

Weis, Mirjam; Reiss, Kristina; Mang, Julia; Schiepe-Tiska, Anja; Diedrich, Jennifer; Roczen, Nina; Jude, Nina  
**Global competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen**

Münster : Waxmann 2020, 24 S. - (Wissenschaft macht Schule; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Weis, Mirjam; Reiss, Kristina; Mang, Julia; Schiepe-Tiska, Anja; Diedrich, Jennifer; Roczen, Nina; Jude, Nina: Global competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen. Münster : Waxmann 2020, 24 S. - (Wissenschaft macht Schule; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210696 - DOI: 10.25656/01:21069

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210696>

<https://doi.org/10.25656/01:21069>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. 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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



2

Wissenschaft  
macht Schule

Mirjam Weis, Kristina Reiss, Julia Mang, Anja Schiepe-Tiska,  
Jennifer Diedrich, Nina Roczen, Nina Jude

# Global Competence in PISA 2018

Einstellungen von Fünfzehnjährigen  
in Deutschland zu globalen  
und interkulturellen Themen

Das dieser Broschüre zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



**KULTUSMINISTER  
KONFERENZ**

#### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

#### **Wissenschaft macht Schule, Band 2**

herausgegeben von Doris Holzberger und Kristina Reiss

Print-ISSN 2701-6056

E-ISSN 2701-6064

Print-ISBN 978-3-8309-4300-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9300-1

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830993001>

© Waxmann Verlag GmbH, 2020

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Satz, Umschlaggestaltung: Waxmann Verlag

CC BY-SA 4.0

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.



# Inhalt

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 Einleitung .....</b>  | <b>4</b>  |
| Hintergrund .....  | 4         |
| Was ist Global Competence? .....   | 4         |
| Wie wurde gemessen und wer wurde befragt? .....  | 5         |
| Fokus .....  | 5         |
| <b>2 Internationale Ergebnisse mit dem Fokus auf Deutschland:</b>  |           |
| <b>Die Sicht der Schülerinnen und Schüler .....</b>  | <b>6</b>  |
| Zentrale Ergebnisse für Deutschland im Vergleich mit den OECD-Mittelwerten .....                                 | 6         |
| Zentrale Ergebnisse für Deutschland im Vergleich mit ausgewählten Staaten .....                                  | 10        |
| Global Competence von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund .....                       | 12        |
| Soziale Herkunft und Global Competence von Schülerinnen und Schülern .....                                       | 15        |
| Geschlechterunterschiede in der Global Competence .....  | 15        |
| Unterschiede zwischen Schularten in Deutschland .....  | 16        |
| <b>3 Ergebnisse mit dem Fokus auf Deutschland: Die Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte .....</b>             | <b>17</b> |
| Lehrkräfte und Schulleitungen unterschiedlicher Schularten .....   | 17        |
| Multikulturelle und egalitäre Überzeugungen der Lehrkräfte .....   | 17        |
| Einstellungen der Lehrkräfte zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer .....                        | 17        |
| Ausbildung der Lehrkräfte zu Global Competence .....   | 18        |
| Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, in multikulturellen Klassen zu unterrichten .....                              | 18        |
| <b>4 Internationale Ergebnisse mit dem Fokus auf Deutschland: Die Sicht der Eltern .....</b>                     | <b>19</b> |
| Befragung der Eltern .....   | 19        |
| Internationaler Vergleich – Einstellungen zu gleichen Rechten<br>für Zuwandererinnen und Zuwanderer .....        | 19        |
| Bereitschaft von Jugendlichen und ihren Eltern in Deutschland,<br>sich aktiv für globale Ziele einzusetzen ..... | 20        |
| <b>5 Fazit und Diskussion .....</b>  | <b>22</b> |
| <b>Literatur .....</b>   | <b>23</b> |

## Bildnachweis

Titel, Seite 14, 18: © Monkey Business – Adobe Stock; Seite 4: © TechSolution – Shutterstock;  
Seite 5: © JackF – Adobe Stock; Seite 6: © Capri23auto – Pixabay; Seite 7: © Fishman64 – Shutterstock;  
Seite 10: © Christian Schwier – Adobe Stock; Seite 11: © Mika Baumeister – Unsplash;  
Seite 17: © Svitlana – Adobe Stock; Seite 19: © Fabio Principe – Shutterstock; Seite 21: Markus Spiske – Unsplash;  
Seite 22: © Pixel-Shot – Adobe Stock

# 1 Einleitung

## Hintergrund

Wir leben in einer globalisierten und immer stärker vernetzten Welt. Wissen über unterschiedliche kulturelle Einflüsse, Verständnis für unterschiedliche Perspektiven sowie Wissen über globale Themen wie Verteilungsungerechtigkeiten, Armut, Klimawandel oder den Verlust von Biodiversität sind daher zentral. Dabei geht es einerseits um den internationalen Kontext, also um den Umgang mit Problemstellungen, Herausforderungen und Einstellungen in einer globalen Sichtweise. Es geht andererseits aber auch darum, wie sich die Thematik etwa im Hinblick auf Menschen mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland darstellt. In Deutschland berichtet eine Mehrheit der Fünfzehnjährigen Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern zu haben (in der Familie 52 %, in der Schule 72 %, in der Nachbarschaft 44 %, im Freundeskreis 77 %). Der Anteil ist in Deutschland insbesondere bezüglich des Kontakts zu Menschen aus anderen Ländern in der Schule im Vergleich zum OECD-Durchschnitt (53 %) hoch und weist auch auf die hohe Bedeutung von „Global Competence“ im Schulkontext hin.

Es ist ohne Zweifel wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich in einer zunehmend vernetzten und durch kulturelle Diversität gekennzeichneten Welt zurechtzufinden. Genau darum geht es in der Zusatzerhebung zu Global Competence bei PISA 2018. Konkret werden das selbsteingeschätzte Wissen von Schülerinnen und Schülern zu Themen mit lokaler und globaler Bedeutung (z. B. Klimawandel, Armut, Pandemien) sowie ihre Einstellungen zu globalen und interkulturellen Themen in den Blick genommen (OECD, 2020). Dabei geht es beispielsweise auch um den respektvollen Umgang mit Menschen unterschiedlicher nationaler Herkunft und entsprechend ethnischem, religiösem, sozialem oder kulturellem Hintergrund.

Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) erfasst seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre grundlegende Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Pflichtschulzeit in über 70 Staaten. Die PISA-Studie wird international von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) initiiert. Deutschland beteiligt sich auf Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) an PISA. Die Studie wird in Deutschland vom Zentrum für Internationale Vergleichsstudien (ZIB) durchgeführt, wissenschaftlich koordiniert und ausgewertet. Im Fokus der PISA-Studien stehen die Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. In der PISA-Studie 2018 wurde erstmals zusätzlich Global Competence als innovative Domäne erhoben.

## Was ist Global Competence?

In der Definition der OECD (2020) umfasst „Global Competence“ im Wesentlichen 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, 2019; 2020).





### Wie wurde gemessen und wer wurde befragt?

Zur Erfassung von Global Competence wurde von der OECD ein Fragebogen für Schülerinnen und Schüler eingesetzt, auch ein entsprechender Kompetenztest wurde entwickelt. Zudem machten Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern Angaben im Rahmen von Fragebögen. Lediglich in 27 Staaten wurden sowohl der Test als auch der Fragebogen eingesetzt. In Deutschland – wie auch in 38 weiteren Staaten – wurde Global Competence ausschließlich mit den Fragebögen erhoben. Die Ergebnisse basieren für Deutschland entsprechend auf den Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern. Mit dem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler wurden Einstellungen, selbsteingeschätztes Wissen, Selbstwirksamkeit und Interessen zu interkulturellen Themen sowie zu Themen mit lokaler und globaler Bedeutung wie Gesundheit („global health“), Wirtschaft und Umwelt erfasst. Der Fokus liegt auf den Ansichten, Vorstellungen, Einstellungen und berichteten Verhaltensweisen der Jugendlichen sowie von Lehrkräften, Eltern und Schulleitungen.

Insgesamt nahmen an der PISA-Studie 2018 mehr als 600 000 fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler in 79 Staaten teil. In Deutschland waren es genau 5 451 Jugendliche, die an 223 Schulen unterrichtet wurden (Weis & Reiss, 2019). Die Fragebögen zu Global Competence wurden in insgesamt 66 Staaten (darunter 27 OECD-Mitgliedsstaaten) eingesetzt. Dazu zählen sowohl die Staaten, die Global Competence ausschließlich mit

dem Fragebogen erhoben haben, als auch die Staaten, in denen zusätzlich der Test durchgeführt wurde. Es waren 3 779 Schülerinnen und Schüler, 2 538 Eltern-teile, 2 808 Lehrerinnen und Lehrer sowie 189 Schulleiterinnen und Schulleiter, die in Deutschland Fragebögen zu Global Competence beantworteten (nähere Informationen zur Stichprobe finden sich in Mang et al., 2019).

### Fokus

In dieser Veröffentlichung liegt der Schwerpunkt auf den Ergebnissen der Zusatzauswertung zu Global Competence bei PISA 2018 in Deutschland im internationalen Vergleich. Zum einen werden die Mittelwerte der Jugendlichen in Deutschland mit dem jeweiligen Mittelwert der OECD-Staaten verglichen. Zum anderen erfolgen Vergleiche mit drei ausgewählten westeuropäischen Staaten (Vereinigtes Königreich, Frankreich und Österreich). Europäische Staaten lassen sich aufgrund politischer Rahmenvorgaben durch europäische Institutionen bezüglich Migrationsbewegungen sowie aufgrund ähnlicher demografischer Entwicklungen sinnvoll mit Deutschland vergleichen (Rauch et al., 2016; Weis et al., 2019). Die spezifische Auswahl von Vereinigtem Königreich, Frankreich und Österreich bot sich außerdem an, da der Anteil von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in diesen Staaten vergleichbar mit dem in Deutschland ist (Weis et al., 2019).

## 2 Internationale Ergebnisse mit dem Fokus auf Deutschland: Die Sicht der Schülerinnen und Schüler

### Zentrale Ergebnisse für Deutschland im Vergleich mit den OECD-Mittelwerten

#### Zentrale Ergebnisse für Deutschland

Jugendliche in Deutschland berichten, gut über die globalen Probleme informiert zu sein. Sie geben an, Respekt für Menschen anderer Kulturen zu zeigen und trauen sich durchaus zu, bei der selbstständigen Lösung von Aufgaben zu globalen Themen erfolgreich zu sein. Die Selbsteinschätzungen zeigen aber auch, dass ihr konkretes Interesse, etwas über andere Kulturen zu lernen, genauso wie ihr Wille, sich aktiv für globale Ziele zu engagieren, im internationalen Vergleich eher gering ausgeprägt ist.

Der Fragebogen für Schülerinnen und Schüler umfasst mehrere Themenbereiche, die im Rahmen der Global Competence von besonderer Relevanz sind. Das sind – in groben Überschriften – die Vertrautheit mit und das Interesse an globalen Themen, die Einstellung zu Menschen aus anderen Kulturen, die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit. Alle diese Aspekte wurden mit Hilfe geeigneter Fragen er-

hoben. Im Detail stellen sich die Ergebnisse im OECD-Vergleich folgendermaßen dar (siehe auch Tabelle 1).

#### Vertrautheit mit globalen Themen

In dem Fragebogen zu Global Competence wurden die Schülerinnen und Schüler dazu befragt, wie gut sie sich über bestimmte Themen wie beispielsweise Klimawandel, globale Gesundheit und Migration informiert fühlen. Die Ergebnisse von PISA 2018 zeigen, dass die Jugendlichen in Deutschland ihre Vertrautheit mit diesen Themen im Durchschnitt auf der Gesamtskala leicht höher einschätzen, als dies im Mittel über die OECD-Staaten der Fall ist. Bei einzelnen Themen, wie beispielsweise „Gleichstellung von Männern und Frauen in unterschiedlichen Teilen der Welt“ und „Hunger und Mangelernährung in unterschiedlichen Teilen der Welt“, berichten die Jugendlichen in Deutschland ähnlich gut informiert zu sein wie die Jugendlichen im OECD-Durchschnitt.

#### Respekt für Menschen aus anderen Kulturen

Bei den Angaben zum Respekt für Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund liegt der Mittelwert der Jugendlichen in Deutschland deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Sie wurden hier gefragt, wie sehr bestimmte Aussagen zum Respekt vor anderen auf sie zutreffen. Beispiele dafür sind „Ich respektiere Menschen aus anderen Kulturen als gleichwertige Menschen“, „Ich respektiere die Werte von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen“ und „Ich schätze die Meinungen von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen“.

#### Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwanderinnen und Zuwanderer

Auch hier berichten die Schülerinnen und Schüler in Deutschland über deutlich positivere Einstellungen, als das im OECD-Mittel der Fall ist. Befragt wurden die Jugendlichen nach ihrer Zustimmung zu Aussagen wie beispielsweise „Kinder von Zuwanderinnen und Zuwanderern sollten dieselben Bildungsmöglichkeiten





haben wie andere Kinder im Land“ und „Zuwanderinnen und Zuwanderer sollten alle dieselben Rechte haben wie jede andere oder jeder andere im Land“.

#### **Selbstwirksamkeit bezüglich globaler Themen**

Schülerinnen und Schüler in Deutschland zeichnen sich durch eine sehr hohe Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit globalen Herausforderungen aus. Das bedeutet, dass sie im Vergleich zu Jugendlichen anderer OECD-Staaten ihre eigenen Fähigkeiten, verschiedene Aufgaben zu globalen Themen selbstständig lösen zu können, als überdurchschnittlich hoch einschätzen. Der Mittelwert der Schülerinnen und Schüler in Deutschland ist hierbei im internationalen Vergleich am höchsten. Zu den Aufgaben, die eingeschätzt wurden, zählen unter anderem „Erklären, warum manche Länder mehr unter dem globalen Klimawandel leiden als andere“, „Eine Verbindung zwischen den Preisen für Textilien und den Arbeitsbedingungen in den Produktionsländern herstellen“ und „Unterschiedliche Gründe diskutieren, warum Menschen zu Flüchtlingen werden“. Dieses Ergebnis passt zu dem überdurchschnittlich ausgeprägten lesebezogenen Selbstkonzept in Deutschland bei der PISA-Studie 2018 (Diedrich et al., 2019). In der PISA-Studie 2015 zeigte sich hingegen eine im Vergleich zum OECD-Durchschnitt leicht unterdurchschnittlich ausgeprägte naturwissenschaftliche Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen in Deutschland (Schiepe-Tiska et al., 2016).

#### **Interesse, etwas über andere Kulturen zu lernen**

Die Schülerinnen und Schüler in Deutschland berichten im Vergleich zum Durchschnitt der OECD-Staaten ein deutlich geringeres eigenes Interesse daran, etwas über andere Kulturen zu lernen. Dies zeigt sich in ihrer relativ geringen Zustimmung zu Aussagen wie „Ich interessiere mich dafür, etwas über die Traditionen anderer Kulturen herauszufinden“ und „Ich interessiere mich dafür, wie Menschen aus verschiedenen Kulturen die Welt sehen“.

#### **Wahrgenommene Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen**

Fünfzehnjährige in Deutschland schätzen ihre Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen signifikant geringer ein als der Durchschnitt der Jugendlichen der OECD-Staaten. Die relativ gering eingeschätzte Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen äußert sich darin, dass Jugendliche in Deutschland im Mittel Aussagen wie „Wenn ich sehe, unter welch ärmlichen Verhältnissen einige Menschen auf der Welt leben, fühle ich eine Verantwortung, daran etwas zu ändern“, „Ich denke, dass sich mein Verhalten auf Menschen in anderen Ländern auswirken kann“ und „Ich kann etwas an den Problemen in der Welt ändern“ weniger zustimmen, als dies im OECD-Durchschnitt der Fall ist.

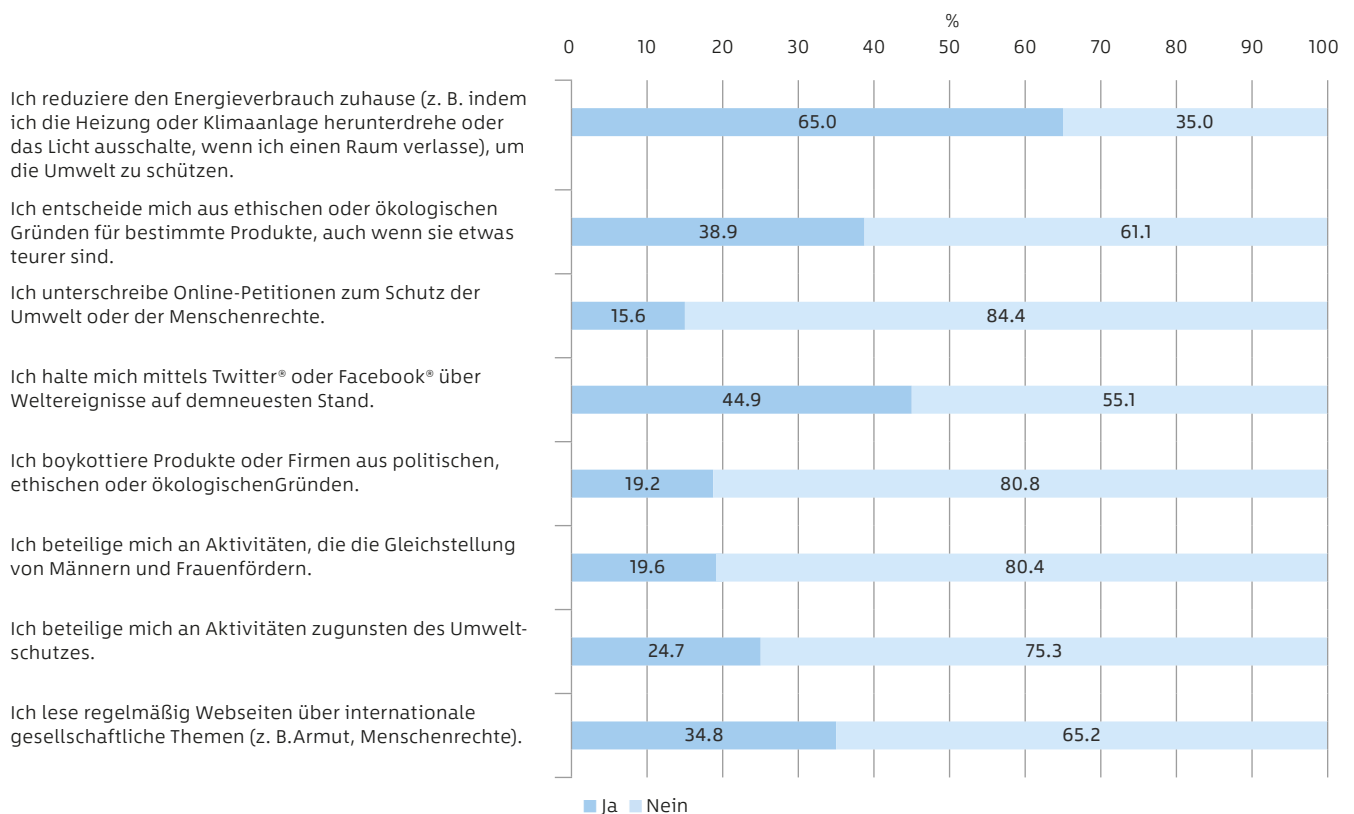
#### **Bereitschaft der Jugendlichen, sich aktiv einzusetzen**

Zur Erfassung der Bereitschaft der Jugendlichen, sich aktiv für globale Ziele zu engagieren, wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie bestimmte Dinge zum Schutz der Umwelt oder der Menschenrechte tun oder aus politischen oder ethischen Gründen

tätig werden. Die Aussage „Ich reduziere den Energieverbrauch zuhause (z. B. indem ich die Heizung oder Klimaanlage herunterdrehe oder das Licht ausschalte, wenn ich einen Raum verlasse), um die Umwelt zu schützen“ wurde dabei von 71 Prozent der Jugendlichen der OECD-Staaten mit „ja“ beantwortet, während in Deutschland 65 Prozent der Jugendlichen die Aussage bejahten (siehe Abbildung 1). Der Äußerung „Ich entscheide mich aus ethischen oder ökologischen Gründen für bestimmte Produkte, auch wenn sie etwas teurer sind“ stimmten im OECD-Durchschnitt 45 Prozent und in Deutschland 39 Prozent der Fünfzehnjährigen zu. „Ich boykottiere Produkte oder Firmen aus politischen, ethischen oder ökologischen Gründen“ wurde im OECD-Durchschnitt von 27 Prozent der Ju-

gendlichen bejaht und in Deutschland von 19 Prozent der Schülerinnen und Schüler. Auch die Aussage „Ich beteilige mich an Aktivitäten zugunsten des Umweltschutzes“ erfuhr im OECD-Mittel mit 39 Prozent Ja-Antworten mehr Zustimmung, als dies in Deutschland mit 25 Prozent der Fall war. Im Durchschnitt über die OECD-Staaten gaben zudem 46 Prozent der Fünfzehnjährigen an, regelmäßig Webseiten über internationale gesellschaftliche Themen (z. B. Armut, Menschenrechte) zu lesen, während dies in Deutschland nur 35 Prozent der Jugendlichen berichteten. 64 Prozent der Jugendlichen im OECD-Durchschnitt und 45 Prozent der Fünfzehnjährigen in Deutschland berichten zudem, sich mittels Twitter oder Facebook über Weltereignisse auf dem neuesten Stand zu halten.

Abbildung 1: Bereitschaft der Jugendlichen in Deutschland, sich aktiv für globale Ziele einzusetzen



### Bewusstheit interkultureller Kommunikation

Die Jugendlichen berichten zudem, inwiefern sie ihre Kommunikation ihrem Gegenüber anpassen, wenn sie mit Menschen anderer Muttersprache sprechen. Hierbei gaben die Fünfzehnjährigen an, inwieweit sie Aussagen wie „Ich vergewissere mich häufig, dass wir einander richtig verstehen“, „Ich gebe konkrete Beispiele, um meine Ideen zu erklären“ und „Wenn es ein

Problem bei der Kommunikation gibt, finde ich eine andere Möglichkeit (z.B. indem ich Gesten verwende, nochmals erkläre, aufschreibe etc.)“ zustimmen. Die Jugendlichen in Deutschland unterscheiden sich in ihrer selbsteingeschätzten Bewusstheit interkultureller Kommunikation im Durchschnitt nicht von den Jugendlichen im OECD-Durchschnitt.

## Was sagen die Ergebnisse?

Insgesamt zeigt die Studie, dass sich Jugendliche in Deutschland im Vergleich zum Durchschnitt der Jugendlichen in den teilnehmenden OECD-Staaten gut über globale Themen informiert fühlen und dass sie sich zutrauen, Aufgaben bezüglich globaler Themen zu lösen. Sie berichten positive Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer sowie hohen Respekt für Menschen aus anderen Kulturen. Allerdings ist ihr Interesse, etwas über andere Kulturen zu erfahren, im Vergleich zum OECD-Durchschnitt eher niedrig ausgeprägt und sie berichten über eher geringere Ambitionen, selbst aktiv zu handeln. Die Frage nach den Ursachen dafür lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht beantworten. Eine mögliche Erklärung für das unterdurchschnittliche Interesse, mehr über andere Kulturen zu lernen, könnte beispielsweise sein, dass die Jugendlichen in Deutschland ihr vorhandenes Wissen bereits als hoch einschätzen. Die Ergebnisse geben explizit Hinweise darauf, dass Schülerinnen und Schüler in Deutschland sich bei globalen Themen und Ereignissen gut informiert fühlen. Offensichtlich wird dieses wahrgenommene Wissen aber nicht entsprechend in Handlungen umgesetzt.

Ähnlich wie im Bereich der lesebezogenen motivationalen Orientierung (vgl. Diedrich et al., 2019), schätzen Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Bereich Global Competence ihr Wissen über globale Herausforderungen als hoch ein (entsprechend dem hohen Lesestrategiewissen in PISA 2018). Sie berichten auch ein hohes Selbstvertrauen, diese Herausforderungen erklären zu können (entsprechend dem hohen lesebezogenen Selbstkonzept). Weniger ausgeprägt ist allerdings die Ambition, die Herausforderungen auch anzunehmen (und das entspricht der geringen Lesefreude) und sie in Handlungsfähigkeit beziehungsweise in konkrete Handlungen umzusetzen. Eine mögliche Interpretation könnte sein, dass ein hohes Verständnis der Komplexität der globalen Probleme eher zu der Einschätzung führt, dass man als Individuum wenig zur Lösung beitragen kann.

Tabelle 1: Zentrale Ergebnisse für Deutschland im Vergleich mit ausgewählten Staaten

|                        | Vertrautheit mit globalen Themen |        | Respekt für Menschen aus anderen Kulturen |        | Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwanderinnen und Zuwanderer |        | Selbstwirksamkeit bezüglich globaler Themen |        | Interesse, etwas über andere Kulturen zu lernen |        | Wahrgenommene Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen |        | Bewusstheit interkultureller Kommunikation |        |
|------------------------|----------------------------------|--------|---|--------|--|--------|---|--------|---|--------|--|--------|--|--------|
|                        | M                                | (SE)   | M   | (SE)   | M  | (SE)   | M   | (SE)   | M   | (SE)   | M  | (SE)   | M  | (SE)   |
| Deutschland            | <b>0.06</b>                      | (0.02) | <b>0.16</b>                               | (0.03) | <b>0.12</b>  | (0.02) | <b>0.21</b>                                 | (0.02) | -0.18   | (0.02) | -0.27  | (0.02) | 0.03                                       | (0.02) |
| Frankreich             | <b>0.05</b>                      | (0.02) | <b>0.14</b>                               | (0.02) | --   | --     | <b>0.07</b>                                 | (0.02) | <b>0.06</b>                                     | (0.02) | -0.05  | (0.02) | <b>0.14</b>                                | (0.02) |
| Österreich             | -0.01                            | (0.02) | -0.04                                     | (0.02) | -0.11  | (0.02) | <b>0.06</b>                                 | (0.02) | -0.14   | (0.02) | -0.20  | (0.02) | -0.03                                      | (0.02) |
| Vereinigtes Königreich | <b>0.09</b>                      | (0.02) | <b>0.25</b>                               | (0.02) | <b>0.34</b>  | (0.02) | -0.19                                       | (0.02) | -0.16   | (0.02) | -0.05  | (0.02) | 0.00                                       | (0.02) |
| OECD-Durchschnitt      | 0.01                             | (0.00) | 0.00                                      | (0.00) | 0.02   | (0.00) | 0.00  | (0.00) | 0.00  | (0.00) | 0.00   | (0.00) | 0.00                                       | (0.00) |

### Anmerkungen:

Fett markiert = signifikant höher als der OECD-Durchschnitt; kursiv = signifikant niedriger als der OECD-Durchschnitt  
Die Skalenergebnisse sind auf den jeweiligen Mittelwert der OECD-Staaten normiert.  
-- Es liegen keine Werte für diesen Staat für diese Skala vor.



## Zentrale Ergebnisse für Deutschland im Vergleich mit ausgewählten Staaten

### Vergleich mit ausgewählten Staaten

Die Ergebnisse in Frankreich zeigen ein ähnliches Muster wie in Deutschland, allerdings berichten die Jugendlichen in Frankreich ein größeres Interesse an anderen Kulturen sowie eine höhere Bewusstheit interkultureller Kommunikation. In Bezug auf Österreich zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die Einstellung zu Menschen aus anderen Kulturen, wobei die Jugendlichen in Deutschland deutlich positivere Einstellungen berichten. Jugendliche in Deutschland und im Vereinigten Königreich unterscheiden sich vor allem im Hinblick auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen, die in Deutschland wesentlich stärker ausgeprägt sind (siehe Abbildung 2).

### Frankreich

Bei den Einschätzungen der Jugendlichen in Frankreich zeigt sich ein vergleichbares Muster wie in Deutschland. Auch hier berichten die Jugendlichen im Vergleich zum OECD-Durchschnitt eine leicht höhere Vertrautheit mit globalen Themen, einen hohen Respekt für Menschen aus anderen Kulturen sowie eine relativ hohe Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich globaler Themen. Gleichzeitig weisen Schülerinnen und Schüler in Frankreich wie in Deutschland eine im Vergleich zum

OECD-Durchschnitt geringere wahrgenommene Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen auf, wobei der Unterschied zum OECD-Mittelwert in Frankreich deutlich kleiner ist als in Deutschland. Auch die Bereitschaft der Jugendlichen, sich aktiv für globale Ziele zu engagieren, liegt in beiden Staaten auf einem ähnlichen Niveau (siehe Tabelle 2), beispielsweise bei den Aussagen zum Reduzieren des Energieverbrauchs zuhause (Zustimmung in Deutschland 65 %, in Frankreich 66 %), zur Beteiligung an Aktivitäten zugunsten des Umweltschutzes (Zustimmung in Deutschland 25 %, in Frankreich 24 %) sowie zum regelmäßigen Lesen von Webseiten über internationale gesellschaftliche Themen (Zustimmung in Deutschland 35 %, in Frankreich 33 %). Im Unterschied zu Deutschland zeigen Jugendliche in Frankreich allerdings ein leicht über dem Durchschnitt der OECD-Staaten liegendes Interesse, etwas über andere Kulturen zu lernen sowie eine überdurchschnittliche Bewusstheit interkultureller Kommunikation.

### Österreich

Jugendliche in Österreich unterscheiden sich im Hinblick auf die selbsteingeschätzte Vertrautheit mit globalen Themen – im Gegensatz zu Jugendlichen in Deutschland – im Mittel nicht vom OECD-Durchschnitt. Ihre Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich globaler Themen ist aber genauso wie in Deutschland höher als im Durchschnitt der OECD-Staaten, wobei der Unterschied zum OECD-Mittelwert in Österreich deutlich kleiner ist als in Deutschland. Bezüglich der Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und

Zuwanderer sowie zum Respekt für Menschen aus anderen Kulturen berichten die Schülerinnen und Schüler in Österreich im Mittel leicht negativer als das im OECD-Mittel der Fall ist. Jugendliche in Deutschland berichten – wie oben erwähnt – im Vergleich zum OECD-Durchschnitt positivere Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer sowie zum Respekt für Menschen aus anderen Kulturen. Das selbsteingeschätzte Interesse, etwas über andere Kulturen zu lernen, sowie die wahrgenommene Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen sind in Österreich wie in Deutschland geringer ausgeprägt als im OECD-Mittel. Bezüglich der Bereitschaft der Jugendlichen, sich aktiv für globale Ziele zu engagieren, zeigen sich zum Teil abweichende, zum Teil aber auch ähnliche Ergebnisse wie in Deutschland. So stimmen der Äußerung „Ich entscheide mich aus ethischen oder ökologischen Gründen für bestimmte Produkte, auch wenn sie etwas teurer sind“ in Österreich 48 Prozent und in Deutschland 39 Prozent der Fünfzehnjährigen zu. „Ich boykottiere Produkte oder Firmen aus politischen, ethischen oder ökologischen Gründen“ wurde in Österreich von 34 Prozent der Jugendlichen bejaht und in Deutschland von 19 Prozent der Schülerinnen und Schüler. Auch die Aussage „Ich beteilige mich an Aktivitäten zugunsten des Umweltschutzes“ erfuhr in Österreich mit 35 Prozent Ja-Antworten mehr Zustimmung, als dies in Deutschland mit 25 Prozent der Fall war. Bei der Angabe, regelmäßig Webseiten über internationale gesellschaftliche Themen (z. B. Armut, Menschenrechte) zu lesen, zeigen sich hingegen in Österreich und Deutschland ähnliche Ergebnisse (Zustimmung in Deutschland 35 %, in Österreich 37 %).

### Vereinigtes Königreich

Jugendliche im Vereinigten Königreich zeigen ein nochmals anderes Profil. Sie trauen sich im Vergleich zum OECD-Durchschnitt nur in einem geringen Maß zu, Aufgaben zu globalen Themen selbstständig lösen zu können, das heißt, ihre Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich globaler Themen ist signifikant geringer, als dies im Durchschnitt der OECD-Staaten der Fall ist. Dies steht im Gegensatz zu der im OECD-Vergleich überdurchschnittlich eingeschätzten Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen in Deutschland. Allerdings berichten Schülerinnen und Schüler im Vereinigten Königreich wie in Deutschland im Vergleich zum OECD-Mittelwert deutlich positivere Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer sowie einen höheren Respekt für Menschen aus anderen Kulturen. Auch ihre Vertrautheit mit glo-

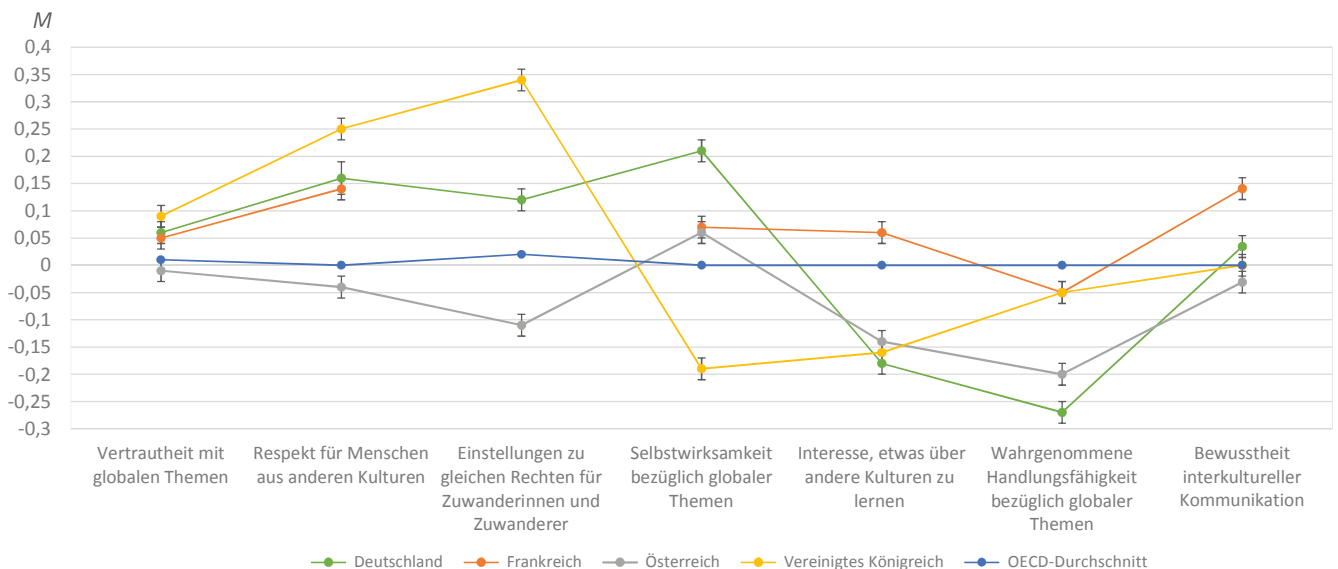
balen Themen schätzen sie – wie die Jugendlichen in Deutschland – leicht höher ein, als dies im Durchschnitt der OECD-Staaten der Fall ist. Bezüglich der Bereitschaft der Jugendlichen, sich aktiv für globale Ziele zu engagieren, zeigen sich zum Teil ähnliche Ergebnisse wie in Deutschland, beispielsweise bei den Aussagen zum Reduzieren des Energieverbrauchs (Zustimmung in Deutschland: 65 %, im Vereinigten Königreich: 64 %), zur Beteiligung an Aktivitäten zugunsten des Umweltschutzes (Zustimmung in Deutschland: 25 %, im Vereinigten Königreich: 21 %) sowie zum Boykottieren von Produkten oder Firmen aus politischen, ethischen oder ökologischen Gründen (Zustimmung in Deutschland: 19 %, im Vereinigten Königreich: 19 %).

### Was sagen die Ergebnisse?

Der Blick auf die Nachbarn zeigt Unterschiede zwischen den Staaten, aber es fällt vor allem eine Gemeinsamkeit auf: Jugendliche in Österreich, im Vereinigten Königreich, in Frankreich und in Deutschland berichten gleichermaßen eine im OECD-Vergleich unterdurchschnittliche Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen. Es scheint also eine Lücke zu geben zwischen der Bewusstheit gegenüber interkulturellen und globalen Themen und der Einstellung, diese Bewusstheit in Handlungen einfließen zu lassen. Auch wenn die vier genannten Staaten alle im OECD-Vergleich eher schwache Werte zeigen, so ist die Handlungsmotivation in Deutschland am geringsten ausgeprägt (siehe Tabelle 1).



Abbildung 2: Zentrale Ergebnisse für Deutschland im Vergleich mit ausgewählten Staaten



#### Anmerkungen:

Für die Skala „Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwanderinnen und Zuwanderer“ liegen keine Werte für Frankreich vor. Die Skalenwerte sind auf den jeweiligen Mittelwert der OECD-Staaten normiert.

## Global Competence von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund

### Jugendliche mit und ohne Zuwanderungshintergrund

Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund berichten positivere Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer, ein höheres Interesse, etwas über andere Kulturen zu lernen, und einen höheren Respekt für Menschen aus anderen Kulturen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Letztere schätzen hingegen ihre Selbstwirksamkeit bezüglich globaler Themen, ihre Bewusstheit interkultureller Kommunikation sowie ihre Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen höher ein.

Befunde der PISA-Studien von 2000 bis 2018 zeigten in Hinblick auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland durchgängig signifikant schwächere Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund (Weis et al., 2018; Weis et al., 2019). Bezüglich der Global Competence ergibt sich ein anderes Bild. Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland berichten in Bezug auf mehrere

interkulturelle Themen die positiveren Einstellungen und ein höheres Interesse als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund.<sup>1</sup>

### Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwanderinnen und Zuwanderer, Interesse, etwas über andere Kulturen zu lernen und Respekt für Menschen aus anderen Kulturen

So zeigen Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland insgesamt positivere Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Sowohl in Österreich als auch im Vereinigten Königreich gibt es – genauso wie im OECD-Durchschnitt – Differenzen in der gleichen Richtung wie in Deutschland.

Zudem berichten die Fünfzehnjährigen mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund in Deutschland ein deutlich höheres eigenes Interesse, etwas über andere Kulturen zu lernen. Dies ist auch in Frankreich, in Österreich, im Vereinigten Königreich sowie im OECD-Durchschnitt der Fall.

<sup>1</sup> Die hier herangezogene Definition des Zuwanderungshintergrunds entspricht den nationalen Berichten, unterscheidet sich aber vom Vorgehen der OECD (für genauere Informationen vgl. Weis et al., 2019).

*Tabelle 2: Bereitschaft der Jugendlichen in Deutschland, sich aktiv für globale Ziele einzusetzen, im Vergleich mit ausgewählten Staaten*

Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund berichten im Mittel einen höheren Respekt für Menschen aus anderen Kulturen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Dies gilt genauso für Deutschland, Frankreich, das Vereinigte Königreich, Österreich und den Durchschnitt der OECD-Staaten.

### **Selbstwirksamkeit bezüglich globaler Themen, Bewusstheit interkultureller Kommunikation und wahrgenommene Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen**

Bezüglich Selbstwirksamkeit, Bewusstheit interkultureller Kommunikation und Handlungsfähigkeit bei globalen Themen schätzen sich Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland etwas niedriger ein als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. In Deutschland ist die von den Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund berichtete Selbstwirksamkeit bezüglich globaler Themen deutlich höher als die der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund. In Österreich ist das Bild ähnlich wie in Deutschland. Im Vereinigten Königreich hingegen ist die von den Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund berichtete Selbstwirksamkeit bezüglich globaler Themen signifikant höher als die der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. In Frankreich sowie im OECD-Durchschnitt unterscheiden sich Jugendliche mit und ohne Zuwanderungshintergrund nicht signifikant im Hinblick auf ihre berichtete Selbstwirksamkeit bezüglich globaler Themen.

Wenn sie sich vorstellen sollen, in der eigenen Muttersprache mit Personen anderer Muttersprache zu sprechen, so stimmen Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund in Deutschland Aussagen wie „Ich achte genau auf ihre Reaktionen“, „Ich vergewissere mich häufig, dass wir einander richtig verstehen“ und „Wenn es ein Problem bei der Kommunikation gibt, finde ich eine andere Möglichkeit (z. B. indem ich Gesten verwende, nochmals erkläre, aufschreibe etc.)“ stärker zu als Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund. Dies ist in Österreich und Frankreich ebenfalls der Fall. Im Vereinigten Königreich berichten hingegen Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund eine deut-

|   | Deutschland |      |      |      | Frankreich |      |      |      | Österreich |      |      |      | Vereinigtes Königreich |      |      |      | OECD-Durchschnitt |      |      |   |
|---|-------------|------|------|------|------------|------|------|------|------------|------|------|------|------------------------|------|------|------|-------------------|------|------|---|
|   | Ja          | Nein | (SE) | %    | Ja         | Nein | (SE) | %    | Ja         | Nein | (SE) | %    | Ja                     | Nein | (SE) | %    | Ja                | Nein | (SE) | % |
| Ich reduziere den Energieverbrauch zuhause (z. B. indem ich die Heizung oder Klimaanlage herunterdrehe oder das Licht ausschalte, wenn ich einen Raum verlasse), um die Umwelt zu schützen. | 65.0        | 35.0 | 1.1  | 66.5 | 0.8        | 33.5 | 0.8  | 69.6 | 0.6        | 30.4 | 0.6  | 64.2 | 0.9                    | 35.8 | 0.9  | 70.6 | 0.1               | 29.4 | 0.1  |   |
| Ich entscheide mich aus ethischen oder ökologischen Gründen für bestimmte Produkte, auch wenn sie etwas teurer sind.  | 38.9        | 61.1 | 1.2  | 43.9 | 0.8        | 56.1 | 0.8  | 48.2 | 0.8        | 51.8 | 0.8  | 33.2 | 1.0                    | 66.8 | 1.0  | 45.3 | 0.2               | 54.7 | 0.2  |   |
| Ich unterschreibe Online-Petitionen zum Schutz der Umwelt oder der Menschenrechte.  | 15.6        | 84.4 | 0.6  | 19.8 | 0.7        | 80.2 | 0.7  | 24.4 | 0.8        | 75.6 | 0.8  | 21.5 | 0.9                    | 78.5 | 0.9  | 25.4 | 0.1               | 74.6 | 0.1  |   |
| Ich halte mich mittels Twitter® oder Facebook® über Weltereignisse auf dem neuesten Stand.  | 44.9        | 55.1 | 1.0  | 59.3 | 0.9        | 40.7 | 0.9  | 46.6 | 0.8        | 53.4 | 0.8  | 78.0 | 0.9                    | 22.0 | 0.9  | 63.9 | 0.1               | 36.1 | 0.1  |   |
| Ich boykottiere Produkte oder Firmen aus politischen, ethischen oder ökologischen Gründen.  | 19.2        | 80.8 | 0.7  | 26.1 | 0.7        | 73.9 | 0.7  | 33.9 | 0.8        | 66.1 | 0.8  | 19.2 | 0.8                    | 80.8 | 0.8  | 26.8 | 0.2               | 73.2 | 0.2  |   |
| Ich beteilige mich an Aktivitäten, die die Gleichstellung von Männern und Frauen fördern.   | 19.6        | 80.4 | 0.8  | 22.3 | 0.7        | 77.7 | 0.7  | 28.4 | 0.7        | 71.6 | 0.7  | 24.6 | 1.1                    | 75.4 | 1.1  | 32.8 | 0.2               | 67.2 | 0.2  |   |
| Ich beteilige mich an Aktivitäten zugunsten des Umweltschutzes.   | 24.7        | 75.3 | 0.8  | 24.2 | 0.7        | 75.8 | 0.7  | 34.6 | 0.8        | 65.4 | 0.8  | 21.4 | 1.0                    | 78.6 | 1.0  | 38.5 | 0.2               | 61.5 | 0.2  |   |
| Ich lese regelmäßig Webseiten über internationale gesellschaftliche Themen (z. B. Armut, Menschenrechte).   | 34.8        | 65.2 | 0.9  | 33.1 | 0.9        | 66.9 | 0.9  | 36.8 | 0.8        | 63.2 | 0.8  | 42.3 | 1.1                    | 57.7 | 1.1  | 46.4 | 0.2               | 53.6 | 0.2  |   |



lich höhere Bewusstheit interkultureller Kommunikation als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Im OECD-Durchschnitt gibt es keinen signifikanten Unterschied.

Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland schätzen ihre Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen etwas geringer ein als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Im Vereinigten Königreich hingegen berichten Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund eine höhere Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. In Österreich, Frankreich sowie im OECD-Durchschnitt findet sich kein signifikanter Unterschied.

### Diskriminierendes Schulklima

Das Schulklima wird in Deutschland aus Sicht der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund als weniger diskriminierend eingeschätzt als aus Sicht der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund. Dies ist im OECD-Durchschnitt ebenso der Fall. Zur Einschätzung des Schulklimas bewerteten die Fünfzehnjährigen Aussagen über die Lehrkräfte an ihrer Schule, wie beispielsweise „Sie äußern sich negativ über Menschen aus einigen kulturellen Gruppen“, „Sie erwarten schlechtere Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern aus einigen kulturellen Gruppen“, indem sie angeben auf wie viele der Lehrkräfte an ihrer Schule diese zutreffen („auf keine oder fast keine“, „auf manche“, „auf die meisten“, „auf alle oder fast alle“). Im Vereinigten Königreich gibt es hier keine signifikante

Differenz. Für Frankreich und Österreich liegen keine entsprechenden Daten vor.

### Was sagen die Ergebnisse?

Offensichtlich spielt das eigene Umfeld und die eigene Wahrnehmung eine wichtige Rolle bei der Betrachtung globaler Themen. Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund haben eine spezifische Sichtweise, die sich in der Beantwortung der Fragen deutlich widerspiegelt. Ihre Bewusstheit ist höher, ihre Erwartung, dadurch wirksam zu werden, ist allerdings geringer ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Dieses Ergebnis zeigt Nachholbedarf in Deutschland beim Umgang mit Interkulturalität. Interessant sind auch die Unterschiede im Vereinigten Königreich im Vergleich zu Deutschland. Im Vereinigten Königreich gibt es keine Unterschiede in der Einschätzung des Schulklimas hinsichtlich Diskriminierung zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass es dort besser gelingt, ein inklusives Klima ungeachtet der jeweiligen kulturellen Hintergründe zu gestalten. Andererseits könnte das Ergebnis auch auf eine andere Bedeutung der Zuwanderung im Vereinigten Königreich hindeuten. Für den Unterschied in der Bewusstheit interkultureller Kommunikation könnte es eine Rolle spielen, dass die Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund im Vereinigten Königreich Englisch als Muttersprache sprechen und daher der Umgang mit Fremdsprachen für sie eine andere Bedeutung hat

als für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund in Deutschland beziehungsweise in anderen OECD-Staaten. Einen Hinweis darauf liefert auch das Ergebnis, dass in Deutschland 98 Prozent der Fünfzehnjährigen mindestens eine Fremdsprache in der Schule lernen, während dies im Vereinigten Königreich nur bei 35 Prozent der Fünfzehnjährigen der Fall ist.

## Soziale Herkunft und Global Competence von Schülerinnen und Schülern

Bezüglich der sozialen Herkunft zeigen sich für Deutschland teilweise signifikante positive Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen beruflichen Status<sup>2</sup> und den Skalen der Global Competence. So berichten Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen höheren sozioökonomischen beruflichen Status haben, beispielsweise positivere Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer und eine höhere Selbstwirksamkeit bezüglich globaler Themen als Gleichaltrige mit einem niedrigeren sozioökonomischen beruflichen Status der Eltern. Allerdings ist die Stärke dieser Zusammenhänge, also der Anteil der Unterschiede, der durch den sozioökonomischen beruflichen Status erklärt wird, für die Global Competence Skalen (1 % bis 4 %) im Vergleich zu den Grundkompetenzen, beispielsweise für die Lesekompetenz (13 % in PISA 2018; vgl. Weis et al., 2019) deutlich geringer ausgeprägt. Die Stärke der Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen beruflichen Status und den Einstellungen der Fünfzehnjährigen zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer, der Selbstwirksamkeit bezüglich globaler Themen, der wahrgenommenen Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen sowie der Bewusstheit interkultureller Kommunikation sind in Deutschland signifikant höher ausgeprägt als im OECD-Durchschnitt. Für den Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit bezüglich globaler Themen ist dies für Frankreich und Österreich ebenfalls der Fall. In Frankreich zeigen sich zudem – wie in Deutschland – im Vergleich zum OECD-Durchschnitt signifikant höher ausgeprägte Zusammenhänge der sozialen Herkunft mit der wahrgenommenen Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen sowie mit der Bewusstheit interkultureller Kommunikation.

## Geschlechterunterschiede in der Global Competence

### Geschlechterunterschiede

Mädchen schätzen ihr Wissen über globale Herausforderungen genauso hoch ein wie Jungen, dennoch trauen es sich Jungen in einem höheren Maße selbst zu, Aufgaben zu globalen Themen selbstständig zu lösen. Schülerinnen berichten hingegen positivere Einstellungen und eine höhere Bewusstheit interkultureller Kommunikation im Umgang mit Menschen anderer Kultur- und Sprachräume als Schüler.

### Vertrautheit mit globalen Themen und Selbstwirksamkeit bezüglich globaler Themen

Während Mädchen ihre Vertrautheit mit globalen Themen (z. B. Klimawandel, globale Gesundheit, Migration) im Durchschnitt genauso hoch einschätzen wie Jungen, beurteilen Jungen ihre eigenen Fähigkeiten, verschiedene Aufgaben zu globalen Themen selbstständig lösen zu können, höher als Mädchen dies tun. Diese Ergebnisse finden sich sowohl in Deutschland als auch in Österreich, dem Vereinigten Königreich, in Frankreich und im OECD-Durchschnitt.

### Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer, Respekt für Menschen aus anderen Kulturen und Interesse, etwas über andere Kulturen zu lernen

Mädchen geben sowohl in Deutschland als auch in Österreich, dem Vereinigten Königreich und im OECD-Durchschnitt im Mittel signifikant positivere Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderern an als Jungen. Für Frankreich liegen hier keine Daten vor. Zudem berichten sie, in Deutschland, in Frankreich, in Österreich, im Vereinigten Königreich sowie im OECD-Durchschnitt, im Mittel über einen signifikant höheren Respekt für Menschen aus anderen Kulturen sowie über ein signifikant höheres Interesse, etwas über andere Kulturen zu lernen, als Jungen.

### Bewusstheit interkultureller Kommunikation

Im Einklang mit diesen Ergebnissen stimmen Mädchen Aussagen, dass sie ihre Kommunikation ihrem Gegenüber anpassen, wenn sie mit Menschen anderer Muttersprache sprechen, in einem höheren Maße zu als Jungen. Dieser Geschlechterunterschied in der Be-

<sup>2</sup> Eine Erläuterung der Definition und Erfassung des sozioökonomischen beruflichen Status (HISEI) bei PISA 2018 findet sich in Weis et al. (2019)

wusstheit interkultureller Kommunikation findet sich sowohl in Deutschland als auch in Österreich, dem Vereinigten Königreich, in Frankreich und im Durchschnitt der OECD-Staaten.

#### **Was sagen die Ergebnisse?**

Offensichtlich schätzen Mädchen und Jungen in Deutschland ihr Wissen über globale Herausforderungen vergleichbar hoch ein, was dennoch bei den Jungen zu einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung als bei den Mädchen führt. Schülerinnen in Deutschland berichten einen höheren Respekt für Menschen aus anderen Kulturen und gehen in der Kommunikation stärker auf ihr Gegenüber mit einer anderen Muttersprache ein als Schüler. Mädchen in Deutschland zeigen darüber hinaus – und das im Vergleich zum OECD-Durchschnitt bemerkenswert hoch – ein größeres Interesse an anderen Kulturen als Jungen. Im Rahmen von Schule und Unterricht gilt es also insbesondere, die Jungen mitzunehmen und ihr interkulturelles Interesse besser zu wecken.

### **Unterschiede zwischen Schularten in Deutschland**

#### **Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schularten**

Mehr Jugendliche an nicht gymnasialen Schularten als Jugendliche an Gymnasien geben an, Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern in der Nachbarschaft zu haben. Zudem berichten Fünfzehnjährige an nicht gymnasialen Schularten ein stärker diskriminierendes Schulklima als Fünfzehnjährige an Gymnasien.

#### **Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern**

Es gibt deutliche Unterschiede zwischen Jugendlichen an nicht gymnasialen Schularten und Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. So geben signifikant mehr Jugendliche an nicht gymnasialen Schularten an, dass sie Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern in der Nachbarschaft haben als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dies angeben (48 % vs. 38 %).

### **Diskriminierendes Schulklima**

Das Schulklima wird von Fünfzehnjährigen am Gymnasium als weniger diskriminierend eingeschätzt als von Jugendlichen an nicht gymnasialen Schularten. Dieses Ergebnis passt zu den Unterschieden zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in der Einschätzung des Schulklimas (vgl. 2.3 sowie Weis et al., 2019, für die Anteile der Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund an den verschiedenen Schularten).

#### **Was sagen die Ergebnisse?**

Das Umfeld von Jugendlichen an Gymnasien und an nicht gymnasialen Schularten unterscheidet sich, was auch in dieser Studie deutlich wird. Jugendliche an nicht gymnasialen Schularten scheinen in heterogeneren Nachbarschaften zu leben, was sicherlich die kulturelle Vielfalt fördert. Sie machen allerdings auch mehr diskriminierende Erfahrungen als ihre Peers an den Gymnasien. Es ist plausibel, dass hier auch die Zusammensetzung der Schülerschaft eine Rolle spielt. Es könnte sein, dass die Schulartunterschiede bezüglich des diskriminierenden Schulklimas unter anderem dadurch erklärt werden könnten, dass der Anteil der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund, die eine nicht gymnasiale Schule besuchen deutlich höher ist (um 14 %) als der Anteil der Fünfzehnjährigen ohne Zuwanderungshintergrund (Weis et al., 2019). Auch diese Ergebnisse sollten Anlass sein, weiter gleiche Chancen für alle Jugendlichen zu einem wesentlichen Ziel der Bildungspolitik zu machen.

### 3 Ergebnisse mit dem Fokus auf Deutschland: Die Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte

#### Lehrkräfte und Schulleitungen unterschiedlicher Schularten

Obwohl sich keine Schulartunterschiede in den multikulturellen und egalitären Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern zeigen, berichten Lehrkräfte an Gymnasien über positivere Einstellungen gegenüber Zuwanderinnen und Zuwanderern als Lehrkräfte an nicht gymnasialen Schularten. Zudem unterscheiden sich die Angaben in Bezug auf die Ausbildung zu Global Competence nicht zwischen Lehrkräften an Gymnasien und an nicht gymnasialen Schularten. Die Lehrkräfte der verschiedenen Schularten schätzen sich vergleichbar selbstwirksam ein, in multikulturellen Klassen zu unterrichten.

#### Multikulturelle und egalitäre Überzeugungen der Lehrkräfte

Auch wenn an nicht gymnasialen Schularten der Anteil von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund und anderen Herkunftssprachen größer ist als an den Gymnasien (Weis et al., 2019), werden die multikulturellen und egalitären Überzeugungen der Lehrkräfte

von den Schulleitungen sowie von den Lehrkräften an Gymnasien und nicht gymnasialen Schularten ähnlich eingeschätzt. So zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Schularten bei der Einschätzung, wie viele Lehrkräfte an der eigenen Schule Aussagen zustimmen würden wie beispielsweise „Für Schülerinnen und Schüler ist es wichtig zu lernen, dass Menschen aus anderen Kulturen andere Werte haben können“, „Andere Kulturen zu respektieren ist etwas, das die Schülerinnen und Schüler so früh wie möglich lernen sollten“, „Bei Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft sollten Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, den Streit durch das Finden von Gemeinsamkeiten zu lösen“. Dies gilt sowohl für die Einschätzung dieser Skala durch die Schulleitungen als auch für die Einschätzung durch die Lehrkräfte.

#### Einstellungen der Lehrkräfte zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Schularten zeigt sich in den Einstellungen der Lehrkräfte zu gleichen Rechten für Zuwanderinnen und Zuwanderer. Lehrkräfte an Gymnasien berichten über positivere Einstellungen gegenüber Zuwanderinnen und Zuwan-



derern im Vergleich zu Lehrkräften an nicht gymnasialen Schularten. Hierbei wurden die Lehrkräfte gefragt, wie sehr sie bestimmten Aussagen über Zuwanderinnen und Zuwanderer zustimmen wie „Kinder von Zuwanderinnen und Zuwanderern sollten dieselben Bildungsmöglichkeiten haben wie andere Kinder im Land“ und „Zuwanderinnen und Zuwanderer sollten die Möglichkeit haben, ihre eigenen Bräuche und ihren Lebensstil weiter zu pflegen“.

### Ausbildung der Lehrkräfte zu Global Competence

Insgesamt geben wenige Lehrkräfte in Deutschland an, dass sie in Bezug auf Global Competence ausgebildet wurden. So berichten beispielsweise nur rund zehn Prozent der Lehrkräfte, in interkultureller Kommunikation ausgebildet worden zu sein. Zwölf Prozent berichten, Unterrichtsansätze und -strategien gelernt zu haben, die kulturelle Unterschiede berücksichtigen. Dabei zeigen sich auch keine signifikanten Unterschiede zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Schularten, inwieweit die Lehrkräfte angeben, dass sie in Bezug auf Global Competence ausgebildet wurden. Hierfür wurden die Lehrkräfte beispielsweise gefragt, ob sie in interkultureller Kommunikation geschult wurden, ob sie Unterrichtsansätze und -strategien gelernt haben, die kulturelle Unterschiede be-

rücksichtigen, und ob sie in Bezug auf das Unterrichten in multikulturellen Klassen geschult wurden.

### Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, in multikulturellen Klassen zu unterrichten

In Bezug auf ihre eigene Kompetenz, in Klassen mit hoher kultureller und ethnischer Vielfalt zu unterrichten, schätzen sich die Lehrkräfte an Gymnasien und an nicht gymnasialen Schularten vergleichbar selbstwirksam ein. Die Lehrkräfte schätzten dabei ihre Kompetenzen ein, indem sie bestimmten Aussagen wie „Ich kann meine Unterrichtsstrategien an die kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler anpassen“ und „Ich kann zum Abbau ethnischer Vorurteile unter den Schülerinnen und Schülern beitragen“ mehr oder weniger zustimmten.

### Was sagen die Ergebnisse?

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass es wenig Unterschiede in den selbstberichteten Überzeugungen und Einstellungen zwischen Lehrkräften an Gymnasien und an nicht gymnasialen Schularten gibt. Die Angaben zur Ausbildung in Global Competence sind in beiden Gruppen ähnlich niedrig ausgeprägt.



## 4 Internationale Ergebnisse mit dem Fokus auf Deutschland: Die Sicht der Eltern

### Befragung der Eltern

In 14 Staaten wurden zu einigen Themen nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch ihre Eltern befragt. Davon sind Deutschland, Kroatien, Irland, Italien, Malta und Portugal aus Europa, Brasilien, Chile, die Dominikanische Republik, Mexiko und Panama aus Lateinamerika und Hongkong (China), die Republik Korea und Macau (China) aus Asien.

### Internationaler Vergleich - Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer

Die einzelnen Staaten unterscheiden sich in Bezug auf die Übereinstimmungen der Einstellungen zu gleichen Rechten für Menschen mit Zuwanderungshintergrund zwischen den Fünfzehnjährigen und ihren Eltern. Auch wenn es hier überall positive und signifikante Korrelationen gibt, sind sie in vier europäischen Staaten (Deutschland, Italien, Irland, Malta) am höchsten (siehe Tabelle 3).

*Tabelle 3: Übereinstimmungen der Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwanderinnen und Zuwanderer zwischen Fünfzehnjährigen und ihren Eltern*

| Staat                   | Korrelation (r) |
|-------------------------|-----------------|
| Deutschland             | .31**           |
| Italien                 | .27**           |
| Irland                  | .26**           |
| Malta                   | .25**           |
| Brasilien               | .21**           |
| Portugal                | .18**           |
| Chile                   | .18**           |
| Kroatien                | .17**           |
| Macau (China)           | .16**           |
| Hongkong (China)        | .13**           |
| Panama                  | .13**           |
| Republik Korea          | .12**           |
| Mexiko                  | .12**           |
| Dominikanische Republik | .12**           |

Anmerkung: \*\*p < .01



Es lässt sich keine generelle Aussage darüber treffen, ob eher die Eltern oder die Jugendlichen eine positive Einstellung zu gleichen Rechten für Zuwandererinnen und Zuwanderer haben. Vielmehr hängt dies von der spezifischen Fragestellung ab. So wird beispielsweise die Aussage „Zuwanderinnen und Zuwanderer sollten die Möglichkeit haben, ihre eigenen Bräuche und ihren Lebensstil weiter zu pflegen“ in den meisten Staaten häufiger von den Schülerinnen und Schülern zustimmend beantwortet, während die Aussage „Kinder von Zuwanderinnen und Zuwanderern sollten dieselben Bildungsmöglichkeiten haben wie andere Kinder im Land“ häufiger von den Eltern zustimmend beantwortet wird (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Zustimmungsraten der Fünfzehnjährigen und ihrer Eltern zu zwei Fragen der Skala „Einstellungen zu gleichen Rechten für Zuwanderinnen und Zuwanderer“

|                         | Zuwanderinnen und Zuwanderer sollten die Möglichkeit haben, ihre eigenen Bräuche und ihren Lebensstil weiter zu pflegen. |          | Kinder von Zuwanderinnen und Zuwanderern sollten dieselben Bildungsmöglichkeiten haben wie andere Kinder im Land. |          |
|-------------------------|--|----------|---|----------|
|                         | Fünfzehnjährige %  | Eltern % | Fünfzehnjährige %   | Eltern % |
| Republik Korea          | 91.1   | 86.3     | 96.8  | 97.8     |
| Portugal                | 90.5   | 88.8     | 95.2  | 99.0     |
| Hongkong (China)        | 89.7   | 91.1     | 90.0  | 91.5     |
| Macau (China)           | 89.7   | 91.1     | 89.9  | 93.0     |
| Mexiko                  | 87.4   | 87.5     | 88.6  | 93.0     |
| Irland                  | 85.4   | 81.2     | 90.6  | 96.6     |
| Brasilien               | 83.4   | 87.8     | 85.3  | 94.5     |
| Kroatien                | 80.5   | 66.8     | 88.4  | 95.5     |
| Chile                   | 79.5   | 74.4     | 88.4  | 93.8     |
| Malta                   | 78.7   | 51.4     | 86.3  | 88.1     |
| Panama                  | 78.7   | 71.1     | 82.4  | 90.2     |
| Deutschland             | 72.3   | 65.0     | 86.3  | 95.6     |
| Dominikanische Republik | 71.9   | 63.3     | 77.4  | 88.3     |
| Italien                 | 69.0   | 55.2     | 80.8  | 94.4     |

### Bereitschaft von Jugendlichen und ihren Eltern in Deutschland, sich aktiv für globale Ziele einzusetzen

Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch ihre Eltern wurden nach ihrem persönlichen Engagement in Bezug auf globale Themen befragt (Energiesparen zuhause, Auswahl oder Boykott bestimmter Produkte aufgrund von ethischen Gründen oder Gründen der Nachhaltigkeit, das Unterzeichnen von Petitionen, ...). Dabei fällt bei den Ergebnissen für Deutschland auf, dass der Zusammenhang zwischen den Generationen in Bezug auf die Vielfältigkeit des Engagements eher gering ist, das heißt, wenn Eltern angeben, viele unterschiedliche Aktivitäten durchzuführen, bedeutet das nicht, dass das bei ihren Kindern ebenso der Fall ist. Bei den meisten Aktivitäten gibt ein höherer Prozentsatz der Eltern an, diese durchzuführen, als dies bei den Jugendlichen der Fall ist (siehe Tabelle 5). Dabei gibt es eine Ausnahme, denn deutlich mehr Schülerinnen und Schüler als Eltern geben an, sich über globale Themen auf Twitter oder Facebook zu informieren.

### Was sagen die Ergebnisse?

Es ist offensichtlich, dass die Ergebnisse bei einer so kleinen Stichprobe von Staaten mit Vorsicht interpretiert werden müssen. Dennoch lässt sich sagen, dass die Förderung des Engagements bei Schülerinnen und Schülern eine gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule ist. Dies scheint insbesondere da notwendig zu sein, wo Einstellungen in Handlungen umgesetzt werden sollten.

Tabelle 5: Zustimmungsraten der Fünfzehnjährigen und ihrer Eltern zu den Fragen der Skala „Bereitschaft sich aktiv für globale Ziele einzusetzen“

|   | Fünfzehnjährige % | Eltern % |
|---|-------------------|----------|
| Ich reduziere den Energieverbrauch zuhause (z. B. indem ich die Heizung oder Klimaanlage herunterdrehe oder das Licht ausschalte, wenn ich einen Raum verlasse), um die Umwelt zu schützen. | 64.9              | 95.1     |
| Ich entscheide mich aus ethischen oder ökologischen Gründen für bestimmte Produkte, auch wenn sie etwas teurer sind.  | 39.0              | 66.8     |
| Ich unterschreibe Online-Petitionen zum Schutz der Umwelt oder der Menschenrechte.  | 15.3              | 29.7     |
| Ich halte mich mittels Twitter® oder Facebook® über Weltereignisse auf dem neuesten Stand.  | 44.4              | 24.1     |
| Ich boykottiere Produkte oder Firmen aus politischen, ethischen oder ökologischen Gründen.  | 19.3              | 42.4     |
| Ich beteilige mich an Aktivitäten, die die Gleichstellung von Männern und Frauen fördern.   | 19.2              | 19.0     |
| Ich beteilige mich an Aktivitäten zugunsten des Umweltschutzes.   | 24.4              | 29.1     |
| Ich lese regelmäßig Webseiten über internationale gesellschaftliche Themen (z. B. Armut, Menschenrechte).   | 34.4              | 43.2     |



## 5 Fazit und Diskussion

Die Zusatzauswertung zu Global Competence hat ein interessantes Bild geliefert. Es ist sicherlich ein wichtiges Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler in Deutschland eine gute Bewusstheit für globale und interkulturelle Herausforderungen haben, diese Bewusstheit und damit ihr Wissen aber vermutlich noch nicht hinreichend in Handlungen umsetzen. Genauso hat die Studie gezeigt, dass Schule und Elternhaus hier zusammenarbeiten sollten und auch können.

Aus der psychologischen Forschung ist bekannt, dass Einstellungen und Verhalten zwar zusammenhängen, die tatsächliche Ausführung von Handlungen aber zusätzlich durch subjektive Normen und wahrgenommene Verhaltenskontrolle beeinflusst wird. Intentionen, die durch motivationale Faktoren bestimmt werden, sind ausschlaggebend, um Handlungen tatsächlich auszuführen (z. B. Ajzen, 1988; 1991). Diese psychologischen Theorien können helfen, Interventionsansätze zu finden, um gegebenenfalls nicht nur auf die Einstellungen, sondern auch auf das tatsächliche Verhalten der Jugendlichen in Hinblick auf globale Themen einzuwirken. Dabei könnten beispielsweise eine Förderung der Motivation und der Verhaltensregulation sowie subjektive Normen an Schulen in den Blick genommen werden.

Zu beachten ist, dass alle Ergebnisse auf Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler über sich selbst beziehungsweise auf Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte,

Schulleitungen und Eltern beruhen. Daher können Einflüsse durch soziale Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden. Zudem sind Vergleiche der Mittelwerte zwischen verschiedenen Staaten vorsichtig zu interpretieren, da auch kulturelle Antwortmuster eine Rolle spielen könnten. Die positiven Zusammenhänge der Werte von Eltern und Jugendlichen, die hohen Messgenauigkeiten der Skalen sowie die größtenteils vergleichbaren Messeigenschaften der Skalen zwischen den Staaten weisen allerdings auf eine hohe Qualität der Daten hin. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass die Ergebnisse durch kulturelle Antwortmuster oder andere Verzerrungen beeinflusst wurden. Im vorliegenden Bericht begegnen wir dieser Problematik unter anderem dadurch, dass die Vergleiche größtenteils mit drei ausgewählten westeuropäischen Staaten (Verinigtes Königreich, Frankreich, Österreich) erfolgen, welche sich aufgrund ihres Kulturraums und politischer Rahmenvorgaben sinnvoll mit Deutschland vergleichen lassen. Zukünftige Forschung sollte zusätzlich zu den Selbsteinschätzungen auch Fremdeinschätzungen sowie Daten über konkretes Verhalten einbeziehen. Zudem ist Interventionsforschung notwendig, um festzustellen, welche Maßnahmen in der Lehrerbildung sowie in der Schule das Interesse der Jugendlichen etwas über andere Kulturen zu lernen, die Handlungsfähigkeit bezüglich globaler Themen sowie die Bereitschaft selbst tätig zu werden, fördern können.



# Literatur

Ajzen, I. (1988). *From intentions to actions. Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey Press.

Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior. Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.  
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Diedrich, J., Schiepe-Tiska, A., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Weis, M., McElvany, N. & Reiss, K. (2019). Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018 – Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lese-strategiewissen. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 81-109). Münster: Waxmann.  
<https://doi.org/10.31244/9783830991007>

Mang, J., Wagner, S., Gomolka, J., Schäfer, A., Meinck, S. & Reiss, K. (2019). *Technische Hintergrundinformationen PISA 2018*. München: Technische Universität München. <https://doi.org/10.14459/2019md1518258>

OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* Paris: OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>

Rauch, D., Mang, J., Härtig, H. & Haag, N. (2016). Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 317-347). Münster: Waxmann.

Schiepe-Tiska, A., Simm, I. & Schmidtner, S. (2016). Motivationale Orientierungen, Selbstbilder und Berufserwartungen in den Naturwissenschaften in PISA 2015. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 99-132). Münster: Waxmann.

Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129-162). Münster: Waxmann.  
<https://doi.org/10.31244/9783830991007>

Weis, M., Mang, J., Baumann, B. & Reiss, K. (2018). Zuwanderung und Erfolg aus Sicht der PISA-Studie: Ein Gesamtüberblick von 2000 bis 2015. In P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg*. Wiesbaden: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-18403-2\\_27-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18403-2_27-1)

Weis, M. & Reiss, K. (2019). PISA 2018 – Ziele und Inhalte der Studie. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 13-20). Münster: Waxmann.  
<https://doi.org/10.31244/9783830991007>

## Autorinnen

Mirjam Weis, Kristina Reiss, Julia Mang,  
Anja Schiepe-Tiska, Jennifer Diedrich:  
**Technische Universität München, TUM School of Education,  
Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB)**

Nina Roczen, Nina Jude:  
**DIPF | Leibniz-Institut für  
Bildungsforschung und Bildungsinformation**

Kristina Reiss, Mirjam Weis,  
Eckhard Klieme, Olaf Köller  
(Hrsg.)

## **PISA 2018**

### Grundbildung im internationalen Vergleich

2019, 266 Seiten, br., 29,90 €,  
ISBN 978-3-8309-4100-2  
E-Book: Open Access  
[doi.org/10.31244/9783830991007](https://doi.org/10.31244/9783830991007)



#### **Mit Beiträgen von**

Cordula Artelt, Michael Becker-Mrotzek,  
Sarah Bürger, Jennifer Diedrich,  
Anastasia Doroganova, Frank Goldhammer,  
Carolin Hahnel, Scott Harrison,  
Jörg-Henrik Heine, Aiso Heinze,  
Sarah Hofer, Doris Holzberger, Olaf Köller,  
Ulf Kröhne, Thomas Lindauer,  
Oliver Lüdtke, Nicole Mahler, Julia Mang,  
Nele McElvany, Katharina Müller,  
Knut Neumann, Maximilian Pfost,  
Frank Reinhold, Kristina Reiss,  
Alexander Robitzsch, Silke Rönnebeck,  
Anja Schiepe-Tiska, Anselm Strohmaier,  
Ana Tupac-Yupanqui, Mirjam Weis,  
Lisa Ziernwald

Mit der PISA-Studie werden grundlegende Kompetenzen von Fünfzehnjährigen gegen Ende der Pflichtschulzeit erfasst. Ziel ist es, Aussagen darüber zu treffen, wie gut die Jugendlichen auf eine erfolgreiche Teilhabe an der modernen Gesellschaft vorbereitet sind. Die Ergebnisse der PISA-Studie ermöglichen alle drei Jahre den internationalen Vergleich von Kompetenzen Fünfzehnjähriger in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen und damit Aussagen über die Wirksamkeit von Bildungssystemen. Der nationale Berichtsband stellt die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Deutschland aus der PISA-Studie 2018 vor und setzt sie in Relation zu den Ergebnissen in anderen Staaten. Der Schwerpunkt der Erhebungen und Auswertungen liegt dabei auf der Lesekompetenz.

Die Rahmenkonzeption der Lesekompetenz wurde für die PISA-Studie 2018 im Vergleich zu den vorigen Runden einer Revision unterzogen und berücksichtigt nun die sich verändernde Lesepraxis, die mit der Nutzung digitaler Medien einhergeht. Es werden leistungsbezogene Variablen genauso wie motivationale Orientierungen, Einstellungen und Verhalten erfasst, die für die Lesekompetenz wichtig sein können. Daneben wird der Beitrag der sozialen Herkunft und des Zuwanderungshintergrunds für die Lesekompetenzen untersucht. Darüber hinaus werden die Kompetenzen der Jugendlichen in der Mathematik und den Naturwissenschaften vorgestellt und diskutiert.

**WAXMANN**

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)