



Leseprobe aus Ning, Der Mediendiskurs zu Referenzgesellschaften und PISA: Ein Vergleich zwischen Deutschland und Festlandchina aus einer postkolonialen Perspektive, ISBN 978-3-7799-7160-3

© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7160-3>

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	13
1. Einleitung	15
1.1 Fragestellungen der vorliegenden Studie	17
1.2 Zentrale Befunde und Mehrwert der Arbeit	18
1.3 Aufbau der Arbeit	20
2 Begrifflichkeiten und Forschungsstand	22
2.1 Wichtige Begriffe	22
2.1.1 Referenz	22
2.1.2 Referenzgesellschaft	23
2.1.3 Stereotyp	24
2.2 Referenzgesellschaften in der Transferforschung	26
2.2.1 Bildungstransfer als zentraler Bereich der VIEW	27
2.2.2 Bildungstransfer als umstrittenes Konzept der VIEW: Zwei Spielarten von Transferforschungen	28
2.2.3 Forschungen zu Referenzgesellschaften in Deutschland	32
2.2.4 Forschungen zu Referenzgesellschaften mit Bezug auf Festlandchina	38
2.2.5 Forschungen zu Referenzgesellschaften in anderen Kontexten	51
2.3 Schlussfolgerung für die vorliegende Forschungsperspektive	53
3 Theoretischer Orientierungsansatz	58
3.1 Referenz als Projektion	59
3.2 Wichtige Thesen des Projektionsansatzes	61
3.2.1 Der eigene Ausgangspunkt steht im Vordergrund der Projektion	61
3.2.2 Referenzen kann man auch auf sich selbst vornehmen	62
3.2.3 Positive und negative Referenzen können sich gegenseitig verstärken	63
3.2.4 ‚Schwache‘ PISA-Leistungen können zur Nicht-Referenz führen	64
3.3 (Trans-)Nationale Stereotype aus postkolonialer Perspektive	65
3.3.1 Stereotype: Generalisierung, Wiederholung und Ambivalenz	66
3.3.2 Nationale Stereotype und Referenz auf einzelne Bildungssysteme: Country-of-Origin-Effect	67
3.3.3 Transnationale Stereotype und Referenz auf transnationale Regionen: In-Groups und Out-Groups	69

3.4	Funktionen der Projektion	71
3.4.1	(De-)Legitimierung innerer Bildungsagenden	72
3.4.2	Externalisierung eigener Probleme	73
3.4.3	Kontrolle über die unvorhersehbare Zukunft	74
3.4.4	Positionierung des eigenen Bildungssystems in der postkolonial-diskursiven Weltordnung	76
3.5	Schlussfolgerung für die Empirie	78
4	Forschungsdesign	81
4.1	Vergleich als Methode	82
4.2	Fallauswahl	85
4.2.1	PISA-Teilnahme und -abschneiden der deutschen und chinesischen Schüler*innen	85
4.2.2	Mediensysteme Deutschlands und Festlandchinas	88
4.2.3	Stereotypisierung der Bildungssysteme Deutschlands und Festlandchinas	91
4.2.4	Zwischenfazit: Mehrwert des Vergleichs	93
4.3	Das tertium comparationis	94
5	Datenerhebung und -analyse	96
5.1	Datenerhebung	98
5.1.1	Pilotstudie	98
5.1.2	Zeitungsauswahl	100
5.1.3	Zeitraum	103
5.1.4	Suchbegriffe und Quellen	104
5.1.5	Datenkorpus	105
5.2	Vorgehen der Analyse	106
5.2.1	Induktive Kategorienbildung	107
5.2.2	Frameanalyse	111
5.2.3	Einsatz von computergestützten Programmen	113
5.2.4	Sprache und Zusammenarbeit im Codierprozess	115
6	Ergebnisse und Diskussionen	116
6.1	Ein Überblick über deutsche und chinesische Mediendiskurse zu bildungspolitischen Referenzgesellschaften infolge von PISA	116
6.1.1	Zeitliche Entwicklung der medialen Berichterstattungen	117
6.1.2	Autor*innenschaft der medialen Berichterstattungen	121
6.1.3	Überschriften der medialen Berichterstattungen	126
6.1.4	Zwischenfazit	147
6.2	Eigenbilder des deutschen und chinesischen Bildungssystems in Folge von PISA	150
6.2.1	Zum eigenen Leistungsniveau	150

6.2.2	Framing des eigenen Bildungssystems	155
6.2.3	Zwischenfazit	169
6.3	Fremdbilder für andere bildungspolitische Referenzgesellschaften	172
6.3.1	Weltkarten der einzelnen Referenzgesellschaften	172
6.3.2	Framing der einzelnen Referenzgesellschaften	176
6.3.3	Transnationale Referenzregionen und Stereotype	190
6.3.4	Dichotomisierung zwischen In-Groups und Out-Groups	196
6.3.5	Zwischenfazit	203
6.4	Funktionen der Projektion	206
6.4.1	(De-)Legitimierung von inländischen Bildungsagenden und Außenpolitik	207
6.4.2	Externalisierung eigener Probleme	212
6.4.3	Kontrolle über die unvorhersehbare Zukunft	218
6.4.4	Positionierung des eigenen Bildungssystems in der postkolonial-diskursiven Weltordnung	223
6.4.5	Zwischenfazit	227
7	Fazit und Ausblick	230
7.1	Eine zusammenfassende Gegenüberstellung der Referenzgesellschaften in deutschen und chinesischen Mediendiskursen	231
7.2	Limitationen der Arbeit und weiterer Forschungsbedarf	238
7.3	Wissenschaftliche Implikationen der Studie	240
	Literaturverzeichnis	244
	Anhänge	267
	Anhang I: Übersicht der analysierten FAZ-Beiträge zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA	267
	Anhang II: Übersicht der analysierten SZ-Beiträge zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA	276
	Anhang III: Übersicht der analysierten VZ-Beiträge zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA	288
	Anhang IV: Übersicht der analysierten CBZ-Beiträge zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA	291
	Anhang V: Übersicht der analysierten WHZ-Beiträge zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA	308
	Anhang VI: Das Codesystem aus der Analyse der Überschriften und Volltexte deutscher und chinesischer Zeitungsartikel zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA	316
	Anhang VII: Zusammenfassung	326
	Anhang VIII: Abstract	328

1. Einleitung

Seitdem die ersten nationalen Bildungssysteme im neunzehnten Jahrhundert entstanden sind, befinden sie sich konstant im Wandel. Dieser ergibt sich unter anderem aus den sich im Laufe der Zeit ändernden politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen. Von wesentlicher Bedeutung sind in diesem Wandlungsprozess die Bezugnahmen auf bildungspolitische Ideen und Konzepte aus jeweils anderen Bildungssystemen (vgl. Phillips, 2000; Waldow, 2017). Derartige „Referenzgesellschaften“ (Bendix, 1978, S. 292; zitiert nach Waldow, 2016) sind im Rahmen der vorliegenden Studie einzelne Länder (inkl. Landesgebiete), transnationale Regionen und internationale Organisationen, auf die sich in bildungspolitischen Debatten bzw. im Prozess der Politikgestaltung bezogen werden. Es lassen sich positive und negative Referenzen unterscheiden, und zwar akzeptierende oder ablehnende Haltungen gegenüber den beobachteten Erfahrungen aus anderen Gesellschaften (vgl. Waldow, 2019). Solche Referenzen werden in den Debatten um Bildungsreformen genutzt, um die Einführung bzw. die Beschleunigung der bevorzugten Reformagenden zu legitimieren und konkurrierende Gesetzgebungen sowie Diskurse zu delegitimieren (vgl. Steiner-Khamsi, 2004; Steiner-Khamsi & Waldow, 2018; Waldow et al., 2014).

Was ein Land, eine transnationale Region oder eine internationale Organisation zur Referenzgesellschaft macht, bildet eine der Kernfragen der bisherigen Forschungen zu bildungspolitischen Reformen und Debatten. Unterschiedliche Faktoren wurden bereits identifiziert, die einen Einfluss auf die Wahrnehmung und Konstruktion der Referenzgesellschaften haben. Dies sind beispielsweise internationale machtpolitische Verhältnisse (vgl. Zymek, 1975, S. 345), wirtschaftliche Entwicklung, militärische Stärke, wahrgenommene kulturelle Nähe und Ferne (vgl. Waldow, 2010) sowie existierende (trans-)nationale Stereotype (vgl. Waldow, 2016). Im Zeitalter der Globalisierung, vor allem mit der weitreichenden Verbreitung der Internationalen Large-Scale-Assessments (ILSAs) im Bildungsbereich, sind die ILSAs-Ergebnisse der teilnehmenden Länder und Regionen ein wichtiges Kriterium zum Framing von Referenzgesellschaften geworden (vgl. Lingard et al., 2013; Steiner-Khamsi, 2003, 2010). In bildungspolitischen Debatten wird oft auf Organisationen, die solche internationalen Vergleichsstudien durchführen, verwiesen (vgl. Santos, 2022; Santos & Kauko, 2020; Sivesind, 2019). Beispiele sind die Organisation for Economic Co-opera-

tion and Development (OECD) oder die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Unter anderem wird das Programme for International Student Assessment (PISA) der OECD als eine der einflussreichsten Studien wahrgenommen, die sich in den bildungspolitischen Debatten innerhalb zahlreicher Länder auf die Auswahl und Konstruktion der Referenzgesellschaften auswirken (vgl. Baird et al., 2016; Grek, 2009; Morris, 2015; Sellar & Lingard, 2013; Takayama, 2012). Deutschland und das chinesische Festland haben beide an PISA teilgenommen, was heftige Diskussionen innerhalb beider Länder zum jeweiligen Schulsystem auslöste. Ein sogenannter „PISA-Schock“ (Tan, 2017; Waldow, 2009) ließ sich in beiden Diskursen beobachten, der allerdings jeweils mit unterschiedlichem Hintergrund und auf unterschiedliche Weise erfolgte.

Aus verschiedenen Gründen haben sich die meisten Bundesländer Deutschlands vor einer Beteiligung an ILSAs in den 1970er und 80er Jahren zurückgehalten (vgl. Lundahl & Waldow, 2009; van Ackeren et al., 2015, S. 134–135). Nach dieser langen Abwesenheit bei internationalen Vergleichsstudien hat Deutschland erst in den späteren 1990er Jahren erneut an der Third International Mathematics and Science Study teilgenommen, deren Ergebnisse jedoch kein großes Echo in der Öffentlichkeit ausgelöst haben (vgl. van Ackeren et al., 2015, S. 134–135). Danach hat das unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher 15-Jähriger bei der ersten PISA-Auswertung im Jahr 2000 zum *PISA-Schock*¹ in den öffentlichen und bildungspolitischen Diskussionen geführt (vgl. Tillmann et al., 2008, S. 19). Festlandchina beteiligt sich erst seit dem Jahr 2009 an der PISA-Studie, obwohl einige chinesische Regionen wie Hongkong und Macau bereits an vorherigen Runden teilgenommen hatten (vgl. OECD, 2004, S. 22). Als Shanghai, als die einzige Vertretung des chinesischen Festlandes, den ersten Rang bei PISA 2009 und 2012 belegte (vgl. OECD, 2010, S. 15), löste dies einerseits einen großen Schock auf globaler Ebene aus (vgl. Tan, 2017; Y. Zhao, 2010).² Andererseits hat es auch unmittelbar zu einer „reflektierten, maßvollen und selbstkritischen“ (Tan, 2017; eigene Übersetzung) Diskussion über die Bildungsreformen in Shanghai sowie in ganz China geführt (vgl. J. Lu, 2011a).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der *PISA-Schock* in Deutschland durch unerwartet schlechte PISA-Ergebnisse verursacht wurde und zu dementprechend enttäuschten bzw. beschämten Emotionen führte, während der

1 In der Literatur und in den Daten häufig wiederkehrende Ausdrücke werden in dieser Arbeit durch Kursivierungen markiert. Die Distanzierungen (z. B. ‚Kolonialmacht‘) werden in einfachen Anführungszeichen aufgeführt, so wie die ‚Referenzgesellschaften‘ (z. B. ‚der Westen‘) in beiden Mediendiskursen. Zitate werden wie gewöhnlich in doppelten Anführungszeichen aufgeführt. Hervorhebungen werden fettgedruckt.

2 Diese Beobachtung beruft sich in der Tat meist auf die medialen Berichterstattungen über Shanghaier PISA-Erfolge in ‚westlichen‘ Ländern.

PISA-Schock im chinesischen Fall aus den unerwartet guten Ergebnissen von Shanghaier Schüler*innen resultierte und von einem Gefühl der Überraschung geprägt wurde. Ähnlich ist aber, dass es in beiden Fällen zu einer tiefgreifenden Reflexion über die eigenen Bildungssysteme kam. In diesem Prozess wurden maßgebliche Referenzen auf andere Länder (inkl. Landesgebiete), transnationale Regionen und internationale Organisationen in den Diskussionen beider Länder vorgenommen. Inwiefern sich solche Referenzen zwischen den beiden Diskursen voneinander unterscheiden, oder einander ähneln, ist vor diesem Hintergrund ein wichtiger Ausgangspunkt der vorliegenden Studie.

1.1 Fragestellungen der vorliegenden Studie

Die untersuchungsleitenden Forschungsfragen der Arbeit lauten: Inwieweit unterscheiden bzw. ähneln sich die Mediendiskurse Deutschlands und Festlandchinas zur Wahrnehmung und Konstruktion von bildungspolitischen Referenzgesellschaften infolge der PISA-Studien? Wie lassen sich diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten verstehen?

Daraus sind folgende Teilfragen abzuleiten:

- I. Welche Referenzgesellschaften und welche Aspekte der jeweiligen Referenzgesellschaften werden in den Mediendiskursen beider Länder wahrgenommen?
- II. Inwieweit unterscheidet bzw. ähnelt sich die Konstruktion der referentiellen Rollen unterschiedlicher Gesellschaften sowie ihren unterschiedlichen Aspekten in beiden Mediendiskursen?
- III. Wie lassen sich die Unterschiede und Gemeinsamkeiten verstehen?

Angesichts des aktuellen Forschungsstands ist zu sehen, dass sich die „Referenz als Projektion“ (Waldow, 2019b) als ein wirksamer theoretischer Erklärungsansatz für die unterschiedlichen Phänomene von Referenzgesellschaften eignet. Er entstand ursprünglich aus empirischen Untersuchungen der medialen Berichterstattungen in Deutschland zu PISA (Waldow, 2010, 2016, 2017) und wurde im Anschluss in diversen Kontexten angewandt, z. B. in Australien (Lingard & Sellar, 2019), Südkorea (Takayama et al., 2013; Waldow et al., 2014), Chile (Parker & Verger, 2019), Shanghai (Reyes & Tan, 2019) und Singapur (Christensen, 2019). Dabei wurde die postkoloniale³ Perspektive jedoch oft vernachläss-

3 In der Literatur wird auch „postkolonialistisch“ benutzt, z. B. bei Sturm-Trigonakis (2019). Angelehnt an die sehr häufig zitierten deutschen Forschungen zu Postkolonialismus, z. B.

sig, obwohl sie weiterhin eine vorherrschende Rolle in der Gestaltung und Weiterführung der nationalen und transnationalen Stereotype spielt (vgl. Silova et al., 2020; Takayama, 2017, 2018; You, 2020). Deutschland und China befanden sich im Prozess der Kolonisation des 19. und 20. Jahrhunderts jeweils auf der Seite der ‚Kolonialmacht‘ bzw. der ‚(Halb-)Kolonie‘ (vgl. Leutner & Mühlhahn, 1997, S. 35–52). In neuerer Zeit hat sich die Situation aufgrund des wirtschaftlichen Aufschwungs und ansteigenden Interesses am internationalen politischen Einfluss Festlandchinas stark verändert (vgl. Antwi-Boateng, 2017; Mignolo, 2011b). Vor diesem Hintergrund ist es von noch größerer Bedeutung, die neue Konstellation der Machtverhältnisse aus einer postkolonialen Perspektive in den Blick zu nehmen. In der vorliegenden Arbeit wird somit ein systematischer Vergleich zwischen deutschen und chinesischen Mediendiskursen zu bildungspolitischen Referenzgesellschaften durchgeführt, wobei der Projektionsansatz unter besonderer Berücksichtigung der postkolonialen Perspektive als theoretische Grundlage dient.

Der Mediendiskurs wird dabei als Beobachtungsarena genutzt, da die Massenmedien heutzutage einerseits der Konstruktion der sozialen Realität und andererseits auch der öffentlichen Meinungsbildung dienen (vgl. Saraisky, 2016; Scheufele, 1999). Trotz der Tatsache, dass soziale Medien in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewinnen, spielen die Qualitätsprintmedien sowohl in Deutschland als auch in Festlandchina immer noch eine leitende Rolle bei der öffentlichen Kommunikation (vgl. Die Zeitung, 2021; The Paper, 2020b). Des Weiteren besteht ein einfacher Zugang durch Online-Angebote der Zeitungen und es ist eine zuverlässige Qualität der Berichterstattungen gegeben. Deshalb werden in dieser Studie die Qualitätszeitungen als Quellmaterial herangezogen. Sie werden mit Hilfe qualitativer Methoden untersucht, wobei die induktive Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und die Frameanalyse nach Matthes (2014) kombiniert werden.

1.2 Zentrale Befunde und Mehrwert der Arbeit

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass das eigene Bildungssystem im deutschen Mediendiskurs zu PISA mehrheitlich als ‚leistungsschwach‘ und im chinesischen Mediendiskurs zu PISA mehrheitlich als ‚leistungsstark‘ wahrgenommen wird. In Bezug auf fremde Bildungssysteme zeigt sich, dass die PISA-Ergebnisse nicht der einzige Einflussfaktor sind, der bestimmt, ob auf eine Gesellschaft positiv oder negativ referenziert wird. Identifi-

Castro Varela und Dhawan (2020) sowie Kerner (2012), wird „postkolonial“ in dieser Arbeit angewandt.

ziert werden noch weitere Faktoren, wie z. B. die vorexistierenden (trans-)nationalen Stereotype, die geographische Nähe, die wirtschaftlichen Verhältnisse, die wahrgenommene kulturelle Nähe sowie die Machtposition im internationalen Diskurs. Aus der Perspektive des Framings von einzelnen Nationalstaaten übergreifenden Regionen lässt sich beobachten, dass eine starke Dichotomisierung zwischen ‚den westlichen Ländern‘ und ‚(Ost-)Asien‘ in den beiden Mediendiskursen existiert. Unterschiedlich ist, dass eine einheitliche Ablehnung der Erfahrungen aus ‚(Ost-)Asien‘ im deutschen Mediendiskurs herrscht, während gemäß den chinesischen Medien ein gegenseitiges Lernen zwischen den ‚asiatischen‘ und ‚westlichen‘ Bildungstraditionen stattfinden soll. Im deutschen Fall wird die Referenz auf internationale Organisationen häufiger zur Skandalisierung eigener Probleme genutzt. Im chinesischen Fall werden positive Anerkennungen der internationalen Organisationen häufiger referenziert, um zur Glorifizierung des Shanghaier Erfolgs beizutragen.

Aus einer postkolonialen Perspektive lässt sich zusammenfassen, dass beide Diskussionen durch eine Ambivalenz gekennzeichnet sind: In den deutschen Diskussionen um ‚(Ost-)Asien‘ wird z. B. einerseits vor dem Verlust der eigenen zukünftigen Wettbewerbsfähigkeit gewarnt; andererseits spiegeln sie eine diskursive Überlegenheit der ‚westlichen‘ Bildungskultur wider. Im chinesischen Diskurs wird zum einen die ‚westlich-zentrierte‘ Stereotypisierung der ‚asiatischen‘ Bildung als ‚traditionell konfuzianistisch‘ übernommen, zum anderen aber versucht, die Überlegenheit des eigenen Bildungssystems über andere zu legitimieren.

Der Mehrwert dieser empirischen Erkenntnisse besteht erstens darin, dass die Übertragbarkeit des Projektionsansatzes in der Erklärung der bildungspolitischen Referenzgesellschaften in einem ‚nicht-westlichen‘ Kontext überprüft wird. Zweitens wird dieses theoretische Erklärungsmuster durch die vorliegende Arbeit um eine postkoloniale Perspektive erweitert, aus der die Stereotypisierung der eigenen und fremden Bildungssysteme in bildungspolitischen Debatten besser zu verstehen ist. Der Vergleich zwischen den deutschen und chinesischen Mediendiskursen zeigt drittens, dass eine diskursive Weltordnung von ‚kolonialer‘ Überlegenheit und Dominanz nicht nur fortbesteht, sondern auch reproduziert wird. Die vorliegende Studie widmet sich zuletzt nicht nur einer Betrachtung der einzelnen Bildungssysteme als Referenzgesellschaften, sondern auch der Rezeption bestimmter Ländergruppe als transnationale Referenzregionen. Die Einführung der sozio-psychischen Begriffe „In-Groups“ und „Out-Groups“ bietet eine neue theoretische Perspektive für die Analyse der Auto- und Heterostereotype, die in der diskursiven Fortführung und Reproduktion einer postkolonialen Weltordnung zur Selbstvergewisserung dienen können.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel: Im Anschluss an diese kurze Einleitung in die Fragestellung der Forschung und zentrale Befunde wird zunächst die Verwendung der wichtigsten Begriffe unter Anlehnung an die existierende Literatur in Rahmen dieser Studie bestimmt (2.1). Danach folgt eine Zusammenfassung der bisherigen Forschungsliteratur zum Thema Referenzgesellschaften, die in englischer, deutscher und chinesischer Sprache verfasst wurden (2.2). Daraus werden Schlussfolgerungen für die Durchführung der nachfolgenden Untersuchung gezogen (2.3).

Das dritte Kapitel widmet sich der Ausführung des theoretischen Orientierungsansatzes der vorliegenden Studie. Nachdem der Ansatz der *Referenz als Projektion* skizziert wurde (3.1), werden die Thesen dieses Forschungsansatzes erläutert, die für die Analyse der deutschen und chinesischen Mediendiskurse zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA von großer Relevanz sind (3.2). Die (trans-)nationalen Stereotype als entscheidende Einflussfaktoren für die Gestaltung der Bilder von Referenzgesellschaften in bildungspolitischen Debatten werden danach aus der postkolonialen Perspektive dargestellt (3.3). Anschließend werden die Funktionen, die die Projektionen bzw. die Referenzgesellschaften in bildungspolitischen Debatten erfüllen können, dargelegt (3.4). Eine Zusammenfassung des theoretischen Orientierungsansatzes sowie Hinweise für die Empirie finden sich im Abschnitt 3.5.

Methodisch wird die vorliegende Arbeit als eine qualitativ-vergleichende Untersuchung konzipiert, die rekonstruktiv und sinnverstehend angelegt ist. Das Design des Vergleichs wird im vierten Kapitel vorgestellt: Dieses beginnt mit der Darstellung des Vergleichs als Methode (4.1). Danach folgt eine Vorstellung der Kontexte der zu vergleichenden Gegenstände, und zwar der Mediendiskurse Deutschlands und Festlandchinas, jeweils hinsichtlich der PISA-Teilnahme und -ergebnisse, der Mediensysteme sowie der Stereotypisierung der Bildungssysteme in den beiden Ländern (4.2). Zum Schluss wird das tertium comparationis des Vergleichs – die Referenzgesellschaften und ihre Zusammensetzung in dieser Studie – näher betrachtet (4.3). Die Datenerhebung und -analyse wird dann im fünften Kapitel präsentiert. Für die Datenerhebung werden die Pilotstudie, die Auswahl der analysierten Zeitungen, die Festlegung des Zeitraums, die Suchbegriffe und Quellen sowie der endgültige Datenkorpus beschrieben (5.1). Im Abschnitt zur Datenanalyse werden die konkreten Schritte der induktiven Kategorienbildung, der Frameanalyse, des Einsatzes der computergestützten Programme sowie der Umgang mit unterschiedlichen Sprachen der Materialien dokumentiert (5.2).

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden im sechsten Kapitel mit Hinsicht auf vier verschiedene Aspekte diskutiert, die in vier separaten Abschnitten betrachtet werden. Der erste Abschnitt stellt eine übersichtliche

Darstellung der deutschen und chinesischen medialen Berichterstattungen zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA dar. Dabei werden nicht nur die zeitliche Entwicklung der Veröffentlichungen und die Autor*innenschaft der Zeitungsartikel als wichtige Hintergrundinformationen der Mediendiskurse erläutert. Eine Analyse der Überschriften aller untersuchten Zeitungsartikel wird auch durchgeführt, um einen ersten Einblick in die inhaltlichen Diskussionen der medialen Berichterstattungen zu schaffen (6.1). Im zweiten Abschnitt werden die Eigenbilder der deutschen und chinesischen Bildungssysteme in den jeweiligen Mediendiskursen mit Hilfe der Volltexte der Zeitungsartikel rekonstruiert. Dies erfolgt mit einer Analyse des Framings des eigenen Leistungsniveaus bei unterschiedlichen PISA-Runden und einer Analyse der wahrgenommenen Merkmale der eigenen Bildungssysteme (6.2). Auf dieser Basis werden im dritten Abschnitt die Referenzen auf externe Bildungssysteme, transnationale Regionen⁴ sowie internationale Organisationen erläutert. Die Referenzen auf die einzelnen Länder und Landesgebiete werden im Format von Weltkarten dargestellt. Das Framing der am häufigsten referenzierten Länder bzw. Landesgebiete wird ebenfalls analysiert. Hinsichtlich der Referenzen auf transnationale Regionen werden die Rolle der transnationalen Stereotype und die Verhältnisse zwischen unterschiedlichen Wahrnehmungen von In-Groups und Out-Groups in den Blick genommen (6.3). Im letzten Abschnitt werden die vier identifizierten Funktionen der Projektionen in beiden Kontexten der deutschen und chinesischen Mediendiskurse konkretisiert: (De-)Legitimierung von inländischen Bildungsagenden und Außenpolitik; Externalisierung eigener Probleme; Kontrolle über die unvorhersehbare Zukunft sowie die Positionierung des eigenen Bildungssystems in der postkolonialen Weltgesellschaft (6.4). Um den Lesefluss zu erleichtern, wird zum Schluss jedes Abschnitts noch ein kurzes Zwischenfazit gezogen.

Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Gegenüberstellung der Referenzgesellschaften zwischen deutschen und chinesischen Mediendiskursen. Dabei werden sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede erfasst (7.1). Danach werden die Limitationen der vorliegenden Arbeit und weiterer Forschungsbedarf verdeutlicht (7.2). Die Dissertation endet schließlich mit einer Kurzfassung der zentralen wissenschaftlichen Implikationen für die nachfolgende Auseinandersetzung mit dem Thema Referenzgesellschaften, u. a. im Lichte des Postkolonialismus (7.3).

4 Die transnationalen Regionen beziehen sich in dieser Arbeit auf die einzelne Nationalstaaten übergreifende Regionen.