildungsunterschieden in der Gesellschaft unterscheiden. Lehrende tragen so die alleinige Verantwortung für den Lehr- und Lernerfolg – bei einem kontinuierlich schrumpfenden Budget (vgl. S. 111). Ferner fällt die Förderung indigener Sprachen aus dem staatlichen Curriculum heraus, Spanisch hingegen wird als Hauptfach eingeführt (vgl. S. 106ff.). Damit setzte die Regierung den diskriminierenden, kolonialistischen Kurs gegen indigene Bevölkerungsmitglieder weiter fort und verstärkt deren Marginalisierung (vgl. S. 136ff.).

Im zweiten Teil der Arbeit, welche sich mit der „dialektisch-einbildenden Logik im Lehrerberuf“ auseinandersetzt, geht die Autorin auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer der Frage nach, wie und aus welchen Gründen eine solche neoliberale Schul- und Bildungspolitik auf Seiten der Lehrerschaft aufrecht erhalten bleibe, wenngleich sie doch unzufrieden sei (vgl. S. 179) und führt dies anhand von Beispielen nach Bourdieus Habitus-Theorie auf die unbewusste Internalisierung von Machtverhältnissen zurück, die wiederum im Alltagshandeln reproduziert werden.

Im Ausblick deutet Carina Lopéz-Uribe den Modernisierungsdiskurs als eine Kompensation der Mexikaner und Mexikanerinnen aufgrund ihrer Kolonialgeschichte, die sie zur Erneuerung der Gesellschaft treibt. Doch der neoliberale Kurs der Regierung produziert unreflektierte Subjekte, die die unerträglichen Zustände schweigend mittragen und eine Politisierung nicht wagen. Somit sei „[d]as Trugbild der Selbstbestimmung (...) Teil des Alltags geworden“ (S. 261ff.). Letztendlich aber, führen die übernommenen globalen Bildungspolitiken und Bildungsprogramme zu einer Verschlechterung der Schul- und Bildungsqualität.

Carina Lopéz Uribe ist es auf herausragende Weise gelungen, durch den Wechsel des analytischen Blickes zwischen politischer Philosophie und Psychoanalyse, die wechselseitigen dynamischen Prozesse sozialer Machtmechanismen zwischen Politik und Gesellschaft offenzulegen.

Wünschenswert wäre gewesen, zu Beginn den Begriff „Wissen“ für diese Arbeit funktional in Bezug zur Pädagogik zu setzen und so einen unmittelbaren inhaltlichen Bezug zum Haupttitel des Buches herzustellen. Für den Leser bzw. die Leserin bleibt am Ende die Frage offen, was konkret mit „pädagogischem Wissen“ gemeint ist. Dessen ungeachtet bietet diese lesenswerte Arbeit weitere Anknüpfungspunkte an kapitalismuskritisch orientierte Untersuchungen von Bildungssystemen sowie an postkolonial-orientierte Debatten über Modernisierungsprozesse in Bildungssystemen postkolonialer Gesellschaften vor dem Hintergrund des erstrebten „Anschlusses an den Norden“.

Ina Gankam Tambo

Besand, Anja (2014): Monitor – Politische Bildung an beruflichen Schulen, Schwalbach: Wochenschau Verlag, 240 S., 22,80€.

In den letzten Jahren haben sich die Energien der Fachvertreter der politischen Bildung vor allem auf Fragen der Kompetenzorientierung und der Gestaltung von Bildungsstandards gerichtet, so könnte man beim Lesen des hier zu besprechenden Buches etwas böse anmerken. Immerhin gab es aber auch intensive Diskussionen zur Erreichung „bildungsferner“ Zielgruppen, eine Debatte, die vor allem die Bundeszentrale für politische Bildung immer wieder in Gang hält. Aus dem Blickfeld geraten dabei jene jungen Menschen, die ihre persönliche Zukunftsstrategie innerhalb der beruflichen Bildung suchen. Die vorliegende Studie der Universität Dresden geht davon aus, dass etwa 2,6 Millionen Schülerinnen und Schüler sich im System der beruflichen Bildung bewegen. Zu Recht wird angemerkt, dass es sich hier um ein sehr heterogenes Feld handelt. Es gibt im dualen System der beruflichen Bildung Schülerinnen und Schüler, die an einem oder an zwei Tagen in der Woche, neben ihrer praktischen Ausbildung, die berufliche Schule besuchen. Andere bekommen ihre eher Theorie orientierten Ausbildungsteile in einem Blockunterricht angeboten. Gleichzeitig ist das Niveau der ungefähr 350 Ausbildungsberufe sehr unterschiedlich. Polaritäten lassen sich etwa mit der Ausbildung zum Bäckereifachverkäufer und der Mechatronikerin kennzeichnen. Die einen beginnen ihre Ausbildung mit schwächeren Schulabschlüssen, die andere Gruppe verfügt oft über das Abitur. Gleichzeitig besteht die berufliche Bildung nicht nur aus dem dualen System zwischen Schule und Betrieb. Es gibt Berufe, die in einer Vollzeitausbildung an Berufskollegs oder Oberstufenzentren (auch die Bezeichnungen sind unterschiedlich) absolviert werden können, es gibt aber an diesen Einrichtungen oder auch an beruflichen Gymnasien die Möglichkeit das Abitur zu erlangen.

Die Studie von Frau Besand, die sie mit Unterstützung der Robert-Bosch-Stiftung durchführen konnte, zeichnet nach, wo die Probleme, wo aber auch Möglichkeiten und Potentiale politischer Bildung zu verorten sind. So wird zunächst ein wahrer Dschungel von KMK-Vorgaben, Publikationen des Bundesinstituts für Berufsbildung, gesetzlichen Regelungen, Lehrplänen und Lernmitteln erschlossen. Auf der Grundlage dieser Analysen führt das Team um Frau Besand dann qualitative, problemzentrierte Interviews mit Bildungsverantwortlichen durch. Es zeigt sich, dass die politische Bildung eigentlich eine der wesentlichen Säulen der Allgemeinbildung im beruflichen Schulwesen ist, dass aber auch hier Erosionen in Richtung Wirtschaft und Recht zu beobachten sind. Um die Realisierung der Ziele politischer Bildung ist es allerdings nicht

gut bestellt. Die Stundenvolumina sind sehr überschaubar und die – oft veralteten - Lehrpläne sind in den 16 Bundesländern sehr unterschiedlich gestaltet, in Hessen existiert nicht mal ein entsprechendes Curriculum. Gerade einmal in einem Bundesland, in Niedersachsen, steht der Lehrplan in Beziehung zu den Lernfeldern, innerhalb derer der fachliche Unterricht stattfindet und die sich eher projektartig auf Problem- und Handlungsfelder beziehen, in denen berufliche Handlungskompetenz erworben wird. Die Studie zeigt, dass es einerseits spannend wäre, etwa in den Lernfeldern des Arbeitsschutzes auch politisch relevante Fragen zu bearbeiten oder im Lernfeld „Elektrische und elektronische Systeme projektieren, errichten und warten“ womöglich auch umweltpolitische Aspekte mit zu verankern, gleichzeitig bestünde aber die Gefahr eine Reihe von grundsätzlichen Linien und Kategorien (etwa Macht, Herrschaft, Interesse) zu verlieren.

Die Studie weist auch auf anderen Ebenen Probleme nach, wie etwa ein vielfach erfolgreicher fachfremder Unterricht, der dadurch besonders folgenreich ist, dass die hier Unterrichtenden beispielsweise dem auch anzutreffenden Rechtsextremismus mancher Schüler eher hilflos gegenüber stehen. Auch die Lehrmittelbasis ist in vielen Teilen des Systems der beruflichen Bildung schlecht, insbesondere in den berufsvorbereitenden Maßnahmen und im Berufsgrundbildungsjahr. Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, als Teil politischer Bildung, lässt sich sehr gut auch in Fragestellungen der Berufsbildung integrieren, dass zeigen gleich eine ganze Reihe einschlägiger Unterrichtsmaterialien des EPIZ-Berlin, das in der vorliegenden Studie auch beispielhaft erwähnt wird.

Auch die ausbildenden Hochschulen werden bei der kritischen Bestandsaufnahme nicht ausgespart. Die Ausbildung erfolge zumeist eher nebenbei, die kleinere Gruppe der Studierenden im beruflichen Bereich werde kaum den auf sie wartenden Anforderungen entsprechend ausgebildet. Eines der Strukturprobleme sei dabei, dass es sich hier um einen Bildungsbereich handele, der sich zwischen schulischer und außerschulischer Bildung verorten lasse. Außerschulische politische Bildung ist aber an Hochschulen nur noch marginal verankert.

Die Studie liefert allen jenen sehr gutes Material, die sich den Potentialen der beruflichen Bildung aus der Perspektive politischer Bildung widmen wollen. Immerhin handelt es sich hier um die letzte institutionell abgesicherte Möglichkeit, Jugendliche und junge Erwachsene mit wirksamer politischer Bildung zu erreichen. Diese Chance wird aktuell eher vertan.

Bernd Overwien