

Technische Universität Dortmund  
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie

**Die internationalen Schulleistungsstudien PISA 2000 und PISA 2003  
im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und  
Massenmedien**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der  
Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von  
Christel Jungmann

Dortmund, im Februar 2015

Erster Gutachter: Prof. Dr. Heinz-Günter Holtappels  
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Wilfried Bos

# Gliederung

0. Einleitung: Themenaufriß und Aufbau der Arbeit	4
1. Drei Teilsysteme und ihre Funktionslogiken: Wissenschaft, Politik, Massenmedien	7
1. 1. Das Teilsystem Wissenschaft	7
1. 2. Das Teilsystem Politik	9
1. 3. Das Teilsystem Massenmedien	11
1. 4. Strukturelle Koppelungen	13
1. Subsysteme: Bildungsforschung, Bildungspolitik, Wissenschaftsjournalismus	16
2. 1. Bildungsforschung in Deutschland	17
2. 2. Bildungspolitik in Deutschland	19
2. 3. Wissenschaftsjournalismus in Deutschland	20
3. Öffentlichkeitsstrukturen und öffentliche Kommunikation	22
3. 1. Öffentlichkeit als demokratische Kategorie	22
3. 2. Strukturen von Öffentlichkeit	24
3. 3. Parlamente als Foren der Öffentlichkeit	27
3. 4. Massenmedien als Foren der Öffentlichkeit	29
4. Die Konstruktion sozialer Realität im öffentlichen Diskurs	31
4. 1. Theorie des Diskurses	31
4. 2. Deutungen in öffentlichen Diskursen	33
4. 2. 1. Vom Sachverhalt zum Problem: Die Problemkarriere	33
4. 2. 2. Deutungsrahmen (Frames)	35
4. 2. 3. Deutungsmuster	36
5. Der Diskursgegenstand: Hintergründe, Konzeption und zentrale Ergebnisse von PISA 2000 und PISA 2003	38
5. 1. Hintergründe in Deutschland	38
5. 2. Konzeption der PISA-Studien	40.

5. 3. Zentrale Ergebnisse von PISA 2000 und PISA 2003	41
5. 4. Die Reaktionen der KMK auf die PISA-Studien	45
6. Forschungsfrage und methodisches Vorgehen	48
6. 1. Forschungsfrage	48
6. 2. Inhaltsanalyse als Untersuchungsmethode	49
6. 3. Die Auswahl des Materials	50
6. 4. Das Kategoriensystem	52
7. Ergebnisse der Inhaltsanalyse	57
7. 1. Die Struktur des parlamentarischen Diskurses	57
7. 1. 1. Der inhaltliche Verlauf des parlamentarischen Diskurses	60
7. 1. 2. Die Aussagenstruktur	69
7. 1. 3. Der Einsatz der Deutungsrahmen	71
7. 1. 4. Regierungs- und Oppositionsfraktionen im Diskurs über PISA	72
7. 1. 5. Die Problemdeutungen der Parteien	77
7. 1. 6. Die Lösungsansätze der Parteien	88
7. 1. 7. Zwischenfazit: Der parlamentarische Diskurs über PISA	91
7. 2. Die Struktur des medialen Diskurses	93
7. 2. 1. Artikel und Darstellungsformen	93
7. 2. 2. Rhythmen der Berichterstattung	96
7. 2. 3. Akteurinnen und Akteure	97
7. 2. 4. Der inhaltliche Verlauf des medialen Diskurses	99
7. 2. 5. Die Struktur der Aussagen	110
7. 2. 6. Die Problemdeutungen der Journalistinnen und Journalisten	112
7. 2. 7. Die Lösungsansätze des politischen Zentrums	128
7. 2. 8. Zwischenfazit: Der mediale Diskurs über PISA	130

7. 3. Der Gesamtdiskurs: Zwei Diskurslager und ihre Deutungsrepertoires	132
7. 3. 1. Der strukturkonservative und der strukturkritische Teildiskurs über PISA	133
7. 3. 1. 1. PISA als Ausdruck einer Orientierungskrise: Der strukturkonservative Teildiskurs	135
7. 3. 1. 2. PISA als Ausdruck einer Steuerungskrise: Der strukturkritische Teildiskurs	137
7. 3. 1. 3. Die Deutungsmuster der Teildiskurse	140
8. Resümee mit Blick auf die Bildungsforschung	145
9. Verzeichnisse	
Literaturverzeichnis	150
Verzeichnis der benutzten Zeitungsartikel	165
Verzeichnis der benutzten Plenarprotokolle	177
Verzeichnis der Abbildungen	178
Abkürzungsverzeichnis	179
Anhang	180
Kategoriensystem	181

## 0. Einleitung: Themenaufriß und Aufbau der Arbeit

„PISA hat einen Nerv getroffen.“ So titelte die Wochenzeitung *Die Zeit* in einem Rückblick 5 Jahre nach dem Erscheinen der ersten PISA-Studie (*Die Zeit* vom 29.11.2006). Tatsächlich rief insbesondere PISA 2000 in Deutschland ein so breites öffentliches Echo hervor wie keine Studie der Bildungsforschung zuvor. Die OECD machte allein für die Zeit zwischen Dezember 2001 und Januar 2002 in Deutschland mehr als 600 Zeitungsartikel über PISA 2000 aus, während beispielsweise in Österreich in dieser Zeitspanne 120 und in Frankreich 25 Artikel dazu erschienen waren.<sup>1</sup> In 12 von 16 Landtagen sowie im Bundestag fanden Debatten über die Ergebnisse von PISA 2000 statt.<sup>2</sup> Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Kirchen und Stiftungen nahmen öffentlich Stellung zu den PISA-Ergebnissen<sup>3</sup>.

Die Reaktionen auf PISA gingen aber über all das noch hinaus. So wurde PISA zum Auslöser für eine Sendereihe der ARD, in der Kandidatinnen und Kandidaten aus den 16 Bundesländern sich der Lösung von Aufgaben stellten, die eng an das Format der PISA-Aufgaben angelehnt waren.<sup>4</sup> PISA wurde zum Thema in Erziehungsratgebern<sup>5</sup>, Cartoons<sup>6</sup> und Comedy-Serien<sup>7</sup>, der Deutschlandfunk nutzt das Akronym PISA für den Titel eines Magazins über Bildungsthemen.<sup>8</sup>

Die öffentliche Resonanz, die PISA auf unterschiedliche Weise erreichte, stieß in der Bildungsforschung auf ein geteiltes Echo. So vertrat Tillmann (2001: 11) die Auffassung, Studien der Bildungsforschung seien nur dann bedeutsam, „wenn sie in

---

<sup>1</sup> Vgl. Knowledge and skills für life. PISA in the news of Germany: <http://www.oecd.org/> [10.10.14]

<sup>2</sup> vgl. Deutscher Bundestag, Drucksache 14/245: 24671-24693; In Hessen, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und dem Saarland fanden keine Landtagsdebatten über die Ergebnisse von PISA 2000 statt.

<sup>3</sup> Vgl. hierzu die Sammlungen des Deutschen Bildungsservers: <http://www.bildungserver.de/Diskussionen-zu-PISA-2000-1271.html> [10.10.14]

<sup>4</sup> <http://www.fernsehserien.de/pisa-der-laendertest> [10.10.14]

<sup>5</sup> Meyer, A.S.: Wann ist mein Kind PISA-fit?, Weinheim 2002: Beltz

<sup>6</sup> Uli Stein: PISA-Alarm, Oldenburg 2003: Lappan-Verlag

<sup>7</sup> <http://www.n-joy.de/podcast/podcast4161.html> [10.10.14]

<sup>8</sup> <http://www.deutschlandfunk.de/pisaplus.1179.de.html> [10.10.14]

die öffentliche Diskussion geraten, wenn die Presse, wenn das Publikum sich mit ihnen befasst und wenn auf diese Weise eine bildungspolitische Debatte entsteht, die auch die Politik zu Reaktionen zwingt.“ Lenzen et al. (2004: 5) hingegen wiesen darauf hin, eine so breite Rezeption solcher Studien habe auch Nachteile, „vor allem die Simplifizierung von Ergebnissen und die Reduktion von komplexen Befunden auf wenige griffige Botschaften.“ Brügelmann (2002: 10) monierte, in den ersten Medienberichten über PISA 2000 werde „aus der Schublade geholt, was man schon immer sagen wollte (und zum Teil schon mehrfach gesagt hat).“

Diese unterschiedlichen Aussagen eröffnen das Feld, in dem sich die vorliegende Arbeit bewegt. Sie beschäftigt sich mit dem öffentlichen Diskurs über PISA 2000 und PISA 2003 in der Politik und den Massenmedien. Für Foucault (1988: 259ff.) liegt die Bedeutung von Diskursen darin, dass diese die Gegenstände, von denen sie handeln, als Wissen konstituieren. In Diskursen werden folglich bestimmte Wissensformen hergestellt, die nicht unabhängig von den Foren sind, in denen die Diskurse jeweils stattfinden. Ausgehend hiervon ist der öffentliche Diskurs über PISA deshalb von Bedeutung, weil er wissenschaftliches Wissen jenseits der Systemgrenzen der Wissenschaft be- und verarbeitet, einordnet und mit Deutungen und Bedeutungen versieht.

Ziel der Arbeit ist es, diesen Transformationsprozess in Bezug auf PISA 2000 und 2003 zu rekonstruieren, um nachvollziehen zu können, in welcher Weise Ergebnisse der Wissenschaft von anderen gesellschaftlichen Teilsystemen aufgegriffen und verarbeitet werden. Es geht um die Frage, ob und in welcher Form dabei von der Wissenschaft nach deren Systemregeln erarbeitetes Wissen in der öffentlichen Verarbeitung durch andere Teilsysteme neu konstituiert wird und damit neue Wissensformen geschaffen werden, die einem breiten Publikum zur Verfügung gestellt werden. Der Blick richtet sich dabei auf die Bildungsforschung als Subsystem des Teilsystems Wissenschaft und die PISA-Studien als Produkt dieses Subsystems.

Die Arbeit beschäftigt sich also nicht originär mit den PISA-Studien bzw. deren Forschungsansatz und Forschungszielen. Sie verzichtet darüber hinaus auf eine Analyse des wissenschaftlichen Diskurses über PISA, weil dieser als Fachdiskurs der breiten Öffentlichkeit entzogen ist. Auch ist es nicht ihr Ziel, die politischen

Konsequenzen zu analysieren, die aus den Ergebnissen der PISA-Studien gezogen wurden (vgl. hierzu Tillmann et al. 2008).

Es soll auch nicht darum gehen, einen Abgleich zwischen den Studien und dem öffentlichen Diskurs darüber in der Weise vorzunehmen, dass über eine „richtige“ oder „falsche“ diskursive Be- und Verarbeitung von Ergebnissen der Studien geurteilt oder entschieden werden soll. Vielmehr geht es um die Beantwortung der Frage, wie im Diskurs aus einem wissenschaftlichen Gegenstand ein öffentliches Thema gemacht wurde und welches „Problem PISA“ am Ende dieses diskursiven Prozesses außerhalb des Wissenschaftssystems stand.

Als für den öffentlichen Diskurs über PISA repräsentative Quellen werden Plenarprotokolle und Tageszeitungen analysiert.<sup>9</sup> Dies begründet sich damit, dass der Titel der Arbeit auf die drei gesellschaftlichen Teilsysteme Wissenschaft, Politik und Massenmedien verweist, die auf unterschiedliche Weise mit den PISA-Studien beschäftigt waren. Die Wissenschaft wird hier als Lieferantin des Gegenstandes verstanden, während Politik und Massenmedien als Be- und Verarbeiter dieses Gegenstandes im Mittelpunkt stehen.

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Teil I stellt die theoretischen Grundlagen dar. In Kapitel 1 werden die allgemeinen Funktionslogiken der drei Teilsysteme erläutert, die am öffentlichen Diskurs über PISA auf unterschiedliche Weise beteiligt waren. Kapitel 2 dient der Konkretisierung, indem die Subsysteme Bildungsforschung, Bildungspolitik und Wissenschaftsjournalismus in ihren Funktionslogiken und Beziehungen zueinander beleuchtet werden. Da es um eine Analyse des öffentlichen Diskurses geht, werden in Kapitel 3 die Strukturen und Funktionsweisen von Öffentlichkeit erläutert, die die Grundlagen für Diskurse darstellen. Kapitel 4 widmet sich dann dem Diskursbegriff sowie den Mitteln, die in öffentlichen Diskursen zur Deutung von Gegenständen eingesetzt werden. Der Diskursgegenstand (PISA 2000 und 2003) wird in Kapitel 5 dergestalt behandelt, dass zunächst die Konzeption der PISA-Studien sowie die entsprechenden Hintergründe in Deutschland dargestellt und dann die zentralen Ergebnisse der Studien zusammengefasst werden. Da die Arbeit ausschließlich den Diskurs in Deutschland untersucht, beschränkt sie sich dabei auf

---

<sup>9</sup> Zur Auswahl der Länder und Zeitungen vgl. Kap. 6

die Darstellung der zentralen deutschen PISA-Ergebnisse sowie derjenigen in den Bundesländern.

Nach der Erläuterung des methodischen Vorgehens in Kapitel 6 werden dann in Teil II der Arbeit die Ergebnisse der Inhaltsanalyse präsentiert. Den Schluss der Arbeit bildet ein Resümee, zu dem auch Ausführungen über die Bedeutung der Ergebnisse für die Bildungsforschung sowie ein kurzer Ausblick auf mögliche Anschlussforschung gehören.

## **1. Drei Teilsysteme und ihre Funktionslogiken:**

### **Wissenschaft, Politik und Massenmedien**

Ein Kennzeichen moderner Gesellschaften ist ihre funktionale Ausdifferenzierung in Teilsysteme (Luhmann 1995; 1996; 1997). Der Systemtheorie zufolge sind diese Teilsysteme autopoietisch. Jedes Teilsystem operiert als geschlossenes System nach seiner eigenen Funktionslogik und produziert und reproduziert sich selbst durch Kommunikation. Die Teilsysteme grenzen sich voneinander ab, indem sie jeweils ihren eigenen Kommunikations- und Produktionsregeln folgen (Luhmann 1995: 12; Luhmann 2000: 171). Neben u. a. Wirtschaft, Recht, Kunst und Religion sind Wissenschaft, Politik und Massenmedien nach diesem Verständnis als gesellschaftliche Teilsysteme anzusehen. Da die vorliegende Arbeit in Bezug auf diese Teilsysteme von einem Spannungsfeld ausgeht, werden im Folgenden die unterschiedlichen Funktionslogiken dieser Teilsysteme sowie Interdependenzen zwischen ihnen dargestellt.

#### **1.1. Das Teilsystem Wissenschaft**

Für die Gesellschaft ist Wissenschaft das Teilsystem, das abgesichertes Wissen produzieren, erweitern und garantieren soll (Luhmann 1992: 635). Dabei folgt das Teilsystem der Leitcodierung Wahrheit vs. Nicht-Wahrheit und hat seine Funktionslogik an diesem Code ausgerichtet. Ausschließlich die Wissenschaft folgt der Leitlinie, „dass wahre Aussagen eine vorausgegangene Prüfung und Verwerfung



einer etwaigen Unwahrheit implizieren. Und hier hat, weil diese Prüfung nie abgeschlossen werden kann, das Wahrheitssymbol einen stets hypothetischen Sinn“ (ebd.: 274).

Dieses Wahrheitssymbol beinhaltet bestimmte Regeln der Rationalität, Validität und intersubjektiven Überprüfung, die in keinem anderen Teilsystem gelten. Mit der Anwendung dieser Regeln wird das Teilsystem hinsichtlich seiner Operationen geschlossen gehalten. Diese Geschlossenheit drückt sich in seiner Kommunikationsweise in Form einer ausgeprägten Fach- und Theoriesprache aus, die sich jeweils an andere Wissenschaftler einer bestimmten Fachdisziplin richtet und für Außenstehende kaum verständlich ist. Neben der Wahl bestimmter Fachtermini zeigt sich dies auch am „Duktus der Argumentation, der in jedem Gedankenschritt auf ein Vorwissen angewiesen ist, das nicht immer an der Stelle, an der man anknüpft, erklärt werden kann. Dieses Vorwissen kann bei potenziellen Rezipienten außerhalb des Wissenschaftssystems auch nicht vorausgesetzt werden, was die Anzahl der erreichbaren Adressaten drastisch reduziert“ (ebd.: 623).

Dass die Wissenschaft ihre eigenen Operationen autopoietisch gestaltet, bedeutet nicht, dass sie unabhängig von ihrer Umwelt agiert oder agieren könnte. Wissenschaft ist in gesellschaftliche Kontexte eingebettet, bezieht ihre Themen aus der Gesellschaft und ist darüber hinaus auf die Funktionstüchtigkeit anderer Teilsysteme angewiesen. Sie kann ihre gesellschaftliche Aufgabe nur erfüllen, wenn z.B. das politische System für finanzielle Ressourcen sorgt und das Bildungssystem Nachwuchs ausbildet (ebd.: 637).

Wissenschaft legitimiert sich zwar innerhalb des eigenen Systems selbst, wenn es beispielsweise bei der Veröffentlichung von Artikeln um die Frage der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit geht. Sie muss sich aber auch der Gesellschaft gegenüber legitimieren, die von ihr gesichertes Wissen erwartet und dessen Produktion in Form von Steuerzahlungen auch finanziert. Das System tritt dann aus seiner inneren Geschlossenheit heraus, indem es erbrachte Leistungen an die Gesellschaft bzw. an andere Teilsysteme (z.B. Politik, Wirtschaft, Massenmedien) zur Verwendung abgibt.

Da die operativen Regeln des Wissenschaftssystems von den anderen Teilsystemen nicht geteilt werden, entsteht an dieser Stelle ein Spannungsfeld. Auch das jeweils aufnehmende Teilsystem agiert nach einer eigenen operativen Funktionslogik und justiert dieser folgend das nach den Regeln der Wissenschaft produzierte Wissen neu. Da Wissen nicht 1:1 in ein anderes Funktionssystem übertragen werden kann, kommt es zu Deutungsleistungen des aufnehmenden Teilsystems. Diese Vorgänge sind der Funktionslogik des wissenschaftlichen Systems entzogen, denn „als autopoietisches System kann Wissenschaft nur ihre eigene Autopoiesis betreiben. [...] Der Empfänger wissenschaftlichen Wissens selektiert zwangsläufig aufgrund der Notwendigkeit, seine eigene Autopoiesis fortzusetzen“ (ebd.: 652). Dieses Spannungsfeld kann von der Wissenschaft nicht aufgelöst werden. Das Wissenschaftssystem kann nicht die operativen Regeln anderer Teilsysteme übernehmen, wenn es sich selbst erhalten will. Es kann auch nicht verhindern, dass „auch nicht-wissenschaftliche Deutungen formuliert und gänzlich abweichende Rationalitäten auf Wissenschaft übertragen“ [werden] (Schäfer 2007: 19). Der Selbsterhaltungswunsch der anderen Teilsysteme und deren Funktionslogiken stehen der Annahme entgegen, wissenschaftliches Wissen könne 1:1 in andere Teilsysteme übertragen werden.

## **1.2. Das Teilsystem Politik**

Innerhalb der gesellschaftlichen Teilsysteme nimmt das politische Teilsystem eine Sonderstellung ein. Es ist der Adressat für alle Probleme, die von öffentlicher Bedeutung sind und von den anderen Teilsystemen nicht gelöst werden können. Seine Aufgabe ist das „Bereithalten der Kapazität zu kollektiv bindendem Entscheiden“ (Luhmann 2000: 84). Bei der Erfüllung dieser Aufgabe orientiert sich das politische System an der Leitcodierung Regierung/Opposition, die eng mit der Machtfrage verbunden ist. Macht bedeutet dabei in demokratischen Gesellschaften durch Wahlen legitimierte Macht. Das politische System kann bindende Entscheidungen durchsetzen, weil es auch über die Macht zur Durchsetzung von Sanktionen verfügt (Jarren/Donges 2006: 77).

In dem Prozess der Herstellung kollektiv verbindlicher Entscheidungen agiert das politische System nach seiner eigenen Funktionslogik. Es hat sich bestimmte Institutionen (Regierung, Parlament, Anhörungen etc.) geschaffen, die nur für dieses Teilsystem spezifisch und nach außen hin abgeschlossen sind. So folgen Gesetzgebungsverfahren bestimmten Regelwerken, an denen die Institutionen auf unterschiedliche Weise beteiligt sind. Dabei müssen gleichzeitig Kommunikationsleistungen erbracht werden, die auf die Gesellschaft zielen und damit über die operative Geschlossenheit des Systems hinausweisen. Der Leitcodierung Regierung vs. Opposition folgend, zielt diese Kommunikation auf möglichst große Zustimmung in der Bevölkerung, um Wählerstimmen aktivieren oder sichern zu können (Jarren/Altmeyden/Schulz 1993: 120). Das bedeutet, „den Strom der Informationen nicht abreißen zu lassen, [...] Themen zu besetzen, Kompetenz demonstrieren, Schlagzeilen liefern, Aufmerksamkeit erzeugen“ (Sarcinelli 1987: 24).

Das politische System bewegt sich so permanent zwischen Darstellungs- und Entscheidungspolitik (Sarcinelli 2005: 131). Die Entscheidungspolitik beispielsweise als Verabschiedung von Gesetzen wird von der Darstellungspolitik begleitet, weil politische Handlungsprogramme zum einen der Gesellschaft gegenüber legitimiert werden müssen und zum anderen aufgrund der Leitcodierung Regierung vs. Opposition auf Zustimmung angewiesen sind. Mit dieser Leitcodierung ist darüber hinaus verbunden, dass das primäre Ziel der Opposition eine künftige Regierungsbildung bzw. Regierungsbeteiligung darstellt und entsprechend deren externe Kommunikation darauf zielt, für alternative Gestaltungsmöglichkeiten zu werben (Steffani 1998: 457).

Wie die Wissenschaft, so begibt sich auch die Politik in ein Spannungsfeld, wenn sie mit anderen Teilsystemen kommuniziert. Sie ist auf diese Kommunikation angewiesen, um Zustimmung für eigene Vorhaben oder Ablehnung der Vorstellungen anderer um die Macht konkurrierender Teile des Systems zu erreichen, kann aber den Umgang der anderen Teilsysteme mit den nach ihrer eigenen Funktionslogik erarbeiteten Vorhaben letztendlich nicht kontrollieren oder steuern. Ob und in welcher Form andere Teilsysteme Informationen aus der Politik in das eigene System aufnehmen, bleibt ihnen selbst überlassen.

### **1.3. Das Teilsystem Massenmedien**

Aufgabe der Massenmedien ist die Beobachtung der anderen Teilsysteme sowie der Gesamtgesellschaft. Sie „verbreiten Neuigkeiten, liefern Hintergrundinformationen, stellen Zusammenhänge her, bieten Interpretationen und bilden damit eine wesentliche Voraussetzung der repräsentativen Demokratie“ (Strohmeier 2004: 86). Ihre operative Geschlossenheit drückt sich in der Leitcodierung Information vs. Nicht-Information aus, die bestimmte Produktions- und Kommunikationsregeln nach sich zieht. Die Massenmedien beobachten die Gesellschaft und deren Teilsysteme und haben eigene Selektionsregeln herausgebildet, nach denen sie Ereignisse und Informationen gewichten.

Diese Gewichtung erfolgt nach der Orientierung, für die Lippmann (1922) den Begriff „news value“ geprägt hat, der später zu einer Theorie der Nachrichtenselektion weiterentwickelt wurde (vgl. Östgaard 1965; Galtung/Ruge 1965; Schulz 1976; Staab 1990). Dieser Ansatz beschreibt, dass die Medien anhand so genannter Nachrichtenfaktoren darüber entscheiden, ob ein Ereignis oder Thema als berichtenswert angesehen wird oder nicht. Je kontroverser ein Thema ist (Valenz), je größer seine Tragweite für die persönlichen Lebensumstände der Bürgerinnen und Bürger (Relevanz), je näher es geografisch angesiedelt ist (Identifikation), je stärker seine Affinität zu anderen als wichtig definierten Ereignissen (Konsonanz), umso größer ist die Chance, dass es von den Massenmedien aufgegriffen und damit zum öffentlichen Thema gemacht wird (Schulz 1976: 15ff.).

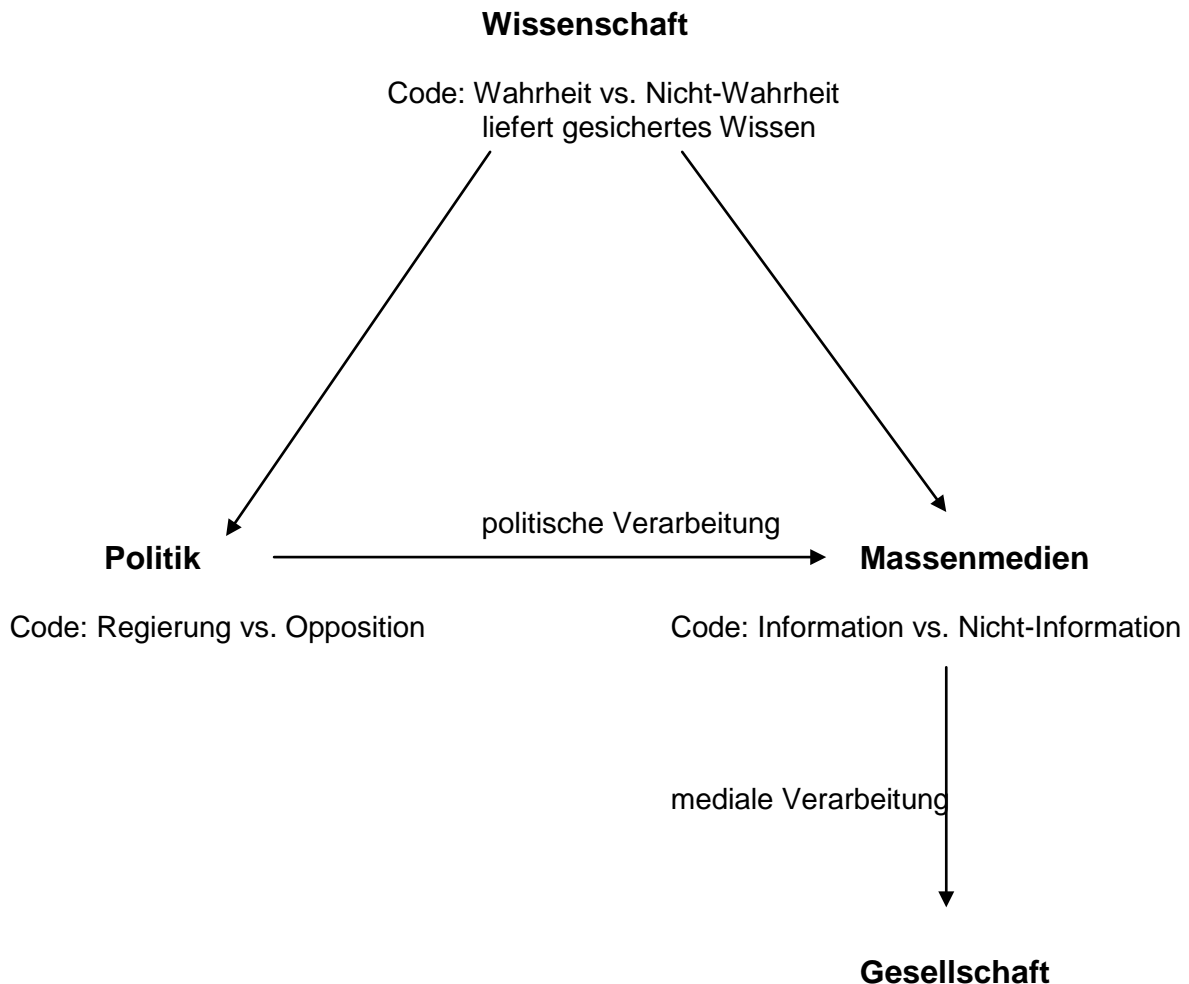
Anhand dieser Faktoren wählen die Massenmedien zunächst Ereignisse oder Themen aus, die überhaupt für die Berichterstattung in Frage kommen. Ihrer eigenen Produktions- und Kommunikationslogik folgend werden diese dann im zweiten Schritt in einer für die Medien spezifischen Darstellungsform aufbereitet, in einen bestimmten Kontext gestellt und auf diese Weise in „Medienereignisse“ transformiert (Berghaus 2003: 199). Massenmedien sind folglich „keine reinen Durchlaufsysteme, die Informationen von Sendern aufnehmen und an Empfänger verbreiten“ (Strohmeier 2004: 87). Sie konstruieren vielmehr Realität, indem sie Komplexität reduzieren, jeweils einen Ausschnitt aus einem Ereignis oder Thema auswählen und

schließlich aus einer bestimmten Perspektive für ein grundsätzlich unabgeschlossenes Publikum berichten.

In ihren systeminternen Operationen agieren die Massenmedien folglich autopoietisch. Mit seiner Leitcodierung Information vs. Nicht-Information hat das Mediensystem dabei eine eingebaute Logik, mit der es „seine eigene Währung vernichtet“ (Berghaus 2003: 188). Da eine bereits berichtete Information nicht mehr als Information gilt, müssen immer neue Aspekte herausgestellt, andere Kontexte hergestellt oder sonstige Erweiterungen eines Themas oder Ereignisses herausgestellt werden. So begeben sich auch die Massenmedien in ein Spannungsfeld zu den anderen Teilsystemen, indem sie deren Funktionslogiken ignorieren müssen, um ihre eigene aufrechtzuerhalten, gleichzeitig aber bei der Selbsterhaltung des eigenen Systems auf diese angewiesen sind.

## 1.4. Strukturelle Koppelungen

Abbildung 1: Wissenschaft, Politik und Massenmedien



Die operative Geschlossenheit der Teilsysteme in Verbindung mit ihrer Offenheit der Umwelt gegenüber kann zu Spannungen, aber auch gegenseitigem Nutzen führen. Spannungen können grundsätzlich dann auftreten, wenn ein Teilsystem Wissen oder Informationen aus einem anderen ins eigene System aufnimmt und dort nach seiner Eigenlogik bearbeitet. Dennoch kann ein Teilsystem für das andere Leistungen erbringen, die zwar nicht dessen jeweiliger Funktionslogik dienen, aber zur Selbsterhaltung beitragen können.

Das Wissenschaftssystem stellt dem politischen System gesichertes Wissen zur Verfügung, das dieses zu Legitimationszwecken nutzen kann (Weingart 2003: 132)

spricht in diesem Zusammenhang von einer „Verwissenschaftlichung der Politik“. Politiker greifen auf wissenschaftliche Expertise zurück, um ihre Handlungsprogramme zu untermauern und ihren Entscheidungen eine über das eigene System hinausgehende sachlich-rationale Grundlage zu verleihen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler werden in Gremien und Beiräte berufen, wissenschaftliche Gutachten dienen der Politik als Grundlage für die Kommunikation politischer Entscheidungen, die sie so mit gesichertem Wissen begründen, um weniger angreifbar zu sein. Damit sieht Weingart gleichzeitig eine „Politisierung der Wissenschaft“ (ebd.) verbunden, da sich politische Entscheidungen auf diese Weise nicht mehr allein auf parlamentarische Mehrheiten stützen, sondern in diese auch Meinungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit einfließen können, die für solche Entscheidungen keine demokratische Legitimierung besitzen.

Wenn wissenschaftliches Wissen im politischen Kontext zu Legitimationszwecken herangezogen wird, führt das zu einem Bestreben der Politik, dieses Wissen durch die Beeinflussung von Interpretationen auch selbst zu verwalten. Dem steht das Interesse der Wissenschaft gegenüber, das Deutungsmonopol über das von ihr nach den eigenen Regeln hergestellte Wissen zu behalten und zum anderen mittels dieses Wissens potenziell Einfluss auf die Politik nehmen zu können (Weingart/Schulz 2014: 11). Es geht also weniger um die Frage, ob das politische System Einfluss auf die Produktionsregeln der Wissenschaft nehmen kann, sondern vielmehr um die Frage, wer die Deutungshoheit besitzt oder erlangen kann.

Um diese Frage geht es auch bei der strukturellen Koppelung zwischen Wissenschaft und Massenmedien. Die Beziehung zwischen beiden Teilsystemen wurde sowohl in der Medienforschung als auch der Wissenschaftssoziologie lange Zeit als problematisch eingestuft. ( Göpfert 1996; Weingart 2001). Befragungen von Wissenschaftlern zeigten, dass sich deutsche Wissenschaftler um ihre Reputation im eigenen System sorgten, wenn sie einen zu engen Kontakt zu den Medien pflegten (vgl. Münch 1992). Diesbezüglich werden allerdings inzwischen Veränderungen festgestellt. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler öffnen sich den Medien gegenüber, was als Folge einer allgemeinen „Medialisierung der Gesellschaft“ (Schäfer 2007: 9) angesehen wird. Die Wissenschaft nutzt die Massenmedien, um öffentliche Zustimmung für die eigenen Forschungsprojekte zu erzielen und

entsprechend Finanzierungsquellen eröffnen zu können (vgl. Weingart 2001; Dernbach 2012).

Themen aus der Wissenschaft werden gleichzeitig zunehmend von den Massenmedien aufgegriffen und so zum Thema öffentlicher Debatten, beispielsweise in Form der Stammzellendebatte oder der Debatte über den Klimawandel. Dabei lässt sich jedoch feststellen, dass in den Medien in erster Linie über Themen berichtet wird, die für ein breites Publikum relevant sind (z. B. Themen aus dem Bereich der Medizin). Wissenschaft wird dabei in praktische Zusammenhänge eingebettet und als Bezugspunkt für mögliche Handlungsorientierungen genutzt. Der Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen erfolgt überwiegend in einem außerwissenschaftlichen Zusammenhang (Neidhardt 2004: 316). Es geht also weniger um die Wissenschaft selbst, ihre inneren Strukturen oder Arbeitsweisen, sondern um den gesellschaftlichen Nutzen, den sie erbringt.

Auch in der Beziehung zwischen Wissenschaft und Massenmedien geht es um Fragen der Deutungshoheit. Die unterschiedlichen Funktionslogiken der beiden Systeme stehen sich quasi als Kontraste gegenüber. Während Wissenschaft „durch immer neue ausdifferenzierte Erkenntnisse die Komplexität der Welt“ [erhöht], „reduzieren Medien und Journalisten hingegen [...] die Komplexität der Welt auf einfache, aktuelle Darstellungen“ (Dernbach 2012: 15). Während die Wissenschaft ihre eigene Fachsprache für das eigene System herausgebildet hat, müssen die Medien eine möglichst einfache Sprache wählen, wenn sie ein Massenpublikum erreichen wollen. Diese Spannung kann nicht aufgelöst werden, ohne die Eigenlogik eines der beiden Teilsysteme zu zerstören.

Hinsichtlich der strukturellen Koppelung zwischen Politik und Massenmedien bestehen in der Politik- und Medienforschung unterschiedliche Ansichten über das Ausmaß dieser Koppelung und die Nähe zwischen den beiden Teilsystemen. Einerseits wird eine Übermacht der Medien gegenüber der Politik angenommen (Kepplinger 1985: 261), die das politische System in Abhängigkeit von den Medien sieht, andererseits wird im Umkehrschluss ein Autonomieverlust der Medien durch eine zunehmende Abhängigkeit vom politischen System konstatiert (Langenbacher 1983). Der dritte Ansatz geht von einer wechselseitigen Abhängigkeit der beiden



Teilsysteme aus, als deren Grundmodell das „Tauschverhältnis Information gegen Publizität“ (Sarcinelli 1994: 39) angesehen wird. Das politische System ist auf die Massenmedien zur Verbreitung von Informationen aus dem eigenen System an die Gesellschaft angewiesen, während die Medien Informationen aus dem politischen System benötigen.

Auch hier geht es um Deutungshoheit. Das politische System stellt den Medien von professionell agierenden Pressestellen und Öffentlichkeitsarbeitern aufbereitete und vorsortierte Informationen zur Verfügung, um sich damit die Deutungshoheit über die eigenen Aktivitäten zu sichern. Diese Informationen werden aber von den Medien noch einmal aufbereitet und den eigenen Systemregeln angepasst. So kann die Politik zwar Einfluss auf die Medienagenda zu nehmen versuchen, diese aber nicht bestimmen oder kontrollieren, ohne die aus dem eigenen System stammenden gesetzlichen Regelungen (Art. 5 Abs. 1 GG) außer Kraft zu setzen. Darüber hinaus kann es die Funktionslogik der Massenmedien in Form von Pressearbeit in das eigene System einzubinden versuchen, die Eigenlogik der Medien aber nicht außer Kraft setzen.

Bei den strukturellen Koppelungen zwischen den Systemen geht es den einzelnen Teilsystemen stets darum, die eigene operative Geschlossenheit und Autonomie zu sichern und gleichzeitig Offenheit gegenüber den anderen Teilsystemen zu leben. Dies gilt auch für die Subsysteme, die im folgenden Teil dargestellt werden.

## **2. Subsysteme: Bildungsforschung, Bildungspolitik, Wissenschaftsjournalismus**

Bildungsforschung, Bildungspolitik und Wissenschaftsjournalismus sind drei Subsysteme, die auf das Bildungswesen, dessen Funktionsfähigkeit sowie die wissenschaftliche Bearbeitung der das Bildungswesen betreffenden Fragen spezialisiert sind. Sie sind in den Teilsystemen Politik, Wissenschaft und Massenmedien angesiedelt und folgen daher grundsätzlich deren jeweiligen Funktionslogiken. Als Subsysteme haben sie aber noch einmal spezielle

Funktionsweisen herausgebildet, die im folgenden Teil herausgearbeitet werden sollen.

## **2.1. Bildungsforschung in Deutschland**

Bildungsforschung versteht sich als interdisziplinäre Forschungsrichtung, an der Sozialwissenschaften, Soziologie, Erziehungswissenschaften und Psychologie beteiligt sind (Tippelt/Schmidt 2009: 9; Gräsel 2011: 15). Diese spezielle Ausprägung unterscheidet Bildungsforschung strukturell von anderen Forschungsrichtungen, die sich ausschließlich einer Disziplin verpflichtet fühlen.

Die Bildungsforschung sieht ihre Aufgabe darin, mit empirischen Methoden „wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, die zu einer Analyse und der Verbesserung des Bildungswesens beitragen“ (Gräsel 2011: 13). Der Anspruch besteht darin, „rationale Begründungen für bildungspraktische und –politische Entscheidungen“ [anzubieten] (ebd.; vgl. auch Tippelt/Schmidt 2009: 10). Vor diesem Hintergrund fasst Gräsel (2011: 13) unter dem Begriff „Bildungsforschung“ empirische Studien auf der Ebene des Gesamtsystems, der einzelnen Institutionen sowie des Lernens von Individuen zusammen. Zu den Bereichen der Bildungsforschung gehören insbesondere internationale und nationale Vergleichsstudien (z.B. PISA, TIMSS, IGLU), die die Leistungen von Schülerinnen und Schülern messen und Kontexte dazu analysieren sowie die Lehr-Lern-Forschung mit dem Ziel der Erkenntnisgewinnung über Unterricht und Unterrichtsqualität.<sup>10</sup>

Mit ihrer Selbstdefinition stellt die Bildungsforschung sowohl ihre eigene Funktionslogik und operationale Geschlossenheit („Empirie“) als auch ihre Offenheit gegenüber dem Subsystem Bildungspolitik heraus. Mit dem Hinweis darauf, rationale Begründungen für politische Entscheidungen anbieten zu wollen, bietet sie sich selbst als Legitimationsgrundlage für politische Entscheidungen an. Die Beziehung zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik soll idealiter so gestaltet sein, dass „die Forschung für gesicherte Befunde zum Funktionieren des Bildungswesens“

---

<sup>10</sup> Zur Geschichte der empirischen Bildungsforschung und ihren unterschiedlichen Entwicklungslinien und Schwerpunkten seit den 1960er Jahren vgl. Zedler/Döbert (2009); Gräsel (2011); Hepp (2011)

[sorgt], aus denen sich „Hinweise [ergeben], was beizubehalten und zu verändern ist“ (Reinders/Gräsel/Ditton 2011: 231f.). Die Bildungspolitik soll diese Feststellungen aufgreifen und in bildungspolitische Entscheidungen und Handlungen umsetzen. Gleichzeitig wird eingestanden, dass sich Bildungsforschung und Bildungspolitik „sowohl bezüglich des Verständnisses und der Generierung als auch der Verwendung von Wissen in unterschiedlichen Bezugssystemen“ [bewegen] (ebd.: 232) und zudem unterschiedlichen Funktionslogiken verfolgen, weshalb von einer Aufnahme der Ergebnisse der Bildungsforschung in das politische System nur nach dessen eigener Funktionslogik ausgegangen werden kann.

Allerdings wird auch konstatiert, Ergebnisse der Bildungsforschung seien seitens der Bildungspolitik nicht nur gefragt, sondern hätten „Bildungspolitik sogar zu Reaktionen und einer Reihe sonst kaum möglicher Entscheidungen gezwungen“ (Zedler/Döbert 2009: 32). Offenbar dreht es sich bei der Selbstpositionierung der Bildungsforschung auch um die Frage, welche Wirkungen sie im politischen System erzielt bzw. inwiefern sie Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen nehmen kann oder bereits nehmen konnte. Da aber gleichzeitig das Fehlen einer systematischen Wirkungsgeschichte der Bildungsforschung festgestellt wird (Tippelt/Schmidt 2009: 12), können darüber an dieser Stelle keine empirisch gesicherten Aussagen gemacht werden.

Die strukturellen Koppelungen zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik werden in den Reihen der Bildungsforschung teilweise auch kritisch gesehen. So sehen Tippelt/Schmidt in der zunehmenden Zahl der von der Politik finanziell geförderten Forschungsprojekte die potenzielle Gefahr eines Autonomieverlusts darin, dass die Bildungspolitik aufgrund ihrer eigenen Zielsetzungen und Systemlogiken gezielt eine bestimmte Richtung der Bildungsforschung fördern könne, die „vor allem auf die Effizienz und Effektivität von Bildungseinrichtungen ausgerichtet ist“ (ebd.: 33). Darüber hinaus monieren Zedler/Döbert (2009: 32), als Folge der strukturellen Koppelung weise die Bildungspolitik der Bildungsforschung „eine ausgesprochene Mithaftung am Erfolg oder Scheitern“ bestimmter politischer Maßnahmen zu.

## 2.2. Bildungspolitik in Deutschland

Aufgabe der Bildungspolitik ist „die Ausgestaltung des Bildungswesens in strukturell-organisatorischer, inhaltlich-curricularer Hinsicht sowie die Sicherstellung der entsprechenden Ressourcen“ (Hepp 2011: 28). Für die Gestaltung des Schulsystems ist dabei entscheidend, dass diese in der Verantwortung der Bundesländer liegt (Art. 30 GG in Verbindung mit Art. 70 GG). Diese Kulturhoheit der Länder hat dazu geführt, dass in Deutschland zum einen kein einheitliches Schulsystem existiert und zum anderen schulpolitische Entscheidungen von den wechselnden Mehrheitsverhältnissen in 16 Landtagen abhängig sind.

Darüber hinaus zeichnet sich Schulpolitik in Deutschland durch eine „Multipluralität der Akteure“ (Hepp 2011: 66) aus, die sich in der unterschiedlichen Zuständigkeit der Länder für das Lehrpersonal und die Richtlinien der Schulpolitik, der Kommunen für die Schulgebäude und das schulische Verwaltungspersonal, weiteren Gremien wie beispielsweise der KMK als koordinierendes Gremium der Länder, aber auch in dem zunehmenden Einfluss internationaler Organisationen (z.B. EU, UN) ausdrückt und zusätzlich von zahlreichen nicht-staatlichen Subsystemen wie z.B. Eltern- und Lehrerorganisationen, Parteien oder Wirtschaftsverbänden indirekt zu beeinflussen versucht wird. Letztere versuchen, mittels Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, aber auch in Ausschussanhörungen oder Bildungskonferenzen<sup>11</sup> ihre Interessen zu artikulieren und durchzusetzen. Sie melden sich auch zu Ergebnissen der Bildungsforschung zu Wort, die sie jeweils nach eigener Systemlogik bewerten und von der Bildungspolitik entsprechend unterschiedliche Konsequenzen daraus einfordern.

Festgehalten werden kann, dass Ergebnisse der Bildungsforschung seitens der Bildungspolitik wahrgenommen werden. Hinweise hierauf liefern die regelmäßigen öffentlichen Reaktionen der Bildungspolitik auf Veröffentlichungen der Bildungsforschung, aber auch die Entscheidung der KMK, sich an internationalen Schulleistungsstudien zu beteiligen und ihre Ergebnisse als Handlungsorientierung

---

<sup>11</sup> Hierzu zählt z. B. die Bildungskonferenz NRW, die als jährlich tagendes Gremium im Diskurs mit der Landesregierung steht und sich aus unterschiedlichen Organisationen zusammensetzt:  
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/index.html> [14.10.14]

ansehen zu wollen.<sup>12</sup> Darüber hinaus kann der Beschluss der KMK zur Etablierung von Bildungsstandards als Reaktion auf die Ergebnisse von PISA 2000 als Indiz dafür interpretiert werden, dass die Bildungspolitik Ergebnisse der Bildungsforschung in das eigene System aufnimmt.

Die Frage, in welcher Form das jeweils in den Ländern geschieht, ist allerdings bislang noch weitgehend als Forschungsdesiderat zu bezeichnen. Tillmann et al. (2008) kommen in ihrer Studie über die Reaktionen von Bildungsministerinnen und -ministern in 4 Bundesländern auf PISA zu dem Schluss, dass diese die Ergebnisse auf ganz unterschiedliche Weise interpretiert und in das eigene politische Entscheiden und Handeln integriert haben. Dem Ergebnis dieser Studie zufolge „bewegen sich Ministerinnen und Minister relativ souverän innerhalb ihrer politischen Logik und binden die Ergebnisse der Bildungsforschung mit je spezifischen Interpretationen darin ein“ (ebd.: 396).

### **2.3. Wissenschaftsjournalismus in Deutschland**

Seitens der Bildungsforschung wird vielfach eine zunehmende Wahrnehmung ihrer Forschungsergebnisse nicht allein durch die Politik, sondern auch durch die Öffentlichkeit konstatiert (vgl. u. a. Tippelt/Schmidt 2009: 32; Gräsel 2011: 15; Tillmann et al. 2008: 398; Lenzen 2004: 5). Allerdings liegen zu dieser Frage keine empirischen Studien vor. Überhaupt handelt es sich bei der Frage der Wahrnehmung der Erziehungswissenschaften, der Pädagogik sowie des Bildungssystems, aber auch der Bildungspolitik durch die Medien um ein Forschungsdesiderat. Drerup (1990: 46; 56) stellte bereits zu Beginn der 1990er Jahre fest, weder hinsichtlich der Wahrnehmung der Pädagogik noch der Bildungsforschung durch die Medien lägen systematisch angelegte Untersuchungen vor. Winkler (1990: 20) sprach von einem „Verschwinden der Erziehungswissenschaften aus der Öffentlichkeit“.

---

<sup>12</sup> <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-323-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-16-und-17-oktober-2008-in-saarbr.html> [14.10.14]

Das Selbstverständnis des Wissenschaftsjournalismus in Deutschland sieht Ruß-Mohl (1987: 12f.) in der Berichterstattung über Naturwissenschaften, Technik und Medizin verortet. Forschungsarbeiten zum Wissenschaftsjournalismus (Göpfert 1996; Neidhardt 2004) kommen zu dem Ergebnis, dass die Geisteswissenschaften zumindest auf den ausgewiesenen Wissenschaftsseiten der Zeitungen nur eine geringe Rolle spielen bzw. weitestgehend nicht vorkommen. Göpfert (1996: 11) stellt in Bezug auf die Erziehungswissenschaften fest, dass sie zwar nicht Thema der klassischen Wissenschaftsberichterstattung werden, Erziehungswissenschaftler aber von den Medien als Experten für Fragen des schulischen Lernens herangezogen werden. Darüber hinaus werden sie „zu Advokaten bildungspolitischer Standpunkte, erheben Forderungen, warnen, unterstützen administrative oder bildungspolitische Entscheidungen“ (ebd.). Diese durchgängig älteren Untersuchungen wurden bislang nicht durch spezifisch die Bildungsforschung betreffende neuere Studien ergänzt.

Bleibt man beim Ansatz der Systemtheorie, Bildungsforschung und Bildungspolitik jeweils als Subsysteme anzusehen, stellt sich die Frage, welches Subsystem der Massenmedien Ergebnisse der Bildungsforschung thematisieren und die Frage nach deren Wirkungen auf die Bildungspolitik in welcher Form bearbeiten kann. Je nachdem aus welchem Blickwinkel die Thematik betrachtet wird, kommen hierfür sowohl der Politik- als auch der Wissenschaftsjournalismus in Frage. Während der erstgenannte das Verhältnis des politischen Systems zu seiner gesellschaftlichen Umwelt zum Hauptthema hat, konzentriert sich der letztgenannte auf das Verhältnis der Wissenschaft zu seiner Umwelt (Weischenberg 1995; Strohmeier 2004).

Wissenschaftsjournalismus versteht sich als „Produktion von Konstruktionen, die durch etwas ausgelöst werden, das „der der sich ständig wandelnden Welt der Wissenschaft“ zugerechnet wird (Lehmkuhl et al. 2008: 16). Wie jede Form des Journalismus, folgt auch der Wissenschaftsjournalismus den Selektions- und Produktionskriterien der Massenmedien. Darüber hinaus bindet er Wissenschaft in außerwissenschaftliche Zusammenhänge ein (Neidhardt 2004: 316), um den Ergebnissen der Forschung einen lebenspraktischen Bezug zu verleihen. Wissenschaftsjournalismus über Themen der Bildungsforschung müsste also darauf zielen, die Bedeutung dieser Ergebnisse für das schulische Lernen u. ä. zu

hinterfragen, während Politikjournalismus die Bedeutung der Ergebnisse für bildungspolitische Entscheidungen zum Thema hätte.

Aufgrund des konstatierten Forschungsdesiderats kann diesbezüglich hier nicht auf entsprechende Studien zurückgegriffen, sondern lediglich angemerkt werden, dass zu der von Tippelt/Schmidt (2009: 12) monierten fehlende Wirkungsgeschichte der Bildungsforschung gegebenenfalls auch die Analyse der öffentlichen Wahrnehmung der Forschungsrichtung durch die Medien gehören würde.

### **3. Öffentlichkeitsstrukturen und öffentliche Kommunikation**

Wenn die Bildungsforschung eine gestiegene öffentliche Wahrnehmung ihrer Forschungsergebnisse konstatiert und dies grundsätzlich positiv bewertet, ist dies auch ein Hinweis darauf, dass die Akzeptanz durch die Öffentlichkeit für die Wissenschaft von Bedeutung ist. Öffentlichkeit stellt für sie eine Bezugsgröße dar, an der die eigene Bedeutung und Wirkung gemessen werden kann. Öffentlichkeit stellt insgesamt in demokratischen Gesellschaften einen zentralen Faktor dar, der einerseits Einblicke in die jeweils anderen Teilsysteme ermöglicht und andererseits Rückmeldungen über die gesellschaftliche Wahrnehmung des eigenen Teilsystems geben kann. Im folgenden Kapitel werden Funktion und Strukturen von Öffentlichkeit zunächst allgemein beschrieben, um dann im zweiten Schritt diejenigen Hersteller von Öffentlichkeit näher zu betrachten, deren Produkte die Grundlage der Arbeit bilden: Parlamente und Massenmedien.

#### **3. 1. Öffentlichkeit als demokratische Kategorie**

Die inhaltliche Füllung des Begriffs „Öffentlichkeit“ reicht von normativen Ansprüchen an eine ideale demokratische Öffentlichkeit bis zu der eher alltagsweltlichen Vorstellung von einer eher diffusen „breiten Öffentlichkeit“

(vgl. Schulz 1997). Der Begriff wird von Anschlusstermini wie „die öffentliche Meinung“ oder Komposita wie „Öffentlichkeitswirksamkeit“ begleitet und mit unterschiedlichen Konzepten theoretisch zu erfassen versucht.

Habermas (1962) entwirft in „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ das Bild von einer basisdemokratischen Öffentlichkeit, die für alle Bürgerinnen und Bürger gleichermaßen zugänglich sein soll, und wo allein das bessere Argument und die Vernunft im Zentrum des Austauschs stehen sollen. In dieser soll ein macht- und herrschaftsfreier Diskurs über gesellschaftliche Belange geführt werden, der als Endpunkt eine an der Vernunft orientierte öffentliche Meinung vorweisen kann. Er unterscheidet zwischen „autonomer“ und „vermachteter“ Öffentlichkeit und schließt in Strukturen vermachteter Öffentlichkeit fruchtbare und klärende Diskurse aus (Habermas 1992: 438).

Dieser Idealvorstellung stehen Definitionen des Begriffs gegenüber, die den realen Charakter von Öffentlichkeit in demokratischen Gesellschaften empirisch erfassen und ihre Funktionsweisen beschreiben wollen.<sup>13</sup> Vor diesem Hintergrund sprechen Jarren/Donges (2008: 96) von Öffentlichkeit als einem „Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten.“ Gerhards/Neidhardt (1990: 10) betonen die Wechselwirkung, die der Öffentlichkeit zwischen den Bürgerinnen und Bürgern und dem politischen System zukommt. Dem zufolge stellt Öffentlichkeit für das politische System den Bereich dar, in dem es sich einerseits selbst präsentieren kann und das ihm andererseits die Themen und Meinungen zurückspiegelt, die in der Gesellschaft virulent sind. Öffentlichkeit ist demnach „ein intermediäres System, dessen politische Funktion in der Aufnahme (Input) und Verbreitung (Throughput) bestimmter Themen und Meinungen sowie in der Vermittlung der aus dieser Verarbeitung entstehenden öffentlichen Meinungen (Output) einerseits an die Bürger, andererseits an das politische System besteht“ (ebd.: 6).

---

<sup>13</sup> Eine umfassende Darstellung der unterschiedlichen Öffentlichkeitsbegriffe kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Ein Überblick findet sich bei Imhof (2003).



### **3. 2. Strukturen von Öffentlichkeit**

Als „intermediäres System“ kennt Öffentlichkeit unterschiedliche Kommunikations- und Ausdrucksformen, die sich in Formen der öffentlichen Rede und Diskussion sowie schriftlichen Publikationen verschiedener Art ausdrücken. Als Netzwerk besteht sie aus verschiedenen Teilöffentlichkeiten, die von den gesellschaftlichen Teilsystemen hergestellt werden. Für Neidhardt/Gerhards (1990: 19) umfasst Öffentlichkeit „eine Vielzahl kleiner und großer Foren, die nur teilweise miteinander vernetzt sind.“ Die Herstellung dieser Foren erfolgt auf verschiedenen Ebenen der Öffentlichkeit.

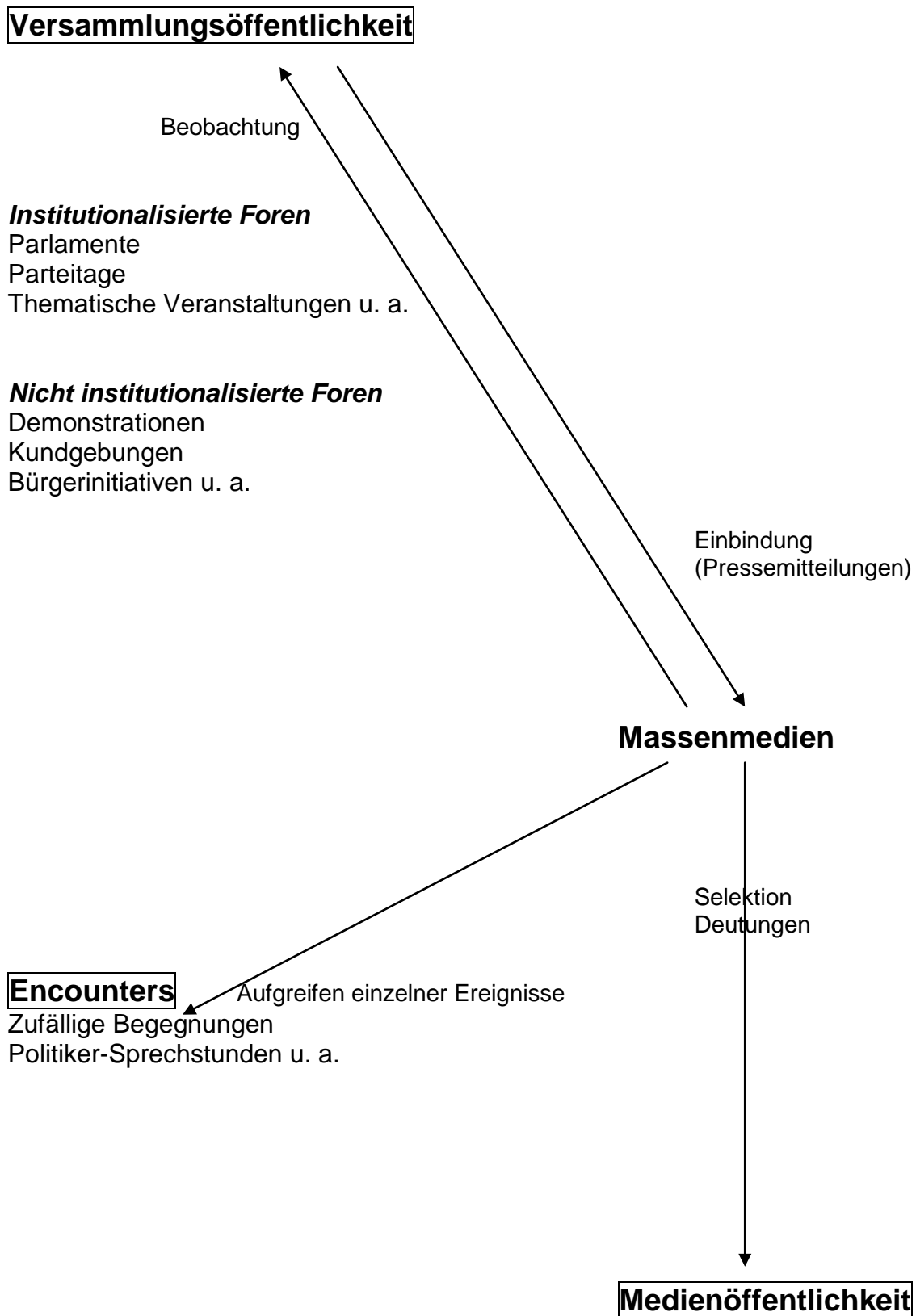
Die unterste Ebene mit dem geringsten Grad der Vernetzung bilden einfache Interaktionssysteme, so genannte „Encounters“ (ebd.: 20), die durch zufällige Begegnungen entstehen und sich als ungeplante „Kommunikation au trottoir“ (Luhmann 1996: 75) ausdrücken. Auf der zweiten Ebene werden geplante und organisierte Versammlungen angesiedelt, die sich durch festgelegte Themen und eine Rollenverteilung nach Sprechern und Publikum auszeichnen. Diese Foren werden von den gesellschaftlichen Teilsystemen hergestellt und können als fest etablierte Foren (z.B. Plenardebatten, Parteitage) oder vereinzelt öffentliche Veranstaltungen (z.B. Kongresse, Podiumsdiskussionen) vorkommen. Die dritte und höchste Ebene bildet die Medienöffentlichkeit als die die Gesamtgesellschaft am stärksten erreichende Ebene von Öffentlichkeit (Neidhardt/Gerhards 1990: 19ff.).

Die auf den beiden höheren Ebenen angesiedelten Foren verfügen jeweils über eine Arena und eine Galerie, einzelne Foren können darüber hinaus auf eine backstage zurückgreifen. In der Arena agieren jeweils Akteure, die von einem Publikum von der Galerie aus beobachtet und gegebenenfalls bewertet werden. Die backstage setzt sich aus unterschiedlichen Ressourcen wie Personal und Geld zusammen, auf die die Akteure zurückgreifen können (ebd.).

Zwischen den einzelnen Foren existieren Verbindungen mit unterschiedlich starken Ausprägungen. Aus Foren der Versammlungsöffentlichkeit können Informationen an die Massenmedien weitergegeben werden, sie können aber auch je nach Ausprägung direkte Informationen an das politische System senden, z.B. in Form von

Podiumsdiskussionen mit Beteiligung der Politik. Die Massenmedien greifen aber auch auf Informationen aus den Encounters zurück, wenn sie beispielsweise mit Straßenumfragen arbeiten oder Berichte über einzelne Quartiere vorbereiten. Mit der Weitergabe der so gewonnenen Informationen werden dann sowohl die Bürger als auch das politische System erreicht.

Abbildung 2: Die Herstellung von Medienöffentlichkeit



Für die Massenmedien können Zeitungen als ein Forum gelten und für die Politik die Parlamente. Deren unterschiedliche Funktionsweisen und Beiträge zur Öffentlichkeit werden im folgenden Teil dargestellt.

### **3. 3. Parlamente als Foren der Öffentlichkeit**

Parlamente nehmen in Demokratien eine Schlüsselstellung als Repräsentations- und Entscheidungsgremien ein. Sie sind die einzigen unmittelbar vom Volk legitimierten Einrichtungen und haben die Aufgabe, kollektiv verbindliche politische Entscheidungen herzustellen. Mit der zusätzlichen Aufgabe, diese Entscheidungsprozesse und Entscheidungen zu vermitteln, ist jedes Parlament auch „eine zentrale politische Kommunikationsagentur“ (Patzelt 1998: 431).

Ihre Aufgabe der Politikvermittlung erfüllen Parlamente auf unterschiedliche Weise. Zum einen wählen sie den Weg über die Medien, zum anderen ist ihre Pflicht zur Verhandlungsöffentlichkeit verfassungsrechtlich festgeschrieben.<sup>14</sup> Dieser Pflicht kommen sie beispielsweise mit für die Öffentlichkeit zugänglichen Ausschusssitzungen, in erster Linie aber in öffentlichen Plenardebatten nach. Diese stellen eine besondere Ausprägung parlamentarischer Kommunikation dar, die sich von der internen Kommunikation unterscheidet. Während in internen Gremien eher der Aspekt der Entscheidungsfindung im Vordergrund steht, zielt die parlamentarische Debatte als öffentliches Ereignis auf die Präsentation von Auseinandersetzungen (Steffani 1998: 456).

Der Ablauf parlamentarischer Debatten ist in Geschäftsordnungen vorgegeben und reglementiert. Sie werden durch Anträge initiiert, ihre Grundstruktur besteht aus Rede und Gegenrede, wobei die freie Rede als Form vorgesehen ist.<sup>15</sup> Das Wort wird jeweils vom Parlamentspräsidenten erteilt und kann auch von diesem beispielsweise bei erheblichem Überschreiten der Redezeit entzogen werden. Ein Verhaltenskodex sieht vor, was als „unparlamentarisches Verhalten“ zu gelten hat

---

<sup>14</sup> Vgl. Art. 42 Abs. 1 GG: „Der Bundestag verhandelt öffentlich.“ In den Landeverfassungen finden sich entsprechende Artikel, die die Verhandlungsöffentlichkeit festschreiben.

<sup>15</sup> Vgl. z.B. Geschäftsordnung des Landtags NRW:

[http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB\\_I/I.1/Geschaeftsordnung/Geschaeftsordnung.jsp](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/Geschaeftsordnung/Geschaeftsordnung.jsp)  
[14.10.14]

und entsprechend vom Parlamentspräsidenten geahndet werden kann. Es handelt sich also bei parlamentarischen Debatten um „keine zufällige Sequenz frei gestalteter Redebeiträge, sondern ein weitgehend in sich geregeltes Ganzes“ (Burkhardt 2003: 147).

In diesem regulierten Rahmen treten Regierungs- und Oppositionsfraktionen als geschlossene Lager auf, die mit wechselseitiger Kritik und Gegenkritik arbeiten. Dabei agieren sie zum einen in den entsprechenden durch die jeweiligen Mehrheitsverhältnisse vorgegebenen Rollen, indem die Opposition als Kontrollorgan der Regierung diese öffentlich kritisiert und gegebenenfalls Alternativen zum Regierungshandeln formuliert. Hier wird die Leitcodierung Regierung vs. Opposition plastisch abgebildet und öffentlich demonstriert.

Zum anderen agieren Abgeordnete aber auch als Parteienvertreter. Zwar sind sie rechtlich nicht an Weisungen gebunden und nur ihrem Gewissen verpflichtet (Art. 38 Abs. 3 GG). Art. 21 GG hebt aber darüber hinaus die besondere Stellung der Parteien hinsichtlich der politischen Willensbildung hervor. Dies schlägt sich in der parlamentarischen Realität dergestalt nieder, dass das freie Mandat parteipolitisch überlagert wird und Fraktionen als kollektive Akteure angesehen werden müssen (Jarren/Imhof/Blum 2000: 76). Sie tragen in Plenardebatten nicht ihre persönlichen Ansichten vor, sondern sind an die Fraktionsdisziplin gebunden und formulieren Positionen, die in innerfraktionellen Gremien abgestimmt worden sind.

Parlamente als öffentliche Foren haben als Arena den Plenarsaal zur Verfügung, wo sie sich im Bereich der Darstellungspolitik bewegen. Es geht darum, „eine politische Deutungskultur zu leben, mit der ein spezifisches Deutungsrepertoire gepflegt wird“ (Sarcinelli 2005: 131). Dieses Deutungsrepertoire speist sich zum einen aus den unterschiedlichen Aufgaben von Regierung und Opposition und zum anderen aus dem Repertoire der einzelnen Parteien. Dabei sind nicht ausschließlich die anderen Abgeordneten oder die Regierungsvertreter die Adressaten. Vielmehr werden indirekt auch die anwesenden Medienvertreter angesprochen, womit parlamentarische Öffentlichkeit nicht allein binnenkommunikativ im Sinne einer Austragung von Konflikten zwecks Entscheidungsfindung angelegt ist, sondern auch zu einer außenkommunikativen Demonstrationsöffentlichkeit wird. In diesem Zusammenhang

sprechen Jarren/Imhof/Blum (2000: 76) vom Parlament als „Schaufenster“, in dem Argumente für anderswo und intern bereits getroffene Entscheidungen „ausgestellt“ werden.

### **3. 4. Massenmedien als Foren der Öffentlichkeit**

Öffentlichkeit wird in modernen demokratischen Gesellschaften häufig mit Medienöffentlichkeit gleichgesetzt. Allerdings soll hier nicht von *der* massenmedialen Öffentlichkeit gesprochen werden, weil auch die Medien über unterschiedliche Foren verfügen. So können Zeitungen, Fernsehen, Hörfunk und Internet als einzelne mediale Foren angesehen werden. Darüber hinaus stellen einzelne Sendeformate wie z.B. Talkshows mediale Foren dar.

Zeitungen unterscheiden sich in ihren redaktionellen Linien (vgl. Meyn 2004), die das jeweilige Forum insofern mitstrukturieren, als sie auf bestimmte Publikumsgruppen zielen und deren politische Orientierungen, Wertebindungen und Überzeugungen ansprechen wollen. So zielt die *TAZ* als linksalternative Zeitung auf ein anderes Teilpublikum als die *WELT*, die als konservativ angesehen werden kann. Massenmediale Öffentlichkeit bedeutet insofern, „dass eine Vielzahl von Massenmedien eine Vielzahl von Kommunikationsforen konstituiert, die sich durch einen hohen Grad der strukturellen Verankerung und eine Vielzahl von Kommunikationsteilnehmern auszeichnen“ (Strohmeier 2004: 83).

Grundsätzlich steht die Möglichkeit eines Auftretens als Akteur in den Massenmedien allen Bürgerinnen und Bürgern offen. Allerdings lässt die innere Systemlogik der Medien diese Offenheit in der Realität nicht zu. Neben anderen Selektionskriterien für die Bearbeitung von Informationen (vgl. Kap. 1) ist für die Medien die Prominenz von Akteuren von entscheidender Bedeutung. Prominenz bedeutet in diesem Zusammenhang „die generalisierte Fähigkeit eines Akteurs, öffentliche Aufmerksamkeit zu finden“ (Gerhards/Neidhardt 1990: 36). Prominenz kann dabei allein auf die Person konzentriert sein und auch „negative Prominenz“ bedeuten, die auf Normabweichungen und Skandalen basiert.

Da die Fähigkeit zur öffentlichen Aufmerksamkeitserzeugung häufig mit dem Vorhandensein einer backstage verbunden ist, die in Gestalt von professionell agierenden Pressesprechern oder PR-Spezialisten das Setzen von Themen und Meinungen vorbereitet, sind Akteure in den Medien häufig kollektive Akteure, die über eine solche backstage verfügen. Dadurch entsteht die „Vermachtung“ der medialen Öffentlichkeit, die Habermas (1992: 438) als Hinderungsgrund für fruchtbare Diskurse und Demokratiemangel der Öffentlichkeit versteht.

Medienöffentlichkeit ist folglich zwar insofern gesellschaftliche Öffentlichkeit, als dass sie potenziell alle Gesellschaftsmitglieder erreicht. Sie ist aber keine gesamtgesellschaftliche Darstellungsöffentlichkeit, weil sie Ausschlusskriterien kennt.

Medienöffentlichkeit ist häufig kurz- und schnelllebige Öffentlichkeit. Mit seiner Leitcodierung Information vs. Nicht-Information verfügt das Teilsystem Massenmedien über „eine eingebaute Dynamik, die seine eigene Währung vernichtet. Die ständige Umwandlung von Information in Nicht-Information erzeugt einen Sog, der die Produktion von immer neuen Informationen anheizt“ (Berghaus 2003: 188). Insbesondere die elektronischen Medien, aber auch tagesaktuell arbeitende Zeitungen stellen Öffentlichkeit in schnellen Rhythmen her und verändern sie damit auch in entsprechendem Tempo. Ist eine Information weitergegeben, hat sie ihren Nachrichtenwert verloren und verschwindet entweder von der medialen Agenda oder wird mit zusätzlichen Informationen, aus einem anderen Blickwinkel und/oder mit anderen Akteuren neu aufbereitet. Somit entscheiden die Massenmedien nach ihrer Eigenlogik darüber, was öffentlich bleibt und was nicht.

Die Medien haben bei der Herstellung von Öffentlichkeit eine Doppelfunktion, indem sie gleichzeitig als Akteure und als Thematisierungsorgan fungieren (Schetsche 1996: 40). Diese Doppelfunktion ermöglicht es ihnen, zum einen die Agenda der Öffentlichkeit thematisch zu beeinflussen und zum anderen als Akteure in dieser Agenda selbst Deutungen zu setzen. Das unterscheidet sie von allen anderen Teilsystemen und macht sie zur Zentralstelle der Öffentlichkeit.

Mit ihrer Leitcodierung und ihrer Auswahl der Akteure nach dem Faktor Prominenz sind die Massenmedien ein System, das auf den ersten Blick für eine systematische Anregung und Verfolgung öffentlicher Diskurse ebenso ungeeignet zu sein scheint

wie Parlamente, die die Öffentlichkeit von einer Einsicht in Prozesse der Entscheidungsfindung ausschließen. Dennoch stellen beide Foren sowohl Auslöser als auch Vermittler öffentlicher Diskurse dar.

## **4. Die Konstruktion sozialer Realität im öffentlichen Diskurs**

Öffentlichkeit manifestiert sich in unterschiedlichen Foren, die Diskurse hervorbringen. Mit der Analyse öffentlicher Diskurse beschäftigen sich unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen wie z.B. die Sprach-, Politik-, Kommunikations- und Geschichtswissenschaft (vgl. Keller/Hirsland/Viehöver 2006). So unterschiedlich die Blickwinkel der einzelnen Fachdisziplinen dabei sind, so vielfältig sind auch die Definitionen des Diskursbegriffs sowie die Forschungsansätze zur Analyse von Diskursen.<sup>16</sup> Das folgende Kapitel beschäftigt sich daher zunächst mit der Begriffsklärung, um dann die Mittel und Methoden zu beschreiben, die in Diskursen angewendet werden. Da sich die vorliegende Arbeit an der wissenssoziologischen Diskurstheorie und Diskursanalyse orientiert, soll deren Diskursverständnis und Werkzeug zur Analyse im Mittelpunkt der Ausführungen stehen.

### **4. 1. Theorie des Diskurses**

Unter dem Begriff „Diskurs“ wird zum einen das Gespräch unter Anwesenden verstanden (Becker-Mrotzek 1994), zum anderen meint der Begriff „eine inhaltlich-thematisch bestimmte, institutionalisierte Form der Textproduktion“ (Keller 1997: 311). Dazu gehören spezifische wissenschaftliche Diskurse (z.B. der geschichts- oder erziehungswissenschaftliche Diskurs) sowie die von anderen Teilsystemen ausgeprägten Diskurse (z.B. der Kunstdiskurs). Darüber hinaus sind darunter Diskurse zu verstehen, die eine Thematik unter verschiedenen Aspekten beleuchten (z.B. der Umweltdiskurs). Solche Diskurse besitzen einen höheren Grad an

---

<sup>16</sup> Die zahlreichen Definitionen des Diskursbegriffs sowie die unterschiedlichen Ansätze zur Erforschung von Diskursen können hier nicht umfassend dargestellt werden. Überblicke finden sich bei Keller/Hirsland/Viehöver (2006) sowie bei van Dijk (1997).



Öffentlichkeit als die erstgenannten, weil sie in unterschiedlichen Foren geführt werden und damit Akteure aus mehreren Teilsystemen einbeziehen.

Die wissenssoziologische Diskursforschung geht davon aus, dass öffentliche Diskurse der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Keller 2004: 195) dienen. Diskurse stellen für sie Komplexe unterschiedlicher Aussageereignisse mit jeweils spezifischen Praktiken dar, „die über einen rekonstruierbaren Strukturzusammenhang miteinander verbunden sind und spezifische Wissensordnungen der Realität prozessieren“ (Keller 2005: 230). Diese spezifischen Wissensordnungen werden durch die Deutungen erzeugt, die in einem Diskurs aufeinander treffen. Deutungen sind dabei nicht mit Argumenten gleichzusetzen. Sie enthalten nicht nur eine sachbezogene Dimension, sondern auch unbegründete oder unbegründbare, normative oder emotional aufgeladene Aspekte (Weßler 1999: 20), die der Konstruktion sozialer Realitäten dienen.

Mit diesem Diskursverständnis geht die wissenssoziologische Diskursforschung auf Foucault zurück, der in seiner „Archäologie des Wissens“ die Annahme formulierte, dass Diskurse die Gegenstände, von denen sie handeln, als Wissen konstituieren (Foucault 1988: 259ff.). Bei dieser Konstituierung bestimmter Wissensordnungen und Wissensrealitäten finden konflikthaltige Auseinandersetzungen statt, in denen es auch um Machtfragen geht. Foucault (2002: 670f.) sieht Diskurse „als strategische Spiele aus Handlungen und Reaktionen, Fragen und Antworten, Beherrschungsversuchen und Ausweichmanövern, das heißt als Kampf.“ Diesem Ansatz folgt die wissenssoziologische Diskursforschung, indem sie Diskurse als öffentliche Kämpfe um Deutungshoheiten versteht. Diskurse sind deshalb Orte von Konflikten, weil mit ihnen „Deutungsvorgaben für politische und soziale Ereignis- und Handlungszusammenhänge produziert werden, die darüber entscheiden, wie diese Ereignis- und Handlungszusammenhänge wahrgenommen und bewertet werden“ (Schwab-Trapp 2006: 265).

Machtfragen manifestieren sich nicht nur in der diskursiven Auseinandersetzung selbst, sondern auch bei der Frage, welche Akteure Zugang zu einem öffentlichen Diskurs finden können. Hierbei spielen Prominenz bzw. das öffentliche „standing“ eine wesentliche Rolle. Schwab-Trapp (2006: 274) spricht von „diskursiven Eliten“,

die „Öffentlichkeit herstellen, Themen forcieren und der öffentlichen Diskussion die Richtung weisen“ [können], weil sie zum einen über ein „symbolisches Kapital“ (Bourdieu 1992) verfügen, das auf bereits vorhandener öffentlicher Anerkennung beruht. Sie gehören in der Regel bestimmten Diskursgemeinschaften (z.B. Parteien, Regierungen, Wissenschaft) an und sind in diesen als Hauptakteure oder Wortführer anzusehen. Insofern erfolgt die Konstruktion sozialer Realität in öffentlichen Diskursen als „Realität von Macht.“

## **4. 2. Deutungen in öffentlichen Diskursen**

Diskursive Auseinandersetzungen „reproduzieren oder verändern die dominanten und kollektiv mehr oder weniger verbindlichen Sichtweisen sozialer oder politischer Ereigniszusammenhänge“ (Schwab-Trapp 2006: 269). Mit diesem Ziel setzen die an einem Diskurs beteiligten Akteure unterschiedliche Mittel ein, um ein Thema als Problem zu konstituieren, eigene Deutungen dazu zu setzen und letzten Endes politische Entscheidungen herbeizuführen, zu verhindern oder ihre Richtung zu beeinflussen. Sie transformieren einen Sachverhalt in ein Problem, stellen dieses in einen bestimmten Kontext und schaffen Anknüpfungspunkte an andere Themen oder laufende Diskurse. Problemkarriere, Framing und Deutungsmuster sind drei Elemente, die in öffentlichen Diskursen zur Geltung kommen, und deshalb im folgenden Teil beschrieben werden.

### **4. 2.1. Vom Sachverhalt zum Problem: Die Problemkarriere**

Bei der Konstituierung spezifischer Wissensformen und der damit verbundenen Konstruktion sozialer Realität in Diskursen handelt es sich um eine Transformationsleistung. Ein Thema oder Sachverhalt wird aus seinem ursprünglichen Kontext herausgelöst und neu justiert. Die entscheidende Voraussetzung dafür, dass ein Thema dem öffentlichen Diskurs zugeführt wird und im diskursiven Prozess eine „Problemkarriere“ (Schetsche 1996: 12) erreichen kann, ist, dass es eine Abweichung von einem gesellschaftlich gewünschten Soll-Zustand spiegelt und diese Abweichung gesellschaftliche oder politische Ursachen hat.

Ist diese Voraussetzung erfüllt, erfolgen zunächst die Problemidentifikation und Problembenennung in öffentlichen Foren. Hierbei handelt es sich um eine erste Deutungsleistung, die im beginnenden Diskurs unterschiedlich ausfallen kann. So weist Weißler (1999: 60) in seiner Studie über den drogenpolitischen Diskurs in Deutschland nach, dass es sich bei dem Begriff „Drogenproblem“ um eine Sammelbezeichnung handelt, die unterschiedliche Sichtweisen auf das Thema umfasst. So kann z.B. jeder Kontakt mit illegalen Drogen oder ausschließlich der süchtige Konsum als „Drogenproblem“ angesehen werden, was dazu führt, „dass zwar miteinander, aber nicht aber dasselbe Problem gestritten wird“ (ebd.).

Zur Konstituierung eines Problems gehören die Benennung von Ursachen-Wirkungs-Zusammenhängen, Verantwortungszuschreibungen und gegebenenfalls die Benennung eines Verursachers. Als Verursacher können dabei anonyme gesellschaftliche Strukturen (z.B. „die Spaßgesellschaft“), eher abstrakte Personengruppen (z.B. „die Jugend“), gesellschaftliche Teilsysteme (z.B. „die Wirtschaft“) oder konkrete Institutionen („die Schule“) genauso benannt werden wie konkrete Personen, denen zusätzlich intentionales Handeln unterstellt werden kann, um damit einen im moralischen Sinne Schuldigen zu installieren (Gerhards 1991: 74). Da die gesellschaftliche Wahrnehmung und Akzeptanz eines Problems nur gelingen kann, wenn die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand zum Tragen kommt, muss bei den Wertorientierungen angeknüpft werden, indem beispielsweise das zu konstituierende Problem als Verstoß gegen Prinzipien wie Freiheit oder Gerechtigkeit interpretiert wird. Um die Akzeptanz zu sichern, dürfen darüber hinaus nur Lösungsansätze formuliert werden, die innerhalb des bestehenden gesellschaftlichen Systems umgesetzt werden können (Schetsche 1996: 76).

Auch wenn keine Gegendiskurse aufkommen, die die Existenz eines Problems per se negieren (vgl. hierzu Hilgartner/Bosk 1988: 62), der Problemcharakter eines Themas also von den Akteuren des Diskurses geteilt wird, entstehen in diesem diskursiven Prozess doch unterschiedliche Problemdeutungen. So benennen Akteure beispielsweise unterschiedliche Dimensionen des Themas, stellen einzelne Teilaspekte in den Vordergrund und andere zurück. Ein Mittel zur Eingrenzung und Einbettung eines Problems ist das so genannte Framing, mit dem Akteure ein Thema

aus bestimmten Blickwinkeln betrachten, ihm also unterschiedliche Rahmen verleihen.

#### **4 .2. 2. Deutungsrahmen (Frames)**

Der Begriff „Frame“ wird in unterschiedlichen Fachdisziplinen, insbesondere den Sozial-, Politik- und Kommunikationswissenschaften unterschiedlich verwendet (vgl. Schmid-Petri 2012: 60), ein einheitliches Framing-Konzept liegt nicht vor.

Die sozialwissenschaftlichen Grundlagen des Konzepts gehen auf Erving Goffmann (1974) zurück. Goffmann versteht unter Frames „schemata of interpretation to locate, perceive, identify and label information“ (ebd.: 21). Diese von der Gesellschaft und weniger vom Individuum geprägten Deutungsrahmen ermöglichen es dem Individuum, Erscheinungen innerhalb der eigenen Lebenswelt zu erkennen und zu benennen. Goffman beschreibt die Rahmung von Alltagssituationen, die dazu dienen, Erlebnisse zu strukturieren und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen, um sie verstehen zu können.

Während Goffmann die Anwendung solcher Deutungsrahmen in der Alltagspraxis untersucht hat, gilt das Interesse der Kommunikations-, Politik- und Sozialwissenschaften der Untersuchung des so genannten strategischen Framings in öffentlichen Diskursen (vgl. u. a. Entman 1993; Scheufele 2003; Matthes 2014). Strategisches Framing meint den bewussten und gezielten Einsatz von Deutungsrahmen, um ein Thema aus einem bestimmten Blickwinkel zu beleuchten und es so als Problem einzugrenzen. Matthes (2014: 10) versteht unter Deutungsrahmen folglich „Sinnhorizonte von Akteuren [...], die gewisse Informationen oder Positionen hervorheben und andere ausblenden.“ Ziel ist dabei, den eigenen Deutungsrahmen im Diskurs zu platzieren und möglichst als führenden Rahmen zu etablieren. Es handelt sich dabei um die Kontextualisierung eines Themas mit dem Ziel, ihm eine Richtung vorzugeben.

Der Prozess des Framings erfolgt dabei in mehreren Schritten. Zunächst werden einzelne Aspekte des Themas in den Vordergrund gestellt, was mit der Weglassung anderer Aspekte verbunden ist. Dann wird das Thema inhaltlich strukturiert, indem

Beziehungen zwischen den Aspekten hergestellt werden. Im nächsten Schritt erfolgt die Herstellung von Verbindungen zu anderen Themen (Entman 1993: 52f.).

Mit der Wahl eines Deutungsrahmens wird ein bestimmter Blickwinkel auf ein Thema eingenommen. So kann ein Ereignis aus dem Blickwinkel seiner Bedeutung für die Individuen betrachtet oder beispielsweise der Blickwinkel auf seine Bedeutung im politischen Umfeld gerichtet werden. Dabei können mit diesen Blickwinkeln unterschiedliche Positionen oder Meinungen verbunden sein.

### **4. 2. 3. Deutungsmuster**

Wie der Begriff des Deutungsrahmens bzw. Frames, so ist auch der Terminus „Deutungsmuster“ ein in der Diskursforschung umstrittener und nicht einheitlich definierter Begriff (vgl. u. a. Schetsche 1996; Meuser/Sackmann 1992; Lüders/Meuser 1997). Teilweise wird er gleichbedeutend mit den Begriffen „Frame“ bzw. „Deutungsrahmen“ verwendet und die Verwendung von Deutungsmustern als „Framing“ bezeichnet (Gerhards 2006: 301). Teilweise gilt er als Synonym für andere Begriffe wie z.B. „Problemdeutung“ (Weßler 1999: 59).

Das Konzept des Deutungsmusters geht auf Oevermann (1973) zurück. Oevermann versteht unter einem Deutungsmuster ein verinnerlichtes, durch Sozialisation erworbenes kognitives Gebilde, das im Gedächtnis eines Kollektivs vorhanden ist. Es stellt „eine kulturelle, kollektiv bzw. überindividuell (re-)produzierte Antwort auf objektive, Handlungsprobleme aufgebende gesellschaftliche Bedingungen dar“ (ebd.: 3). Oevermann spricht deshalb von sozialen Deutungsmustern und weist ihnen den Status zu, von der einzelnen Situation unabhängig im Wissensvorrat zu existieren, aber in dieser jeweils abrufbar zu sein. Deutungsmuster verhalten sich Oevermann zufolge „wie Theorien zu Daten, aber es sind Theorien, die vom Problemdruck der Handlungspraxis unmittelbar betroffen werden und sich ihm weniger entziehen können als wissenschaftliche Theorien“ (ebd.: 14).

Die auf Oevermanns Konzept folgende Auseinandersetzung über den Deutungsmuster-Begriff führen Meuser/Sackmann (1992: 19) dahingehend

zusammen, dass sie das Vorhandensein von Deutungsmustern auf der kollektiven Ebene verorten und ihnen einen Status „relativer Autonomie“ zuweisen. So sind Deutungsmuster „trotz des funktionalen Bezugs auf objektive Handlungsprobleme [...] hinsichtlich der Konstruktionsprinzipien und Gültigkeitskriterien autonom und konstruieren so eine eigene Dimension sozialer Wirklichkeit.“ Dabei bedeutet „relative Autonomie“, dass ein Deutungsmuster nicht unabhängig von den Handlungen der Subjekte existiert. So kann der Geltungsbereich eines Deutungsmusters zwischen der Gesamtgesellschaft und einzelnen Gruppen variieren (ebd.).

Deutungsmuster enthalten moralisch geprägte Anteile, die eine neue Situation bewerten, indem sie anhand des Musters bereits Bekanntes mit der neuen Erfahrung abgleichen und diese entsprechend einordnen. Der Status „relativer Autonomie“ führt dabei dazu, dass die Eigenlogik des jeweiligen Musters aus dem in ihm vorhandenen Wissensbestand auch moralische Urteile über die neue Einzelsituation ableiten kann (Schetsche 1996: 67).

So analysiert Schütze (1986) das Deutungsmuster „Mutterliebe“ als kollektives kulturelles Konstrukt, das sich mit Beginn der bürgerlichen Gesellschaft als eine Frauen zugewiesene natürliche Eigenschaft etablierte und sowohl normative Vorstellungen von allgemeinen weiblichen Eigenschaften als auch soziale Festlegungen hinsichtlich der Geschlechterrollen enthält. Als Deutungsmuster ist dieses Konstrukt daran erkennbar, dass es trotz gesellschaftlicher Veränderungen Bestand hat und weiterhin Aktivierungen erfährt.

In einer Neufassung seines Deutungsmuster- Ansatzes betont Oevermann (2001a, b) die besondere Rolle von Deutungsmustern in Krisen. Sie fungieren dann als bereits vorhandene Muster, die aktiviert werden, „um auf einen Grundstock von Überzeugungen aufbauend mit einer je eigenen Problemdeutung beginnen zu können oder von vorneherein die Krise gar nicht erst als Krise aufkommen zu lassen“ (Oevermann 2001 a: 38). Demzufolge werden Deutungsmuster in Diskursen aktiviert, um die Problemkonstituierung mit bereits Bekanntem zu verbinden. Sie manifestieren sich dort in konkreten Äußerungen und werden mit dem aktuell zu bearbeitenden Krisenthema verknüpft bzw. in die Krisenkonstruktion einbezogen.

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Deutungsrahmen“ und „Deutungsmuster“ nicht als Synonyme benutzt. Der Begriff des Deutungsrahmens wird hier als die Perspektive verstanden, aus der das „Problem PISA“ betrachtet wird, während mit dem Deutungsmuster-Begriff über das aktuelle Thema „PISA“ hinausgehende, zunächst themenunabhängige Deutungselemente gemeint sind, die auf PISA als aktuelles Handlungsproblem übertragen werden. Darüber hinaus wird der von Weißler (1999: 68ff.) entlehnte Terminus „Probleждеutung“ eingesetzt, mit dem spezifische Deutungsarrangements gemeint sind, die konkret auf PISA bezogen sind (vgl. auch Kap. 6).

## **5. Der Diskursgegenstand: Hintergründe, Konzeption und zentrale Ergebnisse von PISA 2000 und PISA 2003**

### **5.1. Hintergründe in Deutschland**

Die Teilnahme an internationalen Schulleistungstudien hat in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern wie beispielsweise den USA oder den Niederlanden keine lange Tradition (vgl. dazu Bos/Postlethwaite 2001). Waren die Deutschen noch in den 1960er Jahre zumindest sporadisch an solchen Studien beteiligt (vgl. van Ackeren/Klemm 2000), so zogen sie sich in der Folge für fast zwei Jahrzehnte daraus zurück. Weinert (2001: 19) sieht einen Grund für diese Abstinenz darin, dass in Deutschland seit den späten 1960er Jahren in erster Linie die Frage der Schulstruktur im Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses stand, während es unstrittig zu sein schien, „dass deutsche Schüler im internationalen Vergleich relativ gut abschneiden.“<sup>17</sup>

In den 1990er Jahren beteiligte sich Deutschland dann wieder erstmalig an internationalen empirischen Vergleichsstudien zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Nach der Teilnahme an der Reading Literacy Study der International

---

<sup>17</sup> Zu den Phasen in der deutschen Bildungspolitik vgl. auch Hepp (2011);

Association of the Evaluation of Educational Achievement (Lehmann/Peek/Pieper/v. Stritzky 1995) beteiligte sich Deutschland an der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), die in drei Erhebungen zwischen 1994 und 1995 durchgeführt wurde.<sup>18</sup> Zentrale Ergebnisse dieser Studie waren, dass deutsche Schülerinnen und Schüler zum einen insbesondere hinsichtlich der Anwendung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kenntnisse auf alltagsnahe Probleme Defizite aufweisen, und dass zum anderen ein hoher Prozentsatz das Niveau an mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung, das für einen erfolgreichen Übergang in eine Berufsausbildung erforderlich ist, nicht erreichte (Baumert/Bos/Watermann 1998).

Die Entscheidung, sich künftig „an der Durchführung regelmäßiger länderübergreifender Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen ausgewählter Jahrgangsstufen an allgemeinbildenden Schulen“ zu beteiligen, fiel dann in der Kultusministerkonferenz mit dem Konstanzer Beschluss vom 24.10. 1997.<sup>19</sup> Hierin erklärte die KMK ihre Absicht, aus internationalen Vergleichsstudien künftig Steuerungswissen ableiten zu wollen, das der Sicherung der Qualität schulischer Bildung dienen sollte. Eine Konsequenz dieses Beschlusses war die deutsche Beteiligung an der internationalen Schulleistungsstudie PISA. Initiatorin der PISA-Studien ist die OECD. Dies hat in Deutschland auch Kritik hervorgerufen. Zum einen wurde das Mandat der OECD in Bildungsfragen in Frage gestellt<sup>20</sup>, zum anderen die „Ökonomisierung der Bildung“ durch „das PISA-Regime“ beklagt (Münch 2011: 278ff.).

---

<sup>18</sup> An der ersten Erhebung für die Primarstufe war Deutschland nicht beteiligt, an der zweiten Erhebung in den Jahrgangsstufen 7 und 8 nahm Baden-Württemberg nicht teil (van Ackeren/Klemm 2000: 13).

<sup>19</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1997/1997\\_10\\_24-Konstanzer-Beschluss.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf) [14.10.14]

<sup>20</sup> vgl. Offener Brief von Wissenschaftlern an den OECD-Koordinator Andreas Schleicher vom 05.04.14: <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/05/offener-brief-schleicher-autorisierte-fassung.pdf> [14.10.14]



## 5. 2. Konzeption der PISA-Studien

Erklärtes Ziel der PISA-Studien ist es, „den OECD-Mitgliedstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001: 15). Zu diesem Zweck werden die Studien im Dreijahresrhythmus durchgeführt. Bis zum Jahr 2006 wurde für Deutschland zusätzlich zum internationalen Vergleich die nationale Erweiterungsstudie PISA-E vorgelegt. Seit 2012 findet keine nationale Erweiterung nicht mehr statt, stattdessen erfolgt in Deutschland eine „zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich.“<sup>21</sup>

Die international standardisierte Leistungsmessung wird mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die kurz vor dem Ende ihrer Pflichtschulzeit stehen. Sie umfasst die Bereiche Lesekompetenz sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung, wobei diese Schwerpunkte im Dreijahresrhythmus jeweils wechseln, sowie fächerübergreifende Kompetenzen wie die Problemlösungskompetenz. Zusätzlich untersucht PISA „kontextgebundene Indikatoren, mit denen ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen und Merkmalen von Jugendlichen und Schulen hergestellt wird“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001: 17). Hierzu zählen die familiären und sozialen Lebensverhältnisse der Jugendlichen, um beispielsweise Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und/oder Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb ermitteln zu können. Für diese Bereiche arbeitet PISA ebenso mit Fragebögen wie bei der Erfassung der schulischen Bedingungen wie z.B. Klassengrößen. Es geht um die Ermittlung von Basiskompetenzen, wobei die entsprechende Konzeption sich nicht an Curricula orientiert. PISA folgt vielmehr „relativ konsequent einem funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnis, für das die Anwendung – oder vorsichtiger – die Anschlussfähigkeit erworbener Kompetenzen in authentischen Lebenssituationen den eigentlichen Prüfstein darstellt“ (ebd.).

---

<sup>21</sup> vgl. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/pisa.html> [14.10.14]

### **5. 3. Zentrale Ergebnisse von PISA 2000 und PISA 2003**

Den Untersuchungsschwerpunkt von PISA 2000 bildete der Bereich der Lesekompetenz. Hierbei lagen die deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich von 31 Staaten in der Gesamtskala mit 484 Punkten (Rang 21) unterhalb des OECD-Durchschnitts von 500 Punkten (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 106). Auch in Mathematik und den Naturwissenschaften – den Nebengebieten von PISA 2000 – befanden sie sich mit 490 Punkten sowie 487 Punkten unterhalb des Durchschnitts (ebd.: 174; 230).

Diese allgemeinen Ergebnisse sind mit den folgenden Hintergründen verbunden:

- Auf einer Skala von 5 Kompetenzstufen lag der Anteil der deutschen Schülerinnen und Schüler, die im Bereich Lesen die unterste Kompetenzstufe I nicht erreichten, bei fast 10% (OECD-Durchschnitt: 6%). Davon waren 47% selbst und ihre Eltern in Deutschland geboren (ebd.: 117). Weitere 12,7% der Jugendlichen erreichten lediglich die unterste Kompetenzstufe, womit fast 23% im Bereich der untersten Kompetenzstufe oder darunter zu finden waren und „im Hinblick auf ihre Aussichten auf beruflichen Erfolg als Risikogruppe definiert werden“ (ebd.)
- Der Abstand zwischen den Schülern mit der höchsten und der niedrigsten Lesekompetenz war in Deutschland im Vergleich zu den anderen Ländern am höchsten (ebd.: 105).
- Es wurde in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und Kompetenzerwerb festgestellt, wobei „der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft im Wesentlichen durch die Schulformzugehörigkeit vermittelt“ [wird] (ebd.: 365). Darüber hinaus erreichen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund niedrigere Kompetenzen als solche ohne Migrationshintergrund (ebd.: 375f.).
- Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen zeigten sich erhebliche soziale Disparitäten. So war die Chance eines Kindes aus

einer Familie der oberen Dienstklassen, ein Gymnasium statt einer Realschule zu besuchen, mehr als viermal so hoch wie für ein Kind aus der Arbeiterschicht (ebd.: 357).

### ***PISA 2000-E***

Der nationale Erweiterungsbericht PISA 2000-E stellte im Schwerpunkt Lesen erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern fest. Lediglich die Schülerinnen und Schüler in Bayern lagen hierbei mit 510 Punkten über dem OECD-Durchschnitt, während die Ergebnisse in Baden-Württemberg und Sachsen dem OECD-Durchschnitt entsprachen (Deutsches PISA-Konsortium 2002: 63). Darüber hinaus zeigte der Länderbericht die folgenden Ergebnisse:

- Der bereits im internationalen Vergleich dargelegte Befund der besonders schwachen Leistungen der Risikogruppen zeigte sich für alle Länder. Lediglich in Bayern lag der Anteil der Risikogruppe unter dem OECD-Durchschnitt (ebd.: 69) Gleichzeitig erreichten die Spitzengruppen in den Ländern im internationalen Vergleich kaum Spitzenleistungen (Deutsches PISA-Konsortium 2002: 66). In allen Ländern war dabei der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Gruppe der Risikoschüler mindestens doppelt so hoch wie derjenige der Schüler ohne Migrationshintergrund (ebd.: 93).
- Zwischen den Ländern wurden erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung festgestellt. So lag die relative Chance eines Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse, ein Gymnasium statt einer Realschule zu besuchen, bei gleichen kognitiven Fähigkeiten in Bayern mehr als sechsmal so hoch wie die eines Jugendlichen aus einer Arbeiterfamilie, während dieser Wert in Brandenburg bei 1,73 lag (ebd.: 168f.)
- Für alle Länder wurde „ein ungewöhnlich straffer Zusammenhang“ zwischen sozialer Herkunft und der am Ende der Sekundarstufe I erworbenen

Kompetenzen im Schwerpunktbereich ausgemacht, wobei dieser zwischen den Ländern noch einmal erheblich variierte (ebd.: 185).

### **PISA 2003**

Der Schwerpunkt von PISA 2003 lag im Bereich Mathematik. Mit einem Wert von 503 Punkten waren die deutschen Schülerinnen und Schüler in diesem Testbereich innerhalb des OECD-Durchschnitts zu finden (Deutsches PISA-Konsortium 2004: 84f.). Hinsichtlich der Leistungsstreuung und der sozialen Faktoren ergab sich im Bereich Mathematik das folgende Bild:

- Der Anteil, der Schülerinnen und Schüler, die die unterste Kompetenzstufe nicht erreichten, lag bei 9,2%. Weitere 12,4% lagen in ihren Leistungen auf der untersten Kompetenzstufe. Damit wurden insgesamt 21,6% der Schülerinnen und Schüler als Risikogruppe eingestuft. Der Anteil der Risikogruppe lag damit in Deutschland höher als in allen west- und nordeuropäischen Ländern mit Ausnahme Luxemburgs (Deutsches PISA-Konsortium 2004: 73).
- Die Leistungsstreuung war in Deutschland höher als in den meisten anderen Staaten. Mit einem Anteil von 49,9% waren dabei die Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe überwiegend an Hauptschulen zu finden. Trotz der Überschneidungen an den Schulformen konnte nur an den Gymnasien eine erkennbare Leistungsspitze festgestellt werden (ebd.: 75).
- Der von PISA 2000 festgestellte enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb wurde für Deutschland auch mit PISA 2003 bestätigt. In den Bereichen, in denen Verbesserungen festgestellt worden waren, zeigte sich eine Vergrößerung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen (ebd.: 365).
- Für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigte sich, dass diejenigen der ersten Generation, die das deutsche Bildungssystem von Beginn an

durchlaufen hatten, schlechtere Ergebnisse erzielten als zugewanderte Jugendliche (ebd.: 271)

- Die im Vergleich zu PISA 2000 festgestellten Verbesserungen führte das PISA-Konsortium in erster Linie auf Verbesserungen an den Gymnasien zurück, während sich beispielsweise an den Hauptschulen keine statistischen Verbesserungen nachweisen ließen (ebd.: 361).
- Bestätigt wurde für Deutschland der von der Vorläuferstudie festgestellte enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der relativen Chance, ein Gymnasium zu besuchen (ebd.: 243f.).

### ***PISA 2003-E***

Im Vergleich zu PISA 2000 befanden sich beim innerdeutschen Vergleich PISA 2003-E sowohl im Bereich Lesen als auch im Bereich Mathematik mit Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen drei Länder mit den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler signifikant über dem OECD-Durchschnitt (Deutsches PISA-Konsortium 2005: 87). Zwischen den Bundesländern wurden erhebliche Differenzen zwischen den Mittelwerten ausgemacht. Zwischen Bayern und Bremen betrug der Unterschied 62 Punkte, was etwa dem Kompetenzzuwachs eines Schuljahres entsprach (ebd.: 59).

Insgesamt ergab sich folgendes Bild:

- Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ländern streuten über einen großen Bereich des internationalen Spektrums hinweg (ebd.).
- Der Anteil der Risikogruppen streute in den Ländern zwischen 12% und 30% (ebd.: 381).
- Bei gleichem Migrationsanteil zeigten sich in Bezug auf die Leistungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen einzelnen Ländern

erhebliche Kompetenzunterschiede (ebd.: 73). Darüber hinaus verfügten die Jugendlichen, die in Deutschland geboren wurden, über die niedrigsten Kompetenzen (ebd.: 295).

- Bestätigt wurde der enge Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der relativen Chance, ein Gymnasium zu besuchen, insbesondere für Bayern (ebd.: 263f.)
- Insgesamt stellte die Studie außer in Rheinland-Pfalz in allen Bundesländern signifikante Kompetenzverbesserungen in einzelnen Testbereichen sowie in Sachsen-Anhalt, Sachsen, Brandenburg und Bremen in allen Testbereichen fest (ebd.: 378).

#### **5. 4. Die Reaktionen der KMK auf die PISA-Studien**

Da es sich bei den PISA-Studien um Forschungen im Auftrag der KMK handelt, werden die Ergebnisse der Studien jeweils auch in von der KMK organisierten Pressekonferenzen präsentiert. Dabei lässt sich dahingehend eine Rollenverteilung erkennen, dass die Wissenschaftler die Ergebnisse der Studien präsentieren und interpretieren, während die politische Seite ihre Schlussfolgerungen daraus zieht und bildungspolitische Konsequenzen ankündigt. Damit wird der Öffentlichkeit gegenüber die Trennung der Teilsysteme mit ihren unterschiedlichen Aufgaben präsentiert. Die KMK als bildungspolitisches Gremium demonstriert damit sowohl ihre Handlungsfähigkeit als auch ihren Willen, die von der Bildungsforschung vorgelegten Ergebnisse ins eigene System aufzunehmen, dort zu verarbeiten und politische Konsequenzen daraus zu ziehen.<sup>22</sup>

In ihrer ersten Reaktion auf die Ergebnisse von PISA 2000 legt die KMK in der entsprechenden Pressekonferenz zunächst eine Stellungnahme vor, die darauf zielt, den Diskurs darüber auf die Themenfelder „Unterricht und Bildungsinhalte“ zu

---

<sup>22</sup> Tillmann et. al (2008: 378) verweisen darauf, dass diese öffentlich präsentierte Arbeitsteilung nicht konsequent durchgehalten wurde, da Mitglieder des PISA-Konsortiums in Kommissionen mitarbeiteten, in denen es ausdrücklich um die Erstellung bildungspolitischer Vorschläge ging.

lenken. Als eine der wichtigsten Schlussfolgerungen aus den PISA-Ergebnissen kündigt sie „die klare Ausrichtung des Unterrichts weg von theoretischer, lebensferner Bildung hin zu einer handlungs- und anwendungsorientierten Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland“ an. Die KMK konstatiert eine Vernachlässigung der inhaltlichen Frage im bildungspolitischen Diskurs der vergangenen Jahrzehnte und kündigt an, „die bildungspolitische Diskussion endlich genau darauf zu lenken, wo die eigentlichen Probleme liegen, vor allem auf den Unterricht.“<sup>23</sup> Damit wird eine zentrale Richtung vorgegeben, in die der Diskurs über PISA sich entwickeln soll. Diese enthält im Umkehrschluss auch den Verzicht auf die Auseinandersetzung mit strukturellen Fragen, insbesondere der Frage der Schulstruktur.

Darüber hinaus legt das Gremium einen aus 7 Handlungsfeldern bestehenden Maßnahmenkatalog vor, der als länderübergreifende Reaktion auf die Ergebnisse von PISA 2000 umgesetzt werden soll:

1. Verbesserung der Sprachkompetenz auf unterschiedlichen Ebenen, beginnend im vorschulischen Bereich.
2. Verbesserung der Verzahnung des vorschulischen Bereichs mit der Grundschule.
3. Verbesserung der Grundschulbildung; Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge.
4. Verbesserung der Förderung bildungsbenachteiligter Kinder.
5. Qualitätsentwicklung auf der Grundlage verbindlicher Standards und ergebnisorientierter Evaluation.
6. Verbesserung der diagnostischen und methodischen Kompetenz der Lehrkräfte
7. Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote.<sup>24</sup>

Mit diesem Maßnahmenkatalog demonstrieren die Ministerinnen und Minister partei- und länderübergreifende Einigkeit, indem sie strittige Fragen wie beispielsweise

---

<sup>23</sup> <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/schulisches-lernen-pisa-studie-fakten-muessen-ernst-genommen-werden.html> [14.10.2014]

<sup>24</sup> <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html> [14.10.2014]

diejenige der Selektivität des deutschen Schulsystems nicht konkret benennen und Lösungsstrategien innerhalb des bestehenden Schulsystems hervorheben.

In den Reaktionen auf die Folgestudien PISA 2000-E, PISA 2003 und PISA 2003-E greift die KMK immer wieder auf diesen Handlungskatalog zurück und stellt diesen als bereits in der Umsetzung begriffene Maßnahmen heraus.<sup>25</sup> Darüber hinaus rückt sie die Einführung bundesweiter Bildungsstandards in den Mittelpunkt ihrer Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse.<sup>26</sup> Mit den Verbesserungen der Ergebnisse in Mathematik bei PISA 2003 stellt sie zudem die positive Wirkung der nach TIMSS eingeleiteten Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts heraus und leitet damit eine Bestätigung der Wirksamkeit ihrer bildungspolitischen Entscheidungen aus PISA ab. Dies wird mit dem Vorliegen der Ergebnisse von PISA 2003-E fortgeführt, indem die entsprechende Stellungnahme „ermutigende Ergebnisse“ konstatiert und bilanziert, dass „das System [...] in Bewegung gekommen“<sup>27</sup> sei.

Die Reaktionen der KMK auf die PISA-Studien werden von Appellen an die Medien begleitet, auf Vorabmeldungen zu verzichten, die offizielle Bekanntgabe der Ergebnisse abzuwarten und sich nicht ausschließlich auf die Rankings zu konzentrieren.<sup>28</sup> Damit reagiert das politische System auf die Systemlogik der Medien, ohne diese jedoch beeinflussen oder durchbrechen zu können (vgl. auch Kap. 7.1.). Es befindet sich vielmehr mit den Medien in einem Wettbewerb um die Deutungshoheit über die PISA-Ergebnisse, den es für sich erfolgreich zu gestalten sucht.

---

<sup>25</sup> vgl. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2002/pisa-e-studie.html> [14.10.2014]; <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2004/stellungnahme-der-kmk.html> [14.10.2014], <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2005/zentrale-erkenntnisse-aus-dem-laendervergleich.html> [14.10.2014]

<sup>26</sup> <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2002/ergebnisse-der-299plenarsitzung.html> [14.10.2014]

<sup>27</sup> <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2005/ergebnisse-des-laendervergleichs-von-pisa-2003.html> [14.10.2014]

<sup>28</sup> vgl. u. a. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2004/erklarung-zu-presse-meldungen-ueber-pisa-2003.html> [14.10.2014]; <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2004/kmk-praesidentin-mahnt-sorgfaeltigen-umgang-mit-pisa-daten-an.html> [14.10.2014]



## **6. Forschungsfrage und methodisches Vorgehen**

### **6. 1. Forschungsfrage**

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Analyse des öffentlichen Diskurses über die internationalen Schulleistungstudien PISA 2000 und PISA 2003. Dabei geht es darum, zu rekonstruieren, in welcher Weise Ergebnisse der Bildungsforschung von den gesellschaftlichen Teilsystemen Politik und Massenmedien aufgegriffen und verarbeitet wurden. Ausgehend von den theoretischen Überlegungen sowohl hinsichtlich der Funktion von Öffentlichkeit in demokratischen Gesellschaften als auch der unterschiedlichen Eigen- und Funktionslogiken gesellschaftlicher Teilsysteme wird die folgende Forschungsfrage formuliert:

*Wie wurde das „Problem PISA“ im öffentlichen Diskurs konstituiert?*

Dieser übergeordneten Forschungsfrage sind dabei die folgenden Fragen untergeordnet:

1. Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede lassen sich zwischen Parlamenten und Massenmedien bei der diskursiven Bearbeitung von PISA 2000 und 2003 ausmachen?
2. Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede sind dabei zwischen den einzelnen Zeitungen erkennbar?
3. Wie unterscheiden sich die in den Landtagen vertretenen Parteien in Bezug auf die Verarbeitung des Gegenstandes?
4. Welchen Einfluss hat die parlamentarische Rollenverteilung Regierung – Opposition auf die Verarbeitung des Gegenstandes?

Der Arbeit liegt dabei in Anlehnung an Foucault (1988: 259ff.) die zentrale These zugrunde, dass der öffentliche Diskurs über PISA 2000 und 2003 den ursprünglich der Bildungsforschung zuzurechnenden Gegenstand neu konstituierte und entsprechend neue Wissensformen über diesen schuf.

## **6.1. Inhaltsanalyse als Untersuchungsmethode**

Die wissenssoziologische Diskursanalyse, an der sich die Arbeit orientiert, versteht sich nicht als Methode, sondern als Forschungsprogramm (Keller 2004: 194) und gibt als solches kein Standardmodell zur Analyse von Diskursen vor. Vielmehr muss fallspezifisch über die jeweils zu wählende Methode entschieden werden.

Das methodische Instrument der vorliegenden Untersuchung ist die Inhaltsanalyse. Diese versteht sich als „eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte“ (Früh 2007: 27). Die Inhaltsanalyse versteht das zu analysierende Material als Teil eines Kommunikationsprozesses (Mayring 2010: 13), der hier als Diskurs bezeichnet wird.

Die Inhaltsanalyse findet Verwendung in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (z.B. Sozial-, Politik- und Kommunikationswissenschaften) und verfolgt die Absicht, „unter einer bestimmten forschungsleitenden Perspektive Komplexität zu reduzieren“ (Früh 2007: 42). Dabei werden Textmengen in Bezug auf die Forschungsfrage analysiert und ihre Mitteilungsmerkmale entsprechend kategorisiert. Ziel ist dabei, „in Texten vorhandene Manifestation von Bedeutungen zu analysieren“, und gegebenenfalls dadurch Rückschlüsse auf mögliche Absichten des Kommunikators zu ziehen, so dass die von diesem transportierten subjektiven oder kollektiven Wertvorstellungen Teil der Analyse bilden können (ebd.: 44).

In der methodologischen Diskussion wird zwischen quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse unterschieden, was eine Auseinandersetzung über die Vor- und Nachteile des jeweiligen Verfahrens nach sich gezogen hat. So wurde dem traditionell quantitativen Verfahren, mit dem Kategorien festgehalten und ausgezählt werden, „mangelnde Sensitivität und automatisches Vorgehen vorgeworfen und damit die Möglichkeit zur Analyse komplexer Aussagen abgesprochen“ (Roller/Mathes 1992: 1), während als Schwäche des qualitativen Verfahrens mangelnde Überprüfbarkeit und Objektivität aufgrund der stärkeren Interpretationsleistung des Analytikers moniert wurde

(vgl. Gerhards/Lindgens 1995: 11). Inzwischen haben sich beide Richtungen einander angenähert und weisen die kontrastierende Gegenüberstellung beider Verfahren als „unproduktive [...] Fronstellung“ (ebd.: 10) oder „unzutreffend dichotomisierende Bezeichnungen“ (Früh 2007: 67) zurück. Früh (ebd.) stellt heraus, dass sich quantifizierende und qualifizierende Aspekte in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses ergänzen können, Mayring (2010: 8) betont zudem, dass die Ergebnisse qualitativer Inhaltsanalysen z.B. in Bezug auf Kategorienhäufigkeiten auch quantitativ weiterverarbeitet werden.

Die Vorteile der Inhaltsanalyse bestehen insbesondere darin, dass sie Aussagen über Kommunikatoren erlaubt, die nicht oder schwer zu erreichen sind, und darüber hinaus eine Untersuchung am selben Gegenstand problemlos wiederholbar ist (Früh 2007: 42). Für die hier durchgeführte Untersuchung wurde die Inhaltsanalyse als zielführende Methode angesehen, weil sich der Diskurs über PISA in vorliegenden Texten manifestiert hat und beispielsweise Befragungen der Akteurinnen und Akteure keine Rekonstruktion dieses Diskurses erlauben würden, sondern es sich hierbei um eine nachträgliche Kommentierung handeln würde. Darüber hinaus würde der große Zeitabstand zu dem Ereignis und das Angewiesensein auf das Erinnerungsvermögen der Akteure die Gefahr von Verzerrungen in sich bergen.

### **6.3. Die Auswahl des Materials**

In Bezug auf den parlamentarischen Diskurs wurden Plenarprotokolle nach dem Kriterium herangezogen, dass die zu analysierenden Debatten in Verbindung mit den entsprechenden Anträgen explizit eine der PISA-Teilstudien 2000, 2000-E, 2003 oder 2003-E zum Thema haben mussten. Die Kriterien in Bezug auf die ausgewählten Länder waren dabei zum einen deren Platzierungen in den innerdeutschen Rankings, weshalb mit Bayern und Bremen der jeweils Erst- und Letztplatzierte und mit Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen ein im oberen und ein im unteren Mittelfeld des Rankings stehendes Land repräsentiert ist.

Ein zweites Kriterium waren die zum Zeitpunkt der Debatten in den Landtagen vorzufindenden Mehrheitsverhältnisse mit der entsprechenden

Regierungszusammensetzung, um eventuelle Unterschiede Deutungsunterschiede zwischen den Parteien ausmachen zu können, wenn diese sich in der Rolle einer die Regierung tragenden oder einer Oppositionsfraktion befinden. Mit Bayern (absolute Mehrheit der CSU), Bremen (SPD/CDU-Koalition), Rheinland-Pfalz (SPD/FDP-Koalition) und Nordrhein-Westfalen (zuerst SPD/GRÜNE, später CDU/FDP-Koalition) sind entsprechend unterschiedliche Zusammensetzungen vertreten.

Für die Analyse des massenmedialen Diskurses beschränkt sich die Analyse auf Printmedien. Dies begründet sich zum einen damit, dass Hörfunk und Fernsehen sehr unterschiedliche Sendeformen wie z.B. Nachrichtensendungen, Magazine oder Talkshows ausgeprägt haben, die formal nicht miteinander vergleichbar sind. Zum anderen hätte bei der Analyse von Fernsehbeiträgen auch das Bildmaterial mit analysiert werden müssen, was die Arbeit zu stark in eine rein medienwissenschaftliche Analyse geführt hätte.

Es wurden 5 Zeitungen ausgewählt: *FAZ*, *FR*, *TAZ*, *SZ* und *WELT*. Diese Auswahl folgte den Kriterien, dass es sich erstens ausschließlich um Tageszeitungen handelt, die zweitens ein möglichst breites Spektrum an redaktionellen Linien repräsentieren. Während die *WELT* als konservativ einzuordnen ist, kann die *FAZ* der liberal-konservativen, die *SZ* der liberalen, die *FR* der links-liberalen und die *TAZ* der linksalternativen Richtung zugeordnet werden.

Als Basis für die Materialbeschaffung dienten die Archive der Zeitungen sowie als zusätzlicher Abgleich die Pressearchive des Bundestages sowie des Westdeutschen Rundfunks. Da nur solche Artikel in die Analyse einfließen sollten, die PISA 2000, 2000-E, 2003 oder 2003-E als Hauptthema hatten, wurden die zunächst 897 beschafften Artikel auf 299 reduziert, die dann als Materialgrundlage in die Untersuchung eingeflossen sind.

#### **6. 4. Das Kategoriensystem**<sup>29</sup>

Das methodische Instrumentarium der hier vorliegenden Untersuchung orientiert sich an dem inhaltsanalytischen Ansatz von Gerhards/Lindgens (1995), der zuerst auf die Analyse des Diskurses über Abtreibung (Gerhards/Neidhardt/Rucht 1998) und später von Weißler (1999) bei der Analyse des drogenpolitischen Diskurses sowie von Krause (2008) bei der Analyse des Diskurses über Studiengebühren angewendet wurde. Abweichend von dem eher quantitativ orientierten Verfahren der genannten Autoren wird hier ein eher qualitativer Zugriff gewählt, der jedoch in Anlehnung an Früh (2007) um quantitative Aspekte ergänzt wird.

Für Plenardebatten und Zeitungsartikel wurde ein gemeinsames inhaltliches Kategoriensystem erstellt. Dies begründet sich damit, dass der Diskurs als thematische Einheit angesehen wird, der lediglich in verschiedenen öffentlichen Foren angesiedelt war. Die Codierung erfolgte zunächst nach Plenardebatten und Zeitungsartikeln getrennt, um dann im zweiten Schritt das gemeinsame Kategoriensystem zu erstellen.

Als inhaltliche Codiereinheiten galten zunächst die Gesamttexpte, um den jeweiligen thematischen Schwerpunkt, die Art der Bezugnahme auf PISA bzw. auf einzelne Teilergebnisse einer der Studien sowie die jeweiligen Akteure in ihren Funktionen bzw. hinsichtlich ihrer Organisations- und/oder Parteizugehörigkeiten erfassen zu können.

Für die Ermittlung der Deutungen galten dann als inhaltliche Codiereinheiten die Akteursäußerungen. Diese werden als zusammenhängende Sinneinheiten definiert, die jeweils einem Akteur zugeordnet werden können. Dieser muss entweder namentlich oder in Bezug auf seine Funktion genannt sein oder als kollektiver Akteur (z.B. die SPD, die KMK) erkennbar sein. Aussagen, die in den Medien nicht abgrenzbaren Gruppen (z.B. die Wissenschaft, die Politik) zugeordnet werden, wurden nicht codiert.

---

<sup>29</sup> Das Kategoriensystem befindet sich im Anhang.

Um in die Analyse einfließen zu können, musste eine Äußerung entweder einen auf PISA bezogenen problembezogenen Charakter haben oder einen Lösungsvorschlag formulieren. Nach diesen Kriterien konnten aus den Plenardebatten 518 Aussagen von Parlamentariern sowie aus den Zeitungsartikeln 472 Äußerungen von Journalisten sowie 332 von weiteren Akteuren, also insgesamt 1322 Äußerungen in die Analyse einfließen.

Bei der Bearbeitung der Äußerungen greift die Inhaltsanalyse für die Erfassung der Deutungen auf die von Gerhards/Lindgens (1995) angewandte Kategorie des „Idee-Elements“ zurück. Darunter ist die kleinste problemdeutende Einheit zu verstehen, die aus einer Äußerung codiert werden kann. Bei der Kategorisierung wurde dabei nicht danach unterschieden, ob eine Aussage begründet oder durch PISA belegt wurde. Entscheidend war auch nicht, ob ein behaupteter Sachverhalt tatsächlich zutrifft, sondern ausschließlich, dass er geäußert wurde und einen auf PISA bezogenen problemdeutenden Charakter enthält.

Sowohl die Akteurinnen und Akteure in den Parlamenten als auch den Medien werden hier nicht als individuelle, sondern als kollektive Akteure angesehen. Das bedeutet, dass die Äußerungen der Abgeordneten in den Landtagen der Partei bzw. Fraktion zugerechnet werden, der sie angehören. Darüber hinaus gelten auch Regierung und Opposition als kollektive Akteure, weshalb die Äußerungen in den Parlamenten auch daraufhin analysiert wurden, ob sie sich partei- und diskursübergreifend als typisch für die damit verbundenen Rollen einordnen lassen. Für die Journalisten gilt, dass deren Äußerungen dem jeweiligen Medium zugerechnet werden, das sie vertreten. Dem folgend erfolgte die Codierung in dem Sinne gruppenbezogen, dass jeweils getrennt voneinander die Idee-Elemente der einzelnen Parteien bzw. Medien codiert wurden und darüber hinaus für den parlamentarischen Diskurs eine zusätzliche Codierung der Idee-Elemente erfolgte, die sich partei- und diskursübergreifend als für Regierung bzw. Opposition typische Idee-Elemente zuordnen ließen.

Aus den einzelnen Äußerungen konnten teilweise ein, teilweise aber auch mehrere Idee-Elemente codiert werden. Lagen mehrere Idee-Elemente vor, wurde deren Kombination im Analysebuch festgehalten.

Die von den Einzelaussagen abstrahierenden Idee-Elemente wurden dann jeweils einem Deutungs- und einem Unterrahmen zugeordnet. Diese Rahmungen spiegeln den jeweiligen Blickwinkel auf die PISA-Studien, der sich hinter den einzelnen Idee-Elementen verbirgt. 6 solcher Deutungsrahmen wurden induktiv ermittelt (vgl. Kategoriensystem im Anhang). Teilweise konnten hierbei Unterrahmen ausgemacht werden. Die Häufigkeit des Vorkommens der einzelnen Deutungs- und gegebenenfalls Unterrahmen wurde für den parlamentarischen und den medialen Diskurs jeweils zusätzlich auf den jeweiligen Gesamtdiskurs bezogen getrennt erfasst.

Diese Vorgehensweise bei der Kategorienbildung soll an zwei Beispielen erläutert werden.

#### *Beispiel 1*

##### *Aussage:*

„Besonders dramatisch ist die Tatsache, dass nach 39 Jahren SPD-Verantwortung in der Bildungspolitik in keinem anderen Land die Bildungschancen so von der sozialen Herkunft abhängen wie in NRW. Als Sozialdemokrat würde ich mich dafür schämen, meine Damen und Herren.“

(Bernhard Recker, CDU-Fraktion, Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 14/12: 1000)

##### *Idee-Element:*

*PISA spiegelt die Ungerechtigkeit sozialdemokratischer Bildungspolitik (10)*

*Deutungsrahmen: Bildungspolitik*

*Unterrahmen: Bildungspolitik der politischen Richtungen*

Die Aussage bezieht sich auf das PISA-Teilergebnis des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb. Sie gewinnt ihren problemdeutenden Charakter dadurch, dass sie diesen Zusammenhang als Gerechtigkeitsdefizit deutet. Sie enthält ein Idee-Element, das dem Deutungsrahmen „Bildungspolitik“ zugeordnet

wurde, weil es das konstatierte Gerechtigkeitsdefizit als Folge bildungspolitischer Entscheidungen einordnet. Aufgrund der konkreten Verantwortungszuweisung an die SPD erfolgt seine Zuordnung zu dem Unterrahmen „Bildungspolitik der politischen Richtungen“.

### *Beispiel 2*

#### *Aussage:*

„Mit der viel sagenden Feststellung, dass der Entkoppelungsprozess von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung in der unmittelbaren Nachkriegszeit – noch vor der Periode der Bildungsreformen – besonders ausgeprägt war, wird das Gerede von den gleichen Bildungschancen für alle endgültig widerlegt. Die Bildungsreformen der 60er Jahre haben das soziale Gefälle erhöht und den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg bestätigt. Im deutschen Bildungskontext scheinen leistungsstarke Haupt- und Realschulen ein starkes Gymnasium zu begünstigen und zugleich die sozialen Unterschiede einzuebnen. Dieser Befund ist ein klares Plädoyer für das dreigliedrige Schulsystem. Nicht umsonst sind diejenigen unter den neuen Ländern auf bessere Werte gekommen, die ihre Schulsysteme an Baden-Württemberg und Bayern orientiert haben. Stärkere Selektion führt nicht zu geringeren Gesamtleistungen, sondern zu höheren.“

(FAZ vom 24.06.2002)

#### *Idee-Elemente:*

- *PISA spiegelt das Scheitern der sozialdemokratischen Bildungsreformen (11)*
- *PISA spiegelt die Überlegenheit des gegliederten Schulsystems (22)*

#### *Deutungsrahmen:*

- *Bildungspolitik*
- *Bildungswesen*

Im Unterschied zum ersten Beispiel enthält diese Aussage zwei Idee-Elemente aus zwei unterschiedlichen Deutungsrahmen. Das erste Idee-Element wurde dem Deutungsrahmen „Bildungspolitik“ und dem Unterrahmen „Bildungspolitik der



politischen Richtungen“ zugeordnet, weil es das Scheitern der Bildungsreformen als Teil sozialdemokratischer Bildungspolitik konstatiert. Das zweite Idee-Element wurde dem Deutungsrahmen „Bildungswesen“ und dem Unterrahmen “Organisation der Institution Schule“ zugeordnet, weil es die Frage der Schulstruktur behandelt.

Die dem einzelnen Idee-Element übergeordnete Kategorie ist die Problemdeutung. Dieser Begriff wurde von Weßler (1999) übernommen und bezeichnet die Kombination von Idee-Elementen. Anhand der nach Akteursgruppen getrennten Tabellen konnte zum einen festgestellt werden, welches Idee-Element bei welcher Partei bzw. welchem Medium das am häufigsten auftauchende, also führende Idee-Element ist und mit welchen weiteren Idee-Elementen dieses jeweils zu einer Problemdeutung kombiniert wird.

Nach der Erfassung der Problemdeutungen wurden diese zu Gruppen zusammengefasst und zu Narrativen zusammengeführt und hiermit zwei inhaltlich voneinander abgrenzbare Teildiskurse rekonstruiert. Die Deutungsmuster wurden auf der Grundlage der Narrative erfasst. Die Herausarbeitung dieser Deutungsmuster folgt dabei dem diagnostischen Ansatz der Inhaltsanalyse, bei dem es um die Frage geht, welche subjektiven und kollektiven Wertvorstellungen sich im Textmaterial finden lassen (Früh 2007: 44).

Da der Codiervorgang nicht mit einem Codierer-Team durchgeführt werden konnte, sondern mit der Verfasserin hierfür nur eine Person zur Verfügung stand, wurde die Frage der Reliabilitätsprüfung dergestalt gelöst, dass der zu Beginn des Untersuchungsprozesses durchgeführte Codiervorgang mit einem zeitlichen Abstand von einem Jahr wiederholt wurde. Diese Intracoderreliabilität wird von Bos (1989: 62) sowie von Mayring (2010: 117) für den Fall vorgeschlagen, dass nicht mehrere Codierer zur Verfügung stehen (können). Die Zahl der Übereinstimmungen wurde mit der Gesamtzahl aller Codierungen ins Verhältnis gesetzt, wobei sich ein Reliabilitätswert von 85 ergab.

## **7. Ergebnisse der Inhaltsanalyse**

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden zunächst für den parlamentarischen und den medialen Diskurs getrennt dargestellt. Dabei wird parallel die Struktur des jeweiligen Forendiskurses mit seinem inhaltlichen Verlauf sowie seiner Akteure abgebildet, um dann im nächsten Schritt die Problemdeutungen der (kollektiven) Akteure zu beschreiben. Anschließend erfolgt die Zusammenführung der beiden Forendiskurse zur Rekonstruktion des Gesamtdiskurses.

### **7.1. Die Struktur des parlamentarischen Diskurses**

Zur Struktur des parlamentarischen Diskurses gehören die Debattenstruktur, die Akteurinnen und Akteure, der inhaltlich-thematische Verlauf des Diskurses sowie die Deutungen, die die Akteurinnen und Akteure als Vertreter einer Regierungsfraktion bzw. der jeweiligen Exekutive oder einer Oppositionsfraktion sowie als Angehörige unterschiedlicher Parteien hervorbringen. Diese den Diskurs strukturierenden Aspekte werden im Folgenden dargestellt.

#### ***Die Debatten***

Der untersuchte parlamentarische Diskurs über PISA 2000 und PISA 2003 basiert auf 17 Plenardebatten aus 4 ausgewählten Bundesländern mit insgesamt 152 Redebeiträgen. Die Verteilung der Debatten auf die Teilstudien ist dabei von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich. Lediglich in Bayern und Nordrhein-Westfalen wird über alle 4 Teilstudien debattiert, während in Bremen der parlamentarische Diskurs auf PISA 2000 und 2000-E beschränkt ist und in Rheinland-Pfalz Debatten über PISA 2000 und PISA 2003-E stattfinden. Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Plenardebatten auf die Teilstudien und die Parlamente der ausgewählten Länder.

Abbildung 3: Die Verteilung der Plenardebatten auf die Länder und die PISA-Teilstudien

	PISA 2000	PISA 2000-E	PISA 2003	PISA 2003-E
<b>Bayern</b>	1	1	1	1
<b>Bremen</b>	2	1	0	0
<b>Nordrhein-Westfalen</b>	2	2	1	1
<b>Rheinland-Pfalz</b>	2	0	0	2
<i>Insgesamt</i>	<i>7</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>4</i>

Auffallend ist die im Vergleich zu den anderen geringe Debattenzahl über PISA 2003. Sie kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass international vergleichende Daten für die Politikvermittlung im öffentlichen Forum Parlament nach dem Vorliegen eines innerdeutschen Vergleichs an Bedeutung verloren haben.

Aus der Anzahl der Debatten ergibt sich die Übersicht über die Verteilung der Redebeiträge, die Abbildung 2 zeigt. Dass die Anzahl der Redebeiträge in den Debatten über PISA 2000 und 2000-E nahezu doppelt so hoch ist wie hinsichtlich der Nachfolgestudien, hat Auswirkungen auf die Problemdeutungen, die sich entsprechend stärker aus PISA 2000 speisen.

Abbildung 4: Die Verteilung der Redebeiträge auf die Teilstudien

PISA 2000	36,2%	n=55
PISA 2000-E	30,3%	n=46
<b>PISA 2000 insgesamt</b>	<b>66,5%</b>	<b>n=101</b>
PISA 2003	8,6%	n=13
PISA 2003-E	25%	n=38
<b>PISA 2003 insgesamt</b>	<b>33,6%</b>	<b>n=51</b>
<i>Insgesamt</i>	<i>100%</i>	<i>n=152</i>

### **Akteurinnen und Akteure**

Die Verteilung der 152 Redebeiträge auf die Akteurinnen und Akteure ergibt sich aus den Mehrheitsverhältnissen in den jeweiligen Landtagen und der entsprechenden Besetzung der Ämter der Exekutive mit Vertretern der unterschiedlichen Parteien. Daraus resultierend verteilen sich die Beiträge auf 48 Akteurinnen und Akteure, von denen 40 der Legislative und 8 der Exekutive angehören. Von den 40 Vertretern der Legislative haben 34 die Funktionen eines bildungspolitischen Sprechers bzw. einer Sprecherin, die restlichen 6 verteilen sich auf die Arbeitsschwerpunkte Familien- und Integrationspolitik.

Zu den Akteuren der Exekutive gehören neben dem damaligen nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten Wolfgang Clement insgesamt 7 Kultus- bzw. Schulministerinnen und –minister. Dass deren Zahl höher liegt als die der untersuchten Länder, ist auf zwei Rücktritte<sup>30</sup> sowie einen Regierungswechsel<sup>31</sup> mit der entsprechenden Neubesetzung des Amtes zurückzuführen. Daraus ergibt sich die folgende Verteilung der Redebeiträge auf die Parteien:

SPD:	53
CDU/CSU:	52
Grüne:	27
FDP:	16
DVU:	2 (Bremen)
Parteilos:	2 (Bayern)
Insgesamt:	152

---

<sup>30</sup> Im November 2002 trat die nordrhein-westfälische Schulministerin Gabriele Behler zurück und wurde von Ute Schäfer abgelöst. Die bayerische Kultusministerin Monika Hohlmeier trat im April 2005 zurück und wurde von Siegfried Schneider abgelöst.

<sup>31</sup> Nach der Landtagswahl vom 09.05.2005 wurde in Nordrhein-Westfalen die bis dahin regierende Koalition aus SPD und Bündnis 90/Die Grünen von einer Koalition aus CDU und FDP abgelöst. Das Amt der Schulministerin ging damit von Ute Schäfer (SPD) auf Barbara Sommer (CDU) über.

### **7. 1. 1. Der inhaltliche Verlauf des parlamentarischen Diskurses**

Die Grundlage für die Analyse des inhaltlich-thematisches Verlaufs des parlamentarischen Diskurses bildete die Gesamtheit der Plenardebatten. Seine Darstellung zeigt einerseits die Profile der einzelnen Diskursphasen und zum anderen die Linien, die den Gesamtdiskurs in den Parlamenten durchziehen.

#### ***Föderalisierung (PISA 2000)***

Die Debatten über PISA 2000 finden in Bayern, Bremen und Nordrhein-Westfalen an den nächsten, nach der Veröffentlichung der Studie regulär angesetzten Plenartagen statt, während die Studie in Rheinland-Pfalz viereinhalb Monate nach ihrer Veröffentlichung zum Thema im Landtag wird (vgl. Landtag Rheinland-Pfalz , Drucksache 14/23).

Gemeinsam ist allen Debatten, dass sie auf eine Integration der international angelegten Studie und der gesamtdeutschen Ergebnisse in den laufenden bildungspolitischen Diskurs des jeweiligen Landesparlaments zielen. Das bedeutet, dass die Ergebnisse in eine direkte Beziehung zur Bildungspolitik der jeweiligen Landesregierung sowie zum Bildungssystem des einzelnen Landes gestellt und entsprechend bewertet werden.

Dieser Ansatz, der der Kulturhoheit der Länder geschuldet ist, zeigt sich in den Anträgen, die mit Titeln wie „PISA-Studie – was jetzt? Konsequenzen für die bayerische Bildungspolitik“ (Bayerischer Landtag, Drucksache 14/8251) oder „Nordrhein-Westfalen braucht eine große Schulreform“ (Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/2164) auf jeweils landesspezifische Forderungen nach Konsequenzen aus den gesamtdeutschen PISA-Ergebnissen zielen. In den Debatten wird der entsprechende Zugriff auf die Studie fortgeführt, indem die Ergebnisse als Beleg für den Erfolg bzw. Misserfolg bildungspolitischer Einzelmaßnahmen im jeweiligen Land herangezogen werden. Die beantragenden Oppositionsfraktionen folgen ihrer Rolle als Kontrollorgan der Regierung, indem sie die Internationalität der Studie zurückstellen und ihre landespolitische Bedeutung hervorheben. Somit kann

von einer Föderalisierung der Studie gesprochen werden, die in diesem Diskursabschnitt die zentrale Form der Politisierung darstellt.

Diese Form der Politisierung durch Föderalisierung bringt ein breites Themenspektrum hervor, da in den Ländern jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Während in Bayern und Nordrhein-Westfalen ein wesentlicher Schwerpunkt auf der Schulstrukturfrage liegt,<sup>32</sup> steht in Rheinland-Pfalz die Gestaltung und der Bildungsauftrag des Kindergartens im Mittelpunkt der Debatten.<sup>33</sup> Für Bremen kann in diesem Diskursabschnitt das am breitesten angelegte Themenspektrum ohne Schwerpunktsetzung ausgemacht werden. Der Diskurs ist dort so angelegt, dass die Themenbereiche innere und äußere Schulorganisation, Lehrerausbildung, frühkindliche Bildung sowie die finanzielle Ausstattung des Bildungswesens durchgängig vorkommen.<sup>34</sup>

Themenbereiche wie die frühkindliche Bildung, die innere und äußere Gestaltung der Schule, pädagogische und didaktische Fragen, die Gestaltung der Lehrerausbildung sowie die Qualifikation der Lehrkräfte, die finanzielle Ausstattung des Bildungswesens, aber auch gesamtgesellschaftliche bzw. gesellschaftspolitische Themen wie z.B. Zuwanderung, Integration oder die elterliche Erziehung durchziehen den Diskursabschnitt und werden in unterschiedliche Beziehungen zu den PISA-Ergebnissen gestellt. Sie werden jeweils in landesspezifische Ursachenzuschreibungen eingebunden.

„Die Einführung der sechsstufigen Realschule war und bleibt ein Fehler. Das zeigt sich gerade vor dem Hintergrund der Studie. Viel Geld wurde ausgegeben, übrigens bedenkenlos auch das Geld der Kommunen, um ein System zu verschärfen, das den Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern keine gerechten Bildungschancen einräumt, aber – und das ist das Dramatische daran – auch nicht geeignet ist, Spitzenleistungen zu fördern.“  
(Petra Münzel, Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, Bayerischer Landtag, Drucksache 14/77:5504)

<sup>32</sup> Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/46: 4573-4607; Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/49: 4952-4979

<sup>33</sup> Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/23: 1540-1553; Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/25: 1678-1686

<sup>34</sup> Bremische Bürgerschaft (Landtag), Drucksache 15/51: 3728-3740; 4006-4074

„Es ist viel zu wenig Geld in die Sprachförderung der Migrantenkinder und die Grundschule investiert worden. Eine systematische und differenzierende Förderung konnte die Grundschule bei den derzeit gültigen Rahmenbedingungen nicht leisten. Hier liegt das Hauptübel für die schockierenden Ergebnisse.“

(Bernhard Recker, CDU-Fraktion, Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/49:4579)

Dem breiten Themenspektrum des Diskursabschnitts steht mit der Nennung konkreter PISA-Ergebnisse in 23,6% der Redebeiträge ein im Vergleich zu PISA 2000-E (60,5%) gering ausgeprägter Bezug zu den konkreten Ergebnissen gegenüber. Dies zeigt, dass der Diskursabschnitt nicht in erster Linie auf eine Analyse der von der Wissenschaft vorgelegten Daten zielt, sondern PISA eher zum Anlass für Auseinandersetzung über allgemeine Fragen der Gestaltung des Bildungssystems des jeweiligen Landes nimmt.

### ***Polarisierung (PISA 2000-E)***

Während die Debatten über PISA 2000-E in Bayern und Nordrhein-Westfalen kurz nach der Veröffentlichung der Studie geführt werden<sup>35</sup>, wird in Rheinland-Pfalz darüber nicht und in Bremen vor dem Hintergrund einer Großen Anfrage der Oppositionsfraktion Bündnis 90/Die Grünen<sup>36</sup> vier Monate nach der Bekanntgabe der Ergebnisse debattiert.

Der parlamentarische Diskurs über PISA verändert mit der Vorlage von PISA 2000-E insgesamt sein Gesicht. Die im ersten Diskursabschnitt erfolgte Politisierung durch Föderalisierung wird mit dem innerdeutschen Vergleich hinfällig und durch eine Form der Polarisierung ersetzt, die stärker auf einen Wettbewerbsdiskurs sowohl zwischen den Ländern als auch den in den Landtagen vertretenen Parteien zielt.

Letzteres schlägt sich darin nieder, dass in Bayern und Nordrhein-Westfalen die Ranking-Plätze in den Mittelpunkt gestellt werden und die Auseinandersetzung darüber in erster Linie zwischen den Unions- und SPD-Vertretern geführt wird, wobei zu diesem Zeitpunkt erstere in Bayern und letztere in Nordrhein-Westfalen in der

---

<sup>35</sup> Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/65: 6643-6673; Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/66: 6729-6757

<sup>36</sup> Bremische Bürgerschaft (Landtag), Drucksache 15/66: 4762-4778

Regierungsverantwortung zu finden sind. Dass diese Form der Konfrontation in dem seinerzeit von einer SPD/CDU-Koalition regierten Bremen nicht nur nicht stattfindet, sondern dort die Ranglisten-Plätze des eigenen Landes gänzlich unerwähnt bleiben, kann als weiteres Indiz dafür gewertet werden, dass es sich hier in erster Linie um eine Auseinandersetzung zwischen den so genannten großen Parteien handelt und damit die Zusammensetzung der Regierungskoalitionen für die politische Verarbeitung der PISA-Ergebnisse nicht bedeutungslos ist.

Das Ringen um die Deutungshoheit über die innerdeutschen Ranglisten zieht in Bayern und Nordrhein-Westfalen Muster nach sich, die darauf zielen, die Ranglisten aus ihrem wissenschaftlichen Kontext zu lösen und in einen politischen Deutungszusammenhang zu transferieren. Die von PISA-E in den Ranglisten abgebildeten unterschiedlichen Kompetenzen der Jugendlichen in den einzelnen Bundesländern werden als direkte Rückmeldung an die Parteien über die Qualität ihrer Bildungspolitik interpretiert und entsprechend in eine politisierte Form des Rankings überführt. Dabei wird jeweils auf unterschiedliche Aspekte der Ranking-Listen Bezug genommen, um die eigene Deutung zu untermauern.

„Es ist für mich auch seltsam, dass es gerade die unionsgeführten Länder wie Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen sind, die in den breiten Feldern Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften bei den Fünfzehnjährigen an der Spitze stehen. Drei unionsgeführte Länder! Irgendwie muss das doch etwas mit der Bildungspolitik zu tun haben!“

(Monika Hohlmeier, Kultusministerin Bayern (CSU), Bayerischer Landtag, Drucksache 14/92:6607)

„Das Bild ändert sich allerdings beim Vergleich der Neuntklässler am Gymnasium. Hier wurde allerdings nur das Leseverständnis gemessen. Unter den ersten Ländern – Bayern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg, Sachsen und Nordrhein-Westfalen – gibt es keine signifikanten Unterschiede. Betrachtet man diese Ländergruppe, kann man die These widerlegen, es seien die die SPD-geführten Länder, die den Schnitt verdürben.“

(Brigitte Speth, SPD-Fraktion, Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/65:6644)



Die Konzentration auf das Ranking in Bayern und Nordrhein-Westfalen schlägt darin zu Buche, dass dort in 60,5% der Redebeiträge die Erwähnung der Ranglisten und die Positionierung des eigenen Bundeslandes darin zu finden ist. Damit werden die Ranglisten zu dem am häufigsten erwähnten Ergebnis von PISA 2000-E.

Die polarisierte Auseinandersetzung über die Ranking-Plätze findet zwar in Bremen nicht statt, dennoch tritt auch dort ein weiterer Aspekt hervor, der für diese Diskursphase charakteristisch ist. Dabei handelt es sich um die unterschiedlich stark ausgeprägte Bezugnahme der Parteien auf die Ergebnisse des internationalen und des innerdeutschen Vergleichs von PISA 2000. Während die Unionsfraktionen und die nordrhein-westfälische FDP-Fraktion sich auf den innerdeutschen Vergleich beziehen, ziehen die Vertreter von SPD und Grünen eher den internationalen Teil heran.<sup>37</sup> Dieser insbesondere in Verbindung mit der Frage der Schulstruktur feststellbare Unterschied zwischen den Parteien schlägt sich auch in Bremen nieder, was dort zu einer – wenn auch insgesamt geringer als in den anderen Landtagen ausgeprägten – Polarisierung innerhalb der Regierungskoalition führt.

„In den PISA-Spitzenländern, und an denen sollten wir uns orientieren, Südkorea, Kanada, Japan und Finnland gehen die Schülerinnen und Schüler erst nach der achten Klasse oder später in unterschiedliche Schulen. Deshalb, das erkläre ich sehr selbstbewusst und sicher für die SPD-Fraktion, darf es als Konsequenz aus PISA keinen Rückfall in veraltetes Denken, nämlich in frühestmögliches Sortieren in unterschiedliche Kästchen und Stufen geben.“

(Ulrike Hövelmann, SPD-Fraktion, Bremische Bürgerschaft, Drucksache 15/66:4766)

„Wir sagen Ihnen ganz deutlich, es macht überhaupt keinen Sinn, immer zu fabulieren, dass skandinavische Systeme viel besser seien. Wir leben hier nicht in Skandinavien, wir leben hier in der Bundesrepublik Deutschland, in Bremen und Bremerhaven.“

(Claas Rohmeyer, CDU-Fraktion, Bremische Bürgerschaft, Drucksache 15/66:4769)

Insgesamt verändert sich der parlamentarische Diskurs mit PISA 2000-E von einer Auseinandersetzung über die Gestaltung des Bildungswesens zu einem Wettbewerbsdiskurs zwischen den Bundesländern und den Parteien. Den

---

<sup>37</sup> Bayerischer Landtag, Drucksache 14/92: 6602ff.; Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/65: 6643ff.

innerdeutschen Ranglisten wird dabei die Funktion einer Sieger- und Verlierer-Tabelle zugeschrieben, auf die auch im weiteren Verlauf des Diskurses immer wieder zurückgegriffen wird.

### ***Bedeutungsverlust (PISA 2003)***

Mit der Veröffentlichung von PISA 2003 verändert der Diskurs erneut sein Gesicht. An der im Vergleich zu PISA 2000 von 7 auf 2 gesunkenen Zahl der Debatten lässt sich ablesen, dass die Länderparlamente in der Nachfolgestudie weniger ein Debattenthema sehen als in der ersten Studie.

In den in Bayern und Nordrhein-Westfalen stattfindenden Debatten lässt sich zudem ein veränderter Zugriff auf PISA ausmachen. Zum einen ist auffallend, dass in keiner der Debatten ein konkretes Teilergebnis von PISA 2003 erwähnt wird, sondern der Bezug zu PISA ausschließlich über den Rückgriff auf PISA 2000-E erfolgt.<sup>38</sup> Dies zeigt zum einen, dass dem innerdeutschen Vergleich eine größere Bedeutung zugemessen wird als dem neuen internationalen Vergleich. Zum anderen kann es als Indiz für eine gewisse Übersättigung angesehen werden, dass auf die diskursive Verarbeitung neuer Daten verzichtet wird.

Den inhaltlichen Schwerpunkt dieses Diskursabschnitts bilden folglich auch nicht die neuen PISA-Ergebnisse, im Mittelpunkt steht vielmehr der politische Umgang mit PISA. Dies macht sich daran fest, dass in beiden Landtagen die Äußerungen von Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn über die Zukunftsfähigkeit des gegliederten Schulsystems und insbesondere der Hauptschule eines der zentralen Themen sind.<sup>39</sup> Hieraus wird eine Schulstrukturdebatte abgeleitet, deren Bezug zu PISA lediglich noch indirekt über die innerdeutschen Ranglisten erfolgt. Die Ergebnisse von PISA 2003 sind nicht die Grundlage für diese Auseinandersetzung, vielmehr bildet deren Veröffentlichung den Anlass dazu.

---

<sup>38</sup> Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/139: 13496; Bayerischer Landtag, Drucksache 15/33: 2315ff.

<sup>39</sup> Bayerischer Landtag, Drucksache 15/33: 2306ff.; Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/139: 13493ff.

„Aus Berlin beginnt Frau Bulmahn einen Vernichtungsfeldzug gegen die Hauptschule. Aber eines ist klar: Die Schulstrukturdebatte ist nur ein Placebo. Lassen wir uns auf dieses Ablenkungsmanöver der sozialdemokratischen Bildungsministerin ein, werden wir nichts, aber auch gar nichts verbessern.“

(Klaus Kaiser, CDU-Fraktion, Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/139: 13493)

Auch der zweite Schwerpunkt des Diskursabschnitts bezieht sich auf den Umgang mit PISA. Es handelt sich um die Kritik an den Veröffentlichungsrhythmen der Studien, die von den Unionsfraktionen und der nordrhein-westfälischen FDP-Fraktion lanciert wird und nicht auf die OECD oder die PISA-Forscher, sondern auf den politischen Gegner bezogen wird. Die zwischen der OECD und der KMK vertraglich vereinbarten Veröffentlichungstermine werden dahingehend als Politikum behandelt, dass ihre Festlegung auf aktuelle politische Themen bezogen und entsprechend als Strategie der politischen Blockade interpretiert wird.

„Die länderspezifischen Ergebnisse sind noch nicht da. Man muss sich aber die Frage stellen, warum sie noch nicht da sind. Hat Rot-Grün da etwa seinen Einfluss geltend gemacht? Wir wären sehr daran interessiert gewesen, darüber etwas im Vorfeld der Föderalismuskommission zu erfahren, denn wir werden auch in dieser Studie eine Spitzenposition einnehmen.“

(Gerhard Waschler, CSU-Fraktion, Bayerischer Landtag, Drucksache 15/33:2315)

Die Schwerpunktsetzung in diesem Diskursabschnitt zeigt, dass sich mit dem Vorliegen von PISA 2003 die Interessenlage in den Parlamenten in Bezug auf PISA verändert hat. Die Ergebnisse der aktuellen Studie sind für die Debatten nicht relevant, es werden auch keine Vergleiche mit PISA 2000 gezogen. PISA 2003 bildet einen Anlass, aber nicht die Grundlage für einen bildungspolitischen Diskurs in den Parlamenten. Der Schwerpunkt der Auseinandersetzungen hat sich von den PISA-Ergebnissen auf Auseinandersetzungen über den politischen Umgang mit den Studien verlagert.

## ***Auslaufen des Diskurses (PISA 2003-E)***

Aus der Veröffentlichung von PISA 2003-E in zwei Teilen resultiert, dass in den Parlamenten zu unterschiedlichen Zeitpunkten über die Studie debattiert wird. Während die Debatte in Bayern wenige Tage nach der Veröffentlichung des ersten Teils im Juli 2005 stattfindet,<sup>40</sup> steht sie in Nordrhein-Westfalen nach der endgültigen Bekanntgabe der Ergebnisse im November 2005 auf der Tagesordnung.<sup>41</sup> Die beiden Debatten in Rheinland-Pfalz finden zwei Monate nach der Veröffentlichung des ersten Teils sowie einen Monat nach der Veröffentlichung der Gesamtergebnisse statt.<sup>42</sup>

Im Mittelpunkt des Diskursabschnitts steht analog zu PISA 2000-E das innerdeutsche Ranking, das als Bewertungsmaßstab für die nach PISA 2000 jeweils eingeleiteten bildungspolitischen Maßnahmen herangezogen wird. So wird der Wettbewerbsdiskurs erneut aufgegriffen, der die Ranglisten als Sieger- und Verlierer-Tabellen konstituiert, in denen Erfolg bzw. Misserfolg der Bildungspolitik der jeweiligen Landesregierung gespiegelt gesehen werden. Dieser Deutungsansatz gewinnt in Nordrhein-Westfalen dadurch eine besondere Bedeutung, dass er nach einem Regierungswechsel der neuen Regierung bzw. der neuen Landtagsmehrheit zur Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik der Vorgängerregierung dient.

„Nordrhein-Westfalen gehört zu den PISA-Verlierern. Denn das ist man, wenn man merkt, dass sich andere Länder weitgehend verbessern konnten und man selbst in Nordrhein-Westfalen im Wesentlichen stagniert. [...] Unsere Kinder sind nicht dümmer und unsere Lehrerinnen und Lehrer nicht weniger engagiert als in anderen Bundesländern. Meine Damen und Herren, die aktuellen Ergebnisse stellen ein katastrophales Abschlusszeugnis der alten Landesregierung dar.“

(Barbara Sommer, Schulministerin (CDU), Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 14/12:1006)

Die Fokussierung auf die Ranglisten und deren Einsetzen als Maßstab für die Qualität der Bildungspolitik der jeweiligen Landesregierung werden in Rheinland-

<sup>40</sup> Bayerischer Landtag, Drucksache 15/47: 3559-3570

<sup>41</sup> Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 14/12: 999-1016

<sup>42</sup> Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/99: 6582-6590; Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/104: 6941-6949

Pfalz dadurch ergänzt, dass PISA 2003-E zusammen mit einer Studie der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft als Debattenthema auf die Tagesordnung gesetzt wird und damit im parlamentarischen Diskurs seine Exklusivität verliert.

Im vorausgegangenen Diskursabschnitt hat PISA durch den Verzicht auf die Auseinandersetzung mit den gesamtdeutschen Ergebnissen im internationalen Vergleich im parlamentarischen Diskurs bereits seinen internationalen Charakter eingebüßt. Die Konzentration auf die innerdeutschen Tabellen führt nun dazu, dass PISA zu einem Versatzstück für die polarisierte bildungspolitische Auseinandersetzung wird und seine Exklusivität weiter verliert. Mit der Integration dieser Ranglisten als wiederkehrendes Bezugsmoment für bildungspolitische Argumentationen ist der Diskurs über PISA in den Parlamenten erschöpft.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Diskursphase PISA 2000-E als Höhepunkt des parlamentarischen Diskurses angesehen werden kann. Dies entspricht zum einen der föderal angelegten bildungspolitischen Diskursstruktur in Deutschland und spiegelt zum anderen die parteipolitisch geprägte Auseinandersetzung im Bereich der Bildungspolitik. Mit PISA 2000-E wird zudem der Wettbewerbsdiskurs als Form der parlamentarischen Auseinandersetzung über PISA festgeschrieben und auf die Nachfolgestudien übertragen. Die Debatten über diese bringen keine neuen Themenschwerpunkte mehr hervor, sondern behalten die mit dem ersten innerdeutschen Vergleich gesetzte Sieger- und Verlierer-Rhetorik bei.

*Abbildung 5: Die Phasen des parlamentarischen Diskurses*

	<b><i>Diskurslinie</i></b>	<b><i>Funktion der Einzelstudie</i></b>	<b><i>Hauptbezug zu PISA</i></b>
<b>PISA 2000</b>	Föderalisierung	Urteil über das Bildungswesen Urteil über die Landespolitik	Leistungsergebnisse Soziale Faktoren
<b>PISA 2000-E</b>	Polarisierung	Urteil über Parteipolitik	Ranking
<b>PISA 2003</b>	Politisierung	Debattenanlass	PISA 2000-E
<b>PISA 2003-E</b>	Polarisierung	Urteil über Parteipolitik	Ranking

## 7.1. 2. Die Aussagenstruktur

Grundlage für die Ermittlung der Deutungen bilden die Äußerungen der Akteurinnen und Akteure, die einen direkten Bezug zu PISA entweder in allgemein gehaltener Form oder zu einem konkreten Teilergebnis aus einer der untersuchten Studien aufweisen. Dabei müssen sie entweder problem- oder lösungsbezogen angelegt sein (vgl. Kap. 6). Nach diesen Kriterien ließen sich insgesamt 518 Aussagen herausfiltern, die für die Analyse der Deutungsrahmen, Idee-Elemente und Deutungsmuster zur Verfügung standen.

Da problem- und lösungsbezogene Aussagen im Diskurs nur teilweise direkt aufeinander bezogen vorkommen, wurden sie als Aussagetypen getrennt ermittelt. Ihre jeweilige Verteilung auf Vertreterinnen und Vertreter der Regierungen bzw. Regierungsfractionen sowie der Opposition wird in Abbildung 6 dargestellt.

*Abbildung 6: Die Verteilung der Aussagetypen auf Regierungs- und Oppositionsvertreter*

	<b>problemorientiert</b>	<b>lösungsorientiert</b>	<b>n=</b>
<b>Regierungen/Regierungsfractionen</b>	32,5%	67,5%	<b>268</b>
<b>Oppositionsfractionen</b>	70%	30%	<b>250</b>
<b>Insgesamt</b>	<b>50,6%</b>	<b>49,4%</b>	<b>518</b>

Die Verteilung der Aussagetypen zeigt bei Regierungs- und Oppositionsvertretern unterschiedliche Herangehensweisen an die PISA-Studien. Die Funktionsträger der Exekutive sowie die Angehörigen der die Regierungen tragenden Fractionen bringen mehr als doppelt so viele lösungs- wie problemorientierte Aussagen hervor, während die Verteilung bei den Oppositionsvertretern umgekehrt ausfällt.

Hierin schlägt sich die Funktionsverteilung nieder. Während die Vertreterinnen und Vertreter der Regierungen bzw. diese tragenden Fractionen die öffentliche Politikvermittlungsfunktion der parlamentarischen Debatte dazu nutzen, in Bezug auf das „Problem PISA“ ihre Handlungs- und Lösungskompetenz darzustellen, entspricht der hohe Anteil an problemdeutenden Aussagen der Oppositionsfractionen deren

Funktion als Kontrollorgan und Kritiker der Regierung. Die daraus resultierende Konzentration auf bestimmte Aussagetypen bleibt folglich im Gesamtdiskurs durchgängig bestehen. Abbildung 7 zeigt aber unabhängig davon, dass es im Verlauf des Diskurses Verschiebungen in Bezug auf das quantitative Verhältnis zwischen den Aussagetypen gibt.

Abbildung 7: Die Aussagetypen im Diskursverlauf

	<b>problemorientiert</b>	<b>lösungsorientiert</b>	<b>N=</b>
<b>PISA 2000</b>	31,7%	60,3%	<b>229</b>
<b>PISA 2000-E</b>	63,1%	36,9%	<b>176</b>
<b>PISA 2003</b>	16,7%	83,3%	<b>36</b>
<b>PISA 2003-E</b>	<b>9,1%</b>	<b>90,9%</b>	<b>77</b>

Der Diskursabschnitt über PISA 2000-E sticht mit der insgesamt höchsten Quote an problemorientierten Aussagen hervor. Den Ergebnissen dieser Teilstudie wird folglich im parlamentarischen Diskurs der höchste Problemlevel zugesprochen. Mit PISA 2003 sinkt dieser erheblich und geht im Diskursabschnitt über den innerdeutschen Vergleich noch weiter zurück. Dies spiegelt die im vorausgegangenen Kapitel dargestellte Veränderung des Diskurses, der sich mit PISA 2003 und 2003-E zunehmend von einer Problematisierung der Ergebnisse der Studien entfernt.

Das Aussageverhalten der Regierungsvertreter und Regierungsfractionen verändert sich dahingehend, dass sie mit PISA 2003 die bereits in Angriff genommenen bildungspolitischen Maßnahmen als vollzogene Lösungen herausstellen und damit betonen, dass das „Problem PISA“ bereits in der Lösung begriffen ist. Damit sinkt die zu Beginn des Diskurses im Vergleich zu den Oppositionsfractionen schon geringe Quote an problemorientierten Aussagen bei den Regierungsvertretern mit PISA 2003 noch weiter. Im letzten Diskursabschnitt sind noch 2% der Aussagen dieser Gruppe als problemorientiert einzuordnen (PISA 2000-E: 19%). Dies zieht insofern eine Veränderung des Debattenverhaltens der Oppositionsfractionen nach sich, als dass diese sich stärker auf eine Auseinandersetzung mit den von den

Regierungsvertretern vorgestellten Lösungskonzepten konzentrieren und damit verbunden mehr Alternativlösungen anbieten.

### 7.1.3. Der Einsatz der Deutungsrahmen

Grundlage für die Ermittlung der Deutungsrahmen und Idee-Elemente bilden die 262 problemorientierten Aussagen. In diesen konnten insgesamt 529 Nennungen von Idee-Elementen nachgewiesen werden, die sich auf 4 Deutungsrahmen verteilen. So ergibt sich für die im Diskurs bevorzugten Blickwinkel auf PISA das in Abbildung 6 dargestellte Bild.

Abbildung 8: Der Einsatz der Deutungsrahmen in den Diskursphasen

	<b>Einordnung</b>	<b>Bildungspolitik</b>	<b>Bildungswesen</b>	<b>Gesellschaft</b>	<b>n=</b>
<b>PISA 2000</b>	5,3%	41,3%	51%	2,4%	208
<b>PISA 2000-E</b>	5,8%	62,4%	20,2%	11,6%	173
<b>PISA 2003</b>	0%	66,7%	33,3%	0%	69
<b>PISA 2003-E</b>	0%	70,9%	29,1%	0%	79
<b>Insgesamt</b>	4%	56%	35,5%	4,7%	529

Da es sich um einen Diskurs in einem politischen Forum handelt, ist der Deutungsrahmen „Bildungspolitik“ erwartungsgemäß der führende Rahmen, aus dem im Gesamtdiskus die meisten Nennungen von Idee-Elementen stammen. Allerdings erlangt in den Debatten über PISA 2000 der Deutungsrahmen „Bildungswesen“ die höchste Quote, was der Charakteristik dieses Diskursabschnitts entspricht. Ohne die Vorlage der innerdeutschen Ranglisten und die damit verbundene Möglichkeit der parteipolitischen Polarisierung konzentrieren sich die Länderparlamente auf das Bildungswesen als zentrales von den PISA-Ergebnissen gespiegeltes Problemfeld. Dies ändert sich mit dem Vorliegen von PISA-E, nach dessen Erscheinen es zu einem stetigen Anstieg der Quote des Deutungsrahmens „Bildungspolitik“ kommt.

Der Deutungsrahmen „Wissenschaft“ ist im parlamentarischen Diskurs nicht vertreten. Ein Hinterfragen des Forschungsansatzes bzw. der Forschungsziele der



Studien findet somit im politischen Diskursumfeld nicht statt. Darüber hinaus verschwinden mit PISA 2003 der allgemeine Einordnungsrahmen sowie der Gesellschaftsrahmen aus dem Diskurs, womit dieser immer mehr auf ein ausschließlich bildungspolitisch motiviertes Deutungsverhalten fokussiert. Das Verschwinden des Gesellschafts-Rahmens aus dem Diskurs ist vor allem auf die Veränderung des Äußerungsverhaltens der Regierungsfractionen und –vertreter zurückzuführen, die den Gesellschafts-Rahmen mit Vorliegen von Maßnahmenplanungen durch den bildungspolitischen Rahmen ersetzen.

Am quantitativen Einsatz der Deutungsrahmen lässt sich ablesen, dass das politische System die Ergebnisse von PISA aufnimmt und nach seiner eigenen Funktionslogik bearbeitet. Entscheidend für die diskursive Bearbeitung ist die Leitcodierung Regierung vs. Opposition, die sich im Einsatz der Deutungsrahmen und in den Idee-Elementen niederschlägt und im Folgenden dargestellt werden soll.

#### **7.1.4. Regierungs- und Oppositionsfractionen im Diskurs über PISA**

Diskurs-, länder- und parteiübergreifend ließen sich spezifische Idee-Elemente ausmachen, die sich eindeutig auf die Rollenverteilung Regierung – Opposition zurückführen lassen. Es handelt sich dabei um insgesamt 111 Nennungen von 7 Idee-Elementen. Sie haben gemeinsam, dass sie durchgängig einen eher allgemein gehaltenen Charakter besitzen und zudem in den Äußerungen der Akteurinnen und Akteure zu 91% allein stehen, also nicht mit anderen Idee-Elementen kombiniert werden. Sie können also nicht zu Problemdeutungen zusammengesetzt werden. Dennoch können auf der Grundlage dieser kleinsten Deutungskategorie zwei unterschiedliche Muster zusammengefügt werden, die sich der Funktionsverteilung Regierung – Opposition zuordnen lassen.

**„Man hätte es früher wissen können“ –  
Das Muster der Oppositionsfraktionen**

Das Muster der Oppositionsfraktionen wird von drei Idee-Elementen<sup>43</sup> gespiegelt:

- (3) PISA liefert keine neuen Erkenntnisse
- (15) PISA zeigt den Rückstand des Bildungswesens (im eigenen Bundesland)
- (4) PISA spiegelt die Unterfinanzierung des Bildungswesens

Idee-Element 3 wird zum Auftakt des Diskurses eingesetzt. Es dient dazu, das Motiv des „PISA-Schocks“ abzuwehren und stattdessen PISA als einen Hinweis von vielen auf Missstände im Bildungswesen des jeweiligen Bundeslandes zu konstituieren. Mit der Behauptung der Bekanntheit der von PISA vorgelegten Ergebnisse stellen die Oppositionsfraktionen sowohl den Handlungswillen als auch die politische Handlungskompetenz der Regierungen bzw. parlamentarischen Mehrheiten in Frage. Die entsprechende Kritik zielt darauf, Regierungen und Regierungsfaktionen als fahrlässige Verursacher der PISA-Ergebnisse zu konstituieren.

„Interessant ist die Fragestellung, ob die Erforschung überraschend war und ob unbekannt gewesen ist, was erforscht wurde. Es gab die OECD-Studie, es gab die TIMS-Studie, und es gab in Bayern den Sozialbericht 1998. Wahrscheinlich wurde er nicht eingehend genug gelesen, denn sonst hätte man viel von dem wissen können, was in der PISA-Studie steht, und früher reagieren können.“

Johanna Werner-Muggendorfer (SPD-Fraktion, Bayerischer Landtag, Drucksache 14/77: 5509)

Als Beleg für den mit dem zweiten Idee-Element 15 konstatierten Rückstand des Bildungswesens des jeweiligen Bundeslandes ziehen die Oppositionsfraktionen die innerdeutschen Ranglisten jeweils auf unterschiedliche Weise heran. So ist für die Opposition in Bayern das internationale Ranking bzw. der Abstand Bayerns zur internationalen Leistungsspitze die zentrale Bezugsgröße, während in Nordrhein-Westfalen die Leistungsergebnisse in den Flächenländern als Bezugspunkt für eine

---

<sup>43</sup> Die Nummerierung der Idee-Elemente im Kategoriensystem wird im Text beibehalten.

auf den Wettbewerb der Länder bezogene Konstatierung eines Rückstandes herangezogen werden.

„Verzichtet man bei einer sachgerechten Interpretation des Ergebnisses beim Länder-Ranking auf die Betrachtung der Stadtstaaten, die natürlich besondere Probleme haben, und betrachtet man differenzierter die Spezifika der fünf neuen Länder, so gibt es im Vergleich, der relevant ist, nämlich der der westlichen Flächenstaaten, die eine ähnliche Struktur wie Nordrhein-Westfalen haben, ein einziges Bundesland, das schlechter abschneidet als Nordrhein-Westfalen, und das ist Niedersachsen als Land des Bundeskanzlers und der Bundesbildungsministerin.“  
(Ralf Witzel, FDP-Fraktion, Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/65: 6647)

Idee-Element 4 kann als der größte gemeinsame Nenner der Oppositionsfraktionen angesehen werden. Das Anprangern zu großer Klassen, unzureichender Lehrer-Schüler-Relationen und hohen Unterrichtsausfalls durchzieht den gesamten parlamentarischen Diskurs als Kritikmuster der Opposition. Es steht symptomatisch für den Vorwurf der Vernachlässigung des Bildungswesens durch die Regierung, deren Folgen in den PISA-Ergebnissen des jeweiligen Bundeslandes gesehen werden.

Insgesamt zielt das Muster der Oppositionsfraktionen auf die ihrer Rolle entsprechende Verantwortungszuschreibung an die Regierung im Sinne der Konstitution eines Alleinverursachers. Informationen aus dem Teilsystem Wissenschaft werden dabei dahingehend der Funktionslogik des eigenen Systems angepasst, dass diese als Grundlage für eine De-Legitimation von Regierung und Parlamentsmehrheit benutzt werden. Der Vorwurf der Ignoranz gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen schon in der Vergangenheit dient dabei der Selbstpositionierung als wissenschaftsnah und damit rational und der Fremdpositionierung als wissenschaftsfern und damit irrational bzw. ideologisch. Der Wissenschaft wird eine Entlarvungsfunktion zugeschrieben, die zwar nicht die demokratische, aber die sachlich-inhaltliche Legitimation des Regierungshandelns in Frage stellt.

**„Wir sind auf dem richtigen Weg“ –**

**Das Muster der Regierungen/Regierungsfraktionen**

Das Gegenmuster wird von den folgenden Idee-Elementen gespiegelt:

(16) PISA spiegelt die Probleme des gesamtdeutschen Bildungswesens

(32) PISA spiegelt Defizite in der elterlichen Erziehung

(28) PISA spiegelt die Defizite der Lehrkräfte

(5) PISA bestätigt die Bildungspolitik der Regierung (des jeweiligen Bundeslandes)

Idee-Element 16 dient der Abwehr der von den Oppositionsfraktionen auf das eigene Bundesland begrenzten und zugespitzten Problematik der PISA-Ergebnisse. Indem die gesamtdeutschen Ergebnisse als Bezugspunkt für die Problemkonstituierung genommen werden, erfolgt eine Art Problemerweiterung, die über den Verantwortungsbereich der einzelnen Regierung bzw. Parlamentsmehrheit hinausgeht.

Die beiden anderen Idee-Elemente zielen in die gleiche Richtung. Idee-Element 32 ist dem Deutungsrahmen „Gesellschaft“ zuzuordnen, der von den Regierungen und die diese tragenden Fraktionen in den Diskursabschnitten über PISA 2000 und 2000-E eingesetzt wird. Das Einnehmen dieses Blickwinkels bei der Deutung der PISA-Ergebnisse ist mit dem Versuch einer Teilentlastung von der durch die Opposition zugeschriebenen Alleinverantwortung und der damit verbundenen Rolle des Alleinverursachers gekoppelt.

„Gerade das Lesen ist im höchsten Maße vom Elternhaus geprägt. Wie soll ein Kind Zugang zu Büchern finden, wenn die Eltern hierbei kein Vorbild sind? [...] Man kann nicht über PISA jammern und die Kinder dann pausenlos jeden Nachmittag in der Spaßgesellschaft verplanen.“

(Ulrike Hövelmann, SPD-Fraktion, Bremische Bürgerschaft (Landtag), Drucksache 15/56:4065)

Dieser auf die Gesellschaft gerichtete Blickwinkel wird durch den Einsatz des Deutungsrahmens „Institution Schule“ ergänzt, der sich insbesondere deshalb auf die

Lehrkräfte richtet, weil deren Arbeit dem direkten Einfluss der Bildungspolitik entzogen ist. So wird mit beiden Blickwinkeln eine Verantwortungsteilung hergestellt.

Diese Verantwortungsteilung koppeln Regierungen und Regierungsfractionen mit der Demonstration politischer Handlungskompetenz und greifen in diesem Kontext auf den Deutungsrahmen „Bildungspolitik“ zurück. Dieser löst mit PISA 2003 und 2003-E den Gesellschaftsrahmen ab. Im bildungspolitischen Rahmen siedeln sie aber keine problembezogenen Idee-Elemente an, sondern nutzen diesen Blickwinkel, um die PISA-Studien im positiven Sinne in ihr Regierungshandeln zu integrieren. PISA als Produkt der Wissenschaft dient ihnen als Bestätigung bereits erfolgter Entscheidungen bildungspolitischer Maßnahmen, die vor dem Erscheinen der Studie getroffen wurden. Damit wird Wissenschaft als nachträgliche Legitimationsinstanz konstituiert, die der Politik eine sachlich-rationale Grundlage verleiht. PISA wird quasi im Nachhinein zu einer Grundlage bereits laufender bildungspolitischer Handlungsprogramme konstituiert, deren Richtung nun eine wissenschaftliche Legitimation erfährt. Damit wird der von den Oppositionsfractionen formulierte Vorwurf der fehlenden Sachlichkeit durch Wissenschaftsferne abgewehrt.

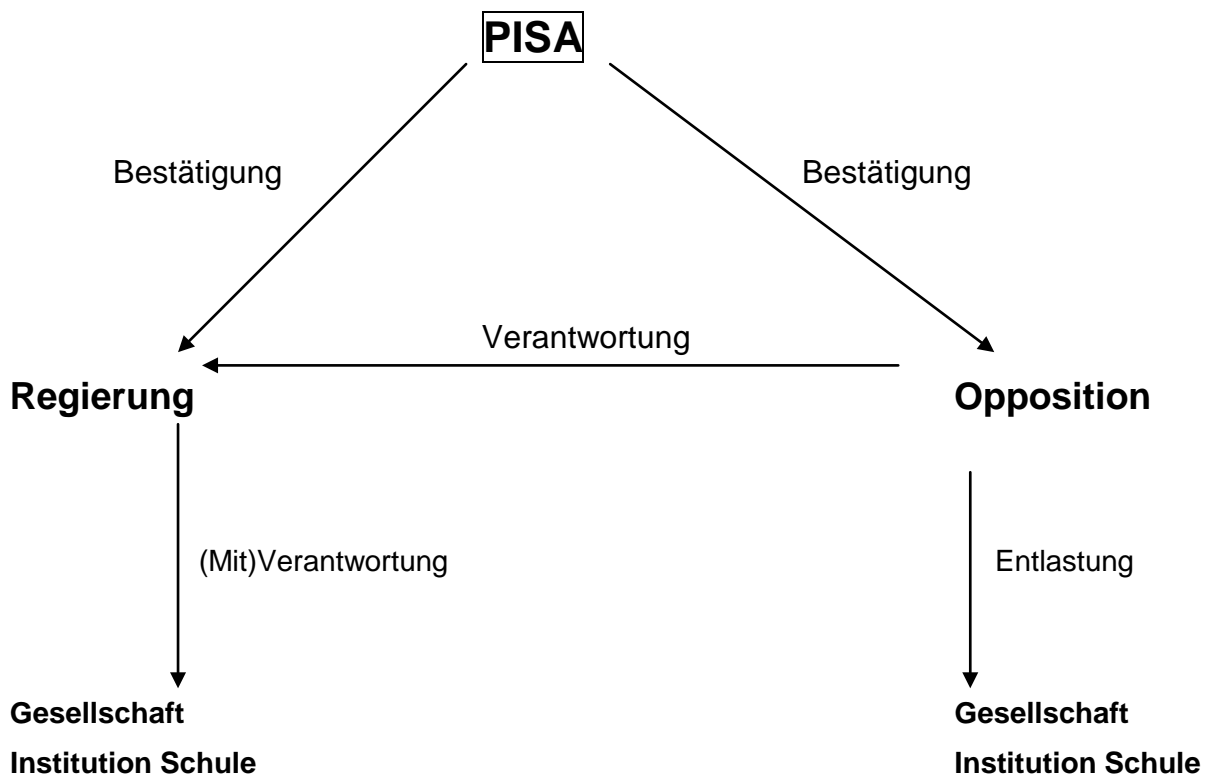
„Es gab bereits – lange vor der Veröffentlichung von PISA – ein Konzept, das sich Qualitätsmanagement nannte, und riesengroße Weiterbildungsinitiativen zum Beispiel im Bereich neuer Medien und Ähnlichem. Es gab die Entscheidung, Schulstrukturveränderungen in Rheinland-Pfalz vorzunehmen: Regionale Schulen, volle Halbtagschulen, aber vor allen Dingen Ganztagschulsysteme in diesem Land zu etablieren und damit die Schulstruktur des Landes so weiterzuentwickeln, wie PISA uns das ins Stammbuch geschrieben hat.“

(Ulla Brede-Hoffmann, SPD-Fraktion, Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/25: 1681)

Bei dem Muster der Regierungen und Regierungsfractionen handelt es sich folglich um eine Mischung aus Verantwortungsteilung und Selbstlegitimation mithilfe der Wissenschaft. Das „Problem PISA“ wird politisch als in der Lösung begriffenes Problem konstituiert. Als noch nicht in der Lösung begriffen werden Problemaspekte dargestellt, die dem unmittelbaren politischen Einfluss entzogen sind.

Regierungen/Regierungsfractionen und Oppositionsfractionen folgen bei der Übernahme wissenschaftlich erzeugten Wissens in das eigene System damit der Logik des eigenen Teilsystems. Sie nutzen PISA als Grundlage für die Konstruktion von Problematiken mit unterschiedlichen Beteiligten und Verantwortungsebenen, wie es ihrer Leitcodierung Regierung vs. Opposition entspricht. Abbildung 9 zeigt die Konstruktion des „Problems PISA“ im Zusammenspiel zwischen Regierung und Opposition.

Abbildung 9: PISA im Diskurs von Regierung und Opposition



### 7.1. 5. Die Problemdeutungen der Parteien

Für die Rekonstruktion der Problemdeutungen der Parteien standen 418 Nennungen von Idee-Elementen zur Verfügung. Dabei handelt es sich ausschließlich um Idee-Elemente, die sich diskurs-, länderübergreifend und unabhängig davon einer bestimmten Partei zuordnen ließen, ob diese sich in der Oppositionsrolle befindet

oder ihre Vertreterinnen und Vertreter als Mitglieder einer Regierung oder die Regierung tragenden Fraktion agieren.

Anhand dieser Kriterien lassen sich drei unterschiedliche Kombinationen von Idee-Elementen nachweisen, von denen jeweils eine der CDU/CSU, der SPD und den GRÜNEN zugeordnet werden kann. Für die FDP ließ sich hingegen keine diskurs- und länderübergreifend ausgeprägte parteispezifische Problemdeutung ermitteln. Da die FDP in der untersuchten Zeitspanne lediglich in zwei von vier Landtagen (Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) vertreten war, bestand hier zum einen nicht die Möglichkeit zur diskursübergreifenden Analyse. Zum anderen ließ sich feststellen, dass sich die Argumentationsstrategien der FDP-Vertreter in den Landtagen von Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz erheblich voneinander unterschieden. Da sich dies auch nach dem Regierungswechsel in Nordrhein-Westfalen mit der Folge der Regierungsbeteiligung der FDP nicht veränderte, konnten diese Unterschiede auch nicht auf die jeweilige Rolle der FDP als Regierungs- oder Oppositionsfraktion zurückgeführt werden. Aus diesem Grund beschränkt sich die Rekonstruktion der Problemdeutungen der Parteien auf die drei genannten, während die Äußerungen der FDP-Vertreter da in die Analyse der Muster der Regierungs- und Oppositionsfraktionen eingeflossen sind, wo sie entsprechend eindeutig zugeordnet werden konnten.

### ***Problemdeutung 1:***

#### ***PISA als Rückmeldung zu einem Leistungsproblem (CDU/CSU)***

Die Problemdeutung von CDU und CSU besteht im Kern aus den folgenden Idee-Elementen:

- (8) PISA spiegelt die bildungspolitischen Probleme SPD-regierter Länder
- (9) PISA spiegelt die Leistungsfeindlichkeit sozialdemokratischer Bildungspolitik
- (10) PISA spiegelt die Ungerechtigkeit sozialdemokratischer Bildungspolitik

Alle Idee-Elemente stammen aus dem Deutungsrahmen „Bildungspolitik“ und dem Unterrahmen „Bildungspolitik der politischen Richtungen“. In ihrer Kombination

ergeben sie eine Problemdeutung, die die PISA-Ergebnisse als Grundlage für eine direkte Konfrontation mit der SPD heranzieht. Das besondere Kennzeichen dieser Problemdeutung ist ihre ausschließlich auf Deutschland ausgerichtete Ausprägung, die den internationalen Charakter der PISA-Studien in den Hintergrund drängt. Dies drückt sich darin aus, dass sie mit dem Vorliegen von PISA-E gesetzt und in den späteren Diskursphasen unverändert als leitendes Diskursmuster der Unionsfraktionen aufgegriffen wird.

Als zentrale Problemaspekte benennen die Unionsfraktionen die von den PISA-Studien ermittelte Leistungsstreuung zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie die unterschiedlichen Ergebnisse in den Bundesländern. Das innerdeutsche Ranking bildet den die Problemdeutung durchziehenden Bezugspunkt zu PISA.<sup>44</sup> Dies führt u. a. dazu, dass die CDU-Fraktionen im Diskurs über den internationalen Teil von PISA 2000 weitgehend und die CSU-Fraktion vollständig auf die Nennung konkreter Ergebnisse der Studie verzichten und sich stattdessen in den entsprechenden Debatten auf die Bundesländerergebnisse aus der Vorläuferstudie TIMSS beziehen, während in den Debatten über PISA 2003 das innerdeutsche Ranking von PISA 2000-E den Bezugspunkt bildet.

Alle Idee-Elemente enthalten die konkrete Benennung eines Problemverursachers in Gestalt der SPD. So entsteht eine parteipolitische Polarisierung, die mit der Verantwortungszuschreibung auch die eigene Problemdistanzierung einbezieht. Idee-Element 8 fungiert als leitendes Idee-Element, indem es eine Problemeingrenzung vornimmt und den nationalen Fokus setzt. Es basiert auf der Transformation der innerdeutschen Ranglisten mit der Abbildung der unterschiedlichen Kompetenzen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in den Ländern in ein parteipolitisch geprägtes Ranking, das die Tabellenplätze als Rückmeldungen über die Qualität der christ- bzw. sozialdemokratischen Bildungspolitik interpretiert.

---

<sup>44</sup> Vgl. z.B.. Bayerischer Landtag, Drucksache 14/92: 6607ff.; Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/65: 6645ff; Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/104: 6647f.



„Eines kann man als Fazit festhalten, meine sehr verehrten Damen und Herren. Die Schere zu den SPD-geführten Ländern klafft immer weiter auseinander. Es zeigt sich sehr deutlich: Je länger die Union ein Land regiert, desto besser sind die Ergebnisse, und der Umkehrschluss stimmt auch.“

(Siegfried Schneider, Kultusminister, CSU, Bayerischer Landtag, Drucksache 15/47:3561)

Die beiden anderen Idee-Elemente dienen der Konkretisierung der aus dem Ranking abgeleiteten Problemeingrenzung, indem sie Ursachenzuschreibungen vornehmen. Dabei bewegen sie sich zwischen den Themenfeldern Leistung und Gerechtigkeit und stellen zwischen beiden einen Zusammenhang her.

Idee-Element 9 konstatiert anhand der politisierten Ranking-Listen und insbesondere mit Bezug auf die Differenz zwischen dem Erstplatzierten Bayern und dem Letztplatzierten Bremen einen Leistungsverfall in den Schulen der sozialdemokratisch regierten Länder. Dieser wird auf eine Bildungspolitik zurückgeführt, als deren Zielsetzung die Herstellung von Chancengleichheit insbesondere für Arbeiterkinder mittels Niveausenkungen konstatiert wird. Die PISA-Ergebnisse in den SPD-regierten Ländern gelten als Folge dieser Senkung der schulischen Anforderungen und einer damit verbundenen Abwendung von den Sekundärtugenden Fleiß, Disziplin und Anstrengungsbereitschaft in den Schulen. Die Einrichtung von Gesamtschulen als „Einheitsschulen“ mit nivellierendem Charakter wird für diesen konstatierten Qualitätsverfall als symptomatisch dargestellt.<sup>45</sup> Der Begriff „Leistung“ wird dabei als Leistungsergebnis verstanden, das sich in den erworbenen Kompetenzen ausdrückt.

„Es geht bei alledem darum, dass die wirklichen Ursachen der Leistungsunterschiede in der generellen Wertschätzung des schulischen Lernens und in der Bereitschaft zum Ja oder Nein zur Anstrengung liegen. Genau an der Stelle hakt es. Insbesondere an den Stellen haben Sie politisch in den letzten Jahren versagt. Noten waren unangenehm. Bis vor wenigen Jahren wollten sie sie in der Grundschule noch abschaffen. Prüfungen waren verpönt, Zensuren waren lästig, für manchen sogar diskriminierend. Teamarbeit ersetzte den individuellen Leistungsnachweis. Und so weiter und so fort.“

(Herbert Reul, CDU-Fraktion, Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/46: 4586)

<sup>45</sup> vgl. z.B. Bayerischer Landtag, Drucksache 14/77: 5502; Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/49: 4970

Idee-Element 10 nimmt den Gerechtigkeitsaspekt hinzu, der dem Leistungsaspekt nachgeordnet wird. Die erreichten Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus den unterschiedlichen sozialen Schichten werden als Maßstab für den Gerechtigkeitsgrad der Institution Schule festgelegt, „Bildungschancen“ oder „Bildungserfolg“ werden daran gemessen.<sup>46</sup> Je geringer die Leistungsstreuung zwischen den Schichten ausfällt, als umso höher werden entsprechend die Bildungschancen der Schüler und damit der Gerechtigkeitsgrad des Schulsystems eingestuft.

Ausgehend von diesem Gerechtigkeitsverständnis, dass Bildungschancen nicht am Zugang zu den unterschiedlichen Schulformen, sondern an den erreichten Leistungen misst, konstatieren die Unionsfraktionen ein Gerechtigkeitsdefizit in den SPD-regierten Ländern mit hoher Leistungsstreuung, u. a. in Bremen und NRW. Damit wird der behauptete Leistungsabbau durch Anforderungssenkungen als Ursache für eine Zunahme sozialer Ungerechtigkeit in der Institution Schule konstituiert. Die PISA-Ergebnisse werden somit als wissenschaftlicher Beleg für die Deutung herangezogen, dass die sozialdemokratische Bildungspolitik ihre Zielsetzung verfehlt hat und sie ihre eigenen Ansprüche nicht nur nicht umsetzen konnte, sondern PISA diese konterkariert.

„Besonders dramatisch ist die Tatsache, dass nach 39 Jahren SPD-Verantwortung in der Bildungspolitik in keinem anderen Land die Bildungschancen so von der sozialen Herkunft abhängen wie in NRW. Als Sozialdemokrat würde ich mich dafür schämen, meine Damen und Herren.“

(Bernhard Recker, CDU-Fraktion, Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 14/12:1000)

Der Fokus dieser Problemdeutung liegt auf dem Leistungsaspekt. Die PISA-Ergebnisse gelten als Niederschlag einer *kulturellen Problematik*, für die der politische Konkurrent SPD als Hauptverursacher konstituiert wird. Diese kulturelle Problematik meint eine von PISA gespiegelte Bedrohung der Leistungsgesellschaft durch die Rückabwicklung ihrer Grundlagen und Werte seitens der Sozialdemokratie.

---

<sup>46</sup> vgl. z.B. Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/23: 1551; Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/65: 6646; Bayerischer Landtag, Drucksache 15/47: 3564

## **Problemdeutung 2:**

### **PISA als Rückmeldung zu einem Gerechtigkeitsproblem (SPD)**

Diese Problemdeutung kann als Gegendeutung zu derjenigen der Unionsfraktionen angesehen werden und setzt sich aus den folgenden Idee-Elementen zusammen:

- (21) PISA spiegelt die Problematik des deutschen gegliederten Schulsystems
- (19) PISA spiegelt die Verletzung des Leistungsprinzips durch die Schule
- (20) PISA spiegelt die Verletzung des Gerechtigkeitsprinzips durch die Schule

Alle Idee-Elemente stammen aus dem Deutungsrahmen „Bildungswesen“, die Idee-Elemente 19 und 20 aus dem Unterrahmen „Grundlagen und Orientierungen der Institution Schule“. In Verbindung mit dem allgemein gehaltenen Idee-Element 21 zur Problematik des gegliederten Schulsystems ergibt sich so eine Problemdeutung, die auf eine Auseinandersetzung mit den Auswirkungen des Schulsystems zielt. Im Gegensatz zur Problemdeutung der Unionsfraktionen konstituiert sie die PISA-Ergebnisse als gesamtdeutsches Problem im internationalen Kontext und rückt die innerdeutschen Rankings in den Hintergrund.

Die Schwerpunktsetzung auf die strukturelle Verfasstheit der Institution Schule erfolgt anhand der internationalen Rankings mit einer durchgängigen Gegenüberstellung unterschiedlicher Schulsysteme und einer Konzentration auf die integrierten Systeme in den skandinavischen Ländern.<sup>47</sup> Die Problemdeutung wird mit dem Erscheinen des internationalen Vergleichs von PISA 2000 gesetzt und im Verlauf des Diskurses aufrechterhalten.

Idee-Element 21 hat als leitendes Idee-Element die Funktion, eine allgemeine systemische Problematik zu konstituieren und anhand der Ergebnisse der internationalen Vergleiche und der deutschen Platzierung in den Rankings die Funktionsweise des deutschen Schulsystems als Reproduktionsinstanz einer demokratischen Gesellschaft in Frage zu stellen

---

<sup>47</sup> vgl. z.B. Bremische Bürgerschaft (Landtag), Drucksache 15/51: 3735; Bayerischer Landtag, Drucksache 14/77: 5514f.

„Ich kann mich mit dem Ergebnis der Studie nicht zufrieden geben. Dort ist zu lesen – und das ist das Schlimmste am Ergebnis –, dass es nach wie vor vom Geldbeutel der Eltern abhängt, ob ein Kind etwas lernen darf und kann. Das ist skandalös. [...] Ernüchternd ist außerdem, dass der gesellschaftliche Aufstieg nicht mehr durch Bildung möglich ist. Damit können sich Sozialdemokraten nicht zufrieden geben. Mich erinnert das Ergebnis an das Mittelalter. Damals sagte der Fürst zum Pfarrer: Ich halte die Leute arm, und du hältst die blöd.“

(Johanna Werner-Muggendorfer, SPD-Fraktion, Bayerischer Landtag, Drucksache 14/77:5509)

Analog zur Problemdeutung der Unionsfraktionen bewegen sich auch hier die das leitende Idee-Element ergänzenden Idee-Elemente zwischen den Aspekten Leistung und Gerechtigkeit. Anders ist der mit dem Deutungsrahmen „Bildungswesen“ gesetzte Blickwinkel, der die Schule als gesellschaftliches Teilsystem auf den Prüfstand stellt und anhand der PISA-Ergebnisse ihren Beitrag zu einem demokratischen Gemeinwesen hinterfragt.

Die Idee-Elemente konstatieren unter Bezugnahme auf den zentralen Problemaspekt des engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Gymnasialbesuch eine Verletzung des Leistungsprinzips durch die Institution Schule und in seiner Folge einen Verstoß gegen das Gerechtigkeitsprinzip. Leistung wird dabei nicht als Wert an sich verstanden, sondern mit dem Aspekt der Gegenleistung gekoppelt. Sie gilt als Kriterium für die Verteilung von Zugangschancen und damit als neutrale Grundlage für die Herstellung von Teilhabe- und Verteilungsgerechtigkeit. Mit der konstatierten Verletzung des so definierten Leistungsprinzips durch das Schulsystem gilt das Prinzip der Chancengleichheit, das Leistung als Grundlage für die Vergabe der Zugangschancen zu höherwertigen Schulformen und Abschlüssen definiert, als verletzt.

Die Verletzung des Leistungsprinzips und in seiner Folge des Prinzips der Chancengleichheit wird als strukturelle Benachteiligung und institutionelle Diskriminierung durch die Schule eingeordnet und als systemimmanente Problematik des gegliederten Schulsystems interpretiert. Die Problematisierung dieses Phänomens geht mit einer starken Selbstpositionierung der Sozialdemokraten als Verfechter des Prinzips der Chancengleichheit als leitender bildungspolitischer

Orientierung und der entsprechenden Abgrenzung von den Unionsparteien einher. Während der Begriff „Bildungschancen“ von den Unionsfraktionen am Grad der erreichten Leistung gemessen wird, messen die Sozialdemokraten diesen am Grad der Zugangschancen.

„Eine hohe Bildungsbeteiligung, meine Damen und Herren, ist für uns Sozialdemokraten ein hohes Gut. Oder anders: Wir werden auf keinen Fall den Übergang zum Gymnasium, d.h. zu höherwertigen Abschlüssen und zum Abitur drosseln wollen. [...] Besonders eng ist übrigens in Bayern der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Besuch des Gymnasiums. [...] Wer eine kleine Elite zum Abitur führt, kann für uns kein bildungspolitisches Vorbild sein.“

(Brigitte Speth, SPD-Fraktion, Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/65:6643f.)

Die Idee-Elemente 19 und 20 verweisen auf die Auslese nach 4 Jahren Grundschule als Kernproblem des deutschen Schulsystems. Diese wird als von PISA dargelegte soziale Auslese für den Verstoß gegen das Leistungs- und das Gerechtigkeitsprinzip verantwortlich gemacht. Darüber hinaus greift die Problemdeutung in diesem Zusammenhang die Leistungsthematik im Sinne von Leistungsergebnissen auf und konstatiert im internationalen Vergleich einen positiven Zusammenhang zwischen hoher Bildungsbeteiligung als Ausdruck von Chancengleichheit und qualitativ hochwertigen Ergebnissen.<sup>48</sup> Ebenso dient der Vergleich insbesondere mit den skandinavischen Ländern dazu, die Auslese und damit die Herstellung homogener Lerngruppen als leistungsfördernde Grundlage des gegliederten Schulsystems als von PISA widerlegt zu interpretieren.

„Die PISA-Studie zeigt klar und deutlich, dass unser Schulsystem viel zu selektiv ist. In Deutschland werden die Kinder schon sehr früh getrennt, und wir kennen ja und haben ihn auch wieder gehört den beharrlichen Ruf einiger konservativer Politiker, es sei noch nicht früh genug. Heterogene Klassen, also Klassen mit einem sehr unterschiedlichen Leistungsniveau förderten nicht die Schwachen, sondern hemmten angeblich die Starken, und gelegentlich ist auch das üble Wort von der Gleichmacherei zu hören. Die PISA-Untersuchung zeigt, dass das Gegenteil richtig ist.“

(Ulrike Hövelmann, SPD-Fraktion, Bremische Bürgerschaft, Drucksache 15/51: 3735)

<sup>48</sup> Vgl. z.B. Bayerischer Landtag, Drucksache 15/47: 3567ff.; Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/104: 6945

Insgesamt konstituieren die SPD-Fraktionen die PISA-Ergebnisse als Ausdruck einer *strukturellen* Problematik, deren Ausdruck sie in einer Verletzung des meritokratischen Prinzips als Grundlage für ein gerechtes Gemeinwesen sehen. PISA gilt ihnen als Spiegel für eine Bedrohung des sozialen Zusammenhalts sowie den Verlust der Vision von einer auf dem Gerechtigkeitsprinzip aufgebauten Gesellschaft.

### **Problemdeutung 3:**

#### ***PISA als Rückmeldung zu einem Modernitätsdefizit (Bündnis 90/DIE GRÜNEN)***

Die Problemdeutung der Grünen setzt sich im Kern aus den folgenden Idee-Elementen zusammen:

- (17) PISA spiegelt die Rückständigkeit des deutschen Schulsystems
- (13) PISA widerlegt die Überzeugungen konservativer Bildungspolitik
- (6) PISA spiegelt die nationale Fokussierung deutscher Bildungspolitik

Idee-Element 17 stammt aus dem Deutungsrahmen „Bildungswesen“, die beiden weiteren sind dem Deutungsrahmen „Bildungspolitik“ zugeordnet. Die Kombination dieser Idee-Elemente bringt eine Problemdeutung hervor, die die Problematisierung der strukturellen Verfasstheit des deutschen Schulsystems als Modernitätsdefizit an eine direkte Konfrontation mit den Unionsparteien koppelt.

Im Unterschied zu den anderen Parteien ist bei den GRÜNEN keine diskurs- und länderübergreifende Fokussierung auf einen bestimmten PISA-Problem aspekt erkennbar. Welche Teilergebnisse aus den PISA-Studien thematisiert und problematisiert werden, variiert zwischen den Fraktionen in den einzelnen Landtagen erheblich. Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass alle Landtagsfraktionen die deutschen Ranking-Plätze in den internationalen PISA-Vergleichen als Bezugspunkt nehmen, um davon ausgehend ihre parteispezifisch ausgeprägte Problemdeutung zu installieren. Wie die SPD, so konstituieren auch die GRÜNEN die PISA-Ergebnisse als gesamtdeutsches Problem und rücken die innerdeutschen Vergleiche in den

Hintergrund. Sie konzentrieren sich auf den internationalen Charakter der Studien, unterscheiden sich aber von der SPD durch den Fokus, den sie dabei setzen.

Alle Idee-Elemente zielen auf eine Abgrenzung der GRÜNEN von der konservativen politischen Richtung und ihre Selbstpositionierung als Vertreter von Internationalität und Modernität. Idee-Element 17 übernimmt dabei die Funktion, die Rückständigkeit der Institution Schule in Deutschland in Bezug auf ihre Organisation und Strukturen, aber auch die ihr zugrunde liegende Pädagogik aus den deutschen PISA-Ergebnissen abzuleiten und für modernisierungsbedürftig zu erklären. Insbesondere das gegliederte Schulsystem, die Halbtagschule sowie die begrenzte Handlungsfreiheit der Einzelschule werden als Problemfelder benannt und als Abbild einer untergehenden Industriegesellschaft und damit rückständig eingeordnet.<sup>49</sup> PISA gilt Rückmeldung über den Modernisierungsbedarf des Schulsystems vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Gesellschaft und als Aufforderung zur Orientierung an internationalen Maßstäben.

„Es sind nicht zuletzt die Befunde der PISA-Studie, die uns ins Stammbuch schreiben, dass wir die Herausforderung des 21. Jahrhunderts mit dem Wandel zur Wissensgesellschaft, der Demographie und des sozialen Zusammenhalts in unserer Gesellschaft nicht meistern können auf der Grundlage eines Bildungssystems, das das ständische Verständnis einer Gesellschaft des 19. Jahrhunderts in sich trägt und weiter am Leben erhält und im tiefsten Herzen ein Familienbild der 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts pflegt.“  
(Sigrid Beer, Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN, Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 14/12:1004)

Idee-Element 13 widmet sich der Ursachenzuschreibung und benennt als Problemverursacher die konservative Bildungspolitik. Diese wird in Gestalt der Unionsparteien für die Verhinderung von Reformen in den vergangenen Jahrzehnten verantwortlich gemacht. Sie steht für das Festhalten am gegliederten Schulsystem als Ausdruck antiquierter Begabungs- und Unterrichtsvorstellungen und als Verteidigerin einer ausschließlich national ausgerichteten Bildungspolitik mit einem „deutschen Sonderweg“, der nun von PISA als Stagnation und Abkoppelung von internationalen Entwicklungen zurückgemeldet wird.

---

<sup>49</sup> vgl. z.B. Bremische Bürgerschaft (Landtag), Drucksache 15/66: 4773; Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/65: 6662f.

Hier tritt Idee-Element 6 ergänzend hinzu, indem es die fehlende Internationalität deutscher Bildungspolitik nicht nur als Versäumnis der Vergangenheit, sondern zusätzlich an den Reaktionen auf PISA festmacht und damit als eine weitergehende Reformblockade einordnet. Internationalität wird dabei einerseits mit Weltoffenheit und Überwindung nationalstaatlicher Orientierungen, zum anderen aber auch zusammen mit dem Aspekt des globalisierten Arbeitsmarktes als ökonomische Notwendigkeit definiert. Damit wird die Fokussierung auf die innerdeutschen Vergleiche zurückgewiesen und der internationale Charakter von PISA in den Vordergrund gerückt. Die deutschen PISA-Ergebnisse werden als Beleg dafür verstanden, dass die konservative Bildungspolitik mit ihrer Konzentration auf den Wettbewerb zwischen den Bundesländern auf diesen Aspekt von Internationalität nicht eingestellt ist.

„Mir genügt es nicht, wenn ich innerhalb meines eigenen Raumes die Beste bin, weil es eine Umwelt gibt. [...] Sie sehen sich gerne als Partei der Wirtschaft. Ihr derzeitiges Beharren auf dem dreigliedrigen Schulsystem würde für die Wirtschaft folgendes bedeuten: Wir konstatieren, dass die Japaner besser produzieren. Wir wollen uns aber nicht darum kümmern, weil uns nur der innerdeutsche Vergleich interessiert.“

(Simone Tolle, Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN, Bayerischer Landtag, Drucksache 15/33:2311)

Mit dem konstatierten Modernisierungsdefizit konstituieren die GRÜNEN eine aus den PISA-Ergebnissen abgeleitete *strukturelle* Problematik, deren Ausdruck sie in einer Nichtpassung zwischen der gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklung hin zur globalisierten Wissensgesellschaft und der an den Bedürfnissen einer Industriegesellschaft orientierten Verfasstheit des Bildungswesens sehen. Sie sehen aber darüber hinaus die PISA-Ergebnisse auch als Ausdruck einer *kulturellen Problematik* an, die ihren Ausdruck in einer gesellschaftlichen Weigerung der Anerkennung realer Gegebenheiten wie beispielsweise der Einwanderung findet.

Damit stehen sich im parlamentarischen Diskurs drei Problemdeutungen gegenüber, die die parteispezifischen Schwerpunkte im Umgang mit PISA repräsentieren und die Auseinandersetzungen strukturieren. Der nun folgende Teil stellt diesen



Problemdeutungen die Lösungsansätze gegenüber, um am Ende des Kapitels Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Parteien darzustellen zu können.

### 7.1.6. Die Lösungsansätze der Parteien

Die Grundlage für die Rekonstruktion der Lösungsansätze bilden 215 im Diskurs aufgefundene lösungsorientierte Aussagen, die als parteispezifische Lösungsangebote ausgemacht werden konnten. In die Erfassung dieser Lösungsansätze sind auch die Aussagen der FDP-Vertreter eingeflossen. Auch wenn für die FDP keine parteispezifische Problemdeutung ausgemacht werden konnte, lassen sich doch Lösungsangebote finden, die ihr als diskurs- und länderübergreifende Gemeinsamkeiten zugeordnet werden konnten. Abbildung 10 zeigt die bevorzugten Lösungsansätze der Parteien im Überblick.

*Abbildung 10: Die Anteile der Parteien an den Lösungsansätzen*

	CDU/CSU	SPD	GRÜNE	FDP	insgesamt	n=
Ganztagsschulen	8,3%	65%	25%	1,7%	27,9%	<b>60</b>
Mehr Freiheit für Schulen	3,6%	65,5%	30,9%	0 %	25,6%	<b>55</b>
Erhöhung der Anforderungen	73,7%	0 %	0 %	26,3%	26,5%	<b>57</b>
Verbesserung des Unterrichts	72,1%	4,7%	2,3%	20,9%	20%	<b>43</b>
						<b>215</b>

Hinsichtlich der Lösungsansätze bzw. geforderten Konsequenzen aus PISA lassen sich bei den Parteien Prioritäten und darüber hinaus Lager erkennen. Während SPD und GRÜNE mit ihren Prioritäten für die Einrichtung von Ganztagsschulen und mehr Eigenständigkeit für die Einzelschule zu organisatorischen Konsequenzen tendieren, zielen CDU/CSU und FDP eher auf den Unterricht bzw. staatlich vorgegebene schulische Leistungsanforderungen. Bei den Unionsfraktionen entsprechen dabei die Lösungsansätze der Struktur der Problemdeutung, deren Hauptaspekt ein konstaterter Zusammenhang zwischen Nivellierungstendenzen und einem von PISA

gespiegelt gesehenen Leistungsrückgang ist. Dagegen schlägt sich die stark auf die Schulstruktur bezogene Problemdeutung der SPD in ihren Lösungsansätzen nicht nieder.

SPD und GRÜNE wählen trotz unterschiedlicher Ansätze bei der Problemdeutung durchgängig die gleichen Lösungsansätze und verbinden diese jeweils sowohl mit dem Schwerpunkt der eigenen Problemdeutung als mit derjenigen der anderen. Die Einrichtung von Ganztagschulen wird von beiden Parteien sowohl mit der Herstellung von mehr Chancengleichheit verbunden als auch als Aspekt der Modernisierung des Schulsystems angesehen.<sup>50</sup> Gemeinsam ist beiden Parteien, dass sie auf strukturelle Veränderungen fokussieren.

Hinsichtlich der Lösungsansätze lassen sich auch parteiübergreifende Gemeinsamkeiten feststellen. So wird als Konsequenz aus PISA von allen Parteien insbesondere eine Reform der Lehrerausbildung eingefordert, wobei allerdings die Vorstellungen zu deren Ausgestaltung zwischen den Parteien differieren. In Bezug auf die Einrichtung von Ganztagschulen kann in den Unionsparteien keine gemeinsame Linie ausgemacht werden. Während die CDU in Bremen und Rheinland-Pfalz die Ganztagschule als strukturelle Veränderung ablehnt,<sup>51</sup> fordert sie in NRW unter dem Betreuungsaspekt insbesondere die Umwandlung von Hauptschulen in Ganztagschulen als Konsequenz aus PISA ein.<sup>52</sup> In Bezug auf die Forderung nach mehr Autonomie für die Einzelschule nähern sich die Unionsfraktionen in Bayern und NRW im Verlauf des Diskurses SPD und GRÜNEN an. So lassen sich insgesamt hinsichtlich der Lösungsvorschläge zwischen den Parteien mehr Überschneidungen erkennen als bei den Problemdeutungen.

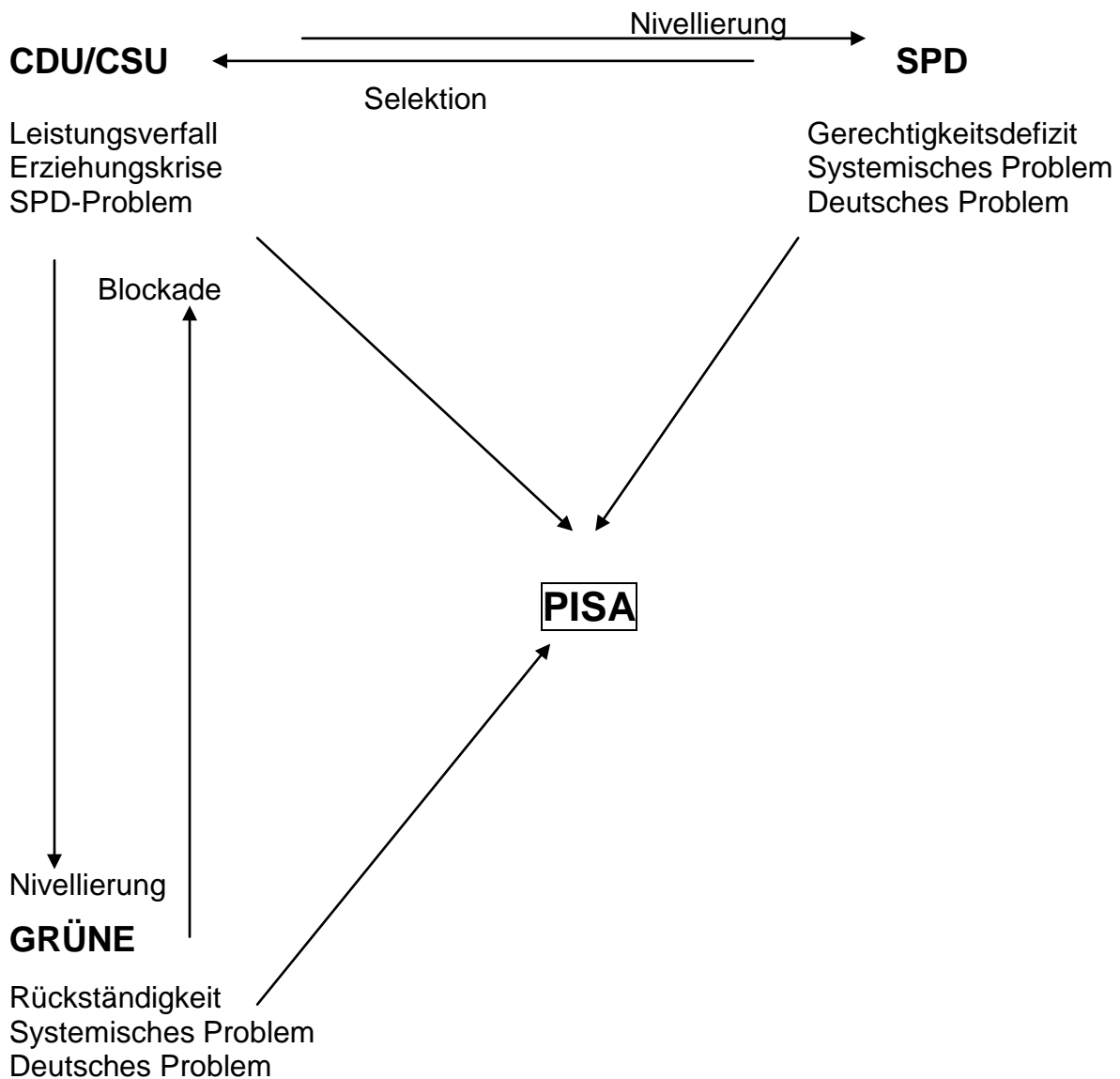
---

<sup>50</sup> vgl. z.B. Bayerischer Landtag, Drucksache 14/77: 5500, 5504f.; Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/46: 4583;

<sup>51</sup> Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/104: 6948; Bremische Bürgerschaft, Drucksache 15/51: 3734

<sup>52</sup> Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/46: 4579

Abbildung 11: Der Blick der Parteien auf PISA



Die Parteien achten bei ihren Problemdeutungen offensichtlich darauf, ihr eigenes Profil zu unterstreichen. Sie greifen zwar Gemeinsamkeiten auf, ordnen diese aber der Selbstpositionierung nach. So rückt der Aspekt der Chancengleichheit bei den GRÜNEN hinter die Konstatierung des Modernitätsdefizits an die zweite Stelle, während es sich bei der SPD umgekehrt verhält. Daraus kann als erstes Zwischenfazit geschlossen werden, dass bei der öffentlichen Deutung der PISA-Ergebnisse in den Landtagen für die Parteien der Faktor der Selbstpräsentation vor den eigenen Mitgliedern bzw. potenziellen Wählerinnen und Wählern im Vordergrund steht. Darüber hinaus zeigen die in sich geschlossenen Problemdeutungen der Parteien im Vergleich zu den eher frei schwebenden Idee-Elementen, die eindeutig

der jeweiligen Rolle als Regierungs- oder Oppositionsvertreter zugeordnet werden konnten, dass der parlamentarische Diskurs über PISA von Parteipolitik bestimmt wird.

### **7. 1. 7. Zwischenfazit: Der parlamentarische Diskurs über PISA**

Stellt man die Reaktionen der KMK als eine Reaktion des politischen Systems auf die PISA-Studien dem parlamentarischen Diskurs in den Ländern gegenüber, so lässt sich festhalten, dass die von der KMK in ihren öffentlichen Stellungnahmen betonte länder- und parteiübergreifende Einigkeit sich in den Länderparlamenten nicht niederschlägt. Vielmehr gewinnen die Parlamentsdebatten ihre Dynamik durch die Geschlossenheit der Regierungs- und Oppositionslager sowie die Auseinandersetzung zwischen den in den Landtagen vertretenen Parteien. Dieser Unterschied kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass die KMK als Gremium ausschließlich aus Vertreterinnen und Vertretern der Exekutive besteht, und zum anderen der Öffentlichkeit gegenüber ihre innere Geschlossenheit als politisches Forum demonstrieren muss, um sich als koordinierendes Gremium vor dem Hintergrund selbst zu legitimieren, dass die Gestaltung des Schulwesens in den Handlungsbereich der Länder fällt.

In den Länderparlamenten ist in Bezug auf die Deutung der PISA-Ergebnisse im Unterschied zur KMK eine Dominanz der Parteien erkennbar. Diese nutzen die Ergebnisse der Bildungsforschung als Grundlage für eine Auseinandersetzung über Grundsatzfragen bezüglich der Gestaltung des Bildungswesens. Als kollektive Akteure bringen sie in sich geschlossene Problemdeutungen hervor, grenzen sich voneinander ab und treten auch dann in Konkurrenz zueinander, wenn sie sich in Regierungskoalitionen befinden. Zwar lassen sich zwischen einzelnen Parteien Überschneidungen hinsichtlich der Frage erkennen, ob PISA in erster Linie kulturell oder strukturell bedingte Problematiken aufwirft, die Beantwortung dieser Frage ist aber mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen verbunden, mit denen die Parteien ihre Selbstpositionierung unterstreichen.

Während die unterschiedlichen Problemdeutungen eher der parteipolitischen Auseinandersetzung entspringen, ließen sich in Bezug auf die Funktionsverteilung nach Regierungs- und Oppositionsfraktionen eher unterschiedliche strategische Vorgehensweisen ausmachen, die auf die Konstruktion von Verantwortung bzw. Verursachung zielen. Hier geht es weniger um inhaltliche Fragen, sondern vielmehr um Zuschreibungen des politischen Versagens, die Abwehr desselben und die Konstituierung gesamtgesellschaftlicher Mitverantwortung. Dabei werden die Ergebnisse von PISA den Ritualen parlamentarischer Kommunikation untergeordnet, die auf die Demonstration bzw. Widerlegung politischer Handlungskompetenz zielen und damit den Wettbewerb der Parteien eher indirekt spiegeln. Da diese Rituale parteiübergreifend erkennbar sind, sind sie als rollenspezifische Rituale zu werten, die der parlamentarischen Demokratie zugrunde liegen.

Die Zuständigkeit der Länder für die Bildungspolitik und die Dominanz der Parteien in den Landtagen ziehen nach sich, dass im parlamentarischen Diskurs auf den Handlungskatalog der KMK (vgl. Kap. 5.4.) nicht explizit Bezug genommen wird. Zwar fließen einzelne von der KMK angekündigte Maßnahmen wie z.B. die Einrichtung von Ganztagschulen inhaltlich in den parlamentarischen Diskurs ein, sie werden dann jedoch entweder als eigene Lösungsvorschläge formuliert oder auch teilweise abgelehnt. Der parlamentarische Diskurs führt ein von der KMK unabhängiges Eigenleben, was die Bedeutung unterstreicht, die die Parlamente und Landesregierungen der Kulturhoheit der Länder und damit der Eigenständigkeit bei der Bewältigung der von PISA aufgeworfenen Probleme zumessen.

Da in den Parlamentsdebatten keine Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft und Politik vorhanden sein kann, wie sie in den Pressekonferenzen der KMK vorgefunden wird, übernehmen die Parteien bzw. Fraktionen in den Landtagen sowohl die Auswahl als auch die Interpretation der PISA-Ergebnisse und konkurrieren um die Deutungshoheit. Damit vollziehen sie die Aufnahme des von der Bildungsforschung zur Verfügung gestellten wissenschaftlichen Wissens in die für die Gestaltung des Schulwesens zuständige Landespolitik.

Während die PISA-Ergebnisse für die KMK die Herausforderung darstellen, sich angesichts der föderalen Organisation des Schulwesens als handlungsfähiges

Gremium bei der Bewältigung von Problemlagen zu präsentieren, stellen sie für die Länderparlamente die Grundlage für die Reklamation eigener Zuständigkeiten dar. Damit wird die „Multipluralität der Akteure“ (Hepp 2011: 66) in der Bildungspolitik im Diskurs über PISA durch unterschiedliche politische Strategien abgebildet, die den unterschiedlichen politischen Ebenen geschuldet sind.

## **7.2. Die Struktur des medialen Diskurses**

Die Struktur des medialen Diskurses wird im Folgenden analog zum parlamentarischen Diskurs in mehreren Teilen dargestellt. Dazu gehören die Rhythmen der Berichterstattung durch die Medien, die Akteure sowie die Problemdeutungen der Journalisten und die Lösungsansätze der Politiker. Dass hier in Bezug auf Problemdeutungen und Lösungsansätze diese Trennung vorgenommen wird, begründet sich mit den entsprechenden Rollen, die die Akteure übernehmen bzw. ihnen von den Journalisten zugewiesen wird.

### **7.2.1. Artikel und Darstellungsformen**

Die Grundlage des medialen Diskurses bilden insgesamt 299 Artikel aus den fünf Zeitungen *FAZ*, *FR*, *SZ*, *TAZ* und *WELT*, die eine der PISA-Teilstudien als Hauptthema haben (vgl. Kap.6) Diese verteilen sich wie folgt auf die einzelnen Teilstudien:

Abbildung 12: Die Verteilung der Artikel auf die Teilstudien

<b>PISA 2000</b>	<b>78</b>
PISA 2000-E	74
<b>PISA 2000 insgesamt</b>	<b>152</b>
PISA 2003	77
PISA 2003-E	70
<b>PISA 2003 insgesamt</b>	<b>147</b>
<b>Insgesamt</b>	<b>299</b>

Anders als in den Landtagen ist in den Medien zwischen den beiden internationalen Teilen der Studien kein Rückgang der Auseinandersetzung mit PISA festzustellen. Diese sinkt erst mit PISA 2003-E, was auf die Veröffentlichung dieser Studie in zwei Teilen zurückgeführt werden kann. Abbildung 13 zeigt allerdings, dass sich zwischen den einzelnen Medien sowohl Unterschiede hinsichtlich des Gesamtumfangs der Berichterstattung als auch unterschiedliche Präferenzen in Bezug auf die einzelnen Teilstudien feststellen lassen.

Abbildung 13: Verteilung der Artikel nach Medien und Teilstudien

	<b>SZ</b>	<b>TAZ</b>	<b>WELT</b>	<b>FAZ</b>	<b>FR</b>	<b>n=</b>
<b>PISA 2000</b>	19	17	24	9	9	78
<b>PISA 2000-E</b>	20	10	16	20	8	74
<b>PISA 2003</b>	21	24	8	12	12	77
<b>PISA 2003-E</b>	11	16	15	11	17	70
<b>Insgesamt</b>	<b>71</b>	<b>67</b>	<b>63</b>	<b>52</b>	<b>46</b>	<b>299</b>

Neben der unterschiedlich hohen Intensität der Berichterstattung zeigen sich bei den Medien auch Unterschiede in der Schwerpunktsetzung auf die einzelnen Teilstudien. Während die *WELT* am intensivsten über PISA 2000 berichtet, ist die Intensität der

Berichterstattung bei der *TAZ* und der *SZ* bei PISA 2003 und bei der *FR* bei PISA 2003-E am höchsten.

Die mit Abstand am häufigsten gewählte Darstellungsform ist mit einem Anteil von 71,9% an der Gesamtzahl der Artikel der mit Aussagen anderer Akteure angereicherte journalistische Bericht. Dies gilt durchgängig für alle untersuchten Medien und Diskursabschnitte

Unterschiede zwischen den Medien lassen sich bei der Wahl darüber hinausgehender Darstellungsformen feststellen. So ziehen die *WELT*, die *FR* und die *SZ* Wissenschaftler als Gastautoren zur Deutung der PISA-Ergebnisse heran, wobei auffällt, dass in allen genannten Zeitungen jeweils nur ein Gastautor aus der Wissenschaft mit mehreren Beiträgen auftaucht.<sup>53</sup> Darüber hinaus unterscheidet sich die *WELT* von den anderen Medien dahingehend, dass sie in ihren Interviews ausschließlich Politikerinnen und Politiker zu Wort kommen lässt, während in den anderen Medien die Interviews durchgängig auf Akteure aus unterschiedlichen Umfeldern verteilt sind.

Abbildung 14: Die Verteilung der Darstellungsformen auf die Artikel

<b>Berichte</b>	255	71,9%
<b>Kommentare</b>	45	15,1%
<b>Interviews</b>	23	7,7%
<b>Gastbeiträge</b>	15	5%
<b>Glossen</b>	1	0,3%
<b>Insgesamt</b>	299	

Der Anteil von insgesamt 87% selbst verfasster Artikel in Form von Berichten und Kommentaren zeigt, dass Journalistinnen und Journalisten bei der Berichterstattung über PISA überwiegend selbst als Hauptakteure auftreten und damit die Deutung der Studien selbst übernehmen.

<sup>53</sup> Bei der *WELT* handelt es sich um den Literaturwissenschaftler Peter J. Brenner, bei der *FR* um den Erziehungswissenschaftler Klaus Klemm und bei der *SZ* um den Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers.



### 7.2.2. Rhythmen der Berichterstattung

Die Berichterstattung der Medien über die PISA-Studien folgt anderen Rhythmen als die parlamentarischen Debatten über PISA. Diese Rhythmen sind an der Leitcodierung der Massenmedien (Information/Nicht- Information) orientiert (vgl. Kap. 1), die dazu führt, dass vorliegende Informationen auch dann veröffentlicht werden können, wenn eine offizielle Bestätigung noch nicht vorliegt. So ergeben sich Rhythmen der Berichterstattung, die von den von der KMK gesetzten Daten für die Bekanntgabe der Ergebnisse unabhängig sind. Abbildung 15 zeigt die entsprechende Übersicht.

Abbildung 15: Erscheinungszeitpunkte der Artikel

	<b>Vor Veröffentlichung</b>	<b>Nach Veröffentlichung</b>	n=
<b>PISA 2000</b>	23,1%	76,9%	78
<b>PISA 2000-E</b>	77%	33%	74
<b>PISA 2003</b>	49,4%	50,6%	77
<b>PISA 2003-E</b>			
<i>Teil 1</i>	19,4%	80,6	36
<i>Teil 2</i>	64,7	35,3%	34
<b>PISA 2003-E insgesamt</b>	41,4%	58,6%	70

Insgesamt 47,5% der Artikel erscheinen im Vorfeld der offiziellen Bekanntgabe der Ergebnisse von PISA 2000 bzw. PISA 2003. Damit erfolgt annähernd die Hälfte der Berichterstattung ohne die offizielle Bestätigung der von den Medien präsentierten und diskutierten Ergebnisse durch Wissenschaft und Politik. Dies zeigt, dass der mediale Diskurs über PISA einem eigenen Rhythmus folgt, der darauf ausgerichtet ist, möglichst frühzeitig Deutungen zu setzen. Dies resultiert auch daraus, dass es sich bei den Massenmedien um Wirtschaftsunternehmen handelt, die in Konkurrenz zueinander agieren und entsprechend Informationen als ökonomisches Gut betrachten. Die Massenmedien folgen somit bei der Berichterstattung der Funktionslogik des eigenen Teilsystems und blenden die Funktionslogiken der anderen beteiligten Teilsysteme Wissenschaft und Politik aus.

### 7.2.3. Akteurinnen und Akteure

Im medialen Diskurs kommen neben den Journalisten insgesamt 136 Akteure mit 507 Aussagen zu Wort. Diese Akteure werden hier in Gruppen zusammengefasst. Zur Gruppe des politischen Zentrums gehören dabei Politikerinnen und Politiker der Exekutive und der Legislative sowie Funktionsträger der Parteien. Die politische Peripherie wird von Akteuren aus Gewerkschaften und Verbänden besetzt, die mit den Akteuren des Zentrums in Kontakt stehen und Lobbyarbeit betreiben. Hinsichtlich der Beteiligung der Gruppen am Diskurs ergibt sich das in Abbildung 16 dargestellte Bild.

Abbildung 16: Die Akteursgruppen im medialen Diskurs

<b>Akteursgruppe</b>	<b>Anteil der Aussagen</b>	<b>n=</b>
<b>Politisches Zentrum</b>	<b>51,3%</b>	<b>260</b>
<i>davon Kultusminister</i>	<i>59,6%</i>	<i>155</i>
<i>davon sonstige Politiker</i>	<i>40,4%</i>	<i>105</i>
<b>Politische Peripherie</b>	<b>23,9%</b>	<b>121</b>
<i>davon Lehrerorganisationen</i>	<i>83,5%</i>	<i>101</i>
<i>davon Elternorganisationen</i>	<i>16,5%</i>	<i>20</i>
<b>Wissenschaft</b>	<b>17,2%</b>	<b>87</b>
<i>davon PISA-Forscher</i>	<i>58,6%</i>	<i>51</i>
<i>davon andere Bildungsforscher</i>	<i>24,1%</i>	<i>21</i>
<i>davon andere Wissenschaftler</i>	<i>17,2%</i>	<i>15</i>
<b>OECD</b>	<b>6,1%</b>	<b>31</b>
<b>Wirtschaft</b>	<b>1,6%</b>	<b>8</b>
		<b>507</b>

Die Beteiligungsquoten am medialen Diskurs zeigen eine deutliche Dominanz der Akteurinnen und Akteure des politischen Zentrums. Erwähnt werden muss dabei noch, dass die Gruppe der sonstigen Politikerinnen und Politiker lediglich zu 15% aus Bildungspolitikern wie z.B. bildungspolitischen Sprechern der Fraktionen besteht und es sich bei den restlichen 75% um Partei- oder Fraktionsvorsitzende sowie Ministerinnen und Minister mit anderen Ressorts oder Abgeordnete mit anderen Arbeitsschwerpunkten handelt. Mit der Einbindung dieser Akteure signalisieren die Medien, dass es sich bei PISA zwar in hohem Maße um ein politisches, aber nicht ausschließlich um ein von der Bildungspolitik zu behandelndes Thema handeln soll.

Die Beteiligungsquote des politischen Zentrums ist zwar gemessen an der jeweiligen Gesamtzahl der Aussagen in den einzelnen Diskursphasen durchgängig am höchsten, schwankt aber zwischen 82,8% im Diskursabschnitt über PISA 2000-E und 32,8% im Abschnitt über PISA 2003-E. Die im Vergleich hohe Quote in der Diskursphase über PISA 2000-E ergibt sich insbesondere daraus, dass hier die Beteiligungsquote der sonstigen Politikerinnen und Politiker mit 34,7% von allen Phasen am höchsten liegt und den Anteil der Kultusminister (34,1%) übersteigt. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass es sich hier um einen dem Bundestagswahlkampf geschuldeten Ausreißer handelt. Dafür spricht auch, dass sowohl der damalige Bundeskanzler Gerhard Schröder als auch die Kanzlerkandidat der CDU/CSU, Edmund Stoiber, ausschließlich in der Diskursphase über PISA 2000-E vertreten sind. Dies zeigt, dass die Medien die PISA-Studien auch in aktuelle und von den Studien unabhängige politische Ereignisse einbinden.

Insgesamt verändern sich die Beteiligungsanteile der Akteursgruppen mit der Veröffentlichung von PISA 2003. Elternorganisationen, Wirtschaft sowie nicht an PISA beteiligte Bildungsforscher sind aus dem Diskurs verschwunden, der Anteil der sonstigen Politiker schrumpft im Diskursabschnitt über den innerdeutschen Vergleich von PISA 2003 auf 1,5%. Damit ist das politische Zentrum nahezu ausschließlich auf die Kultusminister beschränkt.

Gleichzeitig steigert sich die Beteiligungsquote der Lehrerorganisationen von 12,7% bei PISA 2000-E zunächst auf 27,3% bei PISA 2003 und schließlich auf 31,4% bei PISA 2003-E. Mit dem Verschwinden der Elternorganisationen aus dem Diskurs ist

die politische Peripherie ausschließlich von den Lehrerorganisationen besetzt, während die Gruppe der Wissenschaft noch von den PISA-Forschern repräsentiert wird, die ihre Beteiligungsquote von 4,5% bei PISA 2000-E auf 20,8% bei PISA 2003 steigern konnten. Der Diskurs über PISA 2003 und 2003-E findet folglich zwischen Journalisten, Bildungspolitikern, Lehrerorganisationen und PISA-Forschern statt. Dies ist ein Indiz dafür, dass das Thema von den Medien aus dem zu Beginn noch feststellbaren gesamtgesellschaftlichen Umfeld herausgeholt und als Diskurs unter Fachleuten neu eingebettet wird.

#### **7.2.4. Der inhaltliche Verlauf des medialen Diskurses**

Die dargestellten Rhythmen der Berichterstattung markieren den zeitlichen Verlauf des Diskurses, während die Entwicklung der Beteiligungsquoten der Akteurinnen und Akteure Hinweise auf inhaltliche Veränderungen im Diskursverlauf gibt. Im folgenden Teil soll dieser inhaltliche Verlauf dargestellt werden. Grundlage hierfür bildeten alle untersuchten Artikel.

##### ***Problemkonstituierung und Politisierung (PISA 2000)***

Mit einem Anteil von 76,9% fällt der Hauptteil der Artikel über PISA 2000 in die Phase nach der offiziellen Bekanntgabe der Ergebnisse. Dennoch ist Phase davor von entscheidender Bedeutung, weil in dieser die PISA-Ergebnisse als zu bearbeitendes Problem eingeführt werden.

Mit Schlagzeilen wie „Note mangelhaft für Deutschlands Schulen“ (*FASZ* vom 02.12.2001) oder „Lesen und Rechnen mangelhaft“ (*SZ* vom 03.12.2001) sowie der allgemeinen Einordnung der deutschen PISA-Ergebnisse als „alarmierend“ (*TAZ* vom 29.11.2001), „niederschmetternd“ (*FAZ* vom 03.12.2001) oder Ausdruck eines „drohenden Bildungsnotstands“ (*WaS* vom 03.12.2001) stellen die Medien vor der offiziellen Bekanntgabe der Ergebnisse von PISA 2000 ein Krisenszenario her, das auf öffentliche Aufmerksamkeit zielt. Dabei nehmen sie mögliche politische Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse vorweg, benennen die Politik als Problemadressatin, konstatieren Diskussions- und Handlungsbedarf und führen

damit die Ergebnisse der PISA-Studie der Problemkonstituierung und Politisierung zu.

„Die Ergebnisse des Tests mögen noch so drastisch sein – im Dauerclinch zwischen konservativer und sozialdemokratischer Bildungspolitik, im Kompetenzwirrwarr zwischen Bund, Ländern und den die Schule tragenden Gemeinden wird sich so schnell nichts ändern. Das deutsche Bildungswesen ist praktisch unreformierbar.“  
(TAZ vom 03.12.2001)

„Die weniger repräsentative TIMS-Studie hatte erste Hinweise gegeben, dass Schüler an Gesamtschulen deutlich weniger lernen als im gegliederten Schulsystem. Wenn sich diese Ergebnisse nun bestätigen, könnte die Debatte um die beste Schulform auch eine Korrektur von Fehlentwicklungen nach sich ziehen.“  
(WELT vom 01.12.2001)

Neben den deutschen Ranking-Plätzen greifen die Medien insbesondere die Größe der von PISA ermittelten Risikogruppen in Deutschland sowie die Abhängigkeit des Kompetenzerwerbs von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler als PISA-Teilergebnisse auf. Diese werden als Krisenphänomene gedeutet und mit unterschiedlichen Ursachenzuschreibungen versehen, mit denen in der Vorphase begonnen und nach der offiziellen Bekanntgabe der Ergebnisse fortgefahren wird.

Analog zu den untersuchten Parlamentsdebatten weist auch die Berichterstattung der Medien in dieser Diskursphase ein breit gefächertes Themenspektrum auf. Dieses umfasst u. a. die frühkindliche Bildung, Fragen der Gestaltung der Schule wie z.B. Lehrplaninhalte, Unterrichtsformen und Prüfungsmodalitäten, die Dauer der Schulzeit, die Einschulungspraxis, aber auch Finanzierungsfragen, die Gestaltung der Lehrerausbildung sowie die Frage der Schulstruktur.

Neben diesen das Bildungswesen betreffenden Themen greifen die Medien auch gesamtgesellschaftliche Themenbereiche auf und bringen diese mit den PISA-Ergebnissen in Verbindung. Dazu gehören beispielsweise Einstellungen zu Bildung und Schule, Bildungs- und Erziehungsvorstellungen sowie familiäre Erziehungspraktiken, aber auch mögliche Auswirkungen von Zuwanderung,

Arbeitslosigkeit oder Armut auf das schulische Lernen und den deutschen Platz im internationalen Ranking.

Dieses breit gefächerte Themenspektrum geht damit einher, dass in dieser Phase der Berichterstattung von den Medien auch das breiteste Spektrum an unterschiedlichen Akteursgruppen herangezogen wird. So sind beispielsweise nicht an PISA beteiligte Erziehungswissenschaftler mit einer gleich hohen Quote wie die PISA-Forscher (7,8%) vertreten, darüber hinaus werden Wissenschaftler aus unterschiedlichen Fachbereichen ebenso in den Diskurs eingebunden wie Vertreter der Wirtschaft. Dieser von den Medien inszenierte thematisch breit angelegte Diskurs wird dabei von diesen selbst wiederum kommentiert und hinterfragt.

„Das Geschrei ist groß. Wer hat sich nicht schon alles zur OECD-Schulstudie mit dem schönen Namen PISA geäußert, bei der die Deutschen wieder so mittelmäßig abgeschnitten haben. Manche sehen die Schuld bei den Eltern, die nicht genügend in die Pflicht genommen würden. Andere wollen die Lehrerausbildung umkrempeln und die Pädagogen über das Gehalt zu mehr Leistung anspornen. Wiederum andere sehen die Ursache der Blamage im dreigliedrigen Schulsystem, das Kinder zu früh auf feste Gleise setze. Kurzum – das ganze Schul- und Erziehungssystem steht zur Disposition. Bei so viel verbalem Reformeifer ist es direkt beruhigend, dass Schulen sich nicht über Nacht umbauen lassen.“  
(SZ vom 05.12.2001)

Insgesamt weist der Diskursabschnitt über PISA 2000 die Kennzeichen eines beginnenden Krisendiskurses auf. Mit Bezeichnungen wie „Bildungskrise“ (*WELT* vom 03.12.2001), „Bildungsschock“ (*SZ* vom 03.12.2001) oder „bildungspolitischer Skandal“ (*TAZ* vom 28.11.2001) werden die PISA-Ergebnisse skandalisiert und als Ausdruck unterschiedlicher Krisenphänomene in Schule und Gesellschaft eingeordnet. Das Akronym PISA wird für alle am Diskurs beteiligten Medien so zu einer Art Schlüsselwort bei der Konstruktion einer Krise, die sich symptomatisch in der Institution Schule niederschlägt.

## ***Polarisierung (PISA 2000-E)***

Im Kontext der Veröffentlichung von PISA 2000-E wird der zeitliche Ablauf der Berichterstattung im Vergleich zu PISA 2000 quasi umgekehrt. 77% der Artikel erscheinen vor der offiziellen Bekanntgabe der Ergebnisse, womit der Hauptteil der Berichterstattung ohne die Bestätigung der Ergebnisse durch das PISA-Konsortium erfolgt.

In dem Zeitraum vor der offiziellen Bekanntgabe der Ergebnisse stehen zunächst Rückblicke auf PISA 2000 im Mittelpunkt. Ihre entscheidende Bedeutung gewinnt diese Zeitspanne dann mit der Veröffentlichung nicht offiziell bestätigter Auszüge aus den innerdeutschen Rankings durch die *WELT*. Mit der Schlagzeile „Sozialdemokratische Länder beim Leistungsvergleich weit abgeschlagen“ setzt diese Zeitung in ihrer Sonntagsausgabe (*WaS* vom 16.06.2002) eine Diskursrichtung, mit der in den Medien eine Lagerbildung ausgelöst wird. *FAZ* und *SZ* folgen dieser Richtung (vgl. *FAZ* vom 24.06.2002; *SZ* vom 19.06.2002), lösen die innerdeutschen Ranglisten als Dokumentationen der unterschiedlichen Kompetenzen 15-Jähriger in den Bundesländern aus ihrem wissenschaftlichen Kontext heraus und transferieren sie in eine politische Interpretation, indem sie sie als Beleg für das Scheitern sozialdemokratischer und den Erfolg christdemokratischer Bildungspolitik einordnen.

„Deutlicher als die Schulvergleichsstudie PISA-E hätte das Scheitern sozialdemokratischer Bildungspolitik nicht bestätigt werden können. Die drei Spitzenreiter sind nicht zufällig unionsgeführte Länder.“

(*FAZ* vom 17.06.2002)

„Falls sich die schwarz-rote Trennlinie bestätigt, so werden sich die SPD-Länder fragen müssen, ob sie mit ihrer Abneigung gegen das Wort „Elite“ und dem jahrelang gepflegten Dogma, alle Kinder seien zu gleichen Leistungen fähig, gut gefahren sind.“

(*SZ* vom 17.06.2002)

*FR* und *TAZ* grenzen sich von diesem parteipolitisch orientierten Muster ab. Sie monieren zum einen die Fokussierung auf die Ranglisten und werfen sowohl den anderen Medien als auch der Politik einen Missbrauch der PISA-Ergebnisse für

Wahlkampfzwecke und damit eine Zweckentfremdung der Studie vor (vgl. *TAZ* vom 17.06.2002; *FR* vom 13.06.2002). Der Konzentration auf die parteipolitischen Unterschiede setzen sie die Fokussierung auf die Kulturhoheit der Länder entgegen, als deren negatives Resultat sie die unterschiedlichen Ergebnisse in den Ländern ansehen. Gleichzeitig schreiben sie sich selbst die Rolle des neutralen Beobachters zu, indem sie sich auf die Meta-Ebene begeben und den laufenden Diskurs über PISA-E kritisch kommentieren.

„Tatsächlich starrt die Öffentlichkeit nach der jetzt bekannt gewordenen Rangliste nur noch auf den Tabellenplatz. Dahinter stehende Fragen nach dem Wie und Warum einer guten Schule interessieren kaum jemanden. Noch nie gab es in Deutschland einen Leistungsvergleich von Schulen. Der Kulturföderalismus, der doch angeblich so viel produktiven Wettbewerb schafft, hat sich immer davor gedrückt. Nun wollen alle schnell vor der Wahl noch wissen, welches Land die vermeintlich besten Schulen hat. Und wer Recht hatte im Kulturkampf um die Schulen Ende der 60er Jahre, CDU oder SPD.“  
(*TAZ* vom 17.06.2002)

Zu dem unterschiedlichen Umgang der Medien mit den innerdeutschen Ranglisten kommt eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung in Bezug auf weitere Teilergebnisse der Studie. Während *FAZ* und *WELT* den Aspekt der Abhängigkeit des Kompetenzerwerbs von der sozialen Herkunft der Jugendlichen als weiteren Gradmesser für ihre Bewertung der Bildungspolitik der unterschiedlichen politischen Richtungen heranziehen (vgl. u. a. *FAZ* vom 24.06.2002; *WELT* vom 16.06.2002), dient der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der relativen Chance, ein Gymnasium statt einer anderen Schulform zu besuchen, der *FR* und der *TAZ* als zentrales Teilergebnis für die Bewertung der Bildungspolitik in den Ländern (vgl. u. a. *TAZ* vom 17.06.2002; *FR* vom 18.06.2002).

Beide Medien-Lager tragen auf unterschiedliche Weise dazu bei, dass der Diskurs mit PISA 2000-E sein Gesicht verändert. Das für den vorausgegangenen Diskursabschnitt charakteristische breit gefächerte Themenspektrum wird zurückgefahren. Entsprechend verändern sich auch die Beteiligungsanteile der Akteurgruppen, wo das politische Zentrum nicht nur mit einem Anteil von 76,6% das dominiert, sondern darüber hinaus der Beteiligungsanteil der „sonstigen Politiker“ (34,7% den der Kultusminister (31,1%) übersteigt. Der als Reaktion auf PISA 2000



kreierte Krisendiskurs wird in einen Wettbewerbsdiskurs überführt, der anhand der Ergebnisse von PISA-E und insbesondere der innerdeutschen Ranglisten zum einen den Wettbewerb der Parteien und zum anderen den Wettbewerb der Länder spiegelt. Damit lassen sich auch hier Parallelen zum parlamentarischen Diskurs ausmachen, der in dieser Phase parteipolitische Aspekte in den Vordergrund stellt und auf entsprechende Polarisierung setzt.

### **Neukonstituierung (PISA 2003)**

Die Berichterstattung über PISA 2003 verteilt sich zu annähernd gleichen Anteilen auf die Phase vor (49,4%) und nach (50,6%) der offiziellen Bekanntgabe der Ergebnisse. Die Vorphase ist dadurch gekennzeichnet, dass mit Ausnahme der *FAZ*, die auf eine Vorabberichterstattung verzichtet, alle untersuchten Medien die von der Deutschen Presse-Agentur (dpa) zur Verfügung gestellten Vorabinformationen nahezu wortgetreu übernehmen (vgl. dpa vom 21.11.2004). So entsteht eine einheitliche Ausgangslage, von der ausgehend die Medien den Diskurs über PISA neu gestalten.

Ein mit PISA 2000 vergleichbares Krisenszenario wird nicht erneut hergestellt. Vielmehr weisen Schlagzeilen wie „Deutsche Schüler bleiben mittelmäßig“ (*SZ* vom 22.11.2004) oder „Deutschland wieder Verlierer beim Bildungstest“ (*WELT* vom 22.11.2004) auf die Bekanntheit der Problematik der deutschen PISA-Ergebnisse und deren weiteres Vorhandensein hin. Die Bewertung der Ergebnisse erfolgt dabei weniger umfangreich und zudem nüchterner als bei PISA 2000. Dies zeigt, dass PISA 2003 für die Medien einen anderen Stellenwert besitzt als die erste Studie und der Nachrichtenwert der darin enthaltenen Informationen geringer eingeschätzt wird.

In Bezug auf den Umgang mit den Ergebnissen von PISA 2003 lassen sich auch in diesem Diskursabschnitt zwei Medien-Lager ausmachen. Mit der *FAZ* und der *WELT* konzentriert sich das eine Lager auf die Verbesserung der deutschen Ranking-Plätze und ordnet diese als allgemeine positive Entwicklung ein, während das andere aus *FR* und *TAZ* bestehende Lager die unterschiedlichen Entwicklungen an den einzelnen Schulformen und insbesondere die ausgebliebenen Verbesserungen an

den Hauptschulen in den Vordergrund stellt (vgl. u. a. *FR* vom 06.12.2004; *TAZ* vom 23.11.2004). Beide Ansätze werden in unterschiedliche Zusammenhänge mit den von der KMK als Reaktion auf PISA 2000 angekündigten und eingeleiteten bildungspolitischen Maßnahmen gestellt.

Der Diskurs verändert in mehrerer Hinsicht sein Gesicht. Als neuer Themenschwerpunkt lässt sich neben der Diskussion der möglichen Wirkungen der KMK-Maßnahmen die Schulstruktur und insbesondere die Funktionstüchtigkeit der Hauptschule sowie ihre Rolle im gegliederten Schulsystem ausmachen (vgl. u. a. *TAZ* vom 23.11.2004; *FAZ* vom 10.12.2004; *WELT* vom 24.11.2004). Auch hier zeigt sich eine Parallele zum parlamentarischen Diskurs, der das letztgenannte Thema in den Mittelpunkt seiner Debatten stellt. Darüber hinaus wird im medialen Diskurs ein neuer Schwerpunkt in Form einer Wissenschaftskritik gesetzt, die nicht auf die Ergebnisse der Studie, sondern auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsansatz und den Forschungszielen von PISA zielt (vgl. u. a. *WELT* vom 07.12.2004; *SZ* vom 07.12.2004; *FAZ* vom 09.12.2004).

Während die erstgenannte Thematik von allen untersuchten Medien aufgegriffen wird, bleibt die letztgenannte auf *FAZ*, *SZ* und *WELT* beschränkt. Sie zielt darauf, die Bedeutung der PISA-Studien dadurch zu relativieren, dass ihnen ein von der OECD vorgegebener, interessen geleiteter, rein ökonomischer Charakter und ein entsprechendes Bildungsverständnis vorgeworfen wird.

„Die Studie leidet unter demselben Makel, der den meisten Berichten anhaftet, die mit dem Anspruch auf objektive Aussagen daherkommen: Ihre Objektivität ist nur vorgeschützt. Sie ist das Ergebnis von zahllosen, äußerst subjektiven Vorentscheidungen, von denen der Veranstalter freilich nichts mehr wissen will. [...] Wer Sprachkompetenz mit Hilfe von Anweisungen, Formularen, Gutscheinen und Diagrammen überprüft, trifft damit eine Vorentscheidung, deren Tragweite kaum zu überschätzen ist: dass nämlich Inhalte keine Rolle spielen. Dem wichtigsten von allen Bildungsmedien, dem Buch, kommt im PISA-Test nur ein bescheidenes Gewicht zu. Text ist gleich Text, so heißt die Maxime, Inhalte und Autoren sind nebensächlich. Der Schrumpfbegriff der Informatiker, die unter Literatur alles Gedruckte „vom Telefonbuch bis zur Bibel“ verstehen, hat mit der PISA-Euphorie einen stillen, aber verhängnisvollen Sieg errungen.“

(*WELT* vom 07.12.2004)

Eine weitere das Profil dieses Diskursabschnitts bestimmende Neuerung bildet die Auseinandersetzung der Medien mit dem von ihnen selbst geschaffenen Diskurs. Die Medien kommunizieren indirekt mit anderen Medien, kritisieren deren Umgang mit PISA und schaffen damit eine im Diskurs neue Selbstreferenzialität (vgl. u.a. *FAZ* vom 23.11.2004; *TAZ* vom 04.12.2004). Mit dem zusätzlichen Einsatz von Begriffen wie „PISA-Euphorie“ (*WELT* vom 07.12.2004) oder „PISA-Hysterie“ (*FR* vom 23.11.2004; *TAZ* vom 04.12.2004) wird der von den Medien initiierte und von diesen geführte Diskurs über PISA in diesem Abschnitt stärker zu einem kritischen „Diskurs über den Diskurs“.

„Die Deutschen sind vernarrt in die Ranglisten von PISA. Sie wollen ihre Dichternation wieder oben sehen. Jeder, der daran zweifelt, droht als Miesmacher hingestellt zu werden. Bislang galt das nur für die Politik, wo etwa die Kultusminister sich weigern, die Studie gemeinsam mit ihrem Grundsatzkritiker, dem PISA-Chef der OECD, Andreas Schleicher, vorzustellen. Inzwischen trifft der Bannstrahl auch die Presse. Ein Agenturjournalist, der vorab ein seriöses PISA-Brevier verfasste, musste sich von einer angesehenen Wochenzeitung vorwerfen lassen, er unterschläge gute Nachrichten. Die PISA-Hysterie nimmt ehrverletzende Züge an.“  
(*TAZ* vom 04.12.2004)

Mit der Veränderung der Themenschwerpunkte geht auch erneut eine Neusortierung der Akteursgruppen durch die Medien einher. Auf das politische Zentrum entfällt zwar nach wie vor die höchste Beteiligungsquote, sein Anteil sinkt allerdings auf 39,3% (PISA 2000-E: 76,6%). Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass die Beteiligungsquote der Gruppe der „sonstigen Politiker“ auf 4,9% (PISA 2000-E: 34,7%) zurückgefahren wird und nun noch überwiegend die Kultusminister das politische Zentrum repräsentieren. Darüber hinaus lässt sich eine stärkere Einbindung der politischen Peripherie in den Diskurs feststellen, die allerdings ausschließlich auf eine Erhöhung der Beteiligungsquote der Lehrerorganisationen auf 25,4% (PISA 2000-E: 9,6%) zurückzuführen ist.

Mit diesen Veränderungen gewinnt der Diskurs nun eher das Profil eines fachpolitischen Diskurses. Dieser ist weniger auf die Ergebnisse der neuen Studie, sondern stärker auf den Umgang mit PISA konzentriert, was als weitere Gemeinsamkeit mit dem parlamentarischen Diskurs festgehalten werden kann.

### **Wiederholungsmuster (PISA 2003-E)**

Der Verlauf dieses Diskursabschnitts ist durch die Besonderheit gekennzeichnet, dass die Veröffentlichung von PISA 2003-E mit einem zeitlichen Abstand von 4 Monaten in zwei Teilen erfolgt. Ein mit den anderen Abschnitten vergleichbarer zusammenhängender Diskursabschnitt über einen bestimmten Zeitraum hinweg kommt deshalb in den Medien nicht zustande.

Den thematischen Schwerpunkt der Auseinandersetzung über PISA 2003-E bildet die Frage, ob und inwiefern sich die von der KMK nach PISA 2000 ergriffenen Maßnahmen in den Ergebnissen von PISA 2003-E niedergeschlagen haben könnten (vgl. u. a. *TAZ* vom 01.11.2005; *FR* vom 16.07.2005). Dabei schlägt erneut die Lagerbildung in den Medien durch, die die Maßnahmen und ihre potenziellen Auswirkungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Während das eine Lager (*FAZ* und *WELT*) sich auf die Frage konzentriert, ob und wo anhand der Punktzahlen Leistungsverbesserungen nachgewiesen werden können, ist das Gegenlager (*FR* und *TAZ*) unter Bezugnahme auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der relativen Chance, ein Gymnasium statt einer anderen Schulform zu besuchen, auf das Thema „Gerechtigkeit“ fokussiert. Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven ergeben sich hinsichtlich der Bewertung der KMK-Maßnahmen zwei sich gegenüberstehende Richtungen, die den Diskursabschnitt durchziehen.

„Statt den Empfehlungen der Bildungsforscher zu folgen und Ganztags- und Gesamtschulen einzurichten, setzten die Bundesländer ganz auf die alte Politik. Statt eine Wende zum Besseren einzuleiten, verordneten sie einfach mehr vom Falschen. Sie verschärften den Zugang zum Gymnasium und erhalten jetzt die Quittung: Zwar haben sich die Leistungen der Gymnasiasten verbessert, doch den Zugang zu den Weihen höherer Bildung bleibt mehr denn je den Sprösslingen aus Akademikerfamilien vorbehalten.“

(*TAZ* vom 01.11.2005)

„Schon jetzt lässt sich die Behauptung widerlegen, dass sich nach den früheren PISA-Studien schulpolitisch nichts getan habe. Allein die Ankündigung der Bildungsstandards hat standardisierend gewirkt. Der wesentliche Fortschritt in der schulpolitischen Debatte liegt jedoch darin, dass die bis kurz vor der Veröffentlichung der neusten Ergebnisse wiederholten Standpunkte der GEW als pure Ideologie entlarvt wurden. Das Schwarz-Weiß-Gemälde der Bildungsideologen, die auch jetzt noch die Einheitsschulsysteme preisen, wird der Realität immer weniger gerecht.“  
(FAZ vom 15.07.2005)

Als neuen inhaltlichen Aspekt stellen die Medien die zu diesem Zeitpunkt aktuell stattfindende Debatte über eine Föderalismusreform in einen Zusammenhang mit PISA, indem sie die innerdeutschen Ranglisten als Beleg für oder gegen die positiven Wirkungen der Kulturhoheit der Länder heranziehen (vgl. u. a. FAZ vom 15.07.2005; TAZ vom 01.01.2005). So wird wie im Diskursabschnitt über PISA 2000-E mit der Einbindung der Ergebnisse in den Bundestagswahlkampf auch hier der Diskurs über PISA mit aktuellen Ereignissen in Verbindung gebracht und damit eine inhaltliche Veränderung vorgenommen.

Gleichzeitig knüpfen die Medien an den vorausgegangenen Diskursabschnitt an, indem sie die dort formulierte Kritik am Forschungsansatz der PISA-Studien wieder aufgreifen (vgl. u. a. FAZ vom 15.07.2005; WELT vom 15.07.2005) und weiter Kritik am laufenden Diskurs über PISA formulieren (vgl. u. a. SZ vom 13.05.2005; WELT vom 15.08.2005; TAZ vom 01.11.2005).

Hinsichtlich der Beteiligung der Akteursgruppen wird die Entwicklung des vorausgegangenen Abschnitts fortgeführt. Das politische Zentrum ist mit insgesamt 43,4% Beteiligungsquote vertreten, wovon 37,1% auf die Kultusminister entfallen. Die Beteiligung der politischen Peripherie steigt erneut, was wie im vorausgegangenen Abschnitt darauf zurückzuführen ist, dass sich die Beteiligungsquote der Lehrerorganisationen erhöht. Mit einer ebenfalls feststellbaren Erhöhung der Beteiligungsquote der PISA-Forscher wird die im vorausgegangenen Abschnitt erkennbare Entwicklung des Diskurses zu einem fachpolitischen Diskurs verstärkt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Diskursabschnitte über PISA 2003 und 2003-E größere Gemeinsamkeiten aufweisen als die entsprechenden Abschnitte über die ersten Studien. Die mit PISA 2003 neu gesetzten Diskurslinien zur Wissenschaftskritik und zur Frage der Wirksamkeit der KMK-Maßnahmen werden in dem darauffolgenden Diskursabschnitt wieder aufgegriffen und fortgeführt.

In Bezug auf PISA 2000 und 2000-E konnten hingegen zwei stärker eigenständige und profilierte Diskursabschnitte ausgemacht werden. Sie unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen als auch der hinzugezogenen Akteure stark voneinander. Diese Unterschiede können zum einen darauf zurückgeführt werden, dass der Neuigkeits- und damit der Nachrichtenwert von PISA 2000 höher liegt als bei der Nachfolgestudie, mit deren Erscheinen an ein bereits bekanntes Problem angeknüpft werden kann. Zum anderen muss der in den Bundestagswahlkampf fallende Veröffentlichungstermin von PISA 2000-E mit bedacht werden.

Insbesondere in den Diskursabschnitten über PISA 2000 und 2000-E lassen sich hinsichtlich der Anlage des Diskurses starke Parallelen zum parlamentarischen Diskurs erkennen. Die größten Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Kritik an PISA, die den Medien vorbehalten bleibt.

Abbildung 17: Der Verlauf des medialen Diskurses im Überblick

<b>Diskurstyp</b>		<b>Zentrale Kennzeichen</b>
<b>PISA 2000</b>	<b>Krisendiskurs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• breites Themenspektrum</li> <li>• Hervorhebung der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung der Studie</li> <li>• Skandalisierung</li> </ul>
<b>PISA 2000-E</b>	<b>Wettbewerbsdiskurs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduzierung des Themenspektrums</li> <li>• Hervorhebung der politischen Bedeutung der Studie</li> <li>• Skandalisierung</li> </ul>
<b>PISA 2003</b>	<b>Fachpolitischer Diskurs Meta-Diskurs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verlagerung des Diskurses auf den (politischen) Umgang mit PISA</li> <li>• Kritik an PISA/Distanzierung eines Teils der Medien von PISA</li> <li>• Normalisierung</li> </ul>
<b>PISA 2003-E</b>	<b>Fachpolitischer Diskurs Meta-Diskurs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verlagerung des Diskurses auf die Wirkungen der bildungspolitischen Maßnahmen</li> <li>• Kritik an PISA</li> <li>• Normalisierung</li> </ul>

### 7.2.5. Die Struktur der Aussagen

Die Beteiligungsquoten der Akteursgruppen spiegeln das Machtgefüge des medialen Diskurses und sind ein Beleg dafür, welchen Gruppen die Medien bei der Auseinandersetzung mit PISA den Vorzug geben. Für die Beantwortung der Forschungsfrage können aber nicht alle Aussagen herangezogen werden. Die Analyse beruht vielmehr auf insgesamt 804 Aussagen, die sich wie folgt auf die Akteursgruppen verteilen:

Journalisten:	472
Politiker:	191
Lehrerorganisationen:	71
PISA-Forscher:	36
OECD:	15
Andere Bildungsforscher:	9
Elternorganisationen:	7
Wirtschaft:	3
<i>Insgesamt:</i>	<i>804</i>

Diese 804 auswertbaren Einzelaussagen der Akteurinnen und Akteure werden analog zum parlamentarischen Diskurs in problemdeutende- und lösungsbezogene Aussagen unterteilt. Abbildung 18 zeigt die Verteilung dieser unterschiedlichen Aussagetypen auf die Akteursgruppen.

*Abbildung 18: Die Verteilung der Aussagetypen auf die Akteurinnen und Akteure*

	<b>Problemorientiert</b>	<b>Lösungsbezogen</b>	<b>n=</b>
<b><i>Journalisten</i></b>	<b>90,9%</b>	<b>9,1%</b>	<b>472</b>
<b><i>Politisches Zentrum</i></b>	<b>14,7%</b>	<b>85,3%</b>	<b>191</b>
<b><i>Politische Peripherie</i></b>	<b>25,6%</b>	<b>74,4%</b>	<b>78</b>
<b><i>Wissenschaft</i></b>	<b>89,7%</b>	<b>10,3%</b>	<b>87</b>
<b><i>OECD</i></b>	<b>26,7%</b>	<b>60%</b>	<b>15</b>
<b><i>Wirtschaft</i></b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>	<b>3</b>
<b><i>Insgesamt</i></b>			<b>804</b>

Analog zum parlamentarischen lässt sich auch für den medialen Diskurs eine Rollenverteilung in Bezug auf problem- und lösungsbezogenes Aussageverhalten feststellen. So ist gemessen an der jeweiligen Gesamtzahl der auswertbaren Aussagen das Verhältnis zwischen problem- und lösungsbezogenen Aussagen bei Politikern und Journalisten nahezu umgekehrt proportional. Die Journalisten übernehmen überwiegend die Rolle der Problemdeuter, während das politische Zentrum sich auf die Formulierung von Lösungsansätzen konzentriert. Hierin



spiegeln sich die unterschiedlichen Funktionen der beiden sozialen Teilsysteme Politik und Massenmedien. Während das politische System als Problemadressat gilt, übernehmen die Journalisten die Funktion der Vermittler zwischen der Politik und den Bürgern, indem sie das „Problem PISA“ konstituieren und die von der Politik vorgesehenen Lösungsansätze an die Leserschaft weitergeben.

Dass auch das Aussageverhalten der politischen Peripherie überwiegend lösungsbezogen ist, kann darauf zurückgeführt werden, dass 91% der auswertbaren Aussagen dieser Akteursgruppe den Lehrerorganisationen zuzurechnen sind. Diese stellen als Interessenvertretungen der Lehrkräfte Forderungen an das politische Zentrum, die über die Medien transportiert werden. Darüber hinaus formulieren sie eigene Lösungsansätze, die nicht von ihrer Mitgliedschaft, sondern der Politik umgesetzt werden können und sollen.

#### **7.2.6. Die Problemdeutungen der Journalistinnen und Journalisten**

Aufgrund dieser Rollenverteilung sollen im Folgenden die Problemdeutungen der Journalisten ausführlich rekonstruiert werden. Diese basieren auf insgesamt 429 problembezogenen Aussagen, in denen sich 918 Nennungen von Idee-Elementen finden ließen. Hiervon ließen sich 823 Nennungen in Kombinationen mit jeweils anderen Idee-Elementen nachweisen, während die restlichen vereinzelt bzw. frei schwebend benutzt werden. Der Rekonstruktion der Problemdeutungen liegen diese 823 Nennungen zugrunde. Wie sich diese auf die einzelnen Medien verteilen und welchen Deutungs- und Unterrahmen sie zuzuordnen sind, zeigt Abbildung 19.

Abbildung 19: Die Verteilung der Deutungsrahmen auf die Medien

	<b>FAZ</b>	<b>FR</b>	<b>SZ</b>	<b>TAZ</b>	<b>WELT</b>	<i>Insgesamt</i>
<b>Bildungspolitik</b>	24,4%	<b>39,1%</b>	25,6%	<b>49,7%</b>	<b>39,5%</b>	<b>293</b>
<i>Staatliche Bildungspolitik</i>	28,6%	87,3%	71,4%	83,3%	17,7%	
<i>Politische Richtungen</i>	71,4%	12,7%	28,6%	16,7%	82,3%	
<b>Bildungswesen</b>	<b>33,1%</b>	34,3%	<b>33,5%</b>	29%	31,8%	<b>266</b>
<i>Organisation</i>	71,9%	80%	52,7%	83,7%	82%	
<i>Innenleben der Schule</i>	28,1%	20%	47,3%	16,3%	18%	
<b>Gesellschaft</b>	32%	21,7%	4,3%	15,4%	21,7%	<b>157</b>
<i>Strukturelle Entwicklungen</i>	5,5%	100%	57,1%	100%	5,9%	
<i>Haltungen/Lebensstile</i>	94,5%	0%	42,9%	0%	94,1%	
<b>Wissenschaft</b>	5,8%	0%	23,8%	0%	7%	<b>47</b>
<b>Meta-Rahmen</b>	4,7%	5%	12,8%	5,9%	0%	<b>60</b>
<b>n=</b>	<b>172</b>	<b>161</b>	<b>164</b>	<b>169</b>	<b>157</b>	<b>823</b>

Zunächst lässt sich festhalten, dass der allgemeine Einordnungs-Rahmen (Deutungsrahmen 1) in den Medien nicht vertreten ist. Hinsichtlich der Bevorzugung bestimmter Deutungsrahmen lassen sich zwischen den Medien deutliche Unterschiede erkennen, die die unterschiedlichen Blickwinkel der Medien markieren. Während die *TAZ* den Deutungsrahmen „Bildungspolitik“ mehr als doppelt so häufig wählt wie die *FAZ*, lässt sich beispielsweise bei der *FAZ* im Vergleich zur *SZ* eine klare Bevorzugung des Gesellschafts-Rahmens erkennen.

In Bezug auf die Wahl der Unterrahmen stehen sich zwei Gruppen gegenüber. Beim Einsatz des Deutungsrahmens „Bildungspolitik“ greifen *FAZ* und *WELT* schwerpunktmäßig auf den Unterrahmen „Bildungspolitik der politischen Richtungen“ zurück, während sich *FR* und *TAZ* vorrangig auf die staatliche Bildungspolitik

konzentrieren. In Bezug auf den Gesellschafts-Rahmen lässt sich bei *FAZ* und *WELT* eine starke Konzentration auf Haltungen und Lebensstile ausmachen, während *FR* und *TAZ* strukturelle Entwicklungen in den Vordergrund stellen. Gemeinsam ist allen, dass sie sich eher auf die Organisation des Schulwesens als auf das Innenleben der Institution Schule konzentrieren.

Für die *SZ* kann festgehalten werden, dass sie sich in Bezug auf die Wahl der Deutungsrahmen keiner der beiden Gruppen zuordnen lässt. Sie schafft sich vielmehr mit der im Vergleich zu den anderen Medien stärkeren Konzentration auf den Wissenschafts- Rahmen eine Art Alleinstellungsmerkmal, das sich auch in ihrem Problemdeutungsverhalten niederschlägt.

Aus diesen unterschiedlichen Blickwinkeln konstituieren die Journalisten ihre Problemdeutungen, die im Folgenden dargestellt werden.

#### ***Problemdeutung 4:***<sup>54</sup>

##### ***PISA als Rückmeldung über Dekadenzsymptome (WELT/FAZ)***

Diese Problemdeutung ist in erster Linie der *WELT* zuzuordnen und wird von der *FAZ* flankiert. Sie besteht im Kern aus den folgenden Idee-Elementen:

(31) PISA spiegelt die Bedrohung der deutschen Kultur

(35) PISA spiegelt einen Werteverfall

(33) PISA spiegelt den Niedergang der Erziehung

Alle Idee-Elemente stammen aus dem Deutungsrahmen „Gesellschaft“ und dem Unterrahmen „Haltungen und Lebensstile“. In ihrer Kombination ergeben sie eine Problemdeutung, die die PISA-Ergebnisse in einen verfallstheoretischen Ansatz zur Gesellschaftsbeschreibung einbindet. Die Problemdeutung bezieht sich dabei nicht auf konkrete Teilergebnisse der PISA-Studien, sondern verleiht den deutschen Gesamtergebnissen eine Art Symbolcharakter für den von ihr konstatierten

---

<sup>54</sup> Die Problemdeutungen werden auf den Gesamtdiskurs bezogen mit laufenden Nummern versehen.

allgemeinen gesellschaftlichen Verfall. Das Akronym PISA wird zum Symbol für eine Bedrohung der „Kulturnation Deutschland.“

„Ein Land, das sich, mit Thomas Mann zu sprechen, einst als „altes Kulturvolk voller seelischer und geistiger Abenteuer“ begriff, das im Stande war, Europa, ja die ganze Welt zu faszinieren dank seiner intellektuellen Leistungen, dieses Land ist möglicherweise in Zukunft kaum noch in der Lage, elementare zivilisatorische Standards aufrechtzuerhalten – dann nämlich, wenn jene jetzt von der PISA-Studie evaluierten 15-Jährigen als Erwachsene in unserer Gesellschaft tonangebend geworden sind. Nur ein grundlegendes Umdenken, was den gesamten Bildungssektor betrifft, kann die Malaise noch eindämmen. Ein tief greifender Bewusstseinswandel hat zu erfolgen.“

(WELT vom 18.12.2001)

Während Idee-Element 31 die eher pauschale Behauptung eines von PISA gespiegelten kulturellen Niedergangs enthält, enthalten die Idee-Elemente 35 und 33 entsprechende Ursachenzuschreibungen. In ihrer Kombination ergeben sie das Konstrukt einer Gesellschaft, die Dekadenzerscheinungen zeigt. Diese äußern sich im Verzicht auf die Weitergabe kultureller Errungenschaften an die nachfolgenden Generationen und deren Einpassung in das Wertesystem der bestehenden Gesellschaft durch entsprechende Erziehung. Dieser aus Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft, Fleiß, Pflichtbewusstsein und Disziplin bestehende Wertekanon wird als vergessen angesehen. PISA gilt als Rückmeldung über einen Leistungs- und Motivationsverfall sowie eine Kulturvergessenheit, die sich symptomatisch an der Institution Schule zeigen.

„Ich bin überzeugt, dass unsere Gesellschaft vergessen hat, welchen Stellenwert Bildung und Lernen wirklich haben [...] Es muss ein zentrales Anliegen unserer Gesellschaft sein, eine allgemeine Kultur der Wertschätzung des Lernens zu verankern. Wir müssen die Entwicklung einer neuen Kultur der Anstrengung und Selbstständigkeit voranbringen, um nicht weiter in Satttheit und Selbstgefälligkeit zu verfallen. Deutschland ist im internationalen Leistungsvergleich seiner Schüler zurückgefallen. Warum? Weil wir alle aus den Augen verloren haben, warum es sich zu lernen lohnt. Und weil wir als Eltern, als Lehrer und als politisch Verantwortliche keine Vorbilder im Lernen mehr sind.“

(WELT vom 06.12.2001)

Diese Problemdeutung wird von der *WELT* und der *FAZ* zu Beginn des Diskurses gesetzt und dient zu diesem Zeitpunkt der Konstituierung einer kulturellen Krise. Im weiteren Verlauf des Diskurses verliert sie an Bedeutung, wobei allerdings alle in ihr enthaltenen Idee-Elemente im Diskurs erhalten bleiben und als Einzelelemente Bezugspunkte für das ihr zugrunde liegende Verfallsmotiv bilden.

***Problemdeutung 5:***

***PISA als Rückmeldung über verfehlte Reformen (WELT/FAZ)***

Wie die vorausgegangene, so wird auch diese Problemdeutung von der *WELT* forciert und der *FAZ* flankiert. Sie setzt sich aus den folgenden Idee-Elementen zusammen:

(12) PISA spiegelt das Scheitern der linken Bildungspolitik

(11) PISA spiegelt das Scheitern der sozialdemokratischen Bildungsreformen

(27) PISA spiegelt das Scheitern der progressiven Pädagogik

Die Idee-Elemente 11 und 12 stammen aus dem Deutungsrahmen „Bildungspolitik“, und sind dem Unterrahmen „Bildungspolitik der politischen Richtungen“ zuzuordnen. Sie werden von einem weiteren Idee-Element aus dem Deutungsrahmen „Bildungswesen“ und dem Unterrahmen „Innenleben der Schule“ ergänzt. In ihrer Kombination ergeben diese Idee-Elemente eine Problemdeutung, die mit der Problemdeutung der Unionsfraktionen vergleichbar auf eine Widerlegung linker Bildungspolitik durch PISA zielt.

Der mit Idee-Element 12 gesetzten pauschalen Behauptung eines aus PISA ableitbaren Scheiterns linksgerichteter Bildungspolitik in Deutschland werden zwei Idee-Elemente hinzugefügt, die der Konkretisierung dienen sollen. Mit den Idee-Elementen 11 und 27 erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Bildungsreformen der 1960er und 70er Jahre, die als Inbegriff der bildungspolitischen und pädagogischen Fortschrittsorientierung definiert und in toto für gescheitert erklärt werden.

Das die vorausgegangene Problemdeutung durchziehende Verfallsmotiv wird hier erneut aufgegriffen und zur Problemeingrenzung auf die SPD-regierten Länder eingesetzt, deren Platzierungen in den innerdeutschen Rankings als Spätfolge der Bildungsreformen interpretiert werden. Neben das Verfallsmotiv tritt dabei die Konstatierung einer gezielten Zerstörung des Bildungssystems durch Reformen. Insbesondere der von PISA ermittelte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb wird als wissenschaftlicher Beleg für das Scheitern dieser Reformen herangezogen. Sie gelten als Bestätigung der formulierten Überzeugung, dass die Orientierung am Fortschrittsglauben in den Bereichen Bildung und Erziehung nicht nur nicht zu Verbesserungen, sondern zu Verschlechterungen führt.

Mit der Konzentration auf die Bildungsformen als Ursachenzuschreibung geht das Ausweisen von Verursachern einher, die mit Begriffen wie „die Progressiven“, „die Linken“ oder die „Reformer“ belegt und im politischen, wissenschaftlichen und schulischen Umfeld verortet werden (vgl. u. a. *WELT* vom 19.12.2001). Ihnen wird zur Last gelegt, die schulischen Leistungsanforderungen mit dem Ziel der Herstellung von Chancengleichheit für Arbeiterkinder gesenkt zu haben, was nun PISA mit der Darstellung des in Deutschland engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb konterkariert. Dabei wird der Erziehungswissenschaft das Vorantreiben einer wissenschaftlich orientierten Pädagogik als Alternative zu einer an Erfahrungswissen und Überlieferung orientierten Erziehung zur Last gelegt.

„Die progressive Bildungspolitik hat zweimal versagt. Sie hat auf Ansprüche verzichtet, ohne von der erhofften Gegengabe, von Chancengerechtigkeit, auch nur das Geringste einzustreichen. Der Aufbruch ging zu Lasten derer, die ohnehin schon unten waren – nicht das erste Beispiel für die asozialen Folgen einer sozial genannten Umverteilungspolitik und sicher nicht das letzte. Statt ihren Leistungsstand zu heben und ihren Klassencharakter zu überwinden, ist die deutsche Schule schlechter und sozial selektiver geworden: so wie es mit dem Fortschritt eben geht.“

*WELT* vom 14.12.2001

Die Problemdeutung zeichnet sich durch ihren national angelegten Charakter aus. Sie lässt den auf Internationalität hin angelegten Ansatz der PISA-Studien außer Acht und konstituiert die deutschen Ergebnisse als Produkt einer spezifisch deutschen politischen Entwicklung. Die Konstruktion der Verursacher dient dabei der

Problemeingrenzung, die auf die unterschiedlichen Auswirkungen sozial- und christdemokratischer Bildungspolitik zielt und darüber hinaus die Kulturhoheit der Länder als Schutz vor einem noch intensiveren Verfall der Institution Schule durch Fortschrittsorientierung und „Gleichmacherei“ interpretiert.

„Hätte der Bund vor 30 Jahren, als die Bildungsrevolutionäre obenauf waren, die von Edelgard Bulmahn und neuerdings auch Gerhard Schröder so heftig begehrte Rahmenkompetenz für das Schulwesen besessen, dann wäre das ganze Land mit Gesamtschulen im Stil von Berlin, mit Rahmenrichtlinien im Stil von Hessen, mit Kollegstufen nach dem Vorbild von NRW zugepflastert worden. Einfalt statt Vielfalt, das Dogma der Progressiven, hätte dafür gesorgt, dass die Bundesrepublik auf dem erbärmlichen Niveau von Bremen, der alten sozialdemokratischen Versuchskolchose gelandet wäre.“  
(WELT vom 27.06.2002)

Die Problemdeutung wird zu Beginn des Diskurses gesetzt. Vor dem Hintergrund ihrer Konzentration auf die innerdeutschen Rankings gewinnt sie ihre Stärke aber erst im Diskursabschnitt über PISA 2000-E. Im weiteren Verlauf des Diskurses bleibt sie erhalten und dient auch mit als Bezugspunkt für Problemdeutung 6.

### ***Problemdeutung 6:***

#### ***PISA als Rückmeldung über ein Randgruppenproblem (FAZ/WELT)***

Diese von der FAZ forcierte und der WELT unterstützte Problemdeutung enthält die folgenden Idee-Elemente:

- (36) PISA spiegelt ein schichtspezifisches Werteproblem
- (34) PISA spiegelt die Erziehungsdefizite der Unterschichten
- (38) PISA spiegelt die fehlende Integrationsbereitschaft von Migranten
- (18) PISA spiegelt die Überforderung der Schule

Die Idee-Elemente 36, 34 und 38 stammen aus dem Deutungsrahmen „Gesellschaft“ und dem Unterrahmen „Haltungen und Lebensstile“. Sie bilden den Kern der Problemdeutung, zu dem Idee-Element 18 aus dem Deutungsrahmen „Bildungswesen“ als Konsequenz aus den erstgenannten hinzutritt.

Diese Kombination von Idee-Elementen ergibt eine kulturalistisch geprägte Problemdeutung, die als zentrales PISA-Ergebnis die Größe und soziale Zusammensetzung der für Deutschland ermittelten Risikogruppen in den Vordergrund stellt.

Mit den Ideen-Elementen 36, 34 und 38 erfolgt die diskursive Konstruktion einer gesellschaftlichen Randgruppe, indem Angehörige der unteren Sozialschichten und Zuwanderer zusammengenommen und als Gruppe mit zugeschriebener kollektiver Identität neu konstituiert werden. Die kollektive Identität wird durch einen kulturalistischen Ansatz<sup>55</sup> geschaffen, indem der konstruierten Gruppe Grundhaltungen und Lebensstile zugeschrieben werden, die diese von der Mehrheitsgesellschaft abgrenzen. Wie in den Problemdeutungen 1 und 4, so gilt auch hier der bürgerliche Wertekanon mit seinen Orientierungen Leistungsbereitschaft, Fleiß und Disziplin als Bezugspunkt und wird um den Willen zum gesellschaftlichen Aufstieg und zur Integration ergänzt. Die konstatierte Nichterfüllung dieser Ansprüche wird als kulturelles Defizit und Selbstausschluss aus der Mehrheitsgesellschaft definiert.

Idee-Element 34 fügt den zugeschriebenen kulturellen Defiziten elterliches Erziehungsversagen hinzu, dessen Folgen in den PISA-Ergebnissen der Risikogruppen gespiegelt gesehen werden. Die Entstehung dieser Gruppen wird damit ausschließlich auf als defizitär definierte Grundhaltungen und Lebensformen in den entsprechenden Familien zurückgeführt, womit das in Problemdeutung 4 für die Gesamtgesellschaft ausgewiesene Dekadenz-Motiv auf bestimmte Teile der Bevölkerung eingegrenzt wird, die gleichzeitig als Problem und Problemverursacher konstituiert werden.

---

<sup>55</sup> Zur kulturalistischen Deutung von Gruppen vgl. Chassé (2010) in Bezug auf die Konstituierung von Unterschichten sowie Gomolla/Radtke (2007) in Bezug auf Migranten.



„Hier geht es nicht, wie der alerte Herr Schleicher aus dem Statistikbüro ständig betont, um den Beitrag dieser Schüler zu einer angeblichen Wissensgesellschaft und für die Wachstumsabsichten des Landes, also um den Mangel-an-Ressourcen-erfordert-know-how-Blabla. Es geht vielmehr darum, dass es in diesem Land eine immense Anzahl von Kindern gibt, die um die Teilnahme an einem selbstbestimmten Leben gebracht werden. Weil es Familien gibt, deren Lebensführung dem nicht entgegensteuert. Und weil es Unterschichten gibt. Und weil insbesondere dort seit Langem bildungs- und aufstiegsdifferente Einstellungen zunehmen. Und weil man beides in den Familien nicht ändern kann.“  
(FAZ vom 08.12.2004)

Als Konsequenz aus dieser Anwendung des Verursacherprinzips wird mit Idee-Element 18 die Institution Schule entlastet. Mit der Attestierung ihrer Überforderung mit den Kindern der konstruierten Randgruppe geht die Zurückweisung des Vorwurfs der strukturellen Benachteiligung bzw. institutionellen Diskriminierung einher. Im Vordergrund steht die Kritik an einer Überforderung der Schule mit gesellschaftspolitischen Ansprüchen, insbesondere der Forderung nach einem Abbau sozialer Ungleichheit.

In die diskursive Konstruktion der Randgruppe werden die Kinder und Jugendlichen, die PISA als Risikogruppen ausmacht, insofern einbezogen, als ihnen Eigenschaften wie fehlende Begabung (vgl. FAZ vom 15.12. 2002) oder das Fehlen von Arbeitshaltungen als Defizite zugeschrieben werden, die die Schule nicht kompensieren kann. So wird in PISA der Spiegel für eine soziale und kulturelle Problematik gesehen, die bestimmten Bevölkerungsgruppen angelastet und aufgrund der konstatierten Dispositionen dieser Gruppen als unveränderbar herausgestellt wird. Mit dieser Konstruktion der Risikogruppen werden Gleichheitspostulate und die Forderung nach Herstellung von Chancengleichheit durch die Schule als Utopie abgewehrt. Damit knüpft diese Problemdeutung an Problemdeutung 5 an, indem sie Reformvorstellungen mit diesem Ziel zurückweist und darüber hinaus Ungleichheit als unveränderbaren gesellschaftlichen Fakt definiert, den die Schule nicht auflösen kann.

„Die wirklich wichtige Botschaft von PISA ist schwer zu schlucken und noch schwerer in Aktion umzusetzen: Kindergärten und Schulen eignen sich nicht dazu, Kindern aus der Unterschicht und dem Milieu von Arbeitslosigkeit und Migration kompensatorische Bildung und Erziehung zu geben. Die schlechten Ergebnisse von PISA rühren wesentlich daher, dass Deutschland in seiner Schülerpopulation einen hohen Anteil von Kindern, daneben aber auch nicht wenige aus dem sorglos alimentierten Sozialhilfemilieu hat. Eine im Grunde ja sympathische Unvoreingenommenheit für Multikulti und den Respekt vor anderen Kulturen hat in Deutschland oft den Blick für die reaktionäre Begrenztheit dieser Kulturen getrübt. [...] Wie viele Stunden müssten Kinder aus sozial schwachen oder Migrantenfamilien in der Schule verbringen, um die Defizite ihrer Herkunft auszugleichen? Das ist Kinderarbeit! (WELT vom 11.12.2001)

Die Problemdeutung ist am stärksten in den Diskursabschnitten über die internationalen Vergleiche vertreten. Dort übernimmt sie die Funktion einer Abwehr von Institutionenkritik, indem sie an deren Stelle die Verantwortungszuschreibung an eine konstruierte Randgruppe und damit die Individuen setzt. So konstituiert sie eine *kulturelle Problematik*, die PISA an der Institution Schule spiegelt, deren Entstehung aber außerhalb dieser verortet wird.

### **Problemdeutung 7:**

#### ***PISA als Rückmeldung zu einem Modernitätsdefizit (TAZ/FR/SZ)***

Diese Problemdeutung wird von TAZ, FR und SZ gleichermaßen konstituiert. Sie ergibt sich aus der Kombination der folgenden Idee-Elemente:

- (17) PISA spiegelt die Rückständigkeit des deutschen Schulsystems
- (7) PISA spiegelt die Stagnation der deutschen Bildungspolitik
- (14) PISA spiegelt die Problematik des deutschen Konservatismus

Die Idee-Elemente 7 und 14 stammen aus dem Deutungsrahmen „Bildungspolitik“ und werden durch ein drittes aus dem Deutungsrahmen „Bildungswesen“ ergänzt. In ihrer Kombination ergeben sie eine Problemdeutung, die dem aus PISA abgeleiteten Modernisierungsdefizit der Problemdeutung der GRÜNEN inhaltlich am nächsten

steht. Analog zu dieser werden auch hier die deutschen Plätze in den internationalen Rankings als allgemeine Problemaspekte gewählt.

Die Problemdeutung kann als unmittelbarer Gegenpart zu Problemdeutung 5 angesehen werden. Sie hat mit dieser gemeinsam, dass sie zur Problematisierung der PISA-Ergebnisse auf die Bildungsreformen der 1960er und 70er Jahre zurückgreift, unterscheidet sich jedoch bei der Bewertung dieser Reformen und der Herstellung eines Bezugs zu PISA.

Mit Idee-Element 17 wird die Rückständigkeit des deutschen Schulsystems sowohl auf der strukturellen als auch der pädagogischen Ebene konstatiert und von den deutschen Plätzen in den internationalen Rankings gespiegelt gesehen. Damit wird Idee-Element 7 gekoppelt, das eine Stagnation auf bildungspolitischer Ebene als Folge der bildungspolitischen Auseinandersetzungen der 1960er und 70er Jahre feststellt und die seinerzeit begonnen Reformen als unvollendet ansieht.

PISA wird in der Folge als eine Rückmeldung zu einem daraus resultierenden Modernisierungstau eingeordnet, der sich in der Diskrepanz zwischen dem gesellschaftlichen Wandel und der traditionellen Verfasstheit der Institution Schule ausdrückt. Diese Diskrepanz wird mit Idee-Element 14 dem politischen Konservatismus zur Last gelegt und auf diesen zugespitzt. Damit wird ein Problemverursacher konstituiert und benannt.

„Bei Licht betrachtet hinterfragt die Studie doch offensichtlich mehr als die Unterrichtsformen. Sie zeigt die Auswirkungen des spezifisch deutschen Konservatismus, der sich gerade in Sachen Kinder und Familie immer wieder Bahn bricht. Die hier einschlägige und Politik generierende Haltung besteht darin, einerseits wirtschaftliche Modernität unbedingt zu wollen und auch mit viel Geld zu fördern, andererseits aber in sozialen Dingen hübsch alles beim Alten, sprich: unter dem Dach der Kleinfamilie zu lassen. [...] Und nun zeigt die PISA-Studie ganz cool und ohne jede ideologische Aufgeregtheit, dass unser soziales System aus dreigliedriger Halbtagsschule und Kleinfamilienerziehung nicht funktioniert. Es produziert einfach zu wenige gute Schüler.“

(TAZ vom 06.12.2001)

Die Problemdeutung setzt dem Fortschrittspessimismus ihres Gegenparts einen Fortschrittsoptimismus entgegen, der sich insbesondere aus den PISA-Ergebnissen in den skandinavischen Ländern speist. Gleichzeitig enthält sie aber eine Form von Politikpessimismus, indem sie die politischen Reaktionen auf PISA als Ausdruck von Reformresistenz wertet und die Ergebnisse der Studien in Deutschland als weitgehend politisch wirkungslos einstuft. Damit wird der Politik Wissenschaftsdistanz und eine Fortschreibung von Stagnation und Rückständigkeit vorgeworfen. Symbolisiert wird diese Rückständigkeit durch den Kulturföderalismus, der als Kleinstaaterei und Verhinderung einer internationalen Orientierung der deutschen Bildungspolitik angesehen wird.

„Es fehlt eine Vision, wie sich das Land mit der Bildungstradition Wilhelm von Humboldts in den nächsten Jahren und Jahrzehnten entwickeln wird. Gemessen an der immensen Bedeutung von Bildung für das gesellschaftliche und ökonomische Überleben von Staat und Gesellschaft ist das nicht nur mickrig, sondern grob fahrlässig. [...] Angesichts der festgefahrenen föderalen Gemengelage in der Bildungspolitik und des schwindenden Einflusses des Bundes bleibt der große Wurf nach PISA bloß eine vage Hoffnung. Wahrscheinlicher ist das Silo-Prinzip: Stückwerk statt systematische Reform.“  
(FR vom 16.07.2005)

Die Problemdeutung ist durch ihren international orientierten Charakter geprägt und wird mit der Veröffentlichung von PISA 2000 gesetzt. Sie bleibt den Verlauf des Diskurses über erhalten und übernimmt die Funktion einer Warnung vor einem Zurückfallen Deutschlands im globalisierten ökonomischen Wettbewerb. Insgesamt konstituiert sie eine *kulturelle Problematik*, die sie in konservativen politischen Grundhaltungen, Veränderungsresistenz und Beharrungstendenzen auf der politischen wie der gesellschaftlichen Ebene ausgedrückt sieht.

### **Problemdeutung 8:**

#### ***PISA als Rückmeldung über institutionelle Diskriminierung (TAZ/FR)***

Diese Problemdeutung setzt sich aus den folgenden Idee-Elementen zusammen:

(21) PISA spiegelt die Problematik des gegliederten Schulsystems

(20) PISA spiegelt die Verletzung des Gerechtigkeitsprinzips durch die Schule

(40) PISA spiegelt den gesellschaftlichen Ausschluss von Migranten

Die ersten beiden Idee-Elemente stammen aus dem Deutungsrahmen „Bildungswesen“ und werden durch ein drittes aus der Rahmung „Gesellschaft“ ergänzt. In ihrer Kombination ergeben sie eine Problemdeutung, die als Gegenpart zu Problemdeutung 6 eingeordnet werden kann. Sie hat mit dieser gemeinsam, dass sie als Problemaspekt die von PISA ermittelten Risikogruppen in den Vordergrund stellt, unterscheidet sich von dieser aber durch den Blickwinkel, der auf die Institution Schule gerichtet ist.

Idee-Element 21 gibt die allgemeine Richtung vor, die aus den PISA-Ergebnissen die Notwendigkeit einer Problematisierung der strukturellen Verfasstheit der Schule in Deutschland ableitet. Die dieser zugrunde liegende Auslese nach der Grundschule wird als Hauptursache für ein von der Schule hergestelltes Gerechtigkeitsdefizit angesehen und problematisiert.

„Laut PISA-Studie entspricht das deutsche Schulsystem exakt dem, was man traditionell als Schule einer kapitalistischen Klassengesellschaft bezeichnet. Der Studie zufolge unterliegt Bildung in Deutschland Prozessen sozialer Vererbung. Der soziale Ort, an dem diese Vererbung stattfindet, ist die Grundschule – genauer das Ende des vierten Schuljahres, wenn die Entscheidung fällt, welche Kinder auf weiterführende Schulen gehen und welche nicht. Diese Wahl hängt von einer Fülle vermeintlich frei getroffener Entscheidungen ab, von Zensuren, Elternwünschen und Lehrerempfehlungen. Wir haben es also nicht mit offenen Verboten oder ständischen Schranken zu tun, doch das Resultat ist laut PISA ähnlich.“  
(TAZ vom 27.06.2002)

Mit den Idee-Elementen 20 und 40 werden Arbeiter- und Zuwandererkinder als gesellschaftlich benachteiligte Gruppen konstituiert, deren Benachteiligungen durch die Schule an die jeweils nachfolgenden Generationen weitergegeben und damit fortgeschrieben werden. Damit wird dem in Problemdeutung 6 gewählten kulturalistischen Deutungszugriff der Ansatz der institutionellen Diskriminierung durch das Schulsystem entgegengestellt, die mit einem gezielten gesellschaftlichen Ausschluss von Zuwanderern gekoppelt wird. So gilt die Entstehung von Risikogruppen als systemisch bedingtes Phänomen, als dessen Zuspitzung das

Festhalten an der Hauptschule angesehen wird. Sie steht symptomatisch für die als soziale Auslese kritisierte Grundlage des gegliederten Schulsystems und mit ihren unbefriedigenden PISA-Ergebnissen als Beleg für das Diskriminierungspotenzial des gegliederten Schulsystems. Dieses wird im internationalen Vergleich als Resultat eines deutschen Sonderwegs ausgewiesen, mit dem in Problemdeutung 7 gesetzten Aspekt der deutschen Rückständigkeit verbunden und so zu einem Systemproblem zusammengefasst.

„Nach Informationen der TAZ hat sich der Rückstand der Kellerkinder der deutschen Schule sogar noch weiter vergrößert. Die Lesefähigkeit der Schüler insgesamt verharrt bei PISA 2003 auf niedrigem Niveau, in Mathematik, dem diesmaligen Schwerpunkt geht es leicht aufwärts. Vorwiegend aber werden die Ergebnisse an den Gymnasien besser, ein wenig auch in Realschulen. Nur in den Hauptschulen lässt sich nichts mehr reißen. Dort wirken, so sagen die Schulexperten, die Reformen nicht. Ihre schlechten Ausgangsbedingungen machen Hauptschulen sozusagen immun gegen den Fortschritt.“

TAZ vom 04.12.2004

Im Gegensatz zu Problemdeutung 6, die die Schule von der Aufgabe des Anstrebens von Chancengleichheit weitgehend freispricht, legt Problemdeutung 8 dies als eine zentrale Aufgabe der Schule fest. Mit dem Ansatz der institutionellen Diskriminierung konstatiert sie ein Versagen des Schulsystems, das Problemdeutung 6 zurückweist. Damit werden die Ergebnisse der Risikogruppen als systemisches Problem konstituiert. Der Schule wird diesbezüglich eine gesellschaftspolitische Aufgabe zugeschrieben, die sie aber aufgrund ihrer strukturellen Verfasstheit nicht erfüllen kann. Somit wird im Kern ein politisches Problem konstituiert.

### **Problemdeutung 9:**

#### **PISA als problematische Studie (SZ/FAZ/WELT)**

Diese Problemdeutung wird von der SZ gesetzt und der FAZ und der WELT eher sporadisch unterstützt. Sie unterscheidet sich von den anderen Problemdeutungen dahingehend, dass sie nicht die PISA-Ergebnisse, sondern die Studien selbst bzw. deren Forschungsansatz und Forschungsziele als problematisch definiert. Dabei arbeitet sie mit den folgenden Idee-Elementen:

- (43) PISA ist nicht kompatibel mit dem deutschen Bildungsbegriff
- (44) PISA verfolgt ausschließlich ökonomische Ziele
- (45) PISA hat einen negativen Einfluss auf die deutsche Bildungspolitik

Alle Idee-Elemente sind dem Deutungsrahmen „Wissenschaft“ zuzuordnen und werden durch ein weiteres Idee-Element aus der Rahmung „Bildungspolitik“ ergänzt. So entsteht eine Problemdeutung, die die Bedeutung der PISA-Studien und ihrer Ergebnisse kritisch hinterfragt.

Idee-Element 43 nimmt Bezug auf das neuhumanistische Bildungsverständnis, betont dessen Zweckfreiheit und ganzheitlichen Ansatz und grenzt es vom Bildungsbegriff der PISA-Studien ab. Dieser wird als Nützlichkeitsbildung kritisiert, der auf ökonomische Verwertbarkeit zielt, nicht Inhalte, sondern Kompetenzen in den Vordergrund stellt und damit dem deutschen Verständnis von Allgemeinbildung zuwiderläuft. In Verbindung mit Idee-Element 44 werden ein zweckfreies und ein ökonomisch motiviertes Bildungsverständnis als Gegensätze aufgebaut, zwischen denen keine Verbindung und keine Gemeinsamkeit hergestellt werden kann. Idee-Element 45 stellt die Problematisierung des Bildungsbegriffs der PISA-Studien in einen Zusammenhang mit der deutschen Bildungspolitik und moniert deren ökonomische Orientierung und Fixierung auf Ranglisten und Tabellen.

„Der eine, der PISA-Bildungsbegriff der OECD, ist technokratisch und funktional. Er schweigt von den Inhalten, setzt auf größtmögliche Integration, will praxisnah für die Berufswelt fit machen. Es ist dieser Bildungsbegriff, der der finnischen Regierung einflüstert, einen Akademikeranteil pro Jahrgang zum Ziel zu erklären. Unter dem Eindruck dieser Nützlichkeitsbildung unterscheiden viele nicht mehr, dass die PISA-Fertigkeiten der 15-Jährigen (größtenteils) notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen für Bildung sind. Jedenfalls dann, wenn man den zweiten, den alten europäischen Bildungsbegriff ins Feld führt, der in der gegenwärtigen Aufregung fast nach einer längst untergegangenen Welt klingt. Der geht erst einmal, zur Erinnerung, auf zweckfreies, menschenbildendes Wissen und Denken aus, auf „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“ in der kulturellen Überlieferung, wie es tatsächlich noch in Artikel 1 des bayerischen Schulgesetzes steht.“

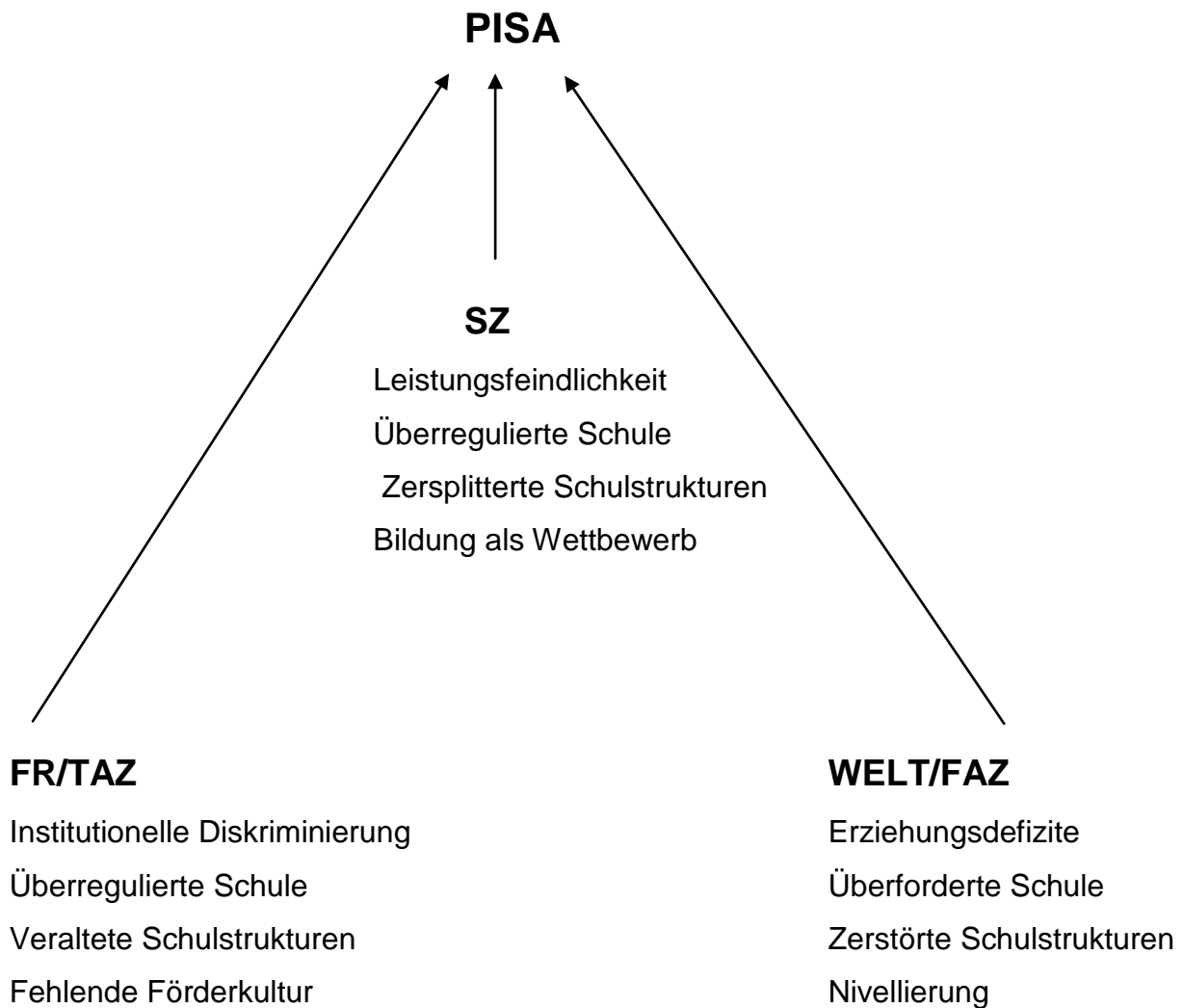
(SZ vom 07.12.2004)

Die Problemdeutung wird mit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie von der *SZ* erstmalig gesetzt, aber zunächst nicht weiter verfolgt. Sie gewinnt ihre Bedeutung erst in den Diskursabschnitten über PISA 2003 und 2003-E, in denen sie auch von der *FAZ* und der *WELT* aufgegriffen wird. Sie übernimmt in diesem Diskursteil die Funktion, die Bedeutung der PISA-Studien zu relativieren, womit sie eine neue Form der Auseinandersetzung mit PISA setzt. Sie problematisiert nicht die PISA-Ergebnisse, sondern moniert deren Überschätzung durch Politik und Öffentlichkeit. Damit relativiert sie nicht nur die Bedeutung der Studien, sondern nimmt zumindest indirekt die diesen von den Medien in den vorausgegangenen Diskursabschnitten zugeschriebene hohe Bedeutung zurück.

Die Rekonstruktion der Problemdeutungen bestätigt, dass sich die Medien nicht allein beim Einsatz der Deutungsrahmen, sondern auch hinsichtlich der Kombination von Idee-Elementen zu Problemdeutungen in zwei Gruppen einteilen lassen. Die eine aus *FAZ* und *WELT* bestehende Gruppe konzentriert sich stärker auf die innerdeutschen Vergleiche und stellt zum einen die parteipolitischen Unterschiede und zum anderen kulturelle Aspekte in den Vordergrund. *FR* und *TAZ* sind stärker auf systemische Fragen konzentriert und suchen dabei die Auseinandersetzung mit konservativen Bestrebungen. Es kann folglich von zwei Diskurskoalitionen gesprochen werden, wobei die *SZ* keiner der beiden zugeordnet werden kann.



Abbildung 20: Der Blick der Medien auf PISA



### 7.2.7. Die Lösungsansätze des politischen Zentrums

Da die Journalisten mit lediglich 9,1% lösungsbezogenen Aussagen nicht die zentrale Gruppe bei der Formulierung von Lösungsansätzen ausmachen, sollen sie hier nicht im Mittelpunkt stehen. Ihre in der Relation geringe Zahl lösungsbezogener Aussagen lässt lediglich zwei Tendenzen erkennen, die mit den Problemdeutungen korrelieren. Während die *FR* und die *TAZ* strukturelle Veränderungen, insbesondere eine Überführung des gegliederten in ein integriertes Schulsystem, aber auch die Einrichtung von Ganztagschulen einfordern (vgl. u. a. *FR* vom 24.06.2002; *TAZ* vom 09.12.2004), sind die Lösungsansätze von *FAZ* und die *WELT* eher abstrakter. Sie

zielen durchgängig auf einen gesamtgesellschaftlichen Bewusstseinswandel hin zu mehr Leistungsorientierung und die Rückbesinnung auf den bürgerlichen Wertekanon (vgl. u. a. *WELT* vom 08.12.2001; *FAZ* vom 20.02.2002). Die 85,3% lösungsorientierten Aussagen des politischen Zentrums sollen hier näher betrachtet werden, da dieses die Aufgabe der Lösungsformulierung weitgehend übernimmt.

*Abbildung 21: Die Lösungsansätze des politischen Zentrums*

		n=
Einführung einheitlicher Bildungsstandards	27,8%	45
Einführung zentraler Prüfungen	22,8%	37
Erhöhung der schulischen Anforderungen	14,2%	23
Erweiterung des Angebots an Ganztagschulen	13,6%	22
Reform der Lehrerausbildung	8,6%	14
Verbesserung des Unterrichts	4,9%	8
		149

Von den insgesamt 162 Nennungen von Lösungsvorschlägen verteilen sich 149 (92%) auf 6 Themen. Die einzelnen Lösungsansätze sind dabei schwerpunktmäßig jeweils einzelnen Diskursphasen zuzuordnen. Im Diskursabschnitt über PISA 2000 stehen die Forderungen nach Verbesserung des Unterrichts sowie die Ankündigung der Erhöhung der Leistungsanforderungen sowie Einrichtung von Ganztagschulen im Mittelpunkt. Lediglich die Forderung nach Verbesserung des Unterrichts bleibt auch in den weiteren Diskursabschnitten erhalten, während die beiden erstgenannten bereits mit der Veröffentlichung von PISA 2000-E aus dem Diskurs verschwunden sind.

Mit der Veröffentlichung von PISA 2000-E sind die Ankündigung der Einführung nationaler Bildungsstandards sowie zentraler Prüfungen die Schwerpunkte bei den Lösungsansätzen des politischen Zentrums. Während erstere auf eine Vereinbarung der KMK zurückgehen,<sup>56</sup> werden letztere von einzelnen Kultusministern im Zusammenhang damit angekündigt. In den Diskursabschnitten über PISA 2003 und

<sup>56</sup> <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2002/nationale-bildungsstandards.html> [16.10.14]

2003-E werden keine neuen Lösungsansätze mehr formuliert. Insbesondere mit dem Hinweis auf das Ganztagschulprogramm der Bundesregierung sowie die Vereinbarung über die Einrichtung nationaler Bildungsstandards geht das politische Zentrum dazu über, die von PISA aufgeworfenen Problematik als in einer Lösung begriffen zu definieren.

Erkennbar sind die Unterschiede hinsichtlich der Prioritäten zwischen den Politikeraussagen in den Parlamenten und in den Medien. So spielt beispielsweise die Forderung nach mehr Autonomie für die Einzelschule, die im parlamentarischen Diskurs insbesondere von Politikerinnen und Politikern von SPD und GRÜNEN in den Mittelpunkt gestellt wird, in den Medien nur eine sehr geringe Rolle. Darüber hinaus können in Bezug auf Bildungsstandards und zentrale Prüfungen keine Parteiunterschiede festgestellt werden. Beide Ansätze sind in den Parlamenten nachrangig. Wenn auch ein direkter Vergleich aufgrund der unterschiedlichen Personengruppen hier nicht erfolgen kann, sei doch auf die unterschiedlichen Tendenzen hingewiesen.

### **7. 2. 8. Zwischenfazit: Der mediale Diskurs über PISA**

Der mediale Diskurs über PISA zeichnet sich durch die Fokussierung der Journalistinnen und Journalisten auf die Problematisierung und Skandalisierung der Ergebnisse sowie ihre Zurückhaltung bei der Formulierung von Lösungsansätzen aus. Diesbezüglich herrscht eine klare Arbeitsteilung zwischen den Medien und dem politischen Zentrum, das nicht nur als Adressat für die Problemlösung benannt, sondern auch als Problemlösungsinstanz herangezogen wird. Hierbei lässt sich innerhalb des politischen Zentrums wiederum eine Art Arbeitsteilung feststellen. Während die Kultusministerinnen und –minister sich auf den vereinbarten Handlungskatalog beziehen, fühlen sich Parteienvertreter an diesen nicht gebunden und formulieren ihre eigenen Lösungsvorschläge, die wiederum die unterschiedlichen Deutungsansätze der Parteien spiegeln.

Die politische Peripherie ist stärker auf Lösungsansätze als auf Problemdeutungen konzentriert und bewegt sich dem politischen Zentrum gegenüber in einer Art

Assistenzrolle, indem sie deren Lösungsansätze aufgreift, kommentiert und diesen eigene entgegenstellt. Dies gilt insbesondere für die Lehrerorganisationen, die auf die eigenen Mitglieder bezogene Problematisierungen abwehren und sich auf Verantwortungskonstruktionen in Bezug auf das politische Zentrum konzentrieren und gleichzeitig ihre eigene bildungspolitische Lösungskompetenz herauszustellen versuchen. So bewegt sich die Konkurrenz um die Deutungshoheit einerseits zwischen den Lehrerorganisationen und andererseits zwischen diesen und dem politischen Zentrum.

In Bezug auf die Journalistinnen und Journalisten kann die Lagerbildung als zentrales Element festgehalten werden. Diese zeigt, dass die redaktionellen Linien der Medien als Ausdruck unterschiedlicher politischer Richtungen mit der Zielsetzung des Bedienens einer unterschiedlichen Leserschaft die Problemdeutungen der Journalistinnen und Journalisten zumindest stark strukturieren. Das bedeutet, dass die Medien den Parteien vergleichbar als kollektive Akteure angesehen werden können. Dass die SZ keinem Lager zugeordnet werden kann, ist dabei ebenfalls auf deren redaktionelle Linie zurückzuführen.

Während sich der parlamentarische Diskurs in erster Linie innerhalb des bildungspolitischen Deutungsrahmens bewegt und sich die Lagerbildung zwischen den Parteien in der Auseinandersetzung über bildungspolitische Grundsatzfragen äußert, sind im medialen Diskurs die Prioritäten für unterschiedliche Deutungsrahmen von Bedeutung. Die Problemdeutungen der Medien unterscheiden sich hinsichtlich der Schwerpunktsetzung für bestimmte Deutungsrahmen, also der unterschiedlichen Blickwinkel, aus denen sie die PISA-Ergebnisse interpretieren. Damit produziert der mediale Diskurs ein breiteres Spektrum an Problemdeutungen, wobei sich bei einzelnen deutliche Parallelen zu den Deutungen bestimmter Parteien ausmachen lassen. Die in den Problemdeutungen umgesetzten redaktionellen Linien der Medien zeigen Affinitäten zu bestimmten politischen Richtungen und enthalten teilweise Kombinationen von Idee-Elementen, die sich auch in den Deutungen der Parteien finden ließen.

Der mediale Diskurs führt insofern ein Eigenleben, als er seine eigenen Rhythmen herstellt, die sich an der Funktionslogik der Medien orientieren. Informationen werden

dann aufgegriffen und mit Deutungen versehen, wenn sie in den Redaktionen vorliegen. Dies führt zu einer Kollision mit den Interessen des politischen Systems, das hierfür Termine vorgibt und in für die Medien inszenierten Pressekonferenzen seine eigenen Deutungen setzen und insbesondere seine Handlungsfähigkeit betonen und an mittels der Medien an die Bevölkerung weitergeben will. Die Medien folgen darüber hinaus den Versuchen der KMK, den Diskurs in eine bestimmte Richtung zu lenken, nicht, sondern greifen beispielsweise schulstrukturelle Fragen auf, die die KMK aus dem Diskurs heraushalten will.

Insgesamt kann der mediale Diskurs über PISA als politischer Diskurs angesehen werden. Eine Auseinandersetzung mit den PISA-Studien, ihren Forschungszielen, Forschungsansätzen und inhaltlichen Schwerpunkten erfolgt nur in einem Teil der Medien und erst mit dem Vorliegen von PISA 2003. Die Studien dienen in erster Linie als Grundlage für politische Kritik, die sich je nach redaktioneller Linie unterschiedlich niederschlägt. Von einem medialen Diskurs über Wissenschaft bzw. die Bildungsforschung als ein Subsystem der Wissenschaft kann nicht gesprochen werden. Es handelt sich vielmehr in erster Linie um eine Auseinandersetzung über Gestaltung und Aufgaben des Bildungssystems auf der Grundlage von PISA.

### **7.3. Der Gesamtdiskurs: Zwei Diskurslager und ihre Deutungsrepertoires**

Nachdem in den vorausgegangenen Kapiteln die Analyse des parlamentarischen und medialen Diskurses erfolgt ist, nimmt das nun folgende Kapitel die Struktur des Gesamtdiskurses in den Blick. Dabei werden die über die jeweiligen Foren Parlamente und Medien hinausgehenden gemeinsamen inhaltlichen Linien abgebildet, indem die Problemdeutungen aus den beiden Foren zu Narrativen zusammengeführt werden. Darüber hinaus sollen die Deutungsmuster abgebildet werden, die den Gesamtdiskurs als weitere Deutungselemente durchziehen.

### **7.3.1. Der strukturkonservative und der strukturkritische Teildiskurs über PISA**

Die Rekonstruktion der Problemdeutungen hat sowohl in Bezug auf die Parteien als auch die Medien eine Lagerbildung sichtbar gemacht. Es lassen sich zwei Problemdeutungstypen unterscheiden, die nach ihrer inneren Struktur und inhaltlichen Tendenz jeweils den Lagern zugeordnet werden können. Der eine Problemdeutungstyp zielt dabei vorrangig auf kulturell und der andere auf strukturell bedingte Problematiken, die jeweils von PISA gespiegelt gesehen werden. Führt man diese unterschiedlichen Problemdeutungstypen jeweils zusammen, ergeben sich zwei Narrative. Auf der Grundlage dieser Narrative lassen sich zwei inhaltlich voneinanderabgrenzbare Teildiskurse unterscheiden, die den Gesamtdiskurs durchziehen.

Diese Teildiskurse konkurrieren um die Deutungshoheit über PISA. Sie haben gemeinsam, dass sie die deutschen PISA-Ergebnisse als Krisenphänomen konstituieren und Handlungsbedarf konstatieren. Beide Teildiskurse bewegen sich zwischen den Themenfeldern Kontinuität und Wandel sowie Leistung und Gerechtigkeit. Auf deren Grundlage konstituieren sie unterschiedliche Krisentypen und produzieren dazu jeweils ein eigenes Narrativ. Aufgrund dieser unterschiedlichen Narrative wird der eine Teildiskurs hier als *strukturkonservativ* und sein Gegendiskurs als *strukturkritisch* bezeichnet. Abbildung 22 zeigt die Deutungsrepertoires und Diskursgemeinschaften der beiden Teildiskurse im Überblick.

Abbildung 22: Die Deutungsrepertoires der Teildiskurse

	<b>Strukturkonservativ</b>	<b>Strukturkritisch</b>
<b>PISA</b>	<i>Indikator für Verfall</i>	<i>Indikator für Rückständigkeit</i>
<b>Krisentyp</b>	<i>Orientierungskrise</i>	<i>Steuerungskrise</i>
<b>Problemdeutungen</b>	<p><i>(1) PISA als Rückmeldung zu einem Leistungsproblem</i></p> <p><i>(4) PISA als Rückmeldung über Dekadenzsymptome</i></p> <p><i>(5) PISA als Rückmeldung über verfehlte Reformen</i></p> <p><i>(6) PISA als Rückmeldung über ein Randgruppenproblem</i></p>	<p><i>(2) PISA als Rückmeldung zu einem Gerechtigkeitsproblem</i></p> <p><i>(3/7) PISA als Rückmeldung zu einem Modernisierungsdefizit</i></p> <p><i>(8) PISA als Rückmeldung über institutionelle Diskriminierung</i></p>
<b>Verantwortung</b>	<p><i>Individuen</i></p> <p><i>Linke Bildungspolitik</i></p>	<p><i>Staat</i></p> <p><i>Konservative Politik</i></p>
<b>Selbstpositionierung</b>	<i>Bewahrer der Kultur</i>	<i>Modernisierer</i>
<b>Fremdpositionierung</b>	<i>Umstürzler</i>	<i>Blockierer</i>
<b>Positiv besetzte Deutungsmuster</b>	<p><i>Kultur</i></p> <p><i>Tradition</i></p> <p><i>Verschiedenheit</i></p>	<p><i>Modernität</i></p> <p><i>Fortschritt</i></p> <p><i>Gleichheit</i></p>
<b>Diskurskoalition</b>	<p><i>CDU/CSU</i></p> <p><i>WELT</i></p> <p><i>FAZ</i></p>	<p><i>Die GRÜNEN</i></p> <p><i>SPD</i></p> <p><i>FR</i></p> <p><i>TAZ</i></p>

### **7.3.1.1. PISA als Ausdruck einer Orientierungskrise – Der strukturkonservative Teildiskurs**

Der strukturkonservative Teildiskurs wird von den Unionsfraktionen, der *FAZ* und der *WELT* als Diskursgemeinschaft geführt. Ihm sind die Problemdeutungen 1, 4, 5 und 6 zuzuordnen (vgl. Abbildung 22). Diese haben gemeinsam, dass sie Ursachenzuschreibungen in Bezug auf die deutschen PISA-Ergebnisse in erster Linie im Bereich individueller, gruppenspezifischer oder gesamtgesellschaftlicher Grundhaltungen und Werteorientierungen ansiedeln. Mit diesem Fokus konstruiert der strukturkonservative Teildiskurs die deutschen PISA-Ergebnisse als Ausdruck einer Orientierungskrise, die sich in erster Linie in einer Werte- und Erziehungskrise manifestiert. Mit der Konstruktion dieses Krisentyps ist eine Abwehr potenzieller struktureller und institutioneller Ursachen verbunden.

#### ***Kontinuität und Wandel im strukturkonservativen Teildiskurs***

Die Konstituierung der Orientierungskrise erfolgt im strukturkonservativen Teildiskurs anhand eines verfallstheoretischen Narrativs. Die deutschen PISA-Ergebnisse stehen für ihn symptomatisch für einen stetigen kulturellen Niedergang, als dessen Beginn er die 68er-Bewegung in Verbindung mit den Bildungsreformen der 1960er und 70er Jahre ansetzt. Diese Ereignisse markieren für ihn eine Art historische Zäsur und die Grundlage für einen allgemeinen Werteverfall sowie den schleichenden Niedergang der Institutionen Familie und Schule und damit verbunden der Erziehung. Darüber hinaus konstituiert er insbesondere die Bildungsreformen als Ursache für einen Verfall der Sprache und einen allgemeinen Leistungsverfall (vgl. Problemdeutungen 1, 5).

Den in den 1960er und 70er Jahren erfolgten sozialen Wandel<sup>57</sup> definiert der strukturkonservative Teildiskurs als gezielte und gesteuerte Außerkraftsetzung überlieferter Werteorientierungen durch eine als „die Reformer“ oder „die

---

<sup>57</sup> Zum sozialen Wandel in den 1960er Jahren vgl. u. a. Jäger/Weinzierl (2007)



Progressiven“ bezeichnete Gruppierung, die er „als ein einheitlich handelndes Subjekt unterstellt und für alle historischen Prozesse verantwortlich macht.“<sup>58</sup> (vgl. Problemdeutung 5). Insbesondere die Institution Schule sieht er durch die Verdrängung überlieferter und auf Erfahrung beruhender Erziehungsvorstellungen sowie deren Ersatz durch antiautoritäre und emanzipatorische Pädagogik zerstört. Dem setzt er als positiven Kontrast die Kontinuität in den Bundesländern entgegen, die auf Reformen verzichtet haben und nun nicht von den negativen Folgen des Wandels betroffen sind.

Darüber hinaus konstatiert der strukturkonservative Teildiskurs einen schleichenden gesamtgesellschaftlichen Werteverfall, den er an einer zunehmenden Hinwendung zum Individualismus und Hedonismus sowie der damit verbundenen Abkehr von den Wertorientierungen Fleiß, Ordnung, Disziplin, Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft festmacht (vgl. Problemdeutungen 1,4,6). Diese Entwicklungen sind für den Teildiskurs Ausprägungen eines Orientierungsverlusts, dessen Auswirkungen er von den deutschen PISA-Ergebnissen gespiegelt sieht.

### ***Leistung und Gerechtigkeit im strukturkonservativen Teildiskurs***

Die Folgen der konstituierten Orientierungskrise drücken sich für den strukturkonservativen Teildiskurs in einem von PISA gespiegelten Leistungsschwund aus. Ausgehend von den Bildungsreformen konstatiert er einen stetigen Qualitätsverfall der Institution Schule, der durch gezielte Anforderungssenkungen und Nivellierungsmaßnahmen herbeigeführt worden sein soll. Den vorläufigen Höhepunkt dieser Entwicklungen sieht er von PISA nun an Politik und Gesellschaft zurückgemeldet (vgl. Problemdeutungen 1, 6).

Die Folgen des schleichenden Werteverfalls erkennt der Teildiskurs insbesondere in den unteren sozialen Schichten. Ein Orientierungsverlust in Bezug auf die eigene Lebensführung sowie die Erziehung der Kinder ist für ihn die Hauptursache für deren geschwundene Leistungsbereitschaft und die entsprechenden PISA-Ergebnisse. Erschwerend kommt dabei hinzu, dass die Schule selbst vom Werte- und

---

<sup>58</sup> Vgl. Fend (1984: 17). Fend hat das hier auffindbare Motiv auch als Grundmotiv der neokonservativen Pädagogik der 1980er Jahre nachgewiesen.

Orientierungsverlust betroffen und zusätzlich überfordert ist und damit die aus den Elternhäusern mitgebrachten entsprechenden Defizite nicht kompensieren kann.

Mit seinem Leistungsbegriff bezieht sich der Teildiskurs zwar auf das Leistungsprinzip als Prinzip, das Aufstiegsprozesse und Statuszuweisungen steuern soll (Hartfield 1977: 7ff.), nimmt dieses aber wieder zurück, indem er erbrachte Leistungen als Wert an sich definiert und den Grad der Gerechtigkeit an der sozialen Verteilung dieser erbrachten Leistungen misst. Da aus dieser Sicht das Leistungsergebnis den Maßstab für soziale Gerechtigkeit darstellt, deutet er den konstatierten Leistungsverfall in den unteren Schichten als Ausdruck eines Gerechtigkeitsdefizits (vgl. Problemdeutungen 1, 4,6). Damit bedeutet Gerechtigkeit die Chance, gute Leistungen zu erbringen, ohne dass dafür eine Gegenleistung im Sinne besserer Berufschancen vorgesehen wird. Der konstituierte Leistungsverfall ist für den strukturkonservativen Teildiskurs als Resultat eines Werteverfalls von Bedeutung und damit Teil des konstituierten kulturellen Verfalls. Gerechtigkeit gilt damit als Nebenprodukt und Folge gelebter Leistungskultur.

Mit seinem verfallstheoretischen Narrativ begibt sich der strukturkonservative Teildiskurs in den Bereich der Kulturkritik, indem er „Verlustgeschichten und Pathologiebefunde [beschreibt], die sich gegen die eigene Zeit unter Berufung auf bessere Zeiten richten“ (Bollenbeck 2007: 7). Er entwirft ein kulturpessimistisches Szenario, in dem er PISA als Rückmeldung an die Gesellschaft konstituiert, die dieser symptomatisch an ihrer Reproduktionsinstanz Schule ihren eigenen Niedergang vor Augen führt.

### **7.3.1. 2. PISA als Ausdruck einer Steuerungskrise:**

#### **Der strukturkritische Teildiskurs**

Der Gegendiskurs wird von der SPD, den GRÜNEN sowie der *FR* und der *TAZ* geführt. Ihm können die Problemdeutungen 2, 3, 7 und 8 zugeordnet werden. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass sie in erster Linie Ursachenzuschreibungen bezüglich der deutschen PISA-Ergebnisse formulieren, die auf der strukturell-institutionellen Ebene anzusiedeln sind. Der Teildiskurs konstatiert eine Diskrepanz

zwischen faktischen gesellschaftlichen Gegebenheiten und der Verfasstheit der Bildungseinrichtungen. Vor dem Hintergrund, dass deren Gestaltung Aufgabe des Staates ist, stellen die deutschen PISA-Ergebnisse für den strukturkritischen Teildiskurs den Ausdruck einer Steuerungskrise dar, die er auf der staatlich-politischen Ebene verortet.

### ***Kontinuität und Wandel im strukturkritischen Teildiskurs***

Gesellschaftlicher Wandel stellt für den strukturkritischen Teildiskurs eine stetige Entwicklung dar, deren aktuelle Ausprägungen er im Übergang von der national orientierten Industrie- in eine global orientierte Wissensgesellschaft, einem Wandel der Lebensformen durch die Auflösung der traditionellen Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern sowie an der Veränderung der Sozialstruktur durch vermehrte Einwanderung festmacht. Diese Entwicklungen werden als die Gesellschaft neu strukturierende Fakten angenommen und teilweise neutral, teilweise aber auch positiv besetzt. So gelten die Pluralisierung der Lebensformen sowie die Einwanderung als positive und die Gesellschaft bereichernde Entwicklungen, während die ökonomischen Entwicklungen als faktische und irreversible Gegebenheiten dargestellt werden.

Der strukturkritische Teildiskurs sieht eine Diskrepanz zwischen teilweise bereits erfolgten Entwicklungen und der Gestalt des deutschen Bildungssystems. Diese macht er daran fest, dass das Bildungswesen die gesellschaftlichen Realitäten bislang weder in seiner strukturellen Verfasstheit noch in seinem pädagogischen Innenleben spiegelt (vgl. Problemdeutungen 3, 7). Die entsprechende Kontinuität der Bildungseinrichtungen definiert er als Rückständigkeit und sieht folglich das Problem nicht im Wandel selbst, sondern im politischen und gesellschaftlichen Umgang damit. Dies ist für ihn Ausdruck einer politischen Steuerungslücke, die geschlossen werden soll.

PISA spiegelt dem strukturkritischen Teildiskurs zum einen, dass die Institution Schule die nachwachsenden Generationen insgesamt nicht hinreichend auf die Erfordernisse der Wissensgesellschaft vorbereitet und zum anderen weite Teile der Bevölkerung wegen der unzureichenden Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs

davon abgekoppelt werden. Dies führt er insbesondere auf die Strukturen des Schulsystems zurück, in dessen Gliederung er die Arbeitsteilung einer untergehenden Industriegesellschaft erkennt. Die vor diesem Hintergrund konstituierte Steuerungskrise lastet er in erster Linie der konservativen Richtung an, der er Ignoranz gegenüber den faktischen Entwicklungen, aber auch entsprechenden wissenschaftlichen Erkenntnissen vorwirft und sie für Blockaden in der Bildungspolitik verantwortlich macht.

### ***Leistung und Gerechtigkeit im strukturkritischen Teildiskurs***

Für den strukturkritischen Teildiskurs spiegelt PISA die Verletzung des Leistungsprinzips durch die Schule (vgl. Problemdeutungen 2, 8). Dieses definiert er als Kriterium für die Verteilung von Zugangschancen zu Schulabschlüssen und fokussiert dabei insbesondere auf den Zugang zum Abitur. Die Verletzung des Leistungsprinzips geht für den Teildiskurs mit einem Gerechtigkeitsdefizit und dem Verstoß gegen das demokratische Prinzip einher, dass die soziale Herkunft kein Kriterium für den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten sein darf. Dieses Gerechtigkeitsdefizit konstituiert er als strukturelles Problem, weil die Gliederung des Schulsystems Verteilungen nach sich zieht, die sich nur vordergründig am Leistungsprinzip, realiter aber an Kriterien wie soziale oder ethnische Herkunft orientieren.

Sowohl die Verletzung des Leistungs- als auch des Gerechtigkeitsprinzips stellt für den strukturkritischen Teildiskurs eine strukturell und institutionell bedingte Problematik dar, die er auf die nicht erfolgte Anpassung des Schulwesens an die Erfordernisse einer modernen demokratischen Gesellschaft zurückführt. Die Schule kommt ihrer Pflicht zum Einhalten des Gerechtigkeitsgebots nicht nach, weil ihre Organisation auf veralteten Begabungstheorien fußt, die sich auf die Natur und nicht die Rationalität wissenschaftlicher Erkenntnisse berufen und damit eine negativ geprägte Kontinuität darstellen. Da das Schulwesen dem Staat untersteht, soll es auch Aufgabe des Staates sein, hier positiv steuernd einzugreifen.

Insgesamt konstituiert der strukturkritische Teildiskurs ein modernisierungstheoretisches Narrativ, das in die Zukunft weist. Er begibt sich in den

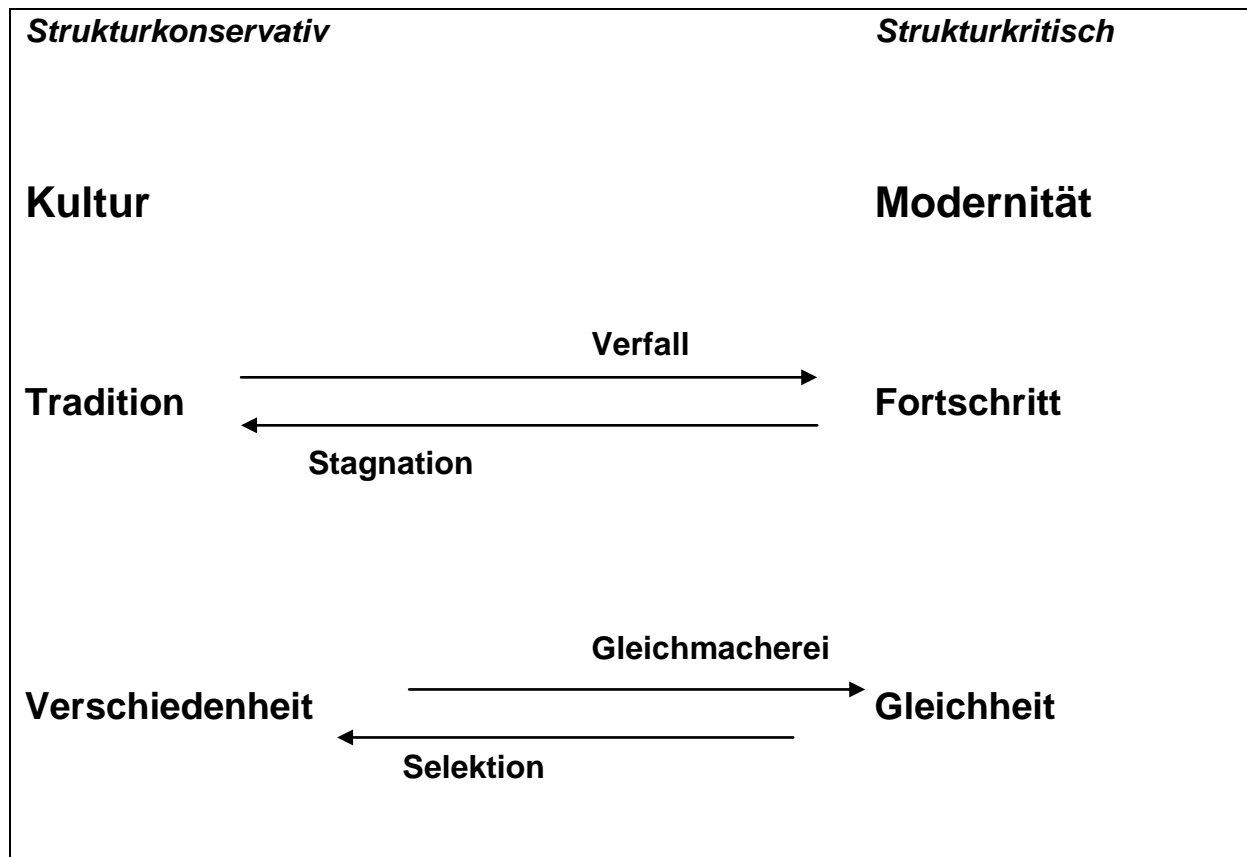
Bereich der Ideologiekritik als „Konfrontation der Ideologie mit der eigenen Wahrheit“ (Adorno 1990: 465), indem er die theoretischen Grundlagen des Schulsystems seinen tatsächlichen Ergebnissen gegenüberstellt. Dabei entwirft er ein kulturoptimistisches Szenario, indem er Wandel als gesellschaftliche Weiterentwicklung und Verbesserung der Institutionen versteht.

### **7.3.1.3. Die Deutungsmuster der Teildiskurse**

Mit den unterschiedlichen Problemdeutungen, Krisenkonstruktionen und Narrativen werden Deutungsmuster aktiviert, die den Teildiskursen mit ihr Gesicht verleihen. Diese grundsätzlich themenunabhängigen Muster liegen den auf PISA bezogenen Deutungen zugrunde und verleihen ihnen die jeweilige Richtung. Mit ihrer Aktivierung werden unterschiedliche Menschen- und Gesellschaftsbilder und in der Folge unterschiedliche Vorstellungen von Schule transportiert.

Aus den Narrativen der Teildiskurse konnten insgesamt 6 Deutungsmuster ermittelt werden, die sich diesen als jeweils positiv besetzte Muster zuordnen lassen. Diese Deutungsmuster werden aber auch vom jeweiligen Gegendiskurs aufgegriffen und mithilfe negativer Überschreibungen abgewehrt. Abbildung 23 zeigt eine entsprechende Gegenüberstellung.

Abbildung 23: Die Deutungsmuster der Teildiskurse



### **Die Deutungsmuster des strukturkonservativen Teildiskurses**

Mit seinem verfallstheoretischen Narrativ und seiner Konzentration auf kulturell bedingte Ursachenzuschreibungen aktiviert der strukturkonservative Teildiskurs das von ihm positiv besetzte Deutungsmuster *Kultur*, das in der Koppelung mit *Tradition* für Dauerhaftigkeit steht. *Kultur* steht zudem für ein Konzept, das der Politik übergeordnet ist und das in dieser seinen Niederschlag finden soll. Als Produkt der Überlieferung basiert Kultur auf Erfahrungswissen, Bewährtem und Bewahrenswertem und ist insbesondere in Gestalt des ihr zugrunde liegenden, überlieferten Wertekanons eine Garantin für individuelle und gesellschaftliche Stabilität. Als Deutungsmuster im Sinne einer „überindividuell (re-)produzierten Antwort auf objektive, Handlungsprobleme aufgebende gesellschaftliche Bedingungen“ (Oevermann 1973: 3) ist die Rückbesinnung auf die Kultur ein Appell zur Wiederherstellung verbindlicher Orientierungen und damit Stabilität.

Mit der Aktivierung dieser beiden Deutungsmuster wird eine Vorstellung von Schule transportiert, die sich an überliefertem Erfahrungswissen orientieren, darauf ihre Erziehungsziele aufbauen und Neuerungen gegenüber skeptisch sein soll. Es ist die Vorstellung von einer gefestigten, stabilen Institution, die auf Kontinuität gegründet sein muss, um Ereignisse wie PISA verhindern zu können, die durch ein verfehltes Fortschrittsdenken entstehen.

„In der Liebe, in der Moral und in der Politik gebe es keinen Fortschritt, meint ein altes Sprichwort; Erziehung wäre noch hinzuzufügen. Über das, was man im Umgang mit Kindern richtig oder falsch machen kann, gibt es nun einmal nichts Neues zu sagen, Revolutionäres schon gar nicht. Schule soll nicht das Neue tun, sondern das Richtige. Was das ist, lehrt die Erfahrung, die zu vielem zurückfindet, was lange verpönt war: zum Sitzenbleiben, zu Zeugnissen mit Kopfnoten, zum Auswendiglernen von Gedichten und so fort.“  
(*Welt* vom 14.12.2001)

Das Deutungsmuster *Kultur* ist darüber hinaus mit *Verschiedenheit* gekoppelt. Mit der Aktivierung dieses Deutungsmusters wird die Vorstellung von natürlicher Ungleichheit transportiert. Der strukturkonservative Teildiskurs betont die Verschiedenheit der Menschen hinsichtlich ihrer Anlagen und Begabungen ebenso wie die Hierarchie gesellschaftlicher Positionen, die sich daraus ergeben soll. *Kultur* enthält als normatives Konzept ein Wertesystem, das Gleichheit mit Kollektivismus identifiziert und als zwangsweise Einebnung natürlicher Unterschiede versteht. Gleichheit wird zudem als Gegenpart zu Freiheit konstituiert, die als zentrale Grundlage der bürgerlichen Kultur verstanden wird.

In Bezug auf die Schule transportieren die beiden Deutungsmuster die Vorstellung von einer Institution, die die Verschiedenheit der Menschen als Grundlage hat und deshalb in unterschiedliche Schulformen gegliedert sein soll. Das Gleichheitspostulat wird mit „Gleichmacherei“ überschrieben und mittels der Gleichsetzung von Chancen- mit Ergebnisgleichheit abgewehrt. Damit verbunden ist die Abwehr staatlicher Maßnahmen zur Förderung sozialer Gleichheit als Eingriff in die Freiheitsrechte des Individuums.

„Dass zwischen der sozialen Herkunft, vulgo Elternhaus, und dem Schulerfolg kein allzu enger Zusammenhang stehen soll, ist das eine, die schöne Theorie. Dass der Zusammenhang besteht und auch bestehen muss, wenn man einer Erziehungsdiktatur entgehen will, in der die Ausbildung der Kinder beim Staat und nicht mehr bei den Eltern liegt, ist das andere, die raue Wirklichkeit.“

(WELT vom 01.11.2005)

Die Deutungsmuster des strukturkonservativen Teildiskurses transportieren ein relativ statisches Menschen- und Gesellschaftsbild, aus dem ein entsprechendes Bild von Schule resultiert. Als abstrakte Handlungsorientierungen für den Umgang mit dem aktuellen „Problem PISA“ zielen sie auf eine Bewältigung mittels Rückbesinnung auf Tradiertes und Bewährtes, Stabilität und Sicherheit. Der Teildiskurs positioniert sich damit als Bewahrer der Kultur und drückt seinen Fortschrittspessimismus in Bezug auf Bildung und Schule aus.

### ***Die Deutungsmuster des strukturkritischen Teildiskurses***

Das modernisierungstheoretische Narrativ des Gegendiskurses setzt dem Deutungsmuster *Kultur* das Gegenmuster *Modernität* entgegen, das mit *Fortschritt* gekoppelt wird. Mit dieser Kombination werden Bilder von einer sich stetig wandelnden Gesellschaft transportiert, die Traditionen kritisch hinterfragt und auf Fortschritt als humanen Fortschritt setzt. Dem auf Bewahren und Bewährtes zielenden Deutungsmuster *Kultur* wird ein offenes Konzept von Modernität entgegengestellt, in dem Kultur sich mit der Gesellschaft wandelt, indem sie aktuelle Entwicklungen wie die Einwanderung aufnimmt und sich als Multikulturalität versteht. *Modernität* transportiert zudem die Vorstellung von Internationalität und damit Weltoffenheit.

In Bezug auf die Schule wird damit die Vorstellung von einer Institution freigesetzt, die Wandlungsprozesse der Gesellschaft aktiv mit vollzieht, sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert und eine Bildungskultur entwickelt, die an die Heterogenität der Gesellschaft anknüpft, diese spiegelt und positiv mit ihr umgeht. *Tradition* wird mit Stagnation überschrieben und als abstrakte



Handlungsoption für den Umgang mit dem „Problem PISA“ abgewehrt. Schule als Abbild einer dynamischen Gesellschaft soll deren Dynamik aufnehmen und entwicklungsfähig sein.

„In der Industriegesellschaft hat das dreigliedrige Schulsystem getaugt. Nun haben wir aber die Wissens- und Informationsgesellschaft, was an die Schule andere Anforderungen stellt. Die veränderten Erfordernisse in Gesellschaft und Arbeitswelt erfordern auch einen anderen Unterricht. Ihr unbeirrtes Weitermachen steht unter dem Motto: Früher haben wir das Mammut auch mit der Keule erschlagen. Aber es gibt kein Mammut mehr. Wir haben andere Möglichkeiten, uns Futter zu besorgen.“

(Simone Tolle, Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN, Bayerischer Landtag, Drucksache 15/33: 2312)

Das Deutungsmuster *Fortschritt* ist mit *Gleichheit* eng gekoppelt. Fortschritt als humaner Fortschritt wird mit dem Abbau sozialer Ungleichheit verbunden, wobei das Postulat der Chancengleichheit in der Bedeutung von Zugangs- und Teilhabechancen im Mittelpunkt steht. Das Deutungsmuster zielt auf Gleichbehandlung und einen daraus resultierenden Gerechtigkeitsbegriff. *Verschiedenheit* als Muster des Gegendiskurses wird mit Selektion überschrieben und als Grundlage von Hierarchie abgewehrt.

Die Koppelung der Deutungsmuster *Fortschritt* und *Gleichheit* setzt das Bild von einer Schule frei, die ihre Aufgabe im Abbau sozialer Benachteiligungen, der Integration und der Herstellung von Chancengleichheit sieht.

„Die OECD weiß inzwischen, dass es eine Vielzahl von Ländern gibt, die beides können: eine Leistungselite formen und zugleich allen Schülern möglichst lange die möglichst besten Chancen anbieten, und zwar allen gemeinsam. Es geht, tatsächlich, in Finnland, Kanada, Korea und einem Dutzend weiterer Länder. Nur in einer Hand voll Ländern, am konsequentesten in Deutschland, ist die Idee tief verwurzelt, dass eben nicht alle mitkommen können. Exekutiert wird diese Begabungslehre, die aus dem 19. Jahrhundert stammt, in der Hauptschule.“

( TAZ vom 09.12.2004)

Der strukturkritische Teildiskurs transportiert mit seinen Deutungsmustern ein eher dynamisches Gesellschaftsbild. Er präsentiert sich als Anhänger eines Fortschrittsoptimismus, der die Möglichkeit der gesellschaftlichen Entwicklung als Verbesserung herausstellt. Dem aktuellen „Problem PISA“ begegnen die Deutungsmuster als abstrakte Handlungsanleitungen für Innovationen und Reformen, die mit internationaler Öffnung verbunden sind.

Als zusätzliche Deutungselemente spiegeln die Deutungsmuster die Polarisierung des Diskurses. Sie zeigen, dass bei der öffentlichen Konstituierung des „Phänomens PISA“ tiefer liegende Ideen und Konzepte eine Rolle spielten, deren Aktivierung von den Ergebnissen der Studien ausgelöst wurde, wobei aber die Ergebnisse einen Symbolcharakter besaßen.

## **8. Resümee mit Blick auf die Bildungsforschung**

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Frage, wie das „Problem PISA“ im öffentlichen Diskurs konstituiert wurde. Als erste Antwort lässt sich festhalten, dass es diesbezüglich zwischen den beiden untersuchten öffentlichen Foren eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten gab. Das zunächst breite und nahezu identische Themenspektrum im Diskurs über PISA 2000, seine Reduzierung und die Konzentration auf das innerdeutsche Ranking in Verbindung mit PISA 2000-E sowie die Fokussierung auf die Hauptschule mit PISA 2003 zeigen gemeinsame inhaltliche Linien im Umgang mit den Studien. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass PISA 2000-E sowohl in den Parlamenten als auch den Massenmedien erkennbare Polarisierungen und Lagerbildungen nach sich zog, die insbesondere mit PISA 2003-E wiederholt wurden. Dies zeigt, dass innerdeutsche Vergleiche im deutschen Bildungsföderalismus offenbar für eine besondere politische Schärfe sorgen und von parteipolitischen Interessen sowie entsprechenden Positionierungen der Medien überlagert werden können.

Hinsichtlich des Umgangs der beiden Teilsysteme mit PISA lässt sich sagen, dass die Studien für die Politik in erster Linie als Legitimationsgrundlage zum einen für die Beibehaltung grundsätzlicher parteipolitischer Positionen und zum anderen für die

Weiterführung bzw. Durchführung bereits laufender oder in Planung befindlicher bildungspolitischer Projekte (z.B. „Selbstständige Schule in NRW; Ganztagschulprogramm in Rheinland-Pfalz) herangezogen wurden. Dieses Ergebnis zeigt damit Parallelen zu dem Ergebnis der Studie von Tillmann et al. (2008: 396), dass Ergebnisse der Bildungsforschung mit je spezifischen Interpretationen in die politische Systemlogik eingebunden werden.

Es zeigt aber auch, dass die Bildungspolitik die Legitimation des eigenen Handelns mit dem Bezug auf die Wissenschaft für nötig hält und zumindest in der öffentlichen Selbstpräsentation vor den Bürgerinnen und Bürgern auch offensiv vertritt. Das nachlassende Interesse an Parlamentsdebatten nach der Veröffentlichung von PISA 2003 ist aber auch ein Hinweis darauf, dass zyklisch wiederkehrende, international ausgerichtete Studien der Bildungsforschung in den Landesparlamenten offenbar auf weniger Interesse stoßen als innerdeutsche Vergleiche, die stärker für den Wettbewerb der Parteien genutzt werden können. In weiteren Studien wäre zu überprüfen, ob dies für andere internationale Studien der Bildungsforschung bestätigt werden kann.

In Bezug auf die Massenmedien kann festgehalten werden, dass diese ihrer eigenen Funktionslogik folgten, indem sie den Diskurs jeweils vor der offiziellen Bekanntgabe der Ergebnisse einer der Teilstudien eröffneten. Dies führte dazu, dass sich der Mediendiskurs zeitweise auf wissenschaftliche Ergebnisse bezog, die von der Leserschaft nicht hätten überprüft werden können, weil sie für diese noch nicht zugänglich waren. Das mag auch der Tatsache geschuldet sein, dass es sich bei Zeitungsverlagen um Wirtschaftsunternehmen handelt, die in Konkurrenz zu anderen Informationen als Ware ansehen und entsprechend damit umgehen. Es entspricht aber auch der Funktionslogik der Medien, vorhandene Informationen insbesondere dann umgehend zu nutzen, wenn diese Möglichkeiten der Skandalisierung und entsprechenden Erzeugung von Aufmerksamkeit bieten. Bei den deutschen PISA-Ergebnissen handelte es sich um ein Thema, das diese Möglichkeiten bot.

Die unterschiedlichen Deutungen, die die einzelnen Medien in Bezug auf PISA konstituierten, sind ein Beleg dafür, dass deren redaktionelle Linien in öffentlichen Diskursen von erheblicher Bedeutung sind. Als wesentliche Grundlage für den

Transformationsprozess wissenschaftlichen Wissens in ein öffentliches Thema bzw. Problem bestimmen diese den Rahmen, in den ein Gegenstand wie PISA gestellt wird, um damit das eigene Zielpublikum erreichen zu können. Dabei soll nicht unerwähnt bleiben, dass bis auf zwei Fehlinformationen in Bezug auf innerdeutsche Rangplätze keine Falschmeldungen der Medien festgestellt werden konnten. Die unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Deutungen der Medien resultierten vielmehr ausschließlich aus unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, Problemwahrnehmungen und Wertungen, mit denen die Aktivierung unterschiedlicher Deutungsmuster verbunden war.

In Bezug auf den Gesamtdiskurs ist bei der Konstituierung des „Problems PISA“ die Lagerbildung der entscheidende Faktor, von dem lediglich die SZ ausgenommen ist. Diese Lagerbildung kann aber nicht allein auf die tatsächlichen Ergebnisse der PISA-Studien zurückgeführt werden. Vielmehr wurden anhand dieser Ergebnisse Debatten reaktiviert, die lange vor dem Erscheinen der Studien in der deutschen Bildungspolitik virulent waren und mit PISA neu belebt wurden. Dies gilt vor allem für die Schulstrukturdebatte, die sowohl im parlamentarischen als auch im medialen Diskurs einen nicht unerheblichen Raum einnahm. Hiermit wurde an den Diskurs der 1960er und 70er Jahre angeknüpft und PISA von beiden Lagern als wissenschaftliche Legitimation der jeweils eigenen Position zu dieser Frage herangezogen. Dass die KMK dieses Thema aus dem Diskurs heraushalten wollte,<sup>59</sup> verhinderte weder die Auseinandersetzung darüber in den Parlamenten noch in den Medien. Insbesondere die im Diskurs aktivierten Deutungsmuster zeigen darüber hinaus, dass hinter dieser Lagerbildung tiefer liegende Überzeugungen und Vorstellungen von Gesellschaft und Schule steckten, für deren öffentlichen Austausch PISA eine Art Projektionsfläche bot.

Bei der Konstituierung des „Problems PISA“ fällt der breite Kontext auf, in den die Ergebnisse der Studien im öffentlichen Diskurs gestellt wurden. Zum einen handelte es sich um eine Auseinandersetzung über die Frage, ob und inwieweit die Institution Schule ihre Aufgabe als Reproduktionsinstanz der Gesellschaft (noch) erfüllt. In

---

<sup>59</sup> Vgl. u. a. die Aussagen der KMK-Präsidentin Anette Schavan: „Das ist nicht der Ansatzpunkt für Veränderungen.“ (TAZ vom 07.12.2001)

diesem Zusammenhang wurden die PISA-Ergebnisse als symptomatisch für Missstände vom Kindergarten bis zur Hochschule angesehen.

Darüber hinaus wurde den Ergebnissen aber auch Symbolcharakter für gesamtgesellschaftliche Problemlagen oder Fehlentwicklungen zugeschrieben, die je nach eingenommener Perspektive beispielsweise als Folgen eines allgemeinen Werteverfalls, der Einwanderung oder Erosion der Familie, zu hohen Medienkonsums, eines sich ausbreitenden Hedonismus oder allgemeiner gesellschaftlicher Rückständigkeit ausgewiesen wurden. Das „Problem PISA“ setzte somit einen Diskurs über Werte, Ordnungsprinzipien und Entwicklungsziele von Politik und Gesellschaft frei. Dabei wurde die Schule zum *pars pro toto* für die Gesellschaft, wobei die PISA-Ergebnisse als Auslöser für unterschiedliche Antworten auf die Frage dienten, wie das gesellschaftliche Zusammenleben auf welchen Grundlagen gestaltet werden soll und welche Aufgaben dabei dem Staat und der Zivilgesellschaft zukommen sollen. Insofern kann für den öffentlichen Diskurs über PISA festgehalten werden, dass es sich dabei nicht allein um ein „bildungspolitisches Ereignis“ (Tillmann et al. 2008), sondern um ein „gesellschaftliches Ereignis“ handelte. Das öffentlich konstituierte „Problem PISA“ bestand aus vielen Facetten, die über das Forschungsziel der Studien, die Kompetenzen 15-Jähriger im internationalen Vergleich zu ermitteln, weit hinausgingen.

### ***Die Bedeutung für die Bildungsforschung***

Mit der großen öffentlichen Resonanz, die PISA hervorrief, ist die empirische Bildungsforschung ins Licht der Öffentlichkeit gerückt. Das von ihr erzeugte wissenschaftliche Wissen wurde im öffentlichen Diskurs neu justiert, sortiert, in unterschiedliche Kontexte eingebettet und damit neu konstituiert. Sie hat erreicht, dass ihre Ergebnisse inzwischen von Politik und Massenmedien wahrgenommen und regelmäßig auf die öffentliche Agenda gesetzt werden.<sup>60</sup> Seitens der Politik ist die Nachfrage nach empirischer Bildungsforschung gestiegen, das BMBF hat

---

<sup>60</sup> Vgl. dazu die umfangreiche Zeitungsdokumentation des Deutschen Bildungsservers: <http://www.bildungserver.de/zd/> [14.10.14]

entsprechende Förderprogramme dazu aufgelegt.<sup>61</sup> PISA kann als zentraler Auslöser für diese Entwicklungen angesehen werden.

Die Bildungsforschung selbst nimmt zur Kenntnis, dass sie sich mit ihrer gestiegenen Öffentlichkeitswirksamkeit auch in einem Spannungsfeld befindet. So verweisen Reinders/Gräsel/Ditton (2011: 232) beispielsweise auf die unterschiedlichen Funktionslogiken des Politik- und Wissenschaftssystems, die sich u. a. darin ausdrücken, dass die beiden Teilsysteme „sowohl bezüglich des Verständnisses und der Generierung als auch der Verwendung von Wissen in unterschiedlichen Bezugssystemen“ [bewegen]. Dies konnte in der vorliegenden Arbeit nicht nur in Bezug auf die Politik, sondern auch in Bezug auf die Massenmedien nachgewiesen werden. Im öffentlichen Diskurs über Ergebnisse der Bildungsforschung werden diesbezüglich neue Wissensformen konstituiert, die nicht unbedingt mit dem von der Forschung hergestellten Wissen kompatibel sind, dieser aber die Öffentlichkeitswirksamkeit verleihen.

Die Art der Transformation ihres wissenschaftlich erzeugten Wissens in öffentlich verbreitetes Wissen kann von der Bildungsforschung kaum beeinflusst werden, da die anderen Teilsysteme dabei ihren Eigenlogiken folgen. Allerdings gilt es, diese Prozesse zu beobachten und zu analysieren, um Rückschlüsse auf die eigene Wirkung ziehen zu können. Wenn Tippelt/Schmidt (2009: 12) das Fehlen einer systematischen Wirkungsgeschichte der Bildungsforschung monieren, ist zu fragen, wie eine solche aussehen könnte. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, insbesondere die festgestellten Gemeinsamkeiten zwischen Politik und Massenmedien bei der Konstituierung des „Problems PISA“ legen nahe, den öffentlichen Diskurs dabei als entscheidenden Faktor und als möglichen Gegenstand weiterer Untersuchungen anzusehen.

---

<sup>61</sup> <http://www.bmbf.de/de/6880.php> [14.10.2014]

## Literaturverzeichnis

van Ackeren, /Klemm, K.: TIMSS, PISA; LAU, MARKUS und so weiter. In: Pädagogik (52), Heft 12 (2000), S. 12-13

Bentele, G./Brosius, H.-B./Jarren, O. (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation, Wiesbaden 2003: Westdeutscher Verlag

Bellenberg, G: Chancengleichheit. In: Lexikon Pädagogik – 100 Grundbegriffe. Stuttgart 2010: Reclam, S. 64-67

Berger, P./Luckmann, P. Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. 1980: Fischer

Berghaus, M.: Luhmann leicht gemacht – eine Einführung in die Systemtheorie. Köln 2003: Böhlau

Bittlingmayer, H.H.: „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz 2005: UVK Verlagsgesellschaft

Bollenbeck, G.: Eine Geschichte der Kulturkritik von Rousseau bis Günther Anders. München 2007: C.H. Beck

Bos, W.: Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In: Bos, w./Tarnai, C.: (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster/New York 1989: Waxmann

Brock, D.: Globalisierung. Wirtschaft – Politik – Kultur – Gesellschaft. Wiesbaden 2008: VS

Brown, M.B./Lentsch, J./Weingart, P.: Politikberatung und Parlament. Opladen 2006: Verlag Barbara Budrich

Brügelmann, H.: Besserwisser und Alleskönner. Ein allererster Kommentar zur Relativierung von Folgerungen „aus“ den Ergebnissen der PISA-Studie und zu ihrer Rezeption in den Medien. In: Uni Siegen aktuell 1/2002, S. 10-13

Burkhardt, A.: Das Parlament und seine Sprache. Studien zur Theorie und Geschichte parlamentarischer Kommunikation. Tübingen 2003: Max Niemeyer Verlag

Chassé, K.A.: Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte. Wiesbaden 2010: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Deines, S./Feige, D.M./Seel, M. (Hrsg.): Formen kulturellen Wandels. Bielefeld 2012: transcript

Delhaes, D.: Politik und Medien: Zur Interaktionsdynamik zweier sozialer Systeme. Wiesbaden 2002: Westdeutscher Verlag

Dernbach, B. (Hrsg.): Vom Elfenbeinturm ins Rampenlicht. Prominente Wissenschaftler in populären Massenmedien. Wiesbaden 2012: VS Springer

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001: Leske + Budrich

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Opladen 2002: Leske + Budrich

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004: Waxmann

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – was wissen und können Jugendliche? Münster 2005: Waxmann



Ditton, H.: Entwicklungslinien der Bildungsforschung. Vom deutschen Bildungsrat zu aktuellen Themen. In: Reinders, H. et al. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung – Strukturen und Methoden. Wiesbaden 2011: VS, S. 29-42

Donati, P.R.: Die Rahmenanalyse politischer Diskurse. In: Keller, P./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöwer, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse – Theorien und Methoden. Band 1: Wiesbaden 2001:VS, S. 149-191

Drerup, H.: Wissenschaft und Öffentlichkeit. Zur Kritik populärer Deutungen der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens. In: Scholz, W.D./Schwab, H. (Hrsg.): Bildung und Wissenschaft im Wandel. Bilanz und Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Oldenburg 1999: Klett, S. 224-248

Entman, R.: Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. In: Journal of Communication 20 (4), S. 415-432

Esser, H.: Die Konstruktion der Gesellschaft. Soziologie – spezielle Grundlagen Band 2. Frankfurt 2000: Campus

Fend, H.: Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt a. M. 1984: Suhrkamp

Foucault, M.: Die Ordnung des Diskurses. München 1971: Hanser

Foucault, M.: Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M. 1988: Suhrkamp

Früh, W.: Inhaltsanalyse. Konstanz 2007: UVK Verlagsgesellschaft

Galtung, J./Ruge, M.: The structure of foreign news. The presentation of the Congo, Cuba and Cyprus Crisis in four Norwegian Newspapers. In: Journal für Peace Research 2 (1965), S. 64-91

Geisen, T.: Kultur und Identität – Zum Problem der Thematisierung von Gleichheit und Differenz in modernen Gesellschaften. In: Kalscheuer, B./Allolio-Nöcke, L. (Hrsg.): Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt a. M. 2008: Campus, S. 166-187

Gensicke, T.: Wandel von Wertkonzepten. In: Hill, H. (Hrsg.): Modernisierung – Prozess oder Entwicklungsstrategie? Frankfurt a. M. 2001: Campus

Gerhards, J.: Dimensionen und Strategien öffentlicher Diskurse. In: Journal für Sozialforschung, 3 (4), 1992, S. 307-318

Gerhards, J.: Diskursanalyse als systematische Inhaltsanalyse. Die öffentliche Debatte über Abtreibungen in den USA und in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W.: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. 2.Auflage, Wiesbaden 2006: VS, S. 299-324

Gerhards, J./Neidhardt F.: Strukturen und Funktionen moderner Öffentlichkeit. Berlin 1990: WZB

Gerhards, J./Lindgens, M.: Diskursanalyse im Zeit- und Ländervergleich. Methodenbericht über eine systematische Inhaltsanalyse zur Erfassung des öffentlichen Diskurses über Abtreibung in den USA und in der Bundesrepublik Deutschland in der Zeit von 1970 bis 1994. Discussion Paper FS III (1994), S. 95-195

Gerhards, J./Neidhardt, F./Rucht, D.: Zwischen Palaver und Diskurs. Strukturen öffentlicher Meinungsbildung am Beispiel der deutschen Diskussion zur Abtreibung, Opladen 1998: Leske+Budrich

Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. 3. Auflage. Frankfurt 1995: Campus

Gill, B.: Schule in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2005: VS

Göpfert, W.: Wissenschaftsjournalismus. München 1996: List

Gräsel, C.: Was ist empirische Bildungsforschung? In: Reinders, H. et al. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung – Strukturen und Methoden. Wiesbaden 2011: VS, S. 13-27

Goffman, E.: Frame Analysis. An essay on the organisation of experience. New York 1974: Harper & Row

Gomolla, M./Radtke, F.O.: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Auflage. Wiesbaden 2007: VS

Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied 1962: Luchterhand

Habermas, J.: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M. 1992: Suhrkamp

Hadjar, A.: Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden 2008: VS

Hartfiel, G.: Das Leistungsprinzip. Opladen 1977: Leske + Buderich

Hasse, R.: Bausteine eines soziologischen Krisenverständnisses: Rückblick und Neubetrachtung. In: Mergel, T. (Hrsg.): Krisen verstehen. Historische und Kulturwissenschaftliche Annäherungen. Frankfurt a. M. 2012: Campus Verlag

Heckhausen, H./Krockow, C./Schlaffke, W.: Das Leistungsprinzip in der Industriegesellschaft. Köln 1974: Deutscher Instituts-Verlag

Hepp, G.: Bildungspolitik in Deutschland. Wiesbaden 2011: VS

Hepp, G.: Wertewandel – politikwissenschaftliche Grundlagen. München 1994: Oldenburg Verlag

Hepp, G./Weinacht, P.-L.: Schulpolitik als Gegenstand der Sozialwissenschaften oder: Hat die Politikwissenschaft ein Thema verloren? In: Journal für Politik (1996) 4, S. 404-433

Hilgartner, S/Bosk, C.: The rise and the fall of social problems: A public arenas model. In: The American Journal of Sociology, 94 (1), S. 53-78

Hondrich, K.O./Schumacher, J: Krise der Leistungsgesellschaft? Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik. Opladen 1988: Westdeutscher Verlag

Hopf, U.: Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim/München 2010

Imhof, K./Gaetano, R.: Die Diskontinuität der Moderne. Zur Theorie des sozialen Wandels. Frankfurt a. M. 1996: Campus Verlag

Imhof, K.: Öffentlichkeitstheorien. In: Jarren, O.: (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation. Opladen 2003: Westdeutscher Verlag, S. 193-209

Jarren, O./Altmeyden, K.D./Schulz, W.: Parteiintern – Medien und innerparteiliche Entscheidungsprozesse. Die Nachfolge Genschers und die Kür Engholms zum SPD-Kanzlerkandidaten. In: Donsbach, W. et al. (Hrsg.): Beziehungsspiele – Medien und Politik in der öffentlichen Diskussion. Fallstudien und Analysen. Gütersloh 1993: Bertelsmann

Jarren, O./Imhof, K./Blum, R.: Zerfall der Öffentlichkeit? Wiesbaden 2000: VS

Jarren, O./Donges, P.: Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft. Wiesbaden 2006: VS

Jäger, W./Weinzierl, U.: Moderne soziologische Theorien und sozialer Wandel. Wiesbaden 2007: VS

Junge, T.: Gouvernamentalität der Wissensgesellschaft. Politik und Subjektivität unter dem Regime des Wissens. Bielfeld 2008: transcript Verlag

Kade, J./Nolda, S.: Erziehungswissenschaften im Diskurs medialer Öffentlichkeiten, in: Otto, H.U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft. Opladen 2002: Leske+Budrich, S. 29-42

Karg, I: Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs. Göttingen 2005: V+R Unipress

Kaschuba, W.: Kulturalismus: Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs. In: Kaschuba, W. (Hrsg.): Kulturen – Identitäten – Diskurse. Berlin 1995: Akademie Verlag GmbH, S. 13-30

Keller, R.: Der Müll der Gesellschaft. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirseand, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2: Forschungspraxis, 2. Auflage. Wiesbaden 2004, S. 197-232

Keller, R.: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden 2005: VS

Keller, R.: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden. 2. Auflage, Wiesbaden 2006: VS, S. 115-146

Keller, R.: Diskurse und Dispositive analysieren. Die wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftsanalytischen Profilierung der Diskursforschung. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research 8 (2), Art. 19

Kepplinger, H.M.: Systemtheoretische Aspekte politischer Kommunikation. In: Publizistik, 30. Jg., S. 247-264

Klages, H.: Wertorientierungen im Wandel. Rückblick – Gegenwartsanalyse – Prognose, Frankfurt a. M. 1984: Fischer

Krause, N.: Die Debatte um Studiengebühren. Systematische Rekonstruktion eines rapiden Meinungswandels. Wiesbaden 2008: VS

Lange, H.: PISA: Und was nun? Bildungspolitische Konsequenzen für Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (5), Heft 3 (2002), S. 455-471

Langenbucher, W.: Gegenwärtige Trends zur politischen Kommunikation. In: Saxer, U. (Hrsg.): Politik und Kommunikation, München 1983:Piper, S. 38-41

Lehmkuhl, M. et al. (Hrsg.): Wissenswelten. Wissenschaftsjournalismus in Theorie und Praxis. Gütersloh 2008: Verlag Bertelsmann Stiftung

Lenhardt, G.: Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. In: Pädagogische Korrespondenz, 29. Jahrgang (2002), S. 5 -22

Lenk, K.: Deutscher Konservatismus. Frankfurt 1989: Campus Verlag

Lenzen, D./Baumert, J./ Watermann, R./Trautwein, U. (Hrsg.): PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung, Wiesbaden 2004: Verlag für Sozialwissenschaften

Lorig, W.H.: Neokonservatives Denken in der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten. Opladen 1988: Leske+Budrich

Ludwig-Mayerhofer, W.: Bildung zwischen Individualisierung und Exklusion. In: Schneider, W./Kraus, W. (Hrsg.): Individualisierung und Legitimation sozialer Ungleichheit in der reflexiven Moderne. Opladen 2014: Verlag Barbara Budrich, S.167 – 192

Lüders, C./Meuser, M.: Deutungsmusteranalyse, in: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen 1997: Leske + Budrich, S. 57-80

Luhmann, N.: Ökologische Kommunikation: Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen 1986: Westdeutscher Verlag

Luhmann, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt 1992: Suhrkamp

Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Frankfurt a. M. 1995: Suhrkamp

Luhmann, N.: Die Realität der Massenmedien. Opladen 1996: Leske+Budrick

Luhmann, N.: Soziale Systeme: Grundrisse einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M. 1996: Suhrkamp

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1997: Suhrkamp

Luhmann, N.: Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 2000: Suhrkamp

Matthes, J.: Framing. Baden-Baden 2014: Nomos Verlagsgesellschaft

Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel 2010: Beltz

Mergel, T. : Krisen als Wahrnehmungsphänomene. In: Mergel, T. (Hrsg.): Krisen verstehen. Historische und kulturwissenschaftliche Annäherungen. Frankfurt a. M. 2012: Campus Verlag

Meuser, M.: (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler 1992: Centaurus Verlagsgesellschaft

Meyer, T./Schicha, C./Brosda, C: Diskurs-Inszenierungen. Zur Struktur politischer Vermittlungsprozesse am Beispiel der „ökologischen Steuerreform“. Wiesbaden 2001: Westdeutscher Verlag

Meyn, H.: Massenmedien in Deutschland, Konstanz 2006: UVK Verlagsgesellschaft

Neckel, S./Sutterlüty, F: Negative Klassifikation. Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): Integrationspotenziale einer demokratischen Gesellschaft. Wiesbaden 2005: VS, S. 409-428

Neidhardt, F: Wissenschaft als Politikum – Öffentlichkeitsbedürfnisse der Forschung auf dem Prüfstand. In: Neidhardt, F./Pfesch, B./Eilders, C.: Die Stimme der Medien – Pressekommentare und politische Öffentlichkeit. Wiesbaden 2004: VS, S. 313-324

Nikolow, S./Schirmacher, A. (Hrsg.): Wissenschaft und Öffentlichkeit als Ressourcen füreinander. Frankfurt a. M. 2007: Campus

Oesterdickhoff, G. W./Jegelka, N (Hrsg.): Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften. Opladen 2001: Leske + Budrich

Oevermann, U.: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Unveröffentlichtes Manuskript (1973)

Oevermann, U.: Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 1, (2001 a), S. 35-81

Oevermann, U.: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: Sozialer Sinn 1 (2001 b), S. 3-33

Ozan, D.: Parteiliche Kommunikation am politischen Wendepunkt. Der EU-Beitritt der Türkei in deutschen und türkischen Parlamentsdebatten. Wiesbaden 2010:VS



Payk, B.: Deutsche Schulpolitik nach dem PISA-Schock. Wie die Bundesländer auf die Legitimationskrise des Schulsystems reagieren. Hamburg 2009: Verlag Dr. Kovac

Patzelt, W.J.: Parlamentskommunikation. In: Sarcinelli, U./Saxer, U. (Hrsg.): Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Opladen/Wiesbaden 1998: Westdeutscher Verlag, S. 431-440

Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden 2006: VS

Reinders, H./Gräsel, C./Ditton, H. : Praxisbezug empirischer Bildungsforschung. In: Reinders, H. et al. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung- Gegenstandsbereiche. Wiesbaden 2011: VS, S. 221-232

Reiser, S.: Parteienkampagne und Medienberichterstattung im Europawahlkampf 1989. Eine Untersuchung zu Dependenz und Autonomieverlust zum Verhältnis Massenmedien und Politik. München 1994: UVK Medien/Ölschläger

Ritsert, J.: Schlüsselprobleme der Gesellschaftstheorie. Individuum und Gesellschaft – soziale Ungleichheit – Modernisierung. Wiesbaden 2009: VS

Ruß-Mohl, S.: Journalistik, Wissenschaft und Wissenschaftsjournalistik. Anmerkungen zu Theorie und Praxis des Wissenschaftsjournalismus. In: Publizistik (30) 2-3, 1985, S. 265-279

Saage, R.: Neokonservatives Denken in der Bundesrepublik. In: Fetscher, I. (Hrsg.): Neokonservative und „Neue Rechte“. Der Angriff gegen Sozialstaat und liberale Demokratie in den Vereinigten Staaten, Westeuropa und der Bundesrepublik. München 1983: Beck

Sarcinelli, U.: Symbolische Politik. Zur Bedeutung symbolischen Handelns in der Wahlkampfkommunikation der Bundesrepublik. Opladen 1987: Westdeutscher Verlag

Sarcinelli, U.: Öffentlichkeitsarbeit der Parlamente. Politikvermittlung zwischen Public Relations und Parlamentsdidaktik. Baden-Baden 1994: Nomos

Sarcinelli, U.: Politische Kommunikation in Deutschland. Zur Politikvermittlung im demokratischen System. Wiesbaden 2005: VS

Jarren, O./Imhof, K./Blum, R. (Hrsg.): Zerfall der Öffentlichkeit? Wiesbaden 2000: Westdeutscher Verlag

Schäfer, M. S. : Wissenschaft in den Medien. Die Medialisierung naturwissenschaftlicher Themen. Wiesbaden 2007: VS

Scheufele, B.: Frames – Framing – Framing- Effekte: Theoretische und methodische Grundlegung des Framing-Ansatzes sowie empirische Befunde der Nachrichtenproduktion: Wiesbaden 2003: Westdeutscher Verlag

Schetsche, M.: Die Karriere sozialer Probleme, München 1996: Oldenbourg-Verlag

Schneider, W./Janning, F.: Politikfeldanalyse: Akteure, Diskurse und Netzwerke. Wiesbaden 2006: VS

Schmid-Petri, H.: Das Framing von Issues in Medien und Politik – eine Analyse systembezogener Besonderheiten. Wiesbaden 2012: Springer VS

Schütze, Y.: Die gute Mutter: Zur Geschichte des normativen Musters Mutterliebe. Bielefeld 1986: Kleine

Schulz, W. Die Konstruktion von Realität in den Nachrichtenmedien. Analyse der aktuellen Berichterstattung. Freiburg 1976: Karl Alber

Schulz, W.: Massenmedien und Realität. Die „ptolemäische“ und die „kopernikanische“ Auffassung. In: Kaase, M./Schulz, W. (Hrsg.): Massenkommunikation: Theorien, Methoden, Befunde. Opladen 1989: Westdeutscher Verlag, S. 135-149

Schulz, W.: Politische Kommunikation. Theoretische Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung zur Rolle der Massenmedien in der Politik. Opladen 1997: Westdeutscher Verlag

Schwab-Trapp, M.: Diskurs als soziologisches Konzept. Bausteine für eine soziologische Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden 2006: VS, S. 283-307

Solga, H./Powell, J./Berger, P.A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a. M. 2009: Campus

Steffani, W.: Oppositionskommunikation. In: Jarren, O. et al. (Hrsg.): Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Wiesbaden 1998: Westdeutscher Verlag, S. 457-463

Stichweh, R.: Differenzierung des Wissenschaftssystems. In: Mayntz, R. et al. (Hrsg.): Differenzierung und Verselbstständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt a. M. 1988: Campus, S. 45-111

Strohmeier, G. Politik und Massenmedien. Baden-Baden 2004: Nomos

Tillmann, K.J.: Leistungsstudien und Qualitätsentwicklung oder: Auf dem Weg zu holländischen Verhältnissen? In: Journal für Schulentwicklung (5), Heft 2 (2001), S. 9-18

Tillmann, K.-J. et al.: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Wiesbaden 2008: VS

Tippelt, R: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik seit 1950. Weinheim 1990: Deutscher Studien Verlag

Toman, H: Die PISA-Vergleichsstudie und der öffentliche Meinungs austausch. Hohengehren 2011: Schneider Verlag

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten 1964: Walter-Verlag

Weßler, H.: Öffentlichkeit als Prozess. Deutungsstrukturen und Deutungswandel in der deutschen Drogenberichterstattung. Wiesbaden 1999: Westdeutscher Verlag

Weingart, P.: Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist 2001: Velbrück

Weingart, P.: Wissenschaftssoziologie. Bielefeld 2003: transcript

Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001: Beltz

Weischenberg, F./Kriener, M./Loosen, W.: Journalistik: Theorie und Praxis aktueller Medienkommunikation. Opladen 1995: Westdeutscher Verlag

Wenzel, H.: Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgeleitete Forderung. In: Krüger, H.-H./Kleberg, U./Kramer, R.T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden 2010: VS, S. 57-66

Winter, F.: Leistung. In: Lexikon Pädagogik – 100 Grundbegriffe. Stuttgart 2010: Reclam, S. 180-183

Wiswede, G./Kutsch, T: Sozialer Wandel. Zur Erklärungskraft neuerer Entwicklungs- und Modernisierungstheorien. Darmstadt 1978: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Zapf, W.: Zum Verhältnis von sozialstrukturellem und politischem Wandel: Die Bundesrepublik 1949 – 89. In: Blanke, B./Wollmann, H. (Hrsg.): Die alte Bundesrepublik – Kontinuität und Wandel. Opladen 1991: Westdeutscher Verlag

Zedler, P./Döbert, H.: Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, S. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. Auflage, Wiesbaden 2009: VS, S. 23-42

## Verzeichnis der benutzten Zeitungsartikel<sup>62</sup>

	DATUM	MEDIUM	TITEL
1	08.11.2001	FR	PISA-Schock und übliche Reflexe
2	22.11.2001	FR	Entwickeln statt vermessen Kritiker warnen vor einer Rückkehr zur „Paukschule“/Lehrer halten den Ertrag der Studien für dürftig
3	28.11.2001	TAZ	Auch in Deutsch läuft es nicht gut Eine OECD-Studie wird kommende Woche den Rückstand deutscher Schüler zeigen. Die TAZ hat die Forscher belauscht. Ihre Mängelliste: Eintrichtern statt Probleme lösen. Zu wenig Geld für Grundschulen. Verstärkung sozialer Unterschiede
4	29.11.2001	FR	Wertvolle Wahrheiten Die Nervosität der Kultusbürokratie wächst. Am 4. Dezember werden die bisher strikt unter Verschluss gehaltenen ersten Ergebnisse der in 32 Staaten durchgeführten Schulleistungsstudie PISA bekannt gegeben
5	01.12.2001	WELT	Deutsche Schüler lesen und rechnen schlecht PISA-Studie zeigt Mängel des Bildungssystems – neue Schulformdiskussion steht bevor
6	01.12.2001	FR	Lernschwächen
7	02.12.2001	FASZ	Note mangelhaft für Deutschlands Schulen
8	02.12.2001	WamS	Lehrerverbände fordern neue Lern- und Denkkultur
9	03.12.2001	SZ	Lesen und Rechnen mangelhaft Deutsche Schüler schneiden im internationalen Vergleich schlecht ab
10	03.12.2001	WELT	Lesen ist allen Könnens Anfang
11	03.12.2001	TAZ	Lesen ja, aber nicht verstehen Im weltweiten Vergleich landen deutsche Schüler auf Platz 25 von 32. Bildungspolitische Konsequenzen wird dieses Ergebnis kaum haben
12	03.12.2001	TAZ	Nix kapiert Wie PISA urteilt
13	03.12.2001	TAZ	Schulen und Unis: nicht reformierbar
14	04.12.2001	WELT	Die Ganztagschule ist kein Allheilmittel Die Leistungen finnischer Schüler hängen auch mit dem geringen Ausländeranteil zusammen
15	04.12.2001	FAZ	Viele Schüler in Deutschland auf unterstem Niveau Vergleichende Bildungsstudie der OECD/Test für Grundschüler folgt
16	04.12.2001	SZ	Die Lebensgemeinschaft erzieht zum Leben Hartmut von Hentig über Reformpädagogik, Versäumnisse der Kultusminister und den angeblichen Wertezerfall

<sup>62</sup> Die Originalquellen befinden sich in einem gesonderten Band.

17	04.12.2001	TAZ	Schulstudie macht Minister nervös
18	04.12.2001	SZ	Das Elend der Bildung
19	05.12.2001	FAZ	Weit unterdurchschnittlich Die Leistungen deutscher Schüler im internationalen Vergleich
20	05.12.2001	WELT	Bestürzung über Leistungen deutscher Schüler
21	05.12.2001	WELT	Das deutsche Bildungssystem ist bloßgestellt
22	05.12.2001	SZ	Wer kaum investiert, der bekommt auch wenig
23	05.12.2001	SZ	Koreas Schüler büffeln nachts
24	05.12.2001	SZ	Trödeln im Spielparadies Schlechte Noten für deutsche Schüler: Schuld ist auch die Bildungsfeindlichkeit im Land
25	05.12.2001	SZ	„Das muss zu Konsequenzen führen“ Internationale Schulleistungsstudie PISA: Schlechte Zensuren für deutsche Schülerinnen und Schüler
26	05.12.2001	TAZ	Fast in jeder Hinsicht ein Desaster
27	05.12.2001	TAZ	Aufsteiger und Absteiger Deutschland schneidet nicht nur schlecht beim OECD-Test ab – es hat vor allem auch das selektivste Schulsystem
28	05.12.2001	TAZ	Kaum Bildung und noch weniger Geld
29	05.12.2001	SZ	„Ich ersticke fast im Klassenzimmer“ Japans Schüler leiden unter Stress und purem Pauken
30	06.12.2001	FAZ	Es fehlt am verstehenden Lernen Mögliche Gründe für die Schwächen deutscher Schüler
31	06.12.2001	FR	Unfähig, die Schwächen der Schüler zu erkennen Die PISA-Studie kreidet Deutschland den Sonderweg im Bildungssystem sowie grundsätzliche Fehler im Unterricht an
32	06.12.2001	WELT	Wir brauchen eine neue Lernkultur!
33	06.12.2001	WELT	Clement fordert Abitur nach 12 Jahren – Diskussion um PISA-Studie
34	06.12.2001	WELT	Wir brauchen dringend einen Bildungsgipfel – FDP Vize für Konferenz beim Bundeskanzler
35	06.12.2001	WELT	Vielen Zuwandererkindern droht der soziale Abstieg – die Bildungskatastrophe
36	06.12.2001	TAZ	Die Liebe zum Lernen Die große PISA-Bildungsstudie fordert uns auf, die veraltete deutsche Bildungskultur zu überwinden. Die Schulen müssen selbstständiger arbeiten und mehr auf Dialog setzen
37	07.12.2001	FAZ	Kultusminister wollen Konsequenzen ziehen
38	07.12.2001	FAZ	„Ein heilsamer Schock“ Wie die Bundesländer auf die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie reagieren wollen

39	07.12.2001	WELT	Kernkompetenz ungenügend Die deutsche Pädagogik fordert den mündigen Schüler – aber gerade dieses Lernziel hat sie verfehlt
40	07.12.2001	TAZ	Lächeln verhindert den Bürgerkrieg Wo 30 Fehler statt 50 schon ein Triumph sind
41	07.12.2001	TAZ	„Wo steht denn das Kind?“
42	07.12.2001	WELT	Großer Andrang auf private Schulen
43	07.12.2001	FAZ	Die Lehrer misstrauen der Kultusbürokratie
44	07.12.2001	SZ	Wenn das kulturelle Kleingeld fehlt Nirgendwo ist der Einfluss des sozialen Milieus auf die Schulleistungen so groß wie in Deutschland
45	08.12.2001	WELT	„Wir brauchen das Zentralabitur“ KMK-Präsidentin Annette Schavan rügt spielerische Ausrichtung der Grundschule
46	08.12.2001	WELT	Mut zum Pessimismus
47	08.12.2001	SZ	Metaphernzentrifuge Naturwissenschaftliche Bildung, wie wir sie verdienen
48	08.12.2001	SZ	Mittelmaß in Europas Mitte
49	09.12.2001	SZ	Das kannst du doch, oder? Laut PISA-Studie versagen die Schulen, Viele Eltern verlassen sich deshalb lieber auf Begabungstests für ihre Kinder
50	10.12.2001	WELT	Jürgen Baumert: Der deutsche Bildungsguru schweigt und wartet
51	10.12.2001	TAZ	Die naive Freude am Chemiebausatz Über die Lehren aus der PISA-Studie
52	10.12.2001	TAZ	Modernität unter dem Dach der Kleinfamilie Deutsche Lernkultur: Warum es bei der aktuellen Bildungsdebatte um weit mehr als die richtigen Unterrichtsformen geht
53	11.12.2001	SZ	Motivieren statt verabreichen – Was PISA die Hochschulen angeht
54	11.12.2001	WELT	Hurra, hurra, die Schule brennt!
55	11.12.2001	FR	Minister: Alle sind mitschuldig PISA für Schreier harter Schlag
56	11.12.2001	FR	Nur elementare Lesefähigkeiten, die im Alltag nicht ausreichen
57	12.12.2001	TAZ	„Unser Schulsystem verstärkt soziale Nachteile“
58	12.12.2001	TAZ	„Kindern verschlägt es die Sprache“
59	13.12.2001	FR	Was sich am Gymnasium abspielt, ist industrielle Produktion
60	13.12.2001	WELT	Lektionen aus PISA
61	13.12.2001	FR	Wie man Äpfel mit Birnen vergleicht und das Ergebnis auspresst



62	14.12.2001	WELT	Schlechte Noten gehören verboten! Wer ist schuld am Bildungsnotstand? Ein Brief verrät, dass sich die Sozialdemokraten der Misere ihrer eigenen Schulreformen bewusst sind. Die progressive Bildungspolitik hat versagt
63	14.12.2001	TAZ	Liegt das an mir? Schülerin Sara war für die TAZ wegen PISA unterwegs. Wie Politiker die Schulen besser machen wollen, hat sie nicht gelernt
64	15.12.2001	WELT	Kampf der Gleichmacherei! Bildung, so Bayerns Ex-Kultusminister Hans Meier, ist immer noch eine Investition in die Zukunft
65	15.12.2001	FAZ	Die Hochunbegabten Bildungsfehler: Schiefe Wahrnehmung der PISA-Studie
66	15.12.2001	WELT	„Die ideologische Bildungspolitik ist gescheitert“
67	17.12.2001	WELT	Wir brauchen mehr Gleichmacherei Seit 1949 besteht Bildungspolitik darin, Barrieren zu schleifen – zum Glück für Deutschland
68	18.12.2001	SZ	PISA oder: Wieder nichts gelernt?
69	18.12.2001	SZ	Private im Aufwind
70	18.12.2001	SZ	Warum brauchen Schulen mehr Autonomie, Herr Jürges?
71	18.12.2001	WELT	Sprung in der Platte Seit Jahren wird der deutsche Bildungsnotstand beklagt. Andere Länder haben gehandelt
72	19.12.2001	SZ	Falscher Eifer Irrtum PISA-Studie. Wie zu viel Wettbewerb Bildung verhindert
73	19.12.2001	TAZ	Die Schweiz: Nur einen Hauch besser
74	19.12.2001	WELT	Erziehung statt Wissenschaft Schule soll nicht das Neue tun, sondern das Richtige
75	20.12.2001	FAZ	Nach dem Vorbild der Nachbarn
76	22.12.2001	WELT	Dank an das deutsche Gymnasium
77	24.12.2001	SZ	Mehr Qualität – aber wie?
78	24.12.2001	SZ	„Die Sprache liegt uns am Herzen“ Das Lesen hat eine lange Tradition in Finnland, wo man Schülern kostenlose Nachhilfe und Ausländern Unterricht spendiert
79	28.12.2001	FR	Angst, als Streber zu gelten
80	08.06.2002	FAZ	Ungleichmacher Bildung Bayern, Sachsen oder Bremen? Das deutsche Schulvielerlei
81	13.06.2002	FR	In Erklärungsnot Den möglichen Verlierern bei PISA-E wird es Angst und Bange
82	14.06.2002	FAZ	„Bildung ist die beste Zukunftsinvestition“

83	14.06.2002	WELT	Schröder fordert nationalen Kraftakt Regierungserklärung zur Bildungspolitik/SPD wollte PISA-Studie verhindern
84	16.06.2002	WamS	Schüler in Bayern liegen bei PISA vorn Sozialdemokratisch regierte Länder bei Leistungsvergleich an deutschen Schulen abgeschlagen
85	16.06.2002	WamS	Das Land der „Absteiger“ Unmittelbar vor Veröffentlichung des neuen PISA-Leistungsvergleichs belegen Untersuchungen viele Schwächen des mutmaßlichen Tabellenletzten NRW
86	17.06.2002	SZ	„Wir brauchen nun einmal keine Behüte- Pädagogik“ Bayerns Kultusministerin Monika Hohlmeier über PISA, sozialdemokratische Bildungspolitik und die Schulen im Freistaat
87	17.06.2002	SZ	Sieger, Verlierer und viel Ungereimtes PISA-E-Papier: Für eine differenzierte Bewertung ist die Datenlage noch zu dürftig
88	17.06.2002	SZ	CSU besteht auf Wettbewerb in der Schulpolitik Partei sieht sich durch Ländervergleich der PISA-Studie bestätigt
89	17.06.2002	TAZ	Bild dir deine Meinung Die nationale PISA-Studie ist Munition für den Wahlkampf. Ihre Ergebnisse interessieren kaum
90	17.06.2002	TAZ	Lappland schlägt Bayern PISA-E: Was die nationale Bildungsstudie testet und warum sich die Ergebnisse der 16 Bundesländer kaum miteinander vergleichen lassen
91	17.06.2002	SZ	Heftiger Streit über PISA-Schulstudie Unionsregierte Länder wie Bayern sollen Spitzenplätze belegen/Bundesregierung warnt vor Schuldzuweisungen
92	17.06.2002	WELT	Schub für Stoiber? Heute beginnt der CDU-Parteitag. Da passte es gut, dass am Samstagnachmittag die Ergebnisse der PISA-Studie durchsickerten. Und Bayern liegt vorn. Aber was sagen die Auswertungen wirklich?
93	18.06.2002	FR	Ranking PISA und der Vergleich
94	18.06.2002	FR	Eine Frage des Sichtrauens Nach PISA kann sich niemand mehr auf ideologische Kirchturmspolitik zurückziehen
95	18.06.2002	SZ	Unterm Rad Vor der Länderrankingliste: Was ist konservative Bildungspolitik?

96	18.06.2002	SZ	Deutscher Flickenteppich Zur Aussagekraft statistischer Erhebungen zur Bildung
97	18.06.2002	SZ	Bayern ist bei PISA-Studie in mehreren Wertungen vorn Neue Details des Schulvergleichs unter den Bundesländern
98	18.06.2002	WELT	Das Prinzip Potemkin Warum nach Finnland fahren? Wir brauchen den Detailvergleich der Bundesländer untereinander
99	19.06.2002	SZ	Worüber wir reden, wenn wir über PISA-E reden
100	19.06.2002	SZ	Die Verteidigungslinie steht SPD-Länder verweisen schon vorab auf Wirtschaftsprobleme
101	19.06.2002	SZ	PISA-E und die Folgen: Wie der innerdeutsche Vergleich zum Teil des Wahlkampfs wird
102	19.06.2002	SZ	„Keine Kuschelpädagogik!“ Sachsen liegt bei den Ost-Ländern vorn – dabei stößt die Schulpolitik auch in der CDU auf Kritik
103	19.06.2002	FAZ	Die Wiederentdeckung der Bildung Die PISA-Studie hat Deutschland aufgeschreckt
104	20.06.2002	FAZ	Deutschland vor PISA-E Aufgeregte Debatten über den Stellenwert von Bildungspolitik
105	20.06.2002	SZ	Freiheit statt Bürokratie Schulkonzepte der Zukunft
106	20.06.2002	SZ	Abschied von alten Träumen Sozialdemokratische Bildungspolitiker setzen zunehmend auf das Leistungsprinzip im Unterricht
107	20.06.2002	SZ	Der wahre PISA-Skandal Frankreichs Schulsystem lehrt: Schlechte Schüler sind arme Schüler
108	21.06.2002	TAZ	Vor PISA: Gerüchte und Schnellschüsse Die Verantwortlichen für die Schulstudie weigern sich, die Öffentlichkeit schnell über alle Ergebnisse des Bundesländervergleichs aufzuklären
109	22.06.2002	WELT	PISA-Studie: Nord-Süd-Gefälle bei Bildung
110	22.06.2002	WELT	Zentralabitur statt Abitur light
111	23.06.2002	WamS	„Wer auf eine deutsche Schule will, muss Deutsch können“
112	23.06.2002	FASZ	Der Abstand zwischen den Bundesländern ist riesengroß
113	23.06.2002	FASZ	Das deutsche Schulsystem ist noch zu retten
114	24.06.2002	FAZ	Nur Bayern liegt über dem OECD-Durchschnitt
115	24.06.2002	FAZ	Den unionsgeführten Ländern gelingt es
116	24.06.2002	FR	Die PISA-Hysterie

117	24.06.2002	SZ	Voll frontal PISA verlangt schnelle Reaktionen in der Politik wie bei den Lehrern
118	24.06.2002	SZ	Die PISA-Studie: Daten und Erkenntnisse aus dem nationalen Schulvergleich
119	24.06.2002	SZ	„In 10 Jahren an der Spitze“ Bundesbildungsministerin Bulmahn fordert nationale Kraftanstrengung und Tests
120	24.06.2002	SZ	Der absehbare Schock Die PISA-Studie: Vorgeschichte und Aufgaben einer bestürzenden Bestandsaufnahme
121	24.06.2002	TAZ	Bayern knapp versetzt Bis auf Bayern haben es die Bundesländer zu den PISA-Gewinnern wie Kanada sehr weit
122	24.06.2002	WELT	„Wir haben aus unserem Geld das Beste gemacht“ Sachsens Wissenschaftsminister Rößler zum guten Abschneiden seines Landes
123	24.06.2002	WELT	„Wer jetzt Vom Zentralabitur spricht, kann von uns lernen“
124	24.06.2002	WELT	Auch gute Länder international häufig Mittelmaß
125	25.06.2002	FAZ	Die Defizite der Schulen ausgleichen Unternehmen sind von den PISA-Ergebnissen nicht überrascht
126	25.06.2002	FAZ	Gute Schüler kann man nicht kaufen Bundesländer, die viel Geld ausgeben, haben nicht die besten Schulsysteme
127	25.06.2002	FAZ	„Bankrotterklärung für die Bildungspolitik der SPD“ Die unionsgeführten Länder loben sich
128	25.06.2002	FAZ	„Ein blauer Brief für die Schulen mit fünf Fünfen“ Die SPD-geführten Länder rechtfertigen sich
129	25.06.2002	FAZ	Bulmahn: Es gibt keine Sieger und Verlierer „Bayern nicht als bildungspolitisches Modell ansehen“
130	25.06.2002	FR	Mancherorts versteht jeder vierte Schüler nur simpelste Texte
131	25.06.2002	FR	Willi Lemke plädiert auf Fernsehverbot in Bremens Kinderzimmern Bildungssenator macht die ganze Gesellschaft für das miese Abschneiden bei der PISA-Studie verantwortlich
132	25.06.2002	FAZ	PISA II – Lockruf des Südens: Schulreform muss lokal erfolgen
133	25.06.2002	TAZ	Quittung für geringen Einsatz
134	25.06.2002	TAZ	Aus PISA wird keiner schlau
135	25.06.2002	WELT	PISA entfacht Streit um bundesweite Schulreform
136	26.06.2002	FR	PISA-E zeigt ein aufregend neues Bild unserer Schulen

137	26.06.2002	FAZ	„Die SPD versucht, PISA-E klein zu reden
138	26.06.2002	FAZ	Spitze im Osten Das sächsische Schulsystem verlangt Leistung
139	26.06.2002	FAZ	Die Zufriedenheit der Eltern spricht Bände In Bayern meinen nur wenige, dass die Anforderungen der Schule zu niedrig sind
140	27.06.2002	FAZ	Ins Rennen zur Bildung
141	27.06.2002	TAZ	Die neue Klassengesellschaft
142	27.06.2002	TAZ	Kein republikanischer Anspruch Trotz PISA wird kein Ruck durch die Bildungspolitik gehen
143	27.06.2002	TAZ	Neue Standards beim Schulkampf
144	27.06.2002	SZ	Klassenunterschied im Klassenzimmer
145	27.06.2002	WELT	Die PISA-Verlierer feiern ihren Sieg
146	27.06.2002	WELT	Schröder greift Kultusminister scharf an
147	28.06.2002	FAZ	Sprachförderung, Sommerschulen und bessere Grundschulbildung Die Vorschläge des PISA-Koordinators Baumert
148	28.06.2002	WELT	Schröders Nebelkerzen Der Kanzler will von den schlechten PISA-Ergebnissen der SPD-Länder ablenken
149	29.06.2002	SZ	Viele Fragen – schwierige Antworten Das deutsche Schulsystem ist zu kompliziert, um aus PISA einfache Lehren zu ziehen
150	04.07.2002	FR	Nicht beschlossen, aber verkündet
151	04.07.2002	FR	Der Sozialdarwinismus unter den Kultusministern
152	05.07.2002	TAZ	Schon für die Kleinsten ein Lehrplan
153	22.11.2004	FR	Deutsche bei PISA erneut schlecht
154	22.11.2004	TAZ	Neue PISA-Note knapp genügend
155	22.11.2004	SZ	Deutsche Schüler bleiben mittelmäßig
156	22.11.2004	WELT	Deutschland schon wieder Verlierer beim Bildungstest
157	23.11.2004	FAZ	Streit über die neue PISA-Studie Deutsche Schüler angeblich kaum besser als in erster Testreihe
158	23.11.2004	FR	Wieder nur Mittelmaß
159	23.11.2004	FR	„Schule für alle“ als Ziel
160	23.11.2004	FR	Über die Beförderung des Leistungsgedankens in Zeiten der Unsicherheit
161	23.11.2004	SZ	Ich weiß, was ich nicht weiß
162	23.11.2004	SZ	Schock mit Langzeitwirkung
163	23.11.2004	TAZ	Buchstabierte „Slum“! Deutsche Schüler bleiben Mittelmaß – bestenfalls
164	23.11.2004	SZ	Ausreichend ist nicht genug
165	23.11.2004	SZ	Abgehängt

166	23.11.2004	SZ	Ein Aufsatz, zwei Noten
167	23.11.2004	WELT	PISA
168	23.11.2004	FAZ	Selbstbezogen
169	23.11.2004	SZ	Ausgeblutet PISA II: Ein Besuch in einer Münchener Hauptschule
170	24.11.2004	WELT	Vergessene Nöte des Alltags Schlüsse aus dem neuerlichen PISA-Debakel
171	24.11.2004	TAZ	Endstation Abitur erreichen nur wenige
172	24.11.2004	TAZ	Wirkung und Ursache Die Ausländer sollen auch am schlechten PISA-Schnitt schuld sein
173	24.11.2004	WELT	Bürger sind mit dem Schulsystem höchst unzufrieden
174	24.11.2004	TAZ	„Wir starren nur auf die Defizite“
175	25.11.2004	SZ	Alarmstufe I für Mister PISA
176	25.11.2004	TAZ	Ohne Deutsch keine Bildung
177	26.11.2004	SZ	Kampf um die Schule
178	29.11.2004	SZ	Die Macht der Zahlen
179	01.12.2004	FAZ	Tendenzen zur Einheitsschule
180	01.12.2004	TAZ	Auch Österreich ergeht sich im PISA-Geschrei
181	01.12.2004	TAZ	Bildungslücken bringen Umsatz
182	04.12.2004	FR	Der schiefe Blick auf PISA
183	04.12.2004	FR	„Eigenständige Menschen sind das Ziel“
184	04.12.2004	TAZ	Error Hauptschule
185	06.12.2004	FAZ	PISA: Deutsche Schüler nicht besser, nicht schlechter
186	06.12.2004	SZ	Der Erfolg liegt nahe Deutsche können von den Niederlanden viel lernen
187	06.12.2004	TAZ	PISA für die Politik: Sechs, sechs, vier und fünf
188	06.12.2004	TAZ	Deutschland macht dumm
189	06.12.2004	FR	Abgehängte Unterschicht
190	07.12.2004	WELT	Moderner Aberglaube Die PISA-Studie: Ergebnis von zahllosen Vorentscheidungen
191	07.12.2004	TAZ	Bildung auf der schiefen Bahn
192	07.12.2004	TAZ	Das System hat versagt
193	07.12.2004	TAZ	Deutschlands Schulen: unten Elend, oben Mittelmaß
194	07.12.2004	WELT	Deutschlands Schulsystem ist besser als sein Ruf
195	07.12.2004	FR	PISA ist schneller als Reformen
196	07.12.2004	FAZ	Auf ewig verdammt Ein Plädoyer für die Hauptschule
197	07.12.2004	SZ	Borniert und blöd mit hoher Punktzahl?
198	07.12.2004	SZ	Strebermann, geh du voran Was die Weisen messen: Kulturtechniken als nationale Ressource

199	07.12.2004	SZ	Und wieder sehen wir betroffen die Studie an und alle Fragen offen
200	07.12.2004	SZ	Mehr als Nokia Selektion und Integration: geht beides zugleich?
201	07.12.2004	SZ	Bulmahn verlangt mehr individuelle Förderung
202	07.12.2004	FR	Zu wenig Unterricht am Computer PISA-Studie bemängelt Angebot der Schulen
203	07.12.2004	FAZ	Ausländische Schüler sind die Verlierer
204	08.12.2004	WELT	Bulmahn
205	08.12.2004	SZ	Das zweite Buch PISA
206	08.12.2004	FR	Die Hauptschule bleibt sitzen
207	08.12.2004	TAZ	PISA II wirft KMK nicht aus der Bahn
208	08.12.2004	TAZ	Besser entkoppeln
209	08.12.2004	TAZ	KMK: Nur der Unterricht zählt
210	08.12.2004	TAZ	Migrantenkinder sind die großen Verlierer
211	08.12.2004	TAZ	Das Tabu Schulstruktur ist gebrochen
212	08.12.2004	FAZ	Der große Strukturschwindel
213	08.12.2004	WELT	Zweifelhaft
214	08.12.2004	FAZ	„Durchschnittsplatz nicht ausreichend“
215	09.12.2004	SZ	Allein gelassen Die deutsche Tradition und die Hauptschule
216	09.12.2004	FAZ	Bildung lässt sich nicht messen
217	09.12.2004	TAZ	Die Hauptschul-Versteher
218	09.12.2004	TAZ	Unglücklich auf eins: Hongkong
219	09.12.2004	TAZ	Guter vierter Platz: Niederlande
220	09.12.2004	TAZ	Nur Achtzehnter: Österreich
221	09.12.2004	TAZ	Glücklicher 24.: Polen
222	09.12.2004	FAZ	Mehr Redlichkeit!
223	10.12.2004	SZ	Grundausrüstung PISA und seine Kritiker
224	10.12.2004	FAZ	Die Einheitsschule bis Klasse 7 hilft leistungsschwachen Schülern nicht
225	11.12.2004	SZ	Der schiefe Blick auf PISA
226	11.12.2004	FR	Ergebnisse der PISA-Studie sorgen für Streit und Reformen
227	13.12.2004	SZ	Scharfer Blick ins Klassenzimmer
228	17.12.2004	FAZ	Österreich im Gesamtschulfieber Die PISA-Ergebnisse werden als Schande empfunden
229	05.07.2005	FR	Halbe Sachen Spekulationen über PISA-E
230	09.07.2005	FR	Bildungsgefälle zwischen den Ländern nimmt zu
231	12.07.2005	FR	Keine Trendwende in Sicht
232	12.07.2005	FR	Diagnose: Testeritis
233	12.07.2005	TAZ	Die Reichen siegen auch bei PISA
234	12.07.2005	FAZ	GEW: PISA-Studie vollständig vorstellen
235	13.07.2005	SZ	Bildung für alle
236	15.07.2005	TAZ	PISA liegt in Bayern
237	15.07.2005	FAZ	Erhebliche Leistungsfortschritte
238	15.07.2005	FAZ	Schulpolitik mit Folgen

239	15.07.2005	SZ	Vergesst PISA!
240	15.07.2005	FR	Bundesländer holen beim PISA-Vergleich auf
241	15.07.2005	FR	Fernab vom Taka Tuka Land In vielen Bundesländern haben die Schulen deutliche Fortschritte gemacht
242	15.07.2005	WELT	Im Osten was Neues
243	15.07.2005	WELT	Schavan: „Die Ost-West-Schere geht zusammen“
244	15.07.2005	WELT	Ideologische Begleitmusik
245	15.07.2005	SZ	Patient mit guter Prognose
246	15.07.2005	SZ	Die Schule als Dauerbaustelle
247	15.07.2005	WELT	Deutschland holt bei der Bildung auf
248	15.07.2005	SZ	Deutsche Schüler holen auf
249	15.07.2005	FR	Fortschritte mach dem PISA-Schock
250	16.07.2005	TAZ	Was Bayern lehrt
251	16.07.2005	TAZ	Sachsen-Anhalt, das PISA-Mysterium
252	16.07.2005	FR	Union fühlt sich durch PISA in der Bildungspolitik bestätigt
253	16.07.2005	WELT	Mentalitätswechsel als Garant für PISA-Erfolg?
254	16.07.2005	FAZ	Die Schwächsten werden vernachlässigt
255	16.07.2005	FR	Bildungs-Stückwerk
256	18.07.2005	SZ	Kampf mit der Statistik
257	18.07.2005	SZ	Nötiger Weckruf
258	20.07.2005	WELZ	Bei PISA sehen wir uns selbst
259	20.07.2005	TAZ	Bremen redet sich Mut zu
260	25.07.2005	WELT	Die Gesamtschulseligen
261	25.08.2005	WELT	Bundesländer unterdrücken PISA-Ergebnisse
262	25.08.2005	WELT	Schultest
263	26.08.2005	WELT	„Wir haben nichts zu verbergen“ Kontroverse über die neue PISA-Studie
264	01.09.2005	FAZ	Streit über die Auswertung der PISA- Ergebnisse
265	29.10.2005	FR	Zweiter Blick interessant Ergebnisse der PISA-E-Studie
266	31.10.2005	SZ	Bayern wieder Klassenbester
267	31.10.2005	WELT	Immer weniger Chancengleichheit an deutschen Schulen
268	31.10.2005	TAZ	Schere beim Lernen öffnet sich
269	31.10.2005	TAZ	PISA: Chancen ungleich verteilt
270	01.11.2005	WELT	Neues aus PISA – Elternhaus unter Verdacht
271	01.11.2005	FAZ	Grüne: Neue PISA-Studie schallende Ohrfeige
272	01.11.2005	SZ	Soziale Herkunft entscheidet über den Schulerfolg
273	01.11.2005	TAZ	Das Prinzip Auslese
274	01.11.2005	TAZ	„Die Reaktion auf PISA ist der Schiffbruch“



275	01.11.2005	WELT	PISA-Studie löst Irritationen aus
276	01.11.2005	TAZ	Kultusminister wie die drei Affen
277	01.11.2005	FR	Vorsprung mit Wissen
278	01.11.2005	FR	„Die Debatte um die Dreigliedrigkeit ist eine Farce“
279	01.11.2005	FR	Maßstab für Leistung und Ausgrenzung
280	02.11.2005	SZ	Bremens Gymnasiasten hinken ein Jahr hinterher
281	02.11.2005	SZ	Der Staat schuldet Kindern eine bessere Bildung
282	02.11.2005	TAZ	Erfolg in Bayern Nachrichten vom Tage, an dem Bayerns Musterschule zur ungerechtesten der Nation wurde
283	02.11.2005	TAZ	Wenn Frauen nicht Hauslehrerinnen sein wollen Bayerns sozial selektive Schule
284	02.11.2005	WELT	Gravierende Leistungsunterschiede bei Gymnasiasten
285	02.11.2005	FR	Großes Leistungsgefälle an Schulen
286	03.11.2005	FR	Förderung von Schülern ist eine Investition
287	04.11.2005	FAZ	Die Schulformen und ihre Leistungen
288	04.11.2005	TAZ	Pech für die Kellerkinder
289	04.11.2005	TAZ	Bornierte Mittelschichten
290	04.11.2005	FAZ	Steigerungsfähig
291	04.11.2005	FAZ	Sechzehn Bildungswege?
292	04.11.2005	TAZ	„Das misst sich nicht am Abitur“
293	04.11.2005	FR	Union fühlt sich bestätigt Gemischte Reaktionen auf PISA-Studie
294	04.11.2005	FAZ	PISA-Studie: Leistungssteigerung in Mathematik
295	04.11.2005	WELT	Nicht überall, wo Gymnasium draufsteht, ist Gymnasium drin
296	07.11.2005	FAZ	Sozialer Sprengstoff Die türkischen Jugendlichen und ihre PISA-Ergebnisse
297	08.11.2005	FR	„Wir müssen zu einer Schule für alle kommen“
298	08.11.2005	FR	Zuviel des Guten
299	09.11.2005	TAZ	Der PISA-Krampf

## Verzeichnis der benutzten Plenarprotokolle

1	PISA-Studie – was jetzt? Konsequenzen für die bayerische Bildungspolitik	Bayerischer Landtag, Drucksache 14/77: 5499-5515
2	In die internationale Spitze durchstarten – Konsequenzen aus der PISA-Studie für die bayerische Bildungspolitik	Bayerischer Landtag, Drucksache 14/92: 6602-6625
3	Spitzenstellung des dreigliedrigen Schulsystems in Bayern weiter ausbauen	Bayerischer Landtag, Drucksache 15/33: 2306-2320
4	Regierungserklärung zu den Ergebnissen von PISA 2003-E	Bayerischer Landtag, Drucksache 15/47: 3559-3570
5	Schiefelage in der Bildungspolitik – Konsequenzen aus der PISA-Studie ziehen!	Bremische Bürgerschaft (Landtag), Drucksache 15/51: 3728-3740
6	Konsequenz aus PISA – Schule ohne Sitzenbleiben	Bremische Bürgerschaft (Landtag), Drucksache 15/56: 4064-4074
7	Bremer Antworten auf PISA-E	Bremische Bürgerschaft (Landtag), Drucksache 15/66: 4762-4779
8	Von anderen lernen – Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchung in Deutschland	Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/46: 4573-4607
9	Nordrhein-Westfalen braucht eine große Schulreform	Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/49: 4952-4979
10	Wir nehmen die Herausforderung an! Die Ergebnisse von PISA-E sachbezogen und konstruktiv bewerten	Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/65: 6643-6673
11	Für einen Neuanfang in der Bildungspolitik	Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/66: 6729-6757
12	PISA II-Ergänzungsstudie zeitnah vorlegen!	Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 13/139: 13493-13499
13	NRW im Bundesländervergleich weiter abgerutscht – Neustart in der Bildungspolitik unverzichtbar	Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 14/12: 999-1016
14	Erste Schlussfolgerungen aus der PISA-Studie	Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/23: 1540-1553
15	Erste Schlussfolgerungen aus der PISA-Studie	Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/25: 1678-1688
16	Qualitätsabsturz in der Bildungspolitik von Rheinland-Pfalz nach der jüngsten PISA-Studie und dem Bildungsmonitor 2005 der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft	Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/99: 6582-6591
17	Ergebnisse der PISA-Studie 2003 – schlechte Chancen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler in Rheinland-Pfalz	Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache 14/104: 6941-6949

## Verzeichnis der Abbildungen

(1) Wissenschaft, Politik und Massenmedien	13
(2) Die Herstellung von Medienöffentlichkeit	26
(3) Verteilung der Plenardebatten auf Länder und PISA-Teilstudien	58
(4) Verteilung der Redebeiträge auf die Teilstudien	58
(5) Die Phasen des parlamentarischen Diskurses	68
(6) Verteilung der Aussagetypen auf Regierungs- und Oppositionsvertreter	69
(7) Die Aussagetypen im Diskursverlauf	70
(8) Der Einsatz der Deutungsrahmen in den Diskursphasen	71
(9) PISA im Diskurs von Regierung und Opposition	77
(10) Die Anteile der Parteien an den Lösungsansätzen	88
(11) Der Blick der Parteien auf PISA	90
(12) Verteilung der Artikel auf die Teilstudien	94
(13) Verteilung der Artikel nach Medien und Teilstudien	94
(14) Verteilung der Darstellungsformen auf die Artikel	95
(15) Erscheinungszeitpunkte der Artikel	96
(16) Die Akteursgruppen im Diskurs	97
(17) Der Verlauf des medialen Diskurses im Überblick	110
(18) Die Verteilung der Aussagetypen auf die Akteure	111
(19) Die Verteilung der Deutungsrahmen auf die Medien	113
(20) Der Blick der Medien auf PISA	128
(21) Die Lösungsansätze des politischen Zentrums	129
(22) Die Deutungsrepertoires der Teildiskurse	134
(23) Die Deutungsmuster der Teildiskurse	141

## **Abkürzungsverzeichnis**

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DL	Deutscher Lehrerverband
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FASZ	Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung
FR	Frankfurter Rundschau
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
KMK	Kultusministerkonferenz
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for international Student Assessment
SZ	Süddeutsche Zeitung
TAZ	Die Tageszeitung
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

## **Anhang**

## **Das Kategoriensystem**

### **Deutungsrahmen I: Einordnung der Ergebnisse**

#### **Unterrahmen I a.: Allgemeine Bewertung der PISA-Ergebnisse**

- (1) Die Ergebnisse sind besorgniserregend/alarmierend
- (2) Die Ergebnisse sind ein Schock
- (3) PISA liefert keine neuen Erkenntnisse

### **Deutungsrahmen II: Bildungspolitik**

#### **Unterrahmen II a.: Staatliche Bildungspolitik**

- (4) PISA spiegelt die Unterfinanzierung des Bildungswesens
- (5) PISA bestätigt die Bildungspolitik der Regierung (des jeweiligen Bundeslandes)
- (6) PISA spiegelt die nationale Fokussierung deutscher Bildungspolitik
- (7) PISA spiegelt die Stagnation der deutschen Bildungspolitik

#### **Unterrahmen II b.: Bildungspolitik der politischen Richtungen**

- (8) PISA spiegelt die bildungspolitischen Probleme SPD-regierter Länder
- (9) PISA spiegelt die Leistungsfeindlichkeit sozialdemokratischer Bildungspolitik
- (10) PISA spiegelt die Ungerechtigkeit sozialdemokratischer Bildungspolitik
- (11) PISA spiegelt das Scheitern der sozialdemokratischen Bildungsreformen
- (12) PISA spiegelt das Scheitern der linken Bildungspolitik
- (13) PISA widerlegt die Überzeugungen konservativer Bildungspolitik
- (14) PISA spiegelt die Problematik des deutschen Konservatismus

## **Deutungsrahmen III: Bildungswesen**

### **Unterrahmen III a.: Allgemeiner Zustand des Bildungswesens**

- (15) PISA zeigt den Rückstand des Bildungswesens (im eigenen Bundesland)
- (16) PISA spiegelt die Probleme des gesamtdeutschen Bildungswesens
- (17) PISA spiegelt die Rückständigkeit des deutschen Schulsystems
- (18) PISA spiegelt die Überforderung der Schule

### **Unterrahmen III b.: Grundlagen und Orientierungen der Institution Schule**

- (19) PISA spiegelt die Verletzung des Leistungsprinzips durch die Schule
- (20) PISA spiegelt die Verletzung des Gerechtigkeitsprinzips durch die Schule

### **Unterrahmen III b.: Organisation der Institution Schule**

- (21) PISA spiegelt die Problematik des deutschen gegliederten Schulsystems
- (22) PISA spiegelt die Überlegenheit des gegliederten Schulsystems
- (23) PISA spiegelt das Scheitern der Gesamtschule
- (24) PISA spiegelt den Erfolg integrierter Systeme (in anderen Ländern)
- (25) PISA spiegelt die Funktionstüchtigkeit der Hauptschule
- (26) PISA spiegelt die Funktionsuntüchtigkeit der Hauptschule

### **Unterrahmen III c.: Innenleben der Schulen**

- (27) PISA spiegelt das Scheitern der progressiven Pädagogik
- (28) PISA spiegelt die Defizite der Lehrkräfte
- (29) PISA spiegelt die fehlende Förderkultur an deutschen Schulen
- (30) PISA spiegelt die fehlende Leistungskultur an deutschen Schulen

## **Deutungsrahmen IV: Gesellschaft**

### **Unterrahmen IV a.: Haltungen und Lebensstile**

- (31) PISA spiegelt die Bedrohung der deutschen Kultur
- (32) PISA spiegelt Defizite der elterlichen Erziehung
- (33) PISA spiegelt den Niedergang der Erziehung
- (34) PISA spiegelt die Erziehungsdefizite der Unterschichten
- (35) PISA spiegelt einen Werteverfall
- (36) PISA spiegelt ein schichtspezifisches Werteproblem
- (37) Die PISA-Ergebnisse sind ein Resultat der „Spaßgesellschaft“
- (38) PISA spiegelt die fehlende Integrationsbereitschaft von Migranten

### **Unterrahmen IV b.: Strukturelle Entwicklungen**

- (39) PISA spiegelt die Zunahme sozialer Ungleichheit
- (40) PISA spiegelt den gesellschaftlichen Ausschluss von Migranten
- (41) Die PISA-Ergebnisse sind eine Bedrohung für die Leistungsgesellschaft
- (42) Die PISA-Ergebnisse sind eine Gefahr für die Wissensgesellschaft

## **Deutungsrahmen V: Wissenschaft**

- (43) PISA ist nicht kompatibel mit dem deutschen Bildungsbegriff
- (44) PISA verfolgt ausschließlich ökonomische Ziele
- (45) PISA hat einen negativen Einfluss auf die deutsche Bildungspolitik

## **Deutungsrahmen VI: Meta-Rahmen**

- (46) Der Diskurs über PISA ist ein Austausch alter ideologischer Positionen
- (46) Der Diskurs über PISA ist ein Austausch politischer Patentrezepte
- (47) Der Diskurs über PISA wird keine Wirkungen haben





## **Eidesstattliche Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen vermerkt habe.

Die von mir vorgelegte Dissertation hat in der gegenwärtigen oder einer anderen Fassung weder an der Technischen Universität Dortmund noch an einer anderen Universität im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung bereits vorgelegen (§ 12 Abs. 5 PromO 2008).

Dortmund, den 03.02.15