

Imhof, Margarete

Zur Rezeption der Ergebnisse der PISA-Studie durch Lehrer und Lehrerinnen. Meinungen und Einstellungen

Unterrichtswissenschaft 33 (2005) 3, S. 255-271



Quellenangabe/ Reference:

Imhof, Margarete: Zur Rezeption der Ergebnisse der PISA-Studie durch Lehrer und Lehrerinnen.
Meinungen und Einstellungen - In: Unterrichtswissenschaft 33 (2005) 3, S. 255-271 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-57979 - DOI: 10.25656/01:5797

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57979>

<https://doi.org/10.25656/01:5797>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
33. Jahrgang / 2005 / Heft 3

Thema:

Epistemisches Schreiben mit Neuen Medien

Verantwortliche Herausgeber: Alexander Renkl, Gunther Eigler

Alexander Renkl

Einleitung 194

Burkhard Priemer, Lutz-Helmut Schön

Lernen durch computergestütztes Schreiben mit
externen Wissensquellen 197

Elmar Stahl, Rainer Bromme

Das Schreiben von Hypertexten im Unterricht.
Ein forschungsbasiertes didaktisches Konzept..... 212

Matthias Nückles, Alexander Renkl, Stefan Fries

Wechselseitiges Kommentieren und Bewerten von
Lernprotokollen in einem Blended Learning Arrangement..... 227

Gunther Eigler

Epistemisches Schreiben ist schwierig
– seine Erforschung noch mehr. Ein Kommentar..... 244

Allgemeiner Teil

Margarete Imhof

Zur Rezeption der Ergebnisse der PISA-Studie durch Lehrer
und Lehrerinnen. Meinungen und Einstellungen 255

Christiane Pruiskien

Grundschüler und ihre Freizeit: Sind Kinder heute gering
und einseitig interessiert? 272

Themenplanung 289

Margarete Imhof

Zur Rezeption der Ergebnisse der PISA – Studie durch Lehrer und Lehrerinnen

Meinungen und Einstellungen

Teacher's Reception of the PISA-Study. Beliefs and Attitudes

Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie (Baumert et al., 2001) im Dezember 2001 wurden starke öffentliche Reaktionen registriert. Die Forderungen nach Veränderungen im Bildungswesen und in den Schulen sind unüberhörbar geworden. Dabei ist auch zu fragen, wie Lehrer und Lehrerinnen diese Berichte wahrnehmen, weil davon möglicherweise ihre Bereitschaft und ihr Engagement abhängt, sich mit der Problematik professionell und differenziert auseinander zu setzen. In einer Fragebogenstudie werden Meinungen und Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen zur PISA – Studie erhoben. Befragt wurden 185 Lehrer und Lehrerinnen in verschiedenen schulischen Funktionen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Informiertheit der Befragten stark variiert und Informationsangebote sehr unterschiedlich genutzt werden. Zugleich wird deutlich, dass zwischen Informiertheit und der Bereitschaft, sich an Bemühungen zu Qualitätsverbesserungen zu beteiligen, ein enger Zusammenhang besteht. Durchführung einer Schulvergleichsstudie und Publikation der Ergebnisse müssen demnach durch eine sorgfältig durchgeführte Rückmeldung der Ergebnisse ergänzt werden.

The publication of the results of the PISA – study in December 2001 (Baumert et al., 2001) has raised much public interest and the need for change within the school system has received public attention. In this context, it is crucial to know how teachers perceive the publication of international school efficiency studies, because their willingness to participate both in the public and in the professional discussion may depend on their views. This study presents a survey of opinions and attitudes related to the PISA – study. A sample of 185 teachers across different positions participated in the survey study. Results show that the degree of information varies considerably, just as the information sources that teachers draw on. The feeling of having broad and useful information and the willingness to participate in quality improvement programs are closely related. In conclusion, careful administration of feedback is to be viewed as an indispensable component of school efficiency studies.

1. PISA und die Folgen

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie PISA im Dezember 2001 (Baumert et al., 2001) stieß in der Bundesrepublik Deutschland auf ein breites öffentliches Interesse (PISA steht für Programme for International Student Assessment). Von Fernsehmagazinen über die Tagespresse und Verbandspresse wurden die Befunde aufgenommen und waren Gegenstand von zahlreichen Sonderpublikationen, Dossiers, Interviews etc. Allein die Sammlung der Presseberichte, die in den ersten beiden Monaten nach dem Erscheinen der Studie zum Thema veröffentlicht wurden, umfasst mehr als 700 Seiten (vgl. OECD, 2002). Information über und Reaktionen auf PISA werden auch auf den Internetseiten der Kultusministerien der Länder und über den Deutschen Bildungsserver (<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1270>) verbreitet und vielfach wird die Diskussion um PISA in schulinternen Lehrerfortbildungen vertieft. Ziel der Debatte ist, nach der Überwindung des anfänglichen ‚PISA-Schocks‘, die Beeinflussung der Bildungsinstitutionen hin zu einer effektiveren Qualitätskontrolle und zur Weiterentwicklung der Bildungsstandards (vgl. Baumert et al., 2001; Terhart, 2002). So werden Fragen nach Lehrerausbildung und Formen der Schülerbeurteilung neu gestellt. Die Reaktionen vor Ort sind geteilt. Zum Teil werden die Ergebnisse aufgrund untersuchungstechnischer Probleme kritisiert, zum Teil wird aber das in den Ergebnissen implizierte ‚Versagen‘ des Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland beklagt und man versucht, durch den internen Vergleich der Bundesländer wenigstens das eigene Schulsystem noch in ein brauchbares Licht zu rücken.

Von Seiten der Bildungspolitik wurden als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie von der Kultusministerkonferenz (KMK) auf ihrer Sitzung am 5./6. Dezember 2001 erste Ansatzpunkte für eine Verbesserung der schulischen Bildung in Deutschland benannt, z.B. die Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich, die Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel der Förderung frühzeitiger Einschulung oder die wirksame Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher, insbesondere auch von Migrantenkinder (vgl. <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/pisa/informationenzupisae.htm>). Man hat begonnen, sich ernsthaft mit den Daten und Befunden auseinander zu setzen.

Die Konsequenzen der bildungspolitischen Entscheidungen werden zu einem guten Teil von den Lehrern und Lehrerinnen zu tragen sein, d.h., die Befunde der Evaluationsstudien müssen in die schulinternen Diskussionen Eingang finden. Es ist für die weitere Entwicklung entscheidend, dass eine kritische Rezeption der Befunde sowohl in den Einzelschulen als auch im Gesamtsystem Schule ermöglicht wird. Rolff (2001) weist darauf hin, dass dafür zunächst grundsätzliche Rezeptionsprobleme, z.B. Skepsis, Missverständnisse,

Fehlinterpretationen, zu überwinden sind. Letztlich ist die Motivation der Lehrer und Lehrerinnen zur Veränderung wichtiger Aspekte ihrer Tätigkeit, z.B. zu Fortbildung, zu Veränderungen der kollegialen Zusammenarbeit oder zur Erkundung neuer Lehr- und Lernformen (vgl. auch Terhart, 2002), eine notwendige Voraussetzung dafür, dass die Ergebnisse der PISA-Studie nicht nur breit diskutiert, sondern Teil einer Bildungsinitiative werden, die auch in den Schulen und Klassen ankommt. Schliesslich setzen „Veränderungen und Optimierung schulischer Bildungsmaßnahmen ... Akteure voraus, deren Berufshandeln durch Innovationsbereitschaft und wissenschaftsorientierte berufliche Fähigkeiten bestimmt ist“ (Pekrun, 2002, 121), wozu auch sachgerechte und kritische Information gehört. Wahrscheinlich macht man aber einen Fehler, wenn man ohne weiteres „unterstellt, dass die dargestellten Ergebnisse in professioneller und problemloser Weise rezipiert und verarbeitet werden“ (Watermann, Stanat, Kunter, Klieme & Baumert, 2003, 92). Daher ist es von Bedeutung zu wissen, in welcher Weise und mit welchen Einstellungen die Schulleistungsstudien von den Lehrern und Lehrerinnen aufgenommen werden. Im Rahmen einer Fragebogenstudie werden Aspekte der Rezeption der PISA – Studie durch Lehrer und Lehrerinnen beleuchtet:

1. Wie haben sich die Lehrer und Lehrerinnen über PISA informiert?
2. Welche Auswirkungen hat die Rezeption der PISA – Studie auf den eigenen Unterricht?
3. Wie hat PISA die Unterrichtskultur in der eigenen Schule beeinflusst?
4. Wie hat PISA die Organisationskultur in der eigenen Schule beeinflusst?
5. Wie wird die Fairness und die Gültigkeit des Leistungsvergleichs beurteilt?
6. Wie wird der Umgang der Politiker und Medien mit den Ergebnissen der Studie gesehen?
7. Welche Gründe werden für das Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler geltend gemacht?
8. Welche Einstellungen haben die Lehrer und Lehrerinnen zu Leistungsvergleichen?

2. Methode

2.1 Instrument

Für die Befragung wurde ein Fragebogen erstellt, der an einer Reihe von Aspekten der PISA-Rezeption orientiert ist (vgl. auch Kohler, 2002). In einem allgemeinen Teil wird zunächst erfasst, ob sich Lehrer und Lehrerinnen selbst über PISA informiert haben und wenn ja, aus welchen Quellen. Anhand einiger Sondierungsfragen wird die Kenntnis von wesentlichen Merkmalen der PISA-Studie in Form von Mehrfachwahlantworten abgefragt. Die demographischen Daten werden am Ende des Fragebogens erbeten: Alter, Geschlecht, Dienstzeit, Funktion in der Schule, unterrichtete Fächer und Anstellungsform. Der Hauptteil des Fragebogens enthält eine Reihe von 38 Aussagen, zu denen in vierfacher Abstufung der Grad der Zu-

stimmung von „stimme voll zu“ über „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“ bis zu „stimme überhaupt nicht zu“ angegeben werden soll. Die Fragen lassen sich in Blöcke zusammenfassen, die den unter Punkt 1 genannten Fragestellungen zugeordnet werden können.

2.2 Probanden

Zielgruppe der Untersuchung waren Lehrer und Lehrerinnen aller Schularten in verschiedenen Positionen an ihren Schulen und in verschiedenen Bundesländern. Da Meinungen von möglichst verschiedenen Kollegien eingeholt werden sollten, sprachen die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Untersuchung auf der Basis informeller Kontakte eine Reihe von Schulen an, so dass schließlich Daten in 12 Schulen in drei Bundesländern (Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz) zusammengetragen werden konnten. Die Lehrer und Lehrerinnen wurden nach vorheriger Rücksprache mit den Schulleitungen in den Schulen besucht. Dort wurde ihnen das Projekt vorgestellt und um ihre Mitarbeit gebeten. Die Beteiligung an der Erhebung war ausdrücklich freigestellt. Betont wurde auch, dass die Daten vollständig anonymisiert werden und insbesondere nicht den Kollegien oder Schulleitungen bekannt gemacht werden. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen konnten die ausgefüllten Fragebögen entweder per Post zurückschicken oder mit einem Klebe-Etikett versiegelt einem Mitarbeiter persönlich zurückgeben.

Von den 350 verteilten Fragebögen kamen 185 Fragebögen zurück, was einem Rücklauf von etwa 50% entspricht. Es konnte nicht ermittelt werden, ob bestimmte Gründe vorlagen, warum die Hälfte der angefragten Personen sich nicht an der Befragung beteiligen wollte. Ein Kollege allerdings hat sich offen verweigert mit dem Argument, im Zusammenhang mit den Schulstudien der jüngsten Zeit mit ähnlichen Anliegen bereits oft genug belästigt worden zu sein.

Von den Lehrkräften, die sich beteiligten, waren 100 weiblich. Der Altersmedian der Stichprobe lag bei 46-55 Jahren, der Median der Dienstjahre bei 25. Dies scheint eine nicht untypische Größenordnung zu sein, wenn größere Lehrerstichproben untersucht werden (vgl. Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003, 42; OECD, 2003). In der Stichprobe enthalten sind 15 Personen, die mit der Schulleitung befaßt sind, 23 Lehrer oder Lehrerinnen mit Fachbereichsleitung, 99 Personen, die eine Klassen- oder Kursleitung inne haben und 43 Personen, die ihr Fach bzw. ihre Fächer unterrichten. Von fünf Befragten fehlen die entsprechenden Angaben. Die größte Gruppe kommt mit 116 Personen aus Gymnasien, 26 aus Grundschulen, 20 aus Grund- und Hauptschulen, 16 aus Gesamtschulen und 4 aus Haupt- und Realschulen. Bei drei Personen fehlt diese Information. Immerhin 127 Lehrer und Lehrerinnen aus der Stichprobe unterrichten in PISA – relevanten Fächern, nämlich Deutsch ($n = 46$), Mathematik ($n = 6$), Naturwissenschaften ($n = 13$) oder eine Kombination aus mindestens zwei dieser Fächer ($n = 62$), 44 unterrichteten in anderen Fächern und 14 machten keine

Angaben. Die weitaus überwiegende Mehrheit ($n = 154$) der Probanden ist im Beamtenstatus im Schuldienst tätig, weitere 19 sind im Referendariat, fünf arbeiten im Rahmen eines zeitlich begrenzten Arbeitsvertrages und vier sind angestellte Lehrer oder Lehrerinnen. Vier Personen gaben an, selbst an der PISA-Studie beteiligt gewesen zu sein.

2.3 Durchführung

Die Befragung wurde im Wintersemester 2002 / 2003 von Studierenden der Universität Frankfurt durchgeführt. Die Datenerhebung wurde im Januar 2003 beendet. Die Auswertung wurde mit Hilfe von SPSS für Windows, 10.0 vorgenommen.

3. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Befragung werden überwiegend deskriptiv ausgewertet, um ein erstes Meinungsbild zu präsentieren. Ergänzend wird an geeigneten Stellen der Kontingenzkoeffizient C nach Pearson bestimmt, um den Zusammenhang zwischen den geäußerten Einstellungen zu verdeutlichen bzw. der χ^2 -Test eingesetzt, um Häufigkeiten in unabhängigen Gruppen zu vergleichen.

3.1 Beurteilung der Gütekriterien

Die Objektivität der Befragung sollte gesichert sein, da der Fragebogen mit einer einfachen Instruktion selbsterklärend ist. Da den teilnehmenden Lehrkräften Anonymität zugesichert war und durch die Art der Rückgabe auch dafür Sorge getragen war, dass der jeweilige Leiter der Befragung keinen Einblick erhalten konnte, wie einzelne die Fragen bearbeitet worden waren, sollten die Antworten unbeeinflusst oder zumindest nicht systematisch durch Überlegungen zur sozialen Erwünschtheit gefärbt sein. Auch die Feststellung, dass nur begrenzt Fragen nicht beantwortet worden sind, lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sich ernsthaft mit dem Fragebogen auseinandergesetzt haben. Der Fragebogen repräsentiert zwar inhaltlich unterschiedliche Aspekte der Rezeption von PISA, ist aber nicht so angelegt, dass a priori distinkte und einheitliche Skalen konstruiert worden wären, deren Reliabilität jeweils einzeln geprüft werden könnte.

3.2 Die Ergebnisse im einzelnen

Zunächst werden die Antworthäufigkeiten auf die Fragen nach dem Stand der Information berichtet. Im Anschluss wird der Grad der Zustimmung zu den weiteren 38 Aussagen nach inhaltlichen Blöcken zusammengefasst dargestellt. Die Antwortvorgaben wurden jeweils von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 4 (stimme voll zu) kodiert. Für einzelne Fragen werden neben den Mittelwerten und Streuungen auch die Prozentanteile für die unterschiedlichen Grade der Zustimmung berichtet, um zu verdeutlichen, mit welchen Größenordnungen sich die Gruppen mit unterschiedlichen Meinungen gegenüberstehen.

Wie haben sich Lehrer und Lehrerinnen über PISA informiert? Das Informationsangebot ist vielfältig: Neben Fachpublikationen (Baumert et al., 2001, 2003) stehen Internetseiten des PISA-Konsortiums innerhalb des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin (<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/>) zur Auswahl, aber auch Themenhefte von Berufsverbänden und Gewerkschaften, Sonderausgaben von Nachrichtenmagazinen (z.B. Der Spiegel, Sonderheft 3, 2002), oder einfach Berichte in der Tagespresse oder im Fernsehen. Diese Informationsquellen haben sicherlich unterschiedliche Zielrichtungen und werden sich wohl auch in der Ausführlichkeit und Differenziertheit unterscheiden, mit der berichtet wird.

Tab. 1: Welche Informationsquellen haben Lehrer und Lehrerinnen genutzt, um sich über die PISA-Studie zu informieren? (Mehrfachnennungen waren möglich)

Informationsquelle	Angaben in %	n
Tagespresse	71.4	132
Diskussionen und Gespräche mit Kollegen	65.9	122
Fernsehen	63.2	117
Magazine (z.B. Spiegel, Zeit)	61.1	113
Verbandszeitschriften	37.3	69
Internet	32.4	60
Publikationen von PISA	26.5	49
Sonstiges	10.3	19
Andere Bücher zu PISA	4.3	8

Insgesamt 84% der Befragten geben an, dass sie sich aktiv über PISA informiert hätten, die meisten durch die Tagespresse (71%), das Fernsehen (63%) und Magazine (61%). Verbandszeitschriften als Informationsquelle werden dagegen zurückhaltender genannt (37%). Internetseiten über PISA wurden von 32% der Lehrer und Lehrerinnen aufgesucht, die Originalpublikationen wurden von 26% der Befragten zur Kenntnis genommen, zusätzliche Publikationen über PISA dagegen kaum noch (7%). Schließlich spielten Diskussionen und Gespräche mit Kollegen eine wichtige Rolle, so dass 66% der Befragten diese als Informationsquelle angeben (vgl. Tabelle 1). Es konnten diesbezüglich keine Unterschiede zwischen den Funktionsträgern in den Schulen ermittelt werden. Das heißt, auch Personen in Leitungsfunktionen haben sich nicht stärker an den Originalpublikationen orientiert als andere Lehrkräfte.

Es wurde zusätzlich gefragt, ob die Kollegien über PISA informiert worden sind. Die Hälfte der Befragten (51%) gibt an, dass sie Information erhalten hätten. So berichten 21%, dass es eine Konferenz in der Schule zum Thema gegeben hätte. Darüber hinaus hätte man schriftliche Information von Seiten der Lehrerverbände (29%), des Kultusministeriums (13%), der Schule (9%) und des Schulamts (5%) erhalten. Arbeitsgruppen mit Kollegen und Kolleginnen hatten 8% genutzt, um sich über PISA zu informieren (vgl. Tabelle 2). Schulleiter und Schulleiterinnen berichten signifikant häufiger,

von kultusministerieller Seite Information erhalten zu haben ($\chi^2 = 16.92$, (df = 3, N = 177), $p < .01$) als Kollegen und Kolleginnen in anderen Funktionen an einer Schule.

Tab. 2: Durch welche Informationsquellen wurden Lehrer und Lehrerinnen über die PISA-Studie informiert? (Mehrfachnennungen waren möglich)

Informationsquelle	Angaben in %	n
Schriftliche Mitteilung seitens der Lehrerverbände	29.2	54
Konferenz in der Schule	21.1	39
Schriftliche Mitteilung seitens des Kultusministeriums	13.0	24
Schriftliche Mitteilung seitens der Schule	8.6	16
Arbeitsgruppe mit Kollegen	8.1	15
Schriftliche Mitteilung seitens des Schulamts	4.9	9

Insgesamt fühlen sich 44% der befragten Lehrkräfte gut über PISA informiert, während 56% eher nicht oder überhaupt nicht zustimmen wollten, dass sie gut über PISA informiert wären. Diejenigen, die die Tagespresse ($C = .29$, $p < .001$), Magazine ($C = .26$, $p < .01$), Internetseiten ($C = .26$, $p < .01$) und Originalpublikationen zu PISA ($C = .36$, $p < .001$) als Informationsquelle genutzt haben, fühlten sich in der Tendenz besser informiert, als diejenigen, die andere Quellen nutzten. Darüber hinaus meinten 62% der Befragten, dass ihre Kollegen sich eher nicht oder bestimmt nicht ausführlich über PISA informiert hätten. Die Qualität der Information erscheint den meisten (36%) befriedigend, während 32% sie als höchstens ausreichend bis ungenügend einschätzen; immerhin 22% fanden sie sehr gut bis gut. In Fortsetzung der Analogie zur Skala der Schulnoten kann man sagen, dass die Qualität der Information durchschnittlich mit der Note 3.35 (SD = 1.28) beurteilt wird.

Wenn sich die Lehrkräfte über PISA informiert haben, sollte man annehmen, dass bestimmte Basisinformation bekannt ist. So konnten 47% der Befragten die in PISA untersuchte Altersgruppe richtig nennen, während zugleich 50% dies nicht konnten und 3% sich der Angabe enthielten. Bei der Frage nach den in PISA untersuchten Bereichen wussten so gut wie alle Befragten (97%), dass die Lesekompetenzen betroffen waren, 72% hatten im Blick, dass auch mathematische Grundkenntnisse geprüft wurden und 50% wussten, dass naturwissenschaftliche Kenntnisse Bestandteil von PISA waren. Es liegen auch Fehleinschätzungen vor; so glaubten 52%, es wäre unter anderem problemlösendes Denken abgefragt worden, 16% waren der Meinung, dass „Allgemeinbildung“ überprüft worden wäre. Die Spitzenposition von Finnland im internationalen Vergleich war den allermeisten (89%) bekannt.

Welche Auswirkungen hat die Rezeption der PISA-Studie auf den eigenen Unterricht? Die Berichterstattung über PISA hat u.a. den internationalen Vergleich der Lehrmethoden in den Blickpunkt gerückt und die didaktischen

Kompetenzen der Lehrerschaft kritisch kommentiert. Die Frage ist nun, inwieweit Lehrer und Lehrerinnen diese Debatte zum Anlass genommen haben, über ihre persönliche berufliche Praxis nachzudenken (vgl. Tabelle 3).

Tab. 3: Einschätzung der persönlichen Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie

	M	SD	n
Ich gehe seit der PISA-Studie selbstkritischer mit meinem Unterricht um.	2.32	.84	181
Ich habe Fakten aus der PISA-Studie benutzt, um Unterrichtsschwerpunkte zu verlagern.	2.01	.86	177
Die PISA-Studie ist für mich ein Anreiz zur methodischen/didaktischen Weiterbildung.	2.44	.89	182
Seit den Ergebnissen der PISA-Studie habe ich verstärkt mit Kollegen und Kolleginnen zusammengearbeitet.	1.86	.74	179
Die PISA-Ergebnisse werden langfristig Auswirkungen auf meinen Unterricht haben.	2.39	.88	179
Das unerwartete Abschneiden an deutschen Schulen hat mich dazu gebracht, das Lernniveau anzuheben.	2.13	.76	174
Das unerwartete Abschneiden an deutschen Schulen hat mich resignieren lassen.	1.44	.65	179

Die Reaktionen scheinen doch geteilt zu sein, denn 56% stimmen der Aussage eher nicht oder überhaupt nicht zu, dass sie seit der Veröffentlichung der PISA-Studie selbstkritischer mit ihrem Unterricht umgehen, während 43% hier voll oder noch eher zustimmen ($M = 2.32$, $SD = .84$). Darüber hinaus geben 25% der Lehrer und Lehrerinnen an, Fakten aus der PISA – Studie benutzt zu haben, um Unterrichtsschwerpunkte zu verlagern ($M = 2.01$, $SD = .86$). Ein erheblicher Teil der Befragten (40%) nimmt die Ergebnisse als Anreiz wahr, verstärkt didaktische/methodische Weiterbildung aufzusuchen, während 49% dieser Aussage eher ablehnend gegenüberstehen ($M = 2.44$, $SD = .89$). Auf die kollegiale Zusammenarbeit ist die Wirkung hingegen eher gering, denn nur 16% geben an, sie hätten die Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen verstärkt, während 80% hier eher keine Veränderungen erkennen ($M = 1.86$, $SD = .74$). Insgesamt 31% der Lehrkräfte stimmen voll oder eher zu, dass sie aufgrund des unerwartet schlechten Ergebnisses der deutschen Schülerschaft in PISA das Lernniveau in ihren Klassen angehoben hätten ($M = 2.13$, $SD = .76$). Mit weiteren, langfristigen Auswirkungen der PISA – Ergebnisse auf den eigenen Unterricht rechnen noch 48% der befragten Lehrkräfte, während zugleich genauso viele keine weiteren Auswirkungen erwarten ($M = 2.39$, $SD = .88$). Nur 6% der Befragten äußern, dass das unerwartet schwache Abschneiden der deutschen Schüler Resignation ausgelöst hat; 91% stimmen dieser Behauptung eher nicht oder entschieden überhaupt nicht zu ($M = 1.44$, $SD = .65$).

Bemerkenswert ist die Verknüpfung zwischen der Einschätzung der eigenen Informiertheit und der berichteten selbstkritischen Reflexion. Je besser

Lehrer und Lehrerinnen sich informiert fühlen, desto eher neigen sie dazu, ihren eigenen Unterricht zu hinterfragen ($C = .38, p < .001$), direkt ihr Handeln zu verändern ($C = .45, p < .001$) und langfristige Auswirkungen der PISA-Ergebnisse auf ihren Unterricht zu erwarten ($C = .30, p < .05$).

Wie hat PISA die Unterrichtskultur in der eigenen Schule beeinflusst? Da sich die Ansatzpunkte für Kritik und Veränderungen nicht in einzelnen Verhaltensweisen von Lehrern und Lehrerinnen erschöpfen, muss der Blick auch auf die Frage gerichtet werden, inwieweit eine Schule als Institution mit einer Reflexion des pädagogischen Konzepts reagiert. In dem Fragenkomplex, in dem die Lehrer und Lehrerinnen die Veränderungen in der Unterrichtskultur in ihren Schulen kommentieren sollten, treten vergleichsweise viele Fälle von fehlenden Angaben auf (ca. $n = 43-53$). Generell kann man sagen, dass nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte durchaus einige Veränderungen wahrzunehmen sind. Am meisten Zustimmung erfahren die Aussagen, dass an den Schulen mehr Wert auf die Einübung des verstehenden Lesens ($M = 2.60, SD = .92$) und auf die Vermittlung von Lernstrategien gelegt wird ($M = 2.69, SD = .96$). Es wird auch berichtet, dass das Training von formal-logischem Denken ($M = 2.27, SD = .85$) und von problemlösendem Denken ($M = 2.33, SD = .86$) intensiviert wird. Ebenso wird nach Einschätzung der Befragten die Gruppenarbeit ($M = 2.35, SD = .87$) bzw. der Fächer übergreifende Unterricht ($M = 2.28, SD = .96$) verstärkt. Weniger Zustimmung erfährt die Aussage, dass Auswendiglernen mehr betont wird ($M = 1.68, SD = .77$). Dass keine dieser Konsequenzen sichtbar werden, berichten 19% der Befragten ($M = 2.01, SD = 1.06$), wobei offen bleibt, ob sie der Ansicht sind, es hätte sich an ihrer Schule in der Reaktion auf PISA nichts verändert, oder ob die vor Ort eingeleiteten Veränderungen nicht in den Vorgaben des Fragebogens aufgeführt waren (vgl. Tabelle 4).

Tab. 4: Beurteilung der Veränderungen in der Unterrichtskultur in der eigenen Schule nach PISA

Als Konsequenz aus der PISA-Studie wird in unserer Schule mehr Wert gelegt auf ...	M	SD	n
... die Einübung von verstehendem Lesen.	2.60	.92	142
... das Training von formal-logischem Denken.	2.27	.85	132
... Gruppenarbeit.	2.35	.87	136
... die Einübung von problemlösendem Denken.	2.33	.86	138
... fächerübergreifenden Unterricht.	2.28	.96	141
... Vermittlung von Lernstrategien.	2.69	.96	148
... Auswendiglernen.	1.68	.77	133
... nichts von alle dem.	2.01	1.06	105

Wie hat PISA die Organisationskultur in der eigenen Schule beeinflusst? Über die Konsequenzen für den Unterricht hinaus kann man erwarten, dass die Ergebnisse der PISA-Studie die Organisation der Institution Schule be-

einflusst, z.B. durch Zusatzangebote für Lehrkräfte und Schülerschaft (vgl. Tabelle 5).

Tab. 5: Beurteilung der Veränderungen in der Organisationskultur in der eigenen Schule nach PISA

Auf die PISA-Studie hat unsere Schule reagiert mit ...	M	SD	n
... Veränderung des Schulprofils.	1.86	.85	140
... innovativen Unterrichtsmethoden.	1.94	.80	140
... zusätzlichen Förderstunden.	1.67	.78	138
... zusätzlichen Nachmittagsangeboten.	1.57	.73	134
... Erweiterung des Büchereiangebots.	1.71	.76	131
... zusätzlichen Fortbildungsangeboten für das Kollegium.	1.92	.92	132
... keiner der genannten Maßnahmen.	2.56	1.24	125

Die Veränderungen in diesen Bereichen erscheinen den befragten Lehrern und Lehrerinnen allerdings bisher wenig deutlich. Die Lehrer und Lehrerinnen sehen kaum, dass ihre Schule am Schulprofil gearbeitet hätte ($M = 1.86$, $SD = .85$) oder dass innovative Lehrmethoden gefördert würden ($M = 1.94$, $SD = .80$). In wenigen Schulen werden nach Aussagen der Befragten zusätzliche Förderstunden eingerichtet ($M = 1.67$, $SD = .78$) oder die Nachmittagsangebote ($M = 1.57$, $SD = .73$) und die Angebote der Bücherei ($M = 1.71$, $SD = .76$) erweitert. Vermehrte Fortbildungsangebote für die Kollegien werden ebenfalls nur in begrenztem Umfang sichtbar ($M = 1.92$, $SD = .92$). Zugleich geben 40% aller Befragten an, dass keine der genannten Maßnahmen an ihren Schulen ergriffen worden sei ($M = 2.56$, $SD = 1.24$).

Wie wird die Fairness und die Gültigkeit des Leistungsvergleichs beurteilt?

Ein wichtiger Kritikpunkt bei der Beurteilung von empirischen Arbeiten ist selbstverständlich die Frage, ob die Daten überhaupt vertrauenswürdig sind. Insbesondere wurde wiederholt über die Qualität der Stichprobenziehung und die Motivation der beteiligten Lehrer und Schüler diskutiert.

Die Lehrer und Lehrerinnen stehen dem PISA-Ergebnis zum Teil recht skeptisch gegenüber. Die Repräsentativität der in der PISA-Studie untersuchten Stichprobe der Schüler und Schülerinnen wird eher zurückhaltend beurteilt ($M = 2.05$, $SD = .88$). Auch neigen die Lehrer und Lehrerinnen zu der Ansicht, dass die Prioritäten bei der Auswahl der überprüften Wissensgebiete falsch gesetzt worden seien ($M = 2.31$, $SD = .70$). Dennoch wird eher positiv eingeschätzt, dass die Lehrer und Lehrerinnen der Schulen, die sich an der PISA-Studie beteiligten, ihr Bestes gegeben hätten, um ein gutes Abschneiden ihrer Schüler und Schülerinnen zu gewährleisten ($M = 2.42$, $SD = .82$). Einigkeit besteht in der Ansicht, dass andere Länder bessere Lehr- und Lernvoraussetzungen haben ($M = 3.19$, $SD = .74$; vgl. Tabelle 6).

Tab. 6: Beurteilung der Fairness und der Gültigkeit des Leistungsvergleichs

	M	SD	n
Die Auswahl der befragten SchülerInnen und somit die Ergebnisse der PISA-Studie sind für meine SchülerInnen repräsentativ.	2.05	.88	168
Bei der Auswahl der zu testenden Wissensgebiete wurden falsche Prioritäten gesetzt.	2.31	.70	159
Die Lehrer an deutschen Schulen haben für die PISA-Studie ihr Bestes gegeben, um ein gutes Abschneiden der Schüler zu gewährleisten.	2.42	.82	162
Andere Länder haben bessere Lehr- und Lernvoraussetzungen.	3.19	.74	177

Wie wird der Umgang der Politiker und Medien mit den Ergebnissen der Studie beurteilt? Die Motivation von Lehren und Lehrerinnen vor Ort, ernsthaft in die Diskussion um PISA einzutreten, hängt zum Teil wohl auch davon ab, wie sie die öffentliche Debatte wahrnehmen. Die befragten Lehrer und Lehrerinnen äußern sich über den kompetenten Umgang der Politik mit den Ergebnissen aus PISA wenig freundlich (vgl. Tabelle 7). Den Politikern wird unterstellt, nur Schlagworte oder vorgefasste Meinungen aus den Medien zu übernehmen ($M = 3.27$, $SD = .78$). Eine Tendenz zum entschlossenen Handeln nehmen gerade 9% der Befragten wahr ($M = 1.63$, $SD = .65$); 26% sehen Anhaltspunkte dafür, dass sich die Politik seit PISA für

Tab. 7: Beurteilung des Umgangs der Politiker und Medien mit den Ergebnissen der PISA-Studie.

	M	SD	n
Die Politiker übernehmen nur Schlagwörter oder vorgefasste Meinungen der Medien.	3.27	.78	178
Die Politik nimmt die Thematik sehr ernst und handelt entschlossen.	1.63	.65	182
Die Politiker setzen sich seit der PISA-Studie für die Steigerung des Leistungsniveaus in Deutschland ein.	2.06	.78	176
Die Politiker nutzen die Studie nur, um Wahlkampf zu betreiben.	3.16	.72	177
In den Medien wurde über PISA ausführlich diskutiert.	2.70	.77	178
Es wurde in den Medien objektiv über die PISA-Studie berichtet.	2.18	.64	177
Der Öffentlichkeit wurde durch die Medien ein falsches Bild vom Zustand des deutschen Bildungssystems präsentiert.	2.73	.80	180
Die Studie ist reine Geldverschwendung, da bisher keine sichtbaren Konsequenzen gezogen wurden.	2.45	.94	175
Durch die Diskussion um die PISA-Studie fühle ich mich persönlich angegriffen.	1.96	.88	181
Der Lehrerberuf wird in Relation zum Aufwand zu schlecht bezahlt.	2.73	.88	177

eine Steigerung des Leistungsniveaus in deutschen Schulen einsetzt ($M = 2.06$, $SD = .78$). Es wird eher unterstellt, dass die Politiker die PISA – Studie nutzen, um Wahlkampf zu treiben ($M = 3.16$, $SD = .72$). So verwundert es kaum, wenn die Aussage, die PISA-Studie sei Geldverschwendung, da bisher keine sichtbaren Konsequenzen gezogen wurden, weitgehend Zustimmung findet ($M = 2.45$, $SD = .94$). Auch hier ergibt sich ein Zusammenhang der Beurteilung mit der Einschätzung der eigenen Informiertheit: Je besser sich Lehrer und Lehrerinnen informiert fühlen, desto weniger waren sie der Meinung, die PISA-Studie sei reine Geldverschwendung ($C = .38$, $p < .05$).

Eine ausführliche Debatte über PISA in den Medien wird zwar wahrgenommen ($M = 2.70$, $SD = .77$), jedoch wird die Objektivität der Berichterstattung nicht im selben Maß gesehen ($M = 2.18$, $SD = .64$). Den Zustand des deutschen Bildungswesens in den Medien sehen viele falsch repräsentiert ($M = 2.73$, $SD = .80$). Auch die Aussage, der Lehrerberuf sei in Relation zum Arbeitsaufwand unterbezahlt, findet Zustimmung ($M = 2.73$, $SD = .88$). Allerdings fühlen sich die meisten durch die Diskussion um die PISA-Studie nicht persönlich angegriffen ($M = 1.96$, $SD = .88$).

Welche Gründe werden für das Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler geltend gemacht? Die Bereitschaft zur Veränderung bei Lehrern und Lehrerinnen ist in Zusammenhang zu sehen mit den vermuteten Ursachen für das problematische Ergebnis. Je mehr die Ursachen außerhalb der Schule und jenseits der eigenen Qualifikation gesehen werden, desto schwerer dürfte es sein, die Lehrer und Lehrerinnen dazu zu motivieren, sich im Rahmen von Fortbildungen weiter zu entwickeln (vgl. Tabelle 8). Der Umkehrschluss, dass diejenigen, die den Eindruck haben, nicht hinreichend ausgebildet zu sein, zugleich diejenigen sind, die zu Veränderungen bereit sind, ist aber auch nicht zu begründen. Es zeigt sich, dass gerade Personen, die nicht an ihrer Ausbildung zweifeln, eher dazu neigen, Veränderungen anzugehen, z.B. verstärkt mit Kollegen und Kolleginnen zusammen zu arbeiten ($C = .30$, $p < .05$).

Tab. 8: Beurteilung der Hintergründe für das Abschneiden der deutschen Schüler und Schülerinnen in der PISA-Studie

	M	SD	n
Die SchülerInnen in der heutigen Konsumgesellschaft unterliegen einer ständigen Reizüberflutung.	3.51	.59	181
Aufgrund der Reizüberflutung verkümmern wichtige Fähigkeiten wie eigenaktives Handeln und Kreativität.	3.43	.68	182
Migrantenkinder sind an deutschen Schulen immer noch nicht ausreichend integriert und werden nicht angemessen gefördert.	3.14	.80	179
Es gibt nicht genug Ganztagschulen.	2.66	1.10	180
Manche Lehrer haben unzureichende didaktische Kompetenzen.	2.89	.81	173
Ich habe manchmal das Gefühl, in meiner Ausbildung nicht das Richtige gelernt zu haben.	2.57	.97	178

Zu den Hintergründen des schwachen Abschneidens der Schüler und Schülerinnen an deutschen Schulen wurden lediglich einige Stichpunkte in den Fragebogen eingebracht. Die befragten Lehrkräfte waren sich einig, dass die Schülerinnen und Schüler in der heutigen Konsumgesellschaft einer Reizüberflutung unterliegen ($M = 3.51$, $SD = .59$) und dass so wichtige Fähigkeiten wie eigenaktives Handeln und Kreativität verkümmern würden ($M = 3.43$, $SD = .68$). Auch die mangelhafte Förderung von Migrantenkindern wird gesehen ($M = 3.14$, $SD = .80$). Zweifel an der didaktischen Kompetenz eines Teils ihrer Kollegen und Kolleginnen äußern immerhin 71% der Befragten ($M = 2.89$, $SD = .81$) und 52% räumen ein, dass sie in ihrer Ausbildung möglicherweise nicht das Richtige gelernt haben ($M = 2.57$, $SD = .97$), so dass aus der Sicht der befragten Lehrkräfte auch Mängel in der Lehrerausbildung bzw. in der Lehrerkompetenz als Ursache für das deutsche PISA-Ergebnis angesehen werden können. Einen Mangel an Ganztagschulen sehen 54% der befragten Lehrer und Lehrerinnen, wobei 43% diesen Punkt ganz anders beurteilen ($M = 2.66$, $SD = 1.10$).

Welche Einstellungen haben die Lehrer und Lehrerinnen zu Leistungsvergleichen? Zur Weiterentwicklung der Evaluation von schulischen Standards ist es wünschenswert, dass Lehrer und Lehrerinnen Vergleichsstudien dieser Art bereits in der Durchführung unterstützen (vgl. Tabelle 9).

Tab. 9: Einstellungen der Lehrer und Lehrerinnen zu internationalen Leistungsvergleichen

	M	SD	n
Durch den Leistungsvergleich können die verschiedenen Schulsysteme international verglichen werden.	2.44	.80	179
Durch regelmäßige Leistungsvergleiche wird eine überbewertete Situation erzielt, welche Schülerinnen und Lehrerinnen unter Leistungsdruck stellt.	2.61	.78	179
Ich würde mich bereit erklären, bei einem Leistungsvergleich dieser Art teilzunehmen.	2.88	.91	179
Ich würde unter der Bedingung teilnehmen, dass andere Bewertungskriterien – wie soziale Kompetenzen – berücksichtigt würden.	2.79	.83	172
Teilnehmen würde ich generell nur an einer anonymisierten Leistungsstudie.	2.88	.93	174
Ich bin bereit, an einer Studie über Lehrer teilzunehmen.	2.88	.96	180

Die Einstellung der Lehrer und Lehrerinnen zu Leistungsvergleichen wie in der PISA-Studie ist durchaus zwiespältig. Einerseits findet die Aussage, dass auf diese Weise die verschiedenen Schulsysteme international verglichen und beurteilt werden können, durchaus Zustimmung ($M = 2.44$, $SD = .80$), andererseits steht auch die Befürchtung im Raum, dass durch die regelmäßig durchgeführten Leistungsvergleiche zusätzlicher Leistungsdruck unter Lehrerschaft und Schülerschaft erzeugt wird ($M = 2.61$, $SD = .78$). Die Bereitschaft, in der Zukunft bei einem Leistungsvergleich teilzunehmen,

men, ist dennoch sehr hoch ($M = 2.88$, $SD = .91$) und verändert sich nicht unter der Bedingung, dass zusätzliche Bewertungskriterien, wie etwa soziale Kompetenzen, herangezogen werden ($M = 2.79$, $SD = .83$) oder verstärkt auf Anonymität geachtet würde ($M = 2.88$, $SD = .93$). Ebenso bekunden die Lehrer und Lehrerinnen die Bereitschaft, an einer Studie über Lehrerleistungen teilzunehmen ($M = 2.88$, $SD = .96$), wobei Personen mit längeren Dienstzeiten hier eher zurückhaltend antworten ($C = .34$, $p < .01$). Die Bereitschaft zur Teilnahme an ähnlichen Studien ist jedoch unabhängig von der Funktion, die eine Person an der Schule inne hat und unabhängig vom Geschlecht.

4. Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Die Fragebogenstudie zur Rezeption der PISA – Ergebnisse durch Lehrer und Lehrerinnen sollte Aufschluss über die Einstellungen und Meinungen der Lehrerschaft zum Thema Leistungsvergleiche geben. Auch wenn die Studie nicht im strengen Sinn repräsentativ ist, lassen sich einige grobe Linien in der Art und Weise, wie PISA in der Lehrerschaft rezipiert wurde, erkennen. Die Lehrer und Lehrerinnen haben sich recht breit informiert, wobei allerdings die Differenziertheit der Information, die sich die Lehrer und Lehrerinnen eingeholt haben, breit streuen dürfte. Am häufigsten haben sich die Befragten aus den Medien informiert, während die Originalpublikationen oder die vom PISA-Konsortium bereit gestellten Internet-Seiten in geringerem Umfang zur Kenntnis genommen wurden. Die Frage muss offen bleiben, inwieweit auf diese Weise nicht doch stark vorselektierte und bereits bewertete Information rezipiert wurde. Auch wenn die entsprechende Literatur allgemein zugänglich ist, so ist doch zu hinterfragen, ob die wissenschaftliche Form der Darstellung für die Lehrer und Lehrerinnen überhaupt verwertbar ist, weil sie keine Experten in der Beurteilung von empirischen Forschungsergebnissen sind und die Möglichkeiten und Grenzen weder der Generalisierung noch der Ansatzpunkte für Qualitätsverbesserungen differenziert einschätzen können (vgl. Arnold, 2002). So ist es nicht verwunderlich, dass sich trotz der verfügbaren Fülle von Information nur knapp die Hälfte wirklich gut informiert fühlt und die Qualität der Information kritisch gesehen wird. Die Frage ist hier, ob die Lehrer und Lehrerinnen genauer angeben könnten, was ihnen noch fehlt, bzw. wie von der Seite der Bildungsverwaltung und der Kultusministerien Umfang, Qualität und Verbreitung der Information optimiert werden könnten. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund wichtig, dass Informiertheit und eine positive Einschätzung der eigenen Kompetenz mit einer selbstkritischen Haltung zusammenhängen. Immerhin ist zu konstatieren, dass sich mit 44% der Befragten ein beachtlich größerer Anteil der Lehrer und Lehrerinnen gut informiert fühlt als bei der entsprechenden Befragung zu TIMSS, als sich nur 3% in diesem Sinne äußerten (vgl. Kohler, 2002). Die Rolle, die dabei wissenschaftliche und behördliche Informationsquellen (Lehrerfortbildung,

Schulamt) gegenüber Tagespresse und Fernsehen spielen, ist jedoch zu beiden Zeitpunkten ähnlich untergeordnet. Herausgehoben ist in beiden Befragungen die Bedeutung des Gesprächs im Kollegenkreis als Informationsquelle. Dies passt zu der hohen Bedeutung, die der „internen Kollegialität“ (Rolff, 2001, 340) für das berufliche Selbstverständnis von Lehrern und Lehrerinnen beigemessen wird.

Aus der Befragung wird deutlich, dass ein Teil der Lehrer und Lehrerinnen durchaus einen Bezug herstellt zwischen den Ergebnissen der PISA-Studie und dem eigenen beruflichen Umfeld. Dabei scheint die Stimmung keineswegs grundsätzlich von Resignation oder Abwehr bestimmt zu sein, sondern durchaus ein gewisser Handlungsspielraum erkennbar zu sein, innerhalb dessen Veränderungen möglich sind (vgl. auch Terhart, 2002). Dies gilt sowohl für den eigenen Unterricht, als auch für pädagogische und organisatorische Maßnahmen auf der Schulebene. Zumindest aus der Wahrnehmung der Lehrer und Lehrerinnen könnte man schließen, dass die Diskussion um PISA die Perspektiven für Veränderungen im Schulwesen geöffnet hat. Diese Sicht ist von der Dienstzeit und der Funktion in der Schule unabhängig. Die Gründe für das unerwartet schwache Abschneiden der deutschen Schüler und Schülerinnen werden zwar auch in außerschulischen Bedingungen gesehen, aber dennoch wird der eigene Anteil nicht ganz ignoriert. Zwar erfahren, ähnlich wie in der Beurteilung der Ergebnisse der TIMS-Studie, diejenigen Items, die die Ursache für das schwache Abschneiden bei den Schülern und Schülerinnen ansetzen, die größte Zustimmung (vgl. Kohler, 2002); jedoch bleibt der Eindruck, dass Lehrer und Lehrerinnen durchaus bereit sind, sich mit der Frage zu befassen, wie sie ihre eigene Praxis verbessern können, selbst wenn die Meinung vorherrscht, dass in den Berichten über PISA der Zustand des deutschen Schulwesens nicht angemessen repräsentiert ist.

Insgesamt kann man sagen, dass die Lehrer und Lehrerinnen skeptisch gegenüber dem Leistungsvergleich in der PISA-Studie sind. Sie glauben, dass Schulen in anderen Ländern unter günstigeren Bedingungen arbeiten können. Hier könnte einerseits ein Informationsdefizit vorliegen, weil zu wenig über grundlegende Besonderheiten von Schulsystemen im internationalen Vergleich bekannt ist. Es könnte aber auch sein, dass die Lehrerinnen und Lehrer eine Tendenz haben, defensiv zu reagieren, weil teilweise mit der Berichterstattung über PISA mehr oder weniger offen eine Art 'Lehrerschelte' betrieben wurde. Dies wäre allerdings sehr kontraproduktiv und würde einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen im Wege stehen (vgl. auch Rolff, 2001).

Die Repräsentativität der Stichprobe und der in PISA gestellten Aufgaben wird kritisch beurteilt. Ebenso herrscht ein gewisser Zweifel vor, inwieweit die Bildungspolitiker die Ergebnisse der PISA-Studie ernsthaft zum Anlass

nehmen, Initiativen zu ergreifen, um den Standard an deutschen Schulen zu verbessern.

Als erfreulich konstruktiv kann die Bereitschaft der Lehrer und Lehrerinnen beurteilt werden, an weiteren Leistungsvergleichen teilzunehmen, allerdings unter der Voraussetzung, dass der Leistungsdruck auf Lehrerkollegien und Schülerschaft nicht zusätzlich erhöht wird. Die bereits nach TIMSS verzeichnete Offenheit gegenüber der Teilnahme an Evaluationsstudien (vgl. Kohler, 2002) blieb stabil.

Wenn also Arbeiten wie die PISA-Studie nicht als Selbstzweck oder als rein politisch genutzte Kontrollmaßnahme verkommen sollen, ist es entscheidend, dass die Kooperation mit den Lehrern und Lehrerinnen auf breiter Basis möglich wird. Dies gilt nicht nur für die Planung und Durchführung der Datenerhebungen zum Leistungsvergleich, sondern auch für die Rückmeldung und Bewertung der Ergebnisse. Die Diskussion um die Bedeutung der Ergebnisse und die Konsequenzen sollten die Experten nicht in ihrem eigenen Zirkel führen – was man fast vermuten könnte, wenn man sich betrachtet, wie vergleichsweise selten die wissenschaftlichen Publikationen zu PISA wahrgenommen werden. An dieser Stelle ist es wahrscheinlich erforderlich, über die fachlichen Voraussetzung und geeignete Formen der Vermittlung zu diskutieren. Es muss einerseits darum gehen, die Ergebnisse in einem verständlichen Format zu präsentieren und den Lehrerkollegien verstärkt aktiv zugänglich zu machen, und andererseits die Kompetenzen der Lehrer und Lehrerinnen zur Rezeption dieser spezifischen Form von wissenschaftlichen Publikationen zu stärken (vgl. z.B. Hittleman & Simon, 2001). Denn es gilt, „... dass weder einfache Darstellungen noch explizite Vorsichtshinweise eine Garantie für eine adäquate Rezeption und Nutzung der Befunde bieten“ (Watermann et al., 2003, 98). Je besser die Lehrer und Lehrerinnen die Resultate verstehen und mit tragen, desto kompetenter können sie dann ihr Wissen und ihre Fähigkeiten einsetzen, die Ergebnisse angemessen zu interpretieren und konstruktiv zu verwerten. Ähnliches gilt für die Kompetenzeinschätzung der Lehrer und Lehrerinnen, denn womöglich kann die Bereitschaft zur Veränderung in der professionellen Praxis stärker gefördert bzw. gestützt werden, wenn man auf die vorhandenen Interessen und Kompetenzen aufbaut und diese betont und weniger auf vermeintliche oder vorhandene Defizite hinweist.

Literatur

- Arnold, K.-H. (2002). Schulentwicklung durch Rückmeldung der Lernwirksamkeit an die Einzelschule: Möglichkeiten und Grenzen der Effizienzforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 741-764.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.)(2003). *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.).(2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.).(2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU*. Münster: Waxmann.
- Der Spiegel, Sonderheft 3, 2002: *Lernen zum Erfolg*.
- Hittleman, D.R. & Simon, A.J. (2001). *Interpreting educational research. An introduction for consumers of research*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kohler, B. (2002). Zur Rezeption von TIMSS durch Lehrerinnen und Lehrer. *Unterrichtswissenschaft, 30*, 158-188.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (Ed.).(2002). *PISA in the News in Germany*. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (Hg.).(2003). *Bildung auf einen Blick: OECD Bildungsindikatoren 2003*. Paris: OECD Publications.
- Pekrun, R. (2002). Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 48*, 111-128.
- Rolff, H.-G. (2001). Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen? In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 337-352). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik, 48*, 91-110.
- Watermann, R., Stanat, P., Kunter, M., Klieme, E. & Baumert, J. (2003). Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Disseminationskonzept von PISA-2000. *Zeitschrift für Pädagogik, 49*, 92-111.

Internetseiten:

Deutscher Bildungsserver:

<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1270>

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung:

<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>

Kultusministerium Baden-Württemberg:

http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/pisa/informationen_zu_pisae.htm

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Margarete Imhof, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie, Postfach 11 19 32, 60054 Frankfurt/M.
E-mail: m.imhof@paed.psych.uni-frankfurt.de

Ich danke den Studierenden des Seminars „Einführung in die Empirischen Forschungsmethoden der Pädagogischen Psychologie“ für die Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Durchführung der Fragebogenerhebung.