

Sauerwein, Markus; Vieluf, Svenja

## **Globale Kompetenzen als Capabilities? Eine Betrachtung der PISA-Konzeption globaler Kompetenzen aus der Perspektive des Capability Approach**

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 45 (2022) 1, S. 25-32*



Quellenangabe/ Reference:

Sauerwein, Markus; Vieluf, Svenja: Globale Kompetenzen als Capabilities? Eine Betrachtung der PISA-Konzeption globaler Kompetenzen aus der Perspektive des Capability Approach - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 45 (2022) 1, S. 25-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252965 - DOI: 10.25656/01:25296

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252965>

<https://doi.org/10.25656/01:25296>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**ZEP** Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Markus Sauerwein & Svenja Vieluf

# Globale Kompetenzen als Capabilities? Eine Betrachtung der PISA-Konzeption globaler Kompetenzen aus der Perspektive des Capability Approach

## Zusammenfassung

In der PISA-Studie 2018 wurden erstmals globale Kompetenzen von Schüler/-innen mit Hilfe von Selbstberichten – und in einigen Ländern zudem über Tests – erhoben. Begründet wird diese Neuerung mit den Herausforderungen einer im Zuge von Globalisierungsprozessen komplexer werdenden Welt, auf die sich Schulsysteme vorbereiten müssen. Im Rahmen dieses Beitrags stellen wir Überlegungen an, inwiefern globale Kompetenzen eine Voraussetzung für „ein gutes Leben“ (der Schüler/-innen) sind und welche Bedeutung das Konzept der globalen Kompetenzen für (Bildungs-)Gerechtigkeit erhält. Theoretisch greifen wir hierfür auf den *Capability Approach* in der Lesart von Martha Nussbaum (u.a. 2010; 2012) zurück. Beide Ansätze werden kontrastiert und es wird auf entsprechende Unterschiede verwiesen. Durch diese Kontrastierung wird ersichtlich, dass bestimmte Kompetenzen notwendig sind, um Anderen Capabilities gewährleisten zu können.

**Schlüsselworte:** *Capability Approach, globale Kompetenzen, PISA, Globalisierung, Bildungsgerechtigkeit*

## Abstract

In the 2018 PISA study, *Global Competencies* of students were surveyed for the first time with the help of self-reports – and in some countries also via tests. This innovation is justified with the challenges of a world that is becoming more complex in the course of globalisation processes and for which school systems must be prepared. In this paper, we will reflect on the extent to which *Global Competencies* are a prerequisite for “a good life” (for students) and what significance the concept of *Global Competencies* has for (educational) justice. Theoretically, we draw on the *Capability Approach* as read by Martha Nussbaum (et al. 2010; 2012). Both approaches are contrasted and corresponding differences are pointed out. Through this contrast, it becomes evident that in order to guarantee capabilities for others, certain competencies are necessary.

**Keywords:** *Capability Approach, global Competence, PISA, Globalisation, educational Equity*

Ziel des *Capability Approach* ist die Identifikation von Voraussetzungen – bzw. Capabilities im Sinne von Ermöglichtungen und Befähigungen –, die für ein „gutes Leben“ erfüllt sein müssen (Nussbaum u.a. 2010; 2012). In der PISA Studie 2018 rücken die Herausforderungen und Möglichkeiten einer zunehmend globalisierten und vernetzten Welt über das Konzept der globalen Kompetenzen in den Fokus. Globale Kompetenzen sind sowohl für den individuellen Erfolg als auch für das kollektive Wohlbefinden zentral (Weiss et al., 2020; OECD, 2018). Insofern geht es auch ihnen um Voraussetzungen für ein gutes Leben. Beide Ansätze greifen zudem Fragen der Gerechtigkeit auf und das auf einer globalen Ebene. Trotz dieser Parallelen finden sich auch mehrere grundlegende Unterschiede zwischen beiden Ansätzen, die wir im Folgenden diskutieren wollen. Gerade die Kontrastierung kann helfen, neuralgische Punkte aufzudecken und zugleich Ideen für eine Weiterentwicklung des Konzeptes der globalen Kompetenzen und seiner Erfassung im Rahmen eines Bildungsmonitorings zu entwerfen. Zunächst beschreiben wir im ersten Abschnitt des Artikels kurz das Konzept der globalen Kompetenzen, wie es im Rahmen der PISA-Studie ausgearbeitet worden ist, und berichten zusammenfassend zentrale Ergebnisse (u.a. OECD, 2020a). Anschließend werden Grundideen des *Capability Approach* erläutert (Abschnitt 2). Erst im dritten Abschnitt werden die Ideen der globalen Kompetenzen (in PISA) mit dem *Capability Approach* kontrastiert. Darauf basierend diskutieren wir in Abschnitt 4 den Gedanken, ob ausgeprägte globale Kompetenzen Aller (oder zumindest vieler Menschen in dieser Welt) Voraussetzung (und damit auch Teil einer Capability) sind, um wiederum kollektiv allen andere zentrale Capabilities ermöglichen zu können. Wir schließen mit einem Fazit (Abschnitt 5) ab.

## **Global Competence in PISA**

Die Schulleistungsstudie PISA dient primär einer dauerhaften, datengestützten und vergleichenden Beobachtung der Ent-

wicklung von Schulsystemen zu Zwecken der Evaluation und Rechenschaftslegung mit einem besonderen Fokus auf die Erfüllung global definierter Bildungsstandards (Klieme & Vieluf, 2013). Zu diesem Zweck wird seit dem Jahr 2000 regelmäßig alle drei Jahre mit Hilfe von Leistungstests und Fragebögen untersucht, ob 15-jährige Schüler/-innen über Kompetenzen in mehreren Domänen verfügen, von denen angenommen wird, dass sie benötigt werden um „in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts erfolgreich zu sein“ (<https://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>). Dabei stehen besonders die Lesekompetenzen sowie die Kompetenzen in den Domänen Mathematik und Naturwissenschaften im Fokus. Außerdem wurden in den meisten Zyklen eine oder mehrere weitere lehrplanübergreifende Domänen untersucht. Im Jahr 2018 waren dies die globalen Kompetenzen.

Im PISA-Assessment-Framework (OECD, 2018) werden globale Kompetenzen definiert als „die Fähigkeit, sich mit globalen und interkulturellen Themen auseinanderzusetzen, verschiedene Perspektiven und Sichtweisen zu verstehen und wertzuschätzen, erfolgreich und respektvoll mit anderen zu interagieren sowie sich für das kollektive Wohlbefinden und eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen“ (OECD, 2018; Übersetzung aus Weiss et al., 2020, S. 4). Die vier Dimensionen werden weiter in verschiedene Sub-Dimensionen unterteilt; beispielsweise die Fähigkeit, bei der Analyse lokaler, globaler und interkultureller Sachverhalte Informationsquellen systematisch auszuwählen, die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven, deren Hintergründe und Grenzen zu identifizieren oder die Fähigkeit, die direkten wie indirekten, kurz- wie langfristigen Konsequenzen verschiedener Handlungen einschätzen zu können (OECD, 2018). Außerdem werden die Fähigkeiten in PISA jeweils mit Bezug auf vier konkrete Inhaltsdomänen untersucht: 1. Kulturen und interkulturelle Beziehungen, 2. Sozioökonomische Entwicklung und Unabhängigkeit, 3. Ökologische Nachhaltigkeit und 4. Institutionen, Konflikte und Menschenrechte. Neben den kognitiven und sozialen Fähigkeiten, die in der Definition hervorgehoben werden, gehören zu den Inhaltsdomänen jeweils auch noch Wissensinhalte (z.B. Wissen über die Menschenrechte oder über Ursachen des Klimawandels) und Einstellungen (z.B. eine Haltung des Respekts für kulturelle Unterschiede und ein Gefühl von Verantwortung für die Welt, in der man lebt). Darüber hinaus werden auch Wertvorstellungen als bedeutsam angesehen, hier im Kontext globaler Kompetenzen speziell die Werte der „Menschenwürde“ und der „kulturellen Diversität“ (ebd.). Damit sollen Kompetenzen spezifiziert worden sein, die notwendig für ein harmonisches Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften sind, für den Erfolg in einem sich wandelnden Arbeitsmarkt, um verantwortungsbewusst „Neue Medien“ zu nutzen sowie zur Unterstützung der „UN Sustainable Development Goals“ (SDGs) (OECD, 2020b), die selbst wiederum 17 Ziele umfassen. Das im PISA-Framework formulierte Verständnis globaler Kompetenzen weist Überschneidungen mit früheren Bestimmungsversuchen wie jenem von Reimers und Chung (2016) oder dem von Boix Mansilla und Jackson (2013), aber auch Unterschiede auf. Das Verhältnis der eigenen Definition zu anderen Begriffsbestimmungen sowie die Abgrenzung von verwandten Kompetenzen – beispielsweise Teilfacetten sozialer Kompetenz (u.a. Mahoney & Weiss-

berg, 2019) – werden von der OECD im Assessment-Framework allerdings nicht weiter thematisiert. Im Kontrast zur Messung der „klassischen Kompetenzen“ beruhen jene globaler Kompetenzen im Rahmen der PISA-Studie überwiegend auf Selbsteinschätzungen und Selbstberichten in Fragebögen. D.h. es wurde vor allem untersucht, für wie informiert und kompetent sich die Schüler/-innen selbst halten, wie sie selber ihre Alltagspraktiken und Interessen beschreiben und wie sie über relevante Themen denken (vgl. Beitrag Costa in diesem Heft). Nur in 27 Ländern (Deutschland war nicht darunter) wurden auch Leistungstests zur Erfassung von einzelnen Sub-Domänen der globalen Kompetenzen eingesetzt (OECD, 2020b; Weis et al., 2020).

### **Bisherige Befunde zu globalen Kompetenzen im Rahmen der PISA-Studie**

Die Befunde zu globalen Kompetenzen in PISA können hier nur sehr pointiert dargestellt werden (siehe hierzu u.a. OECD, 2020b; Weis et al., 2020; Beiträge in diesem Themenheft). Die individuellen Ergebnisse der Leistungstests zur Erfassung globaler Kompetenzen korrelieren hoch ( $r_{yx} < .70$ ) mit den Ergebnissen der Leistungstests in den Domänen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen (OECD, 2020b). Auch die Selbstberichte globaler Kompetenzen in den Sub-Dimensionen „Respekt für Menschen aus anderen Kulturen“, der „Einstellung gegenüber Einwanderern“ und der „Selbstwirksamkeit in Bezug auf globale Fragen“ sind positiv korreliert mit den Leistungen in den drei „klassischen“ PISA-Kompetenzbereichen (OECD, 2020b). Die individuellen Werte im Test globaler Kompetenzen wurden weiterhin Niveaus zugeordnet: Global betrachtet erreichen rund drei Viertel der Schüler/-innen mindestens die erste Stufe, sind also beispielsweise in der Lage, sich bei einem vertrauten Gegenstand in andere hineinzusetzen, und können dafür eine minimale Menge an Informationen heranziehen und bewerten. Stufe vier erreichen hingegen nur 14 Prozent und Stufe fünf gar nur vier Prozent der Schüler/-innen (OECD, 2020b). Auf den höheren Kompetenzstufen können Schüler/-innen viele unterschiedliche Perspektiven einnehmen und vor diesem Hintergrund ein Problem bewerten. Sie können auch weniger vertraute Situationen erfassen, die ein tieferes Denken erfordern (OECD, 2020b). Schüler/-innen mit einem sozial privilegierten Hintergrund berichten in den Selbsteinschätzungen über höhere Kompetenzen. Ebenso schneiden sie in den Tests besser ab. In den meisten Dimensionen erzielen zudem Mädchen die höheren Werte. Auch Schüler/-innen mit Migrationshintergrund schneiden etwas besser ab als jene ohne (ebd.).

Neben den Unterschieden zwischen individuellen Schüler/-innen innerhalb der Schulsysteme finden sich auch statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Schulsystemen in Bezug auf die jeweilige mittlere Ausprägung der Dimensionen bei 15-jährigen Schüler/-innen (OECD, 2020b). Kanada, Hong Kong, Schottland, Singapur und Taiwan sind die Länder mit den höchsten Kompetenzniveaus (OECD, 2020b). Auf den ersten Blick überraschend ist das Ergebnis, dass Schulsysteme, deren Mittelwerte in den Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftstests eher unterhalb des OECD Durchschnitts liegen, bei den Selbsteinschätzungen globaler

Kompetenzen – je nach Sub-Dimension – teilweise auch im oberen Drittel der sogenannten „League Tables“ zu finden sind. Allerdings bestehen auch große Unterschiede zwischen Tests und Selbsteinschätzungen globaler Kompetenzen. Exemplarisch kann hier auf Albanien verwiesen werden: Während in Albanien die Schüler/-innen in den unterschiedlichen Dimensionen der globalen selbsteingeschätzten Kompetenzen im internationalen Vergleich einen der „vorderen Plätze“ einnehmen, schneiden sie bei dem Test unterhalb des OECD-Durchschnitts ab (OECD, 2020b).

Eine Ursache für diesen, auf den ersten Blick überraschenden, Befund könnte sein, dass insbesondere Selbstberichte auf multiple Art und Weise verzerrt sein können (siehe u.a. Benitez Baena et al., 2018; He & van de Vijver, 2012). Aus der Perspektive des *Capability Approach* (s. Abschnitt 2) lässt sich zudem folgendes Argument anführen: Valide Selbsteinschätzungen bedürfen der Freiheiten und Möglichkeiten, aber auch entsprechender Befähigungen (Kompetenzen). Um beispielsweise realistisch beurteilen zu können, ob ich etwas gegen die Probleme der Welt tun kann („I can do something about the problems of the world“ – ist ein Beispielitem aus dem PISA-Fragebogen zur Messung globaler Kompetenzen), muss ich zunächst eine Idee haben, was mit „die Probleme der Welt“ gemeint ist. Die Probleme müssen in ihrer Vielschichtigkeit verstanden werden, bevor beurteilt werden kann, inwiefern selbst zur Lösung dieser beigetragen werden kann. Selbsteinschätzungen von Wissen und Fähigkeiten dürften also oftmals dann valider – aber eben auch selbstkritischer – sein, wenn sie von Individuen vorgenommen werden, die über ausreichendes Wissen oder relevante Fähigkeiten verfügen. Allein auf die Antworten von Menschen zu vertrauen, ohne dabei zu reflektieren, ob sie überhaupt befähigt sind, Entsprechendes wirklich zu tun und zu wollen, ist vom *Capability Approach* eine zentrale hervorgebrachte Kritik am Utilitarismus (s. Abschnitt 2). PISA läuft insofern mit den Selbsteinschätzungen teilweise in die „Utilitarismus-Falle“. Im Folgenden wollen wir jedoch primär das Konzept globaler Kompetenzen und weniger die Umsetzung diskutieren.

### Capability – Bildungsmonitoring

Der *Capability Approach* ist ein normativer Rahmen für die Evaluation menschlichen Wohlergehens und soll auch als Grundlage für die Entwicklung sozialpolitischer Maßnahmen dienen, deren Ziel die Steigerung des Wohlergehens von Menschen ist (Gladstone et al., 2020; Robeyns, 2005). Fragen des Wohlergehens („Well-Being“), vor allem nach den Voraussetzungen von Wohlergehen sowie nach möglichen Hindernissen bei der Verwirklichung, nach Autonomie des Handelns bzw. Handlungsbefähigung oder schlichtweg nach Möglichkeiten der Realisierung eines „guten Lebens“ stehen im Fokus des *Capability Approach* (Nussbaum, 2010; 2011; Otto & Ziegler, 2008). Capabilities meinen eine Befähigung zu tun, zu sein und ein würdevolles Leben zu führen (Nussbaum, 2010; 2011). Diese Befähigungen setzen individuelle Fähigkeiten voraus, aber auch äußere Bedingungen, die das Tun und Sein ermöglichen und nicht begrenzen (u. a. Andresen & Gerats, 2014).

Differenziert werden drei Arten von Capabilities: Grundlegende Capabilities sind Anlagen einer Person, die wei-

terentwickelt werden müssen. Interne Capabilities betreffen das Ausmaß von Fähigkeiten, über die eine Person verfügt. Externe Capabilities bezeichnen jene Fähigkeiten, über die eine Person verfügt unter Berücksichtigung der Umstände, in denen sie lebt (Leßmann, 2006). Elementar für den *Capability Approach* ist zudem die Unterscheidung zwischen Functionings und Capabilities. Während Capabilities die Befähigung (inkl. der äußeren Umstände) bezeichnet, etwas tun oder sein zu können, beziehen sich Functionings auf das tatsächliche Tun oder Sein, d.h. sie bezeichnen Funktionen oder Ausführungen (Nussbaum, 2011; Otto & Ziegler, 2008; Sen, 1985). Der Unterschied kann anhand eines Beispiels erläutert werden: Eine Person, die fastet, und eine Person, die Hunger leidet, haben beide die gleiche Funktionsweise – beide essen wenig. Jedoch verfügen sie nicht über die gleichen Capabilities; während der fastende Mensch eine Wahl getroffen hat, trifft dies auf die hungernde Person nicht zu (Nussbaum, 2011; Sen, 1985).

Die Unterscheidung zwischen Fähigkeit und Befähigung sowie zwischen Capability und Functioning entwickelt Nussbaum (2010; 2012) aus einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Utilitarismus. Während in den meisten Lesarten des Utilitarismus die individuell geäußerten Wünsche (für die Beurteilung des Wohlergehens/Glückes) berücksichtigt werden, hinterfragt Nussbaum, was sich die betroffenen Menschen überhaupt wünschen können. Dies verdeutlicht sie in ihren Arbeiten wiederholt exemplarisch an der Stellung der Frau: „[...] wenn es um Bildung geht, sind die faktischen Präferenzen (und vielleicht vor allem die Präferenzen von Frauen) häufig verzerrt durch fehlende Informationen, durch Einschüchterung und durch Anpassung an eine Sichtweise, die besagt, da[ss] Jungen ein Anrecht auf Bildung haben, Mädchen aber nicht“ (Nussbaum, 2010, S. 383f.). In vielen Teilen der Welt verneinen Mädchen die Frage, ob sie eine weiterführende Schule besuchen möchten. Aus utilitaristischer Perspektive wäre dieser Wunsch zu respektieren, während der *Capability Approach* hinterfragt, „was die betreffenden Menschen tatsächlich tun und sein – und wünschen können“ (Nussbaum, 2012, S. 40).<sup>1</sup>

Der *Capability Approach* zielt zudem nicht auf Gleichheit ab, sondern ist ein Ansatz der Schwellengerechtigkeit. Nussbaum selbst definiert in ihren Arbeiten eine Liste von zehn grundlegenden Capabilities, über die alle Menschen verfügen sollten: Leben, Gesundheit, körperliche Integrität, Wahrnehmungsfähigkeit, Vorstellungskraft und Intelligenz, Gefühlserfahrung, praktische Vernunft, Sozialität und Anerkennung, Bezug zu anderen Arten von Lebewesen, spielerische Entfaltung und Beteiligung. Sobald eine dieser Capabilities nicht erfüllt ist, ist ein würdevolles menschliches Leben nicht möglich. Gerechtigkeit bedeutet, dass alle in allen relevanten Bereichen grundsätzlich befähigt (capable) sind. Die Liste der zehn Capabilities ist dabei als ein dynamisches Modell zu verstehen, das immer wieder aktualisiert und angepasst werden muss und von den Fachwissenschaften jenseits der Philosophie weiter spezifiziert werden kann (Nussbaum, 2010; 2011; 2012).

Bildung nimmt in den Arbeiten von Nussbaum eine besondere Funktion als eine zentrale Capability ein. Zudem kann argumentiert werden, dass ab einem bestimmten Grad qua Bildung auch andere Capabilities selbst erschlossen werden können. Anders formuliert: „being well-educated can also be instrumentally important for the expansion of other capabilities“



(Robeyns, 2006, S. 78). Entsprechend ist Bildung von herausgehobener Bedeutung für die Kompensation von Benachteiligung und Ungleichheiten (Nussbaum, 2011) und zahlreiche Arbeiten, die auf den *Capability Approach* rekurrieren, sind im Feld der Bildung zu verorten (Gladstone et al., 2020). Bildung ist auch der zentrale Anknüpfungspunkt für eine Adaptation des *Capability Approach* an die Erziehungswissenschaften und Kindheitsforschung (u.a. Gladstone et al., 2020; Hart & Brando, 2018; Otto & Ziegler, 2008; Robeyns, 2006; Sauerwein & Vieluf, 2021; Schrödter, 2007).

### Sind globale Kompetenzen in PISA Capabilities?

PISA und der *Capability Approach* verfolgen ein durchaus verwandtes Anliegen – beiden geht es darum, Kriterien für eine Evaluation eines Ist-Zustandes zu identifizieren, die über kulturelle Systeme (Schul- bzw. Sozialsysteme) hinweg gültig und anwendbar sind. Inhaltlich umfasst der *Capability Approach* jedoch weitaus mehr Aspekte als das Konstrukt der globalen Kompetenzen (siehe Abschnitt 2). Die vier in PISA definierten Aspekte globaler Kompetenzen gehen dagegen nicht über die im Rahmen des *Capability Approach* thematisierten Inhalte hinaus. Sie können somit gut unterschiedlichen Capabilities gegenübergestellt werden.

Die Facette der globalen Kompetenz, lokale und interkulturelle Themen analysieren zu können, mag als Teilaspekt zweier Capabilities verstanden werden: Erstens Sinne, Vorstellungskraft und Denken, welche definiert wird als die „Fähigkeit [...] zu denken und zu schlussfolgern – und dies alles auf jene ‚wahrhaft menschliche‘ Weise, die von einer angemessenen Erziehung und Ausbildung geprägt und kultiviert wird, die Lese- und Schreibfähigkeit sowie basale mathematische und wissenschaftliche Kenntnisse einschließt, aber keineswegs auf sie beschränkt ist [...]“ (Nussbaum, 2010, S. 113) und andererseits praktische Vernunft, „die Fähigkeit [...] über die eigene Lebensplanung auf kritische Weise nachzudenken“ (ebd.). Unter die Capability Zugehörigkeit subsumiert Nussbaum (ebd.) „die Fähigkeit, mit anderen und für andere zu leben, andere Menschen anzuerkennen und Interesse an ihnen zu zeigen, sich auf

verschiedene Formen der sozialen Interaktion einzulassen; sich in die Lage eines anderen hineinzusetzen“. Dazu gehört auch, die Perspektiven anderer verstehen zu können und effektiv mit Anderen interagieren zu können, also zwei Facetten der globalen Kompetenzen (Tab. 1). Die Fähigkeit, konstruktiv auf eine nachhaltige Entwicklung für das kollektive Wohlergehen hinzuwirken, wird schließlich über die Capabilities andere Spezies („Die Fähigkeit in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben“ (Nussbaum, 2010, S. 114)) und Kontrolle über die eigene Umwelt (Dimension politisch: „Die Fähigkeit, wirksam an politischen Entscheidungen teilzunehmen, die das eigene Leben betreffen [...]“ (Nussbaum, 2010, S. 114)) aufgegriffen (s. auch Tab 1). Auf diese Art und Weise lassen sich nicht nur die globalen Kompetenzen, sondern auch die in den vorherigen PISA Studien betrachteten Kompetenzen, wie komplexes oder kooperatives Problemlösen, der Umgang mit modernen Informationstechnologien etc., bestimmten Capabilities zuordnen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften sowieso; vgl. auch Sauerwein & Vieluf, 2020). Letztlich kann man viele Kompetenzen, die in der Schule gefördert werden sollen, als Unter Aspekte von Capabilities verstehen. Doch wenngleich es inhaltliche Überschneidungen gibt, unterscheiden sich die Messung globaler (und anderer) Kompetenzen im Rahmen der PISA-Studie und der *Capability Approach* in mehrerlei Hinsicht fundamental (vgl. Tab.2): (a) Nussbaum verbindet mit den Capabilities den Anspruch, Richtlinien politischen Handelns zu formulieren, mit dem Ziel, für alle Menschen die Voraussetzungen für ein gutes menschenwürdiges Leben zu schaffen. PISA soll dagegen vor allem der Bildungspolitik als Grundlage dienen, um das Schulwesen kontinuierlich und datengestützt beobachten und analysieren zu können. Im Fokus steht eine Bewertung der künftigen Arbeitsmarktfähigkeit bzw. Berufsfähigkeit der Schüler/-innen (OECD, 2018, S. 5). Globale Kompetenzen werden darüber hinaus auch als Voraussetzung für ein harmonisches Leben in multikulturellen Gemeinschaften sowie für das Erreichen der von der UN ausgerufenen globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung dargestellt (OECD, 2018, S. 5).<sup>2</sup> Hier gibt es eine gewisse Überschneidung. Insgesamt ist der Anspruch des *Capability Approach* aber fundamentaler als jener der

Globale Kompetenz	Capability
Fähigkeit lokale, globale und interkulturelle Themen zu analysieren	Sinne, Vorstellungskraft und Denken Praktische Vernunft
Perspektive anderer verstehen	Zugehörigkeit
Effektiv mit anderen Menschen interagieren	Zugehörigkeit
Aktiv für Wohlergehen anderer einsetzen	Andere Spezies
Aktiv für Wohlergehen anderer einsetzen	Kontrolle über die eigene Umwelt

Tabelle 1: Gegenüberstellung – Globale Kompetenzen und Capabilities; Quelle: eigene Darstellung

PISA-Studie und hat (auch) andere Adressat/-innen neben der Bildungspolitik. Zudem ist der *Capability Approach* primär auf das Individuum bezogen: Während es Nussbaum um die Möglichkeiten eines jeden Menschen geht, sein Leben in Würde zu leben, definiert die OECD primär Ziele auf einer System-Ebene (Tab. 2), d.h. es geht ihr weniger um die Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler/-innen selber, sondern um das Funktionieren der Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme und des Bildungssystems als Grundlage hierfür. (b) Dies führt auch zu dem zweiten Unterschied: Globale Kompetenzen betreffen fast ausschließlich Fähigkeiten, nicht aber Befähigungen als Verknüpfung von Fähigkeiten und Möglichkeiten. Inwiefern die Lebensbedingungen der Schüler/-innen ihnen ermöglichen, über globale Themen nachzudenken, verschiedene Perspektiven kennenzulernen, in Interaktion mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Hintergründe zu treten oder sich aktiv für das kollektive Wohlergehen und eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen und, ob die Lebensbedingungen oder die politische Situation dies hemmen bzw. sogar verhindern, wird in PISA kaum thematisiert (eine Ausnahme sind zwei Fragen danach, welche globalen Themen im Unterricht vorkommen und ob Lehrpersonen in der Schule bestimmte Gruppen diskriminieren dürfen). Entsprechend konstatierte auch Scherr (2021, S. 5) kritisch: „Dagegen müssen die Erfolgsaussichten pädagogischer Maßnahmen zur Förderung globaler Kompetenz als begrenzt gelten, wenn die Alltagserfahrungen in Wohngebieten, Schulen, Hochschulen und Betrieben durch gesellschaftlich akzeptierte Hierarchisierungen und Abgrenzungen geprägt sind sowie ggf. durch einschlägige Ideologien gerechtfertigt werden“. Die empirische Untersuchung von Verwirklichungsbedingungen in Schulen könnte generell eine informative Ergänzung für das OECD-Bildungsmonitoring darstellen (vgl. auch Sauerwein & Vieluf, 2020). (c) In einigen Fragen erhebt PISA nicht mal Fähigkeiten, sondern eher Functionings: Zum Beispiel wurden Schüler/-innen gefragt, ob sie sich für eine nachhaltige Entwicklung einsetzen, ob sie kulturelle Vielfalt wertschätzen und ob sie Kontakt zu Menschen haben, deren soziokulturelle Hintergründe sich von dem Eigenen unterscheiden, also was sie tatsächlich tun und nicht bloß, wozu sie befähigt wären. Die Messung von Functionings, mit dem Ziel die Qualität von Schulsystemen zu evaluie-

ren, steht in einem deutlichen Widerspruch zu dem im *Capability Approach* formulierten Anspruch, die Autonomie der Menschen zu achten und sie gerade nicht dazu zu bringen, auf eine ganz bestimmte Weise zu funktionieren, sondern bloß sicherzustellen, dass sie zu bestimmten Tätigkeiten befähigt sind, um dann selber fundiert entscheiden zu können, ob sie diese ausführen möchten oder lieber nicht (Nussbaum, 2012, S. 40). (d) Ein weiterer zentraler Unterschied zwischen dem *Capability Approach* und der PISA-Erhebung findet sich in Bezug auf die Bewertung von Unterschieden in Fähigkeiten bzw. Befähigungen zwischen Individuen und zwischen Schulsystemen (vgl. auch Sauerwein & Vieluf, 2020). Während PISA auf einen Vergleich von Schulsystemen, aber auch auf Gruppenvergleiche innerhalb von Schulsystemen abzielt, ist der Grundgedanke des *Capability Approach* ein ganz anderer. Dieser formuliert Minimalbedingungen für soziale Gerechtigkeit. Eine Gesellschaft kann jenem Ansatz zufolge nur dann gerecht sein, wenn alle Mitglieder über alle Capabilities verfügen. Unterschiede zwischen Individuen und Systemen sind jeweils jenseits der Schwelle irrelevant. Sobald Einzelne die Schwelle nicht erreichen, ist das System ungerecht. Bewertet wird der Status Quo also kriterial. PISA dagegen stellt transnationale „League Tables“ bereit, aus denen ersichtlich wird, welche Schulsysteme höhere Scores in Tests oder Fragebögen erzielen.

### Globale Kompetenzen als Globale Capabilities für andere?

Nussbaum sieht Capabilities als individuelle Verwirklichungsmöglichkeiten. Diese zu gewähren sei eine kollektive Verpflichtung aller Menschen, auch wenn die Verpflichtung letztlich auf Institutionen und/oder Staaten übertragen wird. Tatsächlich stellt der *Capability Approach* eine theoretische Grundlage für die Analyse bereit, „ob ein bestimmter Staat dazu in der Lage ist, seinen Bürgerinnen und Bürgern eine Reihe wesentlicher Fähigkeiten zu gewähren, und zwar entsprechend einer angemessenen Bestimmung und einem bestimmten Schwellenwert“ (Nussbaum, 2010, S. 386). In einer globalisierten Welt stößt der Bezug auf den einzelnen Staat aber an seine Grenzen. Nussbaum (2010) selbst hat Überlegungen aufgestellt, den *Capability Approach* auf globaler Ebene zu denken.

	PISA	Capability Approach
<b>Beurteilungskriterium (für politisches Handeln)</b>	Bildungswesen datengeschützt weiterentwickeln	Voraussetzungen für ein „gutes Leben“ aller Menschen identifizieren
<b>Ebene</b>	(Bildungs-)System	Individuum
<b>Beurteilungsobjekt</b>	Fähigkeiten und Functionings (v.a. selbstberichtete)	Capabilities (als Verknüpfung von Fähigkeiten und Möglichkeiten)
<b>Bewertung von Unterschieden</b>	„League Tables“; Vergleich von Schulsystemen und von Gruppen innerhalb von Schulsystemen	Minimalbedingungen (Schwellen) für soziale Gerechtigkeit, die für alle Menschen gültig ist

Tabelle 2: Unterschiede zwischen PISA und dem *Capability Approach*; Quelle: eigene Darstellung

„Die Welt ist voller Ungleichheiten, die moralisch gesehen alarmierend sind, und der Abstand zwischen reichen und armen Ländern vergrößert sich zunehmend. Der Zufall, in einem Land statt in einem anderen geboren zu sein, prägt die Lebenschancen eines jeden Kindes auf umfassende Weise“ (Nussbaum, 2010, S. 311). Auch sind einige Staaten von äußeren Einflüssen stärker betroffen als andere. Aktuell sehen wir dies beispielsweise am Klimawandel und daran, dass die betroffenen Länder nicht zwangsweise im gleichen Maß Verursacher sind. Nussbaum argumentiert entsprechend dafür, die Idee der grundlegenden Capabilities nicht nur auf nationalstaatlicher Ebene, sondern auch auf globaler Ebene zu berücksichtigen. „Es ist ein wesentlicher Bestandteil unseres eigenen Guten, da[ss] jeder einzelne von uns zu einer Welt beitragen und in einer Welt leben soll, die moralisch achtbar ist und in der alle Menschen über das verfügen, was für ein menschenwürdiges Leben notwendig ist“ (Nussbaum, 2010, S. 377). Es geht hierbei zunächst um Ansprüche, die Menschen stellen können, aus denen dann in einem zweiten Schritt eine kollektive Verpflichtung aller Menschen abgeleitet wird, dazu beizutragen, dass allen anderen diese Ansprüche gewährt werden (Nussbaum, 2010). Jedoch sind, ihrer Einschätzung zufolge, individuelle Handlungsspielräume in diesem Kontext begrenzt – so sei beispielsweise der Beitrag des Einzelnen zur Reduzierung globaler Erwärmung gegenüber Staaten oder Unternehmen zu vernachlässigen. Entsprechend bedürfe es einer Aufteilung der Verantwortung auf Institutionen, um die Fähigkeiten von allen bis zu einer bestimmten Schwelle zu fördern (Nussbaum, 2010).

Interessanterweise argumentiert Nussbaum (2010) nicht so weit, dass für die Erfüllung der kollektiven Verpflichtungen selbst bestimmte Capabilities eine Voraussetzung sind. Sie führt zwar „die Fähigkeit, in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben“ (Nussbaum, 2010, S. 114) als grundlegende Capability auf, geht jedoch nicht den Schritt, dies mit der kollektiven Verantwortung zu verknüpfen. Anders formuliert: Der Fokus auf das Individuum im *Capability Approach* impliziert, dass ein gutes Leben gelebt werden kann, wenn ein Individuum über alle Capabilities (der Liste) verfügt. Wenn jedoch eine kollektive Verantwortung besteht, allen Menschen die grundlegenden Capabilities zu gewähren, ist es auf den ersten Blick plausibel zu argumentieren, dass es hierfür auch entsprechender Capabilities aller Menschen in dem Kollektiv bedarf, die sich auf einen globalen Kontext erstrecken. Manche Capabilities sind Voraussetzung dafür, dass allen anderen Capabilities gewährt werden können. Etwa könnte argumentiert werden, dass nur dann allen die Capability Gesundheit gewährt werden kann, wenn ausreichend viele (mindestens die jeweiligen Entscheidungsträger in allen Systemen) über die „Fähigkeit, in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben“ verfügen. Globale Kompetenzen könnten wir dann – in einer sicherlich idealisierten Argumentation – auch als Teilaspekt solcher Capabilities fassen, gerade weil hier auch auf die SDGs Bezug genommen wird. So könnte auch argumentiert werden, dass soziale Kompetenzen und ein Mindestmaß an Diversitätssensibilität aller Menschen Voraussetzungen dafür sind, dass alle voneinander anerkennend als wertvolle Menschen behandelt werden. Dieser Argumentation folgend können globalen Kompetenzen nicht nur als Voraussetzung verstanden werden, als

Individuum in einer globalisierten Welt handlungsfähig zu sein, sondern ebenso als Grundlage, in einer globalisierten Welt zum Wohlergehen anderer beizutragen.

Folgt man dieser Argumentation, so lässt sich schließen, dass globale Kompetenzen Verwirklichungsbedingungen für Capabilities in der sozialen Umwelt erfassen. An diesem Punkt treten jedoch drei Fragen auf: (a) ob die Kompetenzen aller Menschen im Kontext globaler Ungleichheiten und Machtasymmetrien gleich relevant sind als Verwirklichungsbedingungen der Anderen, (b) ob in diesem Fall aus Capabilities nicht tatsächlich doch Functionings werden (müssen) und (c) ob nicht auch gesetzlichen Vorgaben sowie institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen, aber auch (implizit) normative Möglichkeiten bzw. Grenzen erhoben werden müssten, um die Informationen über Fähigkeiten/Functionings überhaupt interpretieren zu können. (a): In Bezug auf die erste Frage gibt es Gründe anzunehmen, dass Kompetenzen als Verwirklichungsbedingung eines guten Lebens für Alle gerade nicht gleich verteilt sein müssen. Pointiert gesprochen: Es ist bedeutsamer, dass Jeff Bezos über ein möglichst hohes Niveau an globalen Kompetenzen verfügt, damit er seine Steuern ordnungsgemäß abführt, seine Angestellten tariflich bezahlt und darauf achtet, dass die bei seinen Unternehmen angebotenen Produkte fair und nachhaltig produziert werden, als dass ein Fischer in Bangladesch über globale Kompetenzen verfügt.<sup>3</sup> Der Fischer mag mit ausreichend globalen Kompetenzen zwar den Zusammenhang von Überfischung und Verschmutzung der Meere und seiner geringen Fangquote nachvollziehen können, vielleicht auch so zu dem individuellen Schluss kommen, die Fischerei aufzugeben. Die grundlegenden globalen Probleme, die nach wie vor vielen Menschen ein Leben unterhalb des Mindestmaßes an Capabilities aufzwingt, würden dadurch jedoch nicht gelöst werden. Da die Welt von Machtasymmetrien und ökonomischer Ungleichheit geprägt ist, ist es für das kollektive Wohlergehen wichtiger, dass Entscheidungsträger/-innen in wohlhabenden Staaten, multinationale Konzerne und auch wohlhabende Individuen über ausreichende globale Kompetenzen verfügen, um ihrer kollektiven Verantwortung nachzukommen, als dass Menschen, die weniger Einfluss auf die Weltentwicklung haben, über diese Kompetenzen verfügen (vgl. auch Scherr, 2021). (b): Greifen wir das Beispiel nochmal auf: Letztlich wissen wir nicht, ob Jeff Bezos über globale Kompetenzen verfügt. Beobachten können wir nur seine Functionings. Es ist durchaus möglich, dass er sich dazu entschieden hat, seine durchaus vorhandenen Fähigkeiten bloß nicht zu nutzen. Für unseren Fischer ist das letztlich aber trivial. Die Verwirklichungschancen des Fischers bleiben in jedem Falle eingeschränkt. Damit sich das kollektive Wohlergehen erhöht, müssen aus individuellen Fähigkeiten (u.a. sich mit globalen und interkulturellen Themen auseinandersetzen, verschiedene Perspektiven und Sichtweisen zu verstehen und wertzuschätzen, erfolgreich und respektvoll mit anderen zu interagieren und sich für das kollektive Wohlbefinden und eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen) konkrete Handlungen resultieren. Wenn globale Kompetenzen also als Verwirklichungsbedingungen für die Capabilities anderer verstanden werden sollen, dann interessieren vielmehr die Functionings und weniger die Fähigkeiten und Einstellungen an sich. Da Fähigkeiten, aber auch Einstellungen, nicht automatisch in entsprechenden Handlungen resultieren

(siehe z.B. Fishbein & Ajzen, 2010), lassen sich die Fähigkeits- und Einstellungsmaße nicht mal als grobe Schätzer künftigen Verhaltens verstehen. Wie in Abschnitt 3 erwähnt, widerspricht die Messung von Functionings allerdings der Idee, dass Menschen Capabilities nur haben, über deren Einsatz jedoch frei entscheiden können sollen. Im *Capability Approach* werden explizit Möglichkeiten und individuelle Fähigkeiten mit Freiheiten verknüpft (Andresen & Gerarts, 2014). Es wäre folglich zu diskutieren, inwieweit der Anspruch einer freien Entscheidung auch dann aufrechterhalten werden kann, wenn ein „Nicht-Nutzen“ von (bestimmten) Capabilities dazu führt, dass Anderen zentrale Capabilities nicht gewährt werden. (c): Um deskriptive Ergebnisse zu Functionings (also zu der Frage, wie sich Menschen im Kontext globaler Probleme in ihrem Alltag tatsächlich verhalten) einordnen zu können, wäre es weiterhin zentral, auch nach den Verwirklichungsbedingungen zu fragen und dabei globale Machtverhältnisse zu reflektieren. Gerade im Kontext komplexer Probleme wie Armut, Ungleichheit, Klimawandel, Ressourcenverknappung kann der Einzelne nicht nur prinzipiell weniger ausrichten als politische Entscheidungsträger/-innen oder große multinationale Konzerne es könnten (siehe Nussbaum, 2010; aber auch z.B. Asbrand, 2014, S. 11), sondern hier wird das Verhalten des Einzelnen auch durch gesetzliche Vorgaben, übergreifende Strukturen, lokale Bedingungen, Werte, Normen und Traditionen in hohem Maße beeinflusst. Bereits in Abschnitt 3 haben wir argumentativ dargelegt, dass PISA Verwirklichungsbedingungen weitgehend außer Acht lässt. Werden Fähigkeiten nicht nur als Grundlage für das eigene Wohlergehen gedeutet, sondern auch als Voraussetzung damit Menschen einander ein gutes Leben ermöglichen können, ist dies ein weiteres Argument Capabilities zu erheben.

## Fazit

Die Idee, dass Kinder, die mehr globale Kompetenzen erwerben, besser dazu beitragen können, dass ihre Generation künftig komplexe globale Probleme lösen kann – die bei der OECD als Grundlage der Untersuchung globaler Kompetenzen implizit mitzuschwingen scheint – greift zu kurz, weil sie die komplexe Bedingtheit von Handeln außer Acht lässt. Dabei erscheint es grundsätzlich durchaus hilfreich zu sein, theoretisch zu überlegen und empirisch zu untersuchen, inwieweit die Verwirklichung von Capabilities für alle oder die Lösung komplexer globaler Probleme bestimmte Fähigkeiten bei allen Menschen voraussetzt, deren Förderung dann als normativer Anspruch an die Politik formuliert werden kann. Hierfür müssen jedoch Capabilities als Verknüpfung von Fähigkeiten und Möglichkeiten sowie Functionings, berücksichtigt werden, um wirklich politische Schlussfolgerungen ziehen zu können. Entsprechend kritisierte auch Robertson (2021), dass im Rahmen der PISA-Studie keine Perspektive auf Globalisierung im Sinne einer Verbindung zwischen kapitalistischer Akkumulation und Klimawandel erhoben wird. Anders formuliert: Es ist sicher bedeutsam, dass 15-jährige Kinder den Klimawandel verstehen und auch handlungsbereit sind. Verglichen mit der Bedeutung einer Industrie und Politik, die bislang wenig Handlungsbereitschaft zeigt, ist der Einfluss der 15-Jährigen jedoch vernachlässigbar. Aus der Perspektive des *Capability Approach* ist genau jene Verknüpfung vorzunehmen und nicht eine einzelne Gruppe hinsichtlich einer

einzelnen Domäne isoliert zu betrachten. Auch können globale Ungleichheits- und Machtverhältnisse nicht außer Acht gelassen werden, die implizieren, dass das Handeln unterschiedlicher Menschen nicht immer gleichermaßen folgenreich für andere ist und, dass generell Gesetze, Regeln, Strukturen, Staaten, Institutionen und Organisationen in größerem Maße das Wohlergehen Aller beeinflussen können, als es das Individuum vermag. Gerade aus dieser Perspektive kann auch kritisch hinterfragt werden, wieso so wenig Länder an den Tests zu globalen Kompetenzen teilgenommen haben.

Die grundsätzliche Idee, globale Kompetenzen zu erheben, ist unseres Erachtens zu begrüßen. PISA bietet alleine aufgrund des Umfangs der Studie ein unglaubliches Analysepotenzial. Die Umsetzung ist sicherlich weiter zu verbessern und einige der bestehenden Probleme mit der Erhebung, die stark auf Selbstberichten basiert, sind nur schwer zu lösen, aber eine Weiterentwicklung sollte doch möglich sein. Aus Sicht des *Capability Approach* wäre es allerdings gewinnbringend, in Zukunft nicht nur Fähigkeiten, sondern auch Ermöglichungsbedingungen im Schulsystem und benachbarten Systemen in den Blick zu nehmen. Zudem könnte es interessant sein, künftig systematisch auszuarbeiten und auch empirisch zu untermauern, inwiefern und wessen globale Kompetenzen eine Voraussetzung dafür darstellen, dass allen Menschen global bestimmte Capabilities gewährt werden können. Leider sieht es derzeit jedoch danach aus, dass in den nächsten PISA-Zyklen globale Kompetenzen nicht mehr erfasst werden (u.a. Robertson, 2021) und auch dies darf durchaus als ein Statement gegen die notwendige Verantwortungsübernahme der (reichen) OECD-Länder gegenüber der Ermöglichung von Verwirklichungschancen für *alle* (!) Menschen auf der Welt gelesen werden.

## Anmerkungen

- 1 Siehe hierzu auch die Kritik an den Selbsteinschätzungen in Abschnitt 1.2.
- 2 Allerdings gibt es auch Stimmen, die dieser Argumentation vorwerfen, sie solle bloß die ökonomische Ausrichtung verschleiern: „OECD uses humanist rhetoric to gain support for a neoliberal education framework, which intends to drive social and economic development as a means for improving its member nation state's economies (Hunter, 2019, S. ii).“
- 3 Ähnlich argumentiert auch Rawls (1975). Das Unterschiedsprinzip besagt, dass Unterschiede zum Vorteil der am schlechtesten Gestellten auszugestalten sind.

## Literatur

- Andresen, S. & Gerarts, K. (2014). Reconstructing children's concepts: Some theoretical ideas and empirical findings on education and the good life. In D. Stoecklin & J.-M. Bonvin (Hrsg.), *Children's Rights and the Capability Approach* (S. 85–108). Dordrecht: Springer Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9091-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9091-8_5)
- 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.
- Benitez Baena, I., Padilla García, J. L., van de Vijver, F. & Cuevas, A. (2018). What cognitive interviews tell us about bias in cross-cultural research: An illustration using quality-of-life items. *Field Methods*, 30(4), 277–294. <https://doi.org/10.1177/1525822X18783961>
- Boix Mansilla, V. & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: Asia Society.
- Deinet, U., Sturzenhecker, B., Schwanenflügel, L. von & Schwerthelm, M. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6>



- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Gladstone, B., Exenberger, S., Weimand, B., Lui, V., Haid-Stecher, N. & Geretseger, M. (2021). The Capability Approach in Research about Children and Childhood: a Scoping Review. *Child Indicators Research*, 14, 453–475. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09766-0>
- Hart, C. S. & Brando, N. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education*, 53(3), 293–309. <https://doi.org/10.1111/ejed.12284>
- He, J. & van de Vijver, F. (2012). Bias and Equivalence in Cross-Cultural Research. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1111>
- Hunter, B. (2019). *A Critical Analysis of OECD's 'Global Competence' Framework*. Western University.
- Leßmann, O. (2006). Lebenslagen und Verwirklichungschancen (capability) – Verschiedene Wurzeln, ähnliche Konzepte. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, 75(1), 30–42. <https://doi.org/10.3790/vjh.75.1.30>
- Lindner, W. (2009). *Kinder- und Jugendarbeit wirkt: Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91641-5>
- Mahoney, J. L. & Weissberg, R. P. (2019). What is systemic social and emotional learning and why does it matter? *UNESCO Blue Dot*, 10, 16–21.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (7. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>
- OECD. (2020a). Do all students have equal opportunities to learn global and intercultural skills at school? *PISA in Focus*, 109. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020b). PISA 2018 Results (Volume VI): *Are students ready to thrive in an interconnected world?* <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2008). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities: Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 9–16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90922-6>
- Robertson, S. L. (2021). Provincializing the OECD-PISA global competences project. *Globalisation, Societies and Education*, 19(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1887725>
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69–84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93–117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Sauerwein, M. & Vieluf, S. (2021). Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2021(1), 101–117. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.09>
- Scherr, A. (2021). Globale Kompetenz aus der Perspektive der Soziologie. In P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30684-7\\_4-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30684-7_4-1)
- Schrödter, M. (2007). Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession: Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. *Neue Praxis* (1), 3–28.
- Sen, A. (1985). *The Standard of Living. The Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weis, M., Reiss, K., Mang, J., Schiepe-Tiska, A., Diedrich, J., Roczen, N. & Jude, N. (2020). *Global Competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen*. Münster u. New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993001>

### Dr. Markus Sauerwein

ist Professor für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit (Fliebler Fachhochschule Düsseldorf). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Soziale Arbeit und Schule, Jugend im transnationalen Vergleich, Kinder- und Jugendhilfe (Jugendarbeit), Profession und Professionalität, Anerkennung, Konzepte von (Bildungs-)Ungleichheit, Didaktik der Sozialpädagogik, Hausaufgaben im Ganztage, Bildungsmonitoring und Mixed-Methods Verfahren.

### Dr. Svenja Vieluf

ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Unterrichtsforschung an der Technischen Universität Braunschweig und wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schul- und Unterrichtsqualität, pädagogische Beziehungen, Heterogenität und Differenz, Bildungsgerechtigkeit und Schulkultur.