Lydia Kater-Wettstädt/Dennis Niemann¹

„Global Competence“ – der neue Fokusbereich in PISA 2018. Ein holpriger Start

Zusammenfassung

Die OECD hat in 2018 einen neuen Schwerpunkt für die internationale Vergleichsstudie PISA gewählt: Global Competence (GC). In diesem Beitrag stellen wir das Konzept der OECD in einer vergleichenden Analyse der Fassungen von 2016 und 2018 vor und diskutieren es kritisch in seiner Entwicklung. Eine zentrale Frage ist, warum sich mehrere Länder gegen diesen Schwerpunkt ausgesprochen haben, obwohl sich die OECD vor allem durch PISA als richtungsweisende Instanz in der internationalen Bildungspolitik etablieren konnte. Die neue thematische Ausrichtung zeichnet sich als Herausforderung ab, als ein Spagat zwischen der etablierten Kompetenzorientierung geprägt von einem Leitmotiv des Humankapitals und der ökonomischen Verwertbarkeit von Bildung auf der einen, und einer moralisch-normativen Neuorientierung über erstrebenswerte Bildung auf der anderen Seite.

Schlüsselworte: *OECD, PISA, Globale Kompetenz, Schulleistungsstudien, internationale Bildung*

Abstract

The OECD introduced in 2018 a new cross-curricular competence for PISA: Global competence (GC). In our contribution, we introduce the concept by comparing two versions from 2016 and 2018 and discuss it in its development. A core question is why several countries decided not to take this competence test, although the OECD, especially through PISA, is now a dominant actor in international education policy. The new domain seems to be challenging, as a balancing act between the competence orientation based on the main ideas of human capital and economic value of education on the one hand and a new highly normative orientation in valuable education on the other hand.

Keywords: *OECD, PISA, Global Competence, Assessment of school performance, international education*

Einleitung: OECD's Global Competence

In der ersten Jahreshälfte 2018 hat die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (*Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD*) turnusgemäß eine neue PISA-Erhebung durchgeführt, deren Ergebnisse Ende 2019 veröffentlicht werden sollen.² Zum siebten Mal vermisst die OECD die Bildungsleistungen nationaler Schulsysteme, indem umfassende Daten zu den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Kernbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erhoben und ausgewertet werden. Gegenstand der Erhebungen sind ebenfalls Faktoren, wie Klassengröße, sozioökonomischer Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie Daten zu den nationalen Bildungssystemen, die mögliche Erklärungen für die beobachteten Schülerleistungen liefern können. Neu in PISA 2018 ist die Erhebung einer Global Competence (GC), die danach fragt, inwiefern junge Menschen in der Lage sind, sich in Situationen mit kulturell anderen respektvoll, verständnisvoll, erfolgreich und verantwortungsbewusst im Sinne der Nachhaltigkeit zu verhalten (OECD, 2018, S. 4). GC ist dabei ein Konzept, welches im Verlauf seiner Entwicklung stark an den Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen angelehnt wurde und eine neue Orientierung innerhalb PISAs widerspiegelt (Engel et al., 2019). Diese Entwicklung ist insbesondere interessant, weil die Implementation eines solchen normativen Konzeptes in einer interkulturell so groß angelegten Erhebung neu ist und eine Orientierung hin zu einer Werteglobalisierung aufdeckt. Neu ist in diesem Zusammenhang aber auch, dass sich zahlreiche Teilnehmerstaaten, die zuvor regelmäßig an PISA teilnahmen, dem Testbereich der GC entziehen. So haben sich z. B. England, Deutschland, Frankreich, Dänemark, Finnland und die USA entschieden, den kognitiven Test zu GC nicht zu erheben; Schottland, Australien und Kanada nehmen wiederum teil.³ Die Entwicklung ist überraschend, da die OECD immer wieder Zusatzinhalte einbezogen hat, die eine kontinuierliche Ausweitung von PISA darstellten und von den Teilnehmerstaaten größtenteils mitgetragen wurden. So inkludierte PISA in vorherigen Zyklen die Domänen „fächerübergreifende Problemlösefähigkeit“, „Umgang mit Informationstechnologien“, „financial literacy“ und „kollektive Pro-

blemlösefähigkeit“. Im Verhältnis zu den meisten dieser Zusatzerhebungen wurde jedoch die GC in der aktuellen Runde lediglich von 28 Ländern/Regionen (davon 10 OECD-Mitgliedsländer) einbezogen (Auld & Morris, 2019). Die übrigen 81 Teilnehmer lehnten den kognitiven Testbereich ab. 51 Staaten setzen aber den Fragebogen zu Einstellungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich ein. Diese Daten sind nicht öffentlich zugänglich. Wir beziehen uns hier und im Weiteren aufgrund der bisher eher geringen Aufarbeitung auf Sekundärliteratur sowie auf Auskünfte involvierter Akteure, die an den Entscheidungsprozessen zur Umsetzung der PISA-Studien in Deutschland beteiligt waren. Die Information konnten unter Zusicherung der Anonymität über informelle Anfragen eingeholt werden.

Vor dem Hintergrund der zentralen Bedeutung der Einführung eines solchen Themenbereichs für das Globale Lernen und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie der Ablehnung einer Mehrheit von Studienteilnehmerstaaten sollen in dem vorliegenden Beitrag zwei zentrale Aspekte thematisiert werden. Zum einen beleuchten wir das Konzept Global Competence selbst im Vergleich der beiden veröffentlichten Fassungen der OECD-Umsetzungsplanungen. Zweitens versuchen wir uns der Frage anzunähern, warum sich zahlreiche Staaten dem GC-Test zunächst entzogen haben. Am Beispiel Deutschlands werden wir die Gründe für die Ablehnung nachzeichnen. Insgesamt ist dieser Prozess bei näherer Betrachtung überraschend intransparent und die Informationslage gering. In einem ersten Schritt soll jedoch die Bedeutung von PISA herausgearbeitet werden, da sich aus dieser auch die Relevanz der GC-Diskussion innerhalb der OECD und den Staaten speist.

Zum Zwecke der Untersuchung haben wir die publizierten Dokumente der OECD, die GC konzeptionell ausbuchstabieren, inhaltlich vergleichend analysiert: Im Prozess lagen zwei Publikationen der OECD vor, eine Vorversion aus 2016 sowie die offizielle Endversion 2018, die grundlegende Konzepte und das Design der GC-Untersuchung in PISA umreißen (Sälzer & Roczen, 2018). Für unsere Einschätzungen zur deutschen Nicht-Teilnahme haben wir veröffentlichte Stellungnahmen sowie direkte, nicht publizierte Information der zuständigen bildungspolitischen Institutionen in Deutschland herangezogen.

PISA – eine ‚Rezeptionsgeschichte‘

Die fortschreitende Globalisierung ringt auch nationalen Bildungssystemen immer wieder Veränderungen ab. So reifte bei nationalen Entscheidungsträgern verstärkt die Überzeugung, dass die zukünftige wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit in einer globalisierten Welt von der Leistungsfähigkeit des nationalen Bildungssystems determiniert wird. Mit dieser Einschätzung ging ein zunehmendes Interesse einher, die Performanz von Bildungssystemen international zu vergleichen. Die OECD reagierte auf diese Entwicklung und generiert mit dem *Programme for International Student Assessment (PISA)* vergleichbare Bildungsdaten, aus denen sie politische Handlungsempfehlungen ableitet, um Schulsysteme leistungstärker machen zu können (Fraser & Smith, 2017).

In der (bildungs-)politikwissenschaftlichen Literatur wurde gezeigt, dass die Auffassung von Bildung und Bildungszielen im internationalen Diskurs von PISA und dem darin transportierten Bildungsverständnis, welches Bildung als entscheidendes Mittel zur Generierung von Humankapital abfasst, maßgeblich mitgeprägt wurde (Martens et al., 2010; Breakspear, 2012; Auld & Morris, 2019). So macht der weithin bekannte „PISA-Schock“ von 2001 beispielsweise den massiven Einfluss der internationalen Bildungsstudie auf das deutsche Bildungssystem, dessen Reformimpulse wissenschaftlich aufgearbeitet wurden, deutlich (Tillmann et al., 2008; Niemann, 2015). Die Wirkungskraft von PISA ist dabei immer im Zusammenhang mit der Arbeit der OECD zu sehen, denn sie konzeptualisiert die vergleichende Bildungsstudie, interpretiert die Ergebnisse und übersetzt sie in Handlungsempfehlungen für Staaten und Bildungseinrichtungen. Die OECD weist die Rolle eines Policy-Akteurs zwar von sich (Schleicher & Zoido, 2016), zahlreiche nationale Bildungsreformen sind dennoch (un-)mittelbar auf ihre Empfehlungen zurückzuführen.

Mit ihrem PISA-Projekt etablierte die OECD methodisch belastbare Vergleichsdimensionen für Bildungsleistungen und konnte auf dieser Grundlage nationale Bildungssysteme bewerten und „Best Practices“ für hohe Bildungsperformanz ableiten. Insbesondere im Zusammenhang mit fortschreitender Globalisierung und der postulierten Wissensgesellschaft, wuchs der bildungspolitische Stellenwert von PISA (Rubenson, 2008). PISA war somit ein Türöffner für die OECD, um im bildungspolitischen Diskurs eine zentrale Rolle einnehmen zu können. Das Bildungs-Portfolio der OECD wurde sukzessive erweitert und schließt mittlerweile mit TALIS und AHELO auch die Bereiche der Hochschul- und Erwachsenenbildung, sowie mit „PISA for Development“ speziell den Globalen Süden mit ein (Addey, 2017; Ward & Zoido, 2015).

Kritische Stimmen sahen in dieser regelrechten OECD-Fixierung des Bildungsfeldes einen Ausdruck eines neoliberalen Weltbildes und einer Subsumtion von Bildung unter rein ökonomische Verwertbarkeitserwägungen (Meyer & Benavot, 2013). Denn historisch gesehen muss die OECD immer noch als Organisation fokussierend auf wirtschaftliche Entwicklung begriffen werden, die Bildung vorrangig als Mittel für individuelle Prosperität und als Treiber für volkswirtschaftliches Wirtschaftswachstum sieht. Die OECD betont seit Mitte der 1990er Jahren zunehmend, dass Bildung der Schlüssel für den künftigen Wohlstand von Nationen ist und mit der Generierung von Humankapital in einer globalisierten Welt verknüpft ist (Henry et al., 2001; Sellar & Lingard, 2013). Vor diesem ideologischen Hintergrund ist PISA auch nicht einfach ein neutrales Testregime, sondern evaluiert Bildung aus einer Perspektive des Utilitarismus (Grek, 2009), auch wenn die OECD ausdrücklich betont, dass Bildung ebenso dem sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft dient (OECD, 2010). Sozialen Zusammenhalt definiert die OECD jedoch auf wirtschaftliche Faktoren bezogen: Eine Gesellschaft ist kohärenter, wenn gleiche akademische Chancen gegeben sind, die letztendlich (individuell) wirtschaftlichen Erfolg fördern.

Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei zentrale Beobachtungen ableiten, die für die Bewertung des neuen GC-Konzepts der OECD relevant sind. Erstens ist es der OECD mit PISA gelungen, die Bildungspolitiken zahlreicher (Mitglieds-)

Länder nachhaltig zu beeinflussen und zu einer zentralen Akteurin im bildungspolitischen Feld zu werden. Zweitens, als eine direkte Konsequenz aus dem ersten Punkt, hat die OECD durch PISA (und ihre anderen Bildungsaktivitäten) ein Bildungsverständnis mitgeprägt, welches im Prinzip ausschließlich auf die ökonomischen Effekte von Bildung gerichtet ist. Studien zeigen, dass Staaten mit anderen Sichtweisen auf Bildung sich dem OECD-Verständnis angenähert haben (Bieber et al., 2014). Ferner beeinflusste die OECD, wie Bildungsleistung messbar gemacht werden kann. Die PISA-Indikatoren sind hinsichtlich der Erhebung von Performanz anerkannter Standard in der empirischen Bildungswissenschaft.

Ein näherer Blick auf das neue OECD-Konzept weist auf Neuerungen hin, die den Ansatz der Messung einer GC für Staaten scheinbar weniger attraktiv machen. Im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen, die von PISA erhoben werden, ist GC offenbar ein schwer greifbares Konzept, das in seiner Normativität auch eine Art Werte-Dominierung sichtbar macht (Grotluschen, 2019).

Das Konzept ‚Global Competence‘ und die Umsetzung

Den Ausgang nahm das Konzept zur Messung von kulturellen Kompetenzen unter anderem in den Wünschen der Mitgliedsstaaten, die damit 2013 an die OECD herangetreten sind (Schleicher, 2018, S. 200). Die OECD begründet die Notwendigkeit und damit die Einführung der neuen curricular übergreifenden GC mit dem übergeordneten Ziel, harmonisch in multikulturellen Gemeinschaften in einer interdependenten Welt zusammenzuleben.⁴ Auch der Erfolg in einem sich verändernden Arbeitsmarkt,

die effektive und verantwortliche Nutzung von Medienplattformen und die Unterstützung der SDGs werden als Aspekte von GC benannt (Engel et al., 2019).

Es wird deutlich, wie allumfassend dieses Konstrukt generell angelegt ist. Nicht nur Bereiche der interkulturellen Kompetenz, Umgang mit Vielfalt, Medienkompetenz oder der Umgang mit der Digitalisierung von Lebenswelten werden adressiert, sondern auch noch die Einlösung der 17 SDGs wird angesprochen.⁵ Damit positioniert sich die OECD selbst als die zentrale Instanz, die gewissermaßen die Umsetzung der SDGs überprüft und eine Bewertung vornimmt (Auld & Morris, 2019). In einem Erstentwurf 2016 schien GC vor allem die bildungspolitische Reaktion auf das Faktum von Migrationsgesellschaft(en) zu sein (Schleicher, 2018). Eines der ersten offiziellen Dokumente zur Verortung des neuen Testbereiches wurde 2016 auf der OECD-Homepage publiziert.⁶ Dieser erstmalige nach außen kommunizierte Aufschlag weist zur vorliegenden Fassung zur Vorstellung des Kompetenzschwerpunktes (OECD, 2018) jedoch fundamentale Veränderungen auf. Es zeigt sich nicht nur ein gravierender Wandel der Domäne GC selbst, sondern auch, dass es sich hierbei keinesfalls um ein etabliertes Konzept handelt, das problemlos in messbare Kategorien überführt werden konnte. Bereits der veränderte Titel „Global competency for an inclusive world“ (2016) hin zu „Preparing our youth for an inclusive and sustainable world“ (2018) weist auf die Veränderung inhaltlicher Schwerpunktsetzungen und die Etablierung einer pädagogischen Agenda des „Preparings“ hin. Nicht nur die explizit pädagogische Adressierung der Vorbereitung auf eine entsprechende Kompetenz, die die Schule explizit in die Verantwortung nimmt, sondern auch das Ziel einer nachhaltigen Welt werden darin deutlich und damit eine normative Rahmung pädagogischer Praxis und eine

2016	2018
<p>Dimensions of global competence:</p> <p>Skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> – analytical and critical thinking, – ability to interact respectfully, appropriately and effectively, – empathy, – flexibility <p>Knowledge and understanding:</p> <ul style="list-style-type: none"> – knowledge and understanding of global issues, – intercultural knowledge and understanding <p>Attitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> – openness towards people from other cultures, – respect for cultural otherness, – global mindedness, – responsibility 	<p>Dimensions of global competence:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 1. Examine issues of local, global and cultural significance, – 2. Understand and appreciate the perspectives and world views of others, – 3. Engage in open, appropriate and effective interactions across cultures, – 4. Take action for collective well-being and sustainable development <p>Building blocks of global competence:</p> <ul style="list-style-type: none"> – knowledge about the world and other cultures, – skills to understand the world and to take action <p>Attitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> – openness, – respect for people from different cultural backgrounds, – global mindedness, – valuing human dignity and diversity

Tab. 1: Das Modell der GC, Quelle: eigene Darstellung

Erweiterung der Zieldimension. In den einleitenden Worten des Dokumentes wird in der Fassung 2018, anders als in 2016, der Schulterschluss zu den SDGs gesucht und sogar begründet, dass das Ziel „Quality Education“ die Aufnahme und Umsetzung der GC inspiriert habe. Diese situative Aktualisierung legt offen, dass dies nur schwerlich adäquat wissenschaftlich und theoretisch fundiert konzeptualisiert werden kann. In der weiteren Einführung wird in der aktuellen Fassung anders als noch in 2016 eine legitimatorische Argumentation aufgefächert, die die Wichtigkeit des Konzeptes („The importance of an international global competence assessment“) unterstreicht und weiter ausführt, warum es gebraucht wird und standardisiert gemessen werden sollte. Die Skepsis und eine Gegenargumentation, die im Prozess deutlich geworden sein muss, werden damit vorweggenommen. Bildungspolitische Implikationen, die in 2016 schon zu Beginn programmatisch postuliert werden, werden der Legitimation des Schwerpunktes nun nachgeordnet. Die Veränderungen, die sich im Titel und den Vorworten bereits andeuteten, schlagen sich entsprechend in der Definition von GC nieder. In der Ausgabe von 2016 heißt es: „Global competence is the capacity to analyze global and intercultural issues critically and from multiple perspectives, to understand how differences affect perceptions, judgments, and ideas of self and others, and to engage in open, appropriate and effective interactions with others from different backgrounds on the basis of a shared respect for human dignity“ (OECD, 2016, S. 4). Im Jahr 2018 wird GC dann folgendermaßen definiert: „Global competence is a multidimensional capacity. Globally competent individuals can examine local, global and intercultural issues, understand and appreciate different perspectives and world views, interact successfully and respectfully with others, and take responsible action toward sustainability and collective well-being“ (OECD, 2018, S. 4). Eine theoretische Verortung des Konzeptes wird darüber hinaus nicht vorgenommen und bleibt damit notwendigerweise interpretationsoffen und generalisierend.

Während also der Schwerpunkt in der älteren Version noch auf kritischem Analysieren, Interkulturalität und deren Auswirkungen im globalen Kontext lag, verschiebt sich der Fokus auf die Multidimensionalität des Konzeptes und es werden die lokale Ebene und Nachhaltigkeitsaspekte in der Ausgabe von 2018 ergänzt. Gleichzeitig findet eine Reduktion um die kritische Analyse und die Wertedimension „respect for human

dignity“, an der bereits erkennbar wird, wie eng Wertvorstellungen mit Kompetenzmessung hier gedacht wurden und werden, statt. Abgebildet durch die Hinweisbox zu „Defining culture“, fungiert Kultur als zentrales Differenzkriterium. In der Beschreibung 2018 wird aber eine Relationierung von Kultur als „nur noch“ individueller Hintergrund einer Person vorgenommen. In 2016 fungiert „cultural otherness“ noch als ein globales Kriterium (s. auch bei „attitudes“), worin sich ebenfalls eine theoretische Adaption des Grundkonzeptes zeigt. Entsprechend ist die Modellierung der Kompetenz im Prozess angepasst worden, was die tabellarische Gegenüberstellung der Kompetenzmodellierungen zeigt. Die OECD unterscheidet in der ersten Version noch systematisch Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen, während sich in der zweiten Fassung holistische Kompetenzformulierungen finden, die nicht mehr zwischen Fähigkeiten und Wissen unterscheiden.

Im direkten Vergleich der beiden Modellierungsansätze zeigt sich eine deutliche Umstrukturierung der Kompetenzschwerpunkte: In 2018 werden vier übergeordnete Kompetenzen identifiziert, die jeweils mit konkreten Beispielen unterlegt werden, wobei die vierte fast gänzlich neu dazugekommen ist. Die „building blocks“ werden erst nach den Zielkompetenzen ausbuchstabiert, womit der Versuch einer Schärfung des Konzeptes offenbar wird. Mit der neuen Modellierung wird neben dem Wissen und Verstehen, welches 2016 im Fokus steht („knowledge and understanding“) ein zweiter Fokus auf aktives Handeln („engaging“, „take action“) eingeführt. Außerdem gibt es auch Anpassungen im Bereich der „attitudes“, z.B. wird „responsibility“ ersetzt durch „valuing human dignity“. Es zeigt sich so eine Veränderung hin zu einem stärker aktivistischen Kompetenzverständnis, dass von Imperativen bzw. „Operatoren“ geprägt ist. In mehreren hervorgehobenen Informationsboxen („Integrating global and intercultural issues in the curriculum“, „Pedagogies for promoting global competence“) wird 2018 zudem das „Preparing“, also die Veränderung von pädagogischer Praxis, hervorgehoben und auf die Implikationen auf unterschiedlichen Systemebenen hingewiesen. Dabei lässt sich vor allem feststellen, dass es um die Vermittlung der entsprechenden „attitudes“ und „values“ geht, die damit, obwohl sie explizit als nur bedingt erhebbar („values beyond the scope“, OECD, 2018, S. 22) reflektiert werden, (als Kern) der Erhebungsmotivation fungieren. In „group-based cooperative work“ oder „organised discussions“ können „students [...]“

Abb. 1: Das Modell der GC und die Erhebungsstrategie, Quelle: OECD, 2018, S. 22

voice their differences, biases and culturally determined beliefs" (ebd., S. 16). Hier wird ein pädagogisches Instrumentarium vorgestellt, mit dem GC vermeintlich gefördert werden kann; in dem aber Kultur erneut als Differenzkriterium deterministisch angelegt ist. Insgesamt wird viel Bewegung in der Konzeptualisierung und die Notwendigkeit einer Schärfung, z. B. durch die ausführlichen und beispielhaften Illustrationen deutlich, wie sich die jeweilige Kompetenz äußert. Das schlägt sich wiederum auch in der Darstellung der Erhebungsstrategie nieder. Der Fokus des Kompetenztests wurde auf ‚knowledge‘ und ‚cognitive skills‘ gelegt, die wiederum abgegrenzt werden von ‚social skills and attitudes‘, die nur im Schülerfragebogen erhoben werden sollen.

Der ‚kognitive Test‘ konzentriert sich auf das Konstrukt ‚global understanding‘, definiert als eine Kombination aus Hintergrundwissen und kognitiven Fähigkeiten zur Lösung globaler und interkultureller Probleme (ebd.). Der Schülerfragebogen erhebt Selbstauskünfte „on students' awareness of global issues and cultures, skills (both cognitive and social) and attitudes, as well as information from schools and teachers on activities to promote global competence“ (ebd.).

Vergleicht man die dargestellten Erhebungsstrategien wird zum einen eine Reduktion der Selbstauskünfte (z. B. um ‚empathy‘, ‚responsibility‘), die Integration der neuen Kompetenzschwerpunkte und damit eine inhaltliche Verschiebung sowie eine Distanzierung zur Messung der Wertedimension deutlich. Im Rahmen der Erhebung wird konkret dem Bereich Sprache merklich weniger Relevanz zugewiesen (Reduktion der vorgestellten Items um mehr als die Hälfte zwischen 2016 und 2018); Zustimmungsitems wurden überwiegend zu Selbstbeschreibungitems und Formulierungen, die einen stark personenbezogenen Lehrerfokus hatten, wurden rhetorisch stärker auf die Lehrpraxis und die Institution Schule bezogen. In 2016 wird ein Frageblock wie folgt gerahmt: „Thinking about teachers in your school: to how many of them do the following statements apply?“ Z. B. „They say negative things about people of some cultural or ethnic group“ (OECD, 2016, S. 33). Diese Skala wird in 2018 von 14 auf vier vorgestellte Items gekürzt und stattdessen zunächst gefragt „Do you learn the following in school?“ Wie insgesamt mit dem Faktor soziale Erwünschtheit umgegangen wird, bleibt ungeklärt. In Bezug auf die Erhebung der Werte wird 2016 unterstrichen, dass „values are essential in the context of conceptualising the capacities which enable respectful participation in multi-cultural communities“ (OECD, 2018, S. 17). In 2018 zeigt sich ein defensiveres Bild, denn dieser Teil fehlt in der aktuellen Fassung, wenn auch von der grundsätzlichen Agenda, dass Werte eine zentrale Rolle spielen, nicht abgewichen wird und der Weg zum richtigen Unterrichten von Werten und Einstellungen geebnet wird (Box „Teaching attitudes and values related to global competence“). Was die OECD im ersten Entwurf noch beabsichtigt zu erheben („Assessing what teachers can do ...“, OECD, 2016, S. 18), wird in 2018 bereits als Implikationen postuliert. Mit dieser Vermengung eines Versuchs theoretischer Kompetenzmodellierung und pädagogischen Ratschlägen wird die Ambivalenz des Instrumentes sichtbar: Nicht nur das Konstrukt selbst ist eine Entscheidung für die Auslegung desselben, es wird auch durch das Definieren von Agenden, wie die Systeme sich anzupassen haben, deutlich, obwohl die OECD, wie

oben erwähnt, doch die Rolle des Policy-Akteurs von sich weist. Mit dieser Herausstellung der Menschenrechte, dem Bezug zu den SDGs und dem Mehrwert kultureller Vielfalt (OECD, 2018, S. 20) positioniert sie sich normativ und politisch. Die teilweise starken Veränderungen zwischen 2016 und 2018 unterstreichen, was Sälzer und Roczen (2018) bereits konstatierten: GC ist theoretisch noch unscharf und selbst Gegenstand der Entwicklung geworden. Es wurde letztlich eine Entscheidung getroffen, die sich auf einen Modellierungsversuch bezieht. Parallelen zu den Ausarbeitungen des PISA-Konsortiumsmitglieds Boix-Mansilla (Boix-Mansilla & Jackson, 2011)⁷ sind eindeutig und stellen durch die Festlegung auf einen Modellierungsversuch die internationale Anschlussfähigkeit deutlich in Frage. Damit geht nämlich einher, dass eine Verortung im Rahmen vorliegender pädagogischer Debatten (z. B. Asbrand, 2014; Overwien, 2016) – auch im internationalen Kontext – nur begrenzt vorgenommen und die letztliche Entscheidung nicht mit Verweis auf eben jene Debatten begründet wird (dazu auch Sälzer & Roczen, 2018). Besonders auffällig ist zudem ein weiteres Prozessmerkmal der Entwicklung, die Grotluschen (2018) in ihrer ebenfalls vergleichenden Analyse herausarbeitet: Ausgerechnet in einer Domäne, die sich einem friedlichen und konstruktiven Miteinander widmet, wurden Positionen und Theorien aus dem Globalen Süden weitgehend eliminiert. Während in der ersten Fassung noch Bezüge zu postkolonialer oder feministischer Theorie gefunden werden können, ist dies für die finale Fassung kaum mehr der Fall, in einer Informationsbox findet sich lediglich noch ein kurzer Verweis auf das „Ubuntu“-Konzept (OECD, 2018, S. 19). Ihr Fazit: „Overall the western, cognitive and rational, late modern discourse seems to be dominant“ (Grotluschen, 2018, S. 185). Somit wird die idealtypische Vorstellung global kompetenter SchülerInnen fest in westlich-liberalen Traditionen verankert, welche die ohnehin Privilegierten weiter privilegiert (Auld & Morris, 2019). Dieser Bias hätte auch im Sinne methodologischer Reflexionen im GC-Konzept von PISA aufgegriffen werden müssen (z. B. Gankam Tambo, 2018; Scharfenberg et al., 2018; Scheunpflug et al., 2015). So müsste im Rahmen dieses Kompetenzbereichs z. B. davon ausgegangen werden, dass non-formalen und informellen Lernprozessen besondere Bedeutung zukommt. „Über die relativen Effekte dieser Prozesse und die Anschlussfähigkeit der entwickelten Kompetenzen ist bislang wenig bekannt“, stellen Scheunpflug et al. (2015, S. 14) im Rahmen von methodischen Überlegungen zum Beitrag von (inter-)nationalen Large-Scale Assessments zur Bildungsqualität fest.

Vor dem Hintergrund des bisherigen OECD-Leitbilds (s. o.) werden mit der GC neue Wege beschritten: Sie widmet sich einem Bereich, in dem „die wissenschaftliche Theoriebildung [...] noch relativ am Anfang steht“ (Sälzer & Roczen, 2018, S. 302). Inkonsistent ist beispielsweise auch, dass Annahmen über Sprache bzw. Mehrsprachigkeit als Einflussgröße des Bildungserfolgs die Narrative zwar strukturieren, aber nicht explizit gemacht und damit auch nicht mitgedacht werden (vgl. z.B. zur Bedeutung interkultureller kommunikativer Kompetenz, KMK, 2012). Dies hat zur Konsequenz, dass gestellte Testaufgaben teilweise stark textlastig sind (s. ZIB, o. J.), sie entsprechend mit der Lesekompetenz korrelieren und so vor allem nicht-muttersprachliche Lerner benachteiligen könnten.

Außerdem erhöht sich die Wahrscheinlichkeit von Übersetzungsabweichungen im Instrument, die sich wiederum auf die Vergleichbarkeit der quantitativen Ergebnisse auswirken (Scharfenberg et al., 2018) sowie zu einer Verzerrung der Messung führen und das Ziel einer sensitiven Interkulturalität letztlich konterkarieren. Außerdem steht damit auch die Validität des Konstruktes in Frage (Heine, Weis & Reiss, in Vorb.). Mit der GC wird stattdessen der Wunsch nach dem harmonischen interkulturellen Miteinander, also dem „sozialen Wie“, implementiert. Die OECD geht damit einen großen Schritt in Richtung globalem Wertekonsens: „Teaching youth to use human rights as a frame of reference for their behaviour [...]. Globally competent learners should not only have a positive attitude towards cultural diversity [...], but should also value cultural diversity as an asset for societies and desirable goal for the future“ (OECD, 2018, S. 19). Das übergeordnete Ziel und die Erhebungsmotivation sind damit als grundlegend normativ zu beschreiben. So konstatieren auch Heine, Weis und Reiss (in Vorb.), dass das theoretische Rahmenkonzept in hohem Maße normativ im Sinne einer Festlegung von bestimmten (westlichen) Wertevorstellungen ist, womit die Gefahr einer ethnozentrischen Sicht auf interkulturelle Differenzen verbunden ist.

Die Rezeption von Global Competence aus deutscher Sicht

Bei der GC-Messung handelt es sich um ein unscharfes und problembehaftetes Konstrukt. Dementsprechend wurde es von zahlreichen PISA-Teilnehmerstaaten kritisch gesehen und nicht in Gänze implementiert. So hat sich auch Deutschland dazu entschieden, in PISA 2018 GC nicht testen zu lassen. Gravierende Einwände für die deutsche Nicht-Teilnahme waren nach vorliegenden vertraulichen (und anonymen) Stellungnahmen insgesamt eher konzeptioneller und prozessualer Natur. So wurde die Ambivalenz zwischen Einstellungen, Werten und Kompetenzen bis zuletzt nicht hinreichend vonseiten der OECD aufgelöst. Die Anerkennung der Wichtigkeit einer Ausrichtung von Bildung im Sinne einer interkulturellen Verständigung und nachhaltigen Entwicklung stand jedoch nicht grundsätzlich in Frage. Die Teilnahme Deutschlands an den Einstellungserhebungen zu GC verleiht dem Ausdruck. Verbunden sei damit auch die Hoffnung, dass die Erhebungsinstrumente zur Messung der GC für PISA 2021 verbessert werden können.

Darüber hinaus sorgt die beliebige Konzeptualisierung mit Blick auf den internationalen Diskurs um ‚global citizenship education‘, ‚global learning‘, ‚intercultural education‘ oder ‚education for sustainable development‘ für ein Übersetzungs- und Anschlussfähigkeitsproblem. Welche Ausgangslage hat dieser Lernbereich überhaupt in den unterschiedlichen Ländern und von welchem Grad der Implementierung kann ausgegangen werden? Für Deutschland lässt sich auf bildungspolitischer Ebene festhalten, dass der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (BMZ & KMK, 2016), das einzige national vorliegende Instrument zur Implementierung eines ähnlich gelagerten Kompetenzmodells ist. Außerdem liegt im Anschluss an die SDGs der nationale Aktionsplan zur Umsetzung einer BNE vor (Nationale Plattform Bildung

für nachhaltige Entwicklung, 2017). In einigen Kerncurricula ist BNE in den fachübergreifenden Kompetenzformulierungen angekommen (z. B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017a & b). In unterschiedlichen Bundesländern gibt es zudem konkrete Programme und Aktivitäten zur Implementierung von BNE (AG Qualität & Kompetenzen des Programms Transfer-21, 2008)⁸ und auch zur Umsetzung des Orientierungsrahmens (Engagement Global, o. J.); von einer ansatzweise konsistenten Implementierung kann jedoch nicht gesprochen werden (z. B. Brock et al., 2018). Eine Testung mit dieser konzeptionellen „Neuschöpfung“, die im deutschen Diskurs viele Äquivalente hat, käme so einem „Überfall“ auf die Akteure gleich, da in den jeweiligen bildungspolitischen Rahmenvorgaben diese Verpflichtung möglicherweise gar nicht oder nur bedingt vorhanden ist. Gleichzeitig wird aus den Stellungnahmen klar, dass die Prozessqualität selbst bemängelt wird, wie der Verzicht auf umfassende Feldtests zugunsten einer Pilotstudie in wenigen ausgewählten Ländern. Es blieben zudem Fragen zur Durchführung der Tests, ob z. B. ein weiterer Testzeitpunkt festgelegt werden müsse, zu lange ungeklärt, wodurch ein Mehraufwand für die Schulen zu befürchten war. Insgesamt ist, im Gegensatz zu den bisherigen Testdimensionen, die GC nur unzureichend spezifiziert worden und weist eine geringe Konstruktvalidität auf (Sälzer & Roczen, 2018). Die Qualität dieses neuen Testbereiches weicht damit auf unterschiedlichen Ebenen von den bisherigen ab.

Fazit und Ausblick

In der Zusammenschau zum Konzept der GC wird dreierlei deutlich: Erstens hat sich die OECD erstmals für ein Modellierungskonzept einer Kompetenzdomäne entschieden, das international unterschiedlich verhandelt und interpretiert wird, eines das zudem empirisch nicht valide konzeptualisiert ist. Dies steht im Kontrast zu den bisherigen Erhebungsschwerpunkten. Zusätzlich scheint die zugrundeliegende GC-Definition der OECD keine Konsensmeinung zu sein, was sich auch durch die Nicht-Teilnahme zahlreicher Staaten ausdrückt (Engel et al., 2019). Zweitens legt sie damit einen internationalen Wertestandard zugrunde, der auf ein bestimmtes gesellschaftliches Miteinander gerichtet ist. Gerade vor dem Hintergrund der mangelnden inhaltlichen und methodologischen Reflexionen und der damit kritisch zu betrachtenden internationalen Vergleichbarkeit ist dieser Aspekt besonders kritisch zu sehen. Bestehende nationale Entwürfe, auch aus dem globalen Süden, werden entweder gar nicht oder nur marginalisiert betrachtet, da sie keinerlei Einfluss auf die inhaltliche Ausrichtung üben. Drittens konnte im Rahmen dessen eine gewisse Prozess- und Aufgabenqualität nicht gewährleistet werden, wie Stellungnahmen beteiligter Akteure verdeutlichen, die nicht auf Konsensbildung unter den beteiligten Ländern, sondern vielmehr auf eine normative Setzung zielte. Mit diesem normativ-politischen Vorstoß deuten sich eine veränderte Ausrichtung und vielleicht auch ein verändertes Selbstverständnis der OECD an. Da die vorgebrachte Kritik offensichtlich und naheliegend war, bleibt die Frage, warum die OECD an dem konzeptionell unausgereiften Modell der GC in PISA 2018 festhielt, auch durch eine hohe Intransparenz und marginale Quellenlage, offen. Die

OECD agiert in diesem Rahmen in jedem Fall in einer aktiven, gestaltenden Rolle, die eigene Impulse gegen eine Vielzahl von Vorbehalten durchsetzt. Obwohl das Konzept GC theoretisch nicht umfassend fundiert ist, die Operationalisierung des Konzeptes theoretisch und methodisch bedingt reflektiert wird und widerstreitende Auffassungen deutlich geworden sind, hat sich die OECD auf ein Konzept festgelegt und versucht eine Definition durch die Integration in PISA zu etablieren. Addey (2017) gibt zu bedenken, dass mit der Steuerung der OECD ein „very narrow framework of educational values“ implementiert wird, „which does not sufficiently recognise the complexity of learning and teaching“ (S. 311). Gilt es doch die historische Gewachsenheit der OECD als Wirtschaftsinstitution nicht zu vergessen, die eine gute Ausbildung als Ressource für wirtschaftliche Prosperität betrachtet. Dass mit der Erhebung der GC globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung prominente Unterstützung bekommen haben, ist, trotz des holprigen Startes, vielleicht dennoch ein guter Anfang um die Zukunftsfähigkeit der Bildung noch stärker in den Fokus zu rücken und sich zu der Frage, welche die zentralen Herausforderungen sind, auf die Schule und Unterricht vorbereiten sollten, positionieren zu müssen.

Literatur

- AG Qualität & Kompetenzen des Programms Transfer-21 (2007). *Programm Transfer 21. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote*. Berlin.
- Asbrand, B. (2014). Was sollen Schüler/-innen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ lernen? Ein Diskussionsbeitrag aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 10–15.
- Auld, E. & Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, 17(6), 677–698. <https://doi.org/10.1177/1478210318819246>
- Bieber, T., Martens, K., Niemann, D. & Windzio, M. (2014). Grenzenlose Bildungspolitik? Empirische Evidenz für PISA als weltweites Leitbild für nationale Bildungsreformen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 141–166. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0513-6>
- Boix-Mansilla, V. B. & Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World. Asia Society*. Zugriff am 17.08.2018 <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>.
- Bos, W. & Postlethwaite, T. N. (2002). Internationale Schulleistungsforschung: Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Auflage, S. 251–267). Weinheim: Beltz.
- Breakspear, S. (2012). The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. *OECD Education Working Papers*, 71, 1–31.
- Brock, A., Haan, G. de, Ertzkorn, N. & Singer-Brodowski, M. (Hrsg.) (2018). *Wegmarken zur Transformation: Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzt7n>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn & Berlin.
- Engagement Global gGmbH (o. J.). *Umsetzung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung: Die Projekte der Bundesländer und ihre Erfolgsfaktoren*. Zugriff am 14.09.2018. <https://www.engagement-global.de/lernbereich-globale-entwicklung.html>.
- Engel, L. C., Rutkowski, D. & Thompson G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642183>
- Fraser, P. & Smith, W. C. (2017). The OECD diffusion mechanisms and its link with teacher policy worldwide. *International perspectives on education and society*, 31, 157–180. <https://doi.org/10.1108/S1479-36792016000031009>
- Gankam Tambo, I. (2018). Operationalisierung einer postkolonialen Theorieperspektive im Kontext international-vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung. *Tertium Comparationis*, 24(1), 32–56.
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: the PISA „Effect“ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Grotlüschen, A. (2018). Global competence – Does the new OECD competence domain ignore the global South? *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 185–202. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523100>
- Heine, J.-H., Weis, M. & Reiss, K. (Manuskript in Vorb.). *Erfassung von fachübergreifenden Kompetenzen in internationalen Schulleistungsstudien*.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (Hrsg.) (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Oxford: IAU Press/ Pergamon.
- Hopmann, S. T., Brinek, G. & Retzl, M. (Hrsg.) (2007). *PISA zufolge PISA: Hält PISA, was es verspricht? / PISA according to PISA: Does PISA keep what it promises?* Münster: LIT Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*.
- Martens, K., Nagel, A.-K., Windzio, M. & Weyman, A. (Hrsg.) (2010). *Transformation of Education Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Meyer, H.-D. & Benavot, A. (2013). PISA and the Globalization of Education Governance: Some Puzzles and Problems. In H.-D. Meyer & A. Benavot (Hrsg.), *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance* (S. 7–26). Oxford: Symposium Books. <https://doi.org/10.1057/9780230281295>
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildung in Regionen, & Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung: Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Bonn.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017a). *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Sachunterricht*. Zugriff am 17.08.2018 <http://www.cuvo.nibis.de/>.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017b). *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5–10. Deutsch*. Zugriff am 17.08.2018 <http://www.cuvo.nibis.de/>.
- Niemann, D. (2015). PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und -organisation. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107(2), 141–157.
- OECD (2010). *Education Today 2010. The OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/edu_today-2010-en
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Global competency for an inclusive world. Programme for International Student Assessment*. Paris.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework. PISA*. Zugriff am 14.09.2018 <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Overwien, B. (2016). Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(2), 7–11.
- Piacentini, M. (2017). Developing an International Assessment of Global Competence. *Childhood Education*, 93(6), 507–510. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1398564>
- Rubenson, K. (2008). OECD Education Policies and World Hegemony. In R. Mahon & S. McBride (Hrsg.), *The OECD and Transnational Governance* (S. 242–259). Vancouver: UBC Press.
- Sälzer, C. & Roczen, N. (2018). Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018: Herausforderungen und mögliche Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 299–316. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0818-y>
- Scharfenberg, J., Keller-Schneider, M., Weiß, S., Hellsten, M. & Kiel, E. (2018). Konstruktion von Vergleichbarkeit. Messtheoretische Reflexionen zur Verwendung measurement-invariance-abgesicherter Skalen in quantitativ-länderübergreifenden Settings. *Tertium Comparationis*, 24(1), 57–83.
- Scheunpflug, A., Stanat, P., Thiel, F., Kuper, H. & Hannover, B. (2015). Evidenzbasierte Entwicklung von Bildungserträgen durch Assessments – Überlegungen zu einem länder- und kultursensiblen Monitoring in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38(4), 13–20.
- Schleicher, A. (2018). *World Class*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch20>

Schleicher, A. & Zoido, P. (2016). The policies that shaped PISA, and the policies that PISA shaped. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Hrsg.), *The handbook of global education policy* (S. 374–384). <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch20>

Sellar, S. & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA. New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917–936. <https://doi.org/10.1002/berj.3120>

Tillmann, K.-J., Dederich, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern* (Vol. 43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91127-4>

Ward, M. & Zoido, P. (2015). PISA for Development. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38(4), 21–25.

Anmerkungen

- 1 Die Arbeit von Dennis Niemann wird gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 374666841 – SFB 1342.
- 2 Zum jetzigen Zeitpunkt liegt der „Analytical framework“ für die Erhebung 2018 vor: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b25efab8-en.pdf?expires=1572469604&id=id&accname=guest&checksum=1B6323DFFB920E2C49FC90738CE620A6> (Zugriff am 30.10.2019)
- 3 <https://www.bbc.com/news/business-42781376> (Zugriff am 28.08.2018)
- 4 <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm> (Zugriff am 07.09.2018)
- 5 Das vierte Ziel nachhaltiger Entwicklung, die ‚quality education‘ greift diese Aspekte bereits auf, z. B. „promotion of a culture of peace and non-violence, appreciation of cultural diversity“ (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>, Zugriff am 07.09.2018).
- 6 Das Dokument ist online nicht mehr zugänglich, eine PDF-Version kann bei Interesse von der Autorin Lydia Kater-Wettstädt bezogen werden.

7 Das Edsteps Konsortium, auf deren Arbeit sich die beiden Autoren explizit beziehen, ist fast ausschließlich aus dem amerikanischen Raum. Es bildet demnach keinen internationalen Konsens ab.

8 Eine aktuelle Übersicht siehe z. B. auch unter <https://www.bne-portal.de/de/vernetzen/gute-praxis> (Zugriff am 17.08.2018).

Dr. Lydia Kater-Wettstädt

verwaltet seit November 2019 die Professur ‚Trans- und Interkulturelle Bildung und Sachunterricht‘ am Institut für Integrative Studien der Leuphana Universität Lüneburg. Sie promovierte im Bereich Erziehungswissenschaften zum Thema ‚Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen‘ an der Goethe-Universität Frankfurt. Ihre Forschungsinteressen sind Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen in der Lehrerbildung, Lernprozesse und ihre Reflexion sowie Flucht und Migration in Unterricht und Lehr- und Lernmaterialien.

Dr. Dennis Niemann

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Interkulturelle und Internationale Studien und an dem von der DFG geförderten Sonderforschungsbereich 1342 ‚Globale Entwicklungsdynamiken von Sozialpolitik‘ an der Universität Bremen. Er absolvierte sein Politikstudium ebenfalls an der Universität Bremen und promovierte 2014 zum Thema ‚Instruments of IO Governance. OECD Influence on German Education Policy‘. Forschungsinteressen sind Theorien Internationaler Beziehungen, internationale Organisationen, Global Governance, Internationale Bildungspolitik und qualitative Methoden.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG

Sabine Schmörlzer-Eibinger, Muhammed Akbulut, Bora Bushati (Hrsg.)

Mit Sprache Grenzen überwinden Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration

Die Migrations- und Fluchtbewegungen der letzten Jahre haben die Rahmenbedingungen professionellen Handelns in Schulen sowie in Institutionen der Erwachsenenbildung maßgeblich verändert. Dieser Band bietet einen Überblick über bestehende Konzepte und Maßnahmen zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Flucht und Migration. Er bietet darüber hinaus diskurskritische Perspektiven darauf, wie sprachliches Lernen und Wertebildung in einer Migrationsgesellschaft aussehen sollte.

2019, 242 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4042-5
E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-9042-0

WAXMANN
www.waxmann.com