

Haiqin Ning

**Der Mediendiskurs zu Referenz-
gesellschaften und PISA:
Ein Vergleich zwischen Deutschland
und Festlandchina aus einer
postkolonialen Perspektive**

BELTZ JUVENTA

Haiqin Ning

Der Mediendiskurs zu Referenzgesellschaften und PISA:
Ein Vergleich zwischen Deutschland und Festlandchina
aus einer postkolonialen Perspektive

Haiqin Ning

Der Mediendiskurs zu Referenz- gesellschaften und PISA:

Ein Vergleich zwischen Deutschland und
Festlandchina aus einer postkolonialen
Perspektive

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Haiqin Ning ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) an der Freien Universität Berlin. Nach ihren Bachelor- und Masterabschlüssen in Germanistik und Erziehungswissenschaften in China promovierte sie in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungs- und Interessenschwerpunkte: Bildungstransfer, Referenzgesellschaften, Internationaler Vergleich, Postkolonialismus, Extended Education und benachteiligte Kinder.

Die Promotion wurde finanziert durch China Scholar Council. Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung der Rechteinhaberin Haiqin Ning unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7160-3 Print

ISBN 978-3-7799-7161-0 E-Book (PDF)

DOI: 10.3262/978-3-7799-7160-3

1. Auflage 2023

© 2023 Haiqin Ning

Erschienen bei Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Personen danken, die mich bei der Anfertigung meiner Dissertation unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Florian Waldow für die hervorragende Betreuung bei der Umsetzung der gesamten Arbeit. Ohne seine persönliche Offenheit und professionellen Anregungen würde es diese Arbeit nicht geben. Prof. Dr. Gita Steiner-Khamsi möchte ich meinen Dank für die vorausgehende Forschung im Gebiet des Bildungstransfers und für die zweite Begutachtung meiner Dissertation aussprechen.

Außerdem bedanke ich mich herzlich bei den Kolleg*innen aus dem Arbeitsbereich der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaften der HU Berlin für die große Hilfsbereitschaft und vielfältige Unterstützung. Dr. Nadine Bernhard, Dr. Kathleen Falkenberg, Jakob Erichsen und Fanny Oehme danke ich besonders für die aufschlussreichen Anregungen in den Forschungsseminaren und auch für die langfristige Begleitung in der pandemiebedingten Online-Schreibgruppe. Hervorheben möchte ich noch Julia Babel, die mich bei der Erhebung und Analyse der Vielzahl der empirischen Daten unterstützt hat und der ich auch für die Ausdauer und die Bemühungen um korrekte Formulierungen während der Korrektur der Arbeit dankbar bin.

Meinen Freund*innen möchte ich für ihre Ermutigungen und Zusprüche während der Arbeit an dieser Dissertation danken. Jing und Chaoran danke ich besonders für die regelmäßigen Telefonate, die mir viel Kraft in der durch Covid-19 eingeschränkten Phase gegeben haben. Aaron und Tianyi danke ich für die spontanen Spaziergänge und die persönlichen Gespräche, die sehr erholend waren. Ich danke ebenfalls Karl, Nico, Daria, Jonas, Eli, Sven, Serkan, Sai, Kinda, Nils, Xiaoxiao und Xuesong, die mich auf meinem Weg mit lieben Worten begleitet haben.

Ein außerordentlicher Dank gilt meinen Eltern für ihre Geduld und ihr Verständnis für die lange Phase der Abwesenheit. Meiner Schwester, meinem Schwager und meinem Neffen danke ich besonders für die volle Übernahme der Fürsorge meiner Eltern. Zuletzt bin ich mir selbst besonders dankbar für den Mut und die Ausdauer, mich auf die Reise nach Deutschland gemacht und das Ziel der Promotion erreicht zu haben.

Haiqin Ning
Berlin, 14.11.2022

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 Referenz- gesellschaften 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

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2-1: Überblick über die normative und analytische Spielart der Transferforschung	30
Tabelle 4-1: PISA-Ränge von Schüler*innen Deutschlands und der teilnehmenden chinesischen Regionen	86
Tabelle 4-2: Merkmale der deutschen und chinesischen Mediensysteme	89
Tabelle 5-1: Datenkorpus der Vorstudie in ausgewählten Zeitungen, 2017–2018	99
Tabelle 5-2: Ausgewählte Zeitungen und ihre Merkmale in der Hauptstudie	101
Tabelle 5-3: Datenkorpus der Hauptstudie in ausgewählten Zeitungen, 2001–2020	106
Tabelle 6-1: Vertretende Autor*innen der Artikel nach Zeitungen	125
Tabelle 6-2: Referenzgesellschaften in Überschriften der Zeitungsartikel	127
Tabelle 6-3: Themenstellungen zum eigenen Bildungssystem nach Funktionen der Frames	157
Tabelle 7-1: Eine Übersicht der zentralen Differenzen zwischen deutschen und chinesischen Mediendiskursen zu Referenzgesellschaften in Folge von PISA	235

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1: „Thematisierte Bezugsgesellschaften“ und „Zitationen nach Herkunft“ in chinesischen pädagogischen Zeitschriften zwischen 1924 bis 1995	41
Abbildung 4-1: Abriss des Forschungsdesigns	82
Abbildung 4-2: PISA-Abschneiden von Schüler*innen Deutschlands und der teilnehmenden chinesischen Regionen	87
Abbildung 5-1: Ablauf der Datenerhebung und -auswertung	97
Abbildung 5-2: Auszug aus einem Zeitungsartikel mit unterschiedlichen Sinneinheiten	108
Abbildung 5-3: Spielarten der Referenzframes	113
Abbildung 6-1: Anzahl der deutschen Zeitungsartikel nach PISA-Runden	117
Abbildung 6-2: Anzahl der chinesischen Zeitungsartikel nach PISA-Runden	119
Abbildung 6-3: Autor*innenschaft der deutschen Zeitungsartikel	122
Abbildung 6-4: Autor*innenschaft der chinesischen Zeitungsartikel	123

Abbildung 6-5: Anteil der Überschriften mit identifizierbaren Referenzgesellschaften	130
Abbildung 6-6: Häufigkeiten der Referenzgesellschaften in Überschriften nach Ländern und Landesgebieten	132
Abbildung 6-7: Häufigkeiten der Referenzgesellschaften in Überschriften nach transnationalen Regionen	134
Abbildung 6-8: Referenzframes und -themen in den Überschriften deutscher Zeitungsartikel	139
Abbildung 6-9: Referenzframes und -themen in den Überschriften chinesischer Zeitungsartikel	140
Abbildung 6-10: Themenstellungen der Referenzen in Überschriften	142
Abbildung 6-11: Weltkarte der referenzierten Länder und Landesgebiete in den deutschen Medien	173
Abbildung 6-12: Weltkarte der referenzierten Länder und Landesgebiete in den chinesischen Medien	174
Abbildung 6-13: Visualisierung der Länderergebnisse im Lesen bei PISA 2018 (OECD)	175
Abbildung 6-14: Die zwölf am häufigsten referenzierten Länder und Landesgebiete in den deutschen und chinesischen Medien	177
Abbildung 6-15: Die zwölf am häufigsten referenzierten Länder und Landesgebiete im zeitlichen Verlauf in den deutschen Medien	178
Abbildung 6-16: Die zwölf am häufigsten referenzierten Länder und Landesgebiete im zeitlichen Verlauf in den chinesischen Medien	181
Abbildung 6-17: Transnationale Referenzgesellschaften in den Volltexten deutscher und chinesischer Berichterstattungen zu PISA	191

Abkürzungsverzeichnis

APEC	Asia-Pacific Economic Cooperation
AU	African Union
bzw.	beziehungsweise
CBZ	Chinesische Bildungszeitung (中国教育报)
CDU	Christlich-Demokratische Union
CNKI	China National Knowledge Infrastructure (中国知网)
CSU	Christlich-Soziale Union
DDR	Deutsche Demokratische Republik
EU	European Union
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FDP	Freie Demokratische Partei
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
ILSAs	International Large-Scale Assessments
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
KPCh	Kommunistische Partei Chinas
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
P-S-J-G	Peking, Shanghai, Jiangsu und Guangzhou
P-S-J-Z	Peking, Shanghai, Jiangsu und Zhejiang
s.	siehe
s. a.	siehe auch
SB	Shanghaier Bildung (上海教育)
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SZ	Süddeutsche Zeitung
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
USA	United States of America

usw.	und so weiter
VERA	Vergleichsarbeiten (in der Schule)
vgl.	Vergleiche (für indirekte Zitate bzw. Paraphrasen)
VIEW	Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft
VR China	Volksrepublik China
VZ	Volkszeitung (人民日报)
WHZ	Wenhui Zeitung (文汇报)
z. B.	zum Beispiel

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 Reformagenda 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 beispielweise 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 dementsprechend 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 (Parkerisa & 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.

2 Begrifflichkeiten und Forschungsstand

Die Begriffsdefinitionen erklären die Bedeutung eines Begriffs und bestimmen die Regeln der Anwendung dieses Begriffs im Rahmen der vorliegenden Untersuchung. Im Überblick zum Forschungsstand werden die bereits vorhandenen Forschungsergebnisse zum Forschungsthema wiedergegeben. Dadurch wird deutlich gemacht, an welche Thesen der existierenden Forschungen die vorliegende Arbeit anknüpft und worin der eigene und neue Beitrag besteht. Beide bilden eine wichtige Grundlage für die Konzeption und Durchführung der gesamten Studie. In diesem Kapitel werden zunächst die zentralen Begriffe der vorliegenden Studie definiert (2.1). Danach folgt eine Zusammenfassung der relevanten Forschung zum Thema Referenzgesellschaften im Kontext des Bildungstransfers (2.2). Am Ende wird dargelegt, was der aktuelle Forschungsstand in diesem Gebiet ist und inwieweit sich die nachfolgende Untersuchung darauf beziehen kann (2.3).

2.1 Wichtige Begriffe

Als zentrale Begriffe der vorliegenden Arbeit dienen Referenz (2.1.1), Referenzgesellschaften (2.1.2) und Stereotyp (2.1.3). Sie werden im Folgenden unter Verweis auf die existierende Forschung und in Bezug auf die pragmatische Anwendung in der Empirie der Untersuchung definiert.

2.1.1 Referenz

Der Begriff Referenz (von lat. *referre* „zurücktragen“) lässt sich auf die makrosoziologischen Arbeiten von Reinhard Bendix (1978) zurückführen. Bendix zufolge beziehen sich **Referenzen im Kontext der bildungspolitischen Debatten auf die Reaktionen der Beteiligten auf „the values and institutions of another country“** (Bendix, 1978, S. 292), wobei Ideen und Handlungen aus ihrem eigenen Land als Ausgangspunkt fungieren (vgl. Waldow, 2016). Die Reaktionen können sowohl „accepting“ als auch „rejecting“ sein (Waldow, 2019b). Deswegen lässt sich zwischen positiven und negativen Referenzen unterscheiden (vgl. Waldow, 2016, 2017, 2019b). Positive Referenzen implizieren

eine annehmende Einstellung zu präsentierten Bildungsagenden und -diskursen aus anderen Kontexten, während negative Referenzen eine abweisende Position in den Handlungen der bildungspolitischen Beteiligten bei der Wahrnehmung der Bildungserfahrungen aus anderen Kontexten mit sich bringen (s. a. 3.2.3).

Referenz muss jedoch von Transfer unterschieden werden. Nach Waldow (2016) können Referenz und Transfer in folgenden Konstellationen auftreten: 1) Gemeinsam treten sie klassischerweise unter der Bezeichnung „borrowing“ vom untersuchten Fall auf (vgl. Steiner-Khamsi & Quist, 2000); 2) Transfer kann stattfinden, ohne dass dabei eine Referenz vorgenommen wird, was als „undeclared borrowing“ oder „silent borrowing“ bezeichnet wird (Waldow, 2009a); 3) Referenz kann sich auch vollziehen, ohne dass tatsächlich etwas transferiert wird. Dies betrifft sowohl positive als auch negative Referenzen. Positive Referenzen können genutzt werden, um nur eigene Bildungsvorstellungen zu legitimieren und keine Erfahrung aus externen Kontexten tatsächlich in den eigenen zu übertragen (vgl. Steiner-Khamsi, 2016; You & Morris, 2016). Dies wird von David Phillips und Kimberly Ochs (2004) auch als „phoney borrowing“ benannt. Negative Referenz kann eingesetzt werden, um Transfer zu verhindern und möglicherweise positive Referenzen plausibler erscheinen zu lassen (vgl. Waldow, 2016).

Nicht zuletzt ist zu betonen, dass es nicht nur Referenzen auf andere gibt, sondern auch Referenzen auf sich selbst, z. B. auf die eigene Geschichte (vgl. Caruso, 2020) und eigene ILSAs-Ergebnisse (vgl. Reyes & Tan, 2019). **Selbstreferenz kann stattfinden, indem Referenz auf die Wahrnehmung, Bewertung sowie Repräsentation des eigenen Bildungssystems durch andere (d. h. Fremdreferenz) vorgenommen wird** (s. 3.2.2 und 6.2.2). Zudem wird in der bisherigen Forschung meist über Referenz diskutiert, und zwar über die in Erscheinung tretenden Reaktionen auf sich selbst oder auf andere. Zugleich sollte aber auch „Nicht-Referenz“ (Waldow, 2017) untersucht werden. Anders als negative Referenz, bei der etwas auf eine negative Art präsentiert wird, bedeutet Nicht-Referenz keine Thematisierung bzw. das fehlende Erscheinen bestimmter Länder oder Regionen in bildungspolitischen Debatten (s. 3.2.4 und 6.3.1).

2.1.2 Referenzgesellschaft

Unter Anlehnung an Robert Mertons „reference groups“ (Bendix, 1967, S. 334) definierte Bendix den Begriff „reference society“ als einen Modelstaat, auf den man Referenz vornimmt (vgl. Bendix, 1978, S. 292; zitiert nach Waldow, 2016, S. 405–406). Waldow weist zudem darauf hin, dass es sich bei Referenzgesellschaften auch um Gruppen von mehreren Nationalstaaten handeln kann, die

als ähnlich angesehen werden, oder um transnationale Regionen bzw. Teile der Regionen, die als kulturell homogen wahrgenommen werden (vgl. Waldow, 2019b). Beispielsweise werden ‚der Westen‘, ‚Skandinavien‘, ‚Asien‘ bzw. ‚Ostasien‘ in bildungspolitischen Debatten als Referenzgesellschaften herangezogen (s. 6.3.3). Darüber hinaus kann Referenz auf eine spezifische Region innerhalb eines Landes bzw. Bildungssystems vorgenommen werden, z. B. wird ‚Shanghai‘ – als der erste Vertreter Festlandchinas bei der PISA-Studie – sowohl innerhalb als auch außerhalb Kontinentalchina als Referenzgesellschaft aufgerufen (vgl. Schulte, 2019; Tan, 2017; Tan & Reyes, 2018). Zuletzt ergeben sich aus dem aktuellen Forschungsstand (2.2.5) internationale Organisationen ebenfalls als wichtige Gegenstände, auf die man in bildungspolitischen Debatten häufig referenziert. **Zusammenfassend werden Referenzgesellschaften im Rahmen der vorliegenden Studie als Länder, Regionen und Organisationen definiert, auf die in bildungspolitischen Debatten Bezug genommen wird.** In der folgenden Betrachtung der medialen Berichterstattungen Deutschlands und Festlandchinas werden somit drei Spielarten von Referenzgesellschaften untersucht: Länder/Landesgebiete, transnationale Regionen und internationale Organisationen (s. 6.1.3.1).

Analog zu den obengenannten Merkmalen von der Referenz lässt sich auch sagen, dass auf eine Referenzgesellschaft sowohl positiv als auch negativ referenziert werden kann (vgl. Otterspeer, 2019, S. 336). Es gibt jedoch Unterschiede, ob auf eine Referenzgesellschaft häufiger positiv oder negativ referenziert wird. Dies hängt eng mit den existierenden (trans-)nationalen Stereotypen in dem Kontext zusammen, von dem aus die Referenz erfolgt (vgl. Waldow, 2016). Das eigene Bildungssystem oder Teile des eigenen Bildungssystems können auch als Referenzgesellschaft oder eben nicht als Referenzgesellschaft für sich selbst herangezogen werden (s. 6.2.1 und 6.2.2).

2.1.3 Stereotyp

Ein Stereotyp ist „a socially shared set of beliefs about traits that are characteristic of members of a social category“ (Greenwald & Banaji, 1995, S. 14). Etwas einfacher formuliert stellt ein Stereotyp „eine Generalisierung über eine Gruppe“ dar (Waldow, 2016, S. 405). Stereotype untergliedern sich in Auto- und Heterostereotype, und zwar im Sinne von Generalisierungen bezüglich der eigenen Gruppen und anderer Gruppen (vgl. Waldow, 2016). Dabei geht es nicht um „abzulehnende Verzerrungen der Wirklichkeit“ (Waldow, 2016), sondern um eine Reduzierung der Komplexität bei der Konfrontation mit zahlreichen Informationen über Gruppen. Stereotype werden als „Formen der sozialen Kategorisierung“ (Waldow, 2016) angesehen, die aus einem oder mehreren Fällen gewonnen und dann auf die ganze Gruppe entsprechender Fälle

ausgeweitet werden. Stereotype sind zeitlich relativ stabil (vgl. Schäfer & Schlöder, 1994). Das heißt, dass Stereotype dazu tendieren, neue Begegnungen oder fremde Informationen durch etwas bereits Bekanntes zu ersetzen, damit die bereits bestehenden Kenntnisse nicht in Frage gestellt werden müssen. Im Prozess der Stereotypisierung werden zudem subjektive Evaluationen durchgeführt, bei denen man sich und andere positiv oder negativ framt (vgl. Bar-meyer & Genkova, 2011). Die meisten Gruppen werden jedoch ambivalent stereotypisiert, also gemischt geframt.

Nationale Stereotype sind „Generalisierungen über alle Mitglieder einer Nationalität bzw. ethnischen Gruppe, ihr Verhalten und den Charakter ihres Landes und dessen Institutionen“ (Waldow, 2016, 2017). Das Bildungssystem stellt einen wichtigen Aspekt der Institutionen eines Landes dar. Die Stereotype über ein Land wirken sich somit stark auf das Framing der Referenzen auf das Bildungssystem dieses Landes aus, wie die obengenannten positiven oder negativen Referenzen. Nationale Stereotype können zudem Teil größerer Konfigurationen sein, sogenannter „transnationaler Stereotype“ (Jaworski, 1987; in Waldow, 2016). Dabei handelt es sich um generalisierte Urteile über transnationale Regionen bzw. Ländergruppen. Die Theorie der sozialen Identität von Tajfel und Turner (1986, 2001) zeigt, dass man tendenziell nach positiver sozialer Identität strebt. Die Form einer positiven Identität oder eines bevorzugten Bildes für die Eigengruppen (In-Groups) erfolgt durch eine Abgrenzung von den anderen bzw. durch eine Abwertung der Fremdgruppen (Out-Groups) (vgl. Tajfel, 1975). Somit werden die In-Groups, denen man sich zugehörig fühlt, häufiger positiv stereotypisiert und zugleich die Out-Groups, die als fremd wahrgenommen werden, mehrheitlich negativ oder diskriminierend bewertet.

Aus postkolonialer Perspektive lässt sich sehen, dass die kolonialen Machtverhältnisse sowohl die Stereotype über Nationalstaaten als auch diejenigen über transnationale Gruppen beeinflussen. Eine eurozentrische Dichotomisierung zwischen Stereotypen für ‚den Westen‘ und ‚den Rest‘ entstand aus der Kolonialgeschichte und setzt sich in der heutigen Weltgesellschaft fort, wobei ‚der Westen‘ als ‚modern‘ und ‚vorbildlich‘ und ‚der Rest‘ als ‚vormodern‘ und ‚traditionell‘ repräsentiert wird (vgl. Hall, 2018). Die Stereotype über solche Gruppen sowie ihre Mitglieder zeigen auch eine Ambivalenz, die darin besteht, dass die ‚nicht-westlichen‘ Länder im westlichen Diskurs gleichzeitig als ‚rückständig‘ und ‚bedrohend‘ dargestellt werden (vgl. Bhabha, 2004, S. 96; Said, 2009, S. 75). Die dichotomische Weltsicht wird auch von den sogenannten ‚Untertanen‘ übernommen, indem diese die eurozentrischen Stereotype über sich selbst in ihrer eigenen Identität affirmieren (vgl. X. Chen, 1995, S. 165; Dirlik, 1997, S. 114–117; Duara, 1996, S. 205–209) und den nationalistischen Diskurs zum Widerstehen gegen die Kolonial- und Imperialmacht ‚des Westens‘ instrumentalisieren (vgl. Rizvi et al., 2006; B. Xu, 2001). Dabei wird die

Hegemonie ‚des Westens‘ über ‚den Rest der Welt‘ einerseits bemängelt, aber andererseits auch imitiert (vgl. Bhabha, 2004, S. 45; Fanon, 2001, S. 40). Die negativen Stereotype über ‚den Rest‘ werden somit akzeptiert. Zugleich wird aber auch nach positiven Stereotypen über sich selbst bzw. über In-Groups gestrebt, indem man weitere Regionen oder Out-Groups negativ darstellt.

2.2 Referenzgesellschaften in der Transferforschung

Der Begriff Bildungstransfer bezieht sich im Kontext der vorliegenden Studie hauptsächlich auf den Transfer von „Personen, Strukturen, Programmatiken und Diskursen über politische bzw. geographische Grenzen hinweg“ (Waldow, 2016). In der englischsprachigen Forschungsliteratur wird er oft als „Educational borrowing and lending“ (Steiner-Khamsi, 2004b), „Policy borrowing and lending“ (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012) oder „educational policy transfer“ (Rappleye, 2012) bezeichnet.

Die Transferforschung beschäftigt sich häufig, aber keineswegs immer, mit Bildungstransfer über Grenzen von Nationalstaaten hinweg. Bestimmte Bildungselemente können ebenfalls von internationalen Organisationen (z. B. OECD, Weltbank) in nationale und regionale Kontexte („international standards“, vgl. Steiner-Khamsi, 2016) übertragen werden. Darüber hinaus gibt es auch Transfer über die Grenzen von gesellschaftlichen Funktionssystemen hinweg („cross-sectoral transfer“, vgl. Steiner-Khamsi, 2004a, 2021), wie z. B. bei der Entwicklung des Konzepts des Bildungsgutscheins in Schweden, bei der die theoretische Perspektive der Marktmechanismen aus dem Bereich der Wirtschaft in den Bildungsbereich importiert wurde (vgl. Waldow, 2007, S. 251).

Abgesehen von dem räumlichen Aspekt des Transfers wird die zeitliche Perspektive in der Transferforschung, zwar seltener berücksichtigt, aber auch aufgearbeitet (vgl. Rappleye, 2012, S. 375–388). Einerseits wird der Zeitpunkt der Übertragung einer Policy in konkrete Kontexte expliziert (z. B. Luschei, 2004). Andererseits gibt es viele Diskussionen über den Zeitraum, innerhalb dessen sich bestimmte globale Reformen verbreiten (vgl. Steiner-Khamsi, 2010), wobei auf das epidemiologische Modell der Reformdiffusion im internationalen Raum referenziert wird (s. Watts, 2004, S. 172).

In der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft (VIEW) stellen die Forschungen zum Bildungstransfer einen der zentralen Bereiche, aber auch einen der umstrittensten, dar (vgl. Beech, 2006; Silova, 2012). Aus diesen beiden Perspektiven wird im Folgenden jeweils auf die Relevanz des Bildungstransfers (2.2.1) und auf die umkämpften Spielarten der Transferforschung (2.2.2) eingegangen, um einen Überblick über bisherige theoretische und empirische Studien zum Bildungstransfer zu geben. Da Referenzgesellschaften den zentralen Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie darstel-

len, werden anschließend die Forschungen zu Referenzgesellschaften jeweils in Deutschland (2.2.3), mit Bezug auf Festlandchina (2.2.4) und in anderen Kontexten (2.2.5) in den Fokus genommen.

2.2.1 Bildungstransfer als zentraler Bereich der VIEW

Seit ihrer Entstehung im 19. Jahrhundert befinden sich fast alle nationalen Bildungssysteme stets im Wandel, je nachdem inwieweit sich die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Hintergründe im Laufe der Zeit geändert haben (vgl. Waldow et al., 2014). Die Suche nach einem bildungspolitischen Modell im ausländischen Kontext geschieht als ein wesentlicher Bestandteil des Entwicklungsprozesses des eigenen Bildungssystems (vgl. Beech, 2006; Waldow, 2009a). Vor diesem Hintergrund bildet die Entlehnung von erfolgreichen Bildungsideen eine der größten Motivationen und zugleich eine gemeinsame Intention für die Arbeit der ersten Forscher*innen, die das Bildungswesen außerhalb ihrer eigenen Länder untersuchten (vgl. Phillips, 2015). Die Vergleichende Erziehungswissenschaft entstand in diesem Kontext als ein akademischer Bereich, durch den sich die Transferforschung wie ein roter Faden zieht (vgl. Steiner-Khamsi, 2004a).

In seiner bekannten „Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée“ (1816/1817) plädierte Marc-Antonie Jullien de Paris bereits für die Einführung von Bildungspraktiken, welche auf der Grundlage der Beobachtungen anderer Länder gewonnen werden (vgl. Phillips, 2015), wofür er Fragebögen entwickelte und sie überall in Europa zirkulieren lassen wollte (vgl. Adick, 2008, S. 22–23). Dabei argumentierte er auch, dass „ein[e] weise[r] und gut informierte[r] Politiker[*in] in der Entwicklung und dem Wohlstand anderer Nationen ein Mittel zum Wohlstand für sein[*ihr] eigenes Land entdeckt“ (Fraser, 1964, S. 37). Die gleiche Idee brachte Micheal E. Sadler (1900) in seiner berühmten Frage kurz und prägnant zum Ausdruck: „How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?“, die später noch einmal von George Z. F. Bereday (1964; zitiert nach Steiner-Khamsi, 2004a) neu aufgelegt wurde. In ihrer wichtigsten Studie „Toward A Science of Comparative Education“ (1969) zeigen Harold J. Noach und Max A. Eckstein fünf Stufen in der Entwicklung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft auf, wobei das „educational borrowing“ als die zweite Stufe identifiziert wird (vgl. Bruce, 1970; Phillips, 2000a).

Als eines der wichtigsten Themen der gegenwärtigen Bildungsforschung wird der Transfer als eine der „unit ideas“ (Cowen, 2002) in diesem Bereich dargestellt, die eine Grundlage für die Definition und Weiterentwicklung vielfältiger wissenschaftlicher Arbeit in der VIEW bildet (vgl. Beech, 2006; Rapple, 2012, S. 6). Im Zeitalter der Globalisierung und mit dem Anstieg der

wissensbasierten Regulierung im bildungspolitischen Bereich befindet sich die VIEW als eine akademische Disziplin in rasanter Expansion (vgl. Steiner-Khamsi, 2010). Als wichtige Katalysatoren der Expansion der Transferforschung dienen dabei vor allem internationale Organisationen, die zahlreiche internationale Schulleistungsvergleichsstudien durchgeführt haben, wie z. B. die TIMSS- und PIRLS-Studie der IEA sowie die PISA-Studie von OECD. Mit einer enorm ansteigenden Anzahl der teilnehmenden Länder und Regionen sind die Ergebnisse solcher ILSAs zu einem wichtigen Bezugspunkt oder Argument der Legitimierung bestimmter Agenden und Diskurse in bildungspolitischen Debatten geworden (vgl. Steiner-Khamsi & Waldow, 2018). PISA gilt weltweit als die einflussreichste internationale Vergleichsforschung zur Schulbildung. Die hervorragend abschneidenden Bildungssysteme bei PISA werden oft als „globales Modell“ (Steiner-Khamsi, 2014; eigene Übersetzung) der Bildungsreform gesehen. Vor diesem Hintergrund ist der Bildungstransfer zu einem Forschungsschwerpunkt geworden, der nicht nur die vergleichenden Erziehungswissenschaftler*innen, sondern auch zahlreiche Forscher*innen aus anderen Bereichen der Bildungsforschung sowie aus vielen Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaften interessieren, wie z. B. aus den Sozial-, Kultur- und Medienwissenschaften.

2.2.2 Bildungstransfer als umstrittenes Konzept der VIEW: Zwei Spielarten von Transferforschungen

Unter den zahlreichen und vielfältigen Forschungen zum Bildungstransfer gibt es allerdings sehr unterschiedliche Ausgangspunkte, theoretische Ansätze und methodische Vorgehensweisen. Aus verschiedenen Perspektiven ergeben sich differenzierte Bilder zum Forschungsstand zu diesem Konzept. Eine Kategorisierung, die für die Zuordnung relevanter Forschungen zum Bildungstransfer weitestgehend akzeptiert wird, ist die Unterscheidung zwischen zwei Spielarten der Transferforschung, nämlich einer normativen und einer analytischen Richtung (vgl. Beech, 2006; Silova, 2012; Steiner-Khamsi, 2004c, 2016; Waldow, 2016). Die Forschungen der normativen Spielart widmen sich primär der Förderung und Erleichterung des Transfers, während sich die Forschungen der analytischen Richtung grundlegend für die Analyse und das Verstehen der Transferprozesse engagieren (vgl. Steiner-Khamsi, 2004c).

In der **normativen** Auseinandersetzung mit dem Bildungstransfer wird vorwiegend ein **policy- & praxis-orientierter Ansatz** in Anspruch genommen, wobei der Vergleich der Identifizierung leistungsfähiger Bildungssysteme dient, deren ‚gute‘ Policies und Praktiken beispielsweise herausgearbeitet und transfe-

riert werden sollen. In historischer Hinsicht lässt sich die Tradition des Policy- und praxis-orientierten Ansatzes auf den Kontext der kolonialen Bildung⁵, der westlichen Modernisierung sowie der damit einhergehenden Logik von „progress“, „rationality“ und „scientific expertise“ (Silova, 2012) zurückführen. Heutzutage hat sich der Raum für normative Forschungen dadurch weiterhin erweitert, dass ein breites Spektrum von Daten der transnationalen Schulleistungen vor dem Hintergrund des ansteigenden weltweiten Wettbewerbs und der Verbreitung internationaler Vergleichsstudien zur Verfügung gestellt werden (vgl. Steiner-Khamsi, 2016). Zahlreiche Best-Practices und internationale Standards sind in diesem Rahmen aufgetaucht und üben einen großen Einfluss auf die Debatten um und die Definitionen von ‚guten‘ Bildungspolitiken und -praxen aus, sowohl auf globaler Ebene (z. B. Crossley, 2002; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003) als auch auf nationaler und regionaler Ebene (z. B. J.-H. Kim, 2017; W. Yang & Fan, 2019). Die Bedeutung der Forschungen zum Bildungstransfer wird in diesem Prozess bestärkt, weil sich immer mehr Bildungsreformen zur eigenen Legitimierung auf normative Evidenzen berufen.

Das **analytische** Vorgehen spielt ebenfalls eine wesentliche Rolle dabei, die Transferforschung als eine wichtige Quelle für die Wissensproduktion und die Analyse von Machtverhältnissen im Bildungsbereich zu manifestieren. Der Umfang der analytischen Transferforschungen hat sich – ebenso wie in der normativen Forschungstradition – vor allem seit der Jahrtausendwende vergrößert (vgl. Steiner-Khamsi, 2016). Jedoch ist es eine Tatsache, dass die Forschungsarbeiten dieser Linie – trotz ihrer großen Anzahl – immer noch einen begrenzteren Einfluss auf die Policy-Studien hätten (vgl. Silova, 2012; Steiner-Khamsi, 2010). Im Unterschied zur normativen Richtung setzt sich der analytische Ansatz mit dem Transfer des ‚universalen‘ Bildungswissens – statt empfehlend – kritisch auseinander. Kritisiert wird hier beispielsweise die Dominanz des Modernitätsparadigmas und die geringe Rücksicht auf die Peripherie (z. B. Cowen, 1996; Silova et al., 2017). Damit wird ein alternatives Verständnis der Welt ermöglicht. Ein **forschungs- und theorie-orientierter Ansatz** wird in diesem Prozess eingesetzt, um zu analysieren und zu verstehen, wann und warum Transfer zustande kommt sowie welchen Einfluss eine Einführung oder eine Referenz auf die existierenden Policies und Machtkonstellationen hat. Insofern werden Vergleiche unter Berücksichtigung differenzierter Kontextkonfigurationen durchgeführt, um die Transferprozesse genauer und fundierter zu theoretisieren. Das Spektrum der Themen, mit denen man sich in dieser Hinsicht befasst, reicht von den Bedingungen und Auswirkungen der Transfer-

5 Ein Beispiel dafür ist die Studie zu „adopted education“ in der britischen Bildungspolitik des frühen 20. Jahrhunderts. Dieses Modell wurde in über dreißig ehemaligen Kolonien und abhängigen Gebieten Großbritanniens verbreitet (vgl. Steiner-Khamsi & Quist, 2000).

prozesse (z. B. Lingard, 2010; Steiner-Khamsi, 2014) über die Akteure, die am Bildungstransfer beteiligt sind⁶, bis zur Projektion auf Referenzgesellschaften und Kolonialität in der Wissensproduktion (z. B. Silova et al., 2017; Takayama et al., 2017). Eine tabellarische Darstellung der beiden Spielarten der Transferforschung ist wie folgt:

Tabelle 2-1: Überblick über die normative und analytische Spielart der Transferforschung

	Normativ	Analytisch
Ziel	Transfer erleichtern und fördern	Transferprozesse analysieren und verstehen
Methodischer Ansatz	Policy- und praxis-orientiert, Quantitative	Forschungs- und theorie-orientiert, qualitativ
<i>Fragestellungen</i>		
– Best-Practice	Was sind Best-Practices? z. B. Was ist die optimale Klassengröße? Was sind die Merkmale eines optimalen Lehrer*innenbildungssystems?	Wessen Praktiken gelten als Best-Practices? z. B. Wessen Unterrichtsmanagement gilt als effektiv? Wessen Prüfungsform gilt als gerecht?
– Transferprozesse	Wie lassen sich Best-Practices effektiv transferieren?	In welchen Konstellationen kommt Transfer (nicht) zustande?
– Transferauswirkungen	Was wird durch den Transfer geändert (verbessert oder verschlechtert)?	Wer ist von dem Transfer betroffen (wer profitiert oder verliert)?
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> – Internationale Large-Scale-Assessments, z. B. PISA, TIMSS – Nationale und regionale Vergleichsstudien, z. B. die Vergleichsarbeiten (VERA) und die IQB-Bildungstrends in Deutschland und die Vergleichsstudie zur regionalen Entwicklung der Bildung in China⁷ 	<ul style="list-style-type: none"> – Rolle der internationalen Organisationen im Prozess des Bildungstransfers (z. B. Burde, 2004; Steiner-Khamsi & Stolpe, 2006) – Referenzgesellschaften und Projektion (z. B. Schriewer, 2007; Waldow, 2019a)

6 Darunter sind nicht nur Personen, sondern auch Institutionen und Netzwerke zusammengefasst. Mithilfe der Social Network Analysis (SNA) hat Schulte (2012) beispielweise die „webs“ von Institutionen sowie ihre Aktivitäten in Bezug auf das „Borrowing and Lending“ in Berufsbildung der VR China dargestellt.

7 Hierbei handelt es sich um ein von einer Forschungsgruppe an der Beijing Normal University durchgeführte Forschungsprojekt. Dabei wurden die Statistiken aus mehreren nationalen Berichten als Datenbank genutzt, um Indexe für die Bildungschancen, -investitionen, -gerechtigkeit und anschließend einen zusammengefassten Index für die Bildungsentwicklung unter 31 Provinzen innerhalb des chinesischen Festlandes zu vergleichen (vgl. S. Wang et al., 2013).

Nicht zuletzt ist zu betonen, dass sich die beiden Spielarten oder Ansätze der Transferforschung – normativ und analytisch – nicht gegenseitig ausschließen (vgl. Steiner-Khamsi, 2016). In der Tat beschäftigen sich viele Forscher*innen gleichzeitig mit beiden Richtungen. Die normative Spielart macht sich häufiger ein quantitatives Vorgehen zunutze und bietet damit eine solide Grundlage von Daten und eine vorgeheizte Diskussionsumgebung an. Auf dieser Basis werden weitere reflexive Fragestellungen im Rahmen der analytischen Spielart mit dem Bildungstransfer ins Spiel gebracht, die dann oft mithilfe qualitativer Methoden nach diversen Erklärungsansätzen für Phänomene aus normativen Studien (z. B. via qualitative Analyse der wissenschaftlichen, bildungspolitischen oder medialen Diskurse) suchen. Vor diesem Hintergrund dient die Zuordnung der bisherigen Transferforschung in zwei Spielarten hier (Tabelle 2-1) keinesfalls einer dichotomischen Denkweise (vgl. Schriewer, 2007) bei der Rezeption der existierenden Studien bzw. bei der Konzeption der nachfolgenden Untersuchungen. Vielmehr geht es dabei darum, Diskussionen und Diskurse zu beleuchten, die innerhalb des Forschungsbereiches stattfinden. Die vorliegende Untersuchung der Bildungsreferenzen in Deutschland und Festlandchina ist entlang der analytischen Linie verortet, wobei das große Echo der normativen Studie PISA in beiden Gesellschaften als Ausgangspunkt dient und auf die Rekonstruktion der Bilder bildungspolitischer Referenzgesellschaften in Medientexten gesetzt wird. Dementsprechend wird ein qualitatives Vorgehen aus methodischer Perspektive angewandt, wobei konkrete gesellschaftliche Konstellationen beider Länder als wichtige Hintergrundinformationen zum Verständnis der Analyseergebnisse einbezogen werden.

Referenzgesellschaften stellen einen der wichtigsten Begriffe für die bildungspolitische Transferforschung dar (vgl. Steiner-Khamsi, 2010, 2012). Transfer und Referenz sind jedoch zu unterscheiden, wenn man die bildungspolitischen Debatten um Schulreformen in spezifischen Kontexten beobachtet (s. 2.1.1). Die oben genannte Zuordnung der bisherigen Forschungen zu den zwei Spielarten zeigt auch, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Referenzgesellschaften zur analytischen Richtung gehört, wobei die Kontextkonfigurationen der zu beobachtenden Länder im Vordergrund stehen. Die folgende Betrachtung der bisherigen Forschungen konzentriert sich deshalb nur auf die Studien und deren Ergebnisse zu Referenzgesellschaften in Deutschland und Festlandchina, die die Vergleichseinheiten in der vorliegenden Arbeit darstellen.

2.2.3 Forschungen zu Referenzgesellschaften in Deutschland

Im deutschen Kontext lässt sich die Transferforschung in Bezug auf bildungspolitische Referenzgesellschaften anhand der Forschungsarbeiten von Zymek (1975), Schriewer (1992, 2007) und Waldow (2010, 2016, 2017, 2019a) wiedergeben. Eine Gemeinsamkeit dieser Studien besteht darin, dass die Empirie der Bildungsreferenzen angesichts konkreter Länder betrachtet wird, z. B. in Bezug auf Deutschland bei Zymek (1975) und Waldow (2016) und auf Japan bei Schriewer (2007).⁸ Unterschiedlich ist dabei, dass sie aus unterschiedlichen Zeitphasen stammen und verschiedene Forschungsansätze in Anspruch genommen haben. Beispielsweise beruft sich die Arbeit von Zymek (1975) auf eine historische Analyse von internationalen Berichterstattungen in deutschen pädagogischen Zeitschriften im Zeitraum zwischen 1871 und 1952 (S. 4–9), während sich Schriewer (2007) anhand der Analyse von Modernisierungsprozessen in der japanischen Gesellschaft während der Meiji-Restaurationszeit (1868–1989) einer allgemeinen theoretischen Auseinandersetzung mit Referenzgesellschaften im Licht der Externalisierung widmet. Die Diskussion über Referenzgesellschaften bei Waldow (2016) bezieht sich dann hauptsächlich auf die jüngeren medialen Berichterstattungen zu PISA (seit 2000). Zentrale Befunde aus diesen Arbeiten werden im Folgenden zusammengefasst.

2.2.3.1 Bernd Zymek: „Das Ausland als Argument“

Die Untersuchung von Bernd Zymek (1975) unternimmt den Versuch, die Verhältnisse zwischen Schulreformpolitik und internationalen erziehungswissenschaftlichen Forschungen aufzuzeigen (S. 4). Aus einer historisch-hermeneutischen Analyse des Materials – über 2000 Artikel aus den deutschen pädagogischen Zeitschriften zwischen 1871–1952 (S. 10) – ist zu erschließen, dass die Aufgeschlossenheit der deutschen pädagogischen Zeitschriften – rezipiert von Erziehungswissenschaftler*innen, Zeitschriftenredaktionen und Leser*innen – gegenüber dem Ausland deutlich von Politik (u. a. internationale machtpolitische Verhältnisse), Wirtschaft, Militär und Infrastruktur geprägt ist (S. 345–346). Dies erklärt, weshalb die USA, Frankreich und Großbritannien für das Deutsche Reich als „beachtenswerte Konkurrenten und Vorbilder“ wahrgenommen wurden (S. 346). Im Gegensatz dazu stellte die gemeinsame deutsche Sprache „kein entscheidendes Motiv für die Ausrichtung der auslandspädagogischen Kontakte und Interessen auf entsprechende Länder“ dar

8 In den Arbeiten dieser Autor*innen sind auch andere Länder zu finden, die in Bezug auf Referenzgesellschaften betrachtet werden. In diesem Abschnitt liegt der Fokus in auf den Forschungen zu Deutschland. Die Forschungen zu anderen Ländern werden später in 2.2.3.3 zusammengefasst.

(S. 346). Beispielsweise ist die Berichterstattung über die Schweiz und Österreich „nicht deutlich umfangreicher als über vergleichbare bedeutende und entwickelte Länder“ (S. 346). Was die thematische Ausrichtung angeht, ergibt sich aus der Studie, dass die wissenschaftliche Neugier dabei keine große Rolle spielt und hingegen das schulpolitische und schulpraktische Interesse des „Nationalen“ entscheidend ist (S. 347). Die internationale Berichterstattung der pädagogischen Zeitschriften dient vor diesem Hintergrund zwar auch als pragmatische Horizonterweiterung für Fachleute auf erziehungswissenschaftlichen Spezialgebieten. Vielmehr fungiert sie aber als „erweitertes, internationales Repertoire von Argumenten zur Rechtfertigung der schulpolitischen Positionen, die die Zeitschriften in den pädagogischen Reformdiskussionen vertraten“ (S. 348). Daraus erschließt sich die Hauptthese der Studie, wie der Arbeitstitel deutlich macht, dass „**das Ausland als Argument**“ zur Selbstrechtfertigung in der pädagogischen Reformdiskussion dient. Kritisch betrachtet galt die internationale erziehungswissenschaftliche Berichterstattung in diesen Jahrzehnten jedoch insgesamt „nur“ als „Tatsachenforschung“ bzw. auch „Ausländerforschung“, die in der offiziellen Politik keinen großen Stellenwert hatten und in der „geisteswissenschaftlich“ betonten Erziehungswissenschaft in Deutschland auch wenig Anerkennung fanden (S. 351). Es gab damals sehr selten Autor*innen, die sich in ihrer pädagogischen Forschung kritisch mit der „schulpolitischen Passivität und Restauration in Deutschland“ beschäftigt haben (S. 351).

2.2.3.2 Jürgen Schriewer: „Externalisierung“

Aus der luhmannschen Systemtheorie⁹ hat Jürgen Schriewer das **Externalisierungskonzept** in die Vergleichende Erziehungswissenschaft eingeführt (vgl. Steiner-Khamsi, 2004a). Unter Anlehnung an Luhmann und Schorr (1988, S. 340) behauptet Schriewer (1987), dass ein System operativ geschlossen ist und sich die Interdependenz eines Systems nur durch Öffnung für Umweltbezüge unterbrechen lässt (S. 652). Im Prozess der Öffnung zur Umwelt – und zwar der Referenz auf die Außenwelt – externalisiert sich ein System (vgl. Schriewer, 1992). Eine zentrale Annahme des Externalisierungsansatzes ist, dass sich „das System aus intern-selbstreferentiellen Notwendigkeiten heraus öffnet oder schließt“ (Luhmann, 1981, S. 68). Dies weist darauf hin, dass die Selektion und Interpretation der Umweltbezüge im Prozess der Externalisierungen nicht auf einer externen Realität basieren, sondern auf der bestehenden „Soziologie“ (Schriewer, 1987) innerhalb eines konkreten Systems. Durch die Rezeption und das Filtern externer Einflüsse wird die „pre-existing logic“ oder der

9 Aufgrund der Komplexität wird die luhmannsche Systemtheorie hier nicht ausgeführt. Für weitere Erklärungen dazu s. Waldow (2012).

„status quo“ (Rappleve, 2012, S. 34) innerhalb eines sozialen Systems rekonstruiert und verstärkt.

Auch Externalisierung hat verschiedene Spielarten. Drei verschiedene Formen der Externalisierung, die im Erziehungssystem auftreten, haben Luhmann und Schorr identifiziert: Externalisierung auf Wissenschaftlichkeit, auf Wert und auf Organisation (vgl. Luhmann & Schorr, 1988, S. 340–342). Um die Referenzen auf andere Länder oder auf das Internationale zu kategorisieren hat Schriewer einen vierten Typ der Externalisierung ergänzt: Externalisierung auf die Welt, d. h. auf die erziehungsrelevante Weltsituation (vgl. Waldow, 2012). Diese verschiedenen Formen der Externalisierung können gleichzeitig auftreten und sich gegenseitig verstärken (vgl. Schriewer, 1992). Im Bildungsbereich lässt sich die Externalisierung auf die Weltsituation auch mit anderen Formen der Externalisierung kombinieren, z. B. Referenzen auf die von der OECD durchgeführte PISA-Studie werden als Externalisierungen auf die organisatorischen Bedingungen der OECD (Externalisierung auf Organisation) dargestellt, auf die wissenschaftlich fundierten Ergebnisse (Externalisierung auf Wissenschaftlichkeit) sowie auf die internationalen Standards, die von allen Teilnehmerländern und -regionen geteilt werden (Externalisierung auf die Weltsituation). Die Externalisierung auf die Weltsituation – ebenso wie andere Formen der Externalisierung – trägt zur Legitimierung interner bildungspolitischer Agenden in bildungspolitischen Debatten bei (vgl. Steiner-Khamsi, 2004a; Waldow, 2012).¹⁰

2.2.3.3 Florian Waldow: „Referenz als Projektion“

Unter Anlehnung an Zymeks These „d[es] Ausland[s] als Argument“, Schriewers Konzept der „Externalisierung auf die Weltsituation“ und Steiner-Khamsis Forschung zu „policy borrowing and lending“ lenkt Florian Waldow den Blick seiner empirischen Untersuchungen auf die PISA-Studie und deren Einfluss auf die medialen Diskussionen über bildungspolitische Referenzgesellschaften in Deutschland (vgl. Waldow, 2010, 2016, 2019b). Im Fokus der Empirie stehen bei Waldow vor allem zwei Gruppen von Ländern/Regionen: ‚Nordische Länder‘ und ‚asiatische Regionen‘. In früheren Arbeiten wird die deutsche pädagogische Diskussion über die beiden Gruppen separat betrachtet, wie z. B. über ‚Finnland‘ und ‚Schweden‘ (vgl. Takayama et al., 2013; Waldow, 2010) und dann über „Asian Tigers“ (Waldow et al., 2014). Später wird verglichen, inwie-

10 Das Konzept der Externalisierung wird von Gita Steiner-Khamsi (2004) in die vergleichenden Policy-Studien eingeführt, um einen interpretativen Rahmen für die Analyse des Bildungstransfers anzubieten. Er wird dann in zahlreichen Studien über den Bildungstransfer bezüglich verschiedener Länder und Regionen angewandt und weiterentwickelt (z. B. die Beiträge in Steiner-Khamsi & Waldow, 2012). Diese werden hier nicht ausführlich erläutert, weil der Fokus auf Deutschland liegt.

weit sich die bildungspolitischen Referenzen auf die beiden Gruppen in deutschen Medien unterscheiden (Waldow, 2016, 2017, 2019a). Die in diesen Untersuchungen beobachteten medialen Diskussionen stammen insgesamt aus der Zeitspanne zwischen 2001 und 2014 und werden mithilfe einer qualitativen Frameanalyse ausgewertet (vgl. Waldow, 2017, 2019a). Daraus ist zuerst zu erschließen, dass Referenzen auf die hervorragend abschneidenden Bildungssysteme bei PISA, insbesondere auf ‚Finnland‘ zwischen PISA 2000 und 2009 und auf ‚asiatische Länder‘ ab PISA 2009, in der bildungspolitischen Debatte in Deutschland fast allgegenwärtig sind (vgl. Waldow, 2010, 2017). Danach lässt sich sehen, dass ‚Skandinavien‘, vor allem ‚Finnland‘, in deutschen Medien als „Pedagogical Paradise“ dargestellt wird, während die Bildungssysteme aus ‚Ostasien‘, z. B. ‚Shanghai‘, ‚Südkorea‘ und ‚Singapur‘, hingegen als „Exam Hell“ konstruiert werden (vgl. Waldow, 2019a). Das heißt, dass ‚Finnland‘ die Rolle einer positiven Referenzgesellschaft und ‚Asien‘ die Rolle negativer Referenzgesellschaften in deutschen pädagogischen Reformdebatten einnimmt.

Anschließend wird in diesen Studien der Frage nach den Faktoren nachgegangen, die ein Bildungssystem derzeit zu einer positiven oder negativen Referenzgesellschaft machen. Den relevantesten Faktor, der beide Typen von Referenzgesellschaften betrifft, stellen nationale Stereotype¹¹ dar, die schon lange vor der Veröffentlichung von allen PISA-Durchgängen in der deutschen Gesellschaft verankert werden: In Deutschland gibt es „[e]ine lange Tradition der Norden-Begeisterung, die sich von der Zeit der Romantik und des Nationalismus bis in die Gegenwart spannt“ (Waldow, 2010). Analog dazu sind die stereotypisierten Bilder des ‚asiatischen‘ Bildungswesen auch bereits vor der Veröffentlichung der Ergebnisse der verschiedenen Runden der TIMSS-Studie ab Ende der 1990er Jahre fest verankert – als Ergebnis von „Drill, Auswendiglernen und Prüfungshölle“ (Waldow et al., 2014). Auch andere Einflussfaktoren werden dabei identifiziert, wie z. B. die wahrgenommene starke oder schwache Leistungsfähigkeit¹², der wahrgenommene wirtschaftliche Erfolg¹³ sowie die

11 Näheres zum nationalen Stereotyp wird im Abschnitt des theoretischen Orientierungsansatzes (3.3.2) erläutert.

12 Ob ein Bildungssystem als leistungsstark oder -schwach wahrgenommen wird, hängt eng mit den ausgewählten Aspekten zusammen. Die höhere Gleichheit der Bildungschancen im ‚finnischen‘ Bildungssystem wird im deutschen Diskurs als ein Aspekt der starken Leistungsfähigkeit wahrgenommen. Angesichts der Tatsache, dass das deutsche Bildungssystem in diesem Bereich bei PISA besondere Defizite aufweist, scheint ‚Finnland‘ für Deutschland ein positives Vorbild zu sein (vgl. Waldow, 2010).

13 Im Fall von ‚Finnland‘ wäre das z. B. „der wahrgenommene wirtschaftliche Erfolg Finnlands, stellvertretend hierfür der Aufstieg der Firma Nokia“ (Waldow, 2010). In Bezug auf ‚China‘ wird in der deutschen medialen Diskussion zu den Shanghai PISA-Ergebnissen auch oft auf den Aufstieg der VR China im wirtschaftlichen Bereich referenziert, z. B. auf

wahrgenommene kulturelle Nähe und Ferne¹⁴ (vgl. Waldow, 2010). Die Betonung der eigenen Wahrnehmung zeigt hier einerseits eine Übernahme der These von den vorherigen Forschungen, nämlich dass schulpolitische und schulpraktische Interessen des „Nationalen“ (Zymek, 1975, S. 347) die wichtigste Rolle bei der thematischen Ausrichtung spielen und die Selektion der Umweltzüge auf der bestehenden „Sozio-Logik“ (Schriewer, 1987) innerhalb eines konkreten Systems beruht. Andererseits manifestiert sich hier auch eine zentrale Entwicklung der Theoretisierung von Referenzgesellschaften durch Waldow (2017), „dass die tatsächlichen Bedingungen an dem Ort, auf den Bezug genommen wird, oft von geringer Bedeutung sind. Wichtig ist vielmehr, was die Beobachtenden sehen wollen, und zwar in dem Maße, wie das, was beobachtet wird, an dem Ort, auf den referenziert wird, möglicherweise gar nicht existiert“ (Steiner-Khamsi & Waldow, 2018; eigene Übersetzung). Dieser theoretische Deutungsansatz über Referenzgesellschaften wird als „**Projektion**“ aufgefasst, die zwar bereits in bildungspolitischen Forschungen sporadisch angewandt (z. B. J. W. Meyer, 1986; Morris, 2012; Smithers, 2004; Takayama, 2010; K. Zeng und LeTendre, 1999; zitiert nach Waldow, 2017), aber erst durch Waldows Forschungen zu medialen Reformdiskussionen über ‚nordische‘ und ‚asiatische‘ Länder in Deutschland systematisiert wird (vgl. Waldow, 2010; Waldow et al., 2014; Waldow, 2016, 2017). Das Projektionskonzept dient der vorliegenden Arbeit als die Hauptgrundlage der theoretischen Auseinandersetzung und wird deswegen später im dritten Kapitel ausführlich vorgestellt.

Die Auseinandersetzung mit Referenzgesellschaften in Deutschland wird weiterhin in der 2019 veröffentlichten Dissertation von Lukas Otterspeer fortgesetzt. Bei Otterspeer (2019) wird eine qualitative Inhaltsanalyse (S. 167) anhand der massenmedialen Berichterstattungen (Die ZEIT & Frankfurter Allgemeine Zeitung) mit thematischem Fokus auf der Schulstrukturdebatte oder der Bildungspolitik durchgeführt und der betrachtete Zeitraum – im Vergleich zu Waldows Arbeiten – wird um PISA 2015 erweitert (S. 12). Aus dieser Untersuchung ergibt sich zuerst, dass die „Referenzen auf den Schulbereich im Ausland als ein Charakteristikum der PISA-Berichterstattungen anzusehen sind“ (S. 334). Dies bestätigt die These, dass Referenzgesellschaften ein wichtiges Thema in der bildungspolitischen Reformdebatte darstellen, die zurzeit stark durch ILSAs – vor allem PISA – geprägt ist (s. 2.2.1). Darüber hinaus wird durch den Vergleich der deutschen Berichterstattungen über In- und Ausland

die ansteigende Anzahl der ausgebildeten Ingenieure – bereits vor dem Shanghaier PISA-Erfolg (vgl. Waldow et al., 2014).

14 In Deutschland wird beispielsweise ‚Südkorea‘ trotz ähnlicher PISA-Ergebnisse wesentlich seltener als Vorbild herangezogen als ‚Finnland‘ – zumindest in den ersten drei PISA-Durchgängen (vgl. Waldow, 2010).

festgestellt, dass der „Blick auf das Inland eine Tendenz für Problematisierungen zu attestieren ist“, während die „Bezugnahmen auf das Ausland [...] überwiegend positive Aspekte hervorheben“, weil das Lernen von Best-Practice als das Hauptziel der Berichterstattungen fungiere (Otterspeer, 2019, S. 333). Als eine weitere Ergänzung zu den vorherigen Analysen zu Referenzgesellschaften wird in Otterspeer (2019) die These vertreten, dass „sich in der massenmedialen Debatte Verschiebungen der herausgearbeiteten Stereotype zeigen“: Während die Vorbildlichkeit von ‚Finnland‘ bzw. ‚Skandinavien‘ in deutschen Diskussionen mancherorts auch eingeschränkt wird, gibt es in Bezug auf ‚asiatische Staaten‘ „neben kritischen Betrachtungen [...] auch positive Referenzen“ (Otterspeer, 2019, S. 336).¹⁵

Als Rückblick auf die oben genannten Forschungen zu Referenzgesellschaften in deutschen bildungspolitischen Debatten lässt sich zum einen sagen, dass eine systematische theoretische Entwicklung in Bezug auf Referenzgesellschaften im vergleichenden und erziehungswissenschaftlichen Forschungsbereich in Deutschland festzustellen ist: Von der früheren These des Auslands als Argument von Zymek über die Entleihung des Externalisierungskonzepts zur Erklärung der Referenzen auf das Ausland durch Schriewer bis zur Gestaltung des Projektionsansatzes für die Erklärung der unterschiedlichen Typen von Referenzen bei Waldow. Zum anderen ist zu sehen, dass empirische Untersuchungen der Diskussionen ein Charakteristikum der bisherigen Forschungen zu bildungspolitischen Referenzen in Deutschland darstellen, z. B. die internationale erziehungswissenschaftliche Berichterstattung bei Zymek oder die massenmediale Berichterstattung bei Waldow und Otterspeer.

Kritisch ist jedoch, dass in früheren Studien hauptsächlich Länder aus dem Globalen Norden in Betracht gezogen werden: Bei Zymek liegt der Fokus der Analyse bloß auf den Berichterstattungen über die USA, Frankreich, Großbritannien, die Schweiz und Österreich; Schriewer bettet die Analyse der japanischen Geschichte in seine Arbeit ein, ebenfalls nur mit Fokus auf der Modernisierungsgeschichte, und zwar inwiefern die japanische Meiji-Restauration auf westliche Werte und Modelle referenziert hat. Keine Kritik wird an der „Western modernity“ (Schriewer et al., 1998, S. 159–160) ausgeübt, die per se stark durch koloniale Machtverhältnisse geprägt ist. Ferner wird in der Begründung der Einführung des Externalisierungskonzepts aus der Systemtheorie von Luhmann betont, dass Konzepte wie „self-reference“ und „reflection“, die „[i]n accordance with the model of the functional differentiation of modern – essentially Western – society“ stehen, es ermöglichen könnten, die dauerhafte Tren-

15 Diesbezüglich wird die These von Waldow ergänzt, die sich auf die Analyse der deutschen medialen Berichterstattung von 2001 bis 2014 beruft, dass „die ostasiatischen Bildungssysteme überall als abschreckendes Beispiel genutzt werden und wurden“ (Waldow, 2016).

nung zwischen den verschiedenen Strängen der vergleichenden Studie nachzuziehen (Schriewer, 1987, S. 95). Somit ist bei beiden eine eurozentrische Akzentuierung in ihrem Standpunkt der Analyse zu finden. Waldow erweitert die Analyse der Referenzgesellschaften in Deutschland um asiatische Länder und veranschaulicht auch, dass sich die negativen Referenzen auf ‚Asien‘ auf die seit langem existierenden negativen Stereotype über asiatische Gesellschaften und Bildungskulturen zurückführen lassen. Es wird aber nicht weiter exploriert, in welcher historischen Konstellation solche Stereotype entstanden sind und warum diese bis heute beibehalten werden. Otterspeers Arbeit beruft sich auf die vorherigen Beobachtungen von Waldow und unternimmt einige Ergänzungen zu den existierenden Ergebnissen über ‚Finnland‘, ‚Schweden‘ und ‚Singapur‘ (Otterspeer, 2019, S. 336), die als Referenzgesellschaften im deutschen Diskurs alle bereits von Waldow ausgiebig diskutiert wurden. Insofern wird der Blick in der Reichweite nicht erweitert und in der Analyse nicht vertieft. Insgesamt lässt sich sehen, dass die koloniale Perspektive bei fast allen oben genannten Analysen von Referenzgesellschaften selten betrachtet wird, auch wenn bekannt ist, dass ein großer Teil der Transferforschung in die normative Richtung auf den Kontext der ‚kolonialen‘ Bildung, der ‚westlichen‘ Modernisierung sowie der damit einhergehenden Logik von ‚progress‘, ‚rationality‘ und ‚scientific expertise‘ zurückführt (s. 2.2.2).

2.2.4 Forschungen zu Referenzgesellschaften mit Bezug auf Festlandchina

Was den aktuellen Forschungsstand über Referenzgesellschaften in Festlandchina oder mit Bezug auf Festlandchina angeht, ergibt sich ein ganz anderes Bild. Erstens können fast keine Publikationen auf Chinesisch gefunden werden, die sich mit dem Begriff Referenzgesellschaften beschäftigen¹⁶. Auch zum Thema „Policy Borrowing (and Lending)“ wurden nur sporadisch Arbeiten publiziert: Zwei englische Artikel jeweils von David Phillips (Phillips & Zhong, 2006) und Gita Steiner-Khamsi (Steiner-Khamsi & Liu, 2015) wurden ins Chinesische übersetzt und zählen damit zu den frühesten Veröffentlichungen in diesem Bereich; danach erschienen drei Aufsätze in den Jahren 2019 und 2020, in denen Diskussionen über theoretische Entwicklungen des „educational policy transfer/borrowing“ (教育政策转移/借鉴) durchgeführt werden (Liu

16 Bei einer umfassenden Literaturrecherche in der größten und meistgenutzten Zeitschriften-datenbank (CNKI) in China nach „参照社会“, „参照国家“, „比较国家“ usw. (mögliche chinesische Übersetzungen von „Referenzgesellschaften“) werden keine wissenschaftlichen Artikel gefunden, die für dieses Thema relevant sind.

Chen & Zhao, 2019; Lü, 2020; Lü & Gao, 2020). Sie befinden sich jedoch immer noch in einer Einführungsphase der Theorien, die im internationalen Raum bereits bekannt sind. Über die „Processes of Policy Borrowing in Education“ von David Phillips (Liu Chen & Zhao, 2019) und „Policy borrowing and lending“ von Gita Steiner-Khamsi (Lü & Gao, 2020) hinaus werden z. B. noch Konzepte wie „Externalisierung“ von Jürgen Schriewer (Lü & Gao, 2020) oder „Critical Pedagogy“ von Paulo Freire (Lü, 2020) vorgestellt. Inzwischen wurden lediglich zwei Fallstudien durchgeführt, die jeweils die wechselnde Rolle Japans zwischen „borrower“ und „lender“ der Bildungsreformen in unterschiedlichen Zeitepochen (D. Lu et al., 2015) und den Import der „outcomes-based education“ in Südafrika aus Australien (Kang, 2013) thematisieren.

Vor diesem Hintergrund lässt sich sagen, dass der Bildungstransfer in der vergleichenden und internationalen erziehungswissenschaftlichen Forschung in Festlandchina ebenfalls keine große Aufmerksamkeit erhalten hat. In Bezug auf das chinesische Bildungssystem lassen sich insgesamt selten Studien in Festlandchina identifizieren, die sich der Auseinandersetzung mit Transfer oder Referenz im chinesischen Kontext widmen¹⁷. Die existierenden Forschungen sind auf eine Diskussion oder Reflexion der Theorien aus dem Ausland beschränkt, die auch nur in englischen Publikationen zu finden sind. Es gibt keine Theorien aus dem eigenen Kontext. Keine empirische Untersuchung wird zum eigenen Kontext durchgeführt. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich die Forschung zum Thema Referenzgesellschaften im Zusammenhang mit China bis heute immer noch in einem Vakuum befindet. Im Englischen und Deutschen¹⁸ lässt sich z. B. eine Reihe von Publikationen identifizieren, bei denen Festlandchina in der Auseinandersetzung mit Referenzgesellschaften im Vordergrund steht. Sie werden im Folgenden entlang dreier Richtungen zusammengefasst: Referenzen auf andere Bildungssysteme, Referenzen auf sich selbst und Referenzen auf Festlandchina in anderen Kontexten.

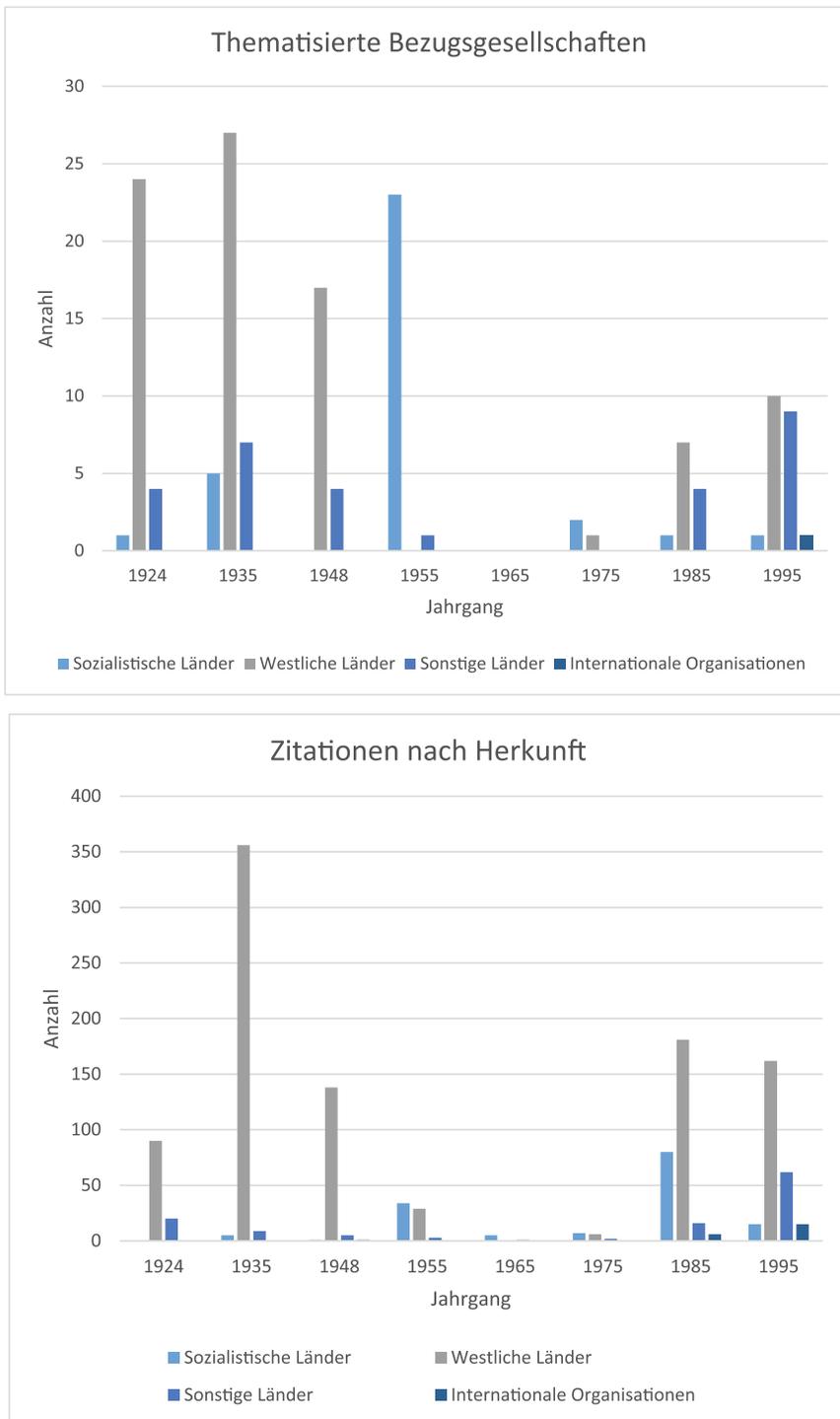
17 Das heißt nicht unbedingt, dass es seltene Forschungen über ausländische Bildungssysteme oder internationale Bildungserfahrungen im chinesischen Kontext gibt. Eine Sammlung der dazugehörigen Artikel aus der chinesischen Comparative Education Review (比较教育研究) ist z. B. in Sun (2015) zu finden. Hier wird lediglich gemeint, dass die Auseinandersetzung mit Bildungstransfer und -referenz als übergeordnetes Thema nicht vorhanden ist.

18 Hier schließt sich nicht aus, dass es in anderen Sprachen auch relevante Studien zum Thema Referenzgesellschaften mit Bezug auf China gibt. Die Auswahl dieser beiden Sprachen als Untersuchungsräume liegt nur an den eingeschränkten Sprachkenntnissen der Verfasserin und impliziert nicht, dass der internationale Forschungsstand durch Publikationen in diesen beiden Sprachen umfassend vertreten werden kann.

2.2.4.1 *Referenzen auf andere Bildungssysteme*

In Bezug auf Referenzgesellschaften für Festlandchina wurde zuerst eine historische und empirische Studie von Schriewer et al. (1998) durchgeführt, in der die Aufsätze aus drei chinesischen pädagogischen Zeitschriften im Zeitraum von 1924 bis 1995 in Zehn-Jahresschritten mithilfe von Inhalts- und Zitationanalysen (S. 177) ausgewertet wurden. Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die innen- und bildungspolitischen Konstellationen dem Wandel der vorzugsweise thematisierten Ländergruppen zugrundeliegen (S. 241). Wie die Abbildung 2-1 unten demonstriert, erweisen sich ‚die westlichen Länder‘ in den zwanziger und dreißiger Jahren als „eindeutig bevorzugte Referenzgesellschaften“, weil die Reformen im chinesischen Bildungswesen in dieser Zeit in direkter Anlehnung an das japanische Vorbild sowie das Modell der Vereinigten Staaten erfolgten (S. 241). Nach der Gründung der VR China durch die Kommunistische Partei Chinas übernehmen ‚die sozialistischen Länder‘ in den fünfziger Jahren eine Leitrolle (S. 241–242). Infolge der zunehmenden Distanzierung Chinas vom Sowjetblock (ab 1957) und im Zusammenspiel mit einer weitgehenden außenpolitischen Isolation werden in den sechziger Jahren in chinesischen pädagogischen Diskussionen fast keine Referenzen auf das Ausland vorgenommen (S. 242). Im Zuge der sich langsam verbessernden chinesischemerikanischen Beziehungen (etwa ab 1972) und durch eine Öffnungspolitik wird die Programmatik der „Modernisierung“ eingeführt, wobei ‚die westlichen Länder‘ als Modellgesellschaften dargestellt werden (S. 240). Aus diesem Grund erweist sich die Ländergruppe ‚westliche Länder‘ in den achtziger und neunziger Jahren erneut als der zentrale Referenzraum im chinesischen pädagogischen Diskurs.

Abbildung 2-1: „Thematisierte Bezugsgesellschaften“ und „Zitationen nach Herkunft“¹⁹ in chinesischen pädagogischen Zeitschriften zwischen 1924 bis 1995



Quelle: Schriewer et al., 1998, 242, 248

19 Die Herkunft bezieht sich in dieser Studie auf dominante Wirkungsräume der zitierten Autor*innen (vgl. Schriewer et al., 1998, S. 248).

Die Analyse der Zitationen nach Herkunft zielt bei Schriewer et al. (1998) darauf ab, die Verlaufskurven der Importkultur von Wissen in chinesischen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften widerzuspiegeln (S. 247). Ein ähnlicher Entwicklungstrend wie bei den thematisierten Bezugsgesellschaften ist in Abbildung 2-1 sehen. Besonders ist, dass Veröffentlichungen internationaler Organisationen (z. B. UNESCO und Weltbank) in den neunziger Jahren an Bedeutung gewinnen (S. 249). Im Grunde schließen Schriewer et al. (1998), dass sich erst in achtziger Jahren²⁰ eine Zitationskultur unter den Herausgeber*innen der untersuchten chinesischen Zeitschriften herausgebildet zu haben scheint (S. 247). Ihrer Meinung nach markiert dies eine Zunahme sowie eine breitere Fächerung der chinesischen Außenorientierung, die wiederum in Einklang mit dem Anspruch auf die „Modernisierung“ der chinesischen Gesellschaft nach westlichem Vorbild steht (S. 248–249).

In dieser Untersuchung von Schriewer et al. (1998) zu Referenzgesellschaften in chinesischen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften ist zu sehen, dass es dabei nur um positive Referenzen geht. Negative Referenzen werden nicht berücksichtigt. Zudem dient die Modernisierungstheorie wie in der Forschung über japanische Bildung (vgl. Schriewer et al., 1998, S. 159–160) als ein dominierender Maßstab, nach dem die Entwicklung der chinesischen Bildung betrachtet wurde. Nach keiner Alternativperspektive, die über die aus dem westlichen Kontext herausgearbeitete Theorie hinausgeht, wurde in diesem Prozess gesucht.

Nach Schriewer et al. (1998) gab es ziemlich lange keine Nachfolger*innen, die Referenzgesellschaften im chinesischen Kontext weiter systematisch untersucht haben. Erst seit 2012 erscheinen wieder Publikationen in englischer Sprache als Folge des ansteigenden Interesses an Shanghai mit hervorragenden PISA-Ergebnissen. Zu den fruchtbarsten Forscher*innen in diesem Bereich zählt Charlene Tan, die die „Zweite Unterrichtsreform“ in Shanghai (ab 1998) mehrfach aus kultureller Perspektive untersucht hat (z. B. Tan, 2012, 2015). In Anlehnung an das chinesische Sprichwort „The East Wind Prevails over the West Wind“²¹ setzt sie sich dabei unter anderem mit dem Zusammenspiel zwi-

20 Die extrem hohe Anzahl der Zitationen im Jahrgang 1935 sei eine Folge des auf vier Bände angestiegenen Umfangs dieses nach kriegsbedingter Unterbrechung erst 1935 wieder fortgesetzten Fachorgans (Jiaoyu Zazhi) (vgl. Schriewer et al., 1998, S. 247).

21 „The East Wind Prevails over the West Wind“, auf Chinesisch „东风压倒西风“, stammt ursprünglich aus „Ein Traum der Roten Kammer“ von Cao Xueqin (etw. 18. Jh.) – einem der vier klassischen Romanen Chinas. Dort bezog er sich auf zwei gegensätzliche Seiten in einer feudalen Familie, wobei eine Seite die andere überwältigt. Auf dem Treffen der kommunistischen und Arbeitsparteien 1957 in Moskau zitierte Mao Zedong den Spruch, um die Situation in der damaligen Welt zu beschreiben: Die sozialistischen Kräfte tendieren, die westlichen Kräfte zu überwältigen (s.: https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-7/mswv7_480.htm, abgerufen am 20.01.2023). Seitdem wird er im

schen westlichem Einfluss und einheimischer konfuzianistischer Tradition im Prozess der chinesischen Schulreformen auseinander (z. B. Tan, 2016a, 2016b; Tan & Chua, 2015).

In solchen Arbeiten werden unterschiedliche theoretische Ansätze zur Erklärung der Transferprozesse der chinesischen Lehrplanreformen angewandt, z. B. Collier und Ongs Begriff „global assemblage“ in Tan (2012), Johnsons Metapher der „politics of selling“ und „politics of gelling“ in Tan und Chua (2015), Stigler und Hieberts Konzept des „cultural scripts“ in Tan (2015) sowie Philipps und Ochs „four stage process of policy borrowing“ in Tan (2016a). Eine Annahme, die sich wie ein roter Faden durch diese Arbeiten zieht, stellt dabei dar, dass die konfuzianistische Kultur als eine grundlegende „Worldview“ (Tan & Chua, 2015) oder „ideological attitude“ (Tan, 2016b) im chinesischen Bildungswesen fungiert, die eine prominente Rolle bei der „shaping, mediating and transforming the foreign ideas and practices“ spielt (Tan, 2016a, S. 188). Basierend auf empirischen Befunden aus der Analyse einer Befragung mit 166 Schulleitungen und -lehrenden wird z. B. geschlossen, dass ein „school-based curriculum“ und eine „student-centered pedagogy“ während der „Zweiten Unterrichtsreform“ in Shanghai nur selektiv eingeführt werden sollen. Und die entscheidende Rolle traditioneller Paradigmen von Wissen, Lehren und Lernen im indigenen Kontext, z. B. „teacher-dominated pedagogy“, „the importance for practice“, sei in der Unterrichtspraxis chinesischer Schulen relativ unverändert geblieben (vgl. Tan, 2015, 2016b; Tan & Chua, 2015).

Insgesamt lässt sich in den obengenannten Arbeiten von Tan (und Chua) sehen, dass sich ihre Analyse der Bildungstransferprozesse im chinesischen Bildungswesen primär auf den Einfluss ‚des Westens‘ beschränkt. Dabei werden ‚westliche‘ Bildungsideen und -praktiken auf globale Bildungsagenden generalisiert (z. B. Tan, 2012, 2015). Die indigene Bildungskultur chinesischer Schulen hingegen wird auf ‚konfuzianische‘ Traditionen vereinfacht, wobei maßgebliche Unterschiede zwischen diversen Schulpraktiken in unterschiedlichen Regionen (vgl. Q. Chen & Zhang, 2019) und komplexe historische Hintergründe²² des aktuellen Schulsystems des chinesischen Festlands selten berücksichtigt werden. Schließlich bleibt zudem die Frage vorerst unbeantwortet, warum policy borrowing aus dem Ausland in der Shanghaier Unterrichtsreform erkannt wird, wenn die traditionellen Schulpraktiken vermeintlich unverändert geblieben seien. Welche Funktionen das borrowing hätte erfüllen können, wird dabei

chinesischen Kontext oft als eine Metapher zur Bezeichnung des Aufstiegs der östlichen Welt verwendet.

22 Der Wandel des Referenzhorizonts in der chinesischen Geschichte, die bei Schriewer et al. (1998) veranschaulicht wird, findet als Beispiel in den Arbeiten von Tan (und Chua) überhaupt keine Erwähnung.

nicht viel diskutiert. Daraus ergibt sich die Frage, ob es sich dabei eher um Referenz statt um Transfer handelt.

Ein aktuellerer Beitrag zur Erforschung von Referenzgesellschaften im chinesischen Kontext leistet die 2020 veröffentlichte Studie von Zi Hu (2020), der sich primär mit der Wahrnehmung und Interpretation der PISA-Studie innerhalb des chinesischen Mediendiskurses beschäftigt. Dafür werden chinesische Zeitungsartikel erhoben, die innerhalb der ersten Woche nach der Veröffentlichung der drei PISA-Durchgänge 2009, 2012 und 2015 publiziert wurden (S. 6). Sie werden dann mithilfe einer Inhaltsanalyse und einer kritischen Diskursanalyse ausgewertet (S. 5). Im Fokus der Analyse stehen die Einflüsse der nationalen sozio-politischen und kulturellen Faktoren auf die Konstruktion der PISA-Studien in chinesischen Printmedien, z. B. der politischen Ideologie Chinas, der nationalen Entwicklungsagenda und der Geschichte des Landes (S. 15). In Bezug auf bildungspolitische Referenzgesellschaften wird dabei herausgearbeitet, dass sowohl auf die leistungsstarken Bildungssysteme – wie z. B. ‚Singapur‘, ‚Südkorea‘, ‚Hongkong-China‘ und ‚Japan‘ – als auch auf die historisch gesehen in internationalen Angelegenheiten für China relevanten Referenzgesellschaften – wie ‚die USA‘ und ‚Deutschland‘ – über die Jahre hinweg kontinuierlich häufig referenziert wird (S. 13). Interessanterweise ergibt sich aus ihrer Analyse auch, dass es im beobachteten Mediendiskurs trotz hoher Anzahl der Referenzen selten Aufrufe nach dem *policy borrowing* aus anderen Bildungssystem gibt (S. 13). Dies wird dabei vor allem auf die nationale politische Agenda „Aufbau des Sozialismus chinesischer eigenartiger Prägung“ aus den 1980er Jahren zurückgeführt, die die Aufrechterhaltung einer durch die Kommunistische Partei Chinas (KPCh) geleitete, hochzentralisierte „nation-statehood“ im Prozess weiterer Integration in die internationale Gemeinschaft betont (S. 13–14).

2.2.4.2 *Referenzen auf sich selbst*

Im Zuge der PISA-Diskussionen wird in einigen Studien noch untersucht, wie die Reaktion innerhalb Shanghais bzw. Chinas auf PISA sowie auf ihre eigenen Ergebnisse aussieht. Reyes und Tan (2019) beziehen sich z. B. auf das Projektionskonzept von Waldow (2012) und das Introjektionsprinzip von M. Klein (1975) und analysieren Zeitungsartikel, offizielle Dokumente und akademische Aufsätze über das Abschneiden Shanghaier Schüler*innen bei PISA 2009 und 2012 (S. 165). Daraus ergibt sich, dass ein Selbstbild unter Anlehnung an die PISA-Ergebnisse auf das Bildungssystem Shanghais projiziert wird, das gleichzeitig positiv und negativ sei (S. 170). Da die Projektionsfläche in diesem Prozess genau der Projektor ist, wird das Phänomen auch als „Selbst-Projektion“ bezeichnet (S. 162). Die Folien, die darauf projiziert werden, enthalten in diesem Kontext sowohl die eigenen Vorstellungen von ‚guter‘ Bildung – Überle-

genheit in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften – als auch von ‚schlechter‘ Bildung – großer Leistungsdruck. Analog zur Waldows (2012) These, dass Projektion zur (De-)Legitimierung von bildungspolitischen Agenden im eigenen Kontext dient, kommen Reyes und Tan durch ihre Analyse zur Schlussfolgerung, dass die Selbst-Projektion in Shanghai der Unterstützung der laufenden Reform der Schulleistungsevaluation (z. B. Gaokao) dienen soll, bei der eine Reduktion des Leistungsdrucks bzw. eine ganzheitliche Erziehung als Ziel gesetzt wird (S. 170).

Eine ähnliche Perspektive bezüglich der gemischten Referenzen auf das eigene Bildungssystem in China teilen auch Schulte (2019) und Hu (2020), die jeweils akademische und mediale Antworten auf das PISA-Abschneiden chinesischer Regionen untersuchen. Schulte (2019) zufolge wurden die Shanghaier PISA-Erfolge in den Jahren 2009 und 2012 von chinesischen Bildungswissenschaftler*innen gleichzeitig mit „skepticism and enthusiasm“ aufgenommen (S. 179). Der Zweifel vieler Erziehungswissenschaftler*innen bezieht sich vor allem auf die Frage, ob weiterer Bedarf nach Schulreformen besteht, wenn sich das chinesische Schulsystem nach internationalen Standards als qualitativ hochwertig erweist (S. 179). Im Gegensatz sind andere auch von den hervorragenden PISA-Ergebnissen Shanghais begeistert, da diese die Wirksamkeit der bisher durchgeführten Bildungsreformen in Shanghai zu belegen scheinen (S. 180). Hu (2020) beobachtet aus den medialen Berichterstattungen auch, dass ‚Shanghai-China‘ dadurch als ein Schulsystem einerseits mit effektiven Reformmaßnahmen und andererseits mit vielen weiter verbesserungsbedürftigen Aspekten konstruiert wird (S. 11).

Ein gemeinsamer Befund von Schulte (2019) und Hu (2020) besteht auch darin, dass die Glorifikation der PISA-Ergebnisse von Shanghaier Schüler*innen zur Legitimierung politischer Agenden der KPCh in Bezug auf die chinesische Rolle in der Welt dient. Der Anstieg der erziehungswissenschaftlichen Branding-Literatur nach PISA 2012 beruft sich auf den strategischen Aufruf nach Export des Shanghaier Systems durch entscheidende Bildungspolitik*innen – „making China great again“ (vgl. Schulte, 2019, S. 186–187). Im medialen Diskurs wurde der Shanghaier PISA-Erfolg 2012 als Beweis für die wachsende globale Wettbewerbsfähigkeit Chinas dargestellt, die der neuen nationalen Entwicklungsagenda des Regimes (z. B. „China Dream“ von Xi Jinping seit 2013) Legitimität verleiht (vgl. Hu, 2020, S. 10–11). Aus Schultes Analyse der wissenschaftlichen Reaktionen auf PISA ergibt sich außerdem, dass es Vorsicht oder Misstrauen gegenüber ILSAs in China gibt, was auch das aktive Bemühen um nationale Unabhängigkeit Chinas von globalen Bewertungs- und Rankingssystemen widerspiegelt (vgl. Schulte, 2019, S. 188). Die Ansicht, PISA sei ein ‚koloniales‘ Instrument, die dem chinesischen Bildungssystem ‚westliche‘ Normen aufzwingt, findet in China ein relativ großes Echo (vgl. Schulte, 2019, S. 188–189). Dies stimmt mit der Beobachtung von Vickers und Zhen (2017)

überein, dass China in der Post-Mao-Ära kein passiver „blank slate“ wäre, auf dem hegemoniale Mächte aus dem Ausland ihre Agenda frei gestalten könnten (S. 310).

Insgesamt lässt sich anhand der Studien von Reyes und Tan (2019), Schulte (2019) und Hu (2020) sehen, dass die bildungspolitischen Faktoren für ihre Analysen der Selbstreferenzen im Zuge der PISA-Diskussionen von großer Bedeutung sind. Aus einer kritischen Perspektive ist jedoch zu sagen, dass die Zusammenhänge zwischen der Geschichte und den aktuellen politischen Strategien nicht ausgiebig diskutiert werden. Auch wenn Schulte (2019) und Hu (2020) die Berücksichtigung der geschichtlichen Einflüsse expliziert haben, werden die lange koloniale Geschichte westlicher Länder in chinesischen Gebieten (über 100 Jahre) und die Prägung der weiter existierenden ungerechten Machtverhältnisse im Diskurs zum weltweiten Bildungstransfer übersehen. Hinsichtlich der Referenzen auf andere Bildungssysteme gibt sich Tan (2012, 2015, 2016a, 2016b) zwar große Mühe, die Einflüsse des Konfuzianismus bei der Auswahl und Konstruktion der zu lernenden westlichen Erfahrungen in chinesischen Schulreformen zu analysieren. Ob sich die Rolle des Konfuzianismus im Wandel der chinesischen Gesellschaft geändert hat und ob die konfuzianistische Tradition immer noch den einzigen Einflussfaktor für das heutige Bildungssystem in China darstellt, wird dabei jedoch leider nicht deutlich gemacht.

2.2.4.3 *Referenzen auf Festlandchina in anderen Kontexten*

Aufgrund der hervorragenden PISA-Ergebnisse von Schüler*innen aus Shanghai und weiteren chinesischen Regionen gibt es ein steigendes Interesse am chinesischen Bildungssystem auch aus anderen Ländern, wie z. B. aus den USA (vgl. Stevenson & Stigler, 1992; Tucker, 2011), Deutschland (vgl. Trumpp et al., 2017; Waldow, 2016, 2017, 2019a), Südkorea (vgl. Waldow et al., 2014), Australien (vgl. Lingard & Sellar, 2019; Sellar & Lingard, 2013; Takayama, 2017, 2018) und Großbritannien (vgl. You, 2020; You & Morris, 2016).

Das von Marc S. Tucker (2011) herausgebrachte Buch titelt zwar direkt mit „Surpassing Shanghai“, beschäftigt sich aber mit der Analyse kultureller und historischer Aspekte von insgesamt fünf Bildungssystemen, die bei PISA 2009 besser als die USA abgeschnitten haben: ‚Shanghai‘ (China), ‚Finnland‘, ‚Japan‘, ‚Singapur‘ und ‚Ontario‘ (Kanada) (S. 17). Das ist jedoch nicht das erste Mal, dass in den USA auf das chinesische Bildungssystem referenziert wird. Bereits vor etwa 20 Jahren warfen Harold Stevenson und James Stigler (1992) einen Blick auf ‚Asien‘, wobei sie sich der Herausarbeitung erfolgreicher Erfahrungen der Schulbildung in ‚Festlandchina‘, ‚Taiwan‘ und ‚Japan‘ widmeten. Ein großer Unterschied zwischen beiden Studien liegt darin, dass der Schwerpunkt des Buches „The Learning Gap“ von Stevenson und Stigler auf eine Verbesserung

des amerikanischen Bildungswesens und nicht auf die Erstellung einer Ethnographie einer bestimmten Didaktik und Pädagogik gelegt wird (vgl. White, 1993). In Tuckers „Surpassing Shanghai“ geht es dann primär um die Identifizierung der Faktoren, die am meisten zu den überragenden PISA-Leistungen der fünf Bildungssysteme beitragen, sowie die Entwicklung einer Aktionsagenda, wonach die Erfahrungen auf das amerikanische Bildungssystem angewandt werden können (vgl. D. Li, 2015). Kritische Stimmen weisen darauf hin, dass die Ergebnisse der Analysen beider Studien aber mit Vorsicht wahrgenommen werden müssen. Eine Generalisierung der Bildungssysteme aus ‚Festlandchina‘, ‚Taiwan‘ und ‚Japan‘ auf ganz ‚Asien‘ ist bei Stevenson und Stigler (1992) zu sehen (vgl. White, 1993). In Bezug auf den Shanghaier Erfolg bei PISA 2009 betont K. Cheng (2011), dass die Umsetzung bestimmter Maßnahmen zugunsten der Zugewanderten zur Verringerung der Kluft zwischen einheimischen und zugewanderten Kindern geführt hätte. Eine andere Studie zeigt aber, dass diese Maßnahmen nur symbolisch gewesen wären und das Bildungsniveau für die Kinder mit ländlichem Hintergrund nicht wirklich erhöht wird (vgl. Ren & Yang, 2011; zitiert nach D. Li, 2015). Weitere Kritik richtet sich noch auf Tuckers Abschlusskapitel, in welchem er sich nicht detailliert genug auf die Erkenntnisse seiner Mitautor*innen stützt, wenn er seine allgemeine Empfehlungen für Schulreformen in den USA ausspricht (vgl. Greene, 2012).

Auch in Deutschland gibt es in Folge des *PISA-Schocks* eine große Forschungsinitiative, die vom BMBF in Auftrag gegeben wurde und zum Ziel hatte, „den PISA-Erfolg ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten gewissermaßen aus der Tiefe heraus vergleichend zu verstehen und hieraus Erkenntnisse für die Systementwicklung in Deutschland zu gewinnen“ (Waldow, 2016). In dieser Studie wurden ‚Kanada‘, ‚England‘, ‚Finnland‘, ‚Frankreich‘, ‚die Niederlande‘ und ‚Schweden‘ in Betracht gezogen (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2003). ‚Asiatische‘ Länder wurden Waldow (2016) zufolge mit dem Argument der „kulturellen Ferne“ als Untersuchungsfälle ausgeschlossen, obwohl sie schon bei PISA 2000 deutlich besser als die meisten gewählten Vergleichsländer abgeschnitten hatten, weil nur „westliche Industrienationen mit vergleichbarem soziokulturellem Kontext“ (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2003, S. 26) in dieser Studie ausgewählt wurden. Die Situation scheint sich jedoch geändert zu haben, nachdem Shanghai (China) die Welt mit einem außerordentlichen Erfolg bei PISA 2009 schockiert hatte. Eine nach PISA 2015 herausgebrachte Vergleichsstudie hat z. B. über ‚Finnland‘, ‚Kanada‘ hinaus auch ‚China‘, ‚Japan‘ und ‚Südkorea‘ untersucht, um mögliche Analogien und Unterschiede zwischen „Bildungssystemen der erfolgreichsten PISA-Länder“ besser zu verstehen (Wittek et al., 2017). Auch wenn sowohl in der Einleitung als auch im Schluss der Arbeit betont wird, dass diese länderübergreifende Komparation nicht darauf abzielt, bestimmte Erfolgsfaktoren der analysierten Bildungssysteme zu sezieren und für den Transfer vorzuschlagen

(vgl. Sliwka et al., 2017; Wittek et al., 2017), wurden von Schulte (2017) in der Erklärung des exzellenten Abschneidens Shanghais bei PISA 2009 und 2012 drei Faktoren genannt: Bildungskultur, Prüfungskultur und Auswahl/Sample. Im Resümee wird außerdem festgestellt, dass die aus der Analyse von fünf Bildungssystemen resultierenden erfolgreichen Aspekte in Deutschland zu fehlen scheinen und es sich lohnt, den Blick verstärkt auf gemeinsame klare Ziele des deutschen Bildungswesens zu richten (vgl. Sliwka et al., 2017).

Angesichts der medialen Berichterstattungen werden die Darstellungen der „Asian Tiger“-Länder in Deutschland, Südkorea und Australien von Florian Waldow, Keita Takayama und Youl-Kwan Sung (2014) verglichen – wie bereits in 2.2.3.1 erwähnt wurde. Eine Gemeinsamkeit der drei Länder besteht darin, dass die medialen Berichterstattungen über ‚asiatische‘ Bildungssysteme nach PISA 2009 einen großen Anstieg in der Anzahl aufweist (vgl. Waldow et al., 2014). Das heißt, dass ‚Asien‘ erst durch den Shanghaier PISA-Erfolg als Referenzgesellschaft in den drei Mediendiskursen an Bedeutung gewonnen hat, obwohl sich ‚Südkorea‘, ‚Japan‘, ‚Taiwan‘ und ‚Hongkong‘ bereits in früheren PISA-Runden als sehr leistungsstark erwiesen hatten. Im deutschen Fall lässt sich aus wirtschaftlicher Perspektive beobachten, dass ‚China‘ als der wichtigste industrielle Konkurrent für Deutschland angesehen wird und aus den PISA-Ergebnissen von Shanghai oft Indikatoren für die Wirtschaftskraft und das Potenzial ‚Chinas‘ abgeleitet wurden (vgl. Waldow et al., 2014). In südkoreanischen Medien, vor allem in der konservativen Dong-A Daily, ist nach PISA 2009 eine Tendenz festzustellen, dass der finnische PISA-Erfolg dadurch entmystifiziert wird, dass der ‚asiatische‘ PISA-Erfolg als alternativer Bezugspunkt geltend gemacht wird (vgl. Waldow et al., 2014). Der Shanghaier PISA-Erfolg dient in diesem Kontext dazu, die in Südkorea bereits existierende wettbewerbsorientierte Bildung und das „Bildungsfieber“ zu legitimieren (Waldow et al., 2014). In australischen Medien dominierte eine Selbstwahrnehmung als Bildungsexporteur nach Asien und das damit verbundene Gefühl der Überlegenheit gegenüber „der weniger modernisierten Region“ (Waldow et al., 2014). Nach dem Abfall des eigenen PISA-Rankings im Jahr 2009 gab es viele Berichterstattungen in Australien, die z. B. aus der Shanghaier Unterrichtsreform konkrete politische Konsequenzen zogen (vgl. Waldow et al., 2014). Die kulturalistische Erklärung des Shanghaier PISA-Erfolgs, und zwar als Ergebnis der ‚konfuzianistischen‘ Bildungskultur, gibt es in Australien und Südkorea zwar auch, hat aber nicht zur Folge gehabt, dass chinesische Bildung durchaus als negative Referenzgesellschaft dargestellt wird. Die deutschen Medien allerdings durchzieht ein durchgehendes negatives Stereotyp über das chinesische Bildungssystem, was zu überwiegend negativen Referenzen auf ‚Shanghai‘ im deutschen Mediendiskurs geführt hat (vgl. Waldow et al., 2014; siehe auch Waldow, 2016, 2017, 2019b, 2019a).

In Bezug auf Australien bzw. angloamerikanische Länder gibt es zudem einheitliche Befunde dazu, ob auf ‚Shanghai‘ und ‚Ostasien‘ in ihren Schulreformdebatten primär positiv oder negativ referenziert wird.

Einerseits kommen Sellar und Lingard (2013) durch Analyse der Interviews mit bildungspolitischen Akteur*innen aus OECD, IEA und in Australien und Großbritannien sowie der Dokumente von politischen Reden, Forschungsberichten und medialen Berichterstattungen in den USA, Australien und Großbritannien zu der Schlussfolgerung, dass das hervorragende Abschneiden Shanghais bei PISA 2009 ‚China‘ in eine wichtige positive Referenzgesellschaft für die drei angloamerikanischen Länder verwandelt hat. Die Referenzen auf ‚Shanghai/China‘ werden in der gegenwärtigen Praxis der Externalisierung in der nationalen Politikentwicklung und -steuerung in diesen Ländern eingesetzt (vgl. Sellar & Lingard, 2013). Etwas problematisch ist hier aber, dass die Rolle der PISA-Ergebnisse beim Aufruf einer neuen Referenzgesellschaft übertrieben hochgeschätzt wird und die Mitwirkung vieler anderer Faktoren vernachlässigt wird (vgl. Waldow, 2017). Diese Kritik wird in Lingard und Sellar (2019) auch angenommen, in der die geographische Nähe zu ‚Asien‘, die engen wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen von Australien analysiert werden. Dadurch wird jedoch ein gleiches Fazit gezogen, nämlich dass im australischen Diskurs insgesamt häufiger positive Aufmerksamkeiten auf ‚Shanghai‘ bzw. auf ‚Asien‘ ausgerichtet sind, um konkurrierende Positionen in der bildungspolitischen Debatte zu delegitimieren (vgl. Lingard & Sellar, 2019).

Andererseits präsentiert Takayama (2017) eine Analyse des großen diskursiven Kontexts, der sich in den letzten Jahrzehnten in englischsprachigen Medien und der Wissenschaft um ‚Shanghai‘ bzw. ‚Ostasien‘ gebildet hat, und der Diskussion über drei einflussreiche Bücher in Bezug auf ‚Shanghai‘, ‚Japan‘ und ‚Südkorea‘ als Referenzgesellschaften in diesem diskursiven Kontext.²³ Daraus ergeben sich ambivalente Sichtweisen in der Repräsentation dieser Bildungssysteme im englischsprachigen Raum: Tiefe Angst vor dem Aufstieg ‚Chinas‘/ ‚des Ostens‘ und abwertende Stereotypisierung der ‚ostasiatischen‘ Bildung (vgl. Takayama, 2017). Dieser Standpunkt wird in Takayama (2018) fortgesetzt, in der das dominierend negative Framing von ‚Ostasien‘ in Australien im Licht der globalen kolonialen Geschichte und der Rassisierung in ‚eurozentrischer‘ Weltanschauung erklärt wird. Dass die leistungsstarken Bildungssysteme wie

23 Die drei Bücher sind: *Re-evaluating education in Japan and Korea: demystifying stereotypes*, by Hyunjoon Park, Routledge Studies in Education and Society in Asia, New York, NY, Routledge, 2013; *Surpassing Shanghai: an agenda for American education built on the world's leading systems*, edited by Marc S. Tucker, Cambridge, MA, Harvard Education Press, 2011; *Learning from Shanghai: lessons on achieving educational success*, by Charlene Tan, *Education in the Asia-Pacific region: issues, concerns and prospects*, Volume 21, Singapore, Springer, 2013.

„Shanghai“ im australischen Diskurs mehrheitlich als negative Referenzgesellschaft wahrgenommen werden, ist zutiefst rassistisch geprägt und lässt sich auf das durch die globale koloniale Geschichte geprägte ‚eurozentrische‘ Othering von ‚asiatischen‘ Kulturen als „rückständig“, „vormodern“ und „illiberal“ – im Gegensatz zu australischen Werten – zurückführen (Takayama, 2018). In diesem Prozess stimmt Takayama (2018) den bestehenden Analysen (Waldow, 2017) zwar zu, dass der Kontext eine zentrale Rolle bei der Gestaltung bildungspolitischer Referenzen spielt. Kritisch betrachtet weist er aber ebenfalls darauf hin, dass der Forschungsfokus bisher nur auf die Faktoren des Kontexts innerhalb eines Nationalstaates gelegt wird (vgl. Sung & Lee, 2017; Takayama, 2010; Takayama et al., 2013; Waldow et al., 2014; Waldow, 2017) und eine transnationale Perspektive in der Analyse des Kontexts hinzugefügt werden sollte – d. h. die globale Geschichte des Kolonialismus (vgl. Takayama, 2018).

Entlang der de-kolonialen Linie wird in You (2020) sowie You und Morris (2016) untersucht, inwieweit sich die Repräsentation ‚ostasiatischer‘ Bildungssysteme in Großbritannien und die Realität ‚ostasiatischer‘ Bildungssysteme voneinander unterscheiden. Am Beispiel der Schulautonomie wird durch die Analyse von amtlichen Dokumenten herausgefunden, dass ein großes Maß an Inkongruenz zwischen der britischen Darstellung ‚Ostasiens‘ und der „Realität“ (You & Morris, 2016) in dieser Region besteht, weil die Schulautonomie in ‚Shanghai‘, ‚Hongkong‘ und ‚Singapur‘ in der Tat noch niedriger als in Großbritannien ist. Die Referenzen auf ‚Ostasien‘ haben in diesem Kontext große Selektivität, die auf eine Förderung und Legitimierung der seit langem bevorzugten Bildungsagenda der britischen Regierung abzielt (vgl. You & Morris, 2016). Ein tatsächlicher Transfer der Bildungsagenden aus ‚Shanghai‘ sowie weiteren ‚ostasiatischen‘ Ländern ist bisher im britischen Kontext nicht zu beobachten, was auch als eine Folge der fortbestehenden „orientalistischen“ Logik gesehen wird (You, 2020). Damit ist gemeint, dass sich „the homogenised, dichotomised, instrumentalist and ambivalent representation of East Asia and empowering the West to represent East Asia“ nicht grundsätzlich geändert haben (You, 2020). In diesem Prozess wird die ‚Vorherrschaft‘ globaler Netzwerke wie der OECD und McKinsey bei der Produktion von Wissen über ‚ostasiatische‘ Bildung kritisiert, weil ihre Darstellungen erheblich von neoliberalen Ideologien und Theorien geprägt sind, die aus westlichen Kontexten stammen (vgl. You, 2020). Zum Ende ruft You (2020) vergleichende Erziehungswissenschaftler*innen auf, das fortbestehende koloniale Erbe sowohl in der akademischen als auch in den öffentlichen Repräsentationen zu hinterfragen und zu enthüllen. Eine Verallgemeinerung von konkreten, dynamischen und diversen Bildungspraktiken unterschiedlicher Gesellschaften sollte z. B. vermieden werden.

Allerdings ist bei You (2020) auch eine Tendenz, die konkrete Situation in Großbritannien auf die ganze ‚westliche‘ Welt zu generalisieren, nicht zu übersehen. Beispielsweise fasst sie auf Grundlage der Arbeit von Morris (2015) die

orientalistische Logik im Bildungstransfer aus ‚Ostasien‘ in ‚westlichen‘ Gesellschaften wie folgt zusammen:

- (a) High-performing East Asian economies are the result of effective education systems that produce capable workers as evidenced by international tests;
- (b) Different features exist between East Asian and Western education systems; and
- (c) If Western societies adopt Eastern features that they do not possess, their pupils' attainment performances will be improved, which will consequently guarantee their victories in economic-political competitions with East Asia and maintain the West's social-cultural superiority. (You, 2020)

Ein Beispiel dafür, dass die Diversität innerhalb ‚des Westens‘ in dieser Generalisierung vernachlässigt wird, bietet die Betrachtung der Diskussion über ‚Asien‘ in Deutschland von Waldow (2016, 2017, 2019) an: In deutschen Medien wird ‚China‘ z. B. als wichtiger Konkurrent im wirtschaftlichen Bereich angesehen; aber keine Merkmale der ‚chinesischen Bildung‘ sollen von Deutschland übernommen werden, obwohl im Mediendiskurs der Wunsch nach einem Übertreffen im wirtschaftlichen Wettbewerb mit ‚Ostasien‘ und nach der Aufrechterhaltung der sozial-kulturellen Überlegenheit des ‚Westens‘ besteht²⁴ – dies stimmt mit (c) schon nicht überein.

2.2.5 Forschungen zu Referenzgesellschaften in anderen Kontexten

Daraus, dass die Transferforschung im Zeitalter des ILSAs weltweit boomt, wie 2.2.2 bereits darstellt, ist abzuleiten, dass das Interesse an Referenzgesellschaften in bildungspolitischen Forschungen unter Wissenschaftler*innen aus zahlreichen Kontexten auch weiterhin stark steigt. Eine grobe Recherche in Google Scholar nach „reference society“ und „reference point“ in „education policy study“ zeigt, dass es eine große Anzahl von Publikationen auf Englisch gibt, die sich mit Bildungsreferenzen in Bezug auf andere Bildungssysteme als das deutsche und chinesische beschäftigen. Dabei sind z. B. Beobachtungen von Referenzen auf externe Bildungssysteme im Kontext von ‚Japan‘ (vgl. Takayama, 2010, 2012), ‚Portugal‘ (vgl. Santos & Kauko, 2020), ‚Südkorea‘ (vgl. Sung & Lee, 2017), ‚Norwegen‘ (vgl. Dieudé, 2021), ‚Chile‘ (vgl. Parcerisa & Verger, 2019), ‚den USA‘ (vgl. Saraisky, 2019) und ‚Hongkong‘ (vgl. Forestier et al., 2016) zu finden. Ferner gibt es auch Studien zu den „PISA-Siegern“ ‚Finnland‘

24 Dies ergibt sich auch aus der nachfolgenden empirischen Analyse der medialen Berichterstattungen in Deutschland zu der vierten Funktion der Projektionen (6.4.4).

(vgl. Rautalin, 2018; Seppänen et al., 2019) und ‚Singapur‘ (vgl. Christensen, 2019), die Referenzen auf ihre eigenen PISA-Ergebnisse vornehmen. Nicht zuletzt lässt sich in diesen Arbeiten sehen, dass transnationale Regionen, wie ‚East Asia‘ (vgl. Lee & Sung, 2019) und ‚Nordic reference societies‘ (vgl. Sivesind, 2019), sowie internationale Organisationen, z. B. United Nations (UN) und OECD (vgl. Dieudé, 2021), ebenfalls als wichtige Referenzgesellschaften in nationalen Bildungsreformdebatten betrachtet werden. Dadurch wird das Ergebnis der induktiven Kategorisierung von Typen der Referenzgesellschaften in der nachfolgenden empirischen Untersuchung bestätigt, d. h. Länder/Landesgebiete, transnationale Regionen und internationale Organisationen.

Basierend auf diesen Studien lässt sich sagen, dass der Fokus der Mehrheit der Diskussionen um Referenzgesellschaften auf Ländern des Globalen Nordens liegt, z. B. Japan, Südkorea, Norwegen, den USA, Finnland, Singapur und Portugal. Als Referenzgesellschaften werden dabei auch meist die PISA-Sieger wie ‚Finnland‘ (vgl. Takayama, 2010), ‚Schweden‘ (vgl. Dieudé, 2021), ‚die Niederlande‘ (vgl. Parcerisa & Verger, 2019), ‚Ostasien‘ und das „traditionelle Vorbild“ wie das ‚amerikanische Bildungssystem‘ (vgl. Sung & Lee, 2017) in den Blick genommen. Die theoretischen Konzepte, auf die sich diese Beobachtungen am häufigsten beziehen, sind Externalisierung, Legitimierung oder die Projektion von Schriewer (1992), Steiner-Khamsi (2004b) und Waldow (2017). Hinsichtlich des methodischen Ansatzes fällt eine Präferenz der qualitativen Inhaltsanalyse anhand politischer Dokumente (vgl. Rautalin, 2018; Santos & Kauko, 2020) oder medialer Berichterstattungen (Rautalin, 2018; Saraisky, 2019) im nationalen Kontext auf.

Hier ist es allerdings sehr wichtig anzumerken, dass sich die oben gezogenen Schlussfolgerungen zum Forschungsstand über Referenzgesellschaften in anderen Kontexten nur auf englische Publikationen im kleinen Umfang beschränken. Erstens wird damit nicht gedeutet, dass es nur solche Studien auf Englisch gibt, weil keine systematische Recherche in Datenbanken auf der ganzen Welt durchgeführt wurde. Die Entscheidung, keine solche Recherche durchzuführen, beruft sich auch auf eine postkoloniale Kritik an der aktuellen Wissensproduktion in VIEW, wobei die Hegemonie der sogenannten ‚internationalen‘ Zeitschriften, die meist nur auf Englisch herausgegeben werden, und auch die Dominanz der ‚westlichen‘ Wissenschaftler*innen in der Bestimmung der ‚effektiven‘ Theorien und Methoden für die Forschungen als Erbe des Kolonialismus problematisiert werden (z. B. Silova et al., 2017; Takayama et al., 2017). Eine Zusammenfassung zum Forschungsstand in anderen Kontexten, die nur auf solchen englischen Publikationen basiert, scheint unplausibel zu sein und das ungerechte Machtverhältnis im akademischen Diskurs bestärken zu können, was keineswegs Ziel der vorliegenden Arbeit ist. Zweitens ist optimistisch und mit ziemlich hoher Wahrscheinlichkeit zu vermuten, dass es auch

diverse Arbeiten gibt, zu denen die Verfasserin der vorliegenden Arbeit aufgrund mangelnder sprachlicher Kenntnisse keinen Zugang hat. Diese könnten andere theoretische Perspektiven und methodisches Vorgehen anwenden, die aus lokalen Kontexten stammen, und dadurch zu komplett unterschiedlichen Ergebnissen gelangen, die wegen Abweichungen von den sogenannten ‚internationalen‘ Standards wissenschaftlicher Arbeit nicht aufgegriffen werden könnten.

Aus diesen Gründen zielt die Beschreibung der gefundenen Forschungen zu Referenzgesellschaften in anderen Kontexten in diesem Abschnitt nicht darauf ab, andere Arbeiten zu anderen Kontexten oder mit anderen Forschungsansätzen auszuschließen, sondern primär zu betonen, dass dieses Thema bereits besonders viel Aufmerksamkeit im Globalen Norden und auch zum Globalen Norden gewonnen hat – zumindest auf einer Plattform (englische Zeitschriften und Sammelwerke), die gesehen bzw. anerkannt werden kann. Noch wichtiger ist hier auch zu sagen, dass es sich lohnt, mehr auf den Globalen Süden zu blicken oder den existierenden ‚internationalen‘ Blickwinkel zu wechseln, der in der Tat vom ‚westlichen‘ Diskurs dominiert wird.

2.3 Schlussfolgerung für die vorliegende Forschungsperspektive

In diesem Kapitel wurden zunächst die Begriffe definiert, die für die vorliegende Arbeit von großer Relevanz sind (2.1). Referenzen beziehen sich im Kontext der bildungspolitischen Debatten auf die Reaktionen der Beteiligten auf die Bildungsagenden und -diskurse eines anderen Landes, einer anderen Region oder internationalen Organisation. Referenz kann man auch auf sich selbst vornehmen und sie muss vom Transfer unterschieden werden. Es lässt sich zwischen positiven und negativen Referenzen unterscheiden (2.1.1). Die Orte und Organisationen, auf die in bildungspolitischen Debatten Referenzen vorgenommen werden, werden im Rahmen dieser Studie als Referenzgesellschaften definiert. Hier werden vor allem drei Spielarten von Referenzgesellschaften untersucht: Länder/Landesgebiete, transnationale Regionen und internationale Organisationen (2.1.2). Nationale Stereotype sind Generalisierungen über alle Mitglieder einer Nationalität bzw. ethnischen Gruppe, ihr Verhalten und den Charakter ihres Landes sowie dessen Institutionen. Generalisierte Urteile über transnationale Regionen bzw. Ländergruppen sowie deren Mitglieder werden als transnationale Stereotype bezeichnet. Die heutigen (trans-)nationalen Stereotype sind stark von den fortbestehenden kolonialen Machtverhältnissen geprägt (2.1.3).

Anschließend wurde ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu Referenzgesellschaften im Rahmen der bildungspolitischen Transferforschung gegeben (2.2). Es begann mit einer Definition des Bildungstransfers sowie einer Vorstellung des Umfangs der bisherigen Transferforschung im Bildungsbereich. Anschließend wurde der hohe Stellenwert der Transferforschung im Arbeitsbereich der VIEW aus einer wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive erläutert (2.2.1) sowie die Kategorisierung der bisherigen Transferforschung in zwei Spielarten zusammengefasst (2.2.2). Vor diesem Hintergrund wurde danach auf einen der zentralen Begriffe in der Transferforschung – Referenzgesellschaften – eingegangen, der auch das Hauptobjekt der vorliegenden Studie ist. Zu diesem Zweck wurde zum einen die Forschung zu Referenzgesellschaften in Deutschland (2.2.3), zum anderen auch mit Bezug auf das chinesische Bildungssystem (2.2.4) resümiert. Obwohl Deutschland und Festlandchina die zu vergleichenden Kontexte in dieser Arbeit darstellen, wurde auch angegeben, dass es zahlreiche Forschungen zu anderen Bildungssystemen gibt, die entweder als Referenzgesellschaften oder als referenzierende Akteure betrachtet werden (2.2.5).

Daraus ergeben sich folgende Schlussfolgerungen, die einen wichtigen Orientierungsrahmen für die Festlegung der Fragestellung, der theoretischen Grundlage, des Designs des methodischen Vorgehens sowie mögliche Verfahren der Ergebnisanalyse der vorliegenden Untersuchung anbieten:

- Seit PISA stößt die Transferforschung auf ein rasant steigendes Interesse der vergleichenden Erziehungswissenschaftler*innen, sowohl in der normativen Richtung, die zur Identifizierung der zu transferierenden Bildungsagenden und -diskurse sowie zur Erleichterung des Transfers dient, als auch in der analytischen Richtung, die auf ein kritisches Verstehen des Transferprozesses gestützt ist. Die folgende Untersuchung schließt sich an die analytische Spielart der Transferforschung an, wobei die geschichtlichen, ideologischen, wirtschaftlichen und kulturellen Einflussfaktoren für die Auswahl und Konstruktion der vorbildlichen oder nicht-vorbildlichen Bildungselemente erforscht werden.
- Anhand des Forschungsstandes zu Referenzgesellschaften in Bezug auf Deutschland und Kontinentalchina lässt sich sehen, dass die Forschung in Deutschland viel früher angefangen und einen relativ systematischen theoretischen Erklärungsansatz auf der Basis empirischer Untersuchungen entwickelt hat. In Festlandchina hingegen befindet sich die Forschung zum Thema Referenzgesellschaften bis heute immer noch in einem Vakuum. Außerhalb des chinesischsprachigen Raums lässt sich jedoch eine Menge an Studien identifizieren, die sich sowohl mit den Referenzen auf andere Bildungssysteme und auf Shanghaier PISA-Ergebnisse aus chinesischer Per-

spektive als auch mit den Referenzen auf ‚China‘ in anderen Kontexten beschäftigten.

- In vielen dieser Forschungen wird die theoretische Perspektive Referenz als Projektion von Florian Waldow eingesetzt, die sich auf Das Ausland als Argument von Bernd Zymek, Externalisierung von Jürgen Schriewer und Policy Borrowing and Lending von Gita Steiner-Khamsi beruft. Sie beziehen sich in der Anwendung oft auf Praxen aus ‚westlichen‘ Kontexten. Eine neue Perspektive, die anhand des Framings ‚asiatischer‘ Länder in englischen und australischen Diskurs zum Projektionsansatz ergänzt wurde (vgl. Takayama, 2018; You, 2020), stellt die globale koloniale Geschichte dar. Die weit verbreitete Projektion fungiert in der Analyse der Repräsentation von Referenzgesellschaften in diesen Studien auch als eine Hauptperspektive der theoretischen Grundlage. Aufgrund der Fallauswahl – Deutschland und Festlandchina – lohnt es sich auch, zugleich den Einfluss der fortbestehenden kolonialen Machtverhältnisse auf Prozesse der Projektion zu überprüfen.
- Bezüglich der Empirie lässt sich anhand der zusammengefassten Studien sehen, dass die Diskussionen um Referenzen in medialen, politischen und wissenschaftlichen Feldern häufig betrachtet werden. Zur Analyse steht qualitative Inhalts- und Frameanalyse als eine der beliebtesten Ansätze zur Verfügung. Die Referenzen auf Nationalstaaten, transnationale Regionen und internationale Organisationen werden oft in einzelnen Kontexten rekonstruiert. Vergleiche zwischen zwei oder mehreren Kontexten gibt es, diese beziehen sich aber meist auf die Länder aus dem Globalen Norden. Vor diesem Hintergrund ist ein Vergleich zwischen Deutschland und Festlandchina von großer Bedeutung, wobei die medialen Diskussionen zu den drei oben genannten Spielarten von Referenzgesellschaften mithilfe einer Inhalts- und Frameanalyse untersucht werden.

Die Lücken, die in der bisherigen Transferforschung zu Referenzgesellschaften zu identifizieren sind und die die vorliegende Arbeit zu schließen versucht, lauten wie folgt:

- Als Forschungsgegenstände werden Referenzen auf andere Bildungssysteme im deutschen Fall und Referenzen auf das chinesische Festland in anderen Kontexten im chinesischen Fall schon ausgiebig diskutiert. Dabei stellen die Referenzen auf sich selbst, z. B. auf eigene PISA-Ergebnisse und auf die eigene (koloniale) Geschichte (Caruso, 2020), noch kein wichtiges Thema dar. Das Verhältnis zwischen Referenzen auf sich selbst, auf die anderen sowie Referenzen von anderen auf sich selbst bleibt momentan weitgehend unerforscht. Basierend auf einer wichtigen Annahme des Projektionsansatzes, dass der eigene Ausgangspunkt eine zentrale Rolle spielt, welche Folien und

auf welche Projektionsfläche projiziert werden, wird ein thematischer Schwerpunkt dieser Untersuchung auch auf das Zusammenspiel zwischen Referenzen auf die anderen, auf sich selbst und Referenzen von anderen auf sich selbst gelegt.

- Aus der Perspektive der Fallauswahl lässt sich sagen, dass die PISA-Diskussion in Deutschland und Festlandchina (u. a. Shanghai) – angefangen mit dem *PISA-Schock* ihrer unterschiedlichen Art – in der Literatur bereits ausführlich diskutiert wurde. Getrennt wurden sie auch viel mit anderen Ländern verglichen, auch wenn meist mit Industrieländern wie ‚Australien‘, ‚Südkorea‘, ‚Finnland‘, ‚Kanada‘, ‚Großbritannien‘, ‚Frankreich‘, ‚Norwegen‘ und ‚der Schweiz‘ (vgl. Baird et al., 2016; Grek, 2009; Takayama et al., 2013; Waldow et al., 2014). Noch kein systematischer Vergleich zwischen Deutschland und Festlandchina ist dabei zu finden, insbesondere in Bezug auf Referenzgesellschaften als ein zentrales Thema des Bildungstransfers.
- Es gibt eine große Menge an Literatur in diesem Bereich, die Deutschland, Festlandchina oder auch weitere Gesellschaften als Vertreter der ‚westlichen‘, ‚konfuzianistischen‘, ‚europäischen‘ oder ‚asiatischen‘ Länder betrachten und die anhand der einzelnen Länder gewonnene Erkenntnisse auf die stereotypisierten Ländergruppen verallgemeinern (u. a. Tan, 2015, 2016a; z. B. Tan & Chua, 2015; You, 2020; You & Morris, 2016). In der Weltgesellschaft lassen sich die beiden zwar in unterschiedlichen Ländergruppen kategorisieren, z. B. ‚der Westen‘ und ‚der Osten‘, der Globale Norden und der Globale Süden. Das begünstigt auch der Begründung der Fallauswahl für die nachfolgende Studie sowie des Einbezugs der postkolonialen Perspektive in den Projektionsansatz als theoretische Grundlage. Aber eine Generalisierung der Vergleichsergebnisse zwischen Deutschland und Festlandchina hier auf ‚den Westen‘ und ‚Osten‘ sowie den Globalen Norden und den Globalen Süden stellt ausdrücklich kein Ziel der nachfolgenden Studie dar.
- Einhergehend mit dieser Generalisierung ist eine starke Dichotomisierung in einem Teil der Literatur zu beobachten, vor allem eine dominante Teilung der Weltgesellschaften zwischen ‚dem Westen‘ und ‚dem Osten‘, wobei ‚der Westen‘ oft nur auf westeuropäische und anglo-amerikanische Länder und ‚der Osten‘ nur auf ‚Ostasien‘ eingeschränkt wird (z. B. Schulte, 2019; Tan, 2016a). Wo sind andere Bildungssysteme? Von der Anzahl her müssten sie noch einen größeren Teil der Welt ausmachen. Dass sie so selten thematisiert werden, lässt sich vielleicht zum Teil auf die eingeschränkten Zugänge zu Literaturen in diversen Sprachen zurückführen (s. a. 2.2.5). Der ‚Eurozentrismus-Verdacht‘, unter dem die VIEW bereits seit der Epoche der „Ausländerpädagogik“ nach Adick (2008, S. 36) steht, sowie der Diskurs zum vermeintlichen ‚Aufstieg‘ der ‚ostasiatischen‘ Länder, der auch eine gewisse ‚westliche‘ Prägung mit sich bringt, erweisen sich in solchen Lite-

raturen als tief eingebettete ideologische Annahmen. Sich von ihnen zu distanzieren, wird hier in der Analyse der Mediendiskurse Deutschlands und Festlandchinas zu Referenzgesellschaften versucht. Unter Anlehnung an kritische postkoloniale Theorien wird z. B. das Spektrum der Referenzgesellschaften in beiden Diskursen zielgerichtet aufgezeigt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das schnell gewachsene Interesse am Bildungstransfer in der Folge von PISA im VIEW-Bereich einen wichtigen wissenschaftlichen Hintergrund für die Erforschung der Referenzgesellschaften im Transferprozess darstellt. Dazu sind fruchtbare Literaturen und Erkenntnisse zu identifizieren, auf die sich die nachfolgende Untersuchung hinsichtlich theoretischer und methodischer Aspekte beziehen kann. Es gibt aber noch viel zu tun, wovon ein kleiner Teil in dieser Arbeit geleistet wird, z. B. ein systematischer Vergleich zwischen Deutschland und Festlandchina, eine Analyse der Verhältnisse zwischen Fremd- und Selbstreferenzen sowie eine Beleuchtung der Ausprägung kolonialer Diskurse im Prozess der Repräsentation von den anderen und sich selbst.

3 Theoretischer Orientierungsansatz

Der Begriff Referenz steht im Kontext des Bildungstransfers für die Ideen und Handlungen der Bezugnahme bzw. des Referenzierens auf die Bildungsagenden und -diskurse aus Anderswo oder aus dem eigenen Kontext. Wie in 2.1.2 bereits definiert wird, bezeichnen Referenzgesellschaften die Staaten, Regionen sowie Organisationen, auf die Bezug genommen wird. Was eine Gesellschaft zur Referenzgesellschaft für Schulreformen in der bildungspolitischen Debatte anderen Ländern macht, stellt eine Kernfrage der Bildungstransferforschung dar. Vielfältige Faktoren wurden bereits identifiziert, die zur Wahrnehmung eines Landes oder einer Region als Referenzgesellschaft beitragen können, etwa gesellschaftliche Modernisierung (vgl. Butts, 1973), wirtschaftliche und militärische Konkurrenzfähigkeit (vgl. Bendix, 1978, S. 431–490) sowie internationale machtpolitische Bedeutung (vgl. Zymek, 1975, S. 346). Im neuen Zeitalter des internationalen Schulleistungsvergleichs werden die Ergebnisse der PISA-Studie zudem als entscheidend für die Identifikation und Konstruktion neuer Referenzgesellschaften angesehen (vgl. Hu, 2020; Lingard, 2011; Santos & Kauko, 2020; Steiner-Khamsi & Waldow, 2018; Takayama et al., 2013; Tan & Reyes, 2018).

Referenzen unterscheiden sich zwischen positiven und negativen Referenzen (vgl. Waldow, 2010). Als ein Interpretationsschemata für das Phänomen, dass unterschiedliche Typen von Referenzen auf die Bildungssysteme vorgenommen werden können, auch wenn sie bei PISA fast gleich abgeschnitten haben, wird das aus der Psychoanalyse stammende Konzept der Projektion von Florian Waldow in die Referenzforschung eingeführt (vgl. Waldow, 2010, 2016, 2017, 2019b). Demnach lassen sich die Referenzgesellschaften in bildungspolitischen Debatten als „Projektionsflächen“ (Waldow, 2016) benutzen, auf die man eigene Konzepte über ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Schulen projizieren kann. Eine zentrale Annahme dieses theoretischen Ansatzes ist, dass der Ausgangspunkt für die Auswahl und Konstruktion der Referenzgesellschaften im Kontext zu finden ist, innerhalb dessen die Beobachtung gemacht wird (vgl. Steiner-Khamsi, 2014; Waldow, 2019b). Die Bildungssysteme hingegen, die beobachtet werden, spielen in diesem Prozess keine wichtige Rolle. Darüber hinaus ist die Projektion durch die vorexistierenden (trans-)nationalen Stereotype stark ausgeprägt (vgl. Waldow, 2017, 2019a), die aus der Perspektive der globalen kolonialen Geschichte zu verstehen ist (vgl. Takayama, 2018; You, 2020). Was die

Funktionen angeht, dient Projektion zur Legitimierung oder Delegitimierung von positiven oder negativen Bildungsszenarien bzw. -diskursen (vgl. Steiner-Khamsi, 2004a; Waldow, 2012; Zymek, 1975, S. 354), Externalisierung schlechter Gefühle über das eigene System (vgl. Rapple, 2012, S. 42; Schriewer, 1992, 2003; Waldow, 2019b), Kontrolle über die unvorhersehbare Zukunft (vgl. Erichsen, im Erscheinen; Takayama, 2010; Waldow, 2010, 2019b) sowie Positionierung des eigenen Bildungssystems in postkolonialer Weltgesellschaft (vgl. Bhabha, 2004; Fanon, 2001; Takayama, 2017).

Der Ansatz Referenz als Projektion unter besonderer Berücksichtigung der globalen Kolonialgeschichte stellt einen theoretischen Orientierungsrahmen für die nachfolgende Untersuchung der deutschen und chinesischen Mediendiskurse zur Wahrnehmung und Konstruktion der bildungspolitischen Referenzgesellschaften dar. Dieses Kapitel widmet sich zunächst einer Einführung in das Projektionskonzept (3.1). Im Anschluss wird versucht, die wichtigen Thesen des Projektionsansatzes, die für die vorliegende Studie relevant sind, zu erläutern (3.2). Danach wird die starke Ausprägung der (trans-)nationalen Stereotype aus postkolonialer Perspektive auf den Prozessen der Projektion aufgezeigt (3.3). Dann folgt eine Erläuterung der Funktionen von Projektionen in der bildungspolitischen Debatte (3.4). Zum Schluss wird zusammengefasst, welche konkreten Hinweise durch die theoretische Auseinandersetzung mit Projektion unter besonderer Berücksichtigung des Postkolonialismus für die folgende empirische Untersuchung gewonnen werden können (3.5).

3.1 Referenz als Projektion

Der Begriff Projektion hat im alltäglichen und wissenschaftlichen Sinne recht unterschiedliche Bedeutungen. Im Alltag steht Projektion meist für eine Abbildung eines Objekts oder dessen Bildes auf eine Fläche durch eine Linse, z. B. eine PowerPoint-Folie wird im Unterricht durch einen Projektor auf eine Leinwand projiziert. Im wissenschaftlichen Bereich, vor allem in der psychoanalytischen Literatur, wird Projektion als Bezeichnung eines „Abwehrmechanismus des Ich“ benutzt (vgl. Barth, 2008). Dabei handelt es sich um das Zuschreiben oder Übertragen der „Eigenschaften des Selbst (bzw. der eigenen Gruppe), mit denen man nicht im Reinen ist, auf die anderen (bzw. andere Gruppen)“ (vgl. List, 2014; zitiert nach Waldow, 2016). Gegenstand der Projektion können sowohl negative Inhalte, die man bei sich ignorieren möchte, wie auch positive Werte, die z. B. aufgrund von Selbstunterschätzung einem unzugänglich sind, sein (vgl. Jung, 1950). Die Abwehr des Ich besteht darin, dass durch Projektion vermieden wird, sich mit Inhalten, die das Selbst betreffen, auseinanderzusetzen, die man bei anderen sieht. Insofern kann man unangenehme Gefühle über sich selbst auf Objekte der Außenwelt verlagern. Zugleich

können positive Merkmale auch beleuchtet werden, die man bei sich bestärken möchte.

Waldow (2019b) zufolge ist eine Referenz im Kontext der bildungspolitischen Debatte mit der Projektion vergleichbar. Dabei fungiert die alltägliche Projektion als eine Metapher und wird auch auf den Abwehrmechanismus der psychologischen Projektion verwiesen. Die grundlegenden Ideen dabei sind: Im Vordergrund der Referenz bzw. der Projektion stehen die eigenen Vorstellungen des Beobachtenden zu ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Schulen. Als Bildwerfer fungiert der Beobachtende, der über eine spezifische Perspektive verfügt, aus der er die Schulen im externen Kontext betrachtet, und auch das Medium zur Präsentation, was er für ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ hält. Die Objekte bzw. die Bildungssysteme und internationale Organisationen auf der Welt, die beobachtet werden, stellen nur eine Bildwand dar, auf die die Vorstellungen zur Schulbildung projiziert werden. In diesem Prozess spricht man anscheinend über das – positive oder negative – Geschehen an einem anderen Ort. Im Grunde geht es aber um eine Auseinandersetzung mit sich selbst. Der beobachtende Akteur wählt aktiv und subjektiv aus, welche Folien an welche Wände geworfen werden. Ob das beobachtende Phänomen in der projizierten Gesellschaft oder Organisation tatsächlich existiert oder mit der Realität übereinstimmt, spielt keine wesentliche Rolle. Wenn die Projektionsfläche komplett leer wäre oder den gewünschten Farbton des Akteurs besitzen würde, dann erscheint das Bild, das der Akteur aus ihrer Perspektive gern präsentiert, dann noch deutlicher oder lebendiger. Das Wichtigste dabei ist, die bevorzugten Konzepte zu legitimieren und die missliebigen Konflikte über sich selbst zu externalisieren.

Eine fundamentale Annahme der Konzeptionierung der Referenz als Projektion ist, dass „die Referenz auf einen anderen Ort hauptsächlich von der Perspektive abhängt, die in dem Kontext vorherrscht, aus dem die Beobachtung erfolgt, nicht von dem Kontext, auf den verwiesen wird“ (Waldow, 2019b; eigene Übersetzung). Dabei wird hervorgehoben, dass die tatsächlichen Verhältnisse an dem Ort, auf den referenziert wird, oft von geringer Bedeutung seien. Relevant ist, was der Beobachtende sehen will und inwiefern der eigene bevorzugte Diskurs dadurch legitimiert werden kann. Insofern steht der eigene Ausgangspunkt des Beobachtenden im Vordergrund einer Projektion. Die vorexistierenden Stereotype über andere Bildungssysteme bzw. Kulturen im eigenen Kontext wirken sich im großen Maße auf die Auswahl und Präsentation der zu beobachtenden Objekte aus (vgl. Waldow, 2019b). Ob die abgebildeten Bilder die Realität der Referenzgesellschaften tatsächlich vertreten können, spielt eine untergeordnete Rolle bei der Projektion. Ergänzend lässt sich die Entstehung sowie die Auswirkung der (trans-)nationalen Stereotype auf Projektion aus der Perspektive der globalen kolonialen Geschichte neu betrachten, weil die kolonialen Machtverhältnisse im Diskurs zu bildungspolitischen Referenzgesell-

schaften in unterschiedlichen Kontexten fortbestehen (vgl. Takayama, 2018; You, 2020).

3.2 Wichtige Thesen des Projektionsansatzes

Aus den existierenden Forschungen zu Referenzgesellschaften aus der Perspektive der Projektion werden folgende Thesen abgeleitet, die für die vorliegende Untersuchung von großer Relevanz sind: Der eigene Ausgangspunkt des Beobachtenden entscheidet, welche Bildungsszenarien auf welche Bildungssysteme zu projizieren (3.2.1); Bei Referenzen geht es nicht nur um Bezugnahmen auf andere, sondern auch die auf sich selbst (3.2.2); Positive und negative Referenzen können sich gegenseitig verstärken (3.2.3); In Bezug auf PISA-Diskussionen lässt sich erkennen, dass ‚starke‘ PISA-Leistungen nicht unbedingt zu positiven Referenzen führen, aber ‚schwache‘ PISA-Leistungen können zu Nicht-Referenz führen (3.2.4).

3.2.1 Der eigene Ausgangspunkt steht im Vordergrund der Projektion

In vielen existierenden Arbeiten über Projektion wird der Begriff „Kontext“ benutzt (z. B. Reyes & Tan, 2019; Steiner-Khamsi, 2016; Takayama, 2018; Waldow, 2016), um den Ausgangspunkt oder Standort zu beschreiben, von dem aus Referenzen auf andere oder auf sich selbst vorgenommen werden. Dadurch ist ein Konsens zustande gekommen, dass der Ausgangspunkt des Beobachtenden ihre eigenen Besonderheiten hat und im Vordergrund der Projektion steht. Sie bestimmt zunächst, was gesehen wird. Aufgrund der spezifischen Beschaffenheit des eigenen Standorts wählt der Beobachtende bewusst oder unbewusst aus, welche Bildungssysteme bzw. welche Facetten eines Bildungssystems in Betracht genommen werden sollen. Im Rahmen der PISA-Diskussion ist eine Tatsache zu beobachten, dass einige Länder und Regionen durch PISA-Rankings an Aufmerksamkeit im internationalen Raum gewonnen haben, z. B. ‚Finnland‘, ‚Singapur‘, ‚Japan‘. Ob sie bzw. welche Aspekte von ihren PISA-Erfolgen wahrgenommen werden, hängt jedoch sehr stark vom individuellen Standort des Beobachtenden ab (vgl. Takayama et al., 2013; Waldow et al., 2014). Darüber hinaus spielen die Konfigurationen des eigenen Ausgangspunkts eine wichtige Rolle dabei, das wahrgenommene Objekt entweder als eine negative oder eine positive Referenzgesellschaft zu konstruieren (vgl. Waldow, 2017, 2019a). Somit könnte auf dasselbe Bildungssystem in verschiedenen Kontexten auch unterschiedlich referenziert werden.

Die heftige Diskussion um das Tiger Mutter-Buch von Amy Chua (2011), das vor dem Hintergrund des PISA-Erfolgs Shanghaier Schüler*innen bei PISA

2009 herausgebracht wurde, veranschaulichte z. B. den Streit über die unterschiedlichen Möglichkeiten der Referenzen auf ‚asiatische‘ Bildungssysteme. Waldow et al. (2014) identifizierten durch ihre empirischen Untersuchung der südkoreanischen, deutschen und australischen Mediendiskurse zu „Asiatischen Tigern“ folgende Differenzen: In südkoreanischen Medien sei Chuas Methode als in Übereinstimmung mit der „guten alten koreanischen Erziehung“ repräsentiert und wird infolgedessen gelobt. In Deutschland hätte das Buch hingegen die ohnehin verbreitete Ansicht bestätigt, dass der PISA-Erfolg ‚asiatischer‘ Kinder zu teuer erkaufte wird und kein Vorbild für deutsche Schulen darstellt. In Australien wird der Fokus nicht auf den Einfluss des ‚Konfuzianismus‘ auf die Shanghaier oder Chuas Erziehungsmethoden, sondern auf den hohen akademischen Anspruch sowie den Erfolg ‚asiatischer‘ Migrant*innenfamilien in australischen Großstädten gelegt.

In diesen verschiedenen Ankerpunkten sowie Interpretationsschemen sind insofern die spezifischen Ausgangspunkte des Beobachtenden aus drei Kontexten zu erkennen (vgl. Waldow et al., 2014): Die konservative Zeitung Dong-A Daily aus Südkorea, die die Wettbewerbsperspektive Chuas Erziehung befürwortete, verfolgte dem Ziel, das von den wettbewerbsorientierten Eltern angetriebene Bildungsfieber in Südkorea zu legitimieren. Dass der Aufruf ‚asiatischer‘ Bildungssysteme als Vorbild im deutschen Diskurs blockiert wird, liegt an den vorexistierenden negativen Bildern gegenüber ‚asiatischen‘ Ländern in Deutschland. Zudem dient es auch zur Erleichterung der psychischen Abwehr einer bildungspolitischen bzw. wirtschaftlichen Herausforderung aus ‚dem Osten‘. Im australischen Fall hängt die Betonung des Erziehungserfolgs ‚asiatischer‘ Immigrant*innen einerseits mit dem ansteigenden Anteil der Bevölkerung ‚asiatischer‘ Herkunft und andererseits mit dem Krisenbewusstsein zusammen, das durch die fallenden PISA-Rankings Australiens selbst ausgelöst wurde. Solche Standpunkte spielen insofern eine entscheidende Rolle dabei, dass verschiedene Aspekte ‚chinesischer‘ oder ‚asiatischer‘ Bildungssysteme als Referenzgesellschaften wahrgenommen werden und sie dann auch auf unterschiedliche Art und Weise geframt werden.

3.2.2 Referenzen kann man auch auf sich selbst vornehmen

Referenzen auf andere, die in den meisten Publikationen der Referenzforschung betrachtet werden, entspricht vor allem der von Schriewer (1992) ergänzten Form der Externalisierung, und zwar „Externalisierung auf die Weltsituation“ (s. 2.2.3.2).

Die wissenschaftlichen Befunde, organisationalen Bedingungen sowie geschichtlichen Erfahrung, auf die referenziert wird, kann man nicht nur in externen Kontexten finden, sondern auch bei sich selbst, z. B. in eigener kolonia-

ler Geschichte oder in eigenen PISA-Ergebnissen. Durch die Untersuchung des Diskurses über koloniale Bildung in Lateinamerika des 19. Jahrhunderts zeigt Marcelo Caruso (2020) beispielsweise, dass sich die „koloniale Bildung“ wie ein roter Faden im Prozess der De-Kolonialisierung gezogen hat und ein wichtiges Merkmal des wissenschaftlichen und politischen Diskurses darstellte. Durch den Verweis auf diese bildungspolitische Vergangenheit wurde einerseits die Unabhängigkeit der Lateinamerikaner*innen legitimiert (vgl. Caruso & Maul, 2020). Andererseits wurde die koloniale Bildung auch zum Argument gemacht, wenn es sich um große Schwierigkeiten der Konsolidierung einer neuen politischen Ordnung ging (vgl. Caruso & Maul, 2020).

Die Referenzen auf sich selbst werden übrigens von Reyes und Tan (2019) als „Self-Projection“ genannt, wobei der Beobachtende zugleich die Projektionsfläche ist (s. a. in 2.2.4.2). In der empirischen Untersuchung der lokalen Reaktionen auf Shanghaier PISA-Ergebnisse wurde herausgefunden, dass die bildungspolitischen Akteure in Shanghai das projizieren, was sie für ‚gute‘ Bildung – hohe Leistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften – sowie ‚schlechte‘ Bildung – großer Lerndruck – hielten, auf ihr eigenes Bildungssystem, indem sie sich auf die PISA-Ergebnisse von Shanghaier Schüler*innen beziehen. Ziel dabei wäre die Legitimierung der laufenden Evaluationsreform des chinesischen Schulwesens z. B. des Gaokao im Sinne der Reduzierung des Lerndrucks und gleichzeitig des Aufbaus einer „holistic education“ (Reyes & Tan, 2019).

Aus diesen oben genannten theoretischen und empirischen Arbeiten geht hervor, dass man auch auf sich selbst referenzieren bzw. projizieren kann. In der nachfolgenden Analyse der deutschen und chinesischen Mediendiskurse zu PISA wird deshalb über Referenzen auf externe Länder, Regionen und Organisationen (s. 6.3) hinaus noch untersucht, was für Eigenbilder des deutschen und chinesischen Bildungssystems bezüglich ihren eigenen PISA-Leistungen in den Medien jeweils dargestellt werden (s. 6.2).

3.2.3 Positive und negative Referenzen können sich gegenseitig verstärken

Referenzen lassen sich zwischen positiven und negativen Referenzen unterscheiden (s. 2.1.1). Eine weitere These, oder präziser, eine Hypothese des Projektionsansatzes stellt dar, dass sich die Bilder von positiven und negativen Referenzgesellschaften durch Projektion gegenseitig stabilisieren und verstärken können (vgl. Waldow, 2016, 2017). Das wirkt sich ähnlich wie eine Art „Himmel-und-Hölle-Phänomens“ in bildungspolitischen Diskussionen über die Zukunft (s. a. in 3.4.3) aus: „das pädagogische Paradies erscheint als ein noch erstrebenswerterer Ort, wenn gleichzeitig vor der pädagogischen Hölle

gewarnt wird“ (Waldow, 2016). Das heißt, dass der positiv geframte Zukunftsszenario umso heller scheint, je grauenhafter der negativ referenzierte Bildungsdiskurs dargestellt wird.

Aus der Untersuchung der verwendeten Rhetorik über ‚skandinavische‘ und ‚asiatische‘ Schulen in deutschen Printmedien ergibt sich beispielsweise, dass dem pädagogischem „Paradies“ – und zwar ‚Skandinavien‘ – ein pädagogische „Hölle“ – und zwar ‚Asien‘ gegenübersteht (vgl. Waldow, 2016). Das Narrative einer vorbildlichen Gesellschaft würde noch plausibler klingen, wenn ein sehr unattraktives Bild eines anderen Bildungssystems zugleich präsentiert wird (vgl. Waldow, 2017). Durch die Gegenüberstellung der positiven und negativen Referenzgesellschaften würde das positive Vorbild somit attraktiver aussehen, wodurch die bevorzugten Bildungsreform noch stärker legitimiert werden kann. Zugleich werden die konkurrierenden Bildungsdiskurse unplausibler.

Diese These wird bisher aber nur bei der Analyse des deutschen Mediendiskurs bestätigt. Ob es dasselbe Phänomen der gegenseitigen Verstärkung zwischen positiven und negativen Referenzen im Fall des chinesischen Mediendiskurs zu PISA auch gibt, wird in der Empirie dieser Studie überprüft.

3.2.4 ‚Schwache‘ PISA-Leistungen können zur Nicht-Referenz führen

Die vierte und letzte These, die ebenfalls eine Hypothese darstellt, beziehen sich insbesondere auf PISA-Leistungen, die andere Bildungssysteme erzielt haben: „Niedrige Leistungen scheinen in der Regel nicht zu einer negativen Referenz zu führen, sie führen meist zu einer Nicht-Referenz“ (Waldow, 2017; eigene Übersetzung). Es geht hier also nicht um eigene PISA-Leistungen, sondern das Abschneiden der anderen PISA-Teilnehmenden. „Nicht-Referenz“ (Waldow, 2017) bedeutet, dass keine Referenzen auf ein Bildungssystem vorgenommen werden. Weder als positive noch als negative Referenzgesellschaft wird das Bildungssystem präsentiert. Es kann sein, dass dieses Bildungssystem überhaupt nicht wahrgenommen wird. Am Beispiel deutscher Printmedien würden nur die Länder und Regionen, die bei PISA gut abgeschnitten haben, als Referenzgesellschaften wahrgenommen werden (vgl. Waldow, 2017). Positive und negative Referenzgesellschaften gehören im deutschen Diskurs zu den ‚leistungsstarken‘ Teilnehmenden bei PISA. Ob die PISA-Leistungen der Referenzgesellschaften als ‚stark‘ oder ‚schwach‘ gelten, wird aber auch nur subjektiv wahrgenommen (vgl. Waldow, 2010). Dies hängt mit dem eigenen Ausgangspunkt des Beobachtenden eng zusammen (s. 3.2.1). Sie könnte bestimmte Teile der PISA-Ergebnisse eines Bildungssystems auswählen und sie dann entsprechend framen, damit ihre Ansichten legitimiert werden. Ob es in chinesischen Medien auch der Fall ist, wird in der folgenden Arbeit mithilfe einer empirischen Auswertung untersucht.

Zusätzlich muss hier ein Punkt betont werden, der in der vorherigen Erläuterung noch selten Erwähnung findet: Unterschiedliche Kontexte können unterschiedliche Referenzen auf dasselbe Bildungssystem vornehmen. Gleichzeitig kann ein Land für denselben beobachtenden Kontext sowohl positive als auch negative Referenzgesellschaft sein. Das heißt, dass ein Bildungssystem bzw. eine Schulreform womöglich kein einheitliches Bild in der bildungspolitischen Debatte innerhalb eines Landes hat. Die ‚schwedische‘ Gesamtschulreform beispielsweise wurde in der bildungspolitischen Debatte Deutschlands „sowohl als Positiv- als auch als Negativbeispiel herangezogen“ (Waldow, 2010). Aus diesem Grund ist bei der Rekonstruktion der Bilder von Referenzgesellschaften sehr wichtig zu unterscheiden, welche Aspekte eines Bildungssystems in der Projektion hervorgehoben und welche übersehen werden, sowie auf welche Facetten eines Bildungssystems positive Referenzen und auf welche Facetten negative Referenzen vorgenommen werden.

3.3 (Trans-)Nationale Stereotype aus postkolonialer Perspektive

Waldow (2016, 2019b) zufolge stellen nationale Stereotype einen wichtigen Bestandteil des eigenen Standpunkts dar (s. a. 3.2.1) und üben deshalb einen großen Einfluss aus, ob ein Bildungssystem zu einer Referenzgesellschaft gemacht wird und ob positive oder negative Referenzen darauf vorgenommen werden. Takayama (2017) ergänzt dazu eine transnationale Perspektive – die globale koloniale Geschichte, die sich in Verbindung mit transnationalen Stereotypen nach Waldow (2016) bringen lässt. Die Auswirkung der (trans-)nationalen Stereotype auf die Gestaltung der Referenzgesellschaften wird im Folgenden vor allem in Anlehnung an die Arbeiten der Postkolonialisten Edward W. Said (2009), Homi K. Bhabha (2004) und Frantz Fanon (2001) dargestellt. Angefangen mit der sozio-psychischen Definition für „Stereotyp“ werden zunächst die Merkmale von Stereotypen aus postkolonialer Perspektive ausgeführt: Generalisierung, Wiederholung und Ambivalenz (3.3.1). Danach folgt eine Erläuterung des Begriffs nationale Stereotype, wobei der Country-of-Origin-Effekt aus der Marktforschung zur Erklärung genutzt wird (3.3.2). Auf dieser Basis werden abschließend transnationale Stereotype vorgestellt, um die Dichotomisierung zwischen In-Groups und Out-Groups im kolonialen Diskurs zu erklären (3.3.3).

3.3.1 Stereotype: Generalisierung, Wiederholung und Ambivalenz

Wie in 2.1.3 bereits definiert wurde, ist ein Stereotyp „eine **Generalisierung** über eine Gruppe“ (Waldow, 2016, in Anlehnung an Greenwald und Banaji, 1995). Wozu braucht man eine Generalisierung, wenn man eine Gruppe oder Mitglieder einer Gruppe kennenlernen möchte? Durch Generalisierung wird oft eine Reduzierung der Komplexität bei der Konfrontation mit zahlreichen Informationen über Gruppen erzielt. Man benötigt Kategorien, um sich schnell ein Bild über die Lage zu verschaffen (vgl. Barmeyer & Genkova, 2011). Stereotype erfüllen in dieser Hinsicht eine Orientierungsfunktion, mithilfe derer man zahlreiche Informationen in Kategorien eingliedern kann. Ein generalisiertes Urteil über eine Gruppe oder eine Kultur wird in der Regel an einem oder mehreren Fällen gewonnen und dann auf die ganze Gruppe ausgeweitet (vgl. Dietrich & Walter, 1970, S. 111). Im „Orientalismus“ meint Said (2009, S. 234) zu diesem Punkt beispielsweise auch, dass das Wissen über den ‚Orient‘ über die Einzelerfahrungen von europäischen Orientalist*innen hinausgeht „und sich auf wesentliche Aspekte des Orients wie seinen Charakter, Despotismus, seine Sinnlichkeit und so fort konzentrier[t]“. Auch wenn Stimmen aus dem ‚Orient‘ dazu kommen würden,²⁵ werden in der Hegemonie des ‚eurozentrischen‘ Diskurses nur die gleichsinnigen Aspekte ausgewählt und gehört. Ob die ausgewählten Erfahrungen die Gesamtheit tatsächlich repräsentieren können, ist hier von geringer Bedeutung.

Die Reduzierung der Komplexität durch Stereotype manifestiert sich ferner in der **wiederholten** Wahrnehmung im Laufe der Zeit. Stereotype sind zeitlich relativ stabil (vgl. Schäfer & Schlöder, 1994). Das heißt, dass Stereotype dazu tendieren, neue Begegnungen oder fremde Informationen durch etwas bereits Bekanntes zu ersetzen, damit die vorbestehenden Kenntnisse nicht in Frage gestellt werden müssen. Aus diesem Grund bleiben viele Stereotype im Laufe der Zeit gleich, obwohl sich die wahrzunehmenden Objekte im stetigen Wandel befinden. Eine solche statische Ansicht über die ‚Kolonisierten‘ leugnet z. B., dass die Kulturen in ‚kolonisierten‘ Regionen ihre eigenen Geschichten bzw. die geschichtlichen Bedingungen für die Entwicklung der ‚westlichen Modernity‘ hätten (vgl. H. Wang, 2002, S. 160). Sie seien primitiv und entdynamisiert. Ihr aktuelles Geschehen lässt sich „angesichts ihrer primitiven Ursprünge als Objekte“ der anglo-eurozentrischen Stereotype leicht verstehen: „Das war (und ist in gewissem Maße noch heute) die Basis der modernen Orientalistik“ (Said, 2009, S. 268). Das sei eine Kategorie, die im Wesentlichen keine neuen Infor-

25 Dies entspricht nicht dem Standpunkt von Said, dass der Orient bei der Diskussion über den Orient immer abwesend sei (vgl. Said, 2009, S. 239, 324). Den Standpunkt, dass der Orient seine eigenen Stimmen hat, vertritt die Verfasserin der vorliegenden Arbeit.

mationen liefert und eine Methode darstellt, „eine scheinbare Bedrohung überkommener Ansichten zu kontrollieren“ (Said, 2009, S. 75). Aus dieser Perspektive lässt sich das Phänomen besser verstehen, dass das negative Stereotyp zu ‚asiatischer‘ Bildung in deutschen Diskurs seit langem existiert und sich nicht aufgrund des Shanghaier PISA-Erfolgs änderte (s. Waldow, 2016).

Bei der Stereotypisierung handelt es sich um einen subjektiven Evaluationsprozess, in dem man die anderen bewusst oder unbewusst bewertet. Die Bewertung kann positiv, negativ oder gemischt sein (vgl. Barmeyer & Genkova, 2011). Bei einem Objekt werden jedoch alle Aspekte weder in positiven noch negativen Frames bewertet. Es hängt von der Situation ab. In verschiedenen Fällen sind sie meistens in ungleichen Proportionen gemischt, so dass der eine oder der andere deutlicher erkennbar ist (vgl. Bhabha, 2004, S. 112). Zum besseren Verständnis, inwiefern die ungleichen Proportionen der positiven und negativen Frames in Bezug auf Stereotypisierung der Referenzgesellschaften mithilfe des kolonialen Diskurses zu verstehen sind, bietet Homi K. Bhabha den Begriff „**Ambivalenz**“ an. Auf der Basis von Saids (2009, S. 75) These, dass der ‚Orient‘ „insgesamt zwischen der Verachtung des Westens für das Bekannte und seiner Ehrfurcht vor dem Neuen“ changiere, hebt Bhabha hervor, dass die Stereotypisierungen des ‚Kolonisierten‘ im kolonialen Diskurs auf keinen Fall eindeutig bleiben. Stattdessen werden sie oft durch eine produktive Ambivalenz gekennzeichnet: Die ‚Kolonisierten‘ werden „gleichzeitig als das Objekt der Sehnsucht und des Spotts“ repräsentiert (Bhabha, 2004, S. 96). Eine ähnliche Ambivalenz zeigt sich zugleich in der Stereotypisierung der ‚Kolonialmacht‘ im nationalistischen Diskurs, der oft als ein mächtiges Instrument in Widerständen des ‚Kolonisierten‘ gegen (neo-)koloniale Hegemonie in Anspruch genommen wird (vgl. B. Xu, 2001). Dabei wird die ‚Kolonialmacht‘ zugleich als Objekt des Strebens und der Wachsamkeit rezipiert (vgl. Fanon, 2001, S. 40). Das heißt, dass der damalige ‚Kolonisierte‘ die ‚westliche‘ Hegemonie einerseits bemängelt und andererseits versucht, sich selbst an die Stelle des Dominierenden zu setzen. Das ist ein Diskurs des ‚Kolonisierten‘, „nicht der Siedler zu werden, sondern sich die Rolle des Siedlers zu ersetzen“ (Fanon, 2001, 34, 41). Im Aufstieg Chinas zeigt sich neuerdings z. B. ein Mechanismus an, dass China Washingtons Diktate zunehmend ablehne und stattdessen seinen Konfuzianismus wiederbelebe, um die globale Führungsrolle von den USA für sich zu übernehmen (vgl. Mignolo, 2011a, S. 47).

3.3.2 Nationale Stereotype und Referenz auf einzelne Bildungssysteme: Country-of-Origin-Effect

Nationale Stereotype sind „Generalisierungen über alle Mitglieder einer Nationalität bzw. ethnischen Gruppe, ihr Verhalten und den Charakter ihres Landes

und dessen Institutionen“ (Waldow, 2017, S. 655; eigene Übersetzung). Die Bildung stellt z. B. einen wichtigen Aspekt der Institutionen eines Landes dar. Die Stereotype über ein Land sowie das Bildungssystem des Landes wirken sich auf das Framing der Referenzen auf dieses Land bzw. Bildungssystem aus. Dies lässt sich mithilfe eines wohlbekannten psychologischen Begriffs in der Marketingforschung besser erklären – der „Country-of-Origin-Effekt“ (Al-Sulaiti & Baker, 1998). Er beschreibt das Phänomen, dass „Informationen zur vermeintlichen Herkunft eines Produkts die Kaufentscheidung beeinflussen, [...] entscheidend ist zudem die wahrgenommene, nicht die tatsächliche Herkunft des Artikels“ (Waldow, 2016). In Bezug auf Bildungstransfer und -referenz ersetzt das Wissen über die wahrgenommene Herkunft der Bildungsagenden somit das Wissen über die Bildungsreform selbst (vgl. Waldow, 2017).

Dass sich die Tigermutter-Methode, wie oben erwähnt, im deutschen Mediendiskurs nicht als ein bevorzugtes Produkt verkaufen lässt, hängt auch damit eng zusammen, dass die ‚chinesische‘ Bildung als deren Herkunft überwiegend als negativ stereotypisiert wird (vgl. Waldow, 2016). Ob die Autorin Amy Chua – Tochter einer Familie von philippinischen Chines*innen, die in den USA geboren ist und durch amerikanische Schulen sowie Hochschulen zur Juraprofessorin ausgebildet wurde – wirklich authentische ‚chinesische‘ Eltern heutzutage repräsentieren könnte, wird in dieser Diskussion nicht weitgehend reflektiert. Stattdessen wird ‚China‘ als Herkunftsland des Produkts Tigermutter wahrgenommen. Der tatsächliche Ursprung ist von geringer Bedeutung. Ein Grund dafür könnte sein, dass es zu komplex wäre, die Einflüsse der philippinischen Wurzeln, des amerikanischen Bildungswesens und des akademischen Familienhintergrundes auf Chuas Erziehungsmethode auseinander zu halten. Nicht zu leugnen ist auch, dass Amy Chua sowie der Verlag ihres Buches diesen Herkunftslandeseffekt zugunsten des Marketings ausgenutzt haben, weil ‚chinesische‘ Bildung durch den Shanghaier PISA-Erfolg weltweit große Aufmerksamkeit erhielt. Insofern ist es am günstigsten, die Tigermutter als ‚chinesisch‘ bzw. ‚asiatisch‘ zu stereotypisieren und die Ablehnung der Shanghaier Erfahrungen zu legitimieren.

Waldow (2017) zufolge existieren Stereotype über Länder bereits vor PISA. Es bietet dem Beobachtenden einen Orientierungsrahmen für das Verstehen neuer Phänomene an. Die Phänomene bzw. Ereignisse, die dem Beobachtenden neu erscheinen, werden oft in das vorexistierende System der nationalen Stereotype eingeordnet. Ein überwiegend negatives Bild über ‚China‘ gab es beispielsweise in Deutschland bereits lange bevor Shanghai an PISA teilnahm (vgl. Y. Chen, 2009, S. 42–43). Ebenso war die Stereotypisierung ‚chinesischer‘ Schulen als ‚Drillsystem‘ schon vor PISA existent (vgl. Waldow, 2017). Im Gegensatz dazu ist zu sehen, dass eine mehrheitlich positive Meinung zu ‚China‘ in Südkorea herrschte (vgl. Pew Research Center, 2014). Vor diesem Hintergrund ist dann nicht schwer zu verstehen, weshalb das *Tigermutter*-Buch von den deut-

schen Medien als ein Beweis für die Existenz einer ‚Prüfungshölle‘ interpretiert wird. In Südkorea hingegen werden darauf positive Referenzen vorgenommen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass Stereotype drei Merkmale aufweisen: Stereotype lassen sich als Generalisierungen über Gruppen definieren, die auf eine Reduzierung der Komplexität bei der Konfrontation mit zahlreichen Informationen über Gruppen abzielt; Zeitlich wiederholen sich Stereotype, obwohl sich die wahrzunehmenden Objekte im Wandel befinden; Zudem sind Stereotype auch ambivalent. Aus der Perspektive des Postkolonialismus betreffen diese Eigenschaften sowohl die ‚Kolonialmacht‘ als auch den ‚Kolonisierten‘: Die Diversität innerhalb beider Gruppen wird in der Stereotypisierung vernachlässigt; Die ‚Kolonialmacht‘ wird wiederholt als ‚modern‘ & ‚vorbildlich‘ und der ‚Kolonisierte‘ hingegen wiederholt als ‚traditionell‘ & ‚nicht vorbildlich‘ dargestellt; der ‚Kolonisierte‘ wird durch die ‚Kolonialmacht‘ gleichzeitig als Objekt der Sehnsucht und des Spotts repräsentiert, während die ‚Kolonialmacht‘ durch den ‚Kolonisierten‘ gleichzeitig als Objekt des Strebens und zugleich der Wachsamkeit rezipiert wird.

3.3.3 Transnationale Stereotype und Referenz auf transnationale Regionen: In-Groups und Out-Groups

Nationale Stereotype können zudem Teil größerer Konfigurationen sein, sogenannter „transnationaler Stereotype“ (Jaworski, 1987; in Waldow, 2016). Dabei handelt es sich um generalisierte Urteile über transnationale Regionen bzw. Ländergruppen, die sich im Kontext der bildungspolitischen Referenz als transnationale Referenzgesellschaften bezeichnen lassen. Wichtige Merkmale von transnationalen Stereotypen bzw. Referenzgesellschaften stellen einerseits die Homogenisierung der Mitgliedsländer und andererseits die Reduzierung der Ländergruppe auf eine geringe Anzahl der Mitglieder dar. Das heißt, dass die Unterschiede zwischen Mitgliedern vernachlässigt werden und nicht alle Mitglieder einer vermeintlichen Gruppe dabei berücksichtigt werden. In Bezug auf die deutschen Berichterstattungen zwischen 2001 und 2014 hat Waldow z. B. ‚Asien‘ als eine transnationale Referenzgesellschaft identifiziert, der meist nur die Bildungssysteme von China, Südkorea, Japan und Singapur (in etwas geringerem Maße) umfasst (vgl. Waldow, 2016). Andere Länder, die sich geographisch auch in Asien befinden, werden in diesem Prozess vernachlässigt, wie Indien, Thailand oder Malaysia. ‚Asien‘ sowie die in diesem Fall die zugehörigen Bildungssysteme seien auch zusammen als „konfuzianistisch“ klassifiziert worden (Waldow, 2017). Die Diversität in unterschiedlichen asiatischen Bildungssystemen hinsichtlich der Ideologie, der Geschichte der Schulreformen sowie das aktuelle Erbe konfuzianistischer Kultur in der Bildungslandschaft werden außer Acht gelassen (vgl. T. Kim, 2009; Tan, 2008).

Stereotype lassen sich unterscheiden in Auto- und Heterostereotype, und zwar Stereotype über sich selbst und über andere (vgl. Waldow, 2016). Transnationale Stereotype lassen sich auch in Stereotype über Eigengruppen und über Fremdgruppen einordnen. In der Theorie der sozialen Identität von Tajfel und Turner (2001) werden „In-Groups“ und „Out-Groups“ auch als gegensätzliche Begriffe angewandt, um Gruppen zu beschreiben, denen man sich zugehörig fühlt und mit denen man sich identifiziert (Eigengruppen), und Gruppen, auf welche dies nicht zutrifft und von denen man sich abgrenzt (Fremdgruppen). Es gibt ein „Bedingungsverhältnis“ zwischen Stereotypen für In-Groups und für Out-Groups: Die Out-Group, die als fremd wahrgenommen wird, stellt eine Bedingung dar, die Identität als Mitglied der In-Group festzustellen. Hingegen ist das Fremde dadurch fremd, dass es den Standards der Selbstdefinition der eigenen Gruppe nicht entspricht oder widerspricht (vgl. Schäfer & Schlöder, 1994, S. 70). Transnationale Stereotype dienen somit einerseits der Identifizierung der In-Groups und andererseits der Distanzierung von Out-Groups. Sie sind voneinander auch nicht trennbar.

Die Stereotypisierung der In-Groups und Out-Groups wird von vielen Phänomenen begleitet, zu denen die „Fremdgruppenhomogenität“ gehört, die oben in Bezug auf Waldows (2016) Untersuchung zu ‚Asien‘ im deutschen Diskurs schon erwähnt wurde. Darüber hinaus gibt es auch „In-group favouritism“ (Eigengruppenbevorzugung) und „Out-group bias“ (Fremdgruppenabwertung), die immer gleichzeitig vorkommen: So wies Tajfel (1975) darauf hin, dass eine Person oder Gruppe tendenziell nach positiver sozialer Identität strebt (s. a. Tajfel & Turner, 1986). Die Eigengruppenbevorzugung, in der die eigene Gruppe höher bewertet wird, lässt sich durch Vorurteile, negative Stereotype und Diskriminierung gegenüber einer Fremdgruppe verstärken (d. h. Oothering). Dies lässt sich in Verbindung mit der Gestaltung des Konzepts ‚Europa‘ in der kolonialen Geschichte setzen.

‚Europa‘ als eine In-Group der damaligen ‚Kolonialmächte‘ wurde in den Kolonialisierungsprozessen als ‚modern‘ und ‚fortschrittlich‘ konstruiert (vgl. Dirks, 1992). Hingegen wurden alle anderen Gesellschaften, die ‚kolonisiert‘ wurden und zur Out-Group gehörten, als ‚vormodern‘ und ‚traditionell‘ dargestellt (vgl. Lehmkuhl, 2012). Die Kolonialisierung wurde somit als eine Geschichte der ‚Modernisierung‘ erzählt, während die ‚Modernity‘ bereits anhand ‚europäischen‘ Modellen vorbestimmt war (vgl. Mizoguchi, 2016; Silova et al., 2020). Die Kolonialisierung ‚nicht-europäischer‘ Regionen ist somit ein Prozess der ‚Modernisierung‘ nach dem Vorbild ‚europäischer‘ Gesellschaften (vgl. Petersson, 2000, S. 20). Es bestand somit eine eurozentrische Dichotomisierung zwischen Stereotypisierung für ‚Europa‘ und ‚Nicht-Europa‘. Das Selbstverständnis ‚Europas‘ wurde nicht nur durch interne Prozesse aufgebaut, z. B. durch die Verbreitung des Christentums, wie die westeuropäischen Länder allmählich einen eigenständigen Gesellschaftstypus formten, sondern auch aus

einer Wahrnehmung, sich von anderen Welten zu differenzieren (vgl. Hall, 2018). ‚Asien‘ ist beispielsweise als ein Begriff entstanden, der durch eine Reihe von Dichotomisierungen gegenüber ‚Europa‘ gekennzeichnet wird: Asiatische multinationale Imperien gegenüber modernen europäischen oder monarchischen Staaten, asiatischer politischer Despotismus gegenüber modernen europäischen Rechts- und politischen Systemen sowie asiatische nomadische und agrarische Produktionsweisen gegenüber dem europäischen Stadt- und Handelsleben (vgl. Takayama, 2018; H. Wang, 2011, S. 15). Durch diese Dichotomisierungen werden Grenzen zwischen ‚Asien‘ und ‚Europa‘ gezogen, wobei ein negatives Bild der Out-Group – ‚Asien‘ – zur positiven Stereotypisierung der In-Group – ‚Europa‘ – beiträgt.

Analog zur These, dass sich positive und negative Referenzen gegenseitig verstärken können (3.2.3), ist zwischen positiven und negativen Stereotypen auch eine gegenseitige Verstärkung zu beobachten. Beispielsweise steht die transnationale Referenzgesellschaft ‚Asien‘ als ‚Prüfungshölle‘ im deutschen PISA-Diskurs oft eine andere transnationale Referenzgesellschaft – ‚Skandinavien‘ als ‚pädagogisches Paradies‘ – gegenüber (vgl. Waldow, 2016). Je grauer das Bild ‚asiatischer‘ Bildungssysteme dargestellt wird, desto heller spiegelt sich die Farbe der ‚skandinavischen‘ Schulen wider. Das Ziel der deutschen Schulreform – von ‚Finnland‘ aber nicht von ‚Shanghai‘ zu lernen – erscheint umso plausibler. Die Identität deutscher Schulen als ‚moderne‘ und ‚liberale‘ pädagogische Modelle, für die ‚Skandinavien‘ durch PISA eine präsenste Vertretung geworden ist, wird umso affirmativer verteidigt, je mehr sich gleichzeitig stark von ‚traditioneller‘ Bildungskultur wie Drill und Auswendiglernen ohne Verständnis in ‚Asien‘ distanziert wird.

3.4 Funktionen der Projektion

Welche Funktionen kann eine Projektion erfüllen? Im Folgenden werden insgesamt vier Typen von Projektionsfunktionen im Diskurs über Referenzgesellschaften vorgestellt: Eine Projektion auf positive Referenzgesellschaften fungiert zunächst als effektive Strategie zur Legitimierung bevorzugter Bildungsagenden, während negative Referenzgesellschaften zur De-Legitimierung konkurrierender Diskurse führen können (3.4.1). Ferner lässt sich eine Externalisierung eigener Probleme sowie des Unbehagens über das eigene Bildungssystem durch einen Abwehrmechanismus der Projektion erzielen. Diese Funktion können vor allem negative Referenzen erfüllen (3.4.2). Zudem kann die Projektion auch als ein Narrativ gesehen werden, die die Gegenwart mit der erwarteten oder unerwünschten Zukunft verbindet. Die präsentierten Bilder positiver Referenzgesellschaften dienen als eine Utopie dessen, wonach man strebt. Die wahrgenommenen Bilder negativer Referenzgesellschaften fungieren hingegen als eine

Dystopie, die nicht erstrebenswert ist (3.4.3). Schließlich hilft eine Projektion, die durch koloniale Stereotype ausgeprägt wird, bei der diskursiven Verortung des eigenen Bildungssystems in einer postkolonialen Weltgesellschaft. Dabei ist das Zusammenspiel zwischen der Sicherstellung der ‚Dominanz‘ durch den Globalen Norden und dem nationalistischen ‚Widerstand‘ des Globalen Südens zu beobachten (3.4.4).

3.4.1 (De-)Legitimierung innerer Bildungsagenden

Zunächst lässt sich eine Projektion als Strategie zur Legitimierung oder De-Legitimierung von Bildungspolitik und -agenden in dem Kontext ansehen, von dem aus Referenzen erfolgen (vgl. Steiner-Khamsi & Waldow, 2018). Bildungspolitische Agenden sollen als „wünschenswert, richtig oder angemessen“ legitimiert werden (Waldow, 2012; eigene Übersetzung), wenn sie in einer Schulreform umgesetzt werden sollen. Die Legitimität einer Bildungsagenda bringt diese aber nicht selbst mit sich, sondern die Legitimierung „geschieht in einem Prozess der sozialen Konstruktion“ (Waldow, 2012). Projektion kann als eine Art sozialer Konstruktion wirken, wobei bildungspolitische Referenzgesellschaften meist sehr selektiv dargestellt werden. In diesem Prozess werden bestimmte Aspekte hervorgehoben und bestimmte Aspekte vereinfacht interpretiert oder komplett ausgeblendet. Die Selektion wird von lokalen Akteuren aus ihren spezifischen Ausgangspunkten getroffen, damit bevorzugte Reformmaßnahmen im eigenen Kontext legitimiert oder widersprüchliche Diskurse entsprechend de-legitimiert werden (vgl. Steiner-Khamsi & Waldow, 2018; Waldow, 2010).

Dies funktioniert jeweils ähnlich wie „scandalisation“ oder „glorification“ (Steiner-Khamsi, 2003) im Zusammenhang mit einem Vergleich. Unter den beiden Begriffen versteht man jeweils die Betonung der Schwäche oder der Stärke des eigenen Systems infolge des Vergleiches (vgl. Steiner-Khamsi, 2003). Schwäche oder Stärke beziehen sich in diesem Zusammenhang aber nicht unbedingt auf die erzielten PISA-Ergebnisse, sondern auch auf die Wahrnehmung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems aus einer subjektiven Perspektive (vgl. Waldow, 2010). Niedrige PISA-Leistungen führen nicht immer zur Skandalisierung des eigenen Bildungssystems. Ebenfalls bringen gute Leistungen nicht automatisch eine Glorifizierung des eigenen Systems mit sich (vgl. Waldow, 2019b). Eine Skandalisierung kann auch stattfinden, wenn das PISA-Abschneiden eines Landes sehr gut ist: Leistungsstarke Länder wie Südkorea und Singapur können beispielsweise unter „PISA-Envy“ (Christensen, 2019) leiden, wenn ihre guten Ergebnisse als Erfolg zu einem viel zu hohen Preis interpretiert werden. Aus diesem Grund heben sie in der Projektion auf ‚Finnland‘ die Aspekte hervor, anhand derer Schwächen in ihren eigenen Bildungssystemen

festgelegt werden (vgl. Christensen, 2019; Lee & Sung, 2019). Im südkoreanischen Fall dient ‚Finnland‘ dabei als eine Projektionsfläche zur Rechtfertigung der Bildungsreformen, wie z. B. gleichberechtigte Schulbildung oder Dezentralisierung der Schulverwaltung, die in der lokalen bildungspolitischen Diskussion stark umstritten sind (vgl. Lee & Sung, 2019).

3.4.2 Externalisierung eigener Probleme

Die Produktion von Legitimität hängt eng mit der Externalisierung zusammen. Externalisierung ist ein Konzept aus der Systemtheorie von Niklaus Luhmann (1984), das von Jürgen Schriewer (1987) in die Vergleichende Erziehungswissenschaft übernommen wurde, um Referenzen auf anderswo zu beschreiben (vgl. Steiner-Khamsi, 2004a). Durch die „Externalisierung auf die Weltsituation“ (Schriewer, 1987, S. 650), vor allem in Bezug auf positive Referenzen auf andere Bildungssysteme, werden die bildungspolitischen Agenden legitimiert, die der lokale Akteur in ihrem eigenen Kontext durchführen möchte.

Dass Projektion als eine Externalisierung eigener Probleme fungiert, zeigt sich insbesondere im Fall von negativen Referenzen. Einerseits geschieht es in der Situation „Schau mal, wir haben nicht als einzige dieses Problem“. Andererseits dient Projektion zur Auflösung der kognitiven Dissonanz „Sie machen es gut, aber wir folgen ihrem Beispiel nicht“.

In der ersten Situation wird auf Bildungssysteme projiziert, die unter den gleichen Problemen wie der Beobachtende leiden. Wie bereits erläutert (3.1), stellen Projektionen einen Abwehrmechanismus des Eigenen dar, weil das negative Gefühl über sich selbst dadurch auf Objekte der Außenwelt verlagert wird. In Bezug auf Referenzgesellschaften kann es als eine „Internationalisierung der eigenen Probleme“ (Zymek, 1975, S. 349) angesehen werden. Das heißt, dass lokale Probleme mithilfe einer Projektion auf ‚die Welt‘ zu gemeinsamen Problemen von mehreren Bildungssystemen auf internationaler Ebene aufgewertet werden. Dem Vorwurf durch einen möglichen Konkurrenten wird ein bildungspolitisches Programm in einer bildungspolitischen Debatte somit enthoben.

Die zweite Situation lässt sich mithilfe der psychologischen Theorie „Cognitive dissonanz“ von Cooper (2007) besser verstehen. Sie beschreibt, dass man tendenziell nach innerer Konsistenz strebt. „Die Erfahrung widersprüchlicher Wahrnehmungen oder schwer in Einklang zu bringender Zuständen führt zu einem Zustand der Spannung und Unzufriedenheit“ (Waldow, 2017; eigene Übersetzung). Um derartige Konflikte zu vermeiden bzw. um eine innere Konsistenz zu bewahren, muss man seine eigene Wahrnehmung anpassen. Die Reorientierung der Kognition wird aber oft von bereits existierenden und verbreiteten Stereotypen über das Objekt beeinflusst (vergleichbar mit dem „Wieder-

holungsmerkmal“ der Stereotype in 3.3.1). Im deutschen Kontext sollte die Wahrnehmung der PISA-Ergebnisse ‚asiatischer‘ Länder beispielsweise eine große Spannung erzeugt: Zum einen gelten hohe Punktwerte in PISA als Indikator für gute Bildungssysteme; zum anderen wird ‚asiatische‘ Bildung aber durch starke negative Stereotype gekennzeichnet (vgl. Waldow, 2017). Die beiden lassen sich schwer in Einklang bringen. Deswegen wird es in deutschen Medien so präsentiert, dass der PISA-Erfolg von ‚Asien‘ zu einem zu hohen Preis erzielt wird. Das entspricht der vorexistierenden Stereotypisierung ‚asiatischer‘ Schulen als Drillsystem und wird somit einfacher akzeptiert. Dadurch wird eine psychische Konsistenz erreicht. Gleichzeitig wird der Vorwurf sowie die Unzufriedenheit hinsichtlich des mittelmäßigen PISA-Abschneidens der deutschen Schüler*innen auch aufgelöst.

Zusammenfassend lassen sich eigene Probleme durch Projektion nach außen externalisieren, egal ob die Objekte in der Außenwelt die gleichen oder andere Schwächen haben. Das Wichtigste ist, dass das Unbehagen über sich selbst dadurch behoben und die Konsistenz in der Wahrnehmung nicht herausgefordert wird.

3.4.3 Kontrolle über die unvorhersehbare Zukunft

Darüber hinaus funktioniert Projektion als ein Narrativ, das die Gegenwart mit der erwarteten oder eben der unerwünschten Zukunft verbindet (vgl. Takayama, 2010; Waldow, 2019b). Im Zeitalter der Wissensökonomie wird Bildung zunehmend als ein zentrales Mittel der Gesellschaft definiert, um die unvorhersehbare Zukunft im globalen Wettbewerb zu kontrollieren (vgl. Takayama, 2010). In der Bildungsreform versucht man durch Projektion auf sich selbst und auf andere Länder, mögliche Risiken einerseits und effektive Strategien andererseits zu definieren und sich somit bestimmte Sicherheiten für die Zukunft zu schaffen (vgl. Waldow, 2019b). Negative Referenzgesellschaften dienen dabei als Projektionsfläche für ‚schlechte‘ Bildungsreformen, die einen zur Krise führen könnten. Auf positive Referenzgesellschaften hingegen werden die ‚richtigen‘ Reformmaßnahmen projiziert, die einem Bildungssystem sowie einem Land eine strahlende Zukunft verleihen würden.

Positive und negative Referenzgesellschaften können im Narrativ der Zukunft als Utopie und Dystopie dargestellt werden (vgl. Erichsen, im Erscheinen; Waldow, 2019b). Der Begriff Utopie hat interessanterweise ein Pendant in der chinesischen Sprache, und zwar „桃花源“ (The Peach Blossom Spring)²⁶. Beide

26 Der Begriff stammt aus einer berühmten chinesischen Fabel, die von Tao Yuanming (陶淵明) im Jahr 421 n. Chr. geschrieben wurde.

bezeichnen einen idealisierten Ort, der in der Realität nicht existiert, aber erstrebenswert ist. So eine Fiktion versteckt sich auch im Prozess der Projektion (vgl. Waldow, 2019b): Die Referenzgesellschaften, auf die projiziert wird, sind zwar meist reale Länder oder Regionen. Aber die Bezugspunkte bzw. die Bilder, die auf solche realen Orte projiziert werden, können aber auch fiktiv sein. Das Wichtigste ist dabei, die eigenen Vorstellungen des Beobachtenden zu einem erwarteten oder unerwünschten Bildungsszenario für die Zukunft zu plausibilisieren. Ob die erzählten Geschichten in Referenzgesellschaften tatsächlich existieren oder genauso aussehen, wie sie erzählt werden, ist in diesem Prozess von geringer Bedeutung (vgl. Steiner-Khamsi & Waldow, 2018).

Wie Waldow (2010) darstellt, wird ‚Finnland‘ von der Süddeutschen Zeitung als „Paradies im Norden“ gesehen. Dabei handelt es sich aber vorrangig um utopische Vorstellungen des ‚finnischen‘ Bildungssystems. Die Punkte individuelle Förderung sowie hohe intrinsische Lernmotivation bei ‚finnischen‘ Schüler*innen werden in deutschen Medien beispielsweise besonders hervorgehoben (vgl. Waldow, 2010). Zugleich wird aber ein anderer relevanter Aspekt ‚finnischer‘ Bildung ausgeblendet. Im realen Finnland „spielt der soziale Hintergrund auch eine entscheidende Rolle“ beim Übergang in die weiterführenden Schulen. Zudem „schließt in Finnland die akademische Sekundarschule mit einem zentralen Abschlussexamen ab, dessen Ergebnis an den meisten Universitäten und für die meisten Studiengänge entscheidend für die Zulassung zum Studium ist“ (Waldow, 2010). In diesem Zusammenhang fällt auf, dass es sich bei der Projektion eines Zukunftsmodells von einem Schulsystem mit stark ausgeprägter Gerechtigkeit und ohne Notendruck wie ‚Finnland‘ um eine Utopie handelt. Dabei wird eine Selektion von Aspekten zugunsten der Legitimierung der eigenen Zukunftsnarrative vorgenommen.

Nicht zu leugnen ist, dass eine Projektion somit nicht unbedingt erfunden sein muss. Das heißt, dass das präsentierte Bild der Referenzgesellschaften nicht komplett imaginär ist. Die Aspekte, die dabei betont werden, sind meist nicht falsch, sondern gefiltert. Sie werden dann strategisch auf das ganze Land verallgemeinert (vergleichbar mit „Generalisierungsmerkmal“ der Stereotype in 3.3.1). Insgesamt lässt sich sagen, dass durch die Wahrnehmung ausgewählter Facetten eine positive Referenzgesellschaft als „eine scheinbar reale, identifizierbare Utopie“ (Waldow, 2019b; eigene Übersetzung) präsentiert wird. Im Gegensatz dazu scheint eine negative Referenzgesellschaft als „eine scheinbar reale, identifizierbare Dystopie“ zu sein. Sie dienen jeweils als ein plausibler Weg zur erwarteten Zukunft und als eine effektive Vermeidung der potenziellen Gefahr.

3.4.4 Positionierung des eigenen Bildungssystems in der postkolonial-diskursiven Weltordnung

Projektion auf das eigene und die anderen Bildungssysteme fungieren im Rahmen des kolonialen Diskurses schließlich noch als Aufbau eines Wahrheitsregimes, in dem die ‚Kolonisierten‘, die ‚Kolonialmächte‘ sowie die Verhältnisse zwischen den beiden Gruppen repräsentiert sind.

Der Begriff Wahrheitsregime lässt sich auf Foucaults Konzepte von Macht und Diskurs zurückführen (vgl. Bhabha, 2004, S. 96): Nach Foucault operiert Macht über die Produktion von Wissen und Wahrheit; Wahrheit und Wissen werden in Diskursen formuliert; weil Macht Wissen und Wahrheit produziert, schafft sie auch Diskurse (vgl. Hall, 2018). Der Kolonialdiskurs um die Repräsentation der Bildungssysteme von sich selbst und von anderen sei in der Tat ein Regime der Wahrheit, das zwar strukturell der Realität ähnelt (vgl. Bhabha, 2004, S. 101) aber inhaltlich überwiegend zugunsten einer diskursiven Dominanz und Kontrolle ‚des Westens‘ über die restliche Welt aufgebaut wird (vgl. Said, 2009, S. 62). Das heißt, dass ‚der Westen‘ in diesem Wahrheitsregime zur Repräsentation aller Bildungssysteme auf der Welt über eine diskursive Dominanz verfügt. Die ‚Kolonialmächte‘ sind im Besitz der Macht und Kontrolle über die Konstruktion vorbildlicher Referenzgesellschaften sowie das Othering nicht-vorbildlicher Referenzgesellschaften. Basierend auf (trans-)nationalen Stereotypen, die im Prozess der Kolonialisierung sowie Modernisierung aufgebaut werden, tendiert ein ‚westlicher‘ Diskurs dann dazu, seine In-Groups sowie deren Mitglieder als vorbildlich zu gestalten. Seine Out-Groups – z. B. ‚der Osten‘ – hingegen werden als nicht-vorbildlich dargestellt (s. a. in 3.3.3). Wichtiger ist dabei, dass so ein kolonialer Diskurs als ein Wahrheitsregime auch in der postkolonialen Weltgesellschaft fortgeführt wird, der andere – wenn es solche gibt – Diskurse dominiert.

Im Zusammenhang mit Kräfteverhältnissen begreift Foucault Macht und Widerstand aber als zusammengehörig: „Widerstände entstehen aus der inneren Inkonsistenz der Macht [...] Eine Umkehrung von Machtverhältnissen ist als generell möglich gedacht. Insofern zielt die Macht stets darauf, gefährliche Kräfte des Diskurses zu kontrollieren“ (Bernhard, 2017, S. 74). In diesem Kontext ist zu ersehen, dass ‚der Westen‘ in der Weiterführung seines Wahrheitsregimes im Prozess der politischen Dekolonialisierung damaliger Kolonisierter immer noch darauf abzielt, die Kontrolle über potenziell aufsteigende Diskurse z. B. aus ‚dem Osten‘ zu besitzen bzw. zu verstärken. Damit lässt sich die Positionierung der ‚westlichen‘ Bildungssysteme sowie Gesellschaften als Vorbilder für den Rest der Welt schließlich nicht gefährden.

Aus der Perspektive der ‚Kolonisierten‘ behauptet – im Unterschied zu Edward W. Said – Homi K. Bhabha, dass die ‚Unterdrückten‘, die auf der Peripherie des kolonialen Diskurses stehen, keinesfalls macht- und widerstandslos sind

(vgl. Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 237). In der Tat haben sie nie mit ‚Widerständen‘ aufgehört, die in der geschichtlichen Dekolonialisierung auf eine politische Souveränität und heutzutage auf eine zentrale diskursive Position in der postkolonialen Weltgesellschaft abzielen. Dies wird bei Bhabha „Subversion“ genannt, die durch eine „Mimikry“ des Kolonialdiskurses begleitet wird (Bhabha, 2004, S. 45). Damit ist gemeint, dass die kolonialen ‚Untertanen‘ nach ihrer Unabhängigkeit – psychisch gesehen – oft weiterhin kolonialisiert bleiben (vgl. Young, 2003, S. 144). Ein nationales Bewusstsein wird dabei zwar konstituiert, das aber denselben Sprachschatz der Macht wie von der Kolonialherrschaft verwendet (vgl. Rizvi et al., 2006). Wie Fanon (1985) beschrieb, haben sie eine „schwarze Haut“ mit „weißer Maske“ (eigene Übersetzung). Die Mimikry des kolonialen Sprachschatzes wird vom Wunsch getrieben, sich an die ursprünglich durch die Kolonialmacht festgelegten Standards anzupassen, um anerkannt zu werden (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 240).

Dies zeigt sich vor allem in der Affirmation ‚orientalistischer‘ Stereotype über die chinesische Gesellschaft in der eigenen Geschichtsschreibung Chinas. Seit der Bewegung des 4. Mai (1919) wurde der Stil der westlichen Aufklärung sowie eine Reihe von fremden Begriffen wie „moderner Nationalstaat“, „Feudalismus“ und „Revolution“ beispielsweise in die Erzählung chinesischer Geschichte aufgenommen (vgl. Duara, 1996, S. 205–209). Somit wurde eine hierarchische Ordnung mit einer Dichotomisierung zwischen ‚dem progressiven Westen‘ und ‚dem rückständigen Osten‘ in der Darstellung der eigenen Geschichte Chinas stärker etabliert, während andere historische Narrative unterdrückt und eliminiert wurden. Bei der Inanspruchnahme der marxistischen Historiographie in den nachfolgenden Bewegungen gegen Kolonialismus und Imperialismus waren die Einflüsse dieser westlich-zentrierten Einstellung zu China ebenfalls nicht zu übersehen. Als Folge ist die Stereotypisierung der chinesischen Gesellschaft als ‚konfuzianisch‘, ‚autoritär‘, ‚familistisch‘ und ‚ethnisch vielfältig‘ als ein dominierendes Erklärungsparadigma in der eigenen Geschichtsschreibung bis heute verankert (vgl. Dirlik, 1997, S. 114; H. Wang, 2002, S. 150). Das Phänomen wird als „Self-Orientalism“ (X. Chen, 1995, S. 165; Dirlik, 1997, S. 117) oder „Orientalism in Reserve“ (al-‘Azam, 2000) bezeichnet. Es dient einer sogenannten Integration in bzw. einer Anerkennung chinesischer Geschichte und Gegenwart durch die westlich-zentrierte Weltgesellschaft.

Im chinesischen Kontext gibt es darüber hinaus noch einen ansteigenden nationalistischen Diskurs, der zum Widerstehen gegen die Kolonial- und Imperialmacht ‚des Westens‘ instrumentalisiert wird. Dabei wird versucht, die ‚westliche‘ Hegemonie einerseits zu bemängeln, aber andererseits sich selbst an die Stelle des Dominierenden zu setzen (vergleichbar mit dem „Ambivalenzmerkmal“ der Stereotype in 3.3.1). Das heißt, dass die Tatsache der ‚westlichen‘ Dominanz in der diskursiven Gestaltung der Weltgesellschaft kritisiert wird. Währenddessen wird aber nicht versucht, die Struktur und Hierarchie so einer glo-

balen Ordnung zu ändern, die von ‚westlichen‘ Mächten und Diskursen geschaffen wurde, sondern lediglich die Kontrolle darüber zu erlangen (vgl. Silova et al., 2020). Die angeführten Beispiele stammen häufig aus Afrika, wo es China gelungen ist, einen größeren Einfluss auf afrikanische Nationen als ‚westliche‘ Länder auszuüben, ohne ungezügelter territoriale bzw. direkte politische und wirtschaftliche Kontrolle über Afrika zu haben (vgl. Antwi-Boateng, 2017; Lumumba-Kasongo, 2011).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es ein Wahrheitsregime ‚westlicher‘ Prägung über die postkoloniale Weltgesellschaft gibt. ‚Westliche‘ Länder sind im Besitz der Macht und Dominanz im Diskurs zur Konstruktion der positiven und negativen Referenzgesellschaften im internationalen Raum. Zugunsten der Sicherung der ‚fortschrittlichen‘ Position tendiert der deutsche Diskurs seine In-Groups sowie deren Mitglieder als vorbildlich und zugleich die Out-Groups sowie deren Mitglieder als nicht-vorbildlich hervorzubringen. Als eine aufsteigende ‚Weltmacht‘ wird im chinesischen Diskurs versucht, ein widerstandsfähiges Wahrheitsregime aufzubauen, wobei ‚orientalistische‘ Stereotype über die chinesische Gesellschaft im Selbstverständnis affirmiert werden und eine hierarchische globale Ordnung zugunsten der Verstärkung chinesischer Kontrolle über andere Regionen befürwortet wird.

3.5 Schlussfolgerung für die Empirie

In diesem Kapitel ging es hauptsächlich um die theoretische Grundlage der vorliegenden Untersuchung: der Ansatz Referenz als Projektion unter besonderer Berücksichtigung des Postkolonialismus. Die Auseinandersetzung mit Projektion beruft sich vor allem auf die theoretischen Arbeiten von Florian Waldow (2019b), Gita Steiner-Khamsi (2004a) und Jürgen Schriewer (1992). Die ergänzende Perspektive aus dem Postkolonialismus ist vornehmlich auf Studien von Takayama (2018), Said (2009), Bhabha (2004), Fanon (2001) aufgebaut. Inhaltlich wurde die Struktur des Konzepts der Projektion (3.1), relevante Thesen des Projektionsansatzes (3.2), (trans-)nationale Stereotype als Kernfaktor für die Gestaltung der Referenzgesellschaften (3.3) sowie vier Funktionen der Projektion (3.4) thematisiert. Für die Analyse der deutschen und chinesischen Mediendiskurse zu Referenzgesellschaften im nachkommenden empirischen Teil werden zentrale Schlussfolgerungen wie folgt gezogen:

Referenzgesellschaften beziehen sich im Zusammenhang mit dem Bildungstransfer auf die Länder, transnationale Regionen und internationale Organisationen, auf die man Bezug nimmt. Die Bezugnahmen, und zwar die Referenzen, können sowohl positiv als auch negativ sein. Die bildungspolitischen Referenzgesellschaften dienen als Projektionsflächen, auf der der Beobachtende

ihre eigenen Vorstellungen von ‚guten‘ oder ‚schlechten‘ Schulen auf Referenzgesellschaften projizieren kann (s. 3.1).

Eine wegweisende These vom Projektionsansatz stellt zuerst dar, dass es keine wichtige Rolle spielt, was genau im Kontext der Referenzgesellschaften stattfindet und welche Aspekte für die referenzierten Bildungssysteme tatsächlich relevant sind. Im Gegensatz dazu steht der Kontext, von dem aus Referenzen erfolgen, im Zentrum. Der Beobachtende entscheidet somit, welche Folien auf welche Flächen zu projizieren sind (s. 3.2.1). Darüber hinaus muss betont werden, dass es sich bisher weitgehend mit Referenzen auf andere beschäftigt wird. Aber Referenzen kann man auch auf sich selbst vornehmen, z. B. auf die eigene Geschichte oder auf eigene PISA-Ergebnisse (s. 3.2.2). Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit sowohl Referenzen auf sich selbst (Selbst-Projektion) als auch Referenzen auf andere in deutschen und chinesischen Mediendiskursen untersucht. Dabei lassen sich mögliche Verhältnisse zwischen der Gestaltung des Eigenbildes und den Fremdbildern für externe Bildungssysteme herausarbeiten. Nicht zuletzt werden auf deutschen Mediendiskursen basierend zwei weitere Thesen aufgestellt: Positive und negative Referenzen können sich gegenseitig verstärken (s. 3.2.3) und ‚schwache‘ PISA-Leistungen können zu Nicht-Referenz führen (s. 3.2.4). Ob sie auch für den chinesischen Mediendiskurs zu Referenzgesellschaften und PISA gültig sind, sollen in der folgenden Empirie auch überprüft werden.

Die vorexistierenden Stereotype über ein Land und eine transnationale Region entscheiden in großem Maße, ob positive oder negative Referenzen auf ihre bildungspolitischen Agenden vorgenommen werden. Im Grunde zeigen sich Stereotype als generalisierte, wiederholte und ambivalente Urteile über Gruppen, sowohl über den ‚Kolonisierten‘ als auch über die ‚Kolonialmacht‘ (s. 3.3.1). Inwieweit ein nationales Stereotyp die Wahrnehmung sowie die Repräsentation eines Bildungssystems beeinflusst, lässt sich mithilfe des Country-of-Origin-Effekt verstehen. In diesem Prozess werden das Wissen über die Bildungsreform durch das Wissen über die wahrgenommene Herkunft der Bildungsreform bzw. über das Land ersetzt, aus dem die Bildungsreform vermeintlich stammt (s. 3.3.2). Bezüglich der transnationalen Stereotype lassen sich eine Eigengruppenbevorzugung und zugleich eine Fremdgruppenabwertung beobachten, die zusammengehörig sind. Somit bildet sich eine Dichotomisierung zwischen transnationalen Stereotypen für In-Groups und Out-Groups, die sich gegenseitig verstärken können (s. 3.3.3).

Schließlich wurde noch ein Blick auf die Funktionen der Projektion geworfen. Basierend auf bisherigen Forschungen werden vier Hauptfunktionen identifiziert, die für die Interpretation der Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung relevant sind: Projektion auf positive und negative Referenzgesellschaften dient zunächst der Legitimierung und De-Legitimierung der bildungspolitischen Agenden (s. 3.4.1). Ferner lässt sich eine Externalisierung eigener Pro-

bleme bzw. eine Auflösung der kognitiven Dissonanz durch negative Referenzen erzielen (s. 3.4.2). Als ein Narrativ kann Projektion auch dabei helfen, sich bis zu einem gewissen Grad der unvorhersehbaren Zukunft zu vergewissern (s. 3.4.3). Schließlich trägt eine Projektion aus der postkolonialen Perspektive dazu bei, eine begünstigte Position für das eigene Bildungssystem im globalen Diskurs zu sichern. Dabei ist das Zusammenspiel zwischen der Sicherstellung der ‚Dominierung‘ durch den Globalen Norden und dem nationalistischen ‚Widerstand‘ des Globalen Südens zu beobachten (s. 3.4.4).

Die Systematisierung der transnationalen Referenzgesellschaften mithilfe der sozio-psychischen Begriffe In- und Out-Groups, d. h. die Erklärung der Stereotypisierung über In- und Out-Groups aus einer postkolonialen Perspektive dient als eine neue Entwicklung des theoretischen Ansatzes „Referenz als Projektion“, die in der vorliegenden Arbeit geleistet wird.

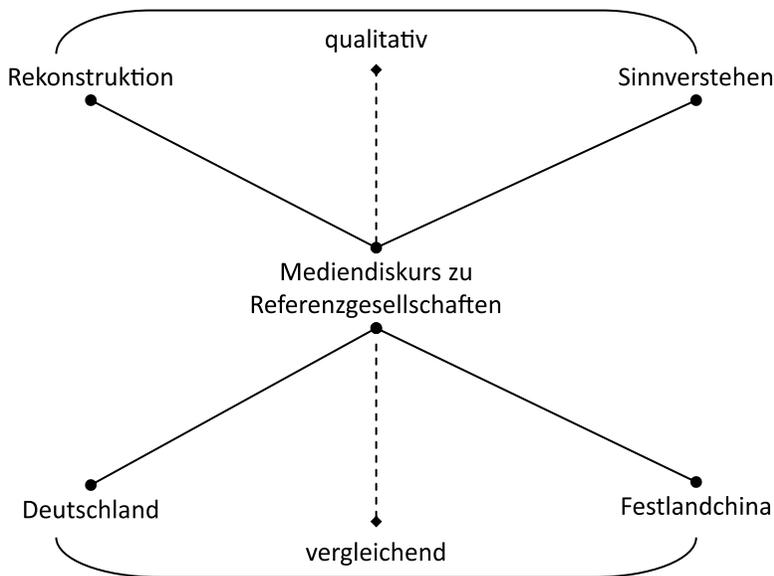
4 Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit ist als qualitativ-vergleichende Untersuchung konzipiert, die rekonstruktiv und sinnverstehend angelegt ist (angelehnt an Falkenberg, 2020, S. 69–73). Das Design der Studie beruft sich vor allem auf die Fragestellungen der Forschung, die hier zur Erinnerung erneut erwähnt werden:

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

Der Vergleich der Wahrnehmung und Konstruktion von bildungspolitischen Referenzgesellschaften in deutschen und chinesischen Medien zielt darauf ab, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Ländern zu rekonstruieren bzw. zu verstehen. Wie Abbildung 4-1 demonstriert, stellen die Mediendiskurse den Gegenstand der empirischen Untersuchung dar und werden mit einem qualitativen methodischen Vorgehen analysiert, das rekonstruktiv und sinnverstehend angelegt ist. Dabei geht es um einen Vergleich zwischen Deutschland und dem chinesischen Festland, entlang einem Vergleichskriterium, dem sogenannten *tertium comparationis*, d. h. dem Mediendiskurs zu Referenzgesellschaften.

Abbildung 4-1: Abriss des Forschungsdesigns



Quelle: Eigene Darstellung

Im Gegensatz zu quantitativ-vergleichenden Ansätzen (z. B. PISA, TIMSS, IGLU) sind qualitativ-vergleichende Forschungen zwar „offener“ aber auch „sensibler für die kontextgebundenen Eigenheiten“ angelegt (Falkenberg, 2020, S. 81). Um sich einer angemessenen Rekonstruktion und einem Sinnverstehen zu nähern, muss man dabei besondere Rücksicht auf spezifische Kontextkonfigurationen der Vergleichseinheiten nehmen. Der folgende Abschnitt wird sich zunächst einer Einführung in den Vergleich als Methode widmen (4.1). Im Anschluss werden beide Kernelemente eines Vergleichs in Bezug auf dieses konkrete Forschungsdesign vorgestellt: Die Vergleichsgegenstände (4.2) und das Vergleichskriterium (4.3), die im Kontext dieser Studie Verwendung finden.

4.1 Vergleich als Methode

Ähnlich wie in vielen anderen Disziplinen – z. B. Politik-, Literatur-, Religions- sowie Sozialwissenschaften (z. B. Freiburger, 2011; Klimek & Müller, 2015; Lorig, 1999) – stellt die vergleichende Methode in den Erziehungswissenschaften ebenfalls einen wichtigen Forschungsansatz dar (vgl. Schriewer, 1987; Steiner-Khamsi, 2010; Falkenberg, 2020, S. 69–73). Auch im Alltag vergleichen wir ständig, um vernünftige Entscheidungen treffen zu können. Zwei oder mehrere Modelle von Mobiltelefonen kann man z. B. nebeneinanderlegen, um herauszufinden, ob und wie sie sich hinsichtlich bestimmter Kriterien ähneln bzw.

unterscheiden, etwa Displaygröße, Akkukapazität, Kameraauflösung usw. Ziel ist es, sich ein Handy auszuwählen, das den eigenen Bedürfnissen und der eigenen Kaufkraft am besten entspricht. Bei einer großen Anzahl an Vergleichseinheiten kann man auch hinsichtlich einer Eigenschaft eine hierarchische Rankingliste als Vergleichsergebnis erstellen, wie z. B. bei einem Sportwettbewerb oder einer fachlichen Prüfung in der Schule.

Im wissenschaftlichen Sinne kann die vergleichende Methode zum Erkenntnisgewinn über sich selbst beitragen (vgl. Adick, 2008, S. 166), indem man einen fremden Gegenstand in eine Gegenüberstellung mit sich selbst bringt, sei es ein Konzept, eine Kultur oder ein Land. Dabei geht es aber keineswegs nur darum, das Unbekannte oder Unvertraute zu studieren und kennenzulernen, sondern auch darum, die Eigenschaften des Bekannten oder des Vertrauten über sich selbst in einem veränderten Licht zu betrachten und ein neues Verständnis über den eigenen Kontext zu gewinnen (vgl. Falkenberg, 2020, S. 83). Beispielsweise dient Jin Suns (2010) Untersuchung der kulturellen Erfahrungen chinesischer Studierenden an der Ruhr-Universität Bochum (Deutschland) nicht nur dem Erkenntnisgewinn hinsichtlich der deutschen Hochschulkultur, sondern beinhaltet vielmehr auch generalisierte Schlussfolgerungen zum Modell der „Leitdifferenzen“ der Hochschulkultur, mithilfe dessen sich auch die chinesische Hochschulkultur klarer definieren und erfassen lässt (S. 277–278). Wie oben erwähnt, findet die vergleichende Methode im bildungswissenschaftlichen Bereich ebenso Anwendung in großen quantitativen Schulleistungsuntersuchungen, wie z. B. bei PISA oder TIMSS. Dabei werden eine große Menge unterschiedlicher Schulsysteme hinsichtlich standardisierter Kategorien der Leistungskompetenzen der Schüler*innen verglichen, um wesentliche Merkmale effektiver Schulbildung herauszuarbeiten und Bezugspunkte für einzelne Bildungsreformen unterschiedlicher Länder zu liefern.

Für das Design einer Vergleichsstudie spielt der Standpunkt der Untersuchung eine entscheidende Rolle, d. h. das theoretische Erklärungsmuster und die existierende empirische Evidenz in Bezug auf die Fragestellung. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Wahrnehmung und Konstruktion der bildungspolitischen Referenzgesellschaften, wobei der theoretische Rahmen durch den Projektionsansatz unter besonderer Berücksichtigung der postkolonialen Perspektive herausgebildet wird (s. Kapitel 3). Empirische Untersuchungen in Bezug auf Referenzgesellschaften wurden sowohl im Kontext der chinesischen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften (z. B. Schriewer et al., 1998) als auch der deutschen Massenmedien (z. B. Waldow, 2016) durchgeführt. Ein systematischer Vergleich zwischen den deutschen und chinesischen Mediendiskursen stellt jedoch eine Lücke des aktuellen Forschungsstands dar (s. Kapitel 2). Vor diesem Hintergrund erfolgt in der vorliegenden Studie ein Fallvergleich zwischen deutschen und chinesischen Mediendiskursen. Die Binnendifferenzierungen innerhalb des Einzelfalls sind der Verfasserin bewusst. Auf eine

detaillierte Auseinandersetzung damit wird in dieser Studie allerdings verzichtet, weil es zwischen den deutschen und chinesischen Massenmedien keine einheitliche Kategorisierung gemäß der politischen Orientierung gibt. Beispielsweise orientieren fast alle einflussreichen Medien in Festlandchina nur an der einzigen regierenden Partei – der KPCh. Die Unterschiede zwischen unterschiedlichen Medien innerhalb des deutschen und chinesischen Falls in Bezug auf die Wahrnehmung und Konstruktion der Referenzgesellschaften werden somit im Design dieser Forschung nicht explizit berücksichtigt.

Der Vergleich in dieser Studie bezieht sich jedoch nicht immer auf die Nationalstaaten, weil hier die Kritik am sogenannten *methodologischen Nationalismus* geteilt wird, und zwar „am Verständnis sozialer Phänomene als primär nationalstaatlich verfasste“ (Pfaff et al., 2012). In der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung sollte ein *methodologischer Nationalismus* besonders vermieden werden (vgl. Steiner-Khamsi, 2010, 2012), weil er sich in einseitiger Weise auf territoriale Beschränkungen beruft, und zwar hier eine Beschränkung auf die politischen und geographischen Grenzen der zu beobachtenden Nationalstaaten. Die Grenzen einer Gesellschaft stehen nicht immer in Übereinstimmung mit dem Nationalstaat, wobei die nationalistische Ideologie in Frage gestellt wird. Zudem wird ein Nationalstaat hier auch nicht als Container angesehen, der nur eine Kultur, eine Bildung und eine abgeschlossene soziale Gruppe umfasst (vgl. Wimmer & Schiller, 2003). Die regionalen Differenzen innerhalb eines Nationalstaats sollen somit nicht vernachlässigt werden. In dieser Studie ist noch wichtig anzumerken, dass die beiden Mediendiskurse von Deutschland und Festlandchina verglichen werden, nicht die beiden Nationen bzw. Länder.

Dementsprechend geht die vergleichende Untersuchung der vorliegenden Studie wie folgt vor: Einerseits werden die Unterschiede der kontextspezifischen Reaktionen der beiden Fälle – hier der deutschen und chinesischen Qualitätsmedien – in Bezug auf das gemeinsame Thema – Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA – untersucht. Darüber hinaus wird noch nach Gemeinsamkeiten gesucht, um das Allgemeine an den beiden Fällen herauszuarbeiten. Statt sich auf die Nationalstaaten als Vergleichseinheiten zu beziehen, wird dabei ein gesonderter Blick auf die bildungssystemische Ebene sowie auf unterschiedliche Entwicklungsphasen im Laufe der Zeit geworfen. Eine Generalisierung regionaler Bildungsphänomene auf den ganzen Nationalstaat wird vermieden, wie etwa das Abschneiden Shanghais bei PISA als repräsentativ für ganz China aufzufassen. Die Region des chinesischen Festlands wird hier als Fall ausgewählt, der keinesfalls für ganz China steht. Die Diskussionen innerhalb der ausgewählten Medien vertreten hier auch nicht die ganzen Medienlandschaften in den beiden Fällen.

4.2 Fallauswahl

Der Vergleich ermöglicht es Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Fällen zu erkennen und systematisch herauszuarbeiten. Die Auswahl der zu vergleichenden Fälle steht in engem Zusammenhang mit der Perspektive des Beobachtenden (vgl. Falkenberg, 2020, S. 79). Wie oben darstellt, werden die deutschen und chinesischen Mediendiskurse in der vorliegenden Arbeit als zwei zu vergleichende Fälle ausgewählt. Um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf die spezifischen Kontextkonfigurationen der beiden Fälle darzulegen, wird im Folgenden auf drei Aspekte eingegangen: Nämlich die Teilnahme und das Abschneiden der deutschen und chinesischen Schüler*innen bei PISA-Studien (4.2.1); die existierende Stereotypisierung über deutsche und chinesische Bildungssysteme (4.2.2); sowie die Medienlandschaft der beiden Länder (4.2.3). Eine Zusammenfassung des Mehrwerts des Vergleichs aus den drei oben genannten Perspektiven befindet sich dann im abschließenden Abschnitt (4.2.4).

4.2.1 PISA-Teilnahme und -abschneiden der deutschen und chinesischen Schüler*innen

PISA stellt eine der einflussreichsten internationalen Schulleistungsuntersuchungen dar, die seit dem Jahr 2000 in dreijährigem Turnus in den meisten Mitgliedsstaaten der OECD und einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten durchgeführt wird. Deutschland zählt zu den OECD-Ländern, die sich an jeder PISA-Studie beteiligt haben. Die repräsentative Stichprobe setzt sich aus Schüler*innen aus allen deutschen Bundesländern zusammen. Im Gegensatz dazu ist Festlandchina kein Mitglieds-, sondern ein Partnerstaat der OECD, der die ersten drei PISA-Runden übersprungen hat und erst seit 2009 regelmäßig an den PISA-Studien teilnimmt. Des Weiteren wurde die Stichprobe nie aus allen Regionen Festlandchinas gezogen, sondern zweimal aus der regierungsunmittelbaren Stadt Shanghai (2009, 2012) und dann zweimal aus einer Zusammenstellung von vier Provinzen/Städten, jeweils aus Peking, Shanghai, Jiangsu und Guangzhou (P-S-J-G, 2015) sowie Peking, Shanghai, Jiangsu und Zhejiang (P-S-J-Z, 2018). Zwar sind diese ausgewählten Regionen aus dem Osten Chinas weit davon entfernt, das chinesische Bildungssystem als Ganzes zu repräsentieren, aber jede dieser Provinzen/Städte ist flächenmäßig mit einem durchschnittlichen OECD-Land vergleichbar (vgl. OECD, 2019, S. 3). Ihre Gesamtbevölkerung – am Beispiel von P-S-J-Z – beläuft sich auf über 180 Millionen (vgl. OECD, 2019, S. 3), wohingegen die Größe der Bevölkerung in Deutschland 2018 nur etwa 83 Millionen betrug (vgl. Statistisches Bundesamt, 2019) – also weniger als die Hälfte der Einwohner*innen von P-S-J-Z.

Tabelle 4-1: PISA-Ränge von Schüler*innen Deutschlands und der teilnehmenden chinesischen Regionen

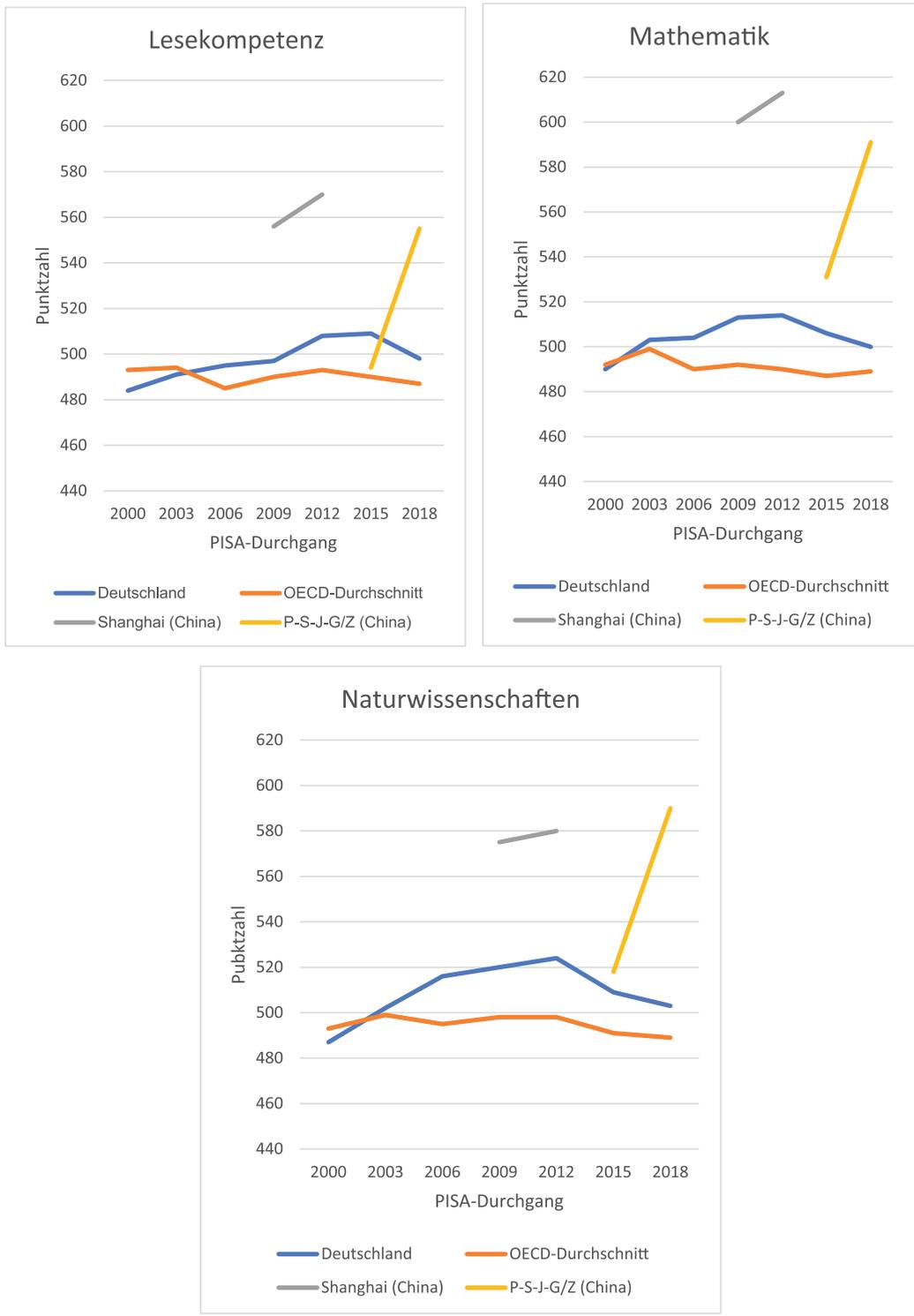
	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015	PISA 2018
Deutschland							
Lesekompetenz	21	21	18	20	20	11	20
Mathematik	20	19	20	16	12	16	20
Naturwissenschaften	20	18	13	13	9	16	15
Shanghai (China)							
Lesekompetenz				1	1		
Mathematik				1	1		
Naturwissenschaften				1	1		
P-S-J-G/Z (China) ²⁷							
Lesekompetenz						27	1
Mathematik						6	1
Naturwissenschaften						10	1

Quelle: Eigene Darstellung aus der PISA-Publikationen der OECD (OECD, 2021b)

Abgesehen von Zeitraum und Umfang der Teilnahme sind große Unterschiede zwischen beiden zu beobachtenden PISA-Teilnehmern auch in Bezug auf ihr Abschneiden zu sehen. Wie die Tabelle 4-1 zeigt, liegt das Leistungsniveau der deutschen Schüler*innen in allen drei Kompetenzbereichen auf einem eher niedrigeren Rang, während die chinesischen Schüler*innen aus den meisten repräsentativen Regionen ganz stabil an der Spitze der Rangliste stehen. Aus der Abbildung 4-2 geht zudem hervor, dass das Leistungsniveau der deutschen Schüler*innen teilweise unter dem OECD-Durchschnitt lag, während das Abschneiden aller chinesischen Regionen den OECD-Mittelwert in allen Testungen übertraf. Die Leistungen der deutschen Schüler*innen zeigten zwischen 2000 und 2012 einen tendenziellen Aufstieg in allen Bereichen. Im Gegensatz dazu schwankte das Abschneiden der chinesischen Schüler*innen sehr stark, je nachdem welche Regionen in den Stichproben vertreten waren.

27 Wie oben beschrieben, steht diese Abkürzung für zwei unterschiedliche Gruppen der teilnehmenden chinesischen Provinzen: Peking-Shanghai-Jiangsu-Guangdong im Jahr 2015 und Peking-Shanghai-Jiangsu-Zhejiang im Jahr 2018. Dies gilt auch für die nachfolgende Abbildung 4-2.

Abbildung 4-2: PISA-Abschnitten von Schüler*innen Deutschlands und der teilnehmenden chinesischen Regionen



Quelle: Eigene Darstellung aus Daten zu „PISA Data Explorer“ von OECD (OECD, 2020)

Ein weiterer Unterschied besteht außerdem darin, dass sich differente Emotionen in der Reaktion auf die eigenen PISA-Ergebnisse ergaben. Während das unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schüler*innen direkt im Anschluss von PISA 2000 einen großen *PISA-Schock* in der inländischen Diskussion erzeugt hat (vgl. Tillmann et al., 2008, S. 19), war das chinesische Publikum vom Shanghaier Erfolg – auch bei der ersten Teilnahme in 2009 – in großem Maße überrascht (vgl. J. Lu, 2011a). Eine Gemeinsamkeit dabei ist jedoch, dass beide Reaktionen aus der Diskrepanz zwischen der subjektiven Selbstwahrnehmung und der objektiven Evidenz der PISA-Untersuchungen hervorgerufen wurden. So vermittelt der deutsche *PISA-Schock* enttäuschte und beschämte Emotionen, weil die vermeintliche internationale ‚Spitzenstellung‘ des deutschen Schulsystems damit infrage gestellt wird. Die Chines*innen hingegen wurden von den unerwartet guten Ergebnissen der Shanghaier Schüler*innen überrascht, da die chinesische Schulbildung sowohl im externen als auch im internen Diskurs oft für ‚rückständig‘ gehalten wurde. Eine weitere Ähnlichkeit in den Reaktionen auf die jeweiligen Ergebnisse besteht darin, dass sich in beiden Fällen eine große Diskussion und Reflexion über die eigenen Bildungssysteme ergaben (vgl. Tan, 2017; Waldow, 2009b) und zugleich rasch zunehmende Referenzen auf andere Bildungssysteme im Diskurs der Bildungsreformen vorgenommen wurden. Das stellt einen wichtigen Ausgangspunkt des folgenden Vergleiches zwischen deutschen und chinesischen Mediendiskursen dar, und zwar inwieweit die Referenzgesellschaften in beiden Fällen unterschiedlich bzw. ähnlich wahrgenommen und konstruiert wurden und warum.

4.2.2 Mediensysteme Deutschlands und Festlandchinas

Medien sind nicht nur „technische Transportsysteme für bestimmte Zeichensysteme“, sondern auch „organisierte soziale Handlungssysteme [...], die auf vielfältige Weise in ökonomische, politische, soziale und kulturelle Gegebenheiten eingebunden sind und auch auf diese einwirken“ (Thomaß, 2013, S. 17–18). Als Ausdruck des kulturellen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses stehen Medien in engem Zusammenhang mit Bildungssystemen. In der vorliegenden Studie wird die Debatte der deutschen und chinesischen Medien um PISA als Arena der Untersuchung angewandt, um die Repräsentation und Konstruktion der bildungspolitischen Referenzgesellschaften von den beiden Fällen gegenüberzustellen. Aufgrund der gesellschaftlichen Bedingtheit von Mediensystemen ist es sinnfälliger, dass unterschiedliche Gesellschaften unterschiedliche Mediensysteme hervorgebracht haben (vgl. Thomaß, 2013, S. 36).

Zur Frage, aus welchen Perspektiven ein Vergleich von deutschen und chinesischen Mediensystemen sich Sinn ergibt, gibt es in den vergleichenden Medien- und Kommunikationswissenschaften schon zahlreiche Forschungen. Ein

bahnbrechender Ansatz war das „Comparing Media Systems“ von Hallin und Mancini (2004, S. 67), das entlang von vier Dimensionen (Zeitungsindustrie, Politischer Parallelismus, Professionalisierungsgrad und Staatskontrolle) drei Medienmodelle herausgebildet hat: 1) Das mediterrane oder polarisiert-pluralistische Modell; 2) das nord- und zentraleuropäische oder demokratisch-korporatistische Modell sowie 3) das nord-atlantische oder liberale Modell (eigene Übersetzung). Dabei wurden ursprünglich nur Staaten aus Westeuropa und Nordamerika eingeschlossen. Das deutsche Mediensystem wurde somit dem demokratisch-korporatistischen Typ zugeordnet (vgl. Hallin & Mancini, 2004, S. 143–197). Dieser Ansatz wurde später jedoch auch in der Kategorisierung weitere Mediensystem eingesetzt. Das chinesische Mediensystem wird beispielsweise oft als dem „polarisierten politischen Modell“ zugehörig angesehen (vgl. Sparks, 2008; eigene Übersetzung.). In einer neuen Publikation zur Prüfung ihres Ansatzes in nicht-westlichen Regionen haben Hallin und Mancini (2012) übrigens Yuezhi Zhao (2012) eingeladen, um eine reflektierende Evaluation der vier Vergleichsdimensionen im Kontext der chinesischen Medien durchzuführen. Anhand beider Publikationen lassen sich die Merkmale der deutschen und chinesischen Mediensysteme in Bezug auf die Modellierung von Hallin und Mancini wie in Tabelle 4-2 zusammenfassen.

Tabelle 4-2: Merkmale der deutschen und chinesischen Mediensysteme

Dimensionen	Deutschland Demokratisch-korporatistisch	Festlandchina polaristisch politisch ²⁸
Zeitungsindustrie	<ul style="list-style-type: none"> – Hohe Zeitungsauflage – Frühe Entwicklung des Pressemarkts – Stark kommerzialisiert und digitalisiert 	<ul style="list-style-type: none"> – Insgesamt hohe Zeitungsauf- lage – Großes Stadt-Land-Gefälle – Durchschnittlich geringe Zeitungsverkäufe – Stark kommerzialisiert und digitalisiert
Politischer Parallelismus	<ul style="list-style-type: none"> – Externer Pluralismus in der nationalen Presse und histo- risch starke Parteipresse 	<ul style="list-style-type: none"> – Stark konstitutiv für theoretische und politische Debatten über die Ausrichtung der Ge- sellschaft

28 Zu Beginn des Kapitels zum chinesischen Mediensystem von Yuezhi Zhao (2012) wurde über die westlich-zentrierte Orientierung des Vergleichsrahmens von Hallin und Mancini (2004) reflektiert. Infolgedessen hat Zhao die leninistischen und maoistischen Vermächtnisse im chinesischen Mediensystem veranschaulicht. Aufgrund des grundsätzlichen Unterschieds bezüglich der sozialen Bewegung zwischen Kapitalismus und Sozialismus hat Zhao die Reihenfolge der vier Dimensionen zur Charakterisierung des chinesischen Mediensystem wie folgt geändert: Staatsrolle, Zeitungsindustrie, Professionalisierung, Politischer Parallelismus.

Dimensionen	Deutschland Demokratisch-korporatistisch	Festlandchina polaristisch politisch ²⁸
Professionalisierungsgrad	<ul style="list-style-type: none"> – Starke Professionalisierung – Institutionalisierte Selbstregulierung 	<ul style="list-style-type: none"> – Staatlich geführte Zertifizierung und Lizenzierung des Journalist*innen-Berufs – Parteipropaganda im Dienst des Volkes
Staatsrolle	<ul style="list-style-type: none"> – Starke staatliche Intervention aber mit Schutz der Pressefreiheit 	<ul style="list-style-type: none"> – Strukturelle Kontrolle über die ideologische Orientierung durch die Ein-Partei-Regierung

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Hallin und Mancini (2004, S. 67) und Zhao (2012).

Eine Darstellung des Vergleichs zwischen den deutschen und chinesischen Mediensystemen aus der Perspektive der vier oben genannten Dimensionen riskiert zwar die westliche Hegemonie in Bezug auf das Verstehen diverser Mediensysteme zu verstärken und Spezifika des nicht-westlichen Mediendiskurses zu vernachlässigen. Damit wird aber auch deutlich, dass deutsche und chinesische Medien nicht nur viele Unterschiede, sondern auch einige Gemeinsamkeiten haben. Unterschiedlich sind sie beispielsweise in Bezug auf die Rolle der Regierung in der Gestaltung des Mediensystems sowie der Professionalisierung des Journalist*innen-Berufs. Während die deutsche Presse eine große Freiheit besitzt, existieren chinesische Medien immer noch unter einer dominanten Kontrolle der regierenden Partei über die Struktur und den Inhalt der Presseprodukte, auch wenn die Produktion und der Vertrieb vor allem von neuen Medien für viele Nicht-Partei-Akteure freigegeben wurden. Außerdem ist die Professionalisierung in der deutschen Medienbranche stark selbstreguliert, während chinesische Journalist*innen als Sprachrohr der Regierung instrumentalisiert werden. Es sind aber auch Ähnlichkeiten im Bereich des politischen Parallelismus und der Industrialisierung zu finden. Die Debatten um die politische Orientierung sind in beiden Mediensystemen zu sehen, wenn auch mit unterschiedlichen Intensitäten in unterschiedlichen Zeiten: Man denke z. B. an ideologische Themen innerhalb und direkt nach der Kulturrevolution (etwa 1968–1978) in China und Umweltprobleme in aktuellen Zeitungen in Deutschland. Darüber hinaus ist in der Gegenwart in beiden Medienmärkten eine starke Kommerzialisierung und Digitalisierung zu sehen. Die Einflüsse der liberalen Merkmale des anglo-amerikanischen Journalismus sind sowohl in Deutschland als auch in China präsent, etwa die große Rolle der sozialen Medien im politischen Agenda-Setting (vgl. Hallin & Mancini, 2004, S. 143–197; Zhao, 2012).

Das Mediensystem eines Landes an sich besteht immer aus mehreren Subsystemen, z. B. Print, Rundfunk, Fernsehen, soziale Netzwerke usw. Vor dem Hintergrund der neuen Revolution der Technologie und Ökonomie der öffent-

lichen Kommunikation hat sich jedes Mediensystem rasant geändert, z. B. in Hinblick auf die Rolle unterschiedlicher Mediengattungen bei der Meinungsbildung bezüglich öffentlicher Ereignisse. Der rasche Anstieg der Anzahl der Nutzer*innen von Online-Medien – ein Phänomen, das deutsche und chinesische Medienlandschaften gleichermaßen betrifft – gewann in der medien- und kommunikationswissenschaftlichen Forschung große Aufmerksamkeit (z. B. Barberá, 2014; Xue & Yu, 2017). Angesichts der erkennbaren strukturellen Probleme auf dem Werbe- und Publikumsmarkt sind viele Printmedien jedoch dabei, sich schnell an die aktuellen Anforderungen des digitalen Zeitalters anzupassen. Ein Beispiel ist die umfangreiche Eröffnung eines Online-Portals vieler Leitmedien. In Deutschland erreichen die Zeitungen mit ihren digitalen Angeboten jeden Monat 71,7% der Bevölkerung und damit mehr als zwei Drittel der Deutschen (vgl. Die Zeitung, 2021). Auch die Ergebnisse der 17. Nationalen Leser*innenumfrage Chinas zeigen, dass die Explosion der digitalen Lesemethoden die gesamte Lesequote der chinesischen Bevölkerung stark erhöht hat – im Jahr 2019 betrug sie 81.1% (vgl. The Paper, 2020b). Für 59% der chinesischen Nutzer*innen macht das Lesen der Nachrichten die Hauptaktivität im Internet aus (vgl. The Paper, 2020b). Somit erfüllt die Qualitätspresse als Leitmedium bis heute sowohl in Deutschland als auch in Festlandchina immer noch die Rolle der Leuchttürme öffentlicher Kommunikation. Aus diesem Grund können die Artikel aus deutschen und chinesischen Qualitätsmedien in dieser Studie als Grundlage genommen werden, um die vertretenen Meinungen der Öffentlichkeit bezüglich der bildungspolitischen Referenzgesellschaften im Gefolge der PISA-Studien herauszuarbeiten. Die Auswahl der einzelnen Zeitungen in beiden Fällen wird im Abschnitt zur Datenerhebung (5.1.2) detaillierter erläutert.

4.2.3 Stereotypisierung der Bildungssysteme Deutschlands und Festlandchinas

Der große Leistungsabstand zwischen den deutschen und chinesischen Schüler*innen bei PISA wird in vielen Fällen durch eine Brille existierender Stereotype betrachtet, und zwar über ein binäres Zurückgreifen auf die Erklärung der deutschen und chinesischen Schulleistungen auf ‚westliche‘ und ‚konfuzianistische‘ Bildungskulturen (z. B. Corleis et al., 2008; Hassan et al., 2010; Lau & Lam, 2017; Leung, 2006). In diesem Zusammenhang wird ‚konfuzianistisch‘ ganz oft mit ‚östlich‘ oder ‚asiatisch‘ gleichgesetzt, wobei die ehemaligen Bestandteile des ‚östlichen‘ Kulturkreises – wie z. B. der Islam in arabischen Ländern, Buddhismus in Süd- und Südostasien – automatisch ausgeschlossen wer-

den, vermutlich weil die Bildungssysteme²⁹ aus diesen Regionen in PISA nicht auffällig gut abgeschnitten haben (z. B. Sellar & Lingard, 2013; Tan & Chua, 2015). Die deutsche Schulbildung wird hingegen häufig als ‚westlich‘ angesehen. Trotz des mäßigen Abschneidens wird das deutsche Bildungssystem häufig mit weiteren leistungsstarken ‚Industrieländern‘ verglichen, die ähnliche soziokulturelle Merkmale aufweisen, z. B. ‚Finnland‘, ‚Schweden‘, ‚Kanada‘, ‚England‘, ‚Frankreich‘ und ‚die Niederlande‘ (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2003, S. 26). Eine Annahme wird bezüglich der Stereotypisierung beider Bildungssysteme verbreitet, nämlich dass die kulturelle Tradition eines Bildungssystems für viele Merkmale der Schulbildung eine Grundlage legt, z. B. das Schul- und Unterrichtsklima, den Lehrstil der Lehrer*innen, die Lernzeit und -strategien, den Lerndruck der Schüler*innen, das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, die Erwartung und Verantwortung der Eltern hinsichtlich der Schulleistungen ihrer Kinder (s. Chiu & Klassen, 2010; Feniger & Lefstein, 2014; G. H.-C. Huang & Gove, 2015; Ma et al., 2013; H.-D. Meyer & Schiller, 2013; Niu & Sternberg, 2006; Tan, 2012, 2017). In diesem Prozess dominiert zudem eine kontrastierende Sichtweise, nämlich dass die deutschen und chinesischen Bildungssysteme als entgegengesetzt stereotypisiert werden: z. B. liberal vs. autoritär, individualistisch vs. kollektiv, lerner*innen-zentriert vs. lehrer*innen-zentriert, viel Freizeit vs. lange Lernzeit, verstehendes Lernen vs. Wiederholen und Auswendiglernen ohne Verstehen, Wertlegung der Eltern auf den Interessen vs. auf den Schulleistungen der Kinder.

Wie bereits dargestellt, sind Stereotype weder falsch noch richtig, sondern subjektiv bewertende Wahrnehmungsschemata gegenüber zu beobachtenden Gruppen (s. 3.3.1). Die Merkmale der deutschen und chinesischen Schulbildungen, die in der Diskussion über die Gründe ihres PISA-Abschneidens aufgerufen werden, lassen sich in der oben genannten Stereotypen nicht vollständig wiedergeben bzw. repräsentieren. Wie die deutsche und chinesische Schulbildung in der Realität aussieht, ist eine enorme Frage und stellt auch kein Ziel der vorliegenden Arbeit dar. Wichtig ist hier zu wissen, dass eine dominierende Dichotomisierung bezüglich des Selbstverständnisses der beiden unterschiedlichen Bildungskulturen konstruiert wird und in den diskursiven Referenzen auf weitere Bildungssysteme differenzierende Frames genutzt werden. Und dies stellt einen weiteren interessanten Ausgangspunkt für diese vorliegende Studie dar: Zeigt sich diese Dichotomisierung auch in den betrachteten Mediendiskur-

29 Hier ist anzumerken, dass sich die Bildungssysteme in diesem Kontext nur auf das Kompetenzniveau der 15-Jährigen, die an PISA teilgenommen haben, bezieht. Auf die Frage, ob die PISA-Ergebnisse der 15-Jährigen die Qualität der Bildungssysteme vertreten, wird hier nicht eingegangen.

sen? Was für eine Rolle spielen solche Stereotype bei der Repräsentation von eigenen und anderen Bildungssystemen in beiden Mediendiskursen?

4.2.4 Zwischenfazit: Mehrwert des Vergleichs

Dieses Unterkapitel widmete sich bisher einer Gegenüberstellung der beiden Fälle Deutschland und Festlandchina aus den Perspektiven der PISA-Teilnahme der Schüler*innen, der Medienlandschaften sowie einer Analyse der Stereotypisierung der Bildungssysteme im Licht des Kolonialismus.

Dabei sind zum einen vielfältige Unterschiede zwischen den beiden Fällen zu beobachten: Aus der Perspektive der PISA-Teilnahme und -reaktion ist erstens zu sehen, dass die deutschen Schüler*innen seit 2000 bereits an PISA-Studien teilnehmen, während die Vertreter aus Festlandchina erst seit 2009 dabei sind. Unterschiedlich ist dabei auch die Reaktion in der lokalen Diskussion über ihre eigenen PISA-Ergebnisse. Nach der ersten PISA-Runde herrschte in den deutschen Medien ein sogenannter *PISA-Schock*, während die hervorragenden Rankings von Shanghaier Schüler*innen im chinesischen Diskurs eher zu einer Art von PISA-Überraschung geführt hat (s. 4.2.1). In Bezug auf die Mediensysteme ist zweitens zu beobachten, dass die Presse in Deutschland größere Freiheit besitzt, während diejenige im chinesischen Kontext unter starker Kontrolle der regierenden Partei agieren (s. 4.2.2). Drittens gab es, was die Bildungssysteme angeht, schon vor PISA bestimmte Stereotype kolonialer Prägung in beiden Gesellschaften. Beispielweise wird das deutsche Bildungssystem häufiger als ‚westlich‘, als das eines ‚Industrielandes‘ sowie als ‚europäisch‘ und ‚modern‘ dargestellt, während das chinesische Bildungssystem als ‚nicht-westlich‘, ‚asiatisch‘, ‚konfuzianistisch‘ sowie ‚traditionell‘ stereotypisiert wird. Vor diesem Grund ist es besonders interessant zu analysieren, inwiefern sich die Mediendiskurse zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA aus den beiden sehr unterschiedlichen Kontext voneinander unterscheiden.

Zum anderen werden mehrere Ähnlichkeiten zwischen den beiden Fällen identifiziert: Nach den ersten Teilnahmen an PISA wurden in beiden Kontexten große Diskussionen in den Medien ausgelöst, sowohl über die eigenen PISA-Ergebnisse als auch über andere Bildungssysteme, die als externe Referenzgesellschaften wahrgenommen werden (s. 4.2.1). Zudem spielen Qualitätsmedien immer noch die Rolle der Leuchttürme in der öffentlichen Kommunikation beider Länder (s. 4.2.2). Drittens ist im Licht des Kolonialismus zu sehen, dass Deutschland und Festlandchina jeweils als damalige bzw. aufsteigende ‚Kolonialmacht‘ angesehen werden (s. 4.2.3). Diese Merkmale stellen eine wichtige Grundlage für eine gewinnbringende Gegenüberstellung der deutschen und chinesischen Mediendiskurse zu Referenzgesellschaften und PISA dar.

Dass ein solcher Vergleich in dieser Studie gewinnbringend sein könnte, lässt sich ausgehend vom Forschungsstand auch gut begründen: In den bisherigen Forschungen, zumindest in den betrachteten englischen Literaturen, stellen beide Nationen wichtige Forschungsgegenstände in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Bildungsreferenz dar. Unterschiedlich ist dabei jedoch, dass Deutschland bzw. der deutsche (Medien-)Diskurs öfter als das Beobachtende erforscht wurde, und zwar hauptsächlich bezüglich Frage, auf welche Bildungssysteme und auf welcher Art und Weise in deutschen Diskussionen referenziert wird. Festlandchina hingegen wurde öfter als Referenzgesellschaft erforscht, bzw. als Bildungssystem, auf das in unterschiedlichen bildungspolitischen Diskussionen positiv oder negativ referenziert wird (s. 2.2.3 und 2.2.4). Trotz des großen Interesses an den beiden ist bislang jedoch kein systematischer Vergleich von den deutschen und chinesischen Mediendiskursen in der Forschung zu finden, insbesondere aus einer gemeinsamen Perspektive, wie die Verhältnisse zwischen der Wahrnehmung des eigenen und der anderen Bildungssystemen gestaltet werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die zwei ausgewählten Gegenstände sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in Bezug auf die wesentlichen Faktoren besitzen, die für einen wertvollen Vergleich von Mediendiskursen über Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA sorgen. So eine Gegenüberstellung ist insofern gewinnbringend, weil sie eine Forschungslücke in der bisherigen Referenzforschung schließen würde.

4.3 Das tertium comparationis

Um einen Vergleich zu realisieren, braucht es nicht nur zwei oder mehrere Vergleichsobjekte, sondern auch ein *tertium comparationis*. *Tertium comparationis* bedeutet ein „Dritte[s] des Vergleichs“ (Falkenberg, 2020, S. 73), ein „übergeordnete[r] Gesichtspunkt“ (Adick, 2008, S. 144) sowie ein „gemeinsame[r] Standard“ (Seipel & Rippl, 2013). Nur mit einem gemeinsamen Vergleichskriterium lassen sich die Gegenstände gegenüberstellen. Wie bereits im Teil zum Vergleich als Methode (4.1) erläutert, sucht man beim Vergleichen von Phänomenen sowohl nach Unterschieden als auch nach Ähnlichkeiten. Die Vergleichsgegenstände und Vergleichskriterien sind somit untrennbar. Das Entscheidende für einen Vergleich ist jedoch nicht, wie es auf den ersten Blick scheint, die Gleichheit sowie Differenz zwischen Gegenständen zu finden, sondern nach den Vergleichskriterien zu suchen. In einem Vergleichsdesign muss das *tertium comparationis* jedoch nicht immer bereits vor Beginn einer vergleichenden Untersuchung festgelegt werden (vgl. Falkenberg, 2020, S. 76). Ein gemeinsames Drittes kann in einer vergleichenden Forschung auch erst aus dem Material rekonstruiert und in wiederkehrenden Vergleichsoperationen

bestätigt werden (vgl. Falkenberg, 2020, S. 75–76) – ebenso wie die Codes und Kategorien in einer qualitativen Inhaltsanalyse. Klassifizierungen können sowohl der Ausgangspunkt als auch das Ziel einer qualitativen Analyse sein (vgl. Mayring, 2015, S. 24). Die Kategorienbildung, bzw. das Suchen eines geeigneten *tertium comparationis* ist bereits ein Prozess der bestimmten und reflektierenden Interpretation der Forscher*innen in Bezug auf das Material (vgl. Straub, 1999, S. 50, zitiert nach Seipel & Rippl, 2013, S. 272).

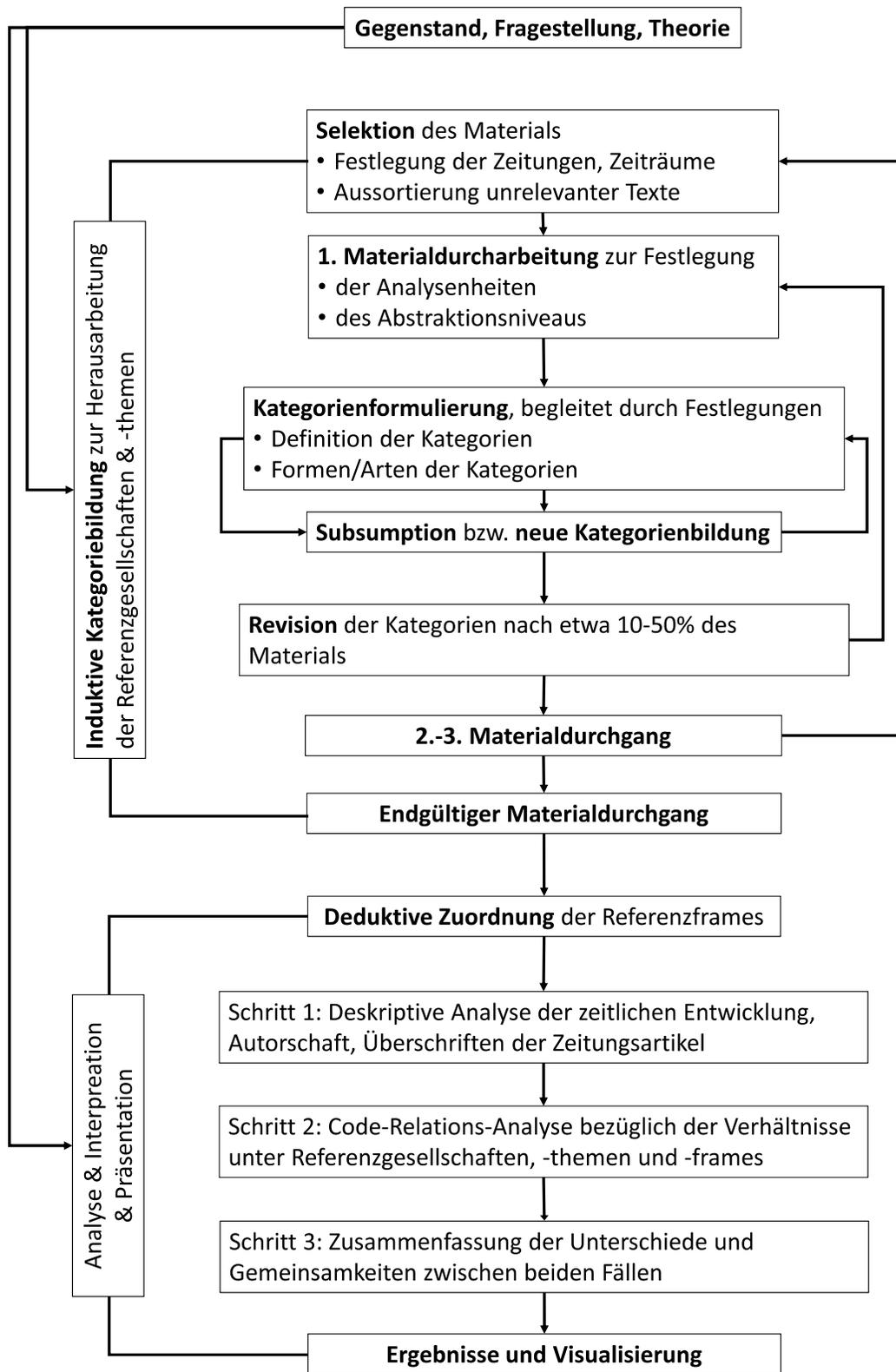
Dies betrifft vor allem das Verfahren des induktiven Zugangs der Inhaltsanalyse in dieser Studie (s. 5.2.1). Dort werden die Codes bzw. Kategorien in einer simultanen Auswertung der Daten von beiden Fällen herausgebildet, die in wiederholenden Vergleichsoperationen überprüft und bestimmt werden. In der Festlegung des *tertium comparationis* bzw. der Kategorien ist es darüber hinaus wichtig, auf die Kontextsensibilität zu achten. Die Vergleichskriterien müssen sozusagen den jeweiligen Kontexten gerecht werden (vgl. Adick, 2008, S. 166–167; Seipel & Rippl, 2013). Die Kategorien dürfen nicht aus nur einem Fall herausgebildet werden, unabhängig vom zweiten Fall. Stattdessen müssen sie für beide Fälle gültig sein, auch wenn es in ihren spezifischen Kontexten große Unterschiede gibt.

Das *tertium comparationis* in dieser Forschung besteht zusammenfassend aus drei Teilen: Referenzgesellschaften, Referenzthemen und Referenzframes. Referenzgesellschaften stehen im Vordergrund, während Referenzthemen und Referenzframes zwei wichtige Elemente der Wahrnehmungen der Referenzgesellschaften darstellen. Entlang dieser drei Dimensionen werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen deutschen und chinesischen Zeitungsartikeln erhoben. Die spezifischen Kategorien bzw. Codes unter den Dimensionen der Referenzgesellschaften und Referenzthemen lassen sich als Ziel des Vergleichs im Prozess der Datenauswertung induktiv herausarbeiten (s. a. 5.2.1). Die Referenzframes werden dann mithilfe einer Frameanalyse erhoben (s. a. 5.2.2).

5 Datenerhebung und -analyse

Basierend auf dem Gegenstand, der Fragestellung sowie dem theoretischen Orientierungsansatz der vorliegenden Arbeit wird in der Datenerhebung und -analyse mit einer Mischung von ausgewählten Ansätzen verfahren. Wie in Abbildung 5-1 dargestellt, orientiert sich die Herausarbeitung der Referenzgesellschaften und -themen – einhergehend mit der Materialselektion – vor allem am Ansatz der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2015, S. 85–90). Die Zuordnung der Referenzframes beruft sich hauptsächlich auf die Frameanalyse nach Matthes (2014, S. 36–45). Die empirischen Daten werden in der Praxis mit Hilfe von MAXQDA ausgewertet, wobei sich die konkreten Operationen an Rädiker und Kuckartz (2019) anlehnen. Allerdings stehen in den Verfahren der Datenerhebung und -analyse keine bloßen Techniken im Vordergrund. Der Bezug auf den konkreten Gegenstand der Analyse wird als das wichtigste Anliegen angesehen (vgl. Mayring, 2015, S. 52). In Anlehnung an das Prinzip der Gegenstandsangemessenheit werden die oben erwähnten Ansätze in der Anwendung in dieser konkreten Studie modifiziert. Detailliert werden die Schritte der Datenerhebung und das Vorgehen der Datenanalyse jeweils in Teil 5.1 und 5.2 ausgeführt.

Abbildung 5-1: Ablauf der Datenerhebung und -auswertung



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring (2015, S. 86)

5.1 Datenerhebung

Nachdem festgestellt wurde, dass die Qualitätspresse aufgrund ihrer unverändert wesentlichen Rolle in der öffentlichen Meinungsbildung eine zuverlässige Datenquelle zur Auswertung der Mediendiskurse bezüglich Referenzgesellschaften und PISA darstellt (s. 4.2.2), ging eine Pilotstudie zunächst wie folgt vor: Mögliche einflussreiche Zeitungsartikel aus einem kurzen Zeitraum wurden untersucht, um einen Eindruck über die Spezifika der einzelnen Medien und über das Spektrum des betroffenen Themen zu erlangen (5.1.1). Auf dieser Basis wurden die endgültigen Zeitungen ausgewählt, die in der Hauptuntersuchung in den Vergleich zwischen beiden Fällen einbezogen wurden (5.1.2). Der beobachtete Zeitraum (5.1.3), die Suchbegriffe und Quellen für die Datenerhebung (5.1.4) sowie der zuletzt gebildete Datenkorpus (5.1.5) werden in den nachfolgenden Abschnitten auch näher betrachtet.

5.1.1 Pilotstudie

Bei der Pilotstudie in einem qualitativen Studiendesign geht es darum, den Forschungsgegenstand offen zu erkunden, Kategorien und Instrumente für die Datenerhebung und -auswertung zu konstruieren und auszubessern (vgl. Mayring, 2015, S. 23). Die Pilotstudie zur vorliegenden Forschung begann im Januar 2018. Basierend auf der Zielsetzung, einen groben Überblick über die Medien und Mediendiskurse zu entsprechenden Themen zu erhalten, wurden der Datenerfassungszeitraum auf ein Jahr vor dem Start der Voruntersuchung eingeschränkt, und zwar auf den Zeitraum vom 21.01.2017 bis zum 20.01.2018. Die Suchbegriffe PISA, PISA-Studie, PISA-Test und – für chinesische Zeitungen – chinesische Übersetzungen von PISA (国际学生评估项目) wurden im Volltext der Zeitungsartikel recherchiert.

Aus Deutschland und Festlandchina wurden in der Pilotphase insgesamt sechs Zeitungen untersucht, an denen drei kleine Vergleichsstudien durchgeführt wurden (s. Tabelle 5-1). Angelehnt an die vorbestehenden Studien zum Thema Referenzgesellschaften und PISA (vgl. Waldow et al., 2014; Waldow, 2016, 2017) sind zunächst zwei Zeitungen aus Deutschland in den Blick geraten: Die Süddeutsche Zeitung (SZ) und die Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ). Beide haben beide große Druckauflagen sowie digitale Plattformen und fungieren als meinungsleitende Qualitätszeitungen, die für unterschiedliche politische Orientierungen stellvertretend sind. Während die FAZ konservativ und mitte-rechts-orientiert ist, wird die SZ als liberal und mitte-links eingeordnet. Dadurch ließ sich der Status quo des politischen Parallelismus des deutschen Mediensystem gut überblicken (s. 4.2.2). Analog dazu wurden für Festlandchina jeweils die Chinesische Bildungszeitung (中国教育报, CBZ) und die

Nachrichtenplattform People.cn ausgewählt, um die chinesische Medienlandschaft kennenzulernen. Die CBZ ist eine überregionale Fachzeitung für Bildungsthemen. People.cn war ursprünglich die Online-Plattform für die größte Parteizeitung Festlandchinas – die Volkszeitung (人民日报, VZ), umfasst heutzutage aber gleichzeitig auch themenübergreifende Berichterstattungen von weiteren parteinahen Zeitungen wie der Guangming Tageszeitung (光明日报), der Xinhua Nachrichtenagentur (新华社), der Chinesischen Jugendtageszeitung (中国青年报) usw. Im Anschluss bestand noch Interesse an einem Einblick in die Diskussion der regionalen Medien in Shanghai, da Shanghai die erste Region in Festlandchina war, die an PISA teilgenommen hat. Deshalb wurde in einer dritten Runde auch das Magazin Shanghaier Bildung (上海教育, SB) erforscht, während parallel für Deutschland auch noch Die ZEIT untersucht wurde. Shanghaier Bildung ist ein alle zehn Tage erscheinendes Bildungsnachrichtenmagazin, das sich als eine wichtige Plattform für die Bekanntmachung der Reform und Entwicklung der Bildung in Shanghai beschreibt (vgl. SB, unklar). Ähnlich ist Die ZEIT als Wochenzeitung auch berühmt für die populärwissenschaftliche Orientierung ihrer Inhalte, vor allem die Zeitschrift ZEIT Wissen (vgl. Salzmann, 2007, S. 136). Insofern schienen sich die beiden auch sinnvoll vergleichen zu lassen.

Tabelle 5-1: Datenkorpus der Vorstudie in ausgewählten Zeitungen, 2017–2018

	Deutschland	Festlandchina
	(Zeitung, Anzahl der relevanten Artikel)	
Vergleich I	SZ, 34	CBZ, 48
Vergleich II	FAZ, 57	People.cn, 29
Vergleich III	Die ZEIT, 29	SB, 25
Insgesamt	121	104

Die Voruntersuchung erfüllte zwar die Funktion, eine grobe Idee zu den Berichterstattungen in den ausgewählten Zeitungen zum Thema PISA zu schaffen. Dabei haben sich jedoch mehrere Probleme ergeben, denen in der Hauptuntersuchung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Aus der Perspektive der politischen Orientierung sowie des Themenspektrums lassen sich die deutschen und chinesischen Zeitungen zunächst schwer vergleichen. Die CBZ ist beispielsweise im politischen Sinne nicht so liberal wie die SZ. People.cn vertritt die Meinung der konservativen Volkszeitung Chinas, umfasst zugleich aber weitere Zeitungen, deren Darstellung des Themenspektrums insgesamt komplexer als in der FAZ ausfällt. Die SB konzentriert sich ausschließlich auf die Bildungsentwicklung in Shanghai, während Die ZEIT eine überregionale Zeitung ist. Zweitens zeigte sich in der Zusammenstellung der drei chinesischen Zeitungen die große Schwierigkeit, sie als repräsentativ für die Qualitätsmedien

in Festlandchina anzunehmen. Von diesen drei chinesischen Zeitungen haben nämlich zwei – die CBZ und die SB – einen starken fachlichen Schwerpunkt auf Bildungsthemen. Im deutschen Fall war keine Fachzeitung aus dem Bildungsbereich dabei. Darüber hinaus konnten die Suchbegriffe keine lückenlose Erhebung der Daten im entsprechenden Zeitraum ermöglichen. Aus der Praxis ergab sich z. B., dass PISA in chinesischen Zeitungen nicht immer einheitlich als „国际学生评估项目“ übersetzt wurde. Die Artikel, die die Abkürzung „PISA“ nicht benutzen und auf andere Übersetzungen ins Chinesische zurückgreifen, ließen sich im Datenkorpus der Voruntersuchung auch nicht vollständig berücksichtigen. In der Hauptuntersuchung sollen deswegen die unterschiedlichen Varianten der chinesischen Übersetzungen für PISA auch in den Suchbegriffen miteinbezogen werden, z. B.

国际学生能力评估计划, 国际学生能力测评计划 und 国际学生能力测试.

Die Analyse der Daten in der Vorstudie erfolgte mittels einer einfachen zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), die die Kategorien der betroffenen Bildungsthemen in Bezug auf PISA und Referenzgesellschaften induktiv herausgebildet hat. So konnte ein fundamentaler Überblick über die Intensität, das Spektrum der Themen sowie die diskursive Wahrnehmung unterschiedlicher Bildungssysteme von allen Zeitungen beider Länder gewonnen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Datenerhebung und -analyse in der Pilotstudie zwar kein reifes Verlaufsmuster für die nachfolgende Hauptuntersuchung liefern konnte. Alle Einsichten und auch Probleme, die in diesem Prozess auftraten, boten jedoch aufschlussreiche Hinweise für einen vernünftigeren Durchführung der Hauptstudie an. Insofern wurde die Pilotstudie im Juni 2018 abgeschlossen, und zwar mit einer erfolgreichen Festlegung der Zeitungsauswahl, des Erhebungszeitraums und des Erhebungs- und Analyseverfahrens, die in den folgenden Abschnitten ausgeführt werden.

5.1.2 Zeitungsauswahl

Basierend auf der Untersuchung der Spezifika beider Mediensysteme (4.2.2) und den Erfahrungen aus der Pilotstudie (5.1.1) wurden folgende Zeitungen (s. Tabelle 5-2) ausgewählt, um repräsentative Diskurse der Qualitätsmedien zu bildungspolitischen Referenzgesellschaften infolge von PISA in beiden Ländern zu vergleichen.

Tabelle 5-2: Ausgewählte Zeitungen und ihre Merkmale in der Hauptstudie

Zeitung	Merkmale		
Deutschland	Verbreitung & Erscheinung	Politische Haltung ³⁰	Druckauflage (2020) ³¹
FAZ	Überregionale Tageszeitung	rechtsliberal	ca. 199.000
SZ	Überregionale Tageszeitung	linksliberal	ca. 266.000
Festlandchina	Verbreitung & Erscheinung	Gattung	Einfluss ³²
VZ	Überregionale Tageszeitung	Parteizeitung	#1 im Leistungsranking der konvergenten Kommunikation
WHZ	Regionale Tageszeitung	Metropolzeitung	Eine der einflussreichsten Tageszeitungen in Shanghai
CBZ	Überregionale Tageszeitung	Branchenzeitung	#1 im Einflussranking der neuen Medien von Branchenzeitungen

Nicht zu leugnen ist die Tatsache, dass die Auswahl der Qualitätszeitungen aus beiden Kontexten entlang unterschiedlichen Kriterien getroffen werden musste. Der Hauptgrund dafür ist, wie bereits erwähnt, dass die Mediensysteme aufgrund der unterschiedlichen Parteiensysteme beider Länder keiner einheitlichen Grundstruktur folgen. Die deutschen Zeitungen lassen sich unterschiedlichen politischen Haltungen zuordnen. Um den politischen Parallelismus besser widerzuspiegeln, übernimmt die Auswahl der deutschen Zeitungen in der Haupterhebung genau dasselbe Kriterium wie in der Pilotuntersuchung: Zwei überregionale Zeitungen – FAZ und SZ – mit den größten Auflagen mit jeweils mitte-rechts und mitte-links politischer Orientierung. Die Summe der relevanten Artikel aus der FAZ und SZ ist bereits vergleichbar mit der aus den drei ausgewählten chinesischen Zeitungen (s. Tabelle 5-3 in 5.1.5). Um eine tiefgreifende qualitative Analyse zu realisieren und den Umfang der Daten zu kontrollieren, wird Die ZEIT in der Hauptstudie schließlich nicht mehr miteinbezogen. Im chinesischen Fall orientieren sich fast alle Zeitungen an denselben politischen Vorstellungen der KPCh, daher folgt die Typologisierung der Zeitungen dort meistens auch anderen Prinzipien. Drei stellvertretende Typen

30 Referenz auf Maurer und Reinemann (2006, 119, 130).

31 Referenz auf IVW 2020:

FAZ (Mo-Fr): <https://www.ivw.eu/aw/print/qa/titel/1827> (abgerufen am 08.12.2020).

SZ (Mo-Fr): <http://www.ivw.eu/aw/print/qa/titel/1986> (abgerufen am 08.12.2020).

32 Die Statistiken zur Auflage der meisten chinesischen Zeitungen werden nicht veröffentlicht. Stattdessen wird hier auf unterschiedliche Rankings zur Einflusskraft in traditionellen und neuen Medienkanälen verwiesen, die teilweise für das Publikum verfügbar sind.

bezüglich chinesischer Zeitungen sind nach der Volltext-Datenbank von wichtigen chinesischen Zeitungen der China National Knowledge Infrastructure (中国知网, CNKI) die Folgenden (vgl. T. Dong et al., 2005; Founder Apabi Technology Limited, 2020):

- I. Parteizeitungen: Organe der zentralen und regionalen Regierungen, Fokus auf politischen Nachrichten, steigender Anteil von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Themen, hauptsächlich positive Berichterstattungen
- II. Metropolzeitungen: Gegründet in großen Metropolen, Fokus auf populären Themen, bestimmter Anteil von kritischen Stimmen mit einer absteigenden Tendenz
- III. Branchenzeitungen: Betrieben von fachlichen Institutionen bzw. einzelnen Ministerien der Regierungen, Konzentration auf fachbezogene Themen

Wie Tabelle 5-2 darstellt, vertreten die ausgewählten drei Zeitungen aus dem chinesischen Fall genau diese drei Kategorien. Nach eigenen Angaben hatte die VZ 2017 eine Auflage von ca. 3,18 Millionen und gilt als die einflussreichste Parteizeitung in China (vgl. VZ, unklar). Durch eine zusätzliche umfangreiche Präsenz in diversen sozialen Medien, z. B. Microblog (微博), WeChat (微信), und durch die Entwicklung einer eigenen Smartphone-Applikation belegt sie 2019 den ersten Platz im Leistungsranking der konvergenten Kommunikation in traditionellen und neuen Medienkanälen (vgl. The Paper, 2020a). Die Wenhui Zeitung (Abk: WHZ) ist eine der einflussreichsten Metropolzeitungen, die sich auf die aktuellen Entwicklungen der Stadt Shanghai konzentrieren (vgl. X. Wu et al., 2014). Die CBZ wird – nach eigenen Angaben – von fast allen Bildungsbehörden, über 80% der Schulleitungen und 70% der Schullehrer*innen in Festlandchina gelesen (vgl. X. Zhang & Zhang, 2011). Mit einer umfangreichen Verbreitung ihrer Zeitungsartikel in WeChat galt sie 2016 auch als die einflussreichste Zeitung aus der Bildungsbranche in den neuen Medien in Festlandchina (vgl. L. Li, 2016).

Insgesamt lässt sich sagen, dass die analysierten Zeitungen aus beiden Ländern gemäß unterschiedlichen Kriterien ausgewählt werden müssen: Die politische Orientierung im deutschen Fall und die inhaltsorientierte Typologisierung im chinesischen Fall. Aus diesem Grund finden die einzelnen Zeitungen aus Deutschland kein genaues Gegenstück in den chinesischen Medien. Vergleiche zwischen Zeitungen innerhalb des einzelnen Falls oder über die Grenze des Falls hinweg lassen sich hier schwer realisieren. Aber die Gegenüberstellung von beiden Fällen kann man – als Einheiten – jedoch durchführen, da durch die ausgewählten Zeitungen in beiden Ländern unterschiedliche Gattungen von Zeitungen vertreten werden. Ein Fallvergleich zwischen den beiden Einheiten macht auch besonders Sinn, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwi-

schen deutschen und chinesischen Medien in Bezug auf bildungspolitische Referenzgesellschaften zu verdeutlichen.

5.1.3 Zeitraum

Die PISA-Studien stellen eine diskursive Arena in dieser Arbeit dar, in der die oben erwähnten Zeitungen auf ihre Art und Weise unterschiedliche bildungspolitische Referenzgesellschaften wahrgenommen und konstruiert haben. In diesem Zusammenhang wird der zu beobachtende Zeitraum der Hauptuntersuchung von 2001 bis 2020 festgelegt. Genauer gesagt beginnt er am 04.12.2001 mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie und endet zum 02.06.2020 – sechs Monate nach der Publikation der Ergebnisse von PISA 2018. Jede weitere Veröffentlichung der PISA-Studie in diesem Zeitraum stellt auch einen zeitlichen Begrenzungspunkt dar, um die Änderungen der Diskursgestaltung im Laufe der Zeit zu betrachten. Insofern deckt der ganze Zeitraum insgesamt sieben Bekanntmachungen der internationalen Rankings der jeweiligen teilnehmenden Bildungssysteme bei PISA ab.

Shanghai und weitere chinesische Regionen haben zwar erst 2009 angefangen, sich an PISA zu beteiligen. Es ist aber auch interessant zu sehen, ob und wie chinesische Qualitätszeitungen Referenzen auf sich selbst und auf andere Bildungssysteme in der PISA-Diskussion schon vor der Teilnahme der chinesischen Regionen vorgenommen hatten. Aus diesem Grund wird der 04.12.2001 als der Beginn des Zeitraums auch für die chinesischen Zeitungen gesetzt.

Eine wichtige Anpassung angesichts der großen Anzahlen an Berichterstattungen in den deutschen Zeitungen muss allerdings spezifisch gemacht werden, und zwar die Verkürzung der untersuchten Zeiträume nach jeder Veröffentlichung der PISA-Studie auf sechs Monate. So wird z. B. die Summe der Treffer-Artikel aus der FAZ von über 2000 auf ca. 600 reduziert, die aus der SZ von über 4000 auf ca. 1700. Erst nach dieser Reduzierung lässt sich eine tiefgreifende qualitative Analyse der Daten realisieren.

Im Vergleich zu den deutschen Zeitungen ist der Umfang der Stichproben aus den chinesischen Zeitungen übersichtlich. Die CBZ hat in diesem Zeitraum die meisten Berichterstattungen zu PISA veröffentlicht, die aber insgesamt nur ca. 340 Artikel umfassen. In der Volkzeitung betrifft die Recherche sogar nur 42 Artikel aus allen Jahrgängen. In diesem Fall wird der Zeitraum der Datenerhebung im chinesischen Fall nicht verkürzt, damit die Datengröße jeglicher chinesischen Zeitung am Ende nicht zu klein gerät und dadurch die Vergleichbarkeit mit deutschen Zeitungen nicht mehr gegeben wäre.

5.1.4 Suchbegriffe und Quellen

Die Datenerhebung beruft sich im Grunde ebenfalls auf die Fragestellung der Forschung. Wie die Abbildung 5-1 zeigt, folgt das Verfahren in der Regel der Festlegung der Zeitungen und den Zeiträumen der Hauptuntersuchung. Allerdings bleibt das Ergebnis der Selektion des Materials im Verlauf der Studie nicht unverändert. Im Gegenteil müssen sich die Regeln für Recherche und Erhebung z. B. auch an die Realität der Daten und die Bedürfnisse der Datenauswertung anpassen, um am Ende einen möglichst treffenden Datenkorpus zu erstellen. Die Erhebung des Materials in dieser Vergleichsstudie muss im Übrigen besondere Rücksicht auf die Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen und einzelnen Zeitungen nehmen.

Zunächst werden bei der Recherche in den Zeitungen beider Länder unterschiedliche Suchbegriffe verwendet. Basiert auf die Erfahrungen der Pilotstudie (s. 5.1.1) benutzen fast alle deutschen Artikel die Abkürzung „PISA“, um die OECD-Studie „Programme for International Student Assessment“ zu bezeichnen. Auch wenn unterschiedliche Komposita gebildet werden, wie z. B. PISA-Test, -erhebung, -studie, -untersuchung, ermöglicht es eine Suche nach „PISA“, fast alle Artikel zu abzudecken, die dieses Programm thematisieren. Im chinesischen Fall ist es bisschen komplizierter, weil einerseits nicht immer die englische Abkürzung angewandt wird und es andererseits keine einheitlichen chinesischen Übersetzungen für dieses OECD-Programm gibt. Aufgrund dieser Überlegung wird in der chinesischen Recherche eine Kombination von Suchbegriffen verwendet:

PISA ODER 国际学生评估项目 ODER 国际学生能力评估计划
ODER 国际学生能力测评计划 ODER 国际学生能力测试.

Für beide Länder finden die Suchen im Volltext statt, um möglichst viele Artikel zu finden, die sich mehr oder weniger mit PISA auseinandersetzen.

Ferner differenzieren sich aber auch die Plattformen, auf denen die Volltexte unterschiedlicher Zeitungen zugänglich sind. Im deutschen Fall sind die Archive beider Zeitungen via Lizenzierung der Bibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin abrufbar: Das F.A.Z.-Bibliotheksportal und SZ LibraryNet. Im chinesischen Fall sind die Volltexte aller drei Zeitungen aus allen Jahrgängen des untersuchten Zeitraums in einer Datenbank erhältlich, und zwar in der Volltext-Datenbank von wichtigen chinesischen Zeitungen der CNKI. Als Ergänzung werden die Online-Plattformen der einzelnen chinesischen Zeitungen nach denselben Suchbegriffen recherchiert: people.cn, jyb.cn, whb.cn.

Nicht zuletzt werden die Quellen der Artikel auch zeitungsspezifisch eingrenzt, um eine konzentrierte Analyse auf die leitenden Meinungen der Printzeitungen zu ermöglichen. Für die FAZ und die SZ wird die Suche auf die ge-

druckte Version der Zeitung von montags bis samstags begrenzt. Weitere Quellen, z. B. die Webseite, Sonntagszeitung, Magazin oder Sonderveröffentlichungen, werden ausgeschlossen. Diese Regel gilt auch für alle chinesischen Zeitungen. Nur eine Ausnahme findet im Fall der VZ statt. Zusätzlich zu der Inlandsversion wird die Auslandsversion der VZ auch in die Recherche miteingeschlossen, weil die Summe der Treffer aus beiden Versionen immer noch handlich ist.

5.1.5 Datenkorpus

Wie dargestellt, wird die Anlage der Materialelektion gemäß dem Bedarf der Datenauswertung angepasst. Die Ergebnisse, die durch das oben erläuterte Verfahren erhalten werden, betreffen nicht unbedingt sehr genau die Zielsetzung der vorliegenden Forschung. Im ersten Durchgang des Materials wird zum einen deutlich, dass viele Artikel zwar das Schlagwort „PISA“ im Volltext haben aber keinen direkten Bezug auf das internationale Vergleichsprogramm zur Schulleistung PISA nehmen. Zum anderen sind auch nicht in allen Artikeln Referenzgesellschaften zu finden, in denen das PISA-Programm ein Thema ist. In diesem Zusammenhang wird eine Aussortierung bezüglich der in der ersten Recherche erhobenen Daten vollzogen, die wie folgt abläuft:

- Erstens werden die Zeitungsartikel aussortiert, die „Pisa“ ausschließlich als Bezeichnung der italienischen Stadt, Universität sowie des berühmten Turms benutzen. Zugleich wird das Gericht „Pizza“ in der chinesischen Sprache in denselben Begriff wie PISA, „比萨“, übersetzt. Diese Artikel sind eng mit der Gastronomie verbunden, aber überhaupt nicht mit dem Bildungswesen und werden deswegen ebenfalls herausgenommen.
- Zweitens werden die Artikel ausgelesen, die zwar mit dem Bildungsprogramm PISA zu tun haben, aber keine fremde Bildungssysteme als Referenzgesellschaften thematisieren. Außerdem sind die Artikel, die nur von „PISA für Erwachsene“³³ oder „PISA für Lehrende“³⁴ berichten, auch nicht relevant für diese Forschung. Genauer wird noch überprüft, ob in den Texten tatsächlich die Rede von Referenzen auf fremde Bildungssysteme in Folge einer PISA-Studie ist. Wenn nicht, werden sie ebenfalls nicht berücksichtigt.
- Schließlich fallen die Zeitungsartikel aus der Rubrik Leser*innenbriefe weg, weil sich die Analyse der Autor*innenschaft auf die Gruppen der Jour-

33 Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).

34 Teaching and Learning International Survey (TALIS).

nalist*innen, Bildungspolitiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen konzentrieren möchte. In Leser*innenbriefen geben die meisten Leser*innen keine Info zu ihren Berufsfeldern an.

Tabelle 5-3: Datenkorpus der Hauptstudie in ausgewählten Zeitungen, 2001–2020

Land & Zeitung	Zeitraum	Anzahl
Deutschland		267
FAZ	6 Monate nach jeder PISA-Veröffentlichung	119
SZ		148
Festlandchina		294
VZ	4.12.2001–2.6.2020	33
WHZ		68
CBZ		193

Zusammenfassend besteht der endgültige Datenkorpus der Hauptuntersuchung dieser Studie aus allen Artikeln – außer Leserbriefen – der ausgewählten Zeitungen, die das „Programme for International Student Assessment“ thematisieren und zugleich bildungspolitische Referenzen auf andere Bildungssysteme in Folge dieses Programms vornehmen. Die Verteilung auf die einzelnen Zeitungen zeigt sich in Tabelle 5-3. Alle Artikel, die dieser Datenkorpus umfasst, sind mit ausführlichen Informationen (z. B. Datum, Überschriften, Autor*innen) im Anhang I–V aufgeführt.

5.2 Vorgehen der Analyse

Die Analyse der durch das oben beschriebene Verfahren erhobenen Daten erfolgt in zwei Phasen: Eine induktive Kategorienbildung und eine Frameanalyse (s. Abbildung 5-1). Induktion und Deduktion sind zwar wichtige Herangehensweisen der qualitativen Datenanalyse, lassen sich aber auch in einer Vergleichsstudie kombinieren. Induktion bedeutet, so Adick (2008, S. 146), dass man aus Einzelbeobachtungen auf allgemeine Aussagen schließt, während bereits vorhandene Kenntnisse im deduktiven Verfahren am „Objektbereich“ überprüft werden. Beide sind Vergleichsmethoden, die in der Praxis der empirischen Untersuchung kombinierbar sind und sich zugleich gegenseitig ergänzen können. In dieser vorliegenden Arbeit werden die Referenzgesellschaften und -themen durch induktive Kategorienbildung herausgearbeitet, weil nicht vorherbestimmt werden kann, auf welche Bildungssysteme oder -aspekte die deutschen und chinesischen Medien verweisen werden. Im Gegensatz sind die Kategorien des Framings bereits vorhanden: Positive und negative Frames (s. positive und negative Referenzen in 2.1.1). So lässt sich in einer deduktiven

Zuordnung überprüfen, ob sie in der Anwendung auf die deutschen und chinesischen Mediendiskurse aufrechterhalten, verworfen oder modifiziert werden müssen. Im Folgenden wird die Durchführung dieser beiden Verfahren jeweils in Teil 5.2.1 und 5.2.2 vorgestellt. Zudem wird der Einsatz der computergestützten Programme im Prozess der Datenanalyse sowie der Ergebnisdarstellung in 5.2.3 dargestellt. Der Umgang mit zwei unterschiedlichen Sprachen im Material und die Zusammenarbeit zwischen zwei Codiererinnen werden zum Schluss in 5.2.4 erläutert.

5.2.1 Induktive Kategorienbildung

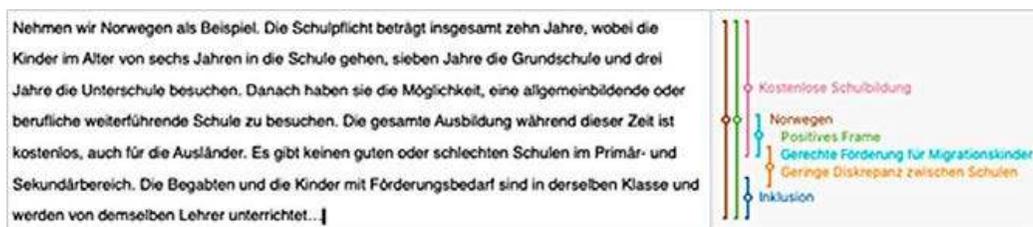
Die induktive Kategorienbildung greift hier auf den Ansatz der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2015, S. 85–90) zurück. Dabei werden die Kategorien für die Referenzgesellschaften und -themen in einem Verallgemeinerungsprozess direkt aus dem Material abgeleitet. Die Definition der Kategorien ist eine möglichst naturalistische, gegenstandsnahe Abbildung des Materials. Die Vorannahmen der Forscherin wurden ausschließlich in der Pilotstudie (s. 5.1.1) gewonnen. Aufgrund der gleichlautenden Fragestellungen der Hauptstudie führt dies somit nicht zur Verzerrung der endgültigen Ergebnisse. Ferner wird die Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials durchgeführt, sodass die Kategorien im Prozess der Materialdurchgänge stetig an den Gegenstand angepasst werden.

5.2.1.1 Analyseeinheit, Codiereinheit und Abstraktionsniveau

Im Anschluss an die Selektion des Materials folgt direkt ein erster schneller Durchgang durch das gesamte Material, wobei die ersten Codes direkt am Material erzeugt werden. Zeitgleich sind wichtige Begriffe für die nachfolgende Datenanalysen zu definieren. Da in dieser Untersuchung zwei Codiererinnen eingesetzt wurden, ist eine klare Begrenzung der Analyse- und Codiereinheiten für die Herausarbeitung eines validen Codesystem von großer Bedeutung. Beim Begriff der Analyseeinheit geht es um die „units that are distinguished for separate description, transcription, recording or coding“ (Krippendorff, 2004, S. 99; zitiert nach Kuckartz, 2018, S. 30). Im Fall dieser Studie wird der einzelne Zeitungsartikel als Analyseeinheit bestimmt, wobei das Datum, die Autor*innen, die Überschriften sowie der Volltext als unentbehrliche Bestandteile einer Analyseeinheit erfasst werden. Das heißt, dass all diese Elemente in der Analyse miteinbezogen sind. Die dem Text beigefügten Bilder oder Diagramme werden jedoch nicht berücksichtigt. Das Veröffentlichungsdatum der Berichterstattungen gilt als eine Variable der Zeit und ermöglicht zudem die Kategorisierung der Meinungen vor unterschiedlichen Hintergründen und dem Vergleich

zwischen unterschiedlichen Zeitphasen (s. 6.1.1). Die Informationen zu den Autor*innen werden untersucht, um die Rolle bei der Meinungsbildung von unterschiedlichen Autor*innengruppen zu veranschaulichen (s. 6.1.2). Die Überschriften sollten normalerweise in nur einer Zeile die Kernaussage der Texte zusammenfassen und damit „Monogramm des Inhalts“ sein (Wolff, 2011, S. 264). Aus den Überschriften der Zeitungsartikel in dieser Untersuchung lässt sich ein erster Eindruck über die Daten erhalten (s. 6.1.3). Der Volltext rückt zuletzt in den Fokus der Analyse und liefert detaillierte Botschaften zur Wahrnehmung der Referenzgesellschaften und -themen (s. 6.2 und 6.3).

Abbildung 5-2: Auszug aus einem Zeitungsartikel mit unterschiedlichen Sinneinheiten³⁵



Quelle: W. Tang (2017)

Unter dem zweiten Begriff Codiereinheit versteht man die Einheit, der ein Code zugeordnet werden soll. In dieser Studie haben die Zeitungsartikel unterschiedliche Längen und Ausdrucksstile. Innerhalb eines Artikels setzen sich die Autor*innen häufig auch mit mehreren Bildungssystemen sowie unterschiedlichen Aspekte eines Bildungssystems auseinander. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die Sinneinheiten als Codiereinheiten zu bestimmen, d. h. ein codiertes Segment kann entweder ein Absatz, ein Satz oder ein Wort sein (vgl. Kuckartz, 2018, S. 89–90). Das Wichtigste dabei ist die Herausarbeitung einer Sinnmäßigkeit. Umgekehrt kann ein Wort, ein Satz oder ein Absatz auch mit mehreren Codes gleichzeitig codiert werden, wenn es dabei um mehrere unterschiedlichen Themen geht. In diesem Auszug sieht man z. B., dass dieser Absatz sich mit unterschiedlichen Bildungsthemen beschäftigt und mit mehreren Codes verbunden ist. Der Satz „Die gesamte Ausbildung während dieser Zeit ist kostenlos, auch für die Ausländer*innen“ aus dem oben gezeigten Auszug (Ab-

35 Original:

以挪威为例。基础义务教育共十年，孩子6岁上学，小学七年，初中三年，初中毕业后可以选择上普通高中或职业高中。之后可以找工作，也可以考大学。在此期间，从小到大的全部教育都是免费的，甚至对外国人也一样。基础教育的学校没有好坏之分，天才儿童与有特殊需求的孩子在一个班里，由同一位老师来教，包括残疾儿童，基本没有特殊的学校.....

bildung 5-2) ist eine Überlappung der Codes „Kostenlose Schulbildung“ und „Gerechte Förderung für Migrationskinder“.

Darüber hinaus ist es auch sinnvoll, das Abstraktionsniveau der Kategorien möglichst früh festzulegen, um die Formulierung, Subsumption sowie Revision der Kategorien anzuleiten (vgl. Kuckartz, 2018, S. 91–92). Dies betrifft vor allem die Codes und Kategorien für die Referenzthemen. Am Beispiel der Kategorie „Bildungsungerechtigkeit“ wird in dieser Arbeit das Abstraktionsniveau der Kategorien für Referenzthemen in der induktiven Kategorienbildung wie folgt definiert:

- Niedriges Abstraktionsniveau: Eine direkte Beschreibung des Phänomens mit Sätzen oder Phrasen, z. B. „Unterschiede zwischen Geschlechtern“ und „Leistungsdisparitäten Jungen Mädchen“, für die in der Phase der ersten Kategorienformulierung Codes erzeugt werden.
- Mittleres Abstraktionsniveau: Eine Subsumption bedeutungsähnlicher Codes unter einer Kategorie mit kürzeren Wörtern und Wortkombinationen, um die Komplexität des Codesystems zu reduzieren, z. B. „Geschlecht“ oder „Migrationshintergrund“. Die Überlappungen müssen zwischen Codes unter der Kategorie „Geschlecht“ noch zusammengruppiert werden, während diejenigen unter „Migrationshintergrund“ schon fertig subsumiert ist.
- Hohes Abstraktionsniveau: Eine Generalisierung der Kategorien auf Niveau des Themenfeldes, z. B. „Bildungsungerechtigkeit“, die Leistungsdisparitäten bezüglich des Migrationshintergrunds, des Geschlechts sowie weiterer Perspektiven umfasst.

Nicht zu leugnen ist hier, dass die Definition des Abstraktionsniveaus keine einmalige Arbeit am Anfang der Kategorienbildung ist. Die oben erläuterten Schreibweisen in den drei Abstraktionsniveaus sind die endgültigen Versionen, die im Prozess der Durchgänge der Daten mehrfach korrigiert wurden. Zum Thema „Bildungsungerechtigkeit“ werden die Leistungsunterschiede zwischen Bundesländern verstärkt in den deutschen Zeitungsartikeln angesprochen, während in den chinesischen Medien häufiger von der Ungerechtigkeit zwischen dem Osten und Westen Festlandchinas die Rede ist. In ihrem eigenen Kontext gelten die beiden bereits als Kategorie auf mittlerem Abstraktionsniveau. Für die Reduzierung wurden sie aber unter der neuen Kategorie „Regionale Differenzen“ subsumiert und auf ein niedriges Niveau herabgesetzt. Eine endgültige Version des Codesystems befindet sich im Anhang VI.

5.2.1.2 *Code, Kategorie und Kernkategorie*

Die Begriffe Code und Kategorie wurden bis hierher bereits mehrmals verwendet, aber noch nicht definiert. Der Unterschied zwischen den beiden ist auch

unklar. Im Feld der qualitativen Datenanalyse gibt es tatsächlich keine einheitliche Definition für Code und Kategorie – vor allem in der deutschsprachigen Literatur. Sie werden manchmal noch synonym gebraucht (z. B. Kuckartz, 2018, S. 36). Um sich die Mühe zur Abgrenzung der beiden Begriffe zu ersparen und um sich auf die konkrete Empirie zu konzentrieren, orientiert sich die vorliegende Arbeit an Falkenbergs Ansatz in Bezug auf die Differenzierung zwischen „Code“ und „Kategorie“ (Falkenberg, 2020, S. 70–71). Demzufolge sind Codes „konzeptuelle Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43). Kategorien hingegen entstehen aus einer Klassifikation von Codes. Die sich auf ein ähnliches Phänomen beziehenden Codes können unter einer Kategorie zusammengruppiert werden. „Die Codes und Kategorien werden [beide] am Datenmaterial gewonnen“ (Falkenberg, 2020, S. 67), während Kategorien mehrere Codes zusammenfassen und damit ein abstrakteres Konzept darstellen.

In Verbindung mit der Herausarbeitung des Codesystems in dieser Arbeit werden Codes den Sinneinheiten zugeordnet, d. h. ein Code entspricht einer Sinneinheit. Sie bewegen sich auf dem niedrigsten Abstraktionsniveau. Im Gegensatz dazu lassen sich die Kategorien dem mittleren und hohen Abstraktionsniveau zuordnen. Kategorien werden keiner einzelnen Sinneinheit zugewiesen, sondern fassen nur die Codes zusammen, die ähnliche Phänomene schildern. Beispielsweise gehören „Migrationshintergrund stark ausgeprägt“ oder „Soziales Kapitel gering ausgeprägt“ zu den Codes. „Sozialer Hintergrund“, und „Migrationshintergrund“ sind hingegen Kategorien. Die „Bildungsungerechtigkeit“ ist im Codesystem eine Stufe höher und abstrakter und wird Kernkategorie genannt. Die Konzepte auf dieser Ebene bezeichnen unterschiedliche Themenfelder eines Bildungssystems, die mehrere Kategorien von Bildungsphänomenen zusammenfassen.

Bei den Referenzgesellschaften handelt es sich in den meisten Fällen um die Länder und Regionen, die an PISA teilgenommen haben. Teilweise wird in den Zeitungsartikeln auch auf Nicht-PISA-Teilnehmende verwiesen. Sie werden ebenfalls erfasst. Die endgültigen Bezeichnungen aller Referenzgesellschaften beziehen sich auf die Liste der Teilnehmerländer- und Regionen der OECD (OECD, 2019, S. 19–20) sowie – bei Nicht-Teilnehmern von PISA – auf die Liste der Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen (UN, 2020). Vor diesem Hintergrund werden ‚Hongkong‘, ‚Macau‘ und ‚Taiwan‘ z. B. als selbstständige Referenzgesellschaften erfasst, weil sie sich unabhängig von Festlandchina an PISA beteiligt haben. Sie werden in der medialen Debatte, vor allem in den chinesischen Zeitungen, immer als externe Bildungssysteme thematisiert. Wichtig anzumerken ist hier, dass auf keine Einstellung zur politischen Zugehörigkeit dieser Gebiete verwiesen wird.

Die Zuordnung aller Länder und Landesgebiete bezieht sich vor allem auf die fünf geopolitischen, regionalen Gruppen der Mitgliedstaaten der UN: Afrikanische Staaten, Asiatische Staaten, Osteuropäische Staaten, Lateinamerikanische und karibische Staaten, Westeuropäische und andere Staaten (vgl. UN, unklar). Hier wird darüber hinaus besondere Rücksicht auf die Gefahr des *methodologischen Nationalismus* genommen (s. 4.1). Beispielsweise werden weitere Kategorien bezüglich transnationaler Regionen auch am Material gewonnen, wie z. B. „Europa“, „Skandinavien“, „Ostasien“. Diese werden separat unter der Kernkategorie „Transnationale Regionen“ erfasst, d. h. außerhalb der fünf Gruppen der Mitgliedstaaten der UN. Welche Länder einer jeweiligen „transnationalen Region“ zuzuordnen sind, hängt sehr eng mit den existierenden Stereotypen über diese Bildungssysteme in unterschiedlichen Mediendiskursen zusammen. Dies wird im Teil zur Analyseergebnisse noch näher ausgeführt (s. 6.3.3).

Für die internationalen Organisationen werden dann die offiziellen Abkürzungen auf Englisch als Codenamen benutzt, z. B. OECD, UNESCO. Da es insgesamt nicht viele internationale Organisationen gibt, auf die in beiden Mediendiskursen zu PISA referenziert wird, werden dafür keine weiteren Differenzierungen vorgenommen und alle Codes werden unter der Kernkategorie „Internationale Organisationen“ aufgelistet.

5.2.1.3 Zirkuläre Prozedur

Wie Abbildung 5-1 bereits darstellt, müssen die Selektion und Analyse des Materials zirkulär aufeinander bezogen werden. Die Subsumption der Kategorien kann beispielsweise zu einer Neu- oder Umformulierung der existierenden Codes führen. Auch das Abstraktionsniveau soll im Prozess der Revision der Kategorien angepasst werden. Während des zweiten und dritten Materialdurchgangs lassen sich die Kategorien übrigens weiter abstrahieren, wobei irrelevante Artikel aus dem Datenkorpus aussortiert werden können. Das endgültige Ziel dieser induktiven Kategorienbildung ist somit eine Verdichtung und Präzisierung der Kategorien am Material, sodass alle Kategorien fragestellungsbezogenen Sinneinheiten der Zeitungsartikel umfassen.

5.2.2 Frameanalyse

Im Anschluss an die induktive Kategorienbildung für die Referenzgesellschaften und -themen wird der dritte Bestandteil des Codesystems – Referenzframes – mithilfe einer Frameanalyse erhoben. Die Analyse- und Codiereinheiten für diesen Schritt bleiben dieselben wie in der letzten Phase. Die Definition sowie die Prozedur zur Erfassung von Frames werden in Folgenden erläutert.

5.2.2.1 *Definition der Frames*

Die Massenmedien spielen eine wesentliche Rolle in der Konstruktion der sozialen Realität und der Bildung von öffentlichen Meinungen. Dabei machen sie sich Frames zunutze, um bestimmte Aspekte eines Ereignisses wahrzunehmen und in der Kommunikation mit dem Publikum hervorzuheben. „To frame is to select some aspects of a perceived reality and make them more salient in a communicating text“ (Entman, 1993). Während gewisse Informationen und Positionen durch Frames hervorgehoben werden, werden gleichzeitig andere Aspekte ausgeblendet (vgl. Matthes, 2014, S. 10). Die Aspekte, die durch einen Frame außer Acht gelassen werden, können indirekt identifiziert werden. Im Gegensatz dazu lassen sich Facetten, die durch das Framing in den Vordergrund gestellt werden, direkt herausziehen. Wichtig dabei ist auch herauszufinden, auf welche Art und Weise diese hervorgehobenen Perspektiven geframt werden und wie die Zusammenhänge zwischen den Frames und den Aspekten eines wahrgenommenen Ereignisses zu verstehen sind.

5.2.2.2 *Erfassung der Frames*

Die Erfassung der Medien-Frames lässt sich in Verbindung mit der qualitativen Inhaltsanalyse theoretisch auch in induktive und deduktive Zugänge unterscheiden (vgl. Matthes, 2014, S. 40). Wie dargestellt wird in dieser Studie ein deduktives Verfahren zur Herausarbeitung der Referenzframes umgesetzt, weil in der Forschungsliteratur zum Thema Referenzen bereits sinnvolle Frames in Bezug auf das Bildungswesen definiert wurden, und zwar positive und negative Frames. Ein positiver Frame bezeichnet z. B. ein Deutungsmuster, innerhalb dessen ein Bildungsphänomen eines Landes als „accepting, desirable model“ angesehen wird; ein negativer Frame hingegen wird angewendet, um das Lernen aus den Erfahrungen eines externen Bildungssystems abzulehnen (vgl. Waldow, 2010). Das Auftreten von diesen beiden a priori definierten Frames in den Zeitungsartikeln wird somit mit einem deduktiven Zugang erhoben, indem die codierten Segmente der Referenzgesellschaften und -themen noch einmal durchgegangen und einem entsprechenden Frame zugeordnet werden.

Während der deduktiven Kategorisierung der Frames ist jedoch aufgefallen, dass für manche Sinneinheiten der Referenzgesellschaften oder -themen kein klar gefärbter Blickwinkel zu finden ist. Besonders wenn eine Reformmaßnahme in einem neutralen Ton berichtet wird, fällt es häufig schwer zu sagen, ob eine zuneigende oder abweisende Haltung eingenommen wird. Beispiele sind folgende zwei Auszüge aus Artikeln der CBZ und der FAZ. In beiden Fällen gibt es zwar die Hintergrundinformation, dass ‚Deutschland‘ und ‚die Schweiz‘ aufgrund der unzufriedenen PISA-Leistungen Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsqualität ergriffen haben. Ob die Reformen erfolgreich

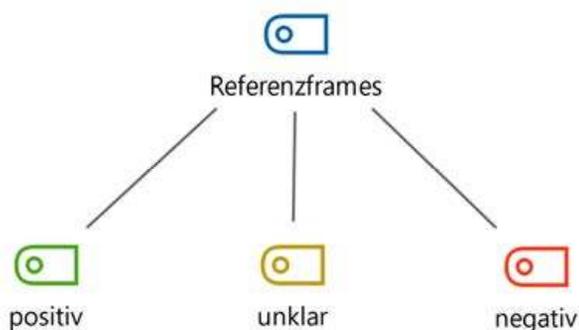
sind oder hilfreiche Hinweise für ihre inländischen Schulen anbieten können, wird in folgenden Absätzen bis zum Ende des Texts aber nicht angegeben:

Bis 2007 wird die Bundesregierung Deutschlands vier Milliarden Euro im ganzen Land investieren, um mindestens 10.000 neue Ganztagschulen aufzubauen und die Schulinfrastruktur sowie die Unterrichtsbedingungen zu verbessern.³⁶ (L. Tang et al., 2002)

So begann die Kulturrevolution im Kindergarten: mit Quoten – zwei Drittel Mundart, ein Drittel Hochdeutsch. Das war nicht unvernünftig. Die Mundart ist das Idiom der Kinder; Hochdeutsch dagegen ist von der Grundschule an sowieso verbindlich. „Frühfranzösisch“ und Englisch kamen hinzu. (J. A., 2011)

Um die Gefahr des sogenannten „Forscher[*in]-Frames“ (Matthes, 2014, S. 41) in solchen Fällen zu verringern, wird ein dritter Code „unklar“ erstellt und den undefinierbaren Sinneinheiten für die thematischen Aspekte der Referenzen zugeordnet. Die Struktur des Codesystems für Referenzframes sieht schließlich wie in der folgenden Abbildung aus. Auf die genaue Abdeckung jedes einzelnen Frames sowie dessen Ankerbeispiele in beiden Sprachen wird im Teil der Darstellung der Analyseergebnisse tiefer eingegangen (s. 6.1.3.2).

Abbildung 5-3: Spielarten der Referenzframes



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von MAXQDA

5.2.3 Einsatz von computergestützten Programmen

Aufgrund der großen Menge und des digitalen Formats des Datenmaterials in dieser Studie wird das Programm für qualitative Datenanalyse MAXQDA ein-

36 Original:

从现在到2007年，德国联邦政府将投入40亿欧元，在全国新建至少1万所全日制学校，以改善学校基础设施和教学条件。

gesetzt. Dabei werden zunächst das *In-vivo-Codieren* und das *offene Codieren* im ersten und zweiten Durchgang der Daten genutzt (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 75). Während *In-vivo-Codieren* die Forscher*innen erlauben, Codes aus Ausdrücken zu erstellen, die bereits im Material vorhanden sind, ermöglicht *offenes Codieren* eine Zusammenfassung der identifizierten relevanten Sinneinheiten mit eigenen Wörtern. In den weiteren Durchgängen der Daten werden diese am Material gewonnen Codes sortiert und systematisiert. Ähnlich wie *Axial Coding* von Strauss und Corbin (1990, S. 123–142) werden sämtliche zusammengehörige Codes (niedriges Abstraktionsniveau) hier in Kategorien und Kernkategorien gruppiert (mittleres und hohes Abstraktionsniveau). Die inhaltlich einander überlappenden und sich wiederholenden Codes werden in diesem Prozess zusammengefügt, um das Codesystem zu verdichten und zu präzisieren (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 120–122). In diesem Prozess wird ein gewisser Abstand zum sehr umfangreichen Material geschaffen, was wiederum der Festlegung der Kernkategorien auf einem hohen Abstraktionsniveau dienlich ist.

Zur Analyse der Codierergebnisse werden auch quantitative Kalkulationen mithilfe von MAXQDA vorgenommen (vgl. Mayring, 2015, S. 87). Beispielsweise dienen die Codehäufigkeiten der Darstellung der quantitativen Anzahl der Bildungssysteme, Themen sowie Frames, die in jeder Zeitung oder jedem Zeitraum vorkommen. Ferner erfolgt die Darstellung der Überlappungen von Referenzgesellschaften, -frames und -themen mit Codekonfigurationen (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 172–173). Damit lassen sich die Ergebnisse zu der Frage darstellen, zu welchen Themen in welchem Frame welche Gesellschaften referenziert wird.

Zusätzlich werden weitere Computer-Programme für die Visualisierung der Analyseergebnisse genutzt, um die Interpretation der Daten sowie Schlussfolgerungen aus der Untersuchung besser darzustellen. Die obengenannten Statistiken, die in MAXQDA kalkuliert werden, lassen sich alle in Excel-Dateien exportieren. Aus diesen Rohdateien lassen sich einerseits Tabellen, Diagramme und Grafiken direkt in Microsoft-Excel erzeugen, die z. B. die Verteilung der Referenzthemen und -frames darstellen (z. B. Abb. 6–15, 6–16, 6–17). Andererseits werden die Daten zu Referenzgesellschaften in Tableau Desktop importiert, mit denen die Weltkarten der Referenzgesellschaften erzeugt werden (z. B. Abb. 6–11, 6–12). Eine endgültige Visualisierung, die alle drei Schichten von Kategorien umfasst, wird mithilfe des MindManager 13 erzeugt (z. B. Abb. 6–8, 6–9).

5.2.4 Sprache und Zusammenarbeit im Codierprozess

Das Codieren der empirischen Daten erfolgt in dieser Arbeit durchweg auf Deutsch, weil die Ergebnisse zuerst in einer deutschsprachigen Dissertation dargestellt werden. Die chinesischen Texte werden zwar auf Chinesisch gelesen aber im Prozess der Kategorienbildung direkt mit deutschen Begriffen codiert. Der Schritt der Übersetzung der Codes und Kategorien vom Chinesischen ins Deutsche wird dadurch erspart.

Weil es in dieser Studie um eine Vielzahl von Datenmaterial geht, wird neben der Verfasserin dieser Arbeit eine zusätzliche Codiererin eingesetzt. Beide Codiererinnen beherrschen sowohl die deutsche als auch die chinesische Sprache gut. Die Zusammenarbeit im Codierprozess wird wie folgt organisiert:

Im ersten Schritt arbeiten beider Codiererinnen unabhängig voneinander an denselben Daten, gefolgt durch eine Überprüfung der Intercoder*innen-Übereinstimmung (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 291–292). Im Fall dieser Studie wird jeweils mit den Artikeln aus der FAZ und VZ angefangen. Nach dem Codieren von jedem Artikel werden die Ergebnisse beider Codiererinnen verglichen. Die Nicht-Übereinstimmungen werden jeweils direkt besprochen und anschließende gemeinsame Regeln für nachfolgendes Codieren festgelegt, sodass am Ende der Codierungsphase von Artikeln aus FAZ und VZ ein nahezu vollständiges bzw. zuverlässiges Codesystem entsteht.

Im zweiten Schritt wird das entstandene Codesystem direkt zum Codieren der Artikel aus weiteren Zeitungen eingesetzt. Aus arbeitsökonomischen Gründen arbeiten beide Codiererinnen jeweils an den Zeitungen in ihren Muttersprachen. In diesem Prozess finden jedoch regelmäßig Treffen und Austausch zwischen beiden Codiererinnen statt, damit die unklaren bzw. unsicheren Stellen unter beiden besprochen werden können. Das auf den Artikeln von FAZ und VZ basierende Codesystem wird in dieser Phase angepasst und erweitert.

Im dritten Schritt werden beide Codesysteme zusammengefügt und nochmal von beiden Codiererinnen gegengelesen. Schwerpunkt ist dabei vor allem die Codierung der jeweils anderen Mitarbeiterin. Die Textstellen, die von einer Codiererin übersehen, missverstanden oder überinterpretiert wurden, lassen sich in diesem Prozess ergänzen und korrigieren.

6 Ergebnisse und Diskussionen

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt, die durch die Inhalts- und Frameanalyse der deutschen und chinesischen Mediendiskurse zur Wahrnehmung und Konstruktion von bildungspolitischen Referenzgesellschaften infolge von PISA gewonnen wurden. Zu diesem Zweck wird zunächst ein Überblick über die zeitliche Entwicklung, Autor*innenschaft und Überschriften der Berichterstattungen zu bildungspolitischen Referenzgesellschaften im Rahmen von PISA-Studien in beiden Ländern gegeben (6.1). Da der Ausgangspunkt des betrachteten Kontexts in der Projektion eine entscheidende Rolle spielt, widmet sich das folgende Unterkapitel der Rekonstruktion der Eigenbilder des deutschen und chinesischen Bildungssystems in den Mediendiskursen (6.2). Im Anschluss werden die Bilder externer bildungspolitischer Referenzgesellschaften infolge von PISA zwischen beiden Mediendiskursen verglichen, wobei die nationalen und transnationalen Stereotype als ein wichtiger Einflussfaktor aus der postkolonialen Perspektive näher betrachtet werden (6.3). Abschließend werden die Funktionen der Projektion in Bezug auf bildungspolitische Referenzen analysiert, wobei eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen den Eigenbildern und Bildern für externe Referenzgesellschaften stattfindet und ebenfalls eine besondere Berücksichtigung des Postkolonialismus vorgenommen wird (6.4). Zum Schluss jedes Unterkapitels befindet sich jeweils ein Zwischenfazit, das zentrale Befunde zusammenfasst.

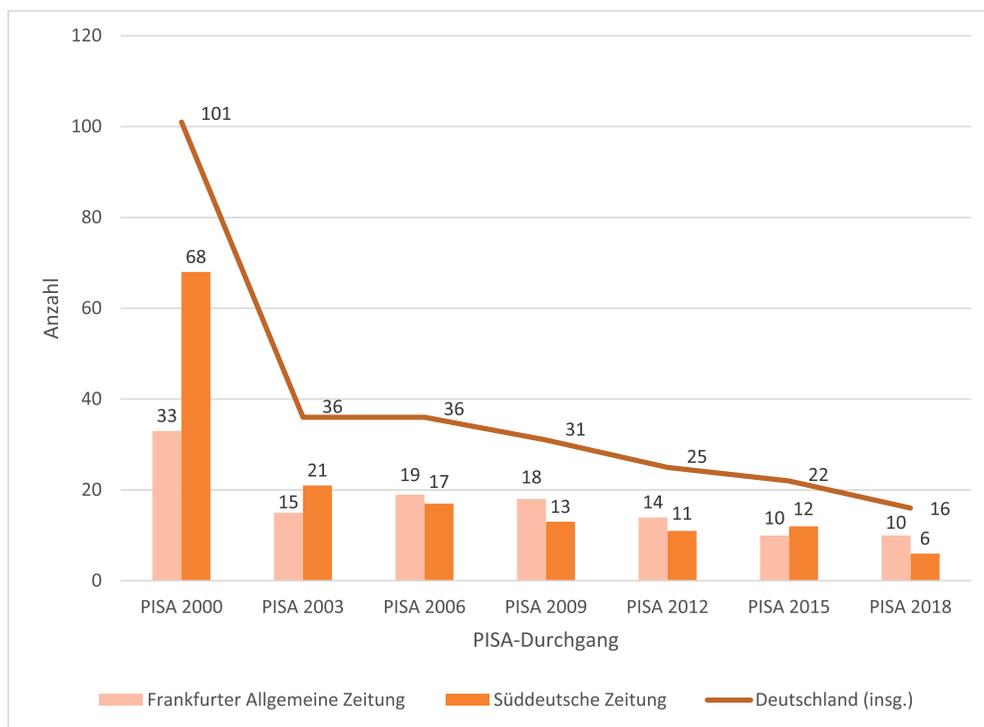
6.1 Ein Überblick über deutsche und chinesische Mediendiskurse zu bildungspolitischen Referenzgesellschaften infolge von PISA

Die Beschreibung der Analyseergebnisse in diesem Unterkapitel verfolgt eine dreifache Zielsetzung: Die Verteilung der relevanten Zeitungsartikel im Laufe der Zeit darzustellen (6.1.1), die Konfiguration der Autor*innenschaft beider Mediendiskurse zu präsentieren (6.1.2) sowie die ersten Bilder der bildungspolitischen Referenzgesellschaften anhand der Überschriften der Zeitungsartikel zu rekonstruieren (6.1.3). Ein Zwischenfazit findet sich in Abschnitt 6.1.4.

6.1.1 Zeitliche Entwicklung der medialen Berichterstattungen

Die Artikeldichte der Zeitungen hat sich in beiden Ländern mit der Zeit gewandelt, wie in Abbildung 6-1 und Abbildung 6-2 gezeigt wird.

Abbildung 6-1: Anzahl der deutschen Zeitungsartikel nach PISA-Runden³⁷



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Microsoft Excel

Im deutschen Fall ist eine absteigende Tendenz im gesamten beobachteten Zeitraum zu sehen (Abbildung 6-1). Der Höhepunkt der gesamten Artikelanzahl wurde im Erhebungszeitraum PISA 2000³⁸ erreicht, was den bekannten *PISA-Schock* widerspiegelt: Insgesamt 101 Artikel wurden in der FAZ und der SZ identifiziert, die für das Thema Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA relevant sind. Sie machen ca. 37,8% aller deutschen Artikel im gesamten beob-

37 Um die Visualisierungen zwischen den beiden Fällen klarer zu differenzieren, wird ab hier bei den Tabellen und Abbildungen die Farbe Orange für den deutschen Fall und Blau für den chinesischen Fall benutzt.

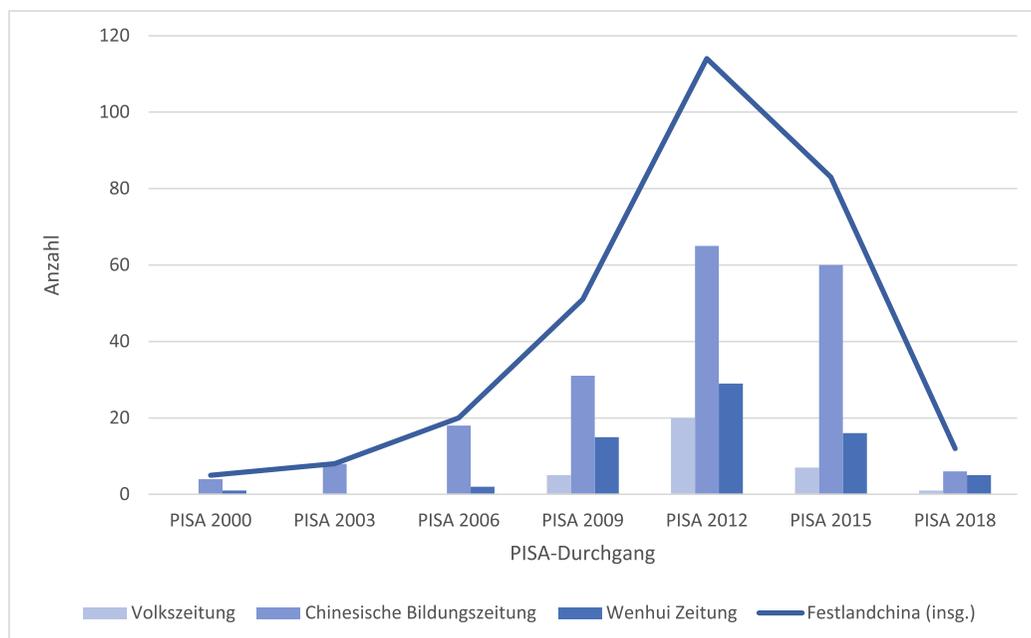
38 Im folgenden Teil zur Darstellung der Ergebnisse bezieht sich „PISA 2000“ nicht auf den Zeitpunkt, an dem PISA 2000 durchgeführt oder die Ergebnisse davon veröffentlicht wurden, sondern auf den Erhebungszeitraum, und zwar die Periode, die mit der Veröffentlichung der Ergebnisse im Dez. 2001 beginnt und dann sechs Monate (bei den deutschen Zeitungen) oder drei Jahre (bei den chinesischen Zeitungen) umfasst. Das gleiche gilt auch für die anderen Erhebungszeiträume (s. 5.1.3).

achteten Zeitraum aus. Im Anschluss ist die Artikelanzahl bei PISA 2003 rasant auf 36 gesunken. Bis zur letzten PISA-Erhebung im Jahr 2018 ist das Gesamtinteresse deutscher Zeitungen an Referenzgesellschaften infolge von PISA von einem schwachen, aber stetigen Abwärtstrend gekennzeichnet. Der Anteil an allen relevanten Artikeln aus Deutschland ist von ca. 13,5% bei PISA 2003 auf 6% bei PISA 2018 gefallen (36 bzw. 16 von 267).

Ähnlich sehen die Entwicklungen in den einzelnen Zeitungen aus. In Summe beträgt der Anteil der SZ insgesamt 10% mehr als der der FAZ (s. Tabelle 5-3 in 5.1.5). Wie die Abbildung 6-1 demonstriert, ist die größte Differenz zwischen den beiden deutschen Zeitungen bei PISA 2000 zu finden, wobei die SZ mehr als doppelt so häufig wie die FAZ zu diesem Thema publiziert hat. In den nachfolgenden PISA-Runden wird kein signifikanter Unterschied mehr innerhalb des deutschen Falls gesehen.

Die größte Artikeldichte in den deutschen Zeitungen bei PISA 2000 lässt sich auf den großen *PISA-Schock* zurückführen. Nachdem diese ‚Schwäche‘ in den späteren PISA-Runden bereits bekannt und sozusagen nicht mehr neu war, sank das Interesse der deutschen Medien, sich mit Referenzen auf externe Bildungssysteme zu beschäftigen, sofort. Davon abgesehen hat sich das Abschneiden der deutschen Schüler*innen bei PISA 2003 im Vergleich zum OECD-Durchschnitt nicht wesentlich verbessert (s. Tabelle 4-1 in 4.2.1). Seit PISA 2006 liegen die Ergebnisse Deutschlands in allen drei Kernfächern stetig über dem Mittelwert der OECD (s. a. Tabelle 4-1), was vermutlich dazu führte, dass die Diskussion über den *PISA-Schock* in den Medien allmählich weniger heftig geführt wurde. Dabei gab es zwar einen leichten Anstieg, aber keine bemerkenswerten Änderungen des Leistungsniveaus der deutschen Schüler*innen. Das hat vermutlich dazu geführt, dass PISA – und damit einhergehend das Interesse an bildungspolitischen Referenzgesellschaften – in den Medien an Aufmerksamkeit eingebüßt hat. Das heißt, dass eine Sache ihren Reiz verlieren würde, wenn sie unverändert bleibt. Unter großer Konkurrenz brauchen die Medien jedenfalls ständige ‚News‘, die für das Publikum neu erscheinen.

Abbildung 6-2: Anzahl der chinesischen Zeitungsartikel nach PISA-Runden



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Microsoft Excel

Abbildung 6-2 stellt die zeitlichen Änderungen der Artikeldichte bei den chinesischen Zeitungen dar. Im Unterschied zu Deutschland ist im chinesischen Fall kein stetiger Trend bezüglich der Gesamtanzahl zu sehen. Den Höhepunkt der Anzahl erreichen alle drei chinesischen Zeitungen im Erhebungszeitraum von PISA 2012. In diesem Jahr hat ‚Shanghai‘ zweimal in Folge den ersten Platz belegt (s. Tabelle 4-1). Der Anteil der Artikel aus dieser Periode an der Gesamtheit beläuft sich auf 38,9% (114 von 294, s. Tabelle 5-3). Davor waren Referenzgesellschaften im Zusammenhang mit PISA erst nach PISA 2009 zum Thema in der Diskussion chinesischer Printmedien geworden.³⁹ Das heißt, dass man sich in China nur sporadisch mit PISA sowie Referenzgesellschaften befasst hatte, bevor sich ‚Shanghai‘ an der PISA-Studie beteiligte (Details zur PISA-Teilnahme Festlandchinas s. 4.2.1). Nach ihrem zahlenmäßigen Höhepunkt 2012 haben die Berichterstattungen zu PISA 2015 wieder abgenommen. In dessen Rahmen hatte eine erweiterte Gruppe von Provinzen und Städten aus Festlandchina an PISA teilgenommen und in den letzten zwei Runden einen niedrigeren Rang als ‚Shanghai‘ erzielt. Die Anzahl der Zeitungsartikel zu PISA 2018 lässt sich leider nicht mit den vorherigen Runden vergleichen, weil der

39 Eine Ausnahme ist die CBZ. Sie hat bereits nach der ersten PISA-Runde im Jahr 2000 damit begonnen, einen Blick auf bildungspolitische Referenzgesellschaften zu werfen. Vermutlich weil ein paar Regionen aus China an der Probestudie von PISA 2006 teilgenommen haben, wurde dazu deswegen mehr berichtet.

Erhebungszeitraum mit Juni 2020 endet. Der Erhebungszeitraum zu PISA 2018 umfasst im chinesischen Fall somit nur sechs Monate, während die anderen alle ungefähr drei Jahre betragen.

Auch auf der Ebene der einzelnen Zeitung folgen alle drei untersuchten Publikationen Festlandchinas dem oben beschriebenen zeitlichen Entwicklungstrend. Was die Summe angeht, sind innerhalb des chinesischen Datenkorpus aber größere Unterschiede im Vergleich zum deutschen zu betrachten. Artikel aus der CBZ machen den größten Anteil des gesamten chinesischen Materials aus, und zwar ca. 66% (193 von 294, s. Tabelle 5-3). Dann folgt die WHZ (ca. 23%). Das Schlusslicht bildet die VZ (ca. 11%). Die Verteilung der Artikel in den drei Zeitungen hängt eng mit ihren Typologien zusammen (s. 5.1.2). In jedem einzelnen Zeitraum führt die CBZ mit einem großen Abstand, weil die CHB eine fachliche Zeitung für Bildungswesen ist bzw. sich länger und intensiver mit PISA beschäftigt hat. Die größte Parteizeitung VZ hingegen legt keinen Schwerpunkt auf das Bildungswesen und hat somit die kleinste Anzahl von relevanten Artikeln. Die Metropolzeitung WHZ befasst sich häufig mit bildungspolitischen Referenzgesellschaften, vor allem weil das Bildungswesen Shanghais ein wichtiges Thema dabei ist.

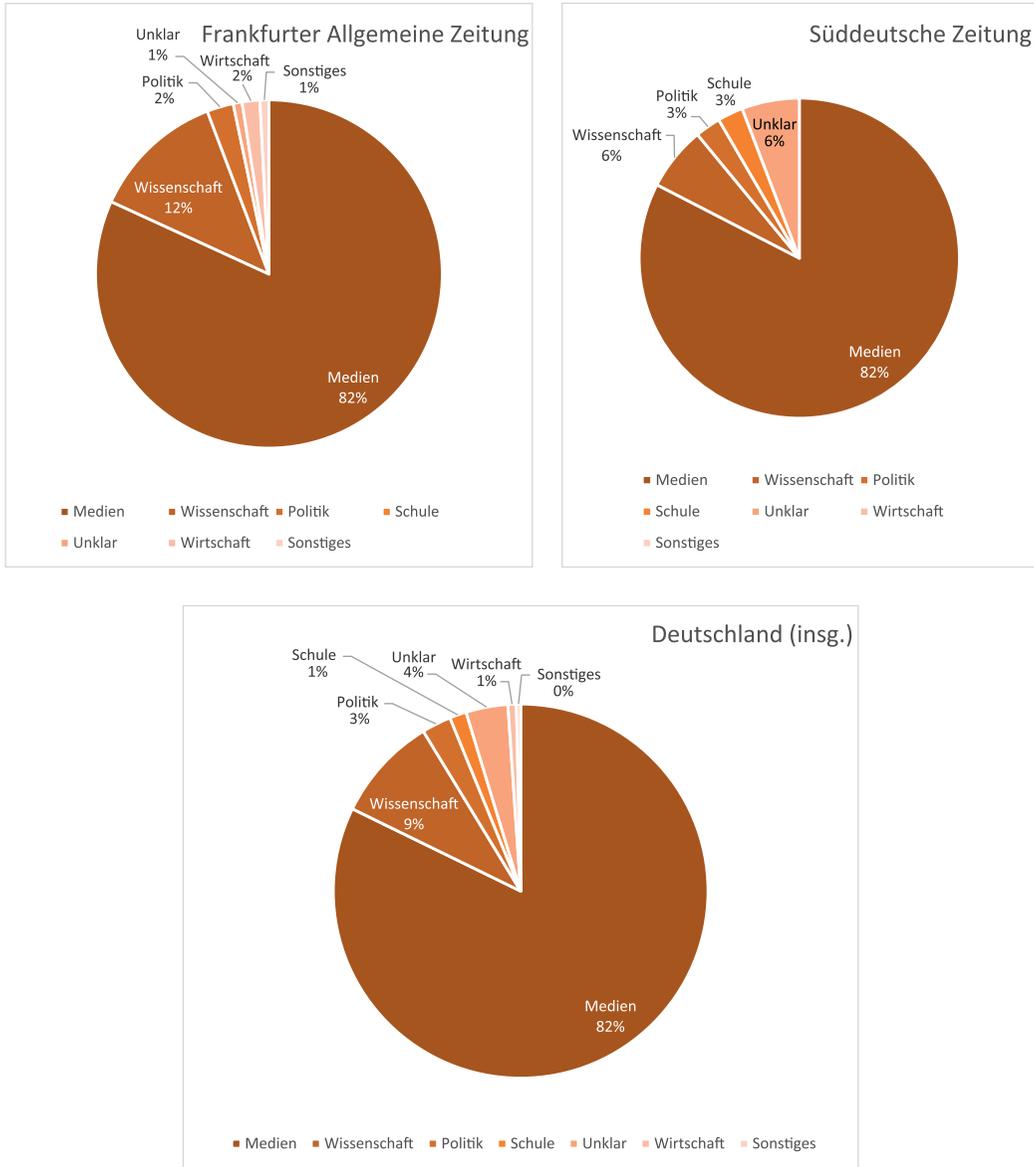
Hinsichtlich der Artikeldichte in den deutschen und chinesischen Zeitungen lässt sich zusammenfassen, dass bildungspolitische Referenzgesellschaften in den deutschen Medien insgesamt viel häufiger als in den chinesischen thematisiert werden. Aufgrund der Kürzung der Erhebungszeiträume (s. 5.1.3) bei den deutschen Zeitungen werden schließlich vergleichbare Datenmengen von beiden Fällen betrachtet. Die Differenzen in der Artikeldichte zwischen den einzelnen Zeitungen sind in Festlandchina größer als in Deutschland. Die mitte-linken und mitte-rechten Zeitungen Deutschlands haben sich in den meisten Erhebungszeiträumen (außer von PISA 2000) nahezu gleich viel mit „Referenzgesellschaften und PISA“ beschäftigt. In China hingegen stammen relevante Artikel in allen Zeiträumen mehrheitlich aus der fachlichen Bildungszeitung CBZ, wobei die Parteizeitung VZ und Metropolzeitung WHZ einen vergleichsweise niedrigeren Anteil besitzen. Angesichts der zeitlichen Veränderung der Artikeldichte im Zusammenhang mit den Landesergebnissen lässt sich beobachten, dass sich das Interesse der chinesischen Medien an bildungspolitischen Referenzgesellschaften vergleichsweise verzögert zeigt. Der erste PISA-Erfolg von Shanghaier Schüler*innen bei PISA 2009 hat nicht sofort zu einer umfangreichen Diskussion über bildungspolitische Referenzen in chinesischen Medien geführt. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass die chinesische Regierung bereits mit einem guten Abschneiden der ‚Shanghaier‘ Schüler*innen rechnen konnte, weil nur das Ergebnis von ‚Shanghai‘ bei PISA 2009 nach der Anforderung chinesischer Seite von OECD publiziert wurde, auch wenn in der Tat noch weitere Regionen aus Festlandchina daran teilgenommen hatten (vgl. Lingard & Sellar, 2019).

6.1.2 Autor*innenschaft der medialen Berichterstattungen

Autor*innen bezeichnen die Personen, die Texte verfassen. Seit dem 18. Jahrhundert sei der Begriff im Sinne von Urheber mit der Vorstellung des freien „Gewährsmannes“ eines Werks verbunden geworden (vgl. Ingold & Wunderlich, 1992, S. 9; zitiert nach Tuschling-Langewand, 2006, S. 33). Das heißt zum einen, dass die Autor*in als freie Verfasser*in der Schriften das Recht darauf hat, zu entscheiden, was und wie sie schreibt. Zum anderen gibt sie als Eigentümer*in der Werke Auskunft über die Kontexte, in denen die Äußerungen eingebettet sind (vgl. Jannidis, 1999, S. 7; zitiert nach Tuschling-Langewand, 2006, S. 35). Die Leser*in spielt als Subjekt bei der Interpretation von Texten zwar eine wichtige Rolle. Aber die Autor*in solle nach Foucault (2000) die Machtposition über das Wissen besitzen. Die Autor*innenschaft gelte somit „nicht nur als Hintergrundwissen oder Kurzzeichen von etwas [interpretatorische Vorannahmen], sondern als grundlegendes Bildungsprinzip dessen, was potentiell gesagt werden kann“ (Tuschling-Langewand, 2006, S. 41). Aus diesem Grund macht es großen Sinn, im Vorfeld der Inhalts- bzw. Frameanalyse der Zeitungsartikel eine Auskunft über die Autor*innen einzuholen.

Die folgende Beschreibung der Autor*innenschaft richtet sich hauptsächlich auf die Beschäftigungsfelder der Verfasser*innen der Zeitungsartikel. Damit lassen sich die Autor*innen sowohl im deutschen als auch im chinesischen Fall in fünf Gruppen einteilen: Medien, Wissenschaft, Politik, Schule und Wirtschaft (s. Abbildung 6-3 und Abbildung 6-4). Unter „Sonstiges“ handelt es sich um Autor*innen aus dem Beschäftigungsfeld „Literatur“ (FAZ: 1). Wenn keine Auskunft über den Beschäftigungsbereich der Autor*innen im Artikel angegeben wird bzw. nicht zu finden ist, wird „unklar“ zugeordnet.

Abbildung 6-3: Autor*innenschaft der deutschen Zeitungsartikel⁴⁰

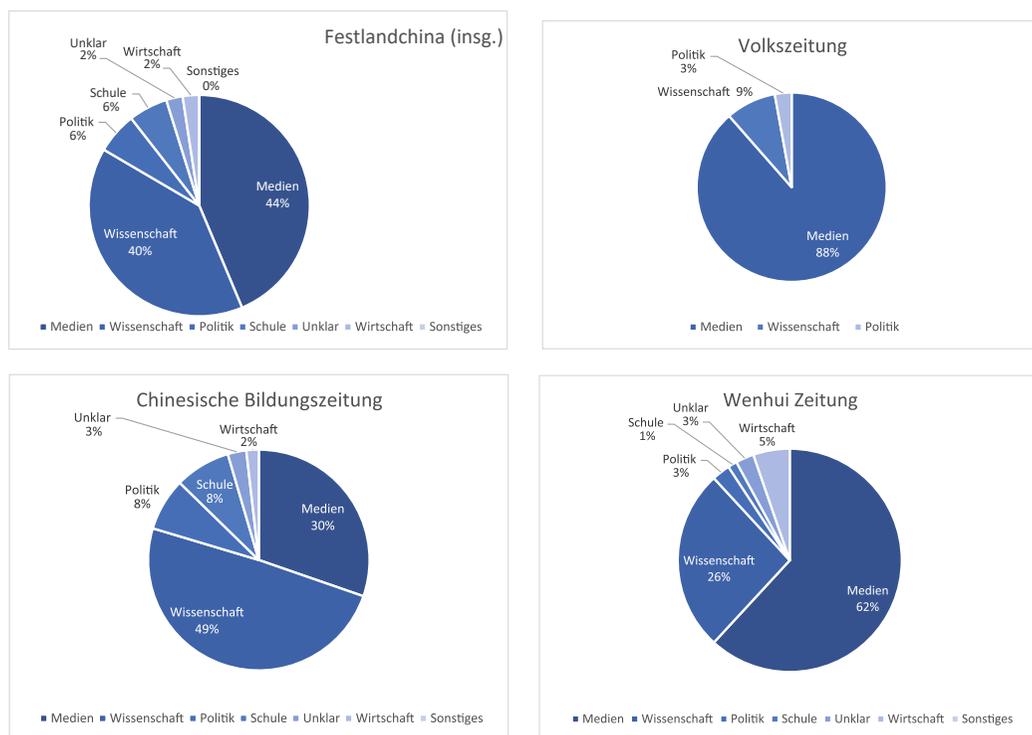


Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Microsoft Excel

40 Artikel mit mehr als einer Autor*in sind hier enthalten. Die Beschäftigungsfelder der Autor*innen dieser Artikel werden separat betrachtet. Die Prozentzahl bezeichnet also den Anteil der Beschäftigungsfelder an der gesamten Anzahl des Vorkommens der Autor*innennamen, nicht den Anteil an der Anzahl aller Artikel.

Was die gesamten Zeitungsartikel aus Deutschland angeht, machen die Medien mit einem Anteil von 82% die größte Gruppe an allen identifizierten Beschäftigungsfeldern aus (s. Abbildung 6-3). Danach folgt der Bereich Wissenschaft (9%) und Politik (3%). Betrachtet man die einzelnen Zeitungen aus Deutschland, ist zunächst zu sehen, dass die Autor*innen aus dem Medienbereich an der Diskussion über bildungspolitische Referenzgesellschaften in beiden Zeitungen gleich häufig beteiligt sind. Unterschiede finden sich aber in der Mitwirkung von Wissenschaftler*innen. Während 12% aller Autor*innen der FAZ im Bereich der Wissenschaft tätig sind, ist dies nur für 6% der Verfasser*innen bei der SZ der Fall. In der Diskussion in der SZ kommt den Feldern Politik und Schule eine weniger prominente Rolle zu. Die letztgenannte Verschiedenheit liegt in der Anteilnahme der Wirtschaft begründet: Nur in der FAZ findet sich Mitsprache aus der Wirtschaft, und zwar mit einem geringen Anteil von 2%.

Abbildung 6-4: Autor*innenschaft der chinesischen Zeitungsartikel⁴¹



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Microsoft Excel

41 Gleiche Anmerkung wie zu Abbildung 6-3.

Im Vergleich zu Deutschland zeigt sich, wie Abbildung 6-4 darstellt, ein sehr unterschiedliches Bild bezüglich der Autor*innenschaft der chinesischen Zeitungsartikel. Erstens machen die Medienschaffenden in Festlandchina durchschnittlich einen viel kleineren Anteil aller Autor*innen aus (44%). Die chinesischen Bildungswissenschaftler*innen hingegen leisten auch einen großen Beitrag zur Diskussion über Referenzgesellschaften und PISA (40%). Ferner sind die Autor*innen aus Politik und Schule gleich daran beteiligt (6%). Zwischen den chinesischen Printmedien sind zudem vielfältige Unterschiede zu sehen. Während die Medien die größte Rolle bei der VR und WHZ spielen, stellt die Wissenschaft bei der CBZ den höchsten Anteil dar (49%). Schließlich ist zu sehen, dass die Zusammensetzung der Autor*innen der VZ weniger vielfältig als die der CBZ und WHZ ist. In der VZ sind außer Medien nur 9% Autor*innen aus der Wissenschaft und 3% aus der Politik vertreten. In der CBZ stammen 8% der Autor*innen aus dem Bereich Schule und in der WHZ 5% aus der Wirtschaft.

Beiden Ländern gemeinsam ist, dass es in fünf Zeitungen meinungsführende Autor*innen bezüglich der Diskussion um bildungspolitische Referenzgesellschaften und PISA gibt (s. Tabelle 6-1). In der FAZ hat die Korrespondentin Heike Schmoll im gesamten Zeitraum (PISA 2000–2018) insgesamt 39 Beiträge beigetragen, d. h. ca. 32% aller Berichterstattungen. Im Unterschied dazu ist der Artikelanteil der zwei Autor*innen in der SZ, Jeanne Rubner und Christine Burtscheidt, zwar kleiner, beträgt insgesamt aber immer noch ca. 15%. Ähnlich ist es auch in zwei chinesischen Zeitungen, der VZ und der WHZ. Dort führen die jeweils hauseigenen Journalist*innen mit einem großen Anteil die Diskussionen. Bemerkenswert ist die CBZ, für die eine externe Bildungswissenschaftlerin die meisten Beiträge liefert: Keli Tang verfasste eine Vielzahl informativer Berichte über PISA-Ergebnisse, um das Abschneiden der chinesischen Schüler*innen mit anderen Ländern gegenüberzusetzen.

Tabelle 6-1: Vertretende Autor*innen der Artikel nach Zeitungen

Autor*in	Anteil der Beiträge	Auskunft	Beispielartikel
Frankfurter Allgemeine Zeitung			
Heike Schmoll (oll.)	39/119, ca. 32%	FAZ-Korrespondentin in Berlin	Die Finn[*innen] wissen, wo das Gleichheitsprinzip seine Grenzen hat (09.02.2002)
Süddeutsche Zeitung			
Jeanne Rubner	12/148, ca. 8%	SZ-Redakteurin für Wissenschaft und Politik	Wo Gesamtschule kein Schimpfwort ist (05.02.2002)
Christine Burt-scheidt	11/148, ca. 7%	SZ-Redakteurin für Schul- und Hochschulpolitik	Frühe Förderung spart später Geld (07.12.2004)
Die Volkszeitung			
Jiang, Hong-bing	9/33, ca. 27%	VR-Journalist	Eine veränderte Sichtweise auf das chinesische Bildungssystem (26.02.2014)
Chinesische Bildungszeitung			
Tang, Keli	15/192, ca. 8%	Wissenschaftlerin an der Pekinger Akademie der Erziehungswissenschaften	Blick auf die naturwissenschaftlichen Kenntnisse von Mittelschüler*innen weltweit (09.12.2016)
Weihui Zeitung			
Fan, Liping	14/68, ca. 21%	WHZ-Journalistin	Was ist das Geheimnis des Shanghaier Bildungserfolgs? (02.12.2013)
Jiang, Peng	13/68, ca. 19%	WHZ-Journalist	Sind wir wirklich die weltweit Besten? (19.02.2016)

Zusammenfassend lässt sich anhand der Autor*innenschaft der Zeitungsartikel zunächst sagen, dass der Diskurs zu bildungspolitischen Referenzgesellschaften in Folge von PISA in Deutschland von den medialen Akteuren beherrscht wird, während der Einbezug von Wissenschaftler*innen und Journalist*innen in Festlandchina zu einem recht vergleichbaren Anteil führt. In Verbindung mit den Textsorten der Artikel ist zudem zu sehen, dass es in deutschen Zeitungen einen größeren Anteil von „meinungsbetonten“ (Fasel, 2013, S. 101) Artikeln gibt, die von medialen Akteuren stammen. In chinesischen Zeitungen hingegen sind mehr „tatsachenbetonte“ (Fasel, 2013, S. 29) Artikel zu finden, die sich einer Wiedergabe der wissenschaftlichen Befunde der PISA-Studie widmen. Zuletzt ist es nicht zu übersehen, dass der Anteil der politischen Akteure unter allen Autor*innen der Zeitungsartikel in den chinesischen Medien im Vergleich zum Anteil der Autor*innen aus dem politischen Bereich im deutschen Fall größer ist, was mit der engeren Beziehung zwischen den Medien und der Partei/Regierung in Festlandchina zusammenhängt.

6.1.3 Überschriften der medialen Berichterstattungen

Im Zeitungsjournalismus gelten die Überschriften als „Monogramm des Inhalts“ (Wolff, 2011, S. 264). Das heißt, dass die Überschriften den Kern des Inhalts bzw. des Meinungstrends der Zeitungsartikel abbilden. Sie sollen die Funktion der Wiedergabe der „nahezu vollständige[n] Information über das Wesentliche des Geschehens“ erfüllen, egal in welcher Darstellungsform der Artikel verfasst wird (Wolff, 2011, S. 264).⁴² Da Überschriften zu den ersten Texten zählen, die auf einer Seite gelesen werden, sollen sie zudem dazu dienen, die Leser*innen auf Seiten und ihre Artikel aufmerksam zu machen (vgl. Wolff, 2011, S. 271–272). Um diese Ziele zu erreichen, müssen sich Verfasser*innen immer maßgebliche Gedanken über die Formulierung der Überschriften machen. Das betrifft die Entscheidungen über jedes Verb, die Zeichensetzung sowie den Satzbau oder Stil. Für eine Analyse der Zeitungsartikel ist es von großer Bedeutung, die Überschriften einer gesonderten Auswertung zu unterziehen (s. a. in Kuckartz, 2018, S. 90). Aus diesem Grund setzt sich dieser Abschnitt zunächst mit den Titeln aller Zeitungsartikel auseinander, die sich mit bildungspolitischen Referenzgesellschaften beschäftigt haben.

In Zeitungen treten Überschriften zudem „meist als Gruppe auf, wobei jedes Gruppenmitglied einen bestimmten Teil der Information vermittelt“ (Wolff, 2011, S. 261). Je nachdem um welche Darstellungsform es sich dabei handelt, gibt es bei Zeitungsartikeln bis zu drei verschiedene Typen von Überschriften: Oberzeile (oder Dachzeile), Hauptüberschrift (oder Headline, Titel) und Unterzeile. Die Zeitungsartikel in der vorliegenden Untersuchung umfassen vielfältige Darstellungsformen, sowohl tatsachenbetonte und erzählende Nachrichten, Berichte, Reportagen als auch meinungsbetonte Kommentare, Glossen oder Kritiken (nach der Kategorisierung von Fasel, 2013). Um die Überschriften von Zeitungsartikeln in unterschiedlichen Formen vollständig zu überblicken, bezieht sich die folgende Analyse auf alle Bestandteile der Überschriften.

42 Nach Wolff vermitteln die Überschriften im Zeitungsbericht schnell und präzise das Wichtigste der Nachricht, während die Überschriften des Kommentars versuchen, auf intelligente Art und Weise eine Tendenz der Meinungsäußerung anzugeben (Wolff, 2017, S. 271).

Tabelle 6-2: Referenzgesellschaften in Überschriften der Zeitungsartikel⁴³

Nr.	Datum	Oberzeile <i>Hauptüberschrift</i> ⁴⁴ Unterzeile	Referenzgesellschaften, -frames und -themen
Frankfurter Allgemeine Zeitung			
1	25.05.2002	<i>Ganztagschulen und mehr Geld für die Primarstufe</i> Bulmahn zieht Konsequenzen aus ihrer Reise in die Siegerländer der Pisa-Studie, Finnland und Schweden	„Finnland“/„Schweden“, positiv, Ganztagschule/Primarstufe/Finanzierung
2	13.12.2010	<i>Kinder, wollt ihr ewig lernen?</i> In Südkorea blühen private Nachmittagschulen	„Südkorea“, negativ, Nachhilfe
3	31.01.2011	<i>Obama und der Sputnik-Schock</i> Wie sich die Welt durch die neuen asiatischen Großmächte verändern wird	„USA“/„Asien“, unklar, Wettbewerbsfähigkeit
Süddeutsche Zeitung			
4	21.04.2008	<i>Mehr Zeit für alle</i> Nur in Deutschland und Österreich werden Kinder so früh auf verschiedene Schularten aufgeteilt	„Österreich“/„Deutschland“, negativ, gegliedertes Schulsystem
5	04.12.2013	PISA – die Vormacht der Asiat[*innen]. Deutsche Schüler[*innen] holen auf, immerhin – das ist das entscheidende Fazit der neuesten Pisa-Studie. Der Abstand zu den Schüler[*innen] aus Shanghai, Singapur oder Hongkong ist aber nach wie vor sehr groß. Dennoch kann man hierzulande zufrieden sein, denn die eindrucksvollen Ergebnisse in Asien sind hart erkämpft. Nirgendwo anders haben Schüler[*innen] einen solchen Druck <i>Gut, besser, aber nicht Spitze</i> Fortschritte auf allen Gebieten – die Deutschen liegen in den Naturwissenschaften gleichauf mit den Polen	„Asien“/„Shanghai“/„Singapur“/„Hongkong“, negativ, Druck „Polen“, positiv, Naturwissenschaften
6	04.02.2017	<i>Frisches aus der Lernfabrik</i> Laut PISA-Studie sind Schüler[*innen] aus Singapur in vielen Fächern Spitze. Wie geht das? Mit innovativen Methoden, Fleiß und viel Druck	„Singapur“, gemischt, Innovation/Fleiß/Druck

43 Hier wird, um Platz zu sparen, nur eine Auswahl der Artikel aus fünf Zeitungen gezeigt. Für eine vollständige Tabelle s. Anhang I–V.

44 Im Fall von mehr als einer Überschrift wird die Hauptzeile kursiv markiert. Diese Regel wird in diesem Abschnitt auch für die Formatierung der Überschriften als direkte Zitationen umgesetzt.

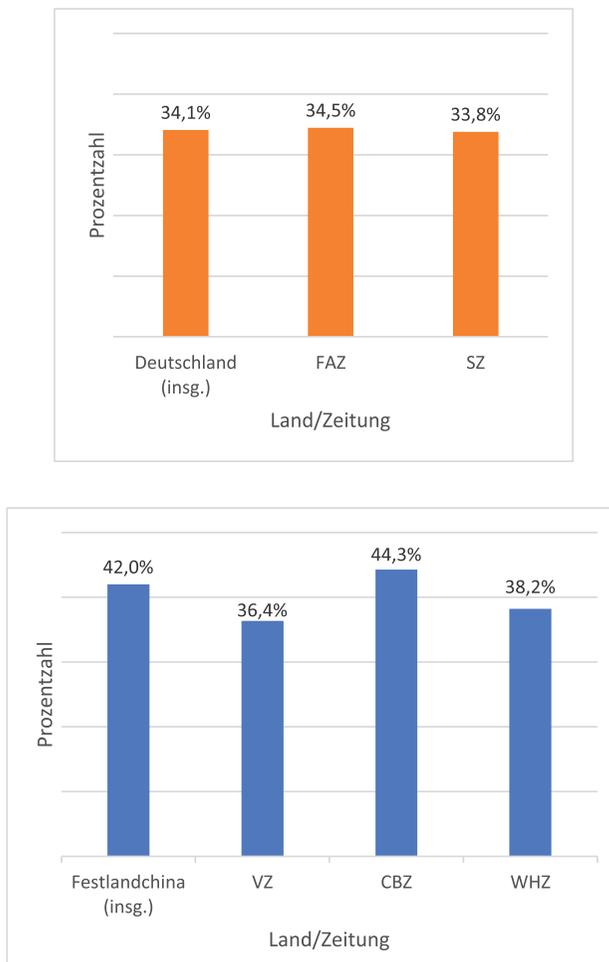
Nr.	Datum	Oberzeile <i>Hauptüberschrift</i> ⁴⁴ Unterzeile	Referenzgesellschaften, -frames und -themen
Die Volkszeitung			
7	14.02.2014	瑞典教育分权有伤公平 Schwedens dezentrales Bildungssystem verletzt Gerechtigkeit	„Schweden“, negativ, Bildungsungerechtigkeit/Dezentralisierung
8	16.07.2016	英引入中国小学教学模式 Großbritannien führt Unterrichtsmodell chinesischer Grundschulen ein	„Großbritannien“, positiv, Einführung des ‚chinesischen‘ Unterrichtsmodells
Chinesische Bildungszeitung			
9	23.08.2014	我们从美国阅读教学中学习什么 Was wir vom amerikanischen Leseunterricht lernen können	„Die USA“, positiv, Leseunterricht
10	05.08.2015	学校漂亮、理念先进、教育公平、教师优秀， 孩子们在成都学习，感觉肯定会很棒 Schöne Schulhöfe, fortschrittliche Ideen, gerechte Bildung, hervorragende Lehrkräfte: Die Schülerinnen und Schüler in der Stadt Chengdu können Herausragendes leisten „PISA-Vater“盛赞成都教育 Der „Pisa-Vater“ lobt das Bildungssystem der Stadt Chengdu	PISA-Vater/OECD, positiv, Schulhöfe/Bildungskonzept/Gerechtigkeit/Lehrkräfte
Wenhui Zeitung			
11	12.09.2011	中国距离创新经济体有多远 <i>Wie weit China von einem innovativen Wirtschaftssystem entfernt ist</i> 专访同济大学中芬中心执行副主任索达曼教授 Exklusives Interview mit dem amtierenden Vize-Direktor des Chinesisch-finnischen Zentrum der Tongji-Universität, Prof. Yrjö Sotamaa	„Finnland“, positiv, Kreativität
12	04.12.2013	细读上海教育PISA2012成绩单 <i>Detaillierte Betrachtung der Shanghaier Pisa-Ergebnisse 2012</i> 数学遥遥领先，阅读科学尖子逊于新加坡 In Mathematik sehr weit vorn, im Leseverstehen und naturwissenschaftlichen Verständnis Spitzengruppe kleiner als in Singapur	„Singapur“, positiv, große Spitzengruppe/Mathematik
13	30.06.2017	探索中西教育的最佳结合之路 Auf dem Weg, das Beste aus dem chinesischen und den westlichen Bildungssystemen zusammenzubringen	„Der Westen“/„China“, unklar, Kombination ‚westlicher‘ und ‚chinesischer‘ Bildungstraditionen

Im Prozess der Auswertung sind die meisten Referenzgesellschaften an ihren Staatsnamen in einem Teil der Überschriften zu erkennen, wie z. B. ‚Finnland‘, ‚Schweden‘, ‚Asien‘, ‚Singapur‘ (s. Titel 1&2 in Tabelle 6-2). Ohne die Referenzgesellschaften direkt zu nennen, benutzen manche Überschriften zudem häufig die Namen des Staatsoberhauptes bzw. der Parteien, spezifische Landesgebiete oder Abkürzungen der Landesnamen. Sie stehen – nicht immer, aber oft – für die Regierung, Staaten oder Organisationen und können deswegen vorsichtigerweise⁴⁵ als entsprechende Referenzgesellschaften identifiziert werden. Beispielweise lassen sich „Obama“ und „Shanghai“ jeweils stellvertretend für ‚die USA‘ und ‚China‘ ansehen (s. Titel 3 & 6 in Tabelle 6-2). Außerdem werden die Artikel mit Referenzen auf die ‚OECD‘ nicht immer mit „OECD“ betitelt, sondern nur mit dem Namen „Andreas Schleicher“ oder der Bezeichnung „PISA-Vater“ (s. Titel 10 in Tabelle 6-2).

Darüber hinaus wird die Herausarbeitung der Referenzgesellschaften in den Überschriften durch die Beantwortung von zwei weiteren Fragen begleitet: Unter welchem Frame erfolgt die Referenz und um welche Themen geht es bei der Referenz? Die Feststellung der Referenzframes und -themen wird in dieser Phase vor allem anhand der Formulierung der Überschriften durchgeführt. Bei dem Titel „Schwedens dezentrales Bildungssystem verletzt Gerechtigkeit“ aus der VZ am 14.02.2014 ist z. B. deutlich abzulesen, dass es sich dabei um einen negativen Frame zu den Themen Bildungsgerechtigkeit und Dezentralisierung in ‚Schweden‘ handelt (s. Titel 7 in Tabelle 6-2). Aber manche Überschriften sind sehr kurz und geben nicht alle Informationen wieder. Im Falle von Unklarheiten wird deswegen mit „unklar“ (unter „Frames“) bzw. „nicht angegeben“ (unter „Themen“) codiert.

45 Hierbei muss man überprüfen, ob es sich bei den Artikeln um eine Generalisierung von regionalen Erfahrungen oder persönlichen Meinungen über die Ganzheit handelt. Wenn dies im Volltext der Fall ist, werden die Namen in den Überschriften bei der Analyse als Vertreter der zugehörigen Referenzgesellschaften identifiziert. Wenn sich der Inhalt im Volltext nur auf die in den Überschriften genannten Namen bezieht, wird in diesem Teil auch gesondert darauf hingewiesen, dass auf die spezifischen Erfahrungen oder Meinungen referenziert wird.

Abbildung 6-5: Anteil der Überschriften mit identifizierbaren Referenzgesellschaften⁴⁶



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Microsoft Excel

Insgesamt kann man in der Abbildung 6-5 sehen, dass über ein Drittel aller Artikel in beiden Ländern bereits in ihren Überschriften deutliche Hinweise auf die zu referenzierenden Bildungssysteme gibt. In den chinesischen Zeitungen lassen sich vergleichsweise häufiger Referenzgesellschaften in den Titeln identifizieren als im deutschen Fall (ca. 42% zu 34%). Zwischen den einzelnen Zeitungen sind keine großen Unterschiede zu erkennen. Davon verweist die CBZ in ihren Titeln z. B. am häufigsten auf anderswo (ca. 44%). Am seltensten geschieht dies in der FAZ und der SZ (beide ca. 34%). Auf Grundlage dieser hohen Anteile können die Analyseergebnisse der Überschriften wichtige Anhalts-

46 Die Anzahl der Überschriften ist analog zur Anzahl der Artikel der Zeitungen. Beispielsweise wird ein Artikel nur einmal gezählt, auch wenn er mehrere Überschriften (Oberzeile, Hauptüberschrift und Unterzeile) hat.

punkte für die nachfolgende Rekonstruktion der Bilder von unterschiedlichen Referenzgesellschaften in den Volltexten der Zeitungsartikel geben. Die Darstellung der Analyseergebnisse zu den Überschriften erfolgt in drei Schritten: Auf welche Bildungssysteme wird in den Titeln referenziert? Wie werden die Referenzgesellschaften geframt? Und bezüglich welcher Themen wird auf sie referenziert? Zum Schluss werden die Kernergebnisse in einem Zwischenfazit zusammengefasst. Ebenso werden auf dieser Basis Hypothesen aufgestellt, die in der nachfolgenden Feinanalyse von allen Volltexten der Zeitungsartikel überprüft werden können.

6.1.3.1 *Auf welche Gesellschaften wird referenziert?*

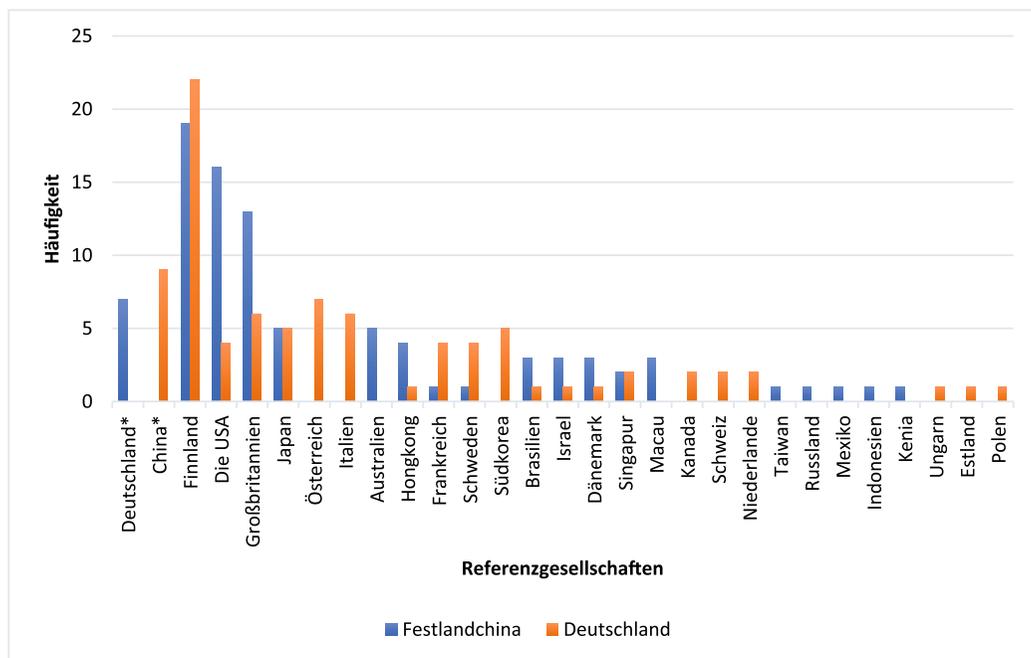
Die Herausarbeitung von Referenzgesellschaften in dieser Studie erfolgt durch ein Verfahren der induktiven Kategorienbildung, wie bereits in 5.2.1 dargestellt. Bei den Überschriften der Zeitungsartikel ist dies auch der Fall. Aus allen Referenzgesellschaften lassen sich schließlich drei Spielarten ableiten: Länder/Landesgebiete, Regionen und internationale Organisationen.

- *Länder/Landesgebiete*

Die Länder sowie Landesgebiete, auf die Deutschland und Festlandchina in den Überschriften der Zeitungsartikel verweisen, werden in Abbildung 6-6 aufgezeigt. Im deutschen Fall sind viele europäische Länder unter den am häufigsten referenzierten zu finden, z. B. ‚Finland‘, ‚Österreich‘, ‚Großbritannien‘, ‚Italien‘, ‚Schweden‘ und ‚Frankreich‘. Weitere Länder, die in den Überschriften deutscher Zeitungsartikel häufig vorkommen und sich nicht in Europa befinden, sind drei ostasiatische Länder (‚China‘, ‚Japan‘ und ‚Südkorea‘) und ‚die USA‘. Unter den Ländern, auf die nur 1–2 Überschriften verweisen, sind meist entweder andere europäische Länder (‚die Schweiz‘, ‚die Niederlande‘, ‚Ungarn‘, ‚Estland‘, ‚Dänemark‘) oder Industrieländer von anderen Kontinenten (‚Singapur‘, ‚Kanada‘, ‚Israel‘) zu finden. Außer ‚China‘ wird lediglich einmal auf ein weiteres Schwellenland referenziert, und zwar auf ‚Brasilien‘.⁴⁷

47 Die Referenzgesellschaften werden in einfachen Anführungszeichen gesetzt, weil es dabei um die wahrgenommenen Bilder zu diesen Ländern in beiden Mediendiskursen geht, die nicht mit der Realität gleichzusetzen sind (s. Fußnote 1).

Abbildung 6-6: Häufigkeiten der Referenzgesellschaften in Überschriften nach Ländern und Landesgebieten⁴⁸



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Microsoft Excel

Was Festlandchina angeht, lassen sich drei Merkmale in Bezug auf die Referenzländer erkennen: Zunächst befinden sich unter den häufigsten Referenzgesellschaften vor allem Industrieländer, z. B. ‚Finnland‘, ‚die USA‘, ‚Großbritannien‘, ‚Deutschland‘, ‚Japan‘, ‚Australien‘ als Top 5; im Vergleich zu Deutschland tauchen in den chinesischen Überschriften jedoch mehr Schwellenländer auf, z. B. ‚Brasilien‘, ‚Russland‘, ‚Mexiko‘, ‚Indonesien‘ oder ‚Kenia‘. Einige asiatische Bildungssysteme erhalten von chinesischen Medien ebenfalls Aufmerksamkeit, wenn auch weniger als in deutschen Medien, z. B. ‚Hongkong‘, ‚Macau‘, ‚Singapur‘ und ‚Taiwan‘.

48 Unter Deutschland bzw. China sind hier jeweils die Referenzen auf ‚Deutschland‘ in chinesischen Medien und die Referenzen auf ‚China‘ in deutschen Medien aufgeführt.

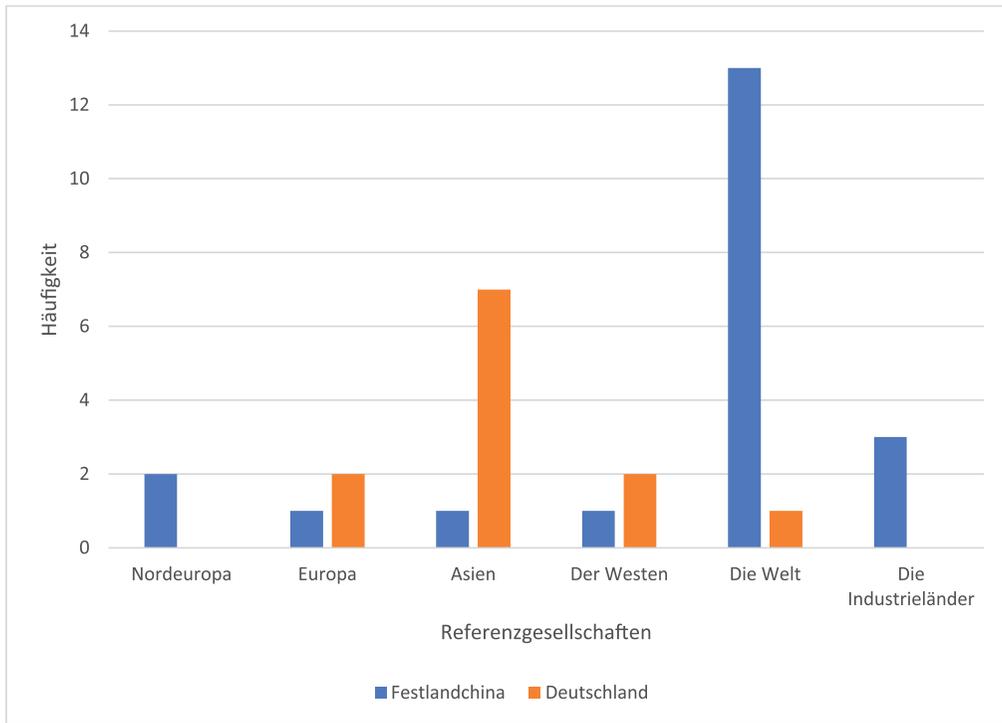
Insgesamt lassen sich in Bezug auf Referenzen auf einzelne Bildungssysteme zwei Ähnlichkeiten zwischen Deutschland und Festlandchina feststellen: Zum einen stellt ‚Finnland‘ in beiden Fällen die wichtigste bildungspolitische Referenzgesellschaft dar; zum anderen machen die Nachbarländer oder -landesgebiete in beiden Mediendiskursen einen unentbehrlichen Bestandteil an allen Referenzgesellschaften aus. Außer des unterschiedlichen Interesses an Schwellenländern besteht ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Fällen in Bezug auf die häufigsten referenzierten Bildungssysteme: In Deutschland sind es die Nachbarländer, weitere europäische Länder sowie asiatische Länder, die bei PISA gut abgeschnitten haben. In Festlandchina genießen vor allem die Industrieländer einen hohen Stellenwert. Die geografische und kulturelle Nähe sowie das Leistungsniveau scheinen dort weniger entscheidend zu sein.

- *Transnationale Regionen*

Darüber hinaus werden ein paar transnationale Regionen herausgearbeitet, auf die deutsche und chinesische Medien Referenzen vornehmen. Die Bezeichnungen der Regionen sind als In-vivo-Codes direkt aus den Überschriften gewonnen worden (vgl. 1). In diesem Zusammenhang ist es interessant zu fragen, welche Bildungssysteme jeweils diesen Gruppen zugeordnet werden und ob es Unterschiede und Ähnlichkeiten in der Anwendung dieser Begriffe zwischen beiden Mediendiskursen gibt.

Es ist anhand von Abbildung 6-7 zu sehen, dass sich die chinesischen Medien in den Überschriften auf sechs unterschiedliche transnationale Regionen beziehen: Davon wird am häufigsten auf ‚die Welt‘ referenziert. Dann folgen ‚die Industrieländer‘ und ‚Nordeuropa‘. Auf ‚Europa‘, ‚Asien‘ und ‚den Westen‘ wird jeweils nur einmal verwiesen. Im Vergleich dazu sind Referenzen auf transnationale Regionen in den Überschriften der deutschen Medien seltener zu finden. Nur vier Gruppen kommen dort vor: ‚Asien‘ am häufigsten, danach ‚Europa‘ und ‚der Westen‘ jeweils zwei Mal im Mittelfeld und als Schlusslicht ‚die Welt‘.

Abbildung 6-7: Häufigkeiten der Referenzgesellschaften in Überschriften nach transnationalen Regionen



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Microsoft Excel

Im Anschluss wird untersucht, ob und auf welche konkreten Bildungssysteme sich diese vorkommenden Regionen beziehen.

Als erstes lässt sich feststellen, dass ‚Asien‘ in den deutschen Medien für Länder/Landesgebiete wie ‚Shanghai‘, ‚China‘, ‚Singapur‘ und ‚Hongkong‘ steht. Ein Beispiel dafür ist der Artikel aus der SZ vom 04.12.2013 mit der Hauptüberschrift „Gut, Besser, aber nicht Spitze“ (s. a. Titel 5 in Tabelle 6-2). Außerdem wird ‚Asien‘ in den Überschriften deutscher Zeitungsartikel oft mit ‚den USA‘ in Verbindung gebracht, wie z. B. der Titel „Obama und der Sputnik-Schock: Wie sich die Welt durch die neuen asiatischen Großmächte verändern wird“ (Buchsteiner, 2011) zeigt. Das Phänomen fällt besonders auf, wenn die Tiger-mutter thematisiert wird, wie z. B. im Titel „Wie die Kinder, so die Nation: Amerika erregt sich weiter über die Methoden der Tiger-mutter Amy Chua“ (Mejias, 2011).

Zweitens tritt ‚der Westen‘ sowohl in den deutschen als auch in den chinesischen Medien oft zusammen mit ‚China‘ auf. Es scheint, als gäbe es eine klare Trennung zwischen beiden Gruppen ‚dem Westen‘ und ‚Asien‘. Bei diesen Überschriften fällt auf, dass Deutschland sich als Teil ‚des Westens‘ identifiziert und China ‚Asien‘ zugeordnet wird. Der Erfolg ‚Chinas‘ oder ‚asiatischer‘ Län-

der stellt eine „Unsicherheit“ oder „Angst“ für ‚Deutschland bzw. ‚den Westen‘ dar, wie z. B.:

*Stress mit d[er] Streber[*in]*

Der enorme Ehrgeiz asiatischer Kinder und der imposante wirtschaftliche Erfolg Chinas verunsichern den Westen. In Unternehmen ist es längst Alltag, dass chinesische und deutsche Mentalitäten aufeinander treffen. Geht das gut?

(X. Yang, 2011)

Im chinesischen Fall ist auch zu sehen, dass die ‚westliche‘ Bildung der ‚chinesischen‘ Bildung gegenübergestellt wird. Bei den Überschriften ist nur ein Beispiel aus der WHZ zu finden, bei dem es um eine „Kombination von chinesischen und westlichen Bildungssystemen“ geht (s. Titel 13 in Tabelle 6-2). Dies stellt angesichts der Analyse der Volltexte jedoch einen dominierenden Diskurs in den chinesischen Medien zum Verhältnis zwischen ‚China‘ und ‚dem Westen‘ dar (mehr dazu s. 6.3.4.2).

Drittens fällt auf, dass die chinesischen Überschriften sehr oft Bezug auf ‚die Welt‘ und ‚die Industrieländer‘ nehmen. Bei dem einzigen deutschen Artikel, der ‚die Welt‘ titelt, wird auf „Obama“, den damaligen Staatspräsidenten der USA, referenziert (s. Titel 3 in Tabelle 6-2). Die Themen „der globale Trend“ (Mansheng Zhou & Zhu, 2009), „das weltweite Problem“ (Xiaohui Wang, 2009), „die internationale Gemeinschaft“ (L. Gao & Zhao, 2009) sowie „die Aufmerksamkeit der Industrieländer“ (P. Jiang, 2013a) scheinen in der chinesischen Diskussion besonders wichtig zu sein. Auch zu diesem Thema wird später anhand der Volltexte eine Analyse durchgeführt. Daraus ergibt sich, dass ‚die Industrieländer‘ im chinesischen Mediendiskurs vor allem durch ‚die USA‘ und ‚Großbritannien‘ vertreten sind. Die Aufmerksamkeit der ‚Industrieländer‘ auf den *Shanghaier* Erfolg wird als ein Symbol dafür legitimiert, dass chinesische Erfahrungen ein Vorbild für ‚die Welt‘ darstellen können (s. 6.3.3.2).

Zusammenfassend lässt sich zu Referenzen auf transnationale Regionen in Überschriften sagen, dass in beiden Diskursen eine Dichotomisierung zwischen ‚dem Westen‘ und ‚Asien‘ zu beobachten ist. Während die deutschen Medien häufig auf ‚Asien‘, und hier vor allem auf einige leistungsstarke Länder aus Asien, verweisen, erhalten die Gruppen ‚die Industrieländer‘ und ‚die Welt‘ in Festlandchina große Aufmerksamkeit. Das erklärt einigermaßen, warum ‚die USA‘, ‚Großbritannien‘, ‚Japan‘ und ‚Australien‘ in chinesischen Medien die häufigsten Referenzgesellschaften unter allen Ländern sind.

- *Internationale Organisationen*

Die dritte und letzte Kategorie von bildungspolitischen Referenzgesellschaften in deutschen und chinesischen Medien sind internationale Organisationen. In den Überschriften der Zeitungsartikel sind insgesamt vier Organisationen iden-

tifizierbar: Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, von engl. Organisation for Economic Co-operation and Development), die Europäische Union (EU), die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO, von engl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) und die Weltbank. ‚Die OECD‘ stellt sowohl in Deutschland als auch in Festlandchina die am häufigsten erwähnte internationale Organisation dar: 15 Überschriften aus Festlandchina und 7 aus Deutschland beziehen sich auf ‚die OECD‘. Darüber hinaus wird noch auf ‚die UNESCO‘ (1) und ‚die Weltbank‘ (2) im chinesischen Fall sowie auf ‚die EU‘ (1) im deutschen Fall verwiesen.

Dass ‚die OECD‘ häufig in beiden Mediendiskuren zu bildungspolitischen Referenzgesellschaften und PISA vorkommt, ist gut nachvollziehbar, weil die OECD die Herausgeberin der PISA-Studien ist. Interessanter ist es aber zu sehen, dass die chinesischen Medien viel häufiger auf ‚die OECD‘ als die deutschen referenzieren, obwohl Deutschland ein Mitgliedstaat der OECD ist und viel länger als Festlandchina an PISA-Studien teilgenommen hat. In den chinesischen Überschriften ist es auch auffällig, dass ‚die OECD‘ oft durch den „PISA-Vater“ Andreas Schleicher repräsentiert wird (s. Titel 10 in Tabelle 6-2). In Verbindung mit der hohen Häufigkeit der Referenzen auf ‚die Welt‘, wie oben dargestellt, lässt sich annehmen, dass ‚die OECD‘ ebenso wie ‚die UNESCO‘ und ‚die Weltbank‘ in chinesischen Medien als Vertretung ‚der Welt‘ wahrgenommen wird.

6.1.3.2 *Wie werden die Referenzgesellschaften geframt?*

Anhand der Formulierung der Überschriften in den deutschen und chinesischen Medien ist zunächst ein Trend zu erkennen: Die Vorbildlichkeit eines Bildungssystems stellt ein wichtiges Thema dar.

- *„Vorbilder“ nehmen Gestalt an*

Mit einigen Ländern werden unmittelbar Formulierungen wie „Vorbild“, „Muster“, „Pilgerfahrt“, „Einführung/Export“ verknüpft. Angesichts der begrenzten Länge der Überschriften könnte dies als ein deutliches Zeichen dafür angesehen werden, dass positive Referenzen auf diese Länder vorgenommen werden.

Deutschland scheint ausdrücklich auf der Suche „nach einem Vorbild“ zu sein, wie der direkt nach PISA 2000 veröffentlichte SZ-Artikel mit dem Titel „Reisen bildet: CSU und SPD auf der Suche nach der perfekten Schule“ (Burt-scheidt, 2002a) andeutet. Unter den Artikeln, die in dieser Untersuchung betrachtet werden, lässt sich ‚Finnland‘ anhand aller Überschriften als das wichtigste positive Beispiel für Deutschland identifizieren. Wie die folgenden beiden Titel zeigen, wird ‚Finnland‘ als „PISA-Spitzenreiter“ und dementsprechend als

„Musterschüler[*in]“ und „Vorbild“ dargestellt. Eine Pilgerfahrt nach ‚Finnland‘ wird von deutschen Bildungspolitikern*innen gemacht, um hilfreiche Erfahrungen zu sammeln:

Wolfgang Clement in Finnland

*Nachhilfeunterricht vom Musterschüler[*innen]*

Auf seiner Stippvisite beim PISA-Spitzenreiter schlüpft der Düsseldorfer Regierungschefs einmal mehr in die Rolle des Bildungs- und Forschungspolitikers (Finetti, 2002)

Musikerziehung

Die erste Sprache

Vorbild Finnland: wie Singen und gutes Zuhören zusammenhängen (Hessler, 2004)

Ein vorbildliches Bild von der ‚finnischen‘ Schulbildung wird ebenfalls in den Überschriften der chinesischen Zeitungsartikel gezeichnet. Wie der CBZ-Artikel vom 19.04.2013 „Was die Welt von Finnland lernt“⁴⁹ zeigt, gilt ‚Finnland‘ in den Augen der chinesischen Medien sogar als ein Vorbild für die ganze Welt (Teng, 2013). Daher wird auch eine Reise nach ‚Finnland‘ unternommen: „Den Ort des Geschehens betreten, Finnlands Bildungssystem würdigen“⁵⁰ (H. Li, 2019). Wie schon im letzten Teil (6.1.3.1) dargelegt, beziehen sich die chinesischen Medien sehr häufig auf ‚die Welt‘. Hier machen die chinesischen Medien deutlich, dass ‚Finnland‘ in der ganzen Welt vorbildlich dargestellt sei. Dies entspricht der Wahrnehmung der ‚finnischen‘ Bildung in vielen westlichen Diskursen (z. B. Sivesind, 2019; Takayama et al., 2013).

Über die Diskussion um ‚Finnland‘ hinaus gibt es in den chinesischen Zeitungen noch viele andere Überschriften, die bildungspolitische Pilgerfahrten thematisieren. Im Unterschied zum deutschen Fall handelt es sich dabei um die Reisen ausländischer Bildungspolitikern*innen und Lehrkräfte nach Shanghai. Am häufigsten kommt Großbritannien vor, wie z. B. „Britischer Bildungsminister*innen sucht nach erfolgreicher Erfahrung in Shanghai“⁵¹ (VZ, 2014b), „Großbritannien führt Unterrichtsmodell chinesischer Grundschule ein“⁵² (S. Ji, 2016). Zudem wird vom Transfer von chinesischen Lehrmaterialien in andere Länder als Export berichtet: „Shanghaier Bildungsmodell wird nach Kenia exportiert“⁵³ (L. Fan, 2017b), „Für die kollektive Nutzung chinesischer Unter-

49 Original: 世界向芬兰学习什么。

50 Original: 走进现场，细品芬兰教育。

51 Original: 英国教育官员上海“取经”。

52 Original: 英引入中国小学教学模式。

53 Original: 上海教育样板将“出口”肯尼亚。

richtsmaterialien⁵⁴ (H. Jiang & Jiang, 2018). In diesem Kontext wird an der Oberfläche auf ‚Großbritannien‘ und ‚Kenia‘ sowie weitere Länder bezüglich ihrer Anerkennung chinesischer Schulbildung referenziert. Im Grunde geht es dabei jedoch eher um eine positive Referenz auf sich selbst (s. 3.2.2), die zur Gestaltung eines vorbildlichen Bildes über Festlandchina dient.

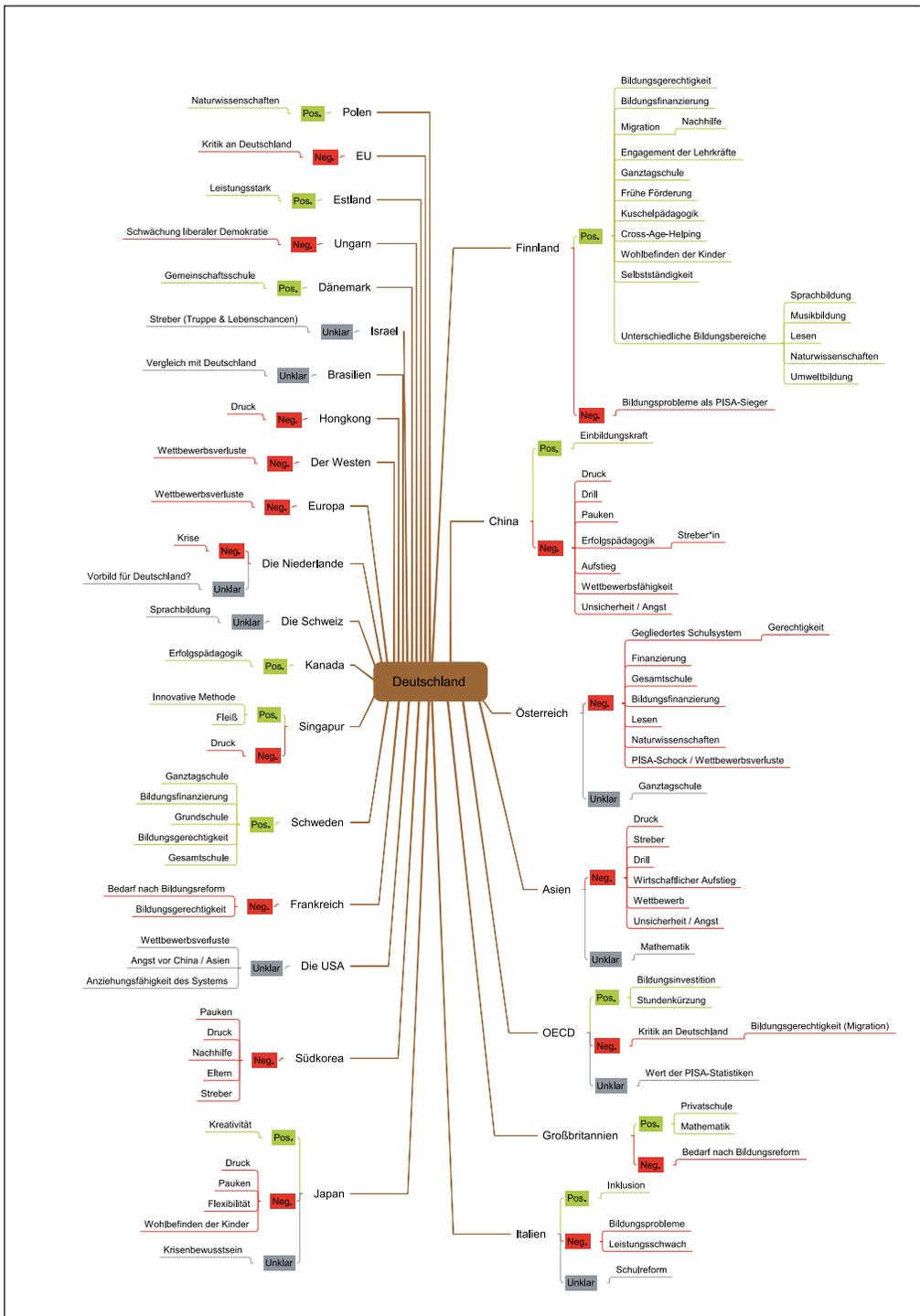
Zu den Diskussionen über „Vorbilder“ lässt sich zusammenfassend sagen, dass Deutschland vor allem nach Vorbildern sucht und sich ‚Finnland‘ offensichtlich als das wichtigste positive Beispiel nimmt. In Festlandchina wird nicht nur ‚Finnland‘ als Vorbild für chinesische Bildung dargestellt, sondern auch ‚Shanghai‘ als ein Vorbild für andere Länder konstruiert.

- *Gemischte Frames werden für die relevantesten Referenzgesellschaften benutzt*

Wie dargestellt, betrifft die Diskussion zu „Vorbildern“ zuerst nur eine begrenzte Anzahl von Referenzgesellschaften. Die vorliegende Arbeit zielt aber in diesem Abschnitt darauf ab, eine Übersicht über die Referenzframes bei allen Bildungssystemen zu geben, die bereits in den Überschriften der deutschen und chinesischen Zeitungsartikel aufgegriffen werden. Um dies zu leisten, wurden folgende Grafiken erstellt: Abbildung 6-8 stellt die referenzierten Themen bzw. diskursiven Frames für alle bildungspolitischen Referenzgesellschaften in den deutschen Überschriften dar, während Abbildung 6-9 die Situation in den chinesischen Überschriften schildert. Beide Visualisierungen folgen denselben Regeln: Deutschland und Festlandchina stehen im Zentrum. Um das Zentrum herum befinden sich verschiedene Referenzgesellschaften. Dabei sind alle drei Kategorien – Länder/Landesgebiete, Regionen und internationale Organisationen – umfasst und nach Häufigkeiten im Uhrzeigersinn aufgeführt: Rechts oben ist das am häufigsten referenzierte Bildungssystem und links oben sieht man die am wenigsten referenzierten Objekte. Unter jedem Zweig der Referenzgesellschaften erscheinen zuerst die Frames, in denen sie jeweils dargestellt werden. Mit diesen hängen oft konkrete Bildungsthemen zusammen, die unter dem entsprechenden Zweig aufgelistet sind. Die Frames sind von oben nach unten in der Reihenfolge „positiv“–„negativ“–„unklar“ aufgestellt. Die einzelnen Themen sind dann daneben gemäß ihren Häufigkeiten anlegt.

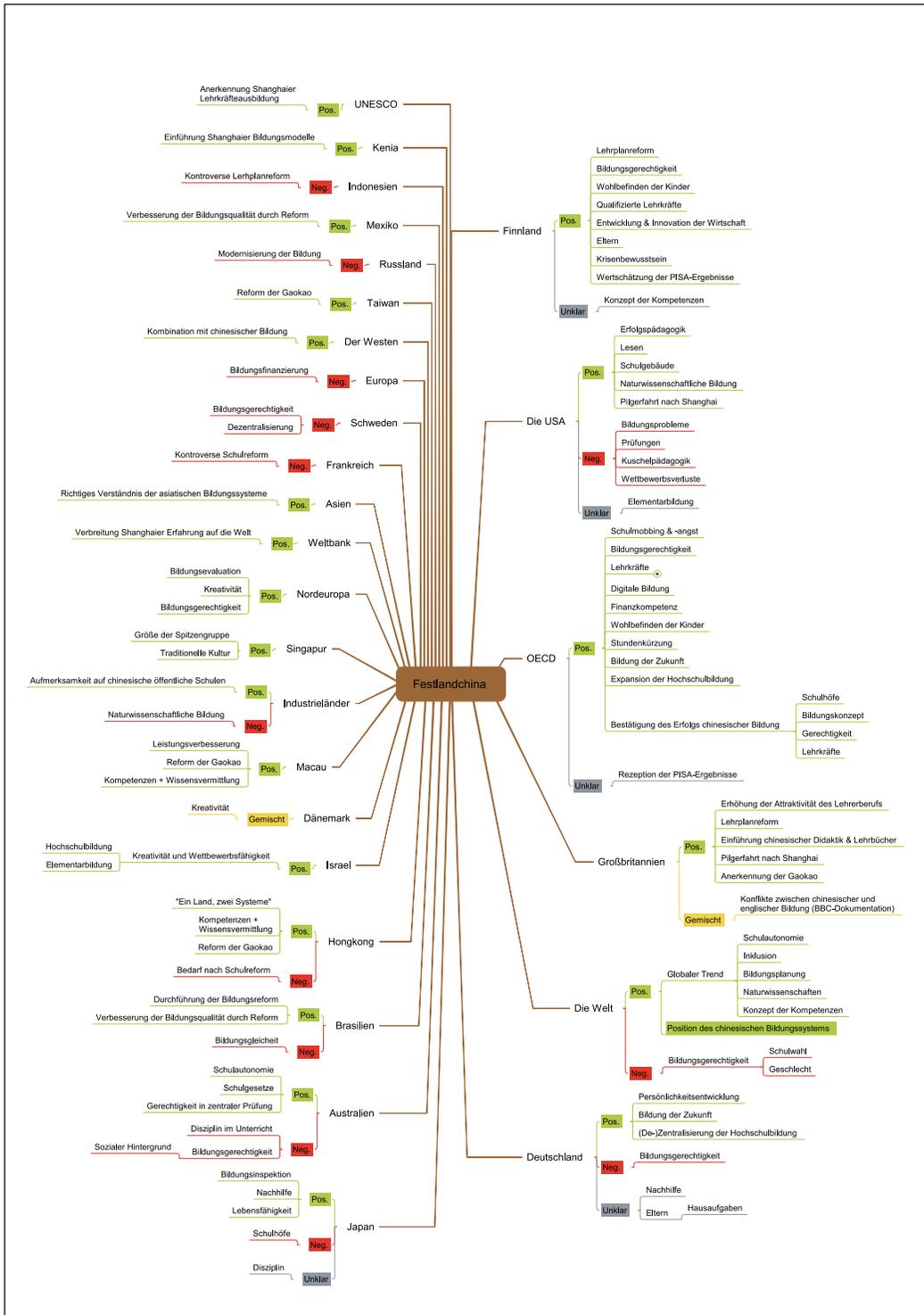
54 Original: 上海教材，大家一起用。

Abbildung 6-8: Referenzframes und -themen in den Überschriften deutscher Zeitungsartikel



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von MindManagers

Abbildung 6-9: Referenzframes und -themen in den Überschriften chinesischer Zeitungsartikel



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von MindManagers

Wie in Abbildung 6-8 und Abbildung 6-9 zu sehen ist, gibt es in beiden Mediendiskursen einen kleinen Teil von Bildungssystemen, auf die lediglich ein Frame angewandt wird.

In den deutschen Zeitungen werden z. B. ‚Südkorea‘, ‚Frankreich‘, ‚Europa‘, ‚der Westen‘, ‚Hongkong‘, ‚Ungarn‘ und ‚die EU‘ nur negativ geframt. Im Gegensatz dazu werden ‚Schweden‘, ‚Kanada‘, ‚Dänemark‘, ‚Estland‘ und ‚Polen‘ einheitlich positiv dargestellt. Alle weiteren Bildungssysteme sind sowohl positiv als auch negativ belegte Referenzgesellschaften. Dabei sind vor allem Länder, transnationale Regionen und internationalen Organisationen, wie z. B. ‚Finnland‘, ‚China‘, ‚Österreich‘, ‚Asien‘, ‚OECD‘, ‚Großbritannien‘, ‚Italien‘, ‚Japan‘ usw. Bei der Bezugnahme auf solche Referenzgesellschaften geht es häufig um einen Themenkomplex, der unterschiedliche Aspekte eines Bildungssystems umfasst. Manche Themen werden positiv und manche negativ geframt. Nicht zu übersehen ist jedoch, dass es bei manchen Referenzgesellschaften große Differenzen im Verhältnis von positiven und negativen Frames gibt: Bei den Referenzen auf ‚Finnland‘ wird z. B. ein überwiegender Teil von Themen positiv geframt, während ‚China‘, ‚Österreich‘, ‚Asien‘ und ‚Japan‘ häufiger negativ als positiv wahrgenommen werden.

Im chinesischen Falle findet sich ein homogener Frame ebenfalls meist nur bei den Bildungssystemen, auf welche die chinesischen Überschriften bezüglich einiger weniger Themen referenzieren: Beispielweise sind ‚Frankreich‘, ‚Schweden‘, ‚Europa‘, ‚Russland‘ und ‚Indonesien‘ die Länder oder Regionen, von denen die chinesischen Zeitungen in ihren Überschriften lediglich einen negativen Aspekt thematisieren. ‚Israel‘, ‚Macau‘, ‚Singapur‘, ‚Nordeuropa‘, ‚die Weltbank‘, ‚Asien‘, ‚der Westen‘, ‚Taiwan‘, ‚Mexiko‘, ‚Kenia‘ sowie ‚die UNESCO‘ hingegen stellen eine Gruppe dar, auf die Festlandchina hinsichtlich aller Themen (1–3) positiv referenziert. Heterogene Frames sind im chinesischen Fall bei Referenzen auf ‚Finnland‘, ‚die OECD‘, ‚die USA‘, ‚Großbritannien‘, ‚die Welt‘, ‚Deutschland‘, ‚Japan‘, ‚Australien‘ usw. zu finden. Sie sind ebenfalls die häufigsten referenzierten Bildungssysteme im chinesischen Fall. Dabei haben ‚Finnland‘, ‚die OECD‘, ‚Großbritannien‘ und ‚die Welt‘ eine Gemeinsamkeit, und zwar wird auf sie viel häufiger positiver als negativer Bezug genommen. Bei ‚den USA‘, ‚Deutschland‘, ‚Japan‘ und ‚Australien‘ ist der Trend bisher noch nicht zu beurteilen. Der Grund ist, dass es eine Menge von unklaren Titeln gibt, die bestimmte Aspekte der Bildungssysteme dieser Länder thematisieren, aber eher schwammige Formulierungen nutzen.

6.1.3.3 *Zu welchen Themen wird auf Gesellschaften referenziert?*

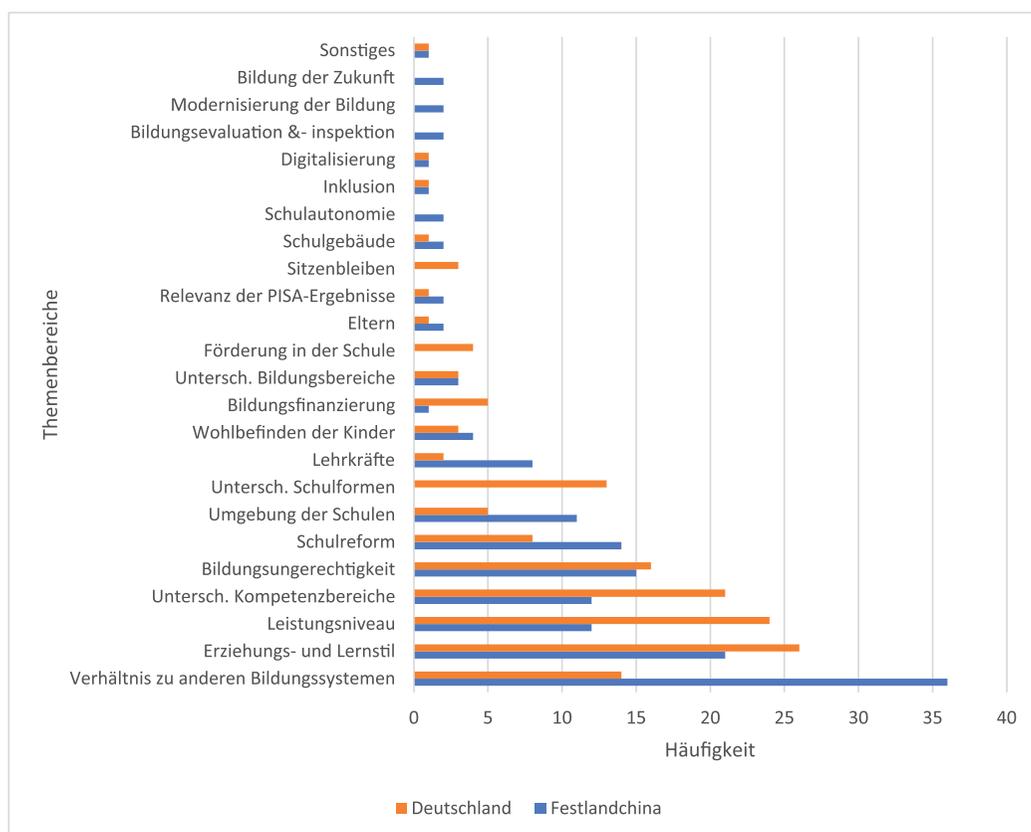
Welche Aspekte eines Bildungssystems in den Überschriften der Zeitungsartikel aufgegriffen werden und unter welchen Frames, stellen Abbildung 6-8 und Abbildung 6-9 ausführlich dar. Bevor die Analyse darauf eingeht, widmet sich

der erste Punkt in diesem Abschnitt zunächst einer Zusammenfassung der Themen, mit denen sich die deutschen und chinesischen Medien in den Titeln insgesamt beschäftigen.

- *Gemeinsame und unterschiedliche Interessen der deutschen und chinesischen Medien*

Im Rahmen der Diskurse zu Referenzgesellschaften und PISA erfolgt eine Auseinandersetzung mit zahlreichen Themen. Darunter sind sowohl Themen, die in beiden Ländern einen hohen Stellenwert einnehmen, als auch Themen, die lediglich in einem der beiden Mediendiskurse eine wichtige Rolle spielen. Daraus lassen sich Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten der Interessen beider Mediendiskurse an bildungspolitischen Referenzen auf andere Bildungssystemen ableiten.

Abbildung 6-10: Themenstellungen der Referenzen in Überschriften



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Microsoft Excel

Zuerst werden, wie Abbildung 6-10 zeigt, einige Themenbereiche identifiziert, die sich in dieser Studie für beide Länder als hoch relevant erweisen, wie z. B. „Verhältnis zu anderen Bildungssystemen“⁵⁵, „Erziehungs- und Lernstil“, „Bildungsungerechtigkeit“, „Leistungsniveau“ sowie „Unterschiedliche Kompetenzbereiche“. Unterschiede bestehen aber darin, auf welche Themen unter diesen Kategorien die deutschen und chinesischen Medien jeweils mehr Wert legen. Im Bereich „Verhältnis zu anderen Bildungssystemen“ wird in den chinesischen Medien beispielweise der Aspekt „Teilnahme/Aufmerksamkeit/Anerkennung von außen“ hervorgehoben. In den deutschen Diskussionen hingegen werden die Themen „Aufstieg/Wettbewerbsfähigkeit/Krisenbewusstsein“ sowie „Kritik von außen“ stärker fokussiert. Ein weiteres Beispiel stellt die „Bildungsungerechtigkeit“ dar. Während die Gleichheit bezüglich des Migrationshintergrunds und des Geschlechts in den Überschriften der deutschen Zeitungsartikel eine wichtige Rolle spielt, scheint für die chinesische Diskussion die Gerechtigkeit zwischen Schulen und Regionen interessanter zu sein. In Bezug auf das Feld „Erziehungs- und Lernstil“ nehmen Themen wie „Prüfungsorientierung“, „Nachhilfe“, „Kompetenzorientierung“ und „Kreativität“ bei den Überschriften chinesischer Zeitungsartikel einen hohen Stellenwert ein. Bei den deutschen fallen vor allem Aspekte wie „Druck“, „Drill“, „Pauken“ und „Strebsamkeit“ besonders auf.

Zweitens gibt es weitere Themen, die nur für einen Mediendiskurs relevant zu sein scheinen. Im deutschen Fall setzt man sich häufig mit den Themen „unterschiedlicher Schulformen“ (z. B. Gesamtschule, Ganztagschule, Privatschule, Gemeinschaftsschule), „Förderung“ (z. B. für talentierte & lernschwache Schüler*innen), sowie „Sitzenbleiben“ auseinander. Die chinesischen Medien beschäftigen sich stattdessen mit anderen spezifischen Themen, wie z. B. „Schulautonomie“, „Schulevaluation & -inspektion“, „Modernisierung der Bildung“ sowie „Bildung der Zukunft“.

Nicht zuletzt gibt es noch eine Gruppe von Themen, bei denen große Differenzen in der Häufigkeit zwischen Deutschland und Festlandchina angezeigt werden, obwohl sie in beiden Fällen auftauchen. Beispielsweise werden die Themenfelder „Verhältnis zu anderen Bildungssystemen“, „Schulreform“, „Umgebung der Schulen“ (wie Bildungskultur, Tradition, Wirtschaft) sowie „Lehrkräfte“ wesentlich häufiger in den chinesischen Überschriften als in den deutschen thematisiert. Im Gegensatz dazu sind Themenstellungen wie „Leistungsniveau“, „unterschiedliche Kompetenzbereiche“, „unterschiedliche Schulformen“ sowie „Bildungsfinanzierung“ in den deutschen Überschriften mit Abstand häufiger vorzufinden als in den chinesischen.

55 Die Referenzthemen, die aus den empirischen Daten induktiv herausgearbeitet werden, werden im folgenden Text in Anführungszeichen aufgeführt.

- *Bestimmte Themen sind mit bestimmten Referenzgesellschaften verbunden*

Ein weiterer Trend bezüglich der Themenstellungen bei bildungspolitischen Referenzen in den Überschriften der deutschen und chinesischen Zeitungsartikel ist, dass bestimmte Zusammenhänge zwischen Bildungssystemen, -frames und -themen bestehen.

Im deutschen Fall wird das Thema „Ganztagsschule“ z. B. oft unter einer Referenz auf ‚Finnland‘ und ‚Schweden‘ in einem positiven Frame aufgegriffen, wie der folgende FAZ-Titel zeigt:

Ganztagsschulen und mehr Geld für die Primarstufe

Bulmahn zieht Konsequenzen aus ihrer Reise in die Siegerländer der Pisa-Studie, Finnland und Schweden (Carstens, 2002)

Was die „Gesamtschule“ angeht, wird in den deutschen Diskussionen hauptsächlich auf ‚Österreich‘ und ‚Schweden‘ verwiesen. Neben der einerseits positiven Wahrnehmung von „Ganztagsschulen“ wird ‚Schweden‘ im deutschen Diskurs auch angesichts des guten PISA-Abschneidens als ein Vorbild in Bezug auf die „Gesamtschule“ dargestellt (Rubner, 2002a). ‚Österreich‘ hatte übrigens ähnliche Erfahrung mit dem *PISA-Schock* wie Deutschland (vgl. ela., 2010). Auch für ‚Österreich‘ sei die Gesamtschule ein Ausweg aus der kritischen Situation, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen:

Österreich im Gesamtschulfieber

Die Pisa-Ergebnisse werden als Schande empfunden (Olt, 2004)

Des Weiteren sieht man in den deutschen Überschriften einen engen Zusammenhang zwischen den Themenfeldern „Drill“, „Pauken“, „Druck“, „Niedriges Wohlbefinden“, „Wettbewerbsfähigkeit“, „Unsicherheit“ und den Referenzgesellschaften wie ‚China‘, ‚Südkorea‘, ‚Japan‘, ‚Singapur‘, ‚Hongkong‘ und ‚Asien‘. Das bestätigt erneut eine der Thesen aus Abschnitt 6.1.3.1, nämlich dass ‚Asien‘ für eine Zusammensetzung von einigen ausgewählten Bildungssystemen steht, wie z. B. ‚China‘, ‚Japan‘, ‚Südkorea‘, ‚Singapur‘. Dass diese Bildungssysteme einige der oben genannten Merkmalen gemeinsam haben, lässt sich als eine Wahrnehmung der deutschen Medien annehmen. Die Merkmale dieser Referenzgesellschaften werden in den deutschen Diskussionen oft negativ geframt, wie folgendes Beispiel zeigt:

*Stress mit de[r] Streber[*in]*

Der enorme Ehrgeiz asiatischer Kinder und der imposante wirtschaftliche Erfolg Chinas verunsichern den Westen. In Unternehmen ist es längst Alltag, dass chine-

sische und deutsche Mentalitäten aufeinander treffen. Geht das gut? (X. Yang, 2011)

Dieses Beispiel zeigt auch, dass Länder und transnationale Regionen wie ‚China‘ und ‚Asien‘ als eine Gruppe wahrgenommen werden, die „Unsicherheit“ bei ‚dem Westen‘ auslösen könnte. In dieser Debatte treten oft noch weitere Länder bzw. transnationale Regionen wie ‚die USA‘, ‚Österreich‘, ‚der Westen‘ und ‚Europa‘ auf (s. Abbildung 6-8). Sie seien im Gegensatz aber eine andere Gruppe, die mit „Wettbewerbsverlust“ sowie „verunsicherten“ Situationen konfrontiert sind, wie z. B.:

Pisa-Ergebnisse schockieren Österreichs Wirtschaft

Unternehmen befürchten wegen schwacher Lesekompetenz mittelfristig Wettbewerbsverluste (ela., 2010)

Letzten lässt sich bezüglich der deutschen Debatte beobachten, dass auf internationale Organisationen (z. B. ‚die OECD‘) häufig zum Thema „Kritik an Deutschland“ referenziert wird. Und ‚Großbritannien‘ wird größtenteils in Bezug auf „private Schule“ als positives Vorbild dargestellt (s. Abbildung 6-8).

In den chinesischen Überschriften von Zeitungsartikeln wird zuerst die „Bildungsungerechtigkeit“ als ein „weltweites Problem“ erkannt, beispielweise in Bezug auf die Diskrepanzen zwischen Geschlechtern und Schulen:

Die Diskrepanzen in den Leseleistungen von Jungen und Mädchen sind ein Problem globaler Natur⁵⁶ (C. Liu & Chen, 2011)

Schulwahl: ein weltweites Problem der Bildungsgerechtigkeit⁵⁷ (Xiaohui Wang, 2009)

In dieser Hinsicht befassen sich die chinesischen Zeitungsartikel mit dem Thema „Bildungsungerechtigkeit“ unter Referenzen auf unterschiedliche Länder (s. Abbildung 6-9). Darunter sind nicht nur ‚die Industrieländer‘ wie ‚Finnland‘, ‚Deutschland‘, ‚Australien‘, ‚Schweden‘, sondern auch ‚Schwellenländer‘ wie ‚Brasilien‘ gefasst. Auf ‚die OECD‘ wird dazu ebenfalls verwiesen. Ein Unterschied an Referenztypen bezüglich dieser Länder und Organisation besteht darin, dass positive Referenzen auf ‚Finnland‘ und ‚die OECD‘ vorgenommen werden, während beim Framing der anderen Länder ein negativer Ton zu spüren ist, wie z. B.:

Bildungsungerechtigkeit vergrößert soziale Schere in Australien⁵⁸ (Bao, 2016)

56 Original: 男女生阅读素养存在差距是世界性难题。

57 Original: 择校，教育公平的世界性难题。

Bezüglich ‚der OECD‘ und weiterer internationalen Organisationen ist bei den chinesischen Überschriften zu beobachten, dass sie oft positiv geframt werden, wenn es um eine Anerkennung der chinesischen Bildungsentwicklung durch die Organisationen geht. Ein gutes Beispiel dafür ist der Besuch des „PISA-Vaters“ in Festlandchina sowie seine positiven Kommentare zum Abschneiden der chinesischen Schüler*innen bei PISA. Dabei wird er nicht als ein einfacher Bildungswissenschaftler wahrgenommen, sondern als Organisator der PISA-Studien und als maßgebender Vertreter ‚der OECD‘, wie das folgende Beispiel darstellt:

China sollte von der Welt eher studiert als in Frage gestellt werden, urteilt der PISA-Vater über das chinesische Bildungssystem⁵⁹ (OECD & Bai, 2019)

Im Zusammenhang des bekannten Interesses der chinesischen Medien am „Welttrend“ ist hier auch zu sehen, dass chinesische Medien sich nicht nur damit beschäftigen, was in der Welt geschieht, sondern auch, ob die internationale Gemeinschaft bereits auf den Erfolg der chinesischen Bildung aufmerksam geworden ist. Dafür werden die Anerkennung sowie Verbreitung der eigenen Erfahrungen durch internationale Organisationen als Beleg genutzt, wie z. B.:

Weltbank möchte Erfolgserfahrungen aus der Shanghaier Elementarbildung weltweit bekannt machen⁶⁰ (P. Jiang, 2016b)

Ein weiteres Thema, das in der chinesischen Debatte um Referenzgesellschaften sehr häufig auftritt, ist die „Schulreform“ (s. Abbildung 6-9). In der Auseinandersetzung mit diesem Thema wird vor allem auf ‚Finnland‘, ‚Großbritannien‘ und ‚Indonesien‘ bezüglich der „Lehrplanreform“ verwiesen, zudem auf ‚Hongkong‘, ‚Macau‘ und ‚Taiwan‘ hinsichtlich der Reform der Schulabschlussprüfung „Gaokao“. Nicht zuletzt werden „Schulreformen“ ohne spezifische Hinweise auf ihren Inhalt dieser Reformen in ‚Frankreich‘ und ‚Brasilien‘ angesprochen. Die Reformen in diesen Ländern werden in den Überschriften der chinesischen Zeitungsartikel meist positiv thematisiert, bis auf die ‚französischen‘ und ‚indonesischen‘ Reformen, die große Kontroversen im Inland ausgelöst hätten. Was den Unterschied in der Thematisierung der „Schulreform“ zwischen beiden Fällen angeht, ist es bemerkenswert, dass China in Bezug auf die Schulreform nach Vorbildern sucht, während Deutschland lediglich den „Bedarf nach Schulreform“ in ‚Frankreich‘ und ‚Großbritannien‘ negativ themati-

58 Original: 教育不公加剧澳大利亚阶层分化。

59 Original: 中国值得世界学习而非质疑, PISA之父撰文评价中国教育。

60 Original: 世界银行将尝试全球推广上海基础教育的成功经验。

siert. Ferner wird in den chinesischen Überschriften noch ein Blick auf die „Schulreformen“ in ‚Schwellenländern‘ wie ‚Indonesien‘ und ‚Brasilien‘ geworfen, was in den deutschen Überschriften nicht zu sehen ist.

6.1.4 Zwischenfazit

Dieser Teil hat sich zum einen der Darstellung der Analyseergebnisse des zeitlichen Verlaufs (s. 6.1.1) und der Autor*innenschaft der Zeitungsartikel (s. 6.1.2) aus den deutschen und chinesischen Qualitätsmedien gewidmet. Zum anderen wurde eine Analyse der Überschriften der Zeitungsartikel (s. 6.1.3) durchgeführt, die wichtigen Anhaltspunkte für die nachfolgende Analyse der Volltexte anbietet. Eine Kurzfassung der zentralen Befunde aus diesem Teil stellt sich wie folgt dar:

Erstens ist die Artikeldichte der für diese Studie ausgewählten deutschen Zeitungen zu bildungspolitischen Referenzen im Zusammenhang mit PISA an sich viel größer als die in den chinesischen Zeitungen. In Deutschland sind die Artikel in beiden Zeitungen gleich verteilt. Die Artikel, die für den chinesischen Diskurs relevant sind, stammen überwiegend aus der Fachzeitung – der CBZ, die aber auch parteinah ist. Aus der Perspektive des Zeitverlaufs fällt auf, dass deutsche Medien der ersten PISA-Studie 2000 die größte Aufmerksamkeit geschenkt haben, während die Anzahl der chinesischen Zeitungsartikel den Höhepunkt erst nach dem zweiten Shanghaier PISA-Erfolg bei PISA 2012 erreichte.

Zweitens ist der Anteil der Journalist*innen an allen Autor*innen der Zeitungsartikel in Deutschland viel höher als in Festlandchina. In den chinesischen Diskussionen machen die Bildungswissenschaftler*innen einen verhältnismäßig großen Anteil der Autor*innenschaft aus, vor allem bei der CBZ. Übrigens ist die Mitsprache der Bildungspolitiker*innen im chinesischen Fall auch höher als im deutschen.

Drittens beinhalten über ein Drittel aller Überschriften Referenzen auf weitere Bildungssysteme. Die Analyse der Überschriften dient einerseits dazu, einen übersichtlichen Einblick in die Diskussionen zu bildungspolitischen Referenzen im Gefolge von PISA zu gewinnen. Andererseits ergeben sich daraus mehrere Fragestellungen, die in der nachfolgenden Auswertung der Volltexte überprüft werden können. Schlüsselergebnisse der Analyse der Überschriften sind wie folgt:

- Im deutschen Mediendiskurs stellen ‚nordeuropäische‘ Länder (wie ‚Finnland‘, ‚Schweden‘), ‚Nachbarländer‘ (wie ‚Österreich‘, ‚Italien‘ und ‚Frankreich‘) sowie einige ‚leistungsstarke‘ Länder aus Asien (z. B. ‚China‘, ‚Japan‘ und ‚Südkorea‘) die relevantesten Referenzgesellschaften dar. In den chine-

sischen Überschriften werden die häufigsten Referenzen auf ‚Industrieländer‘ (z. B. ‚Finnland‘, ‚die USA‘, ‚Großbritannien‘, ‚Deutschland‘, ‚Japan‘/ ‚Australien‘) vorgenommen. Zudem wird aber zusätzlich ein Blick auf einige ‚Schwellenländer‘ (z. B. ‚Brasilien‘, ‚Mexiko‘, ‚Indonesien‘) geworfen. Der Begriff ‚Asien‘ wird im deutschen Diskurs zu bildungspolitischen Referenzen im Rahmen von PISA-Studien auf einige Bildungssysteme wie ‚China‘, ‚Japan‘, ‚Südkorea‘, ‚Singapur‘ reduziert. In Bezug auf transnationale Regionen ist in beiden Diskursen eine Dichotomisierung zwischen ‚dem Westen‘ und ‚Asien‘ aus der Perspektive der Bildungskultur sowie der wirtschaftlichen Entwicklung zu beobachten. Der chinesische Diskurs nimmt ferner sehr häufig Referenzen auf ‚die Welt‘, die vermutlich durch die Gruppe ‚Industrieländer‘, ‚den Westen‘ sowie die ausgewählten internationalen Organisationen (z. B. ‚OECD‘, ‚UNESCO‘ und ‚die Weltbank‘) vertreten wird. Auf solche internationale Organisationen wird in Deutschland oft in Bezug auf „Kritik von außen“ verwiesen, während die „Anerkennung von außen“ in den chinesischen Überschriften häufig vorkommt.

- Was das Framing der Referenzgesellschaften angeht, lässt sich zuerst erkennen, dass ‚Finnland‘ in beiden Diskursen als „Vorbild“ dargestellt wird. Im chinesischen Diskurs wird zudem das eigene Bildungssystem zugleich auch als ein positives Beispiel für andere Länder gestaltet. Von den meisten relevanten Referenzgesellschaften wird in beiden Fällen ein ambivalentes Bild präsentiert. Außer im Fall von ‚Finnland‘ werden auf die anderen Bildungssysteme, die die wichtigsten Referenzgesellschaften in der deutschen Diskussion darstellen, häufiger negative als positive Referenzen vorgenommen, z. B. auf ‚China‘, ‚Österreich‘, ‚Asien‘ sowie ‚Japan‘. Im chinesischen Fall sind hingegen öfter positive als negative Frames auf die relevantesten Referenzgesellschaften zu sehen, z. B. auf ‚die OECD‘, ‚Großbritannien‘ sowie ‚die Welt‘.
- Betrachtet man die konkreten Themenstellungen der Referenzen, findet man sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den deutschen und den chinesischen Überschriften. „Verhältnis zu anderen Bildungssystemen“, „Erziehungs- und Lernstil“ und „Bildungsungerechtigkeit“ kommen in beiden Fällen ein hoher Stellenwert zu. Unterschiedlich ist aber, dass in der deutschen Diskussion mehr von den Aspekten „Kritik von außen“, „Druck/Drill/Pauken/Strebsamkeit“ und „Bildungsungerechtigkeit bezüglich des Migrationshintergrundes & des Geschlechts“ gesprochen wird. Währenddessen legen die chinesischen Medien mehr Wert auf „Anerkennung von außen“, „Prüfungsorientierung/Nachhilfe/Kompetenzorientierung/Kreativität“ sowie „die zwischenschulische und regionale Bildungsgerechtigkeit“. Übrigens fällt auf, dass beide Länder ihre spezifischen Themen haben. Die deutschen Überschriften beschäftigen sich mit „Schulformen“, „Förderung“ sowie „Sitzenbleiben“, während in der chinesischen

Diskussion eine besondere Auseinandersetzung mit „Schulautonomie“, „Schulevaluation & -inspektion“ sowie „Modernisierung“ zu sehen ist.

- Wenn man die obengenannten drei Dimensionen zusammenzieht, werden bestimmte Zusammenhänge augenfällig. ‚Finnland‘, ‚Schweden‘ und ‚Österreich‘ werden in der deutschen Diskussion in Bezug auf Ganztagschule und Gesamtschule meist positiv geframt. Wenn es um ‚Asien‘ sowie ‚China‘, ‚Südkorea‘, ‚Singapur‘, ‚Hongkong‘ geht, werden im deutschen Diskurs Lernstile wie „Druck“, „Drill“, „Pauken“ in einem negativen Ton thematisiert. Diese Bildungssysteme werden im deutschen Diskurs zudem häufig in der Gegenüberstellung mit ‚dem Westen‘, ‚den USA‘ sowie ‚Österreich‘ und deren „Wettbewerbsfähigkeit“ und „Unsicherheit/Angst“ thematisiert. Im chinesischen Diskurs werden ‚die Industrieländer‘ zwar meist gemischt geframt. Viele davon werden aber häufiger positiv als negativ geframt, z. B. in Bezug auf den Lernstil („Kreativität“ bzw. „Anerkennung chinesischen Bildungserfolgs“). Die chinesischen Überschriften thematisieren zudem gern „weltweite Probleme“ und nehmen häufiger positive Referenzen auf „den Welttrend“, z. B. in Bezug auf das Thema „Bildungsungerechtigkeit“. In Bezug auf das Selbstbild Festlandchinas als vorbildlich konzentriert sich die Diskussion auf ‚Großbritannien‘, den „PISA-Vater“ als Vertretung ‚der OECD‘ sowie weitere internationale Organisationen.

Diese Befunde beruhen zunächst auf einer Analyse der Überschriften und lassen sich in der Auswertung der Volltexte der Zeitungsartikel überprüfen. Daraus ergeben sich noch einige Fragen, die im Folgenden auch beantwortet werden sollen: Inwiefern hängen die Referenzen mit den PISA-Leistungen zusammen? Welche Faktoren beeinflussen die Gestaltung der Bilder von Referenzgesellschaften in den beiden Diskursen? Wie lässt sich die Reduzierung der Begriffe der transnationalen Regionen auf ausgewählte Bildungssysteme verstehen? Im Übrigen ist es auch interessant zu untersuchen, was für ein Selbstbild des deutschen und des chinesischen Bildungssystems in diesem Prozess jeweils dargestellt wird und welche Zusammenhänge zwischen den Eigenbildern Deutschlands und Chinas und den präsentierten Bildern von anderen Bildungssystemen bestehen. Nicht zuletzt ist relevant, wie dies alles aus der theoretischen Perspektive der Referenz als Projektion und des Postkolonialismus zu verstehen ist.

6.2 Eigenbilder des deutschen und chinesischen Bildungssystems in Folge von PISA

Wie der Projektionsansatz darstellt, spielt der lokale Ausgangspunkt eine entscheidende Rolle dabei, die Bilder der externen Referenzgesellschaften in bildungspolitischen Debatten zu prägen (s. 3.2.1). Zudem lässt sich aus der Perspektive der (trans-)nationalen Stereotype auch sehen, dass sich Heterostereotype nicht von Autostereotypen trennen lassen (s. 3.3). Vor diesem Hintergrund macht es hier großen Sinn, die diskursiven Bilder über sich selbst in deutschen und chinesischen Medien zu rekonstruieren. In dieser Studie beinhaltet der Datenkorpus zwar lediglich die Zeitungsartikel, die sich mit bildungspolitischen Referenzgesellschaften im Zusammenhang mit PISA befassen. Nicht zu übersehen ist aber, dass in diesen Artikeln neben dem Blick auf externe Bildungssysteme auch eine umfassende Auseinandersetzung mit dem jeweils eigenen Bildungswesen erfolgt. Diese findet sich in den Artikeln entweder vor oder nach den Textstellen, in denen externe Bildungssysteme thematisiert werden. Manchmal taucht sie ebenfalls mitten in einer Sinneinheit zu Referenzen auf die anderen Bildungssysteme auf. Diese Auseinandersetzungen stellen unmittelbar wichtige Hinweise dafür da, von welchen Ausgangspunkten aus der Blick auf externe Kontexte geworfen wird. Eine Analyse dieser Inhalte dient deswegen der Rekonstruktion der Eigenbilder Deutschlands und Chinas in Bezug auf den eigenen Standort der Bildungsreferenzen infolge von PISA. Dies legt die Grundlage zum Verständnis der Präsentation externer Bildungssysteme im Diskurs zu PISA in den jeweiligen Kontexten.

6.2.1 Zum eigenen Leistungsniveau

In der Debatte um PISA stellt das Leistungsniveau der eigenen Schüler*innen meist einen wichtigen Einstiegspunkt in den Vergleich mit anderen Bildungssystemen dar. Im Prozess dieses Vergleichs werden unterschiedliche Referenzen vorgenommen, die je nach Leistungsniveau in verschiedenen Spielarten vorkommen.

Das Abschneiden sowie die Platzierung der deutschen und chinesischen Schüler*innen auf PISA-Ranglisten unterscheiden sich – wie Tabelle 4-1 und Abbildung 4-2 bereits darstellen – sehr stark voneinander: Deutschland bewegt sich im ganzen Zeitraum zwischen den Rängen 13 und 20. Was die genauen Ergebnisse angeht, übertrifft Deutschland bereits seit PISA 2003 in fast allen Fächern den OECD-Durchschnitt. Bis PISA 2012 lässt sich für Deutschland ein Aufwärtstrend und danach ein Abwärtstrend erkennen. Die teilnehmenden Schüler*innen aus Festlandchina belegen in fast allen beteiligten PISA-Runden den ersten Platz. Die einzige Ausnahme war der 10. Platz bei PISA 2015. Unter

dem OECD-Mittelwert lag das chinesische Abschneiden ausschließlich im Fach Mathematik bei PISA 2015. Ansonsten lagen die Ergebnisse der chinesischen Schüler*innen bei Weitem über dem Durchschnittsniveau der OECD-Länder.

In Bezug auf die mediale Beschreibung der eigenen PISA-Ergebnisse ist **bei den deutschen Zeitungen** im gesamten Zeitraum – und zwar zwischen PISA 2000 und PISA 2018 – zunächst zu sehen, dass dem Abschneiden der deutschen 15-Jährigen am häufigsten die Label ‚leistungsschwach‘ und ‚Leistungssteigerung‘ zugeschrieben werden.

Die Wahrnehmung des deutschen Leistungsniveaus als ‚schwach‘ zeigt sich vor allem bei PISA 2000 und PISA 2018. Im Vergleich zu PISA 2000 ist bei PISA 2018 eine starke Verbesserung der Leistungen der deutschen Schüler*innen zu beobachten. Die Erwartung der deutschen Medien an ihr Bildungssystem hat sich aber mit der Zeit geändert, sodass man sich mit dem verbesserten Abschneiden auch nicht mehr zufrieden zeigt. Während der OECD-Durchschnitt bei PISA 2000 noch eine wichtige Referenz für die Bewertung des eigenen Leistungsniveaus darstellt, sei der Anspruch Deutschlands bei PISA 2018 bereits nicht mehr „Mittelmaß“. Der Blick wird dann vielmehr auf die sogenannten „Champions“-Länder gerichtet, wie die folgenden Zitate schildern:

Nur so erklärt sich auch der enorme, im Vergleich zum OECD-Mittel fast doppelt so hohe Anteil unterdurchschnittlich lesender Schüler[*innen] in Deutschland. (Schmoll, 2001)

Bundesbildungsministerin Anja Karliczek wertete das deutsche Abschneiden als Alarmsignal. „Mittelmaß“, sagte die CDU-Politikerin, „kann nicht unser Anspruch sein.“ (Munzinger, 2019)

Sie befinden sich auf einem ähnlichen Leistungsniveau wie Gleichaltrige in Frankreich, Großbritannien, den USA oder Japan, sind aber schwächer als die Champions aus Estland, Kanada, Finnland und Polen. (Mayer, 2020)

Sich selbst als ‚leistungsschwach‘ zu beschreiben, ist im deutschen Mediendiskurs bei fast allen PISA-Runden zu sehen. Aber ein weiterer Grund dafür, dass die obengenannte unzufriedene Einstellung bei PISA 2018 wieder präsenter geworden scheint, besteht vermutlich darin, dass der stetig aufsteigende Trend in den zurückliegenden PISA-Erhebungen unterbrochen wird. Zwischen PISA 2003 und 2015 zieht sich die ‚Leistungssteigerung‘ nämlich wie ein roter Faden durch die Beschreibung des eigenen Leistungsniveaus. Wie in Abbildung 4-2 dargestellt, beginnt das Abfallen des deutschen Abschneidens in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften eigentlich bereits mit PISA 2012. Anstatt dies als eine ‚Verschlechterung‘ wahrzunehmen, wird in der deutschen Diskussion dem Umstieg des PISA-Tests von Papier und Stift auf computergestützte

Tests große Aufmerksamkeit geschenkt. Ein Beispiel bietet das nachfolgende Zitat:

Es wurde nämlich in einem sogenannten „Feldtest“ nachgerechnet, wie die Leistungen deutscher Schüler[*innen] aussähen, wenn die Aufgaben 2015 ebenfalls mit Papier und Stift gelöst worden wären wie 2006, als Mathematik und Naturwissenschaften im Zentrum standen. Nach dieser Berechnung hätten sich die Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften nicht geändert und im Lesen leicht verbessert. (Schmoll, 2016b)

Chinesische Qualitätszeitungen hingegen bezeichnen das Abschneiden der Schüler*innen aus ‚Shanghai‘ sowie weiteren Regionen im Zeitraum zwischen PISA 2009 und 2018 überwiegend als ‚sehr leistungsstark‘ oder die Schüler*innen als ‚Spitzenreiter*innen‘. Im Einklang mit der Entwicklung der Anzahl chinesischer Berichterstattungen zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA (s. 6.1.1) erreicht dieses Eigenlob auch bei PISA 2012 einen Höhepunkt. Danach ist eine sinkende Tendenz zu sehen. Interessant ist es dabei, dass der Abfall des Abschneidens der ‚chinesischen‘ Schüler*innen bei PISA 2015 in allen drei chinesischen Zeitungen äußerst selten thematisiert wird. Der Shanghaier Erfolg von PISA 2009 und 2012 scheint über PISA 2015 hinaus noch nachzuwirken und wird oft als Erfolg des ganzen chinesischen Bildungssystems generalisiert. Ein Beispiel dafür ist, dass der Export des ‚Shanghaier‘ Bildungsmodells zur Verstärkung des Selbstvertrauens in der ganzen ‚chinesischen‘ Schulbildung angewandt wird, wie im Folgenden zu sehen ist:

„Chinoiserie“ der Bildung, die nach England reist. Etwa 8.000 Grundschulen in England werden das ‚China-Modell‘ im Mathematikunterricht einsetzen – eine Zahl, die fast die Hälfte aller Grundschulen in England darstellt. Neben dem chinesischen Mathematikunterricht wird das Selbstvertrauen der chinesischen Schulbildung auch über den Ozean getrieben.⁶¹ (Y. Yu et al., 2016)

Zwischen PISA 2009 und 2015 ist eine weitere Selbstwahrnehmung im chinesischen Mediendiskurs zu beobachten, und zwar ‚fortschrittlich, aber mangelhaft‘. Sie zeigt sich nicht nur in Bezug auf die Beschreibung des ‚Shanghaier‘ Abschneidens, sondern auch auf das Leistungsniveau weiterer ‚chinesischer‘ Regionen:

61 Original:

教育“中国风”，吹进英格兰。在英格兰地区，将有大约8000所小学在数学课堂上采用“中国模式”这一数字占英格兰小学总数的将近一半。伴随数学教学“中国模式”漂洋过海的，还有中国基础教育的自信。

Shanghais Schulbildung ist aus der Perspektive von PISA an die Spitzengruppe der Welt vorgestoßen [...] Nachdem wir daran teilgenommen haben, spüren wird die Lücke, die wir haben. Gleichzeitig wird uns auch klar, wie eine wissenschaftliche Bildungsevaluation durchgeführt werden soll und kann.⁶² (Shen, 2011)

Chinesische Schüler*innen rangieren in Finanzen höher, weil ihre Lese- und Mathematikkompetenzen viel besser sind als die anderen Länder. Allerdings muss man anerkennen, dass die Finanzkompetenz [in China] immer noch ungleichmäßig entwickelt ist. Wie die Tatsache zeigt, dass die Schüler*innen im Osten besser sind als die im Westen und die städtischen Schüler*innen besser sind als die in den ländlichen Gebieten. Deswegen gibt es noch viel Raum für die Verbesserung der Finanzkompetenz der chinesischen Schüler*innen.⁶³ (J. Huang, 2017)

Wie das obige Zitat zeigt, wird der Verweis auf PISA wiederum auf weitere Regionen Chinas bezüglich regionaler Ungleichheit übertragen. Die vier teilnehmenden Provinzen/Städte an PISA 2015 befinden sich geographisch alle an der östlichen Küste Festlandchinas. Die Diskrepanz zwischen dem Osten und Westen Festlandchinas ist deswegen alleinig anhand der PISA-Ergebnisse schwer zu erkennen. Die Kenntnisse über die regionale Ungleichheit zwischen Ost- und Westchina sind bereits vor der Teilnahme an PISA vorhanden. Beispielweise wird das Thema in einem CBZ-Artikel aus dem Jahr 2007 angesprochen, bevor Shanghai als erster Vertreter Festlandchinas an PISA 2009 teilnahm:

Es gibt eine strukturelle Ungleichheit in der Lehrer*innenschaft, z. B. die regionale Ungleichheit. In Küsten- und Stadtgebieten sammelt sich eine große Anzahl von hochqualifizierten Lehrer*innen, während in abgelegenen und ländlichen Gebieten ein Mangel an Lehrkräften herrscht, vor allem an guten Lehrer*innen.⁶⁴ (Tao, 2007)

62 Original:

上海的基础教育从PISA视角看已经进入了世界先进行列.....参与其中后,也让我们在深感差距的同时,认识到科学的教育评价应该和可以怎样进行。

63 Original:

中国学生财经素养排名较高,原因在于他们的阅读和数学能力比其他国家好很多,但必须认识到,财经素养发展还不均衡,表现在东部学生比西部学生好,城市学生比农村学生好,因此中国学生的财经素养,还有很多提高的空间。

64 Original:

教师队伍出现了结构性的不协调。比如地区结构的不协调。沿海地区、城市地区集中了数量比较多、质量比较高的教师,而农村地区边远地区的教师数量不足,特别是优秀教师数量严重不足。

Die emotionalen Reaktionen auf die eigenen PISA-Ergebnisse werden ebenfalls in den medialen Diskussionen beider Länder demonstriert. Zum Beginn sei durch das unerwartet schlechte Abschneiden bei PISA 2000 ein großer *PISA-Schock in deutschen Medien* ausgelöst worden, wie in vielen empirischen Untersuchungen bereits bewiesen wird (z. B. Gruber, 2006; Waldow, 2009b). Darüber hinaus ist durch die vorliegende Studie zu erkennen, dass eine ‚Beruhigung‘ aufgrund der ‚Leistungsverbesserung‘ der deutschen Schüler*innen im Nachgang des *PISA-Schocks* zu beobachten ist, wie das Zitat unten belegt:

Aufatmen in Deutschland, Genugtuung in der Schweiz, Katzenjammer in Österreich: Wir sprechen nicht von den Ergebnissen eines alpinen Skirennens, sondern von Pisa 2009. Die deutschen Schüler[*innen] zeigen sich nun leicht verbessert. (Liessmann, 2010)

In den chinesischen Medien ist die emotionale Reaktion auf die PISA-Ergebnisse durch eine gleichmäßige Mischung von ‚Selbstreflexion‘ und ‚Selbstvertrauen‘ gekennzeichnet. Diese Reaktion zieht sich durch alle PISA-Runden, an denen Festlandchina teilgenommen hat. Einerseits seien die guten Ergebnisse „ein Anlass zum Feiern“ (G. Zhang, 2019), weil sie beweisen könnten, dass „China seine eigenen Traditionen und Stärken hat“ (Shen, 2013c) und „die Schulreform in China bemerkenswerte Erfolge erzielt hat“ (G. Zhang, 2019). Andererseits dürfte man auch nicht „hochmutig“ (H. Jiang, 2014b) oder „unermesslich selbstzufrieden“ (J. Cheng, 2011; Peng, 2013) werden. „Wir müssen nüchtern bleiben und eine Selbstreflexion haben“ (Shen, 2013c). „Einige der Fakten, die sich in dem [PISA-]Bericht widerspiegeln, sind es aber auch wert, dass wir darüber nachdenken“ (G. Zhang, 2019). Die Ansicht, dass die chinesische Bildung trotz der ‚guten‘ PISA-Ergebnisse einiger Provinzen/Städte noch einen langen Weg vor sich hätte, ist vor allem in den CBZ-Artikeln präsent, die entweder von Bildungswissenschaftler*innen eingereicht werden oder die sich auf die Meinungen der Bildungswissenschaftler*innen beziehen, wie die beiden Zitate unten ausweisen:

Für Shanghai oder China würde die richtige Krise kommen, wenn wir nur den Schein sehen, die Nummer eins zu sein und dann selbstgefällig werden, während andere wahnsinnig versuchen, uns zu studieren und dann mehr über uns wissen als wir selbst.⁶⁵ (Peng, 2013)

65 Original:

对于上海或者中国来说, 如果我们只是看到全球第一的表象, 沾沾自喜, 在别人拼命研究我们的时候, 我们对自己的优势却浑然不觉, 甚至别人比自己更了解自己, 那真正的危机就来了。Der Autor dieses Artikels ist Chengjun Peng (彭呈军), der Abtei-

Nach Auffassung von Binglin Zhong⁶⁶ besteht der Zweck der Teilnahme Chinas an PISA nicht nur darin, den Status unserer Schulbildungsqualität im internationalen Kontext zu verstehen, die Stärken zu verdeutlichen und das Selbstvertrauen zu verstärken. Vielmehr geht es auch darum, Probleme und Mängel zu erkennen und zugleich aufzuklären, wo sich die Schulen, das Bildungssystem und die Regierung verbessern müssen, um eine effektivere Bildungspolitik zu finden.⁶⁷ (Jiayuan Wang, 2019)

Insgesamt lässt sich sagen, dass sich die Wahrnehmungen der eigenen PISA-Ergebnisse in den Qualitätsmedien beider Länder stark voneinander unterscheiden. Während das deutsche Abschneiden oft als ‚leistungsschwach‘ oder ‚Leistungssteigerung‘ bezeichnet wird, treten die chinesischen Schüler*innen in den chinesischen Medien als ‚sehr leistungsstark‘ auf. Beiden gemeinsam ist, dass der ‚Leistungsabfall‘ keinen großen oder direkten Einfluss auf die medialen Diskussionen hat: In Deutschland wird das Absinken erst nach PISA 2018 als signifikant wahrgenommen, während es in den chinesischen Medien selten Diskussion zum eigenen Abschneiden bei PISA 2015 gibt. In emotionaler Hinsicht sind die deutschen Medien zunächst von PISA 2000 schockiert und werden anschließend langsam durch die wahrgenommene ‚Leistungsverbesserung‘ beruhigt. Die chinesischen Medien sind einerseits über ihre guten Ergebnisse begeistert, weisen zugleich aber immer wieder auf die eigene ‚Schwäche‘ hin. Ein gemischtes Gefühl von Selbstvertrauen und Selbstreflexion ist dabei im ganzen beobachteten Zeitraum zu identifizieren.

6.2.2 Framing des eigenen Bildungssystems

Frameanalyse fungiert in dieser Studie als eine wichtige methodische Perspektive, um die diskursiven Bilder über das eigene Bildungssystem sowie andere bildungspolitische Referenzgesellschaften zu rekonstruieren (s. 5.2.2). Aus der Sicht des Framing-Ansatzes von Entman (1993) und Matthes (2014, S. 11–12) haben Frames folgende Funktionen:

lungsleiter für pädagogische Psychologie der East China Normal University Press (vgl. Peng, 2013).

66 Binglin Zhong (钟秉林) ist Professor für Bildungswissenschaften an der Beijing Normal University und Direktor der Chinesischen Gesellschaft für Bildung (vgl. Jiayuan Wang, 2019).

67 Original:

在钟秉林看来，我国参加PISA测试的目的，不仅是在国际背景下了解我国基础教育的质量状况，明确优势、增强自信，更重要的是找出问题和不足，明确学校、教育系统 and 政府在哪些方面需要改进，寻找效能更高的教育政策。

- **Problemdefinition:** Es wird dabei definiert, über welche Aspekte eines Themas gesprochen wird und welche Informationen bzw. Fakten betont werden.
- **Ursachenzuschreibung:** Sobald ein Problem definiert wird, treten Ursachenzuschreibungen auf, und zwar die Identifizierung der Faktoren, die das Problem verursachen.
- **Explizite Bewertung:** Sie bezieht sich entweder auf die moralische Beurteilung oder auf die evaluative Einordnung der möglichen Auswirkungen des Problems.
- **Lösungszuschreibung und Handlungsaufforderung:** Zur Behebung des Problems werden Lösungen zugeschrieben und entsprechende Maßnahmen vorgeschlagen bzw. legitimiert.

Entman (1993) zufolge kann eine Textstelle bzw. Sinneinheit mehr als eine dieser vier Funktionen des Frames erfüllen, während viele Teile im Text keine von ihnen erfüllen. Zudem müsse ein Frame in einem bestimmten Text nicht unbedingt alle vier Funktionen innehaben. In Zusammenhang mit der Gestaltung der Eigenbilder des Bildungssystems im Mediendiskurs werden sowohl in Deutschland als auch in Festlandchina vielfältige Themen aufgegriffen, die unterschiedlich geframt werden. Dabei ist zudem zu sehen, dass deutsche und chinesische Qualitätszeitungen Wert auf unterschiedliche Funktionen des Frames legen. Daraus lassen sich differente Standpunkte der beiden Länder in Bezug auf bildungspolitische Referenzen auf PISA sowie auf andere Bildungssysteme erschließen.

Die Vielfalt der Themenstellungen in der Beschreibung des eigenen Leistungsniveaus sowie des eigenen Bildungssystems in den deutschen und chinesischen Medien wird in Tabelle 6-3 dargestellt. Anhand der Funktionen von Frames lässt sich eine Gemeinsamkeit zwischen den beiden Fällen beobachten, nämlich dass viele Aspekte des bildungspolitischen Geschehens thematisiert werden, die als Problemdefinition und Ursachenzuschreibung kategorisiert werden können. Unterschiedlich ist dabei, dass im deutschen Diskurs noch viele Themen zu identifizieren sind, die als Maßnahmen zur Lösung der wahrgenommenen Probleme, d. h. als Lösungszuschreibung und Handlungsaufforderung funktionieren. In den chinesischen Medien werden hingegen die existierenden ‚Schwächen‘ der chinesischen Schulbildung diskutiert, die trotz der guten PISA-Leistungen nicht zu übersehen sind. Das Framing dieser Themen lässt sich einer expliziten Bewertung zuordnen, weil es dabei um die möglichen Auswirkungen dieser Schwächen auf das Bildungssystem geht.

Die erste gemeinsame Funktion der Problemdefinition bezüglich des PISA-Abschneidens wurde bereits im vorherigen Abschnitt (6.2.1) dargelegt: ‚Leistungsschwach‘ im deutschen Fall und ‚leistungsstark‘ im chinesischen Fall. Die folgende Erläuterung widmet sich der Kategorisierung von weiteren wichtigen

Themen anhand der Funktionen der Frames, wobei der Fokus auf konkrete Aspekte des Bildungssystems und der Bildungspraktiken im jeweiligen Land gelegt wird.

Tabelle 6-3: Themenstellungen zum eigenen Bildungssystem nach Funktionen der Frames

	Deutschland	Festlandchina
Problemdefinition	<i>Leistungsschwach</i>	<i>Leistungsstark</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - Einen naturwissenschaftlichen Beruf zu ergreifen - Leselust - Anwendung des erworbenen Wissens - Softskills - Wohlbefinden - Schul- und Leistungsangst - Mobbing in der Schule - Lerndruck 	<ul style="list-style-type: none"> - Konfuzianistische Bildungskultur, z. B. Disziplin, Respekt vor Lehrenden, Lesen/Auswendiglernen der traditionellen Texte sowie das Verhältnis zwischen Schulen und Familien - Ganztägiges Lernen - Außerschulische Lernaktivitäten
Ursachenzuschreibung	<i>Kausalfaktoren für die wahrgenommenen Probleme</i>	<i>Das „Shanghaier Geheimnis“ als Ursache für die starken PISA-Leistungen</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungsungerechtigkeit bzgl. des sozialen Hintergrunds & Migrationshintergrunds - Gegliedertes Schulsystem - Disziplin - Lehrkräfte - Bildungsfinanzierung - Lernzeit & Stundenzahl - Klassengröße - Schulautonomie - Berufsausbildung - Elitenförderung 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulisches Lehrforschungssystem - Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte - Unterrichtsreform - Organisatorische und pädagogische Unterstützung der schwachen durch die starken Schulen
Explizite Bewertung		<i>Schwäche trotz Fortschritten</i>
		<ul style="list-style-type: none"> - Leistungsdifferenzen zwischen den Schüler*innen - Stadt-Land-Unterschied in der Bildungsqualität - Zu lange Lernzeiten - Zu viel Nachhilfe & zu viele Hausaufgaben - Große Schulangst - Unterdurchschnittliches Wohlbefinden - Auswendiglernen ohne Verstehen - Kreativitätsmangel - Starke Prüfungs- und Leistungsorientierung - Individualisierte Förderung & selbstständiges Lernen ungenügend

	Deutschland	Festlandchina
Lösungszuschreibung & Handlungsaufforderung	<i>Maßnahmen zur Lösung der wahrgenommenen Probleme</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Ganztagschulen - Bildungsstandards - Zentrale Abschlussprüfungen - Digitalisierung - Sprachförderung - Gesamtschulen 	

6.2.2.1 Frames der Themenstellungen zum eigenen Bildungssystem im deutschen Mediendiskurs

In Bezug auf die **Problemdefinition** sind im deutschen Fall einige weitere Themenstellungen zu finden, die spezifische Aspekte des deutschen Schulsystems darstellen: „Einen naturwissenschaftlichen Beruf zu ergreifen“ z. B. sei für deutsche Schüler*innen seltener als im OECD-Durchschnitt vorstellbar (Schmoll, 2016b). Auch die Leselust nehme in Deutschland stärker ab als im weltweiten Durchschnitt. PISA 2018 zeige, dass „mehr als die Hälfte [...] nur liest, wenn sie muss“ (Munzinger, 2019). Auch die Anwendung des erworbenen Wissens falle deutschen Schüler*innen schwer. Zwar verfügen die deutschen Jugendlichen „über das höchste Lesestrategiewissen im gesamten OECD-Vergleich, doch sie scheinen es nicht anwenden zu können“ (FAZ, 2019a). Zudem ist eine Gering-schätzung der Softskills wie „Expression, Stil, Selbstdarstellung“ an deutschen Schulen zu identifizieren (Rutschky, 2002). Im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der deutschen Schüler*innen wird ein ambivalentes Bild gezeichnet. Die Schüler*innen in Deutschland hätten zwar weniger Angst vor der Schule als im OECD-Durchschnitt. Dennoch „fürchtet mehr als jede*r zweite 15-Jährige schwierige Tests und schlechte Noten“ (S. Klein, 2017). Das heißt, dass eine starke Prüfungsangst auch bei deutschen Schüler*innen zu identifizieren ist. Der „erfreulichen“ Nachricht, dass „sich deutsche Schüler*innen an ihren Schulen wohl fühlen“, steht ferner das Problem gegenüber, dass „jede*r sechste Schüler*in von Mobbing betroffen ist“ (FAZ, 2019a). ‚Lerndruck‘ gibt es nicht nur in China, sondern auch in Deutschland. Viele deutsche Schüler*innen „müssen reüssieren, weil ihre Eltern es erwarten, und die meisten wollen es schaffen, weil ein guter Abschluss die Chancen im Berufsleben erhöht“ (Rubner, 2002c).

- *Ursachenzuschreibung für die ‚schwachen‘ Leistungen*

Ausgehend von den ‚schwachen‘ Leistungen werden in den deutschen Medien darüber hinaus zahlreiche Themen dargestellt, die als Kausalfaktoren für dieses wahrgenommene Problem angenommen werden. Dabei wird „Bildungsunge-

rechtigkeit“ am häufigsten thematisiert, wobei die starken Einflüsse des „sozialen Hintergrundes“ und des „Migrationshintergrundes“ auf das Leistungsniveau der deutschen Schüler*innen ausgiebig offengelegt werden. Beispielsweise wird wie folgt argumentiert:

Die wichtigste Ursache dafür, dass schwächere deutsche Schüler[*innen] in internationalen Studien schlechter abschneiden, sieht die Organisation (OECD) darin, dass Kinder aus unteren sozialen Milieus und von Migration nicht früh genug gefördert werden. (km, 2008)

Aus der Perspektive des „sozialen Hintergrundes“ hat das Thema „Eltern“ in den deutschen Qualitätszeitungen ebenfalls sehr viel Aufmerksamkeit erhalten. Eine „Statuspanik“ zeigt sich in der deutschen Gesellschaft auch, und zwar in der „Sorge, dass die Kinder beruflich scheitern“ und den „Ängste[n], die die vermeintlichen Anforderungen der globalisierten Wirtschaftswelt in den Eltern auslösen, [und den diese] auf ihren Nachwuchs [übertragen]“ (Rasche, 2011). Die Erwartungshaltung der Eltern erzeugt einen „Druck, dem sie [die Schüler*innen] kaum gewachsen sind“ (Hanse-Ferch, 2002). In der „Nachhilfe“ werde ebenfalls der einzige Weg von vielen deutschen Eltern gesehen, „der nach oben führt“, sodass sie jede Woche 15 Millionen Euro dafür ausgegeben hätten (vgl. Hanse-Ferch, 2002). Die Auseinandersetzung mit dem starken Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg und dem Migrationshintergrund wird für äußerst wichtig gehalten, weil Deutschland schon seit Jahrzehnten „de facto ein Einwanderungsland ist“: „Ein Fünftel der Bevölkerung besaß 2015 nach der offiziellen Statistik einen Migrationshintergrund“ (Becker, 2017). Der niedersächsische Kultusminister Bernd Busemann (CDU) sagte zum Ergebnis von PISA 2003 sogar, „[d]ie Ausländer- und Aussiedlerkinder ziehen den Schnitt runter“ (Melzer, 2004).⁶⁸

Zum Themenfeld der „Bildungsungerechtigkeit“ im deutschen Fall gehört auch die Kategorie „gegliedertes Schulsystem“, deren Framing ebenfalls als eine Ursachenzuschreibung für das schwache Abschneiden der deutschen Schüler*innen dient. Das „gegliederte [...] Schulsystem“ in Deutschland führt zu einer „frühen Auslese“ (Carstens, 2002; Schmoll, 2007) und baut „in seiner extremen Selektivität eine hohe Spannung“ auf (Hanse-Ferch, 2002). Dabei hätten nicht nur die Lehrer*innen, sondern auch die Eltern große Schwierigkeiten, den kleinen Kindern „eine sichere Schuleignungsprognose“ zu stellen (Hanse-Ferch, 2002). Die damalige Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) machte z. B. die „Aufteilung des deutschen Systems [...] für das

68 Laut Text betont er zwar: „Dies ist kein Vorwurf an die Kinder, sondern eine Analyse.“ Trotzdem ist dies eine rassistische Aussage, von der sich die Verfasserin distanziert.

schlechte Ergebnis mitverantwortlich“ (Leber, 2002). Die Schüler*innen werden an unterschiedlichen Schularten sehr unterschiedlich gefördert, sodass die „sozialen Unterschiede verstärkt werden“ (Rubner, 2004). Im Laufe der Zeit ist noch zu beobachten, dass sich die Differenzen zwischen Schultypen vergrößern, z. B. sei die Gruppe der sehr guten Leser*innen an Gymnasien „deutlich gewachsen, [während] der Anteil schwacher Leser[*innen] an nichtgymnasialen Schularten gewachsen ist“ (FAZ, 2019a).

Darüber hinaus gibt es noch eine Vielfalt von Themenstellungen, die in den deutschen Medien als mögliche „Ursachen“ für das ‚schlechte‘ Abschneiden geframt werden, z. B. Disziplin, Lehrkräfte, Bildungsfinanzierung, Lernzeit & Stundenzahl, Klassengröße, Schulautonomie, Berufsausbildung und Elitenförderung. Zum Thema Schuldisziplin wird vor allem das beträchtliche „Zuspätkommen“ und „Schulschwänzen“ bei deutschen Schüler*innen in den Vordergrund gestellt (z. B. S. Klein, 2016; Schmoll, 2013). Im Bereich der Lehrkräfte wird zum einen bemängelt, dass es einen Lehrkräftemangel an benachteiligten Schulen gäbe (vgl. Munzinger, 2019). Zum anderen bestehe ein Verbesserungsbedarf in der Qualifizierung der Lehrkräfte an deutschen Schulen, z. B. in Bezug auf den Umgang mit der heterogenen Schüler*innenschaft (vgl. Becker, 2017) oder die „diagnostische[n] Fähigkeiten“ hinsichtlich des Leistungsstandes ihrer Schüler*innen (Rutschky, 2002). Die Bildungsfinanzierung Deutschlands wird im Mediendiskurs ebenfalls negativ geframt, und zwar aus der Perspektive der Verteilung auf die unterschiedlichen Bildungsbereiche: Oft weist die Kritik darauf hin, dass in Vor- und Grundschulen im Vergleich zur gymnasialen Oberstufe und dem Studium zu wenig Geld investiert werde (s. Burtscheidt, 2004; Carstens, 2002). Hinsichtlich der Lernzeit bzw. Stundenzahl wird klar gemacht, dass die Unterrichtsdauer in der Grundschule zu kurz sei (vgl. rub, 2001) und die „gestückelte Stundenzahl der naturwissenschaftlichen Fächer“ z. B. als ein Grund für das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler*innen bei PISA 2000 gelten könne (Rubner, 2001). Eine Klasse mit 21–22 Kindern in den Grundschulen wird in Deutschland auch für „allzu hoch“ gehalten (Becker, 2017).⁶⁹ Übrigens hätten die deutschen Bildungseinrichtungen „wenig Autonomie“ und ungenügende „gemeinsame Ziele“, was keine guten institutionellen Rahmenbedingungen für bessere Leistungen der Schüler*innen darstellt (Lindner, 2020). In Deutschland „fehlen weitgehend durchlässige Ausbildungsgänge der mittleren Qualifikationsstufe“, in der zudem die wichtigen neuen Entwicklungen der Wirtschaft unterrepräsentiert seien (Geißler, 2002). Zuletzt wird

69 Hier wird deutlich, inwieweit sich die Wahrnehmung zweier Kontexte bezüglich einer Sache voneinander unterscheiden können. 22 Kinder pro Klasse sind in China z. B. selten möglich und diese Anzahl wird auch nicht als hohe Klassengröße wahrgenommen.

noch auf eine fehlende „Elitenförderung“ hingewiesen, weil „die Leistungsspitze sich überhaupt nicht verbessert hat“ (Becker, 2017).

- *Reformmaßnahmen zur Leistungserhöhung*

Die letzte Framefunktion, die bei deutschen Themenstellungen zum eigenen Schulsystem auffällt, ist die der Lösungsbeschreibung und Handlungsaufforderung. Zu dieser Kategorie gehören die Themen, die konkrete Reformmaßnahmen zur Lösung des wahrgenommenen Problems betreffen, und zwar zur Verbesserung des Leistungsniveaus von deutschen Schüler*innen. Dabei handelt es sich z. B. um Ganztagschulen, Bildungsstandards, zentrale Abschlussprüfungen, Digitalisierung, Sprachförderung und Gesamtschulen.

Angesichts von PISA 2000 wird konstatiert, dass die Halbtagsschule in Deutschland zur Verschärfung der Ungleichheit von sozialen Schichten beiträgt (vgl. Rubner, 2002b). Seitdem gewinnen die Ganztagschulen in Deutschland an Bedeutung, indem sie zusätzliche Lernmöglichkeiten wie nachmittägliche Hausaufgabenhilfe anbieten (vgl. Schmoll, 2010b). Skeptisch wird das Konzept aber auch betrachtet; z. B. Josef Kraus – dem Präsidenten des Deutschen Lehrerverbandes – zufolge bleibe die Ganztagsorganisation „ohne Wirkung auf das Leistungsniveau der Schulen“, sodass stattdessen ein „realistisches Finanzierungskonzept“ für Ganztagschulen gefordert wird (Schmoll, 2005).

Ebenso heftig diskutiert wird auch die Einführung der bundesweiten Bildungsstandards in Deutschland. Während viele bildungspolitische Akteure (z. B. die Freie Demokratische Partei, FDP) „einheitliche Bildungsstandards“ begrüßen (Schmoll, 2019), weisen Journalist*innen wie Heike Schmoll darauf hin, dass die Bildungsstandards sowie regelmäßige Leistungstests für die Schulen in Deutschland überbewertet seien, weil die Bildung dadurch auf Kompetenzen reduziert würde. Ihrer Meinung nach könnten weder PISA noch Bildungsstandards zur Bildung führen; sie seien nur „Handwerkszeug zur Leistungsmessung“ (Schmoll, 2004b). Als eine weitere Handlungsaufforderung nach PISA, was das Konzept des Zentralismus im Schulsystem angeht, wird auch das Zentralabitur in den deutschen Medien ausgiebig thematisiert: „Zentrale Prüfungen verbessern nachweislich die Schüler[*innen]leistungen“ (Schmoll, 2019), „[e]ine nationale, von Bund und Ländern gemeinsam getragene Einrichtung für Bildungsinnovation und Qualitätssicherung sollte die besten Bildungsrezepte erarbeiten“ (Lindner, 2020).

Das Thema Digitalisierung erscheint in Deutschland vor allem anlässlich der Umstellung der Testdurchführung von Papier und Stift auf Computer im Rahmen von PISA 2015. Davor gab es nur sporadisch Berichterstattungen dazu, z. B. widmet sich ein SZ-Artikel aus dem Jahr 2005 einer „digitale[n] Spaltung“, durch welche die enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg noch vergrößert wird (Goddar, 2005). Nach PISA 2015 werde die Lücke

des Einsatzes von Computern im Unterricht in Deutschland zur Kenntnis genommen (vgl. Schmoll, 2016b). Einerseits seien „Digitalpakete“ für die Verbesserung der digitalen Bildung an der Schule finanziert worden (vgl. Schmoll, 2019). Andererseits gibt es aber auch digitalkritische Äußerungen, wie z. B. dass „genau die Schüler*innen, deren Unterricht mindestens einmal wöchentlich Computer eingesetzt wurden [...] ‚statistisch signifikant niedrigere Kompetenzen aufwiesen‘ als Grundschulkindern mit einem seltenen Computereinsatz im Unterricht“ (Schmoll, 2017).

Die Sprachförderung wird insbesondere im Rahmen des engen Zusammenhangs von Schulleistung und Migrationshintergrund in Deutschland als eine notwendige Maßnahme zur Aufrechterhaltung der Bildungsgerechtigkeit begriffen. Dabei wird der Wert vor allem auf eine „systematische Sprachförderung im Kindergarten und Grundschulen“ gelegt (ddp, 2002; Gold, 2019), weil „die Beherrschung der deutschen Sprache Voraussetzung für ein gutes Lernen in der Schule“ sei (Becker, 2017).

Auch wenn das „gegliederte Schulsystem“ in Deutschland für die Ungleichheit zwischen Schultypen sowie die Verstärkung der sozialen Unterschiede sorgen soll, wird der Beitrag der Gesamtschule zur Erhöhung der Durchschnittsleistungen der deutschen Schüler*innen in den Medien eher geringgeschätzt. Nach Schätzung des Philologenverbands z. B. „krebse etwa 80 Prozent der Gesamtschüler[*innen] auf Hauptschulniveau“ (Rubner, 2002a). Einer Studie des Berliner Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung zufolge „liegen die Gesamtschüler[*innen] in ihren Leistungen in Mathematik bis zu drei Jahre hinter gleichaltrigen Gymnasiasten zurück“ (Rubner, 2002a). Zusätzlich gebe es nicht nur im gegliederten Schulsystem Selektion, sondern auch in Gesamtschulen, „indem man die Schlechteren in die B- und C-Kurse schickt“ (Rubner, 2004).

6.2.2.2 *Frames der Themenstellungen zum eigenen Bildungssystem im chinesischen Mediendiskurs*

Zur Problemdefinition lässt sich das PISA-Abschneiden der chinesischen Schüler*innen als ‚leistungsstark‘ framen (s. 6.2.1). Als ‚Stärke‘ des chinesischen Schulsystems werden mehrere Aspekte identifiziert. Ein großes Themenfeld stellt beispielweise die ‚chinesische‘ Bildungstradition dar. Dazu gehören Themenstellungen wie Disziplin, Respekt vor Lehrenden, Lesen/Auswendiglernen von traditionellen Texten sowie das Verhältnis zwischen Schulen und Familien. Gemäß der traditionellen ‚chinesischen‘ Kultur hätte man in der Schule großen Respekt vor den Lehrer*innen, sodass diese mit keinen großen Schwierigkeiten konfrontiert seien, „die Disziplin im Unterricht aufrechtzuerhalten und den Schüler*innen eine geordnete Umgebung zum Lernen zu schaffen“ (Xin, 2019). Eine weitere Stärke der ‚chinesischen‘ kulturellen Tradition sei das Auswendig-

lernen (vgl. Y. Jiang, 2010), so steigert z. B. die Betonung „des Lernens klassischer Meisterwerke im chinesischen Kurs [...] nicht nur die Lesefreude der Schüler*innen, sondern verbessert auch ihre Lesekompetenz“ (Xin, 2019). Die Schulen hätten auch gute Verbindungen zu den Familien und zum Staat (vgl. CBZ, 2019). Es wird dabei außerdem argumentiert, dass sich diese Merkmale der ‚chinesischen‘ Bildungstradition auf den Konfuzianismus zurückführen lassen. Dafür werden oft Referenzen auf ausländische Meinungen vorgenommen, wie die folgenden Zitate zeigen:

Die „Deutsche Lernlandkarte“ zeigt, [...], dass die Metropolen Shanghai, Hongkong und Singapur bei PISA gut abgeschnitten haben, was weniger eine zwangsläufige Folge des urbanen Zeitalters als vielmehr eine Folge der konfuzianischen Kultur ist.⁷⁰ (K. Yu, 2014)

Alan Macfarlane⁷¹: Die traditionelle chinesische Erziehung, so wie ich sie verstehe, dem Ziel von Konfuzius und seinen Nachfolger*innen folgend, [...] hält gute Beziehungen zur Familie und zum Staat aufrecht. [...] Die Chines*innen haben die Persönlichkeits- und Moralerziehung in den Lernalltag der Schüler*innen und ihre Einstellung gegenüber dem Lernpersonal sowie dem schulischen Umfeld eingebettet: Respekt vor den Lehrenden und Rituale im Lernprozess.⁷² (CBZ, 2019)

Nicht zuletzt werden noch einige Aspekte der ‚chinesischen‘ Schulbildung positiv geframt, die einen Beitrag zum PISA-Erfolg der ‚chinesischen‘ Schüler*innen geleistet haben könnten. Beispielweise lernen ‚chinesische‘ Schüler*innen mit einem „Ganztagsformat“ (J. Cheng, 2011), da es über den Unterricht hinaus außerschulische oder von den Eltern und Schüler*innen selbst organisierte Lernaktivitäten gibt. Übrigens sei die Intensität des chinesischen Unterrichts auch für die Schüler*innen aus vielen anderen Kulturen schwer zu erreichen, sodass „die Lerner*innenerfahrungen der ‚chinesischen‘ Schüler*innen vielfältiger sind“ (J. Cheng, 2011). Der „relativ zentrale Verwaltungsmechanismus“ (Peng, 2013) und die „ziemlich große Macht der Regierung“ ermöglichten eine

70 Original:

《德国学习地图》显示.....上海、香港、新加坡等大都会取得学术能力评估测试（PISA）佳绩，与其说是都市时代的必然，不如说是儒家文化的使然。

71 Alan Macfarlane, „renommierter Historiker und Anthropologe, emeritierter Professor des King’s College, Cambridge, wurde in diesem Artikel zu einem chinesisch-englischen Gespräch über das Thema „der wahre Kern der Bildung“ eingeladen (CBZ, 2019).

72 Original:

麦克法兰：按照我的理解，传统的中国教育，就是孔子和他的后来者的目标.....也就是与家庭和国家都保持良好的关系.....中国人把性格和道德教育深深嵌入学生的常规学习及其对待教职工和学校环境的态度中。对“先生”的尊敬和学习过程中的仪式感。

konsequente Durchsetzung der bildungspolitischen Entscheidungen von oben nach unten sowie eine reibungslose Koordinierung der Ressourcen zwischen unterschiedlichen Standorten (vgl. CBZ, 2019). Mithilfe dieses „Whole-State-Systems“⁷³ könnte der Shanghaier Erfolg zehn Jahre später wahrscheinlich in weiteren Städten in China realisiert werden (Juexuan Wang, 2012). Diese Schlussfolgerung bezieht sich auch auf einen Kommentar von Chester Finn, dem ehemaligen stellvertretenden Bildungsminister der Vereinigten Staaten. Und dies wird zur Rechtfertigung des „Whole Nation Systems“ sowie der „Modernisierungsprozesse“ Chinas angewandt:

Als ich die PISA-Ergebnisse von Shanghai sah, dachte ich: „Wenn China es 2009 in Shanghai schaffen kann, dann wird es 2019 in 10 Städten und 2020 in 20 Städten auch der Fall sein“ (Ansicht von Chester Finn, dem ehemaligen US-Bildungsminister). Das erklärt, weshalb unsere Freund*innen im Ausland zutiefst spüren, dass China in seinem Modernisierungsprozess große Fortschritte gemacht hat. Ich denke, die Worte des Ministers sind sehr praxisorientiert und sachdienlich. Er ist sich der Tatsache bewusst, dass Chinas Whole-State-System das Potenzial hat, dasselbe in einer kurzen Zeit in vielen Städten zu schaffen, solange die Entscheidung richtig ist.⁷⁴ (Juexuan Wang, 2012)

Aus den restlichen Themenstellungen, die in den chinesischen Medien in Bezug auf PISA anzutreffen sind, wie Tabelle 6-3 zeigt, lassen sich zwei weitere Kategorien der Framefunktionen wie folgt ableiten: Ursachenzuschreibung für das Shanghaier Geheimnis und eine explizite Bewertung der Schwäche trotz Fortschritte. Diese werden hier im Anschluss detailliert dargelegt.

- *Das Shanghaier Geheimnis*

In den chinesischen Mediendiskussionen können eine ganze Reihe von Faktoren identifiziert werden, die zum ‚Shanghaier‘ Erfolg bei PISA beigetragen ha-

73 Der Begriff „Whole State System“ (CHN: 举国体制) bezeichnet ursprünglich das chinesische nationale Managementsystem für den Sport, bei dem die nationale Sportverwaltungsbehörde Ressourcen, Einrichtungen und Gelder mobilisiert, um exzellente Trainer zu gewinnen und Athleten zu trainieren. Das nationale Interesse ist der höchste Standard (vgl. Y. Yang, 2019).

74 Original:

当看到了上海PISA测试的成绩，联想到，如果中国2009年能在上海做到，2019年就能在10个城市做到，2020年就能在20个城市做到（曾担任美国教育部部长的切斯特·费恩的观点），是国外友人从深层次感觉到中国走向现代化过程中能取得巨大进步的原因所在。我觉得这位部长的话是非常实际与中肯的，他清醒地认识到：中国的举国体制，只要决策正确，完全有可能在短期内在许多大城市做到。

ben sollen. Sie werden vielerorts als das „Shanghaier Geheimnis“⁷⁵ bezeichnet (z. B. L. Fan, 2014; H. Jiang, 2014a; Shen, 2013a). Unter anderem werden die Gründe für den ‚Shanghaier‘ Erfolg in den folgenden vier Aspekten gesehen: Das schulische Lehrforschungssystem (CHN: 教研制度), die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, die Unterrichtsreformen in ‚Shanghai‘ sowie die organisatorische und pädagogische Unterstützung der schwachen durch die starken Schulen (CHN: 委托管理).

Unter dem „schulischen Lehr- und Forschungssystem“ versteht man ein System, in dem eine Lehr- und Forschungsgemeinschaft gegründet wird, die es erfahrenen Lehrer*innen ermöglicht, ihre Lehrerfahrungen an jüngere Lehrer*innen weiterzugeben (vgl. P. Jiang, 2013a). Eine Lehr- und Forschungsgemeinschaft fokussiert sich normalerweise nur auf ein Schulfach, in der sich die Lehrenden regelmäßig treffen und schwierige, unterrichtsbezogene Probleme gemeinsam lösen (vgl. P. Jiang & Fan, 2013). Die Kooperation in Lehr- und Forschungsaktivitäten hilft „den Lehrenden, voneinander zu lernen und ihre Unzugänglichkeiten auszugleichen, um gemeinsam einen verfeinerten Unterricht zu entwickeln“ (S. Dong, 2016a). Somit dient das „schulische Lehr- und Forschungssystem“ zur Qualitätssicherung des Unterrichts in der ‚Shanghaier‘ Schule (vgl. Yin & Ren, 2013; X. Zhao, 2014).

Weiterhin wird die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte als ein großer Vorteil des ‚Shanghaier‘ Schulsystems wahrgenommen (vgl. Peng, 2013). Shanghai „legte großen Wert auf die Ausbildung für angehende Lehrer*innen“ (S. Dong, 2016a) und hätte zugleich gut ausgebaute Maßnahmen zur Lehrkräftefortbildung (vgl. H. Jiang, 2010; P. Jiang, 2014). Zudem hätten die Lehrkräfte in ‚Shanghai‘ meist großes Engagement für ihre Arbeit (vgl. Shen, 2013b) und hohe Erwartungen an die Schüler*innen (vgl. J. Cheng, 2011), was einen effektiven Unterricht zur Folge hat.

Ferner werden die Unterrichtsreformen in Shanghai als eine wichtige Erklärung für den PISA-Erfolg herangezogen, wie z. B. die Aussage „ohne die Unterrichtsreform von damals hätten wir nicht die heutigen Leistungen“ (L. Fan & Jiang, 2013) deutlich macht. Dabei werden einige konkrete Maßnahmen thematisiert, z. B. die Klassifizierung der Hauptkurse in der Schule in drei unterschiedliche Kategorien: Grundlagen-, Aufbau- und forschungsbasierte Kurse (vgl. L. Fan & Jiang, 2013) und sog. „Grüne Indikatoren“⁷⁶ für die Lernqualität

75 Der Begriff „Das Shanghaier Geheimnis“ (CHN: „上海的秘密“) stammt ursprünglich aus einem Artikel von Thomas L. Friedman mit dem Titel „The Shanghai Secret“ in The New York Times, der eine Schule in Shanghai besucht hat und über die erfolgreichen Erfahrungen mit ‚Shanghaier‘ Schulbildung geschrieben hat (Friedman, 2013).

76 Die „Grünen Indikatoren“ (绿色指标) wurden im Jahr 2011 in Shanghai im Zuge der Umsetzung des Pilotprojekts zur Reform des nationalen Bildungssystems „Reform der umfassenden Evaluierungsmethode für die Qualität des Pflichtschulunterrichts“ erlassen. Die

der Schüler*innen (M. Zhang, 2013). Ein wichtiges Argument dabei ist, dass solche bildungspolitischen Agenden den Fokus auf das Lernen der Schüler*innen (Lerner*innen-Zentrierung) gelenkt (vgl. Peng, 2013) und die Anwendungsorientierung des Unterrichts verstärkt hätten (vgl. Zhong, 2016). Dies „deckt sich mit der ursprünglichen Absicht des PISA-Tests [die Anwendungsorientierung zu erhöhen] und zeigt somit, dass Shanghai immer mit den internationalen Trends Schritt gehalten hat“ (L. Fan & Jiang, 2013).

Die Schüler*innen in ‚Shanghai‘ „haben nicht nur das höchste Leistungsniveau, sondern auch das geringste Leistungsgefälle der Welt“, weil der Anteil von Kindern auf dem niedrigsten Leistungsniveau in ‚Shanghai‘ im weltweiten Vergleich am niedrigsten läge (Peng, 2013). Verantwortlich dafür gemacht wird eine Maßnahme, im Zuge derer die schwachen Schulen durch starke Schulen unterstützt werden (vgl. H. Jiang, 2010). Dadurch werden gute Lehrkräfte und Ressourcen unter starken und schwachen Schulen aufgeteilt, sodass die Qualität des gesamten Schulsystems erhöht werde (vgl. J. Cheng, 2011; L. Fan, 2013a).

- *Schwäche trotz Fortschritten*

Wie bereits dargestellt, herrscht im chinesischen Mediendiskurs zu den eigenen PISA-Ergebnissen nicht nur die Emotion des Selbstvertrauens, sondern auch der Aufruf zur Selbstreflexion. Viele Themen werden in diesem Zusammenhang als unübersehbare Mängel des chinesischen Bildungssystems geframt, sodass die Funktion des Framings zur evaluativen Einordnung zum Tragen kommt. Interessanterweise sind viele Themen dabei, die schon einmal als erfolgreiche Einflussfaktoren – wie oben erwähnt – für die PISA-Ergebnisse der chinesischen Jugendlichen identifiziert wurden, wie z. B. Bildungsungerechtigkeit, Lernzeit oder Auswendiglernen.

Nachweislich hätten die Leistungsdifferenzen zwischen den Schüler*innen in ‚Shanghai‘ einen unterdurchschnittlichen Wert betragen (vgl. L. Fan, 2013b). Dies wird im chinesischen Mediendiskurs auf die Kooperation zwischen ein-

„Grünen Indikatoren“ sollen großen Wert auf die gesunde Entwicklung der Schüler*innen legen. Zehn Indikatoren werden dabei umfasst: Das akademische Niveau der Schüler*innen, die Lernmotivation der Schüler*innen, die akademische Belastung der Schüler*innen, die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, der Unterrichtsstil der Lehrer*innen, die Lehrplanführung durch die Schulleitung, der Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrunds der Schüler*innen auf die akademischen Leistungen, das moralische Verhalten der Schüler*innen, die körperliche und geistige Gesundheit und der Fortschritt von Schuljahr zu Schuljahr. Das Ziel der Einführung der „Grünen Indikatoren“ ist, die Bewertung der Unterrichtsqualität von einer übermäßigen Konzentration auf das Erreichen von Fachwissen zu einer Bewertung der ganzheitlichen Entwicklung der Schüler*innen zu verlagern. Schließlich soll ein Orientierungsmechanismus für die Umsetzung einer „qualitätsorientierte Bildung“ (素质教育) geschaffen werden (vgl. MOE, (unklar)).

zelen Schulen zurückgeführt, und zwar auf die oben erwähnte Unterstützung der ‚schwachen‘ Schulen durch die ‚starken‘. Der Mechanismus der Unterstützung sei vor dem Hintergrund der vorexistierenden großen Bildungskluft zwischen städtischen und ländlichen Regionen entstanden; die entwickelten Schulen in der Stadt helfen dabei den weniger entwickelten in der Peripherie (vgl. L. Fan, 2013a). Das PISA-Ergebnis von ‚Shanghai‘ repräsentiert nicht ganz ‚China‘, was den chinesischen Medien auch bewusst ist (vgl. H. Zheng, 2013). Der große Stadt-Land-Unterschied in der Bildungsqualität wird in der chinesischen Diskussion über PISA stets als ein Problem thematisiert, das China trotz guter PISA-Leistungen unbedingt ins Auge fassen müsste (vgl. J. Huang, 2017; Tao, 2007; Juexuan Wang, 2012; X. Zeng, 2005). Zudem wird in den chinesischen Medien auch massiv auf die beträchtliche Bildungsungleichheit zwischen Ost- und Westchina hingewiesen. Die chinesischen Provinzen und Städte, die bisher an PISA teilgenommen haben, befinden sich alle im wirtschaftlich entwickelten Ostchina. Nicht zu übersehen sei aber, dass die Qualifikation der Lehrkräfte, die Bildungsressourcen sowie die Leistungen der Schüler*innen in den westlichen Regionen Chinas vergleichsweise immer noch relativ unterentwickelt seien (vgl. J. Huang, 2017; P. Jiang, 2013a; Tao, 2007; Juexuan Wang, 2012; H. Zheng, 2013).

Dass chinesische Schüler*innen zu lange Lernzeiten hätten, wird in den chinesischen Medien massiv thematisiert und im Grunde auch als problematisch evaluiert. Dies geschieht oft in Zusammenhang mit den Themen „Nachhilfe“ und „Hausaufgaben“. Sie werden dann auch mit den möglichen Auswirkungen auf den Lerndruck sowie das Wohlbefinden der Schüler*innen verbunden. Die Daten der PISA-Studien werden dabei häufig abgerufen, um zu verdeutlichen, dass die 15-Jährigen aus ‚Shanghai‘ und weiteren chinesischen Regionen eine sehr hohe Anzahl an wöchentlichen Schulstunden, Hausaufgaben sowie Nachhilfestunden hätten (vgl. H. Jiang, 2013; P. Jiang, 2013b), was ineffizientes Lernen (vgl. G. Zhang, 2019) und eine große Belastung bedeutet (vgl. H. Jiang, 2010; M. Wang, 2016). Dadurch haben ‚chinesische‘ Schüler*innen schließlich sehr wenig Freizeit (vgl. Juexuan Wang, 2012) sowie Schlafzeit (vgl. M. Wang, 2016). Ein großer Anteil der Jugendlichen in ‚China‘ hätte deswegen große Schulangst (vgl. Juexuan Wang, 2012) und weise ein unterdurchschnittliches Wohlbefinden in der Schule auf (vgl. L. Fan, 2019; J. Xu, 2017). Der große Lerndruck im Schulbereich könnte sich ebenfalls auf die kulturelle Tradition Chinas zurückführen lassen, worüber man aus heutiger Sichtweise nachdenken sollte (vgl. WHZ, 2013). Die hohe Anzahl an Nachhilfestunden bei ‚chinesischen‘ Schüler*innen sei durch die „Abstiegsängste“ der Eltern verursacht, d. h. die Eltern hätten ihre Angst vor einem Zurückliegen im gesellschaftlichen Wettbewerb auf das Lernen ihrer Kinder übertragen (Sun, 2017).

Das Auswendiglernen mit Verständnis („Bei Song“ auf Chinesisch) wird im Kontext des ‚Shanghaier‘ PISA-Erfolgs aber auch weitgehend positiv geframt,

vor allem in Bezug auf die möglichen positiven Auswirkungen des Lernens von traditionellen Texten auf die Lesekompetenzen. Allerdings wird das Auswendiglernen ohne Verständnis („Si Ji Ying Bei“ auf Chinesisch) aber vor allem als ein negatives Attribut des ‚chinesischen‘ Lernstils wahrgenommen, das den Lerndruck erhöhen und die Kreativität der Schüler*innen unterdrücken würde (vgl. L. Ji, 2011; W. Tang, 2013a). Hier ist aber wichtig anzumerken, dass es in der chinesischen Sprache zwei komplett unterschiedliche Begriffe zur Beschreibung dieser Lernmethoden gibt: Das Wort „Bei Song“ (背诵) bedeutet etwas auswendig zu lernen, wobei aber vorausgesetzt ist, dass der Sinn des Gelernten verstanden wird. Das andere Wort ist „Si Ji Ying Bei“ (死记硬背) und bezieht sich auf das Auswendiglernen von Wissen, ohne dass dabei etwas verstanden wird. Während die durch das erste Wort bezeichnete Lernmethode oft als effektiv angesehen wird, ist die zweite im chinesischen Kontext des Unterrichts häufig nicht empfehlenswert. Vor diesem Hintergrund ist es interessant zu sehen, dass die beiden Begriffe in der Diskussion in den chinesischen Medien manchmal auch undeutlich differenziert werden, d. h. beide werden in der Beschreibung der ‚chinesischen‘ Schüler*innen sowohl positiv als auch negativ geframt. Dies demonstriert die Kontroversen um die moralische Bewertung dieser Lernstile in den chinesischen Medien. Einerseits behaupten sie, dass die PISA-Ergebnisse von ‚Shanghai‘ einen Beweis dafür liefern könnten, dass chinesische Schüler*innen nicht nur gut im Auswendiglernen seien, sondern auch gut darin, das gelernte Wissen zu verstehen und dann auch anzuwenden (vgl. Yin & Ren, 2013). Andererseits geben sie auch zu, dass der Anteil des Auswendiglernens im Leseunterricht in ‚Shanghai‘ überdurchschnittlich sei und bei der Entwicklung einer guten Lesefähigkeit nicht helfen würde (vgl. z. B. W. Tang, 2013a). Diese Kontroversen richten sich auf die Kritik seitens der „Anderen“ (Yin & Ren, 2013) und auch auf das „mangelnde Selbstvertrauen“ (Geng, 2015). In der englischen und deutschen Sprache werden die beiden Formen des Auswendiglernens beispielsweise selten unterschieden. Mit der ‚chinesischen‘ bzw. ‚asiatischen‘ Bildung wird oft das Auswendiglernen ohne Verständnis konnotiert. In diesem Prozess ist zu beobachten, dass dieser Lernstil in den chinesischen Medien bei vielen bereits als ein zu lösendes Problem verinnerlicht wird, auch wenn sich manche Akteure gegen die Kritik von außen an diesem Lernstil mithilfe der Referenzen auf ihre guten PISA-Ergebnisse verteidigen möchten.

Ähnlich verläuft die Diskussion in den Medien um den „Kreativitätsmangel“ bei ‚chinesischen‘ Schüler*innen. Einige Stimmen versuchen die Wahrnehmung ‚chinesischer‘ Kinder als unkreativ zu widerlegen (vgl. L. Ji, 2011; Y. Yao, 2015). Weitaus mehr sind aber davon überzeugt, dass die Kreativitätsförderung an ‚chinesischen‘ Schulen tatsächlich mangelhaft und schlechter als in vielen anderen Ländern sei (vgl. CBZ, 2019; H. Jiang, 2010; P. Jiang, 2013a). Der „Mangel an Kreativität“ wird dabei auf die Einschränkungen der „traditionellen Kultur“ zurückgeführt (B. Gao et al., 2015), z. B. auf den obengenannten Lernstil

„Auswendiglernen ohne Verstehen“ und die starke „Prüfungsorientierung“ der Schulbildung Chinas (Y. Jiang, 2010). Einhergehend mit der „Leistungsorientierung“ wird die „Prüfungsorientierung“ in den chinesischen Medien ebenfalls mehrheitlich als eine Schwäche chinesischer Schulen präsentiert (Shen, 2013b; Juexuan Wang, 2012). Dass die ‚chinesischen Schüler*innen‘ gute Leistungen bei den PISA-Tests erzielt haben, stehe auch in engem Zusammenhang mit der seit langem bestehenden Prüfungskultur Chinas (vgl. B. Gao et al., 2015; Geng, 2015). Die „übermäßige Betonung“ von Prüfungen und Leistung führe jedoch zu „ungesundem Wettbewerb“ (M. Fang, 2015) und „großem Lerndruck“ bei den Schüler*innen (Geng, 2015).

Nicht zuletzt wird die chinesische Schulbildung im Licht der PISA-Studie noch in Bezug auf „Individualisierte Förderung“ und „Selbstständiges Lernen“ als ‚ungenügend‘ bewertet. ‚Chinesische‘ Bildung lege zu wenig Wert auf die Persönlichkeitsentwicklung und individualisierte Förderung, weil das Bewusstsein der Gemeinschaft zu sehr betont wird. Dies habe wiederum negativen Einfluss auf die Entwicklung der Kreativität (vgl. CBZ, 2019; H. Jiang, 2010; P. Jiang, 2013a). In der sehr langen Lernzeit gäbe es zu wenig Raum für die Schüler*innen, um Lernstrategien eigenständig zu entwickeln bzw. zu verwenden (vgl. J. Lu, 2011b). Das kritische Denken und die Fähigkeit zur Selbststeuerung der ‚chinesischen‘ Schüler*innen lägen ebenfalls unter dem OECD-Durchschnitt und seien deswegen verbesserungsbedürftig (vgl. Lidan Chen, 2016; H. Jiang, 2010; J. Lu, 2016).

6.2.3 Zwischenfazit

Um den Ausgangspunkt für die Präsentation externer Bildungssysteme in Bezug auf bildungspolitische Referenzen zu verstehen, werden in diesem Unterkapitel die Eigenbilder der ‚deutschen‘ und ‚chinesischen‘ Bildungssysteme in den jeweiligen Mediendiskursen zu PISA rekonstruiert.

Das Abschneiden der eigenen 15-Jährigen bei PISA dient in den meisten Zeitungsartikeln als Einstiegspunkt für die Bezugnahme auf andere Bildungssysteme. In der Wahrnehmung des eigenen Leistungsniveaus bei allen PISA-Runden wird Deutschland in eigenen Zeitungsartikeln am häufigsten als „leistungsschwach“ gelabelt, vor allem bei PISA 2000 und 2018, ungeachtet der Tatsache, dass bei PISA 2018 im Vergleich zu PISA 2000 eine große Leistungssteigerung zu beobachten ist. Dies könnte daran liegen, dass der Vergleichsmaßstab Deutschlands vom OECD-Mittel bei PISA 2000 zu Champions-Ländern wie ‚Estland‘, ‚Kanada‘, ‚Finnland‘ und ‚Polen‘ wechselt. Darüber hinaus zieht sich die Bewertung „Leistungssteigerung“ wie ein roter Faden durch den Zeitraum von PISA 2003 bis PISA 2015, auch wenn bereits ab PISA 2012 der Trend des ‚Leistungsabfalls‘ zu beobachten ist. Diese ‚Verschlechterung‘ wird

erst bei PISA 2018 wahrgenommen und davor hauptsächlich auf den Umstieg des Tests von Papier und Stift auf Computer zurückgeführt. Die chinesischen Medien hingegen bezeichnen das Abschneiden der Schüler*innen aus ‚Shanghai‘ sowie weiteren Regionen im Zeitraum zwischen PISA 2009 und 2018 überwiegend als ‚sehr leistungsstark‘ oder mit dem Wort ‚Spitzenreiter*innen‘. Interessant ist dabei zu sehen, dass der Abfall des Abschneidens der ‚chinesischen‘ Schüler*innen bei PISA 2015 in allen drei chinesischen Zeitungen äußerst selten thematisiert wird. Übrigens wird der Erfolg der beteiligten chinesischen Regionen oft auf das ganze chinesische Bildungssystem generalisiert.

Die emotionalen Reaktionen auf die eigenen PISA-Ergebnisse werden ebenfalls in den medialen Diskussionen der beiden Länder augenfällig. Zu Beginn sei in den deutschen Medien durch das unerwartet mittelmäßige Abschneiden ein großer *PISA-Schock* ausgelöst worden, wie schon bekannt ist. Durch diese Studie wird zudem aber auch deutlich, dass im Nachgang des *PISA-Schocks* eine Beruhigung aufgrund der ‚Leistungsverbesserung‘ der deutschen Schüler*innen zu beobachten ist. Die chinesischen Medien sind einerseits stolz auf die ‚guten‘ Ergebnisse der chinesischen Schüler*innen, weisen andererseits aber häufig auf die ‚Schwäche‘ des eigenen Schulsystems hin. Deswegen ist im ganzen beobachteten Zeitraum stets ein gemischtes Gefühl von Selbstvertrauen und Selbstreflexion zu erkennen.

Vielfältige Themenstellungen zu ihren eigenen Bildungssystemen werden in den Mediendiskursen zu PISA in Deutschland und China identifiziert. Aus der Perspektive der Framefunktionen von Entman (1993) und Matthes (2014) lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Verschiedenheiten im Framing der eigenen bildungspolitischen Standorte zwischen den deutschen und chinesischen Mediendiskursen herausarbeiten.

Ähnlich ist in beiden Fällen, dass viele Aspekte des bildungspolitischen Geschehens angesprochen werden, die als Problemdefinition und Ursachenzuschreibung kategorisiert werden können. Das Leistungsniveau sowie einzelne Bestandteile der Leistungsvergleichsstudie werden in beiden Fällen als wichtige Probleme thematisiert. Nach den möglichen Ursachen zu den wahrgenommenen Problemen wird ebenfalls in beiden Diskussionen ausgiebig gesucht. Angesichts des voneinander stark differenzierenden Abschneidens der beiden Länder werden die Probleme sowie die Kausalfaktoren jedoch unterschiedlich geframt. Ausgehend von den ‚schwachen‘ Leistungen werden folgende Merkmale des deutschen Bildungssystems hervorgehoben, die dafür verantwortlich sein sollen: Die Bildungsungerechtigkeit in Bezug auf den sozialen Hintergrund und den Migrationshintergrund der Schüler*innen, das gegliederte Schulsystem, der Mangel an Disziplin in der Schule, unzureichende Personalausstattung und zu verbessernde Qualifikation der Lehrenden, die Geringschätzung der Vor- und Grundschule in der Bildungsfinanzierung, zu wenig Lernzeit/zu geringe Stundenzahl in der Schule, zu große Klassen, mangelhafte Autonomie der Einzel-

schulen und Uneinheitlichkeit in den Zielen von deutschen Bildungseinrichtungen sowie die Vernachlässigung der Elitenförderung. Aufgrund der wahrgenommenen ‚starken‘ Leistungen werden viele Aspekte des chinesischen Bildungssystems dem Geheimnis des ‚Shanghai‘-Erfolgs beigemessen: Z. B. das schulische Lehrforschungssystem, die gute Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, die Unterrichtsreformen in ‚Shanghai‘, die Unterstützung der schwachen durch die starken Schulen, die Ganztagsbildung, die Intensität des Unterrichts und der starke Zentralismus im Schulwesen.

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Fällen besteht darin, dass sich die deutschen Medien der Auseinandersetzung mit Reformmaßnahmen zur Leistungserhöhung widmen, die als Lösungsbeschreibung oder Handlungsempfehlungen interpretiert werden können. Sie stehen meist in engem Zusammenhang mit den oben identifizierten Kausalfaktoren für das nicht zufriedenstellende Abschneiden: Einführung oder Ausbau der Ganztagschule, Bildungsstandards, zentrale Abschlussprüfungen, Gesamtschule und Verstärkung der Digitalisierung sowie Sprachförderung an der Schule. In den chinesischen Medien hingegen werden die existierenden ‚Schwächen‘ der chinesischen Schulbildung diskutiert, die trotz der ‚guten‘ PISA-Leistungen nicht zu übersehen sind. Das Framing dieser Themen lässt sich einer expliziten Bewertung zuordnen, weil es dabei um die möglichen Auswirkungen dieser Schwächen auf das Bildungssystem geht. Das stellt auch den Inhalt der Reflexion dar: Die Bildungsungleichheit zwischen städtischen und ländlichen sowie östlichen und westlichen Regionen Festlandchinas, die zu lange Lernzeit und zu viel Nachhilfe/zu viele Hausaufgaben, die großen Lerndruck und niedriges Wohlbefinden verursachen, das Auswendiglernen ohne Verständnis und die zu starke Prüfungs- und Leistungsorientierung, was zu Kreativitätsmangel führt, sowie die Geringschätzung der individualisierten Förderung und des selbstständigen Lernens, was sich auf die Betonung der Gemeinschaft zurückführen lässt.

Schließlich ist es bemerkenswert, dass es in den beiden Fällen unterschiedliche Meinungen angesichts umstrittener Themen gibt, z. B. in Bezug auf die Wirksamkeit der Gesamtschule in Deutschland, das Auswendiglernen oder den Kreativitätsmangel in Festlandchina. Unterschiedlich ist dabei aber, zwischen welchen Akteuren die Debatten stattzufinden scheinen. Die chinesischen Medien thematisieren öfter die Kritiken von Anderen, und zwar von außerchinesischen Akteuren und versuchen sich dann mit Referenzen auf ihre PISA-Leistungen zu verteidigen. Zugleich berufen sie sich auch gern auf positive Kommentare von externen bildungspolitischen Akteuren, wie z. B. den „englischen Professor“ (CBZ, 2019), den „amerikanischen Bildungsminister“ (Juexuan Wang, 2012) und den „PISA-Vater“ (z. B. L. Fan & Zhang, 2017; C. Li, 2019; W. Tang, 2015). In den deutschen Diskussionen hingegen ist der Bezug auf die Ansichten externer Akteure nicht so präsent, auch wenn manche Kritiken der OECD an Deutschland sporadisch thematisiert werden (z. B. Burtscheidt, 2002b; km,

2008). Die Debatte findet in Deutschland öfter zwischen internen bildungspolitischen Akteuren statt. Daher lässt sich sagen, dass sowohl das Selbstvertrauen als auch die Selbstreflexion der chinesischen Medien stark mit externer Anerkennung zusammenhängt. Aufgrund der Ein-Partei-Regierung ist die interne Debatte schwer zu sehen und wird auf Konflikte zwischen sich selbst und den Anderen übertragen.

6.3 Fremdbilder für andere bildungspolitische Referenzgesellschaften

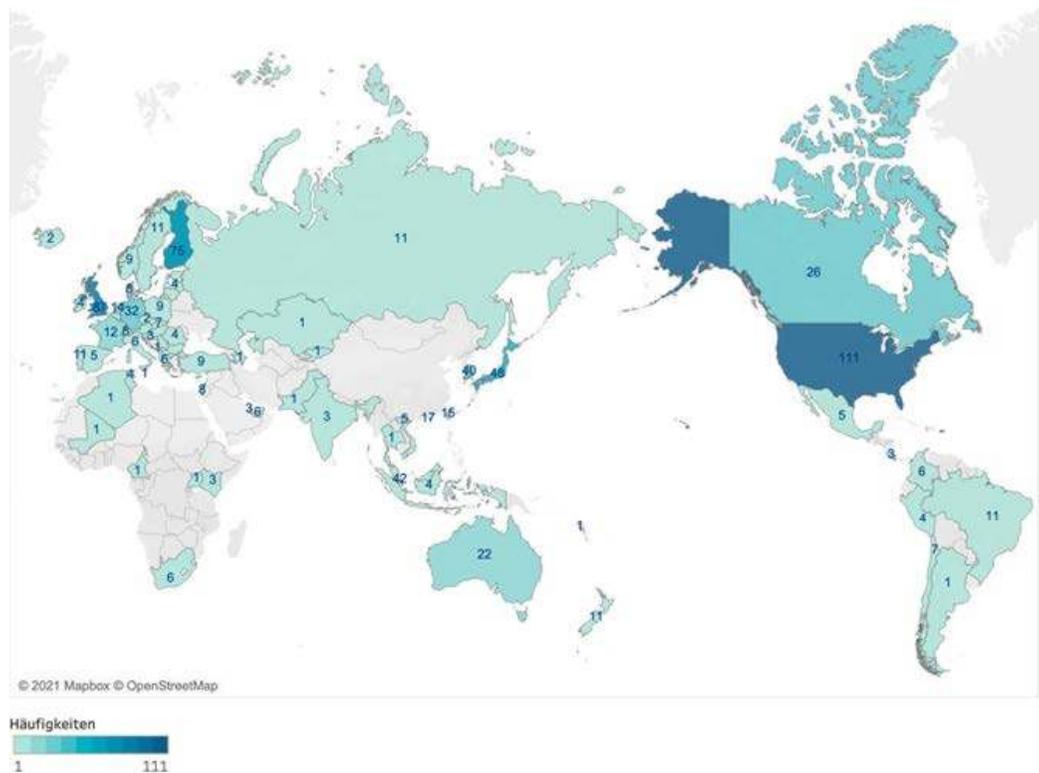
In diesem Unterkapitel verschiebt sich der Blickwinkel in der Ergebnisdarstellung von den Eigenbildern des deutschen und chinesischen Bildungssystems hin zu den Fremdbildern, die den anderen Bildungssystemen in beiden Mediendiskursen zu PISA zugeschrieben werden. Eine systematische Analyse der Repräsentationen unterschiedlicher Typen von bildungspolitischen Referenzgesellschaften (Länder/Landesgebiete, transnationale Regionen und internationale Organisationen) sowie des Framings der jeweiligen Themenstellungen der Referenzgesellschaften wurde bereits in Abschnitt 6.1.3 bezüglich der Überschriften der Berichterstattungen in beiden Ländern gegeben. Da die Überschriften den Kern des Inhalts bzw. den Meinungstrend der Zeitungsartikel abbilden, wird hier auf eine ähnlich strukturierte Darstellung der Ergebnisse der Volltextanalyse verzichtet. Um dabei die interessantesten Schlüsse in den Vordergrund zu bringen, fokussiert sich dieses Unterkapitel stattdessen lediglich auf vier zentrale Befunde bezüglich der Bilder der bildungspolitischen Referenzgesellschaften in beiden Mediendiskursen. Einige offenbleibende Fragen aus der Überschriftenanalyse lassen sich in diesem Prozess mithilfe der Volltexte beantworten. Ferner werden hier theoretische Ansichten des Ansatzes der Projektion (s. 3.2) und der (trans-)nationalen Stereotype aus postkolonialer Perspektive (s. 3.3) zur Erleuchtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Länder in der Konstruktion der bildungspolitischen Referenzgesellschaften eingesetzt.

6.3.1 Weltkarten der einzelnen Referenzgesellschaften

In den Volltexten der Zeitungsartikel zu PISA lassen sich insgesamt 53 Länder und Landesgebiete in Deutschland und 75 in Festlandchina identifizieren, auf die bildungspolitischen Referenzen vorgenommen werden. Ein Überblick über die Abdeckung und Intensität der Referenzen auf diese Bildungssysteme in deutschen und chinesischen Mediendiskursen befindet sich jeweils in Abbildung 6-11 und Abbildung 6-12.

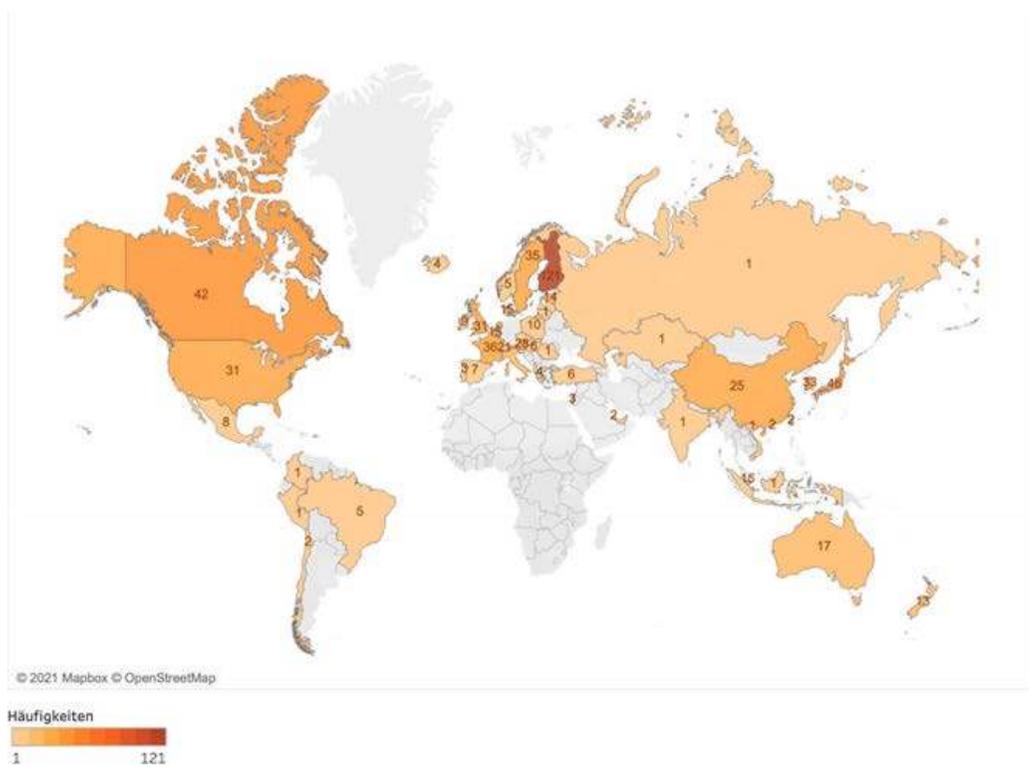
Was die **Reichweite** angeht, lässt sich zuerst sehen, dass alle 53 einzelne Referenzgesellschaften von Deutschland in den 75 Festlandchinas enthalten sind. Aus geographischer Perspektive umfassen sie vor allem die Teilnehmerländer und -regionen von PISA (z. B. PISA 2018, s. Abbildung 6-13) aus Nord- und Westeuropa, Nordamerika, Ostasien sowie Ozeanien. Der größte Unterschied zwischen den beiden Fällen liegt dabei in den Regionen Afrika und Asien: Beispielweise beziehen sich deutsche Medien in PISA-Diskussionen auf keinerlei afrikanische Bildungssysteme, während chinesische Medien Blicke auf ‚Südafrika‘, ‚Tunesien‘, ‚Kenia‘ usw. werfen. Viele Bildungssysteme aus Südost- und Westasien werden von Deutschland ebenso außer Acht gelassen, wie z. B. ‚Thailand‘, ‚Malaysia‘, ‚Kirgisistan‘ und ‚Aserbaidshan‘, welche aber in chinesischen Medien mehrmals thematisiert werden.

Abbildung 6-11: Weltkarte der referenzierten Länder und Landesgebiete in den deutschen Medien



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Tableau

Abbildung 6-12: Weltkarte der referenzierten Länder und Landesgebiete in den chinesischen Medien



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Tableau

Ein weiteres interessantes Phänomen zeigt sich, wenn man die Visualisierung der Länderergebnisse von PISA 2018⁷⁷ im Kompetenzbereich Lesen (s. Abbildung 6-13) den beiden Weltkarten gegenüberstellt, denn dabei werden nicht alle Teilnehmerländer und -regionen an PISA von beiden Ländern in den Blick gerückt, so fehlen z. B. ‚Argentinien‘, ‚Marokko‘ und der ‚Libanon‘ im deutschen Fall sowie ‚Georgien‘, ‚Jordanien‘, ‚Panama‘ und ‚die Ukraine‘ in den chinesischen Medien. Eine Gemeinsamkeit von solchen außer Acht gelassenen Bildungssystemen besteht darin, dass sie sich häufig in der unteren Hälfte der PISA-Ranglisten (nicht nur bei PISA 2018) befinden. Dies bestätigt die These, dass ‚schwache‘ PISA-Leistungen zur Nicht-Referenz führen könnten (s. 3.2.4).

77 Mit 79 Teilnehmerländern und -regionen war PISA 2018 die größte PISA-Studie von allen in dieser Arbeit untersuchten PISA-Runden. Der Schwerpunkt von PISA 2018 war die Lesekompetenz (vgl. OECD, 2021).

Abbildung 6-13: Visualisierung der Länderergebnisse im Lesen bei PISA 2018 (OECD)



Quelle: <https://www2.compareyourcountry.org/pisa/?lg=de> (abgerufen am 29.11.2022)

Bezüglich der **Häufigkeit** fällt allererst auf, dass auf die Teilnehmerländer und -regionen mit überdurchschnittlichen PISA-Leistungen sowohl in deutschen als auch in chinesischen Mediendiskursen sehr häufig referenziert wird, wie z. B. auf ‚Finnland‘, ‚USA‘, ‚Vereinigtes Königreich‘, ‚Japan‘, ‚Republik Korea‘, ‚Kanada‘, ‚Festlandchina‘ (im deutschen Fall) und ‚Deutschland‘ (im chinesischen Fall). Zugleich wird auf die Länder oder Regionen, deren PISA-Abschnitten häufig nicht besonders gut war, in beiden Mediendiskursen ziemlich wenig referenziert, z. B. auf ‚Indonesien‘, ‚Rumänien‘, ‚Peru‘, ‚Indien‘ und ‚Litauen‘.

Werden die konkreten Länderergebnisse bei PISA berücksichtigt, stellt sich jedoch heraus, dass stärkere Leistungen nicht immer zu höheren Häufigkeiten der Referenzen führen: ‚P-S-J-Z (China)‘, ‚Singapur‘, ‚Macau (China)‘ und ‚Hongkong (China)‘ schneiden z. B. bei PISA 2018 besser ab als ‚Finnland‘, ‚Estland‘ und ‚Kanada‘ (vgl. OECD, 2019, S. 57). Die Referenzen auf die letztgenannten Länder sind im deutschen Mediendiskurs trotzdem häufiger – allein schon nach der Veröffentlichung von PISA 2018 – wie sich aus dieser vorliegenden Studie ergibt. Im chinesischen Fall ist das Phänomen noch deutlicher zu sehen, denn obwohl ‚die USA‘ und ‚Großbritannien‘ als Beispiele in allen PISA-Runden nie besser als ‚Finnland‘ abgeschnitten haben, liegt die Summe der Referenzen der chinesischen Medien auf ‚die USA‘ und ‚Großbritannien‘ den-

noch weitaus höher als die der Bezugnahmen auf ‚Finnland‘⁷⁸ (s. Abbildung 6-12). In diesem Zusammenhang lässt sich sagen, dass stärkere PISA-Leistungen zum Heranziehen von Bildungssystemen als Referenzgesellschaften beitragen könnten. Ob auf ein Bildungssystem am häufigsten referenziert wird, lässt es sich jedoch nicht nur anhand von dessen PISA-Leistungen entscheiden.

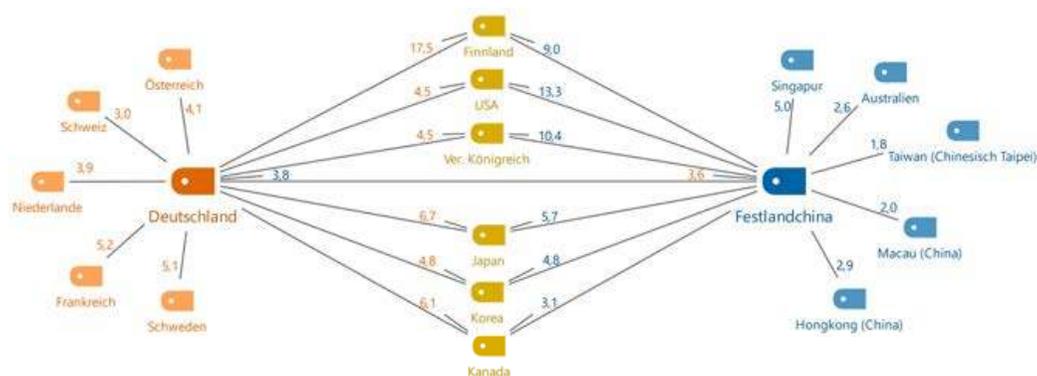
6.3.2 Framing der einzelnen Referenzgesellschaften

Welche Faktoren wirken sich dann zusätzlich auf die bildungspolitischen Referenzen auf einzelne Bildungssysteme aus? Um Antworten auf diese Frage in deutschen und chinesischen Kontexten zu suchen, widmet sich dieser Teil einer Feinanalyse des Framings von einzelnen bildungspolitischen Referenzgesellschaften in beiden Mediendiskursen. Dafür wird untersucht, welche Themenstellungen die Bildungssysteme in den Berichterstattungen beider Länder ansprechen sowie wie diese jeweils geframt werden. Da ein Überblick über die Referenzthemen und -frames aller Referenzgesellschaften bereits auf Basis der Überschriften gegeben wurde (s. 6.1.3.2 und 6.1.3.3) und dessen Ergebnisse die Landschaft der Volltexte der Zeitungsartikel sehr gut repräsentieren, liegt der Fokus hier auf einem tiefgreifenden Vergleich des Framings zu den jeweiligen zwölf am häufigsten referenzierten Ländern oder Regionen zwischen deutschen und chinesischen Mediendiskursen.⁷⁹ Die Perspektive der zeitlichen Änderungen wird dabei besonders berücksichtigt.

78 Diesbezüglich ist im Unterschied zum Befund der Analyse der Überschriften zu sehen, dass ‚Finnland‘ in den Überschriften chinesischer Zeitungen auch als das häufigste referenzierte Bildungssystem gilt.

79 Damit ist keinesfalls gemeint, dass die weniger häufige referenzierten Bildungssysteme an sich nicht wichtig sind und selbstverständlich außer Acht gelassen werden können. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit ist der Meinung, dass alle Bildungssysteme gleichbehandelt werden sollen. Die Entscheidung für eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Top 12 wird nur aus pragmatischen Gründen getroffen, da die große Vielfalt nicht in diesem kurzen Abschnitt wiedergegeben werden kann. Bei Gelegenheit werden die Ergebnisse zu solchen Bildungssystemen in anderen Formaten separat veröffentlicht.

Abbildung 6-14: Die zwölf am häufigsten referenzierten Länder und Landesgebiete in den deutschen und chinesischen Medien⁸⁰



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von MAXMaps in MAXQDA

Wie Abbildung 6-14 zeigt, stellen ‚Deutschland‘ und ‚Festlandchina‘ füreinander zuerst eine der wichtigsten Referenzgesellschaften in Bezug auf PISA-Fragen dar: ‚Deutschland‘ belegt einen bedeutenderen Platz (7. Platz) unter allen bildungspolitischen Referenzgesellschaften im chinesischen Mediendiskurs als ‚China‘ im deutschen Mediendiskurs (11. Platz). Zudem erweisen sich sechs weitere Länder sowohl für Deutschland als auch für Festlandchina als hochrelevante bildungspolitische Referenzgesellschaften. Diese sind ‚Finnland‘, ‚die USA‘, ‚das Vereinigte Königreich‘, ‚Japan‘, ‚die Republik Korea‘ und ‚Kanada‘. Die Relevanz dieser gemeinsamen Referenzländer variiert jedoch zwischen den deutschen und chinesischen Mediendiskursen. Während ‚die USA‘ und ‚Großbritannien‘ z. B. die am häufigsten referenzierten Bildungssysteme im chinesischen Diskurs darstellen, erweisen sie sich im deutschen Fall aber insgesamt als weniger relevant als ‚Finnland‘, ‚Japan‘, ‚Kanada‘, ‚Schweden‘, ‚Frankreich‘ und ‚die Republik Korea‘. Es gibt aber auch noch weitere Bildungssysteme, auf die lediglich in einem der beiden Mediendiskurse besonders referenziert wird. Das sind im chinesischen Fall ‚Singapur‘, ‚Hongkong (China)‘, ‚Australien‘, ‚Macau (China)‘ und ‚Taiwan (Chinesisch Taipei)‘ und im deutschen Fall ‚Schweden‘, ‚Frankreich‘, ‚Österreich‘, ‚die Niederlande‘ und ‚die Schweiz‘.

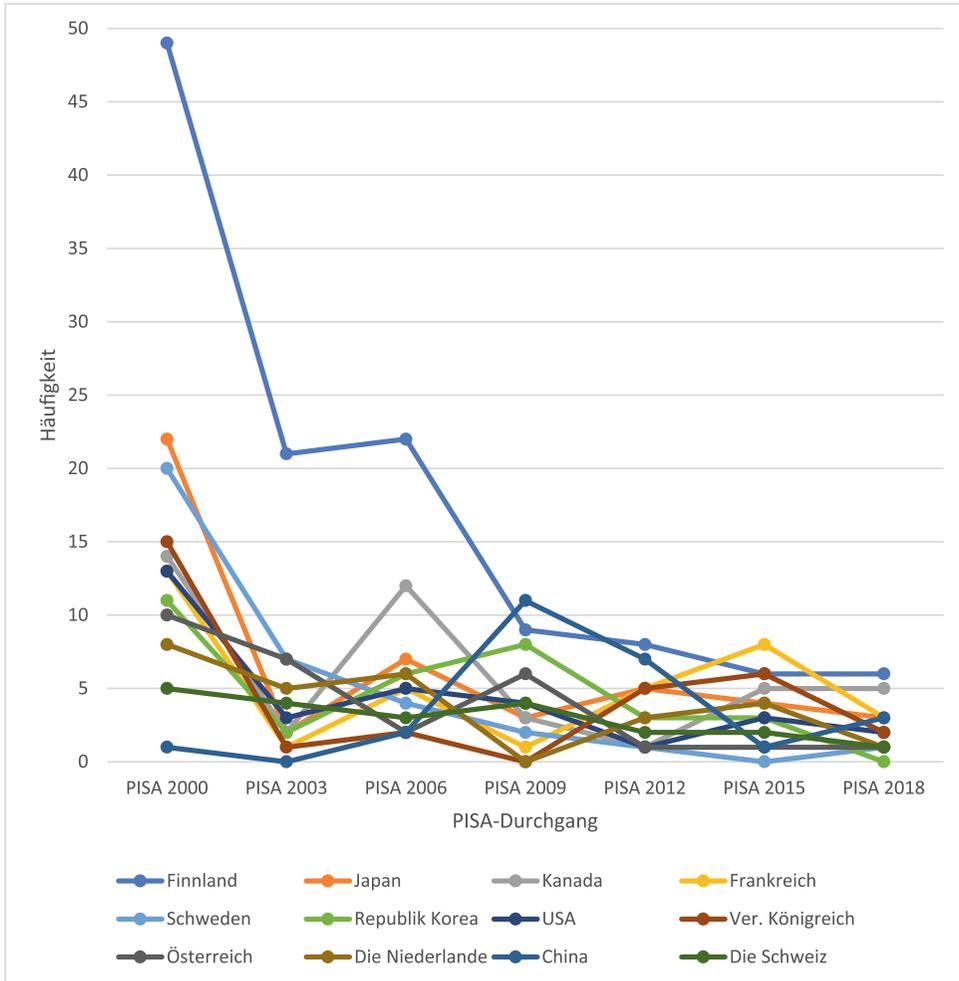
In Abbildung 6-15 und Abbildung 6-16 wird jeweils ein Blick auf die zeitlichen Änderungen der Häufigkeiten von Referenzen auf die zwölf ausgewählten Bildungssysteme in deutschen und chinesischen Mediendiskursen geworfen.

Im deutschen Fall ist zuerst zu sehen, dass die Anzahl der Referenzen auf ‚Finnland‘ zwischen PISA 2000 und 2018 zwar einen stetigen Abwärtstrend zeigt, in den meisten PISA-Runden aber dennoch an erster Stelle steht. Zwei Ausnahmen stellen die Zeiträume PISA 2009 und PISA 2015 dar, bei denen

80 Häufigkeiten in %.

jeweils ‚China‘ und ‚Frankreich‘ eine kleine Überlegenheit im Vergleich zu ‚Finnland‘ besitzen.

Abbildung 6-15: Die zwölf am häufigsten referenzierten Länder und Landesgebiete im zeitlichen Verlauf in den deutschen Medien



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Microsoft Excel

6.3.2.1 ‚China‘ im deutschen Mediendiskurs

Bereits bevor Shanghai als der erste Vertreter Festlandchinas an PISA 2009 teilnahm, hatte es sporadisch Referenzen auf ‚China‘ gegeben. Ein beträchtlicher Anstieg der Bezugnahmen auf ‚China‘ ist von PISA 2006 zu PISA 2009 zu sehen, der sich vermutlich auf die Publikation des Abschneidens Shanghaier Schüler*innen als ‚Spitzenreiter*innen‘ zurückführen lässt. Acht der insgesamt elf deutschen Zeitungsartikel zu ‚chinesischen‘ Schüler*innen im Zeitraum PISA 2009 enthalten Berichterstattungen zu deren PISA-Ergebnissen: z. B. „Am besten schnitten Chines[*innen] und Koreaner[*innen] ab“ (SZ, 2010), „Die

besten PISA-Ergebnisse erzielten vor wenigen Wochen Schüler[*innen] aus Shanghai“ (X. Yang, 2011). Sie stellen oft auch einen Ausgangspunkt für weitere Diskussionen über die Vorbildlichkeit des betroffenen Bildungssystems für sich selbst und die Eigengruppe dar, wie das folgende Zitat illustriert:

Die Schüler[*innen] in Shanghai seien „die besten der Welt“, wurde gerade weltweit berichtet. Erster Platz in der Pisa-Studie der OECD. Und nicht nur das: erster Platz mit großem Abstand zum zweiten [...]. In Europa und Amerika wird nun debattiert, was man falsch mache und die Chines[*innen] richtig machen. (Bork, 2011)

Als die chinesischen teilnehmenden Regionen B-S-J-G bei PISA 2015 nicht erneut den ersten Platz einnehmen, sinkt die Anzahl der medialen Referenzen auf ‚China‘ auch rasant auf lediglich einen Zeitungsartikel. In Bezug auf den Zeitraum PISA 2018 ist noch interessanter zu sehen, dass der wieder erreichte erste Platz der chinesischen Regionen B-S-J-Z im PISA-Ranking die Häufigkeit der Referenzen auf das chinesische Bildungssystem in Deutschland kaum erhöht hat. ‚Finnland‘, ‚Kanada‘ und ‚Estland‘⁸¹ haben stattdessen bei weitem intensivere Aufmerksamkeit als ‚China‘ bei deutschen Medien erhalten. Die existierende Diskussion um ‚China‘ bei PISA 2018 umfasst hauptsächlich Zweifel an der Repräsentativität der teilnehmenden „Metropolen Peking, Shanghai und [der] ostchinesischen Provinzen Zhejiang und Jiangsu“ für „viele ärmere Regionen Chinas“ (Urban, 2019) sowie „die Risiken von Chinas globaler Präsenz“ (Mittler, 2020).

In diesem Zusammenhang lässt sich sagen, dass das hervorragende PISA-Abschneiden von Shanghaier Schüler*innen bei PISA 2009 zu einer großen Aufmerksamkeit der deutschen Medien für das ‚chinesische‘ Bildungssystem geführt hatte. Das Interesse sinkt ab, als die PISA-Leistungen der teilnehmenden Regionen Festlandchinas fallen (bei PISA 2015). Das gute PISA-Abschneiden der chinesischen Regionen – nicht nur bei PISA 2018 – verleiht dem ‚chinesischen‘ Bildungssystem nicht automatisch eine Position als positives Vorbild für Deutschland, was vermutlich in engem Zusammenhang mit einem stets negativen nationalen Stereotyp gegenüber ‚China‘ steht (s. 3.3.2). Das ‚chinesische‘ Bildungssystem wird in Deutschland seit langem als ein ‚traditionelles‘ System stereotypisiert, das stark durch den Konfuzianismus geprägt ist und das Gegenteil eines ‚modernen‘ Nationalstaates im postkolonialen Sinne darstellt. Das überwiegend negative Framing des ‚chinesischen‘ Bildungssystems sowie der PISA-Leistungen der ‚chinesischen‘ Schüler*innen im deutschen Medien-

81 ‚Estland‘ wird in der Abbildung 6-15 nicht angezeigt, weil die Summe der Referenzen auf ‚Estland‘ im gesamten Zeitraum (PISA 2000–2018) niedriger ist als die der ersten zwölf (insg. 14 Zeitungsartikel auf Platz 17).

diskurs verkörpert somit eine diskursive Intention, sich von der Fremdgruppe (konfuzianistische Bildungssystemen) abzugrenzen und dementsprechend die Identifikation (westliche Bildungssystemen) zu verstärken, wie z. B. in diesem Artikel deutlich wird:

Als typisch für das neue China bezeichnet er die Mischung aus konfuzianischer Disziplin und dem Wissen um die immer stärker werdende Position des Landes [...] Zwar schätzten sie Leistung genauso wie Chines[*innen], „aber im Westen geht es da meistens um Selbstverwirklichung und persönlichen Erfolg. Bei vielen Chines[*innen] kommt noch Nationalstolz hinzu“. [...] Ein weiteres Problem, so Li, sei die mangelnde Eigeninitiative chinesischer Mitarbeiter – Resultat jahrelangen Drills in der Schule. (X. Yang, 2011)

6.3.2.2 ‚Frankreich‘ im deutschen Mediendiskurs

Ein zweites Land, das mehr Referenzen als ‚Finnland‘ im deutschen Mediendiskurs als in vorangegangenen PISA-Runden erhält, ist ‚Frankreich‘ bei PISA 2015. Eine genaue Analyse der Themenstellungen und des Framings des ‚französischen‘ Bildungssystems vor dem Hintergrund von PISA 2015 veranschaulicht, dass sich die vermehrten Bezugnahmen auf ‚Frankreich‘ als eine bildungspolitische Referenzgesellschaft in deutschen Medien auf eine diskursive Annäherung an die Eigengruppe zurückführen lässt. Vier von den insgesamt acht Zeitungsartikeln, die im Zeitraum PISA 2015 Referenzen auf ‚Frankreich‘ vornehmen, bezeichnen ‚Frankreich‘ als ein ‚europäisches‘ Land. Wie die folgenden Zitate zeigen, werden noch viele andere Länder als ‚europäische‘ Länder identifiziert, die deswegen vergleichbar mit Deutschland gemacht werden, z. B. ‚Portugal‘ und ‚Italien‘:

Unter den europäischen Ländern hat das wirtschaftlich angeschlagene Portugal deutliche Verbesserungen erreicht, während Frankreich zu den Problemstaaten gehört und unterhalb des OECD-Durchschnitts liegt. Dort ist die Kluft zwischen Herkunft und Bildungserfolg noch größer als in Deutschland. (Schmoll, 2016a)

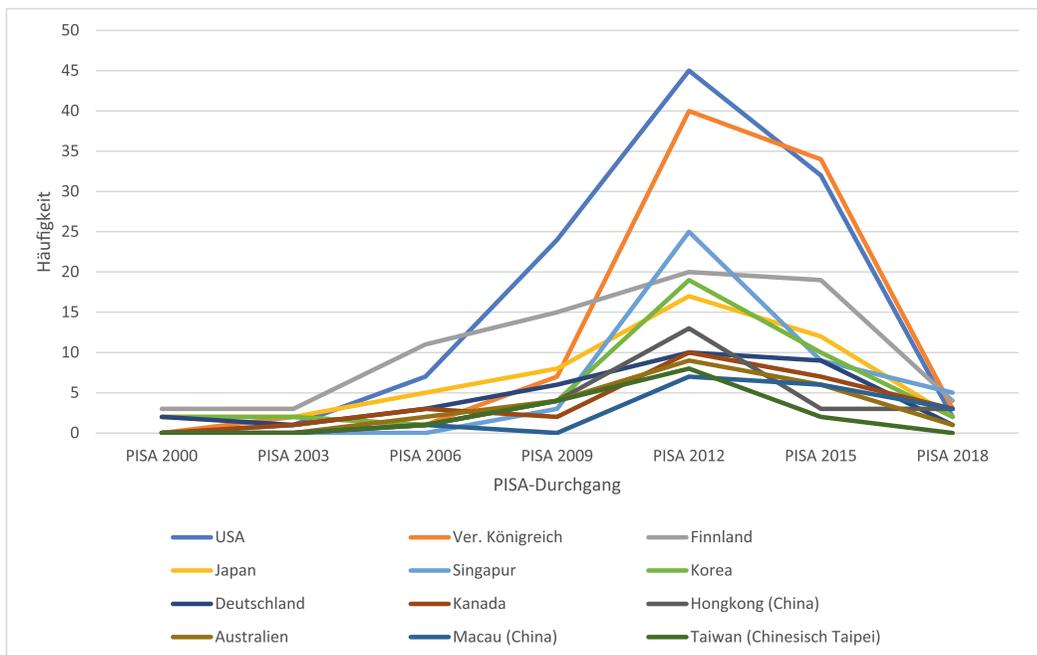
Wie haben sich andere große Volkswirtschaften Europas bei PISA geschlagen?
Italien zum Beispiel ist auf einem guten Weg, trotz der ungünstigen Finanzlage. In Frankreich gibt es weiterhin eine große Ungleichheit bei den Bildungschancen und de[m] Leistungsstand [...] Im Jahr 2000 stand Frankreich besser als Deutschland da, heute liegt es klar zurück. (S. Klein, 2016) (Hervorhebung im Original)

Die oben genannten Beispiele zeigen auch, dass es bei den bildungspolitischen Referenzen auf ‚Frankreich‘ im Jahrgang PISA 2015 häufig um ein negatives Framing der Themen „Leistungsabfall“ und „Bildungsungerechtigkeit“ geht. Die Tatsache, dass sich Frankreich als Nachbarland von Deutschland in Europa befindet, stellt eigentlich eine Hintergrundinformation für alle beobachteten

Zeiträume dar, von PISA 2000 bis PISA 2018. Der Grund dafür, dass sich die Diskussion um ‚Frankreich‘ bei PISA 2015 als äußerst heftig erweist, liegt vermutlich im Unbehagen bezüglich der Probleme innerhalb des deutschen Bildungssystems. Wie die Analyse zum Eigenbild des deutschen Bildungssystems deutlich macht, zeigt das PISA-Abschneiden der deutschen Schüler*innen bei PISA 2015 einen unübersehbaren Abfall (s. 4.2.1 und 6.2.1), wobei die „Bildungsungleichheit“ bezüglich des „sozialen Hintergrundes“ sowie des „Migrationshintergrundes“ als eine wichtige Ursache für die ‚schwachen‘ Leistungen zugeschrieben wird (s. 6.2.2.1). Die Thematisierung ähnlicher Probleme in einem weiteren Bildungssystem dient dazu, das schlechte Gefühl über sich selbst zu verringern bzw. vermeiden (vgl. Waldow, 2016, 2017). Vor allem wenn das referenzierte Land in der Nähe – in der In-Group – von Deutschland zu finden ist, scheint der Effekt der diskursiven Externalisierung der eigenen Probleme stärker zu sein, weil das Publikum mit dem Gegenstand vertrauter ist.

Im chinesischen Fall zeigt sich ‚Finnland‘ zwar in den gesamten Zeiträumen auch als ein hochrelevantes Referenzbildungssystem – zwischen Platz 1 und 4 unter allen Referenzgesellschaften. Im Vergleich zu der Situation in Deutschland gibt es in Festlandchina aber mehr Länder, auf die häufiger als auf ‚Finnland‘ referenziert wird, z. B. auf ‚die USA‘ zwischen PISA 2009 und 2015, ‚das Vereinigte Königreich‘ zwischen PISA 2012 und 2015 sowie ‚Singapur‘ bei PISA 2012 und 2018 (s. Abbildung 6-16).

Abbildung 6-16: Die zwölf am häufigsten referenzierten Länder und Landesgebiete im zeitlichen Verlauf in den chinesischen Medien



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Microsoft Excel

6.3.2.3 ‚Die USA‘ im chinesischen Mediendiskurs

Die PISA-Ergebnisse ‚der USA‘ zwischen PISA 2009 und 2015 werden im chinesischen Mediendiskurs mehrheitlich als ‚leistungsschwach‘ und als ‚Leistungsabfall‘ gelabelt. Das betrifft alle drei Haupttestbereiche: Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (z. B. W. Tang, 2013b; Wen, 2010; G. Zheng, 2017). Vor diesem Hintergrund ist es jedoch sehr interessant zu sehen, dass viele Berichterstattungen trotzdem versuchen, positive Referenzen auf ‚amerikanische‘ Bildungssysteme vorzunehmen. Auch wenn der damalige amerikanische Präsident und auch andere bildungspolitische Akteure das ‚schlechte‘ PISA-Abschneiden ihrer Kinder als einen „Alarmruf“ für den Staat wahrgenommen haben sollen (z. B. Lidan Chen, 2016; L. Fan, 2013c; W. Tang, 2011), wird in den chinesischen Medien immer wieder betont, dass ‚die USA‘ „ein bildungsstarkes Land“ seien (L. Fan, 2013c). Zum Krisenbewusstsein ‚der USA‘, das durch die überraschend ‚guten‘ PISA-Leistungen von chinesischen Schüler*innen ausgelöst wird, wird folgende Erklärung gegeben:

Erstens ist das amerikanische Bildungswesen in Wirklichkeit nicht so schlecht, wie es die Amerikaner*innen selbst darstellen. Sie sind gut darin, den Vorsprung anderer Länder zu übertreiben, um sich selbst zu „motivieren“. Zweitens haben es die USA [geschichtlichen Erfahrungen gemäß] letztlich immer geschafft, sich von anderen Ländern zu distanzieren, indem sie proaktive Reformen ergriffen.⁸² (Yin & Ren, 2013)

Die positiven Referenzen, die der chinesische Mediendiskurs auf ‚die USA‘ vornimmt, beziehen sich entweder auf die restlichen Testbereiche von PISA, bei denen die ‚amerikanischen‘ Schüler*innen besser als chinesische abschneiden, oder auf die Bereiche, die bei PISA nicht abgedeckt werden. Zur ersten Gruppe gehören Themenstellungen wie z. B. „Finanzkompetenz“ (J. Huang, 2017; Z. Liu, 2017), „Berufsvorstellung in Naturwissenschaften“ (Guoying Yang, 2017; E. Zhao, 2017), „Globale Kompetenz“ (D. Zhang, 2018) und „Sporttreiben“ (K. Tang, 2018). In der zweiten Gruppe fällt vor allem das Thema „Kreativität“ auf (Chang, 2016; Stewart, 2017; W. Tang, 2011). Dabei wird die Förderung der Kreativität der Schüler*innen in ‚den USA‘ als ein Vorbild für China dargestellt. Im Vergleich wird behauptet, dass „die sogenannten besten PISA-Leistungen zum Teil auch auf die Kosten der Kreativität, des divergenten Denkens und der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder gegangen sei“ (M. Fang, 2015). Darüber

82 Original:

第一，美国教育事实上从来没有他们自己所说的那么差，他们善于夸大别国的领先来“激发”自身的动力；第二，通过主动的自我改革，美国最后都比较成功地与他国拉开了距离。

hinaus wird die Digitalisierung seit PISA 2012 ebenfalls als ein Aspekt gesehen, für den ‚die USA‘ ein positives Beispiel darstellen. Die Anwendung neuer elektronischer Ausstattungen im Unterricht (Bai, 2019; T. Zhang et al., 2013) und Kooperationen mit ausgezeichneten Technologieunternehmen in der Gestaltung eines Informatikrahmens für die Grundbildung (Stewart, 2017) in ‚den USA‘ werden dabei in den Vordergrund gerückt.

Noch interessanter zu sehen ist, dass das schlechtere PISA-Abschneiden von ‚amerikanischen‘ Kindern die chinesischen Medien nicht komplett abgehalten hat, positive Referenzen auf die Ausbildung in Mathematik und Lesen vorzunehmen, wie ein CBZ-Artikel aus dem Jahr 2014 titelt: „Was wir vom Leseunterricht in den USA lernen“⁸³ (A. Wang, 2014) und wie ein zweiter CBZ-Artikel das „mathematische Lesen“ aus ‚den USA‘ vorstellt, womit die Verbindung mathematischer Probleme mit Visualisierungen und das Lesen alltäglicher Objekte gemeint sind (Y. Gao, 2011).

Der Grund dafür, dass im chinesischen Mediendiskurs zu PISA maßgebliche positive Referenzen auf ‚die USA‘ vorgenommen werden, lässt sich einerseits mittels einer wirtschaftlichen Perspektive suchen. Beispielsweise werden ‚die USA‘ dabei als „eine wirtschaftliche und ökonomische Großmacht“ dargestellt (L. Fan, 2013c). Zudem werden ‚die USA‘ häufig stellvertretend als ‚Industriation‘ genannt, was in chinesischen Medien oft ein wichtiger Ausgangspunkt für die weitere Diskussion um Bildungsprobleme darstellt (mehr dazu s. a. 6.3.3.2). Andererseits spielt das nationale Stereotyp dabei auch eine wesentliche Rolle. Aufgrund unterschiedlicher internationaler Rankings sind ‚die USA‘ für ihre Universitäten und Forschungsinstitutionen bekannt (vgl. L. Fan, 2013c), die für die Ausbildung zahlreicher kreativer Absolvent*innen und die Entstehung großer technologischer Unternehmen sorgen konnten. ‚Die USA‘ als Nation wird sozusagen als ein positives Vorbild mit hoher Kreativität für China stereotypisiert, das schon lange vor PISA 2009 existiert hatte (vgl. Zhu & Jiang, 2016). Die neuen Kenntnisse aus PISA, dass die Schüler*innen dort in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften ‚schlechter‘ als in Festlandchina abschneiden, werden zwar wahrgenommen, haben die vorbildliche Rolle ‚der USA‘ für China aber nicht grundsätzlich geändert. Stattdessen werden die stärkeren Leistungen der chinesischen Schüler*innen auf das Drillsystem zurückgeführt, das der Kreativität der Kinder schadet. Das ‚mittelmäßige‘ PISA-Abschneiden ‚amerikanischer‘ Schüler*innen gelte somit nicht mehr als ein schwarzer Punkt des ‚amerikanischen‘ Bildungssystems, sondern als ein Spiegel für die Selbstreflexion der chinesischen Regierung zu ihren eigenen Schwächen:

83 Original: 我们从美国阅读教学中学习什么。

Die chinesische Regierung gibt sich mit den Ergebnissen der Shanghaier PISA-Tests nicht zufrieden und ist sich der Tatsache bewusst, dass die übermäßige Fokussierung [...] auf standardisierte Tests, insbesondere der ungesunde Wettbewerb um höhere Einschreibequoten der Universitäten, der Ausbildung der kreativen Spitztalente des Landes und der nachhaltigen Entwicklung der Schüler[*innen] nicht förderlich ist. Verglichen mit dem „mittelmäßigen“ Abschneiden amerikanischer Schüler[*innen] bei PISA gehen Chinas angeblich höchste „Noten und Punktzahlen“ irgendwie auf Kosten von Kreativität, divergentem Denken und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen.⁸⁴ (M. Fang, 2015)

Eine weitere Erklärung dafür, weshalb ‚die USA‘ in der globalen Kompetenz als ein ‚weltweites‘ Vorbild wahrgenommen werden, bezieht sich im folgenden Zitat auf die stark ausgeprägte Stereotypisierung der englischen Sprache als *lingua franca*:

Das Missverständnis „Die USA sind die Welt und Englisch ist eine lingua franca“ ist ein Stereotyp, das sich mit der fortschreitenden Globalisierung verfestigt hat. Die Europäische Union hat kürzlich angekündigt, dass Englisch auch nach dem Austritt Großbritanniens eine der drei wichtigsten Arbeitssprachen in der EU bleiben wird. Die Wahrheit ist, dass EU-Beamte, die aus jedem Mitgliedsstaat kommen und jede Muttersprache sprechen, in ihrer sprachlichen Kommunikation stark auf Englisch angewiesen sind.⁸⁵ (K. Yu & Chen, 2018)

In diesen Zusammenhängen lässt sich sehen, dass sich die positive Bezugnahme auf die amerikanische Schulbildung im chinesischen Mediendiskurs nicht primär auf die PISA-Leistungen beruft, sondern vielmehr auf Überlegungen aus wirtschaftlicher Perspektive und dementsprechend ein langfristiges Stereotyp zu dem Land: ‚Die USA sind weltweit führend‘.

6.3.2.4 ‚Großbritannien‘ im chinesischen Mediendiskurs

Wie die Abbildung 6-16 demonstriert, steigt die Anzahl der Nennungen ‚Großbritanniens‘ im chinesischen Mediendiskurs mit PISA 2012 rasant auf den zweiten Platz an. Bei PISA 2015 erweist sich ‚Großbritannien‘ bereits als das am

84 Original:

对上海PISA测试的结果,我国政府没有自满,清醒地认识到.....对标准化考试的过度关注,特别是唯高考升学率的不良竞争,不利于国家拔尖创新人才的培养和学生的可持续发展。相比美国学生在PISA表现中的“平庸”,中国所谓的最高“成绩、分数”某种程度上也是以牺牲学生的创造力、发散思维和个性发展为代价的。

85 Original:

“美国即世界,英语即世界语”,这种曲解随着全球化持续深化而固化为刻板印象。欧盟最近宣布,英国正式脱离欧盟后,英语仍位列欧盟三大工作语言之一。真相却是,来自各成员国、操各自母语的欧盟官员,语言交流高度依赖英语。.

häufigsten referenzierte Bildungssystem unter allen Ländern und Landesgebieten – sogar häufiger als ‚die USA‘ und ‚Finnland‘. Warum? Die englische Sprache als *lingua franca* – wie oben im ‚US-amerikanischen‘ Fall schon erwähnt – könnte zwar ein Grund sein. Aber das sollte kein entscheidender Einflussfaktor sein, weil die Rolle der englischen Sprache als *lingua franca* auch in Festlandchina schon lange vor PISA 2012 wahrgenommen wurde. Das durch Verkündung der „Vorläufige Verordnung über das selbstfinanziertes Studium im Ausland“⁸⁶ (1981) vom chinesischen Staatsrat ausgelöste „Englisch-Fieber“ und der Festlegung von Englisch als einem der Hauptfächer im Gaokao seit dem Jahr 1984 sind frühere Beweise dafür (vgl. Sohu Learning, 2014; Xinhua Net, 2018).

Aus der Beobachtung des genauen Framings ‚Großbritanniens‘ in der chinesischen Beschäftigung mit PISA-Fragen ergeben sich einige weitere Themenstellungen, deren Häufigkeiten in diesem Zeitraum – zwischen PISA 2012 und 2015 – beträchtlich ansteigen, und zwar die „Pilgerfahrt britischer Bildungsminister*innen & Lehrkräfte nach Shanghai“ (z. B. L. Fan, 2014; P. Jiang, 2017), das „Austauschprogramm der Lehrkräfte zwischen China und Großbritannien“ (z. B. P. Jiang, 2014; S. Luo, 2016) sowie die „Einführung chinesischer mathematischer Lehrbücher & Didaktik in Großbritannien“ (z. B. CBZ, 2017; S. Chen & Li, 2015). Von den insgesamt 74 chinesischen Zeitungsartikeln aus diesem Zeitraum, in denen bildungspolitische Referenzen auf ‚Großbritannien‘ erfolgen, beschäftigen sich über 50 mit einem oder mehreren der obengenannten Themen. Das entspricht einem Anteil von ca. 67%. Das heißt, dass zwei Drittel aller Berichterstattungen zu ‚Großbritannien‘ auf eine „Selbst-Projektion“ (s. 3.2.2) der Shanghaier PISA-Ergebnisse bzw. Schulbildung abzielt, statt tatsächliches Interesse am ‚britischen‘ Schulwesen vor Ort zu zeigen. Interessant zu sehen ist auch, dass diese Gruppe von Themen zu ‚Großbritannien‘ nur in diesem Zeitraum der chinesischen Berichterstattungen vorkommt. In anderen Zeiträumen ist sie überhaupt nicht zu finden. Drei ausgewählte Beispiele folgen:

Im Februar 2014 besuchte Elizabeth Truss, die damalige Staatsministerin für Bildung [...], Shanghai und schlug nach dem Besuch mehrerer Grund- und Sekundarschulen vor, dass sie gerne eine große Anzahl britischer Lehrer*innen zur Weiterbildung nach Shanghai schicken würde und lud Shanghaier Lehrkräfte zu „Demonstration und Austausch“ nach Großbritannien ein.⁸⁷ (L. Fan, 2016)

86 Original: 《关于自费出国留学的暂行规定》.

87 Original:

2014年2月，时任英国教育国务大臣.....的莉兹·特拉斯来沪考察访问，在参观了几所中小学之后提出，希望能够派大批英国教师来沪学习进修，邀请上海教师赴英“示范交流”。

Die BBC-Dokumentation „Are Our Children Tough Enough?“ hat das britische Bildungswesen mit dem chinesischen verglichen und der Welt die positiven Auswirkungen von strengen Lehrer*innen auf die Leistungsträger gezeigt. Chinesische Mathematik-Lehrbücher für Grundschulen werden im September dieses Jahres in britischen Grundschulklassen eingeführt; immer mehr Delegationen ausländischer Lehrer*innen kommen nach China, um „aus den Erfahrungen zu lernen“. ⁸⁸ (X. Yuan et al., 2017)

Anfang dieses Jahres besuchten über 80 Shanghaier Lehrer*innen der Primar- und Sekundarstufe britische Schulen, um ihre Erfahrungen im Mathematikunterricht zu teilen. Dies ist bereits die dritte Runde des Mathematiklehrer*innen-Austauschprogramms zwischen China und Großbritannien. ⁸⁹ (CBZ, 2019)

Wie die Zitate darstellen, dient die Selbst-Projektion hier keinesfalls dem Kennenlernen oder einem verbesserten Verständnis des ‚britischen‘ Schulsystems, sondern der Gestaltung oder Verstärkung eines positiven Eigenbildes der Shanghaier bzw. chinesischen Schulbildung (s. a. 6.2.2.2). ‚Großbritannien‘ ist in der Tat nicht das einzige Land, auf das der chinesische Mediendiskurs zu diesem Zweck Referenzen vornimmt. ‚Die USA‘⁹⁰ (vgl. z. B. P. Jiang, 2013a), ‚Südafrika‘ (vgl. L. Fan, 2014), ‚die Ver. Arab. Emirate‘, ‚Malaysia‘ sowie ‚Kenia‘ (vgl. L. Fan, 2017a, 2017b) hätten alle Delegationen nach Shanghai geschickt, um von den chinesischen Erfahrungen zu lernen. Dass die Interaktionen mit ‚Großbritannien‘ so maßgeblich berichtet werden, hat nur bedingt damit zu tun, dass das ‚britische‘ Interesse an den Shanghaier PISA-Ergebnissen tatsächlich groß wäre (vgl. You & Morris, 2016). Vielmehr geht es dabei um das Stereotyp zu ‚Großbritannien‘ als einem ‚modernem Industrieland‘ (vgl. P. Jiang, 2017) sowie einem ‚westlichen‘ Bildungssystem (vgl. Ke, 2017), das im internationalen Diskurs eine einflussreiche Rolle spielt:

88 Original:

英国广播公司制作的纪录片《我们的孩子足够坚强吗?》，对比了英式教育和中式教育，让世界认识到严师出高徒的积极效果，中国小学数学教材今年9月将进入英国小学课堂；越来越多的外国教师访问团组队到中国来“取经”。

89 Original:

今年年初，上海的80多名中小学数学教师赴英国学校分享数学教学经验。这已经是第三轮中英数学教师交流项目。

90 Die bildungspolitischen Referenzen auf ‚die USA‘ im Sinne von Selbst-Projektion sind in den beobachteten chinesischen Berichterstattungen auch sehr häufig zu sehen. Sehr häufig werden ‚die USA‘ und ‚Großbritannien‘ als ein Bündel benutzt, um das große Interesse der transnationalen Gruppe ‚Europa und Amerika‘ oder ‚die Industrieländer‘ zu veranschaulichen (s. 6.3.3). Aber im Vergleich zu ‚den USA‘ liegt der Anteil der Referenzen als Selbst-Projektion in Bezug auf ‚Großbritannien‘ viel höher, weshalb der Fokus hier auf ‚Großbritannien‘ gerichtet wird.

Im Gefolge der erfolgreichen Umsetzung des chinesisch-britischen Projekts haben Länder wie die Vereinigten Arabischen Emirate, Malaysia und Kenia den Wunsch geäußert, dass Shanghai Delegationen von Lehrkräften in ihre Länder entsendet, um sich auszutauschen.⁹¹ (L. Fan, 2017a)

6.3.2.5 ‚Singapur‘ im chinesischen Mediendiskurs

Ebenso wie Shanghai nahm Singapur im Jahr 2009 zum ersten Mal an PISA teil (vgl. L. Fan, 2013c; P. Jiang & Fan, 2013). Wie die Abbildung 6-16 zeigt, beziehen sich die chinesischen Medien in der Diskussion auch erst seit PISA 2009 auf ‚Singapur‘. Mit PISA 2012 erreicht die Häufigkeit der bildungspolitischen Referenzen auf das Bildungssystem ‚Singapurs‘ einen Höhepunkt: Knapp 60% der chinesischen Berichterstattungen zu ‚Singapur‘ aus dem gesamten betrachteten Zeitraum zwischen PISA 2000 und 2018 stammt aus der Periode PISA 2012. In dieser Zeitspanne gehört ‚Singapur‘ damit auch zu den Bildungssystemen, auf die in chinesischen Medien häufiger als auf ‚Finnland‘ referenziert wird. Im Vergleich zu ‚den USA‘ und ‚Großbritannien‘ scheint das Framing von ‚Singapur‘ bei PISA 2012 jedoch ganz andere Themenstellungen aufzugreifen. Daraus lassen sich dann auch unterschiedliche Faktoren ablesen, die sich auf die Konstruktion der bildungspolitischen Referenzgesellschaften auswirken.

Erstens wird ‚Singapur‘ als ein ‚sehr leistungsstarkes‘ Bildungssystem dargestellt. Auch wenn Shanghai als einziger Vertreter Festlandchinas die besten Ergebnisse bei PISA 2012 erzielt, wird in chinesischen Medien zu diesem Zeitpunkt immer noch sehr häufig betont, dass ‚singapurische‘ Schüler*innen in vielen Hinsichten besser abschneiden, z. B. im Problemlösen (vgl. B. Wang, 2015). Es fällt besonders auf, dass der Anteil der ‚leistungsstärksten‘ Schüler*innen in ‚Singapur‘ sowohl im Lesen vgl. (Que, 2014; W. Tang, 2013a) als auch in den Naturwissenschaften (vgl. L. Fan, 2013b) viel höher als in ‚Shanghai‘ ist. Die digitale Bildung in ‚Singapur‘ schein auch positive Auswirkung auf die PISA-Ergebnisse zu haben, was sich zeigte, als in PISA 2012 computer-basierte Tests eingeführt wurden (vgl. P. Jiang, 2016c).

In der Ursachenzuschreibung der starken PISA-Leistungen von ‚Singapur‘ werden folgende Aspekte des ‚singapurischen‘ Bildungssystems beleuchtet: Die Betonung einer moralischen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Y. Fang, 2015), eine gut organisierte Begabtenförderung, bei der das eigenständige, kritische und kreative Denken im Vordergrund steht (vgl. Y. Fang, 2015), die lerner*innen-zentrierte Didaktik in der Schulbildung sowie die hochqualifizierten Lehrkräfte (vgl. K. Tang, 2013). Darüber hinaus wird der Einfluss des kultu-

91 Original:

在中英项目顺利实施后，阿联酋、马来西亚、肯尼亚等国家都纷纷表示希望派上海教师代表团至该国参与教学交流。

rellen Umfeldes auf den Schulerfolg der Kinder hervorgehoben, vor allem die Prägung durch die ‚konfuzianistische‘ Denkweise (vgl. K. Yu, 2014). Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang Themen wie die hohe Lernmotivation der Schüler*innen (vgl. K. Tang, 2013), das großartige Engagement der Eltern (vgl. P. Jiang & Fan, 2013) und der hohe Stellenwert der Bildung in der Gesellschaft (vgl. H. Zheng, 2013). Die obengenannten Aspekte des ‚singapurischen‘ Bildungssystems werden im chinesischen Mediendiskurs alle positiv geframt. In einer negativen Art wird in diesem Prozess lediglich die lange Lernzeit bei den ‚singapurischen‘ Schüler*innen (vgl. Z. Chen, 2013) thematisiert, weil „viel Zeit nach der Schule, an Wochenenden und in den Ferien für außerschulische Nachhilfe aufgewendet wird“ (Shiller, 2014).

Unabhängig von den positiven oder negativen Themenstellungen zu ‚Singapur‘ ist ein gemeinsamer Trend im diskursiven Framing zu beobachten, und zwar die Suche nach möglichen Ähnlichkeiten zwischen chinesischen und ‚singapurischen‘ Schulen und Kulturen. In diesem Prozess werden oft auch weitere Bildungssysteme erwähnt, wie z. B. diejenigen von ‚Südkorea‘, ‚Japan‘, ‚Hongkong‘, ‚Taiwan‘ und ‚Macau‘. Die Kontexte, in denen sie mit Festlandchina vergleichbar gemacht werden, sind z. B. „Nachbarschaft“, „starkes PISA-Abschneiden im Allgemeinen“, und „ausgeprägter konfuzianistischer Einfluss“, wie folgende Zitationen darstellen:

Bei den gleichen Tests sanken die Ergebnisse unserer Schüler*innen signifikant, als sie Computer benutzten [...] Bei unseren Nachbarn in Korea und Singapur stiegen die Testergebnisse signifikant [...] Die Testergebnisse unserer Schüler*innen haben kaum einen Vorteil gegenüber denen von Schüler*innen aus anderen Ländern, wenn die neue Technologie eingesetzt wird.⁹² (P. Jiang, 2016c)

Unterdessen zeigten die ostasiatischen Länder 2012 eine starke Gesamtdominanz im Hauptbereich Mathematik, wobei Singapur, Hongkong (China), Chinesisch Taipeh, Korea, Macau (China) und Japan alle unter den Top 10 sind.⁹³ (Shen, 2013b)

Der Erfolg von Metropolen wie Shanghai, Hongkong und Singapur bei der PISA-Studie ist eher auf den Konfuzianismus zurückzuführen als auf die Urbanisierung im heutigen Zeitalter⁹⁴ (K. Yu, 2014)

92 Original:

在同样的测试中，我们的学生用了计算机后，测试的分数下降明显……我们的邻国韩国和新加坡的学生……测试分数也是上升明显……在使用了新技术的条件下，我们的学生测试分数与其它国家的学生测试分数相比几乎没有优势。

93 Original:

同时，作为2012主要领域的数学，东亚国家表现出强劲的整体优势，新加坡、中国香港、中国台北、韩国、中国澳门、日本均进入前十。

Die obengenannten Themen sowie ihre Framings lassen sich zudem auch auf die Wahrnehmung des eigenen Leistungsniveaus (s. 6.2.1) und des eigenen Bildungssystems (s. 6.2.2.2) im chinesischen Mediendiskurs zurückführen, z. B. als ‚leistungsstarkes‘ Bildungssystem sowie die gesellschaftliche und kulturelle Umgebung der Schulbildung. Die hohen Häufigkeiten des Bildungssystems ‚Singapurs‘ sowie der Themenstellungen, die in der Wahrnehmung des eigenen Bildungssystems ebenfalls häufig auftauchen, hängen somit eng mit der wahrgenommenen kulturellen Nähe zwischen Singapur und Festlandchina zusammen.

6.3.2.6 *Schlussfolgerung: Einflussfaktoren für das Framing der einzelnen Referenzgesellschaften*

Aufgrund der herausragenden PISA-Ergebnisse fungiert ‚Finnland‘ weltweit als Vorbild, wie zahlreiche empirische Studien aus unterschiedlichen Kontexten beweisen (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2003; Lee & Sung, 2019; Sivesind, 2019; Takayama et al., 2013). Um weitere Einflussfaktoren für das Framing der einzelnen bildungspolitischen Referenzgesellschaften in deutschen und chinesischen Mediendiskursen herauszuarbeiten, wurde in diesem Unterkapitel ein besonderer Blick auf die Bildungssysteme geworfen, auf die in der beobachteten Zeitspanne häufiger als auf ‚Finnland‘ referenziert wird. Sie sind im deutschen Fall ‚China‘ und ‚Frankreich‘, im chinesischen Fall ‚die USA‘, ‚Großbritannien‘ und ‚Singapur‘. Aus der Analyse des Framings dieser Bildungssysteme in beiden Mediendiskursen ergeben sich folgende Aspekte, die sich als relevant für die Konstruktion der Bilder von Referenzgesellschaften erweisen:

- Die vorexistierenden nationalen Stereotype: z. B. ‚China‘ im deutschen und ‚die USA‘ im chinesischen Fall;
- Die geographische Nähe: z. B. ‚Frankreich‘ im deutschen und ‚Singapur‘ im chinesischen Fall;
- Die wirtschaftlichen Verhältnisse: z. B. ‚China‘ im deutschen und ‚die USA‘ im chinesischen Fall;
- Die wahrgenommene kulturelle Nähe und Ferne: z. B. ‚Singapur‘ im chinesischen und ‚China‘ im deutschen Fall;
- Die Machtposition im internationalen Diskurs: z. B. ‚Großbritannien‘ im chinesischen Fall.

94 Original:

上海、香港、新加坡等大都会取得学术能力评估测试（PISA）佳绩，与其说是都市时代的必然，不如说是儒家文化的使然。

Es lässt sich zuletzt aber nicht leugnen, dass das Bild bezüglich jeden Bildungssystems in den Mediendiskursen nicht immer einheitlich positiv oder negativ ist. Die Faktoren, die einen Beitrag zur Gestaltung des Bildes leisten, wirken meistens auch nicht allein. Das heißt, dass ein Land oder ein Landesgebiet in einem Mediendiskurs sowohl positiv als auch negativ geframt werden könnte (s. 2.1.1). Verschiedene Einflussfaktoren können sich zudem auch gleichzeitig auf die Gestaltung der Bilder von einer Referenzgesellschaft auswirken. Die oben dargestellte Analyse des Framings der fünf ausgewählten Länder zielt aus diesem Grund nicht darauf ab, herauszufinden, wie viele Faktoren insgesamt auf das Framing jedes Bildungssystems in jedem Mediendiskurs identifizierbar sind, sondern auf eine Rekonstruktion der Aspekte von bildungspolitischen Referenzen, die die relevanteste Rolle in der medialen Diskussion zu den jeweiligen Bildungssystemen spielen.

Angesichts der Frameanalyse der Bilder von ‚China‘ und ‚Frankreich‘ im deutschen Mediendiskurs und ‚den USA‘, ‚Großbritannien‘ und ‚Singapur‘ im chinesischen Mediendiskurs lässt sich zusammenfassend sagen, dass diese Faktoren nicht separat betrachtet werden können. Sie hängen oft miteinander zusammen. Die Machtposition im internationalen Diskurs steht beispielweise im engen Zusammenhang mit den wirtschaftlichen Verhältnissen sowie den vorexistierenden nationalen Stereotypen, die aus der kolonialen Perspektive betrachtet werden. Die geographische Nachbarschaft könnte zum intensiven Austausch mit einem Land und dementsprechend zum häufigen Aufruf eines Bildungssystem als Referenzgesellschaft führen. Sie bedeutet jedoch nicht immer eine kulturelle Nähe, die wahrgenommen wird. Alles in allem spielt der Standort des Beobachtenden die entscheidende Rolle dabei, bestimmte Referenzgesellschaften auszuwählen und sie zugunsten ihrer Position in bildungspolitischen Debatten zu framen (s. 3.2.1).

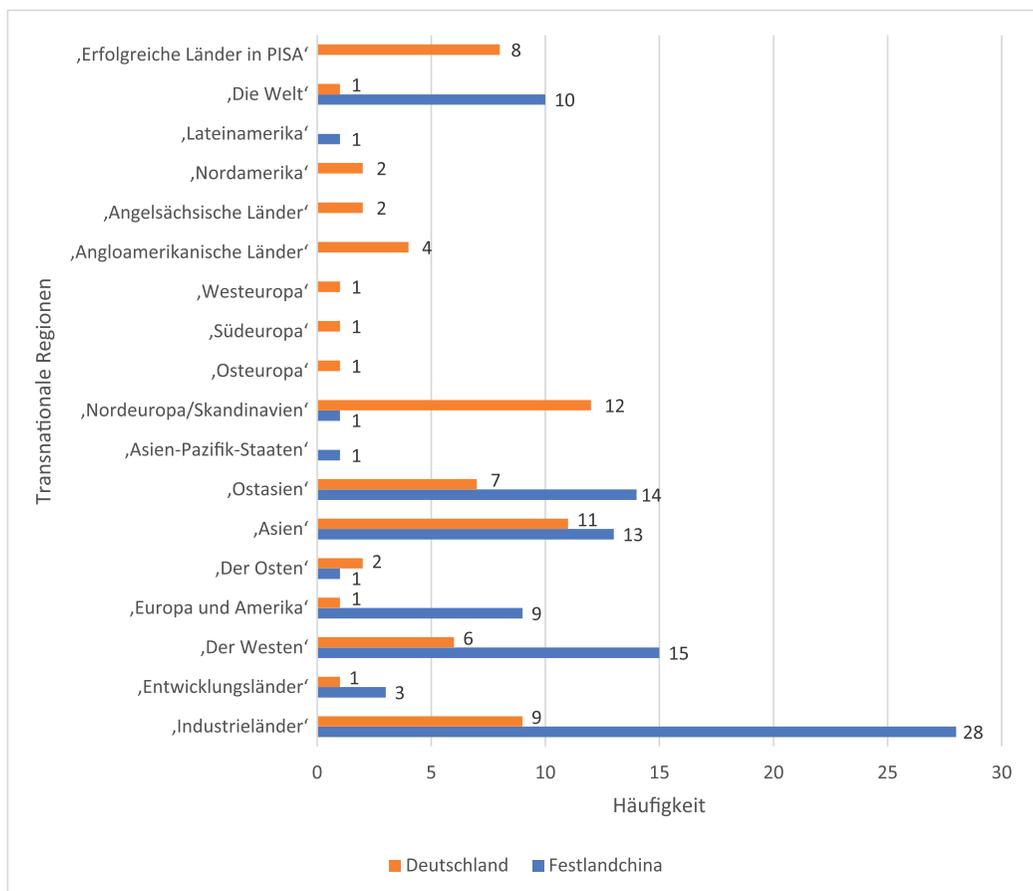
6.3.3 Transnationale Referenzregionen und Stereotype

Die transnationalen Referenzgesellschaften beziehen sich in dieser Studie auf die transnationalen Regionen bzw. Ländergruppen, auf die deutschen und chinesischen Mediendiskurse im Zusammenhang mit Bildungsfragen referenzieren. Die Bezeichnung der transnationalen Referenzgesellschaften beruft sich im Kontext der vorliegenden Studie nicht auf die Liste der geographischen Makro-(kontinente) und Subregionen (Subkontinente) der Vereinten Nationen (vgl. Lexas, 2016), sondern auf die Begriffe, die aus den Überschriften und Volltexten der Berichterstattungen zu PISA in Deutschland und Festlandchina induktiv herausgearbeitet wurden.

Wie die Abbildung 6-17 demonstriert, werden jeweils 12 und 17 transnationale Referenzgesellschaften in den chinesischen und deutschen Diskussionen

zu PISA mit unterschiedlicher Intensität thematisiert. Die Ländergruppen, auf die in beiden Kontexten sehr häufig referenziert wird, sind vor allem ‚die Industrieländer‘, ‚der Westen‘, ‚Asien‘ und ‚Ostasien‘. Ein Unterschied zwischen beiden Fällen besteht in Bezug auf ‚Europa und Amerika‘, ‚Nordeuropa/Skandinavien‘ und ‚die Welt‘. Während die chinesischen Medien sehr häufig auf ‚Europa und Amerika‘ und ‚die Welt‘ verweisen, spielt ‚Skandinavien‘ in den deutschen Medien eine viel wichtigere Rolle. Die deutschen Medien scheinen zwar keine häufigen Referenzen auf ‚Europa und Amerika‘ als eine ganze transnationale Referenzgesellschaft vorzunehmen. Eine Menge weiterer Begriffe, die einen Teil dieser Region bezeichnen, lassen sich aber im deutschen Mediendiskurs identifizieren, wie z. B. ‚Westeuropa‘, ‚Südeuropa‘, ‚Osteuropa‘, ‚Nordamerika‘, ‚Angelsächsische Länder‘ und ‚Angloamerikanische Länder‘. Das zeigt, dass eine interne Differenzierung in der Repräsentation der Region ‚Europa und Amerika‘ seitens der deutschen Medien zu sehen ist, was in den chinesischen Medien nicht der Fall ist.

Abbildung 6-17: Transnationale Referenzgesellschaften in den Volltexten deutscher und chinesischer Berichterstattungen zu PISA



Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von Microsoft Excel

6.3.3.1 *„(Ost-)Asien“ im deutschen Mediendiskurs*

Die Stereotype über transnationale Referenzgesellschaften wird in Anlehnung an Waldow (2016) als transnationale Stereotype bezeichnet. In Bezug auf die deutschen Berichterstattungen zwischen 2001 und 2014 hat Waldow z. B. ‚Asien‘ als ein transnationales Stereotyp identifiziert, der meist nur die Bildungssysteme von ‚China‘, ‚Südkorea‘, ‚Japan‘ und (in etwas geringerem Maße) ‚Singapur‘ umfasst (vgl. Waldow, 2016). Andere Länder, die sich geographisch auch in Asien befinden, werden in diesem Prozess vernachlässigt, wie ‚Indien‘, ‚Thailand‘ oder ‚Malaysia‘. Zudem wird die transnationale Region oft als eine Gruppe mit „relativ wenigen internen Differenzierungen“ (Waldow, 2016) repräsentiert. ‚Asien‘ sowie die in diesem Fall zugehörigen Bildungssysteme seien als ‚konfuzianistisch‘ klassifiziert (vgl. Waldow, 2017). Die Unterschiede zwischen unterschiedlichen asiatischen Bildungssystemen hinsichtlich der Ideologie, der Geschichte der Schulreformen sowie das aktuelle Erbe konfuzianistischer Kultur in der Bildungslandschaft werden außer Acht gelassen (vgl. T. Kim, 2009; Tan, 2008). Ein gleicher Befund ergibt sich ebenfalls aus der Datenanalyse dieser vorliegenden Studie bezüglich des deutschen Falls, sodass dies hier nicht mehr wiederholt werden muss.

6.3.3.2 *„Die westlichen Industrieländer“ im chinesischen Mediendiskurs*

Analog zu ‚Asien‘ als eine dominante transnationale Referenzgesellschaft in den deutschen Medien fallen ‚die Industrieländer‘, ‚der Westen‘ sowie ‚Europa und Amerika‘ in den chinesischen Medien besonders auf.

Erstens ist zu beobachten, dass die Begriffe ‚die Industrieländer‘, ‚der Westen‘, ‚Europa und Amerika‘ im chinesischen Mediendiskurs zu PISA-relevanten Fragen oft synonym benutzt werden.⁹⁵ Einerseits kommen sie oft als Wortverbindungen vor, wie z. B. als „die westlichen Industrieländer“⁹⁶ (z. B. S. Dong, 2016b; W. Huang, 2018; Ke, 2017; Guiqing Yang, 2016) oder „die europäischen und amerikanischen Industrieländer“⁹⁷ (z. B. Gu, 2005; Shen, 2011). In diesem Prozess ist es beachtenswert, dass die Formulierung „die Industrieländer“ (工业国家), die in den deutschen Medien oft Verwendung findet (z. B. rub, 2001; Steinfeld, 2001), in den chinesischen Medien durch den Begriff „Entwickelte Länder“ (发达国家) ersetzt wird (z. B. P. Jiang, 2013a; Tao, 2007; Juexuan Wang, 2012). „Europa und Amerika“ ist ebenfalls eine Wort-für-Wort-Übersetzung von „欧美“ – einem chinesischen Begriff, der in den deutschen Medien im engeren Sinne nicht existiert und im chinesischen Medien-

95 Diese werden ab hier als „die westlichen Industrieländer“ abgekürzt.

96 Original: 西方发达国家。

97 Original: 欧美发达国家。

diskurs oft die Länder in Nordamerika, Europa sowie Australien und Neuseeland umfasst (z. B. H. Chen, 2011; W. Tang, 2015; Y. Yao, 2015). Andererseits wird diese Gruppe von Bildungssystemen in der Wahrnehmung der chinesischen Medien am häufigsten auf zwei Länder reduziert, und zwar auf ‚die USA‘ und ‚Großbritannien‘ (vgl. CBZ, 2019; M. Fang, 2015; S. Luo, 2016). Die Bezugnahmen auf diese Gruppe beschränken sich vor allem auf die Reaktionen dieser Länder auf den Shanghaier PISA-Erfolg, z. B. im Format von „Neid/Schock“ in den jeweiligen Medien (M. Fang, 2015) sowie die Pilgerfahrten ‚westlicher‘ Delegationen nach Shanghai (vgl. S. Dong, 2016b; Ke, 2017; S. Luo, 2016). Dadurch wird die Botschaft vermittelt, dass Shanghai bereits ein positives Vorbild für die ‚westliche‘ Welt geworden sei, z. B. haben sich

infolge der kontinuierlichen führenden Position Shanghais im Programme for International Student Assessment (PISA) westliche Länder, vertreten durch Großbritannien und die USA, entschlossen, von den Vorzügen der chinesischen Bildung zu lernen.⁹⁸ (CBZ, 2019)

Dass ‚die USA‘ und ‚Großbritannien‘ in Festlandchina als Vertreter für ‚die Industrieländer‘, ‚den Westen‘ sowie ‚Europa und Amerika‘ angesehen werden, zeigt interessanterweise eine Ähnlichkeit mit einem nationalistischen Slogan von Mao Zedong aus der Zeit des Kalten Krieges – „Großbritannien überholen und die USA einholen“ („赶英超美“) aus dem Jahr 1958 (L. Wu, 1999, 101, 109). Ähnlich wie das von Walter Ulbricht 1957 proklamierte Ziel der Wirtschafts- und Sozialpolitik der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) „Überholen ohne einzuholen“ (Harms, 2004) bezog sich der Slogan von Mao damals auch hauptsächlich auf die Indikatoren für die Produktion der industriellen und landwirtschaftlichen Güter in China. Das Ziel wurde innerhalb des angesagten Zeitraums – 15 Jahren – leider nicht erreicht (vgl. Qi & Wang, 2002). Seitdem werden ‚Großbritannien‘ und ‚die USA‘ aber als die wichtigsten Referenzen für die nationale Entwicklung der VR China angesehen. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, weshalb chinesische Medien umso erfreuter waren, als die chinesischen Schüler*innen im PISA-Test die ‚britischen‘ und ‚US-amerikanischen‘ übertrafen.

Zweitens stehen ‚die westlichen Industrieländer‘ im chinesischen Medien-diskurs zu PISA auch in einem engen Zusammenhang mit ‚der Welt‘ als eine weitere dominante transnationale Referenzgesellschaft. Dies zeigt sich zum einen darin, dass die Aufmerksamkeit ‚der Industrieländer‘ für die ‚Shanghaier‘

98 Original:

由于上海连续在国际学生评估项目（PISA）的测验中独占鳌头，以英美为代表的西方国家已经下决心学习中国教育的优点。

PISA-Leistungen in den chinesischen Medien oft als Anerkennung durch ‚die ganze Welt‘ generalisiert wird. Belege dafür sind ebenfalls die Pilgerfahrten britischer und amerikanischer Delegationen nach Shanghai (vgl. S. Luo, 2016; X. Yuan et al., 2017; X. Zhao, 2014). Dabei lässt sich eine ‚westlich-zentrische‘ Sichtweise der Weltordnung sehen, und zwar dass ‚der Westen‘ ‚die Welt‘ verrete, während die anderen Bestandteile ‚der Welt‘ vernachlässigt werden. Zum anderen wird dabei die diskursive Intention der chinesischen Medien erkennbar, die weltweite Verbreitung chinesischer Erfahrungen im Bildungsbereich zu legitimieren, wie das folgende Beispiel veranschaulicht:

Das hohe Kompetenzniveau der Shanghaier Schüler*innen bei den PISA-Studien der OECD hat Bildungsdelegationen aus entwickelten Ländern wie Großbritannien angezogen. Es hat auch zur weltweiten Einführung der englischen Version des Lehrbuchs „Real Shanghai Mathematics“ geführt. Diese erfolgreichen Erfahrungen und Ansätze in der Bildungsreform enthalten auch die fortschrittliche chinesische Bildungskultur, die wir der Welt zeigen können. Kurz gesagt, durch die Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart können wir die Tradition und die Entwicklung, die Stärken und die Besonderheiten des chinesischen Bildungswesens über einen langen Zeitraum hinweg präsentieren und die weltweite Verbreitung chinesischer Bildungserfahrungen erleichtern.⁹⁹ (D. Liu, 2019)

Die Argumentation der Vorbildlichkeit der Shanghaier Erfahrungen für die ganze Welt wird im chinesischen Mediendiskurs zudem durch das Heranziehen der internationalen Organisationen als positive Referenzgesellschaften bestärkt. PISA wird in diesem Prozess als „Standard, Indikator, Maßstab der Evaluation zur Bildungsqualität“ wahrgenommen, die von „Industrieländern und internationalen Organisationen“ ausgestellt werden und die „den Welttrend darstellen“ (Shen, 2011). Die internationalen Organisationen als Vertretung ‚der Welt‘, z. B. OECD, Weltbank, UNESCO und EDUCAUSE¹⁰⁰, werden dabei in Anbetracht gezogen, um einerseits die Übereinstimmung der bildungspolitischen Agenden der chinesischen Regierung mit den Zukunftsnarrativen der

99 Original:

上海学生在经合组织的国际学生评估（PISA）测试中体现出的良好素养，就吸引了来自英国等发达国家教育代表团的交流学习，也促成了英文版《真正上海数学》教材的全球首发。这些教育改革中的成功经验与方法也蕴含着我们可以向世界展示的中国先进教育文化。简言之，通过古今结合，可以长时段地展示中国教育的传承与发展、优势与特长，有利于中国教育经验的全球传播。

100 EDUCAUSE gehört im engen Sinne nicht zu den internationalen Organisationen, weil sie ein gemeinnütziger Verein mit Sitz in den Vereinigten Staaten ist. Die einzige Berichterstattung zu EDUCAUSE bezieht sich auf die „Horizon Reports“, die Untersuchungen zu Schulen in unterschiedlichen Ländern und transnationalen Regionen durchführen und publizieren. China gehört zu den Ländern, die solche Berichte am häufigsten heruntergeladen haben (vgl. W. Huang & Duan, 2015).

internationalen Organisationen hervorzuheben. Dabei wird oft auf ‚UNESCO‘ referenziert, z. B. bezüglich des Konzepts der Bildungsgovernance (vgl. Teng, 2014) oder der Professionalisierung der Lehrberufe (vgl. Tao, 2007). Andererseits werden Referenzen auf die Anerkennung des Bildungserfolgs Festlandchinas durch internationale Organisationen vorgenommen: Beispielweise werden „die stabile öffentliche Investition und Unterstützungsmechanismen für Bildung in Shanghai“, die „Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte“, die „Unterstützung der schwachen Schulen durch starke“ sowie die „kontinuierliche Leistungsevaluation in Shanghaier Schulen“ von der Weltbank gelobt und als ein globales Best-Practice erklärt (L. Fan, 2017b; P. Jiang, 2016a; Jian Wang, 2019). Dadurch wird die „Notwendigkeit und Wahrscheinlichkeit einer steigenden Rolle Chinas“ in der Mitgestaltung der Zukunftsnarrative legitimiert, wie das folgende Zitat zeigt:

Chinas Erfahrungen und Probleme im Bildungsbereich sind es wert, mit der Welt geteilt zu werden. Insbesondere hat die chinesische Regierung die ‚Verbesserung der Qualität‘ zur Kernaufgabe der Bildungsreform und -entwicklung von 2010 bis 2020 erklärt, was sich mit dem Zukunftskonzept der UNESCO für eine Bildungsgovernance mit Qualität im Zentrum deckt. Darüber hinaus zeigen die beeindruckenden Ergebnisse Shanghais bei PISA zweimal in Folge, dass chinesische Erfahrungen es wert sind, von der Welt erlernt zu werden. Daher ist es notwendig und wahrscheinlich, dass China in der zukünftigen Arbeit der UNESCO im Bildungsbereich eine wichtigere Rolle spielt.¹⁰¹ (Teng, 2014)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sowohl in den deutschen als auch in den chinesischen Berichterstattungen zu PISA-Fragen eine Vielfalt von transnationalen Stereotypen gibt. Dabei werden die transnationalen Referenzgesellschaften auf einige ausgewählte Bildungssysteme reduziert, die als homogen wahrgenommen werden. Der größte Unterschied zwischen den beiden Fällen besteht darin, dass ‚Asien‘ und ‚Skandinavien‘ in Deutschland eine dominierende Rolle spielen, während ‚die westlichen Industrieländer‘ (inkl. ‚Europa und Amerika‘, ‚der Westen‘ und ‚die Industrieländer‘) als wichtige Referenzgesellschaften im chinesischen Mediendiskurs dienen, um die diskursive Aufmerksamkeit auf den chinesischen Bildungserfolg zu legitimieren. PISA, internationale Organisationen sowie ‚die westlichen Industrieländer‘ werden in

101 Original:

中国教育经验与问题值得世界分享。中国政府特别将“提高质量”到了2010年至2020年教育改革与发展核心任务的地位，这与联合国教科文组织未来以教育质量为核心的教育治理理念不谋而合。此外，上海连续两次在国际学生评估项目（PISA）测试中取得骄人成绩，这恰恰说明中国有值得世界学习的经验。因此，中国有必要也很可能在联合国教科文组织未来的教育工作中发挥更为重要的作用。

Festlandchina zudem als Vertretung ‚der Welt‘ wahrgenommen, wenn es um die Anerkennung der steigenden Vorbildlichkeit chinesischer Bildungserfahrungen für die anderen Bildungssysteme geht.

6.3.4 Dichotomisierung zwischen In-Groups und Out-Groups

Hinsichtlich der transnationalen Referenzgesellschaften und Stereotype fällt es zudem auf, dass die Medien beider Länder im Prozess des bildungspolitischen Referenzierens versuchen, sich einer bestimmten Gruppe zuzuordnen (In-Group) und zugleich auch von fremden Gruppen zu distanzieren (Out-Group). Als weiteres Phänomen ist in diesem Prozess auch die dichotomische Vorstellung zwischen dominierenden transnationalen Stereotypen – und zwar zwischen den eigenen und fremden Gruppen – in beiden Fällen identifizierbar (s. 3.3.3). Unterschiedlich ist dabei, welche transnationalen Referenzgesellschaften sich beide Mediendiskurse jeweils als eigene und fremde Gruppen konstruieren und wie jeweils auf diese Gruppen referenziert wird. Bisherigen Studien zu bildungspolitischen Referenzen im Kontext von ‚Australien‘, ‚Deutschland‘ und ‚Südkorea‘ (vgl. Waldow et al., 2014) zufolge stellen die Auto- und Heterostereotype, die ökonomischen Verhältnisse sowie die Entwicklung der eigenen PISA-Ergebnisse wichtige Einflussfaktoren für das Referenzieren auf andere Bildungssysteme dar. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Abschnitt analysiert, inwiefern die Darstellung der In-Groups und Out-Groups in deutschen und chinesischen Kontexten mit den obengenannten Einflussfaktoren zusammenhängt. Ein besonderer Blick wird dabei noch auf koloniale Einflüsse auf diesen Wahrnehmungs- und Konstruktionsprozess der Bilder von unterschiedlichen Gruppen geworfen.

6.3.4.1 *Deutschland: Abgrenzung von ‚(Ost-)Asien‘ versus Identität als ‚europäisches/westliches Industrieland‘*

‚Asien‘ umfasst – wie bereits darstellt – in deutschen Medien meist nur die Bildungssysteme in China, Südkorea, Japan und Singapur, die sich sehr stark ähneln. Dass das „Asien-Bild von SZ und FAZ [...] langfristig stabil“ bleibt (Waldow, 2016, 2017 zum Zeitraum 2001–2014), wird durch die Analyse der Berichterstattungen von 2015 bis 2020 in der vorliegenden Studie ebenfalls bestätigt. Zugeschrieben wird die ‚konfuzianistische‘ Tradition der Bildungskultur in dieser Region, z. B. Drill, Pauken, Auswendiglernen, weiterverbreitete Prüfungsangst, hohe Selbstmordsrate, viel Nachhilfe und hoher Stellenwert von Bildung (vgl. z. B. S. Klein, 2017; Mittler, 2020; Perras, 2017; Schmoll, 2016b; Urban, 2019). Auch der Begriff ‚Ostasien‘ wird dabei oft benutzt, vor allem wenn es um die PISA-Ergebnisse und Bildungskultur von ‚Südkorea‘ und

‚Shanghai‘ (seit PISA 2009) geht. Eine klare Differenzierung zwischen ‚Asien‘ und ‚Ostasien‘ ist in diesem Prozess nicht zu beobachten. Die den ‚ostasiatischen‘ Ländern zugeschriebenen Attribute sind fast dieselben wie für ‚Asien‘ (vgl. z. B. Osel & Preuss, 2013). Das heißt, dass ‚(ost-)asiatische‘ Bildungssysteme im deutschen Mediendiskurs als ein Synonym für ‚konfuzianistische‘ Tradition angewandt wird.

Dieses Heterostereotyp wird in deutschen Berichterstattungen stets „von deutlich negativen Wertungen geprägt“ (Waldow, 2016), was einen diskursiven Othering-Prozess der ‚(ost-)asiatischen‘ Bildungssysteme nach sich zieht. ‚(Ost-)Asien‘ wird somit als ein Other bzw. eine Out-Group konstruiert, von der sich Deutschland abgrenzt. „In den asiatischen Ländern verhält es sich genau umgekehrt“ (Schmoll, 2016b). Die Vorbildwirkung ‚(ost-)asiatischer‘ Bildungssysteme für Schulreformen in Deutschland wird damit als sehr gering eingeschätzt. Dafür wird die Warnung des Chefs des Philologenverbandes, Hans-Peter Meidinger, davor, sich „zukünftig an der Drillschule asiatischer Prägung“ zu orientieren, sowohl von der SZ als auch von der FAZ mehrfach zitiert (z. B. Osel & Preuss, 2013; Schmoll, 2010b, 2016b).

In Bezug auf deutsche Berichterstattungen zu bildungspolitischen Referenzen lassen sich jedoch auch einige In-Groups identifizieren, denen man sich im deutschen Diskurs zugehörig fühlt. Dabei handelt es sich am häufigsten um ‚die Industrieländer‘, ‚Europa‘ und ‚den Westen‘. Die Bildungssysteme, die in deutschen Medien bei der Anwendung dieser Begriffe zu transnationalen Referenzgesellschaften thematisiert werden, sind vor allem ‚die USA‘, ‚Kanada‘, ‚Japan‘ (nur bei ‚den Industrieländern‘), ‚Großbritannien‘, ‚Frankreich‘, ‚die Niederlande‘, ‚die Schweiz‘, ‚Schweden‘, ‚Finnland‘, ‚Dänemark‘ und ‚Italien‘. Dass sich Deutschland als ein diesen Gruppen zugehöriges Mitglied darstellt, ergibt sich deutlich aus Formulierungen wie „viele andere westliche Länder“ (Munzinger, 2019), „in allen anderen europäischen Ländern“ (Funke & Keramaris, 2005) oder „in fast allen Industrienationen auch“ (Rubner, 2002b). Dabei fallen verschiedene Themenstellungen auf, wie z. B. Ganztagschule, Bildungsgerechtigkeit, Gesamtschule, Bildungsfinanzierung, Digitalisierung, Privatschule sowie unterschiedliche Erziehungsstile. Das Framing dieser Bildungsthemen in Bezug auf die drei In-Groups zielt einerseits darauf ab, dass es bestimmte Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland und anderen Ländern gibt, z. B. bezüglich des PISA-Leistungsniveaus:

Deutschland [...] liegt in allen drei Bereichen [...] über dem Durchschnitt der OECD-Staaten. Ungefähr gleichauf sind viele andere westliche Länder, etwa Frankreich, die USA, Schweden oder Großbritannien. (Munzinger, 2019)

Andererseits werden bestimmte Differenzen des deutschen Schulsystems zu anderen Ländern aus solchen Gruppen veranschaulicht, um eigene ‚Schwächen‘ zu identifizieren und dementsprechenden Handlungsbedarf sowie bevorzugte Bildungsagenden zu legitimieren, z. B. im Zusammenhang mit der „digitalen Bildung“ und „Bildungsfinanzierung (für die Vor- und Grundschule)“:

Dringend benötigen wir zudem verbindliche Standards für digitale Bildung. 19 europäische Länder haben Coding bereits in den Lehrplan aufgenommen oder planen dies in naher Zukunft. Wir sollten in Deutschland schnellstmöglich nachziehen. (Bendiek, 2016)

Kaum eine Industrienation gibt auch so wenig für die Kleinen aus, sowohl in der Grundschule als auch im Kindergarten. (rub, 2001)

Unabhängig davon, ob Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen Deutschland und solchen Gruppen thematisiert werden, handelt es sich dabei größtenteils um positive Bezugnahme auf diese transnationale Referenzgesellschaften, d. h. sie werden in deutschen Medien als positive Vorbilder für Deutschland dargestellt.¹⁰² Insgesamt werden die Bildungssysteme aus diesen Ländergruppen auch durch einige ähnliche Merkmale stereotypisiert, z. B. ‚demokratisch‘, ‚lerner*innen-zentriert‘, ‚hoch digitalisiert‘ oder mit ‚hoher Wertschätzung der Bildungsgerechtigkeit‘. Die Annäherung Deutschlands an diese In-Groups scheint sich stärker auszuwirken, insbesondere wenn ‚(Ost-)Asien‘ als eine Out-Group in Gegenüberstellung mit den In-Groups gesetzt wird. In diesem Zusammenhang ergibt sich eine sogenannte Dichotomisierung zwischen ‚(Ost-)Asien‘ und ‚den westlichen Industrieländern‘, die sich angesichts der sehr guten PISA-Leistungen ‚(ost-)asiatischer‘ Länder und Regionen zu verschärfen scheint. Beispielsweise folgt der Beschreibung der Spitzenstellungen ‚asiatischer‘ Bildungssysteme bei PISA-Rankings ganz oft noch die Angabe des am besten abschneidenden Landes aus ‚Europa‘ – meist ‚Finnland‘:

Am besten schnitten Chineser[*innen] und Koreaner[*innen] ab, das erfolgreichste europäische Land ist Finnland. (SZ, 2010)

Vorne sind erneut ostasiatische Staaten, Singapur und Korea. In Europa stehen die Finn[*innen] auf Platz eins. (Osel & Preuss, 2014)

102 Als einzige Ausnahme gilt dabei nur ‚Italien‘, weil es unter allen ‚westlichen Industrieländern‘ im Vergleich zu seiner Wirtschaftskraft das wenigste Geld für Bildung ausgeben (FAZ, 2019).

Dies zeigt, dass Deutschland sich lieber Vorbilder aus einer seinen In-Groups sucht, auch wenn die PISA-Leistungen seiner Out-Groups z. B. von ‚(Ost-) Asien‘ gleich gut oder manchmal besser sind. Ein klares Beispiel findet sich in einem SZ-Artikel vom 04.12.2013, in dem ‚Finnland‘, ‚Kanada‘ und ‚ostasiatische‘ Länder alle als leistungsstark dargestellt werden, wobei lediglich ‚Finnland‘ und ‚Kanada‘ als Vorbilder und ‚chinesische‘ Schulen hingegen als „Drill-schule[n] asiatischer Prägung“ konstruiert werden, von denen Deutschland sich distanzieren sollte:

Die deutschen Ergebnisse reichen mittlerweile fast an die von Finnland und Kanada heran, die in früheren Untersuchungen als Vorbilder genannt wurden. [...] Ostasiatische Länder sind die klaren Spitzenreiter[*innen]. Die mit Abstand höchste Punktzahl (613) verzeichnet die chinesische Region Shanghai. [...] Der Chef des Philologenverbandes, Hans-Peter Meidinger, warnte angesichts der chinesischen Spitzenergebnisse davor, sich „zukünftig an der Drillschule asiatischer Prägung“ zu orientieren. (Osel & Preuss, 2013)

Die Abgrenzung des deutschen Diskurses von der Out-Group wird dadurch noch deutlicher, dass auf die Konflikte anderer ‚westlicher‘ Länder mit dem ‚(ost-)asiatischen Drillsystem‘ referenziert wird. Ein gutes Beispiel dafür ist die deutsche Berichterstattung über die heftige Diskussion um die Tigermutter in den USA, auf welche die Inakzeptanz der ‚chinesischen‘ Schulbildung Deutschlands auf die ganze Eigengruppe – ‚den Westen‘ projiziert wird, z. B.

Die besten PISA-Ergebnisse erzielten vor wenigen Wochen Schüler[*innen] aus Shanghai. Die amerikanisch-chinesische Professorin Amy Chua lehrt die Eltern im Westen derzeit das Fürchten: Zu lasch seien die Kinder im Westen, zu wenig ehrgeizig, chancenlos im Vergleich zum gedrillten und aufstiegshungrigen Nachwuchs aus dem Osten. [...] Der enorme Ehrgeiz asiatischer Kinder und der imposante wirtschaftliche Erfolg Chinas verunsichern den Westen. (X. Yang, 2011)

Wie das obige Beispiel auch deutlich macht, spielt ein ‚Fürchten‘ westlicher Eltern vor dem Wettbewerbsverlust gegenüber dem Nachwuchs aus ‚dem Osten‘ angesichts der PISA-Ergebnisse eine wichtige Rolle dabei, ein Feindbild der ‚(ost-)asiatischen‘ Länder im deutschen Mediendiskurs aufzubauen. Die daraus resultierende Unsicherheit in Bezug auf Kindererziehung lässt sich zudem auf einen „wirtschaftlichen Wettbewerb“ und „Kulturkampf“ zwischen ‚dem Westen‘ und ‚Asien‘ bzw. ‚dem Osten‘ zurückführen, wie auch das folgende Beispiel illustriert:

Was tatsächlich eine wunderbare Idee¹⁰³ ist – wäre da nicht diese Unsicherheit, ob das wirklich der richtige Weg ist [...] wäre da nicht die wachsende Sorge, mit dem Wirtschaftswunderland China bald nicht mehr mithalten zu können [...] Wohl wegen dieser stets mitschwingenden Unsicherheit ob eines vermuteten Kulturkampfes zwischen dem Westen und Asien ist die Reaktion auf Amy Chuas Buch so heftig. (Steinberger, 2011)

6.3.4.2 *Festlandchina: Kombination der ‚(ost-)asiatischen‘ und ‚westlichen‘ Traditionen*

Dieser dichotome Diskurs in Bezug auf ‚(ost-)asiatische‘ und ‚westliche‘ Bildungskulturen ist in den chinesischen Medien ebenfalls zu beobachten. Dabei lässt sich auch eine Annäherung an die In-Group und eine Distanzierung von anderen Out-Groups sehen. Im Gegensatz zu Deutschland identifiziert sich Festlandchina als ‚(ost-)asiatisch‘ und grenzt sich von der ‚westlichen‘ Bildungstradition ab. Dies zeigt sich zuerst deutlich in den Berichterstattungen zu den PISA-Ergebnissen der Bildungssysteme, wobei die Differenzen zwischen einzelnen Teilnehmerländern oder -regionen auf eine Kluft zwischen ‚westlichen‘ und ‚asiatischen‘ Ländern generalisiert werden, z. B.:

Das hervorragende Abschneiden der Shanghaier Schüler*innen bei den PISA-Tests hat die teilnehmenden Länder (Regionen) schockiert. Die Ergebnisse des Tests zeigen, dass westliche Länder, wie z. B. die USA und weitere G7-Staaten, im Durchschnitt sehr nahe beieinander liegen. Diese Kluft ist also keine Kluft zwischen einzelnen Ländern, sondern eine Kluft zwischen asiatischen Ländern und westlichen Ländern.¹⁰⁴ (P. Jiang & Fan, 2013)

Unterschiedlich ist zudem im chinesischen Fall, dass die Annäherung an die In-Group – ‚(Ost-)Asien‘ – im chinesischen Diskurs auch nicht immer zur positiven Referenz auf diese Gruppe führt. Oft werden auch negative Aspekte der ‚(ost-)asiatischen‘ Bildungskultur thematisiert, mit denen das chinesische Bildungssystem identifiziert wird. Dies hängt auch eng mit der ausgeprägten Selbstreflexion der unübersehbaren Schwächen des eigenen Schulsystems im

103 Die „Idee“ bezieht sich auf das „Attachment parenting“. Im originalen Text wird sie folgendermaßen beschrieben: „Man darf dem Kind nicht wehtun, [...], es muss sein eigenes Tempo, seine eigenen Werte entdecken, es muss seine sozialen Kompetenzen erlernen, Teamfähigkeit, Empathie. Man muss es fördern, aber vorsichtig. Anderenfalls könnte es zerbrechen“ (Steinberger, 2011).

104 Original:
上海学生在PISA测试中的出色表现，对参与国（地区）的震动很大。测试的结果显示，美国等G7中的西方国家平均值都很接近。所以这一差距并非国与国的差距，而是亚洲国家与西方国家的差距。

chinesischen Mediendiskurs zusammen (s. dazu auch 6.2.2.2). Das heißt, dass die Merkmale des eigenen Schulsystems, mit denen Festlandchina nicht zufrieden zu sein scheint, auf die ganze Eigengruppe ‚(Ost-)Asien‘ projiziert werden. Dabei handelt es sich um Themenstellungen wie z. B. „großer Lerndruck“ (WHZ, 2013), „niedriges Wohlbefinden der Schüler*innen“ (J. Xu, 2017), „zu große familiäre Ausgaben für Kindererziehung“ (P. Jiang & Fan, 2013), „stark ausgeprägte Prüfungs- und Leistungsorientierung“ (J. Hou, 2016; Guiqing Yang, 2016), und „Lehrer*innen -zentriertheit“ im Unterricht (H. Zheng, 2013).

Zugleich fällt in diesem Prozess auf, dass die Abgrenzung von der Out-Group auch nicht immer zu einem negativen Framing der Bildungssysteme führt, das den chinesischen Mediendiskurs zu bildungspolitischen Referenzen auf die entsprechenden Gruppen dominiert. Das heißt, dass dabei die Andersartigkeit der ‚westlichen‘ Bildungskultur im Vergleich zur ‚(ost-)asiatischen‘ beleuchtet wird. Damit geht jedoch keine durchgehende Ablehnung, sich an Erfahrungen ‚westlicher‘ Länder bzw. ‚der Industrieländer‘ in Bezug auf Bildungsreformen zu orientieren, einher. Stattdessen ist in der Debatte über die Vorbildlichkeit unterschiedlicher Bildungskulturen aus ‚dem Westen‘ und ‚Osten‘ die Ansicht vorherrschend, dass die beiden jeweils eigene Stärken besitzen und dementsprechend eine Kombination – und zwar ein gegenseitiges Lernen – von beiden Traditionen den besten Weg darstellt, der zu ‚guten‘ Schulen führt, z. B. die Suche nach „gleicher Wertschätzung der Persönlichkeitsentwicklung und Wissensvermittlung“ (Geng, 2015), „einem Durchschnittspunkt zwischen Drill und Freiheit“ (W. Tang, 2017) oder „der Kombination zwischen der Einheitlichkeit und Vielfaltigkeit in der Formulierung der Unterrichtsstandards“ (Guiqing Yang, 2016).

Ein ähnlich ambivalenter Standpunkt bezüglich der Verhältnisse zwischen ‚westlichen‘ und ‚östlichen‘ Bildungssystemen – einerseits dichotomisch und andererseits kombinierbar – existierte in der Tat bereits vor der ersten Teilnahme Shanghaier Schüler*innen bei PISA, wie das folgende Zitat aus einem CBZ-Artikel vom 08.07.2008 veranschaulicht:

[Die Bildung der] östlichen Volkswirtschaften der APEC¹⁰⁵ zeichnet sich dadurch aus, dass sie den Schwerpunkt auf grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten, auf Lernergebnisse und Leistungen der Schüler*innen sowie auf die Durchführung zahlreicher Übungen legt. Westliche Volkswirtschaften zeichnen sich durch eine Betonung des Lernprozesses, des Interesses und der Persönlichkeit sowie der Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten aus. [...] Sowohl der Osten als auch der Westen sind sich ihrer jeweiligen Stärken voll bewusst, und beide spüren stark die Krise und die Herausforderung: Die östlichen Volkswirtschaften müssen die

105 Abkürzung für Asia-Pacific Economic Cooperation.

Entwicklung der kreativen Fähigkeiten der Schüler*innen stärken, einschließlich der Fähigkeit, Probleme zu identifizieren und Fragen zu stellen usw. Die westlichen Volkswirtschaften hingegen sind sich stark der Notwendigkeit bewusst, die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler*innen zu stärken und ihre mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten umfassend zu verbessern. Und der Weg zur Verbesserung [der Bildungsqualität] liegt in der Kooperation zwischen den beiden Seiten.¹⁰⁶ (Mansheng Zhou, 2008)

Aus den PISA-Studien ergibt sich für die chinesischen Medien, dass „die Schüler*innen aus ‚asiatischen‘ Ländern und Regionen, wie ‚Japan‘, ‚Südkorea‘, ‚Hongkong‘, ‚Taiwan‘ und ‚Shanghai‘, deutlich besser abschnitten als die aus ‚Europa und Amerika‘“ (H. Zheng, 2013). Die Vorurteile gegenüber ‚asiatischer‘ Bildung in ‚der westlichen Welt‘ sollten abgebaut werden (vgl. W. Tang, 2015). ‚Der Westen‘ könnte „von Asien lernen“ (Y. Jiang, 2010). Das Selbstvertrauen von ‚asiatischen‘ Ländern wird somit durch ihre ‚hervorragenden‘ PISA-Leistungen verstärkt. Aber die dichotomische Sichtweise in Bezug auf unterschiedliche Bildungskulturen auf der Welt ist stabil geblieben. Noch präsenter wird in diesem Prozess das Argument gemacht, dass sich die Spitzenleistungen ‚(ost-)asiatischer‘ Bildungssysteme auf die ‚konfuzianistische‘ Tradition zurückführen lassen (vgl. CBZ, 2019; P. Jiang & Fan, 2013; K. Tang, 2013; Xia, 2013; K. Yu, 2014; H. Zheng, 2013). Das heißt, dass sowohl das vorexistierende Heterostereotyp über die Out-Group – ‚den Westen‘ – als auch das Autostereotyp über die In-Group – ‚(Ost-)Asien‘ – durch die neuen Erkenntnisse aus PISA nicht grundsätzlich geändert wird. Im Gegenteil wird die dichotomische Stereotypisierung noch verstärkt.

Als Fazit zur Dichotomisierung zwischen In-Group und Out-Group in deutschen und chinesischen Mediendiskursen zu bildungspolitischen Referenzen lässt sich zum einen sagen, dass transnationale Stereotype in beiden Fällen eine wichtige Rolle dabei spielen, In-Groups und Out-Groups zu identifizieren. Es ist nicht zu leugnen, dass es dabei nicht unbedingt um eine Gruppe im Singular geht. Sowohl bei In-Group als auch Out-Group gibt es mehrere unterschiedliche Varianten, z. B. ‚die Industrieländer‘, ‚europäische Länder‘, ‚der Westen‘ als In-Groups für Deutschland und ‚(ost-)asiatische Länder‘, ‚die Entwicklungsländer‘, ‚der Osten‘ als In-Groups für Festlandchina. Eine Gemein-

106 Original:

亚太经合组织东方经济体的特点是重视基础知识和基本技能，重视学生学习结果和成绩，重视进行大量的训练。西方经济体的特点是重视学习过程，重视兴趣和个性，重视问题解决能力的培养。……东西方都充分认识到各自的优势，也都强烈感受到危机和挑战，东方经济体需要加强学生创造能力的培养，包括质疑能力，发现和提出问题的能力等，西方经济体强烈意识到需要加强学生的基础，普遍提升学生的数学和科学能力，而提高的途径就在于双方的合作。

samkeit zwischen beiden Fällen stellt eine dominierende zwiegespaltene Sichtweise auf diese unterschiedlichen transnationalen Referenzgesellschaften dar: ‚der Westen‘ vs. ‚(Ost-)Asien‘. Einerseits werden beide nur auf einige ausgewählte Bildungssysteme reduziert. Viele andere Zugehörige werden vernachlässigt, z. B. ‚Spanien‘ und ‚Portugal‘ im ‚Westen‘ oder ‚Vietnam‘ und ‚Indonesien‘ in ‚Asien‘. Andererseits bleibt die Vielfalt der verschiedenen Bildungssysteme auf der ganzen Welt weitestgehend unterrepräsentiert. Wie sich die Bildungskulturen z. B. aus lateinamerikanischen und afrikanischen Regionen zuordnen lassen, wird in beiden Mediendiskursen nicht ausgiebig betrachtet.

Zum anderen ist in diesem Prozess zu sehen, dass sich die Einordnung des eigenen Bildungssystems in In-Groups und die Abgrenzung zu Out-Groups gegenseitig verstärken können. Durch die Distanzierung von Fremdgruppen wird die Identität als Zugehörige der Eigengruppen deutlicher gemacht. Dabei ist ein Unterschied zwischen Deutschland und Festlandchina zu beobachten, und zwar dass die Annäherung an In-Groups im deutschen Diskurs zu einem überwiegenden Teil zu einem positiven Framing der entsprechenden transnationalen Referenzgesellschaften beiträgt, während chinesische Medien häufiger ambivalente Bilder für die Eigengruppen repräsentieren. In Bezug auf Out-Groups – vor allem für ‚(Ost-)Asien‘ – lassen sich in den deutschen Medien gemischte Gefühle beobachten: Die Vorbildlichkeit ‚(ost-)asiatischer‘ Bildung für deutsche Schulen wird einerseits aufgrund der kulturellen Ferne geringgeschätzt; andererseits gibt es auch eine gewisse Unsicherheit und Furcht gegenüber dem Aufstieg sowie der Wettbewerbsfähigkeit ‚(ost-)asiatischer‘ Schüler*innen bzw. der ‚(ost-)asiatischen‘ Wirtschaft. Diese Mischung von unterschiedlichen Gefühlen beruft sich auf trotzdem ein einheitlich negatives Bild von ‚(Ost-)Asien‘ in Deutschland. Im chinesischen Mediendiskurs hingegen wird auf ‚den Westen‘ als eine Out-Group sowohl negativ als auch positiv referenziert, weil sich die Stereotypisierung ‚westlicher‘ Bildung als ‚modern‘ und somit ‚vorbildlich‘ für die ‚traditionelle konfuzianistische‘ Bildung wegen PISA nicht geändert hat, sondern noch verstärkt wurde. In der diskursiven Hervorhebung der eigenen Stärken manifestiert sich die Sichtweise, dass die Kombination westlicher und östlicher Tradition eine bessere Bildung darstellt – eine Überzeugung, die auch vor der Teilnahme Chinas an PISA existent war. In diesem Zusammenhang lässt sich sagen, dass die Auswirkungen der vorexistierenden Stereotype mit kolonialer Prägung auf die Repräsentation der transnationalen Referenzgesellschaften präsenter sind als die der PISA-Ergebnisse.

6.3.5 Zwischenfazit

In diesem Unterkapitel wurden die Analyseergebnisse zur Konstruktion der Bilder von unterschiedlichen Referenzgesellschaften in deutschen und chinesi-

schen Mediendiskursen dargestellt. Basierend auf den Resultaten aus der Überschriftenanalyse (6.1.3) wurden hier vor allem zwei wichtige Spielarten von bildungspolitischen Referenzgesellschaften anhand aller Volltexte der Berichterstattungen untersucht: Länder/Landesgebiete als einzelne Referenzgesellschaften und Ländergruppen als transnationale Referenzgesellschaften.

Was die Länder oder Landesgebiete angeht, wurde zuerst ein Überblick über den Umfang und die Häufigkeiten der bildungspolitischen Referenzen im gesamten Zeitraum in Form von Weltkarten gegeben (6.3.1). Daraus ergab sich, dass der chinesische Mediendiskurs in der Beobachtung von externen Bildungssystemen einen breiteren Blickwinkel als der deutsche aufweist, auch wenn Shanghai und weitere Regionen aus Festlandchina viel später als Deutschland angefangen haben, an PISA teilzunehmen. Der gesamte afrikanische Kontinent wird in den deutschen Diskussionen zu PISA komplett außer Acht gelassen. Viele Bildungssysteme aus Südost- und Westasien, die in chinesischen Medien auftauchen, finden ebenso fast keine Aufmerksamkeit in Deutschland. Eine Gegenüberstellung der Länderergebnisse von PISA 2018 als Beispiel zeigt aber eine Gemeinsamkeit zwischen beiden Ländern, nämlich dass ‚schwache‘ PISA-Leistungen in beiden Mediendiskursen zur Nicht-Referenz führen können. Länder und Landesgebiete, die überdurchschnittliche PISA-Leistungen erzielen, werden in beiden Mediendiskursen hingegen in der Regel öfter diskutiert. Allerdings lässt sich die Relevanz der Referenzgesellschaften nicht allein durch die PISA-Ergebnisse beeinflussen, da ein besseres PISA-Abschneiden nicht immer zu einer höheren Häufigkeit der bildungspolitischen Referenzen in beiden Mediendiskursen führt.

Weitere Einflussfaktoren wurden mithilfe der Analyse des Framings von fünf ausgewählten Bildungssystemen in beiden Mediendiskursen identifiziert (6.3.2). Dabei wurde ein besonderer Blick auf die Änderungen der Referenzen im Laufe der Zeit geworfen. Häufiger als auf ‚Finnland‘ – als ein weltweites Vorbild aufgrund von PISA – wird in Deutschland nur auf ‚China‘ und ‚Frankreich‘ referenziert und in Festlandchina auf ‚die USA‘, ‚Großbritannien‘ und ‚Singapur‘.

Die überragend guten PISA-Ergebnisse (2009) von Shanghaier Schüler*innen haben in den deutschen Medien zu einem explosionsartig ansteigenden Interesse am ‚chinesischen‘ Bildungssystem geführt. Das Interesse sinkt ab, als die PISA-Leistungen von chinesischen Regionen fallen (2015). Ein überwiegend negatives Framing des ‚chinesischen‘ Bildungssystems im deutschen Diskurs steht in einem engen Zusammenhang mit einem vorexistierenden negativen nationalen Stereotyp gegenüber ‚China‘, was durch eine koloniale Gestaltung der ‚konfuzianistischen‘ Traditionen geprägt wird. Ähnlich lässt sich das Framing von ‚den USA‘ und ‚Großbritannien‘ im chinesischen Mediendiskurs verstehen. Die beiden werden in Festlandchina als Vertreter ‚der Industrienation‘ bzw. als ‚westliche Länder‘ stereotypisiert, die trotz ‚schwächerer‘ PISA-

Ergebnisse eine wichtige Rolle in der Gestaltung des internationalen Diskurses spielen. Bei den USA ist eine Orientierung an der wirtschaftlichen Entwicklung sehr stark zu sehen.

„Frankreich“ im deutschen Mediendiskurs und „Singapur“ im chinesischen Diskurs zeigen auch eine Gemeinsamkeit, und zwar werden sie als Zugehörige der jeweiligen Eigengruppen wahrgenommen bzw. konstruiert: „Frankreich“ als ein „europäisches“ Land und „Singapur“ als ein Nachbarland mit „konfuzianistischer“ Prägung. Dabei spielt die kulturelle Nähe eine wesentliche Rolle. Somit scheinen die Referenzen auf die beiden Bildungssysteme noch plausibler zu sein, weil die Vorkenntnisse des Publikums zu diesen Ländern dadurch eine Bestätigung erfahren. Unterschiedlich zwischen den beiden ist, dass die deutschen Medien im Zeitraum PISA 2015 überwiegend negative Referenzen auf „Frankreich“ vornehmen und die chinesischen Medien auf „Singapur“ größtenteils positive Referenzen.

In Bezug auf die transnationalen Referenzgesellschaften wurde das Konzept der „transnationalen Stereotype“ (Waldow, 2016) genutzt, um das Framing unterschiedlicher Regionen in beiden Mediendiskursen zu untersuchen (6.3.3). Auf eine Menge von transnationalen Referenzgesellschaften wird sowohl in den deutschen als auch in den chinesischen Printmedien referenziert. Zwei davon fallen jeweils besonders auf: „(Ost-)Asien“ und „die westlichen Industrieländer“. Die beiden Begriffe beziehen sich dabei nur auf einige ausgewählte Bildungssysteme, die als eine Gruppe mit geringer Binnendifferenzierung dargestellt werden. Im deutschen Mediendiskurs wird „(Ost-)Asien“ als „konfuzianistisch“ konstruiert, wobei es nur um die Bildungssysteme von „China“, „Südkorea“, „Japan“ und „Singapur“ (in etwas geringerem Maße) geht. Im chinesischen Mediendiskurs werden „die westlichen Industrieländer“ meistens auf „Großbritannien“ und „die USA“ reduziert, vor allem wenn es um das Thema der Reaktion der Welt auf den Shanghaier PISA-Erfolg geht. Die Aufmerksamkeit „des Westens“ und „der Industrieländer“ wird mit der Anerkennung durch „die Welt“ gleichgesetzt, was eine Mimikry der „eurozentrischen“ Sichtweise der Weltordnung verkörpert.

Die transnationalen Stereotype spielen in beiden Mediendiskursen eine wichtige Rolle dabei, In-Groups und Out-Groups zu identifizieren. Eine diskursive Dichotomisierung zwischen den beiden obengenannten dominanten transnationalen Stereotypen existiert ebenfalls sowohl in Deutschland als auch in Festlandchina: „der Westen“ vs. „(Ost-)Asien“ (6.3.4). Es ist dabei auch zu sehen, dass sich die Einordnung des eigenen Bildungssystems in In-Groups und die Abgrenzung zu Out-Groups gegenseitig verstärken können. Im Fall des chinesischen Mediendiskurses ist außerdem zu sehen, dass ein gegenseitiges Lernen zwischen „dem Westen“ und „dem Osten“ erwünscht wird. Vor dem Hintergrund, dass die „eurozentrische“ Sichtweise – „der moderne Westen“ dient als Vorbild für alle anderen – von den chinesischen Medien übernommen wird,

lässt sich der Kombinations-Diskurs als ein Versuch zur Erhöhung der Position von ‚(Ost-)Asien‘ bzw. Festlandchina im internationalen Machtverhältnis verstehen. Eine solche zwiespältige Sichtweise zum Weltbild lässt sich auf das Erbe der kolonialen Geschichte zurückführen und wird durch PISA nicht grundlegend verändert. Neue Erkenntnisse aus PISA werden dabei so interpretiert, dass die vorexistierenden Stereotype zu Nationen, transnationalen Regionen sowie Kulturen bestätigt, wiederholt und bestärkt werden.

Die dritte Spielart von bildungspolitischen Referenzgesellschaften sind internationale Organisationen, die durch die Überschriftenanalyse bereits identifiziert wurden und in diesem Unterkapitel zu Volltexten nicht ausgiebig diskutiert worden sind. Eine Beobachtung ist zum Schluss aber noch zu erwähnen: So sind im chinesischen Mediendiskurs viel häufiger Referenzen auf internationale Organisationen als im Deutschen zu finden, wenn es um internationale Aufmerksamkeit und Anerkennung des eigenen Bildungssystems geht. ‚Die OECD‘, ‚UNESCO‘ und ‚die Weltbank‘, die an sich durch den ‚westlichen‘ Diskurs dominiert werden, werden somit im chinesischen Mediendiskurs als Vertreter ‚der Welt‘ angenommen.

6.4 Funktionen der Projektion

Wie eine Referenz als Projektion funktioniert, wurde bereits ausführlich anhand der bisherigen Forschungen zu Bildungstransfer und -referenz diskutiert (s. 3.1). Eine Projektion hat im Kontext der Bildungsreferenz zwei wichtige Akteure: Der Standort, an dem der Beobachtende steht, und die Flächen, auf die projiziert wird. Die eigenen Vorstellungen von ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Schulen des beobachtenden Kontexts werden in diesem Prozess auf externe Kontexte projiziert, um beliebige Bildungsagenden zu legitimieren und unangenehme Auseinandersetzungen mit eigenen Problemen auf die Außenwelt zu externalisieren. Basierend auf diesen grundlegenden Annahmen wurden die angenommenen Bilder der eigenen Bildungssysteme und das Framing von externen Referenzgesellschaften in deutschen und chinesischen Qualitätsmedien bereits in den letzten zwei Unterkapiteln rekonstruiert (s. jeweils 6.2 und 6.3). In diesem Abschnitt widmet sich die Ergebnisdarstellung einer systematischen Analyse der verschiedenen Funktionen von Projektion. Anhand der erhobenen Daten werden die folgenden vier Funktionsmechanismen in Bezug auf Bildungsreferenzen identifiziert, die die Diskussion zu PISA in deutschen und chinesischen Medien stark prägen: 1) die (De-)Legitimierung von inländischen Bildungsagenden und Außenpolitiken; 2) die Externalisierung eigener Probleme auf die Außenwelt; 3) die Kontrolle über die unvorhersehbare Zukunft sowie 4) die Positionierung des eigenen Bildungssystems in einer postkolonia-

len Weltgesellschaft. Auf diese Mechanismen wird in den nachfolgenden Abschnitten jeweils im Einzelnen eingegangen.

6.4.1 (De-)Legitimierung von inländischen Bildungsagenden und Außenpolitik

In der Debatte um bildungspolitische Entscheidungen dienen positive Referenzen auf externe Kontexte in der Regel als Strategie zur Legitimierung von bevorzugten Bildungsagenden, während negative Referenzen zur Delegitimierung von unbeliebten Diskursen beitragen können, wie in bisherigen Forschungen bereits deutlich gemacht wurde (vgl. Schriewer, 1992; Steiner-Khamsi, 2016; Waldow et al., 2014; Waldow, 2016; Zymek, 1975). Eine Erweiterung zu diesem Punkt, die sich aus dem Vergleich der deutschen und chinesischen Mediendiskurse in dieser Studie ergibt, vertritt die These, dass die Bildungsreferenzen in der medialen Debatte um Schulreformen ebenfalls die Ausrichtungen der Außenpolitik eines Landes plausibilisieren können. Der Grund dafür besteht einerseits in der Beobachtung, dass es bei Bildungsreferenzen auf externe Bildungssysteme oft auch um die Diskussion über die Verhältnisse zu anderen Ländern oder Regionen geht. Andererseits stellt es auch eine gemeinsame Grundannahme der politikwissenschaftlichen Forschungen in Deutschland und Festlandchina dar, nämlich dass die Außenpolitik aus einem Zusammenspiel der internationalen Politik und der inneren Gesellschaft resultiert (vgl. Forndran, 1977; Song, 2018; Woyke, 2020). Als Beispiele werden im Folgenden die Debatten um „Bildungsungerechtigkeit und Migration“ in deutschen Medien und um „Unterrichtsreformen“ in chinesischen Medien rekonstruiert, wobei die (De-)Legitimation der bildungspolitischen Agenden zu Migration und Geflüchteten in Deutschland sowie der Unterrichtsreformen und des Aufstiegs Chinas in Festlandchina näher betrachtet werden.

6.4.1.1 „Bildungsungerechtigkeit und Migration“ in der deutschen Debatte

Bereits seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2001 gibt es in den deutschen Medien große Diskussionen um den Bildungserfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Diese Kinder werden in diesem Prozess teilweise zum „Sündenbock“ für das im Durchschnitt schlechte PISA-Ergebnisse der deutschen Schüler*innen gemacht (Schmoll, 2002a). Um diesen Diskurs zu legitimieren, werden Referenzen auf ‚Finnland‘ und ‚Belgien‘ bezüglich ihres niedrigeren Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund vorgenommen (Polaczek, 2001; Schmoll, 2002a, 2005). Zugleich werden die schlechten Deutschkenntnisse von Kindern von Zugewanderten in Deutschland skandali-

siert, indem das bessere PISA-Abschneiden von ‚Österreich‘ und ‚Schweden‘ mit einem höheren Sprachniveau der Landessprache derselben Schüler*innengruppe in Verbindung gebracht wird (vgl. Schmoll, 2002c). Die Integration von Kindern mit Migrationsgeschichte z. B. in ‚Finnland‘ (vgl. Carstens, 2002), ‚Schweden‘ (vgl. dpa, 2002), ‚Frankreich‘, ‚Norwegen‘ und in ‚den Niederlanden‘ (vgl. Schmoll, 2004a) in der Vorschule wird dabei für vorbildlich gehalten, weil intensive Sprachkurse oder zusätzliche Förderangebote für ausländische Jugendliche und deren Eltern zur Verfügung gestellt werden. Ein Beispielzitat hierfür folgt:

Die Integration ausländischer Kinder [in Schweden, Frankreich und in Norwegen] wird in der Vorschule geleistet, so dass vor allem die Grundfertigkeit Lesen in der ersten Schulklasse schnell gelernt wird. Während finnische Erstklässler nach vier Monaten lesen können, gibt es selbst in Baden-Württemberg Grundschulen, die am Ende der zweiten Klasse große Buchstabenfeste feiern, weil dann endlich das Alphabet durchgenommen ist und gelesen werden sollte. (Schmoll, 2002b)

Vor diesem Hintergrund ergibt sich in den deutschen Medien ein starker Aufruf zur Erhöhung der finanziellen Investitionen in die Primarstufe, um eine bessere Sprachförderung für Kinder ausländischer Herkunft und ihre Eltern anzubieten, wie z. B. von der damaligen Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) (vgl. Carstens, 2002) sowie von dem damaligen deutschen PISA-Koordinator Jürgen Baumert gefordert (vgl. Schmoll, 2002c). Nach dem Vorbild von ‚Skandinavien‘ schlug Bayerns Ministerpräsident Edmund Stoiber (CSU) vor, auf das Beherrschen der deutschen Sprache Wert zu legen, wie z. B.:

Der CSU-Chef sagte: „Es ist uns mit Sicherheit nicht gelungen, die türkischen Kinder schon frühzeitig in unsere Sprachgemeinschaft zu integrieren.“ Daher müsse in Bayern die Sprachförderung in den Kindergärten und Grundschulen verbessert werden [...] In Finnland zum Beispiel komme kein Kind in die Schule, wenn es nicht richtig Finnisch könne. (ddp, 2002)

In diesem Kontext ist es jedoch interessant zu sehen, dass sich die positive Referenz auf ‚finnische‘ Sprachförderung auf eine zielgerichtete Auswahl der Referenzaspekte beruft. Wichtige Informationen, z. B. dass „finnische Migrant[*innen]kinder [...] einen Rückstand von 68 Punkten hinter dem finnischen PISA-Wert auf[weisen]. Deutschland liegt mit 40 Punkten Migrant[*innen]rückstand im OECD-Durchschnitt“ (Schmoll, 2005), werden dabei vernachlässigt. Die Hervorhebung der positiven Seiten der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in ‚Finnland‘ dient somit einer erhöhten Plausibilität des bevorzugten Bildungsdiskurses, und zwar mehr Wert auf die Sprachbildung in der Vorschule zu legen.

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland ist im Laufe der Zeit angestiegen. Durch die Einwanderung „vieler Flüchtlinge, die seit 2015 nach Deutschland kamen, haben 36% der 15-Jährigen in der jüngsten Pisa-Stichprobe einen Migrationshintergrund [...] 2009 waren es noch 26 Prozent gewesen“ (Munzinger, 2019). Die Diskussion um die Integration von zunehmend geflüchteten Kindern in das deutsche Schulsystem scheint in diesem Zusammenhang noch heftiger zu werden. Ein FAZ-Artikel vom 08.05.2017 zitiert die Äußerungen des Vorsitzenden des konservativen Deutschen Philologenverbands, Heinz-Peter Meidinger: „Er warnte, die Integration der Flüchtlingskinder in das deutsche Schulsystem drohe zu scheitern, weil sie insbesondere in Ballungsgebieten vor allem an wenig nachgefragte Brennpunktschulen wechselten“ (Becker, 2017). Die SZ hingegen nimmt Referenzen auf ‚Australien‘ und ‚Kanada‘ bezüglich ihrer strengen Einwanderungspolitik vor, um die „gute Arbeit“ der deutschen Schulen in der Integration von zugewanderten Kindern zu plausibilisieren:

Und anders als etwa Australien oder Kanada, die sich ihre Zuwanderer[*innen] weitgehend aussuchen, muss Deutschland viele gering qualifizierte Neuankömmlinge integrieren – auch in den Klassenzimmern. „Unter diesen Umständen“, sagt [Kristina] Reiss, „haben die Schulen gute Arbeit geleistet.“ (Munzinger, 2019)

In der Tat gebe es eine noch steigende Tendenz in den Disparitäten zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Gold, 2019), was im SZ-Artikel allerdings nicht erwähnt wird. Stattdessen wird herausgestellt, dass auch mit einer „lockeren“ Einwanderungspolitik wie in Deutschlands gute Ergebnisse in PISA erzielt werden können.

6.4.1.2 *„Unterrichtsreform und Bildungsexport“ in der chinesischen Debatte*

In den chinesischen Medien wird die PISA-Studie – „ein internationaler und äußerst strenger Vergleich“ – zunächst als eine „Akkreditierung durch eine dritte Seite“ der Shanghaier Schulbildung wahrgenommen: „Einige Kontroversen und Zweifel an der Schulreform im Inland lassen sich dadurch lösen [...] Die Vision der Schulreform wird dadurch noch klarer“¹⁰⁷ (J. Cheng, 2011). Die Unterrichtsreform in Shanghai gewinnt als ein wichtiger Bestandteil des „Shanghaier Geheimnisses“ (s. 6.2.2.2) an ansteigender Plausibilität, indem die

107 Original:

PISA作为国际性的、极为严谨的比较，是一种“第三者认许”，国内一些关于教育改革的争议与质疑，也许可以迎刃而解，因而“清除跑道”，让改革的远景更加明朗，也让改革的前路更加顺畅。

Aufmerksamkeit von vielen anderen Ländern und internationalen Organisationen auf den Shanghaier PISA-Erfolg in den chinesischen Medien thematisiert wird. In diesem Zusammenhang werden z. B. eine große Menge an Referenzen auf die Pilgerfahrten ausländischer Delegationen nach Shanghai sowie auf die Anerkennung des Shanghaier Erfolgs durch internationale Organisationen vorgenommen (vgl. L. Fan, 2014; P. Jiang, 2017; P. Jiang & Qian, 2016; Qian, 2016; Teng, 2014). Hervorgehoben wird dabei einerseits die Übertragung der Shanghaier Erfahrung mit der Unterrichtsreform auf die gesamte VR China und andererseits der Export chinesischer Bildung ins Ausland, wie das folgende Zitat illustriert:

Der Expert*innen-Arbeitsausschuss für Lehrmaterialien der Grundbildung des chinesischen Bildungsministeriums hat die „Initiative des Lernens von „Shanghaier Erfahrung“ zur Förderung der Reform des Mathematikunterrichts in Grund- und Sekundarschulen“ veröffentlicht. Die Initiative schlägt vor, von der Shanghaier Erfahrung zu lernen und die Überzeugung einer vertieften Lehrplanreform zu verfestigen. [...] Da Shanghai die PISA-Studie zweimal gewonnen hat und das chinesisch-britische Austauschprogramm für Mathematiklehrer*innen weiter voranschreitet, gewinnt die chinesische Grundbildung an internationalem Ansehen. Expert*innen meinen, dass man auf den „Export des chinesischen Bildungswesens ins Ausland“ vertrauen kann.¹⁰⁸ (S. Dong, 2016b)

Interessant zu sehen ist in diesem Prozess auch, dass der ‚erfolgreiche‘ Export von Shanghaier Erfahrungen ins Ausland wiederum zur Legitimierung der Vorbildlichkeit der Shanghaier Bildungsreform für weitere Regionen in Festlandchina dient, wie das folgende Zitat darstellt:

Nach dem erfolgreichen Export von mathematischer Didaktik an 8000 britische Grundschulen soll die „Shanghaier Erfahrung“ im Mathematikunterricht der Grund- und Sekundarschulen nun erneut „ins Inland“ fließen. Heute findet das nationale Treffen zum Austausch von „Shanghaier Erfahrungen mit der Reform des Mathematikunterrichts in der Primar- und Sekundarstufe“ statt. Mehr als 250 Expert*innen und Lehrkräfte für Mathematikunterricht aus dem ganzen Staat haben sich in Shanghai versammelt, um sich über Shanghaier Erfahrungen im Bildungsbereich auszutauschen. Der Reporter erfuhr von der städtischen Bildungskommission Shanghai, dass die Shanghaier Erfahrungen mit der Reform des Mathematikunter-

108 Original:

教育部基础教育课程教材专家工作委员会发布《学习“上海经验”推进中小学数学教育改革倡议书》。倡议书提出，学习借鉴上海经验，要坚定深化课程改革的信心...随着上海在两次PISA测试中夺冠、中英数学教师交流项目持续推进，中国基础教育正在赢得国际性声誉。专家提出，可以对“中国教育走出去”怀有信心。

richts in der Primar- und Sekundarstufe auf das ganze Land übertragen werden sollen.¹⁰⁹ (Qian, 2016)

Darüber hinaus ist auch zu beobachten, dass viele Bildungsagenden und -diskurse in diesem Prozess durch Verweise auf externe Kontexte delegitimiert werden. Die sehr lange Lernzeit, zu viele Hausaufgaben sowie die große Schulanngst bei chinesischen Schüler*innen werden durch den Vergleich mit anderen Bildungssystemen skandalisiert, wie z. B. mit ‚Finnland‘, ‚Deutschland‘ und ‚Tschechien‘ (vgl. Z. Chen, 2013; P. Jiang, 2013b; Sun, 2017; Zhan & Huang, 2016). Damit wird versucht, die Beibehaltung einiger „traditioneller Merkmale“ des chinesischen Bildungswesens in weiteren Schulreform zu delegitimieren, z. B. die Betonung von „Auswendiglernen ohne Verständnis“ (Liquan Chen, 2014) und die stark ausgeprägte „Prüfungs- und Leistungsorientierung“ (J. Hou, 2016; C. Huang, 2013). Sie sollen sich besonders negativ auf die Entwicklung der Kreativität, des kritischen Denkens sowie der Persönlichkeit der chinesischen Schüler*innen auswirken, was durch die positiven Referenzen auf den großen Wirtschaftserfolg der USA bestätigt wird (vgl. M. Fang, 2015) (s. a. 6.3.2.3).

Was die Außenpolitik angeht, hängt der obengenannte Bildungsexport auch eng mit dem Aufstieg Chinas zusammen (vgl. Q. Zhang, 2014). Seit Xi Jinpings Amtsantritt als Staatspräsident und seinem Aufruf zum „Chinesischen Traum von der großen Verjüngung der chinesischen Nation“¹¹⁰ (S. Zhang, 2012) im Jahr 2012 sei die „Erweiterung des chinesischen Einflusses im internationalen Raum“ ein wichtiges Ziel der neuen Außenpolitik geworden (J. Yu, 2017). Die Verwirklichung des chinesischen Traums hänge letztlich von Humanressourcen und Bildung ab, wie die Parteizeitung in einem Artikel vom 29.02.2016 erläutert (vgl. J. Feng et al., 2016). Die hervorragenden PISA-Ergebnisse von Shanghaier Schüler*innen sowie die Aufmerksamkeit und Anerkennung aus internationalen Kontexten werden in diesem Zusammenhang als wichtige Beweise dafür genutzt, dass die chinesische Regierung effektive bildungspolitische Entscheidungen getroffen hätte (vgl. J. Huang, 2014; C. Li, 2019). Für die Welt lohnt es sich, aus den chinesischen Erfahrungen im Bildungswesen zu lernen (vgl. Teng, 2014). Und letztlich wird dargestellt, dass China eine immer wichtigere Rolle im internationalen Diskurs zum Bildungswesen spiele:

109 Original:

继成功向英国8000所小学输出数学教学法后，中小学数学教育的“上海经验”又将迎来一次“出口转内销”。今天，全国“上海中小学数学教育改革经验”交流会将举行，来自全国的250余名数学教育专家和教研员齐聚上海，交流上海的教育经验。记者从市教委获悉，上海中小学数学教育改革经验将向全国推广。

110 Original: 中华民族伟大复兴的中国梦。

In den letzten fünf Jahren¹¹¹ haben die Errungenschaften Chinas im Bildungsbereich die bewundernden Blicke der Welt auf sich gezogen. Beim PISA-Test 2013 belegten Shanghaier Schüler*innen in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen den ersten Platz. [...] Chinesische Mathematiklehrbücher für Grundschulen werden in diesem September in britischen Grundschulklassen eingeführt; immer mehr ausländische Delegationen von Lehrkräften sind gekommen, um „von China zu lernen“. In den letzten fünf Jahren spielt China eine immer wichtigere Rolle im weltweiten Bildungsdiskurs [...].¹¹² (X. Yuan et al., 2017)

6.4.2 Externalisierung eigener Probleme

Die Externalisierung eigener Probleme findet vor allem durch negative Referenzen auf externe Bildungssysteme statt. Die zwei Konstellationen, in denen die Projektion als eine Externalisierung geschieht, lassen sich anhand der bisherigen Forschungen wie folgt zusammenfassen: 1) Schau mal, wir haben nicht als einzige dieses Problem und 2) Sie machen es gut, aber wir folgen ihrem Beispiel nicht (s. 3.4.2). Aus dem Vergleich der Bildungsreferenzen in den deutschen und chinesischen Mediendiskursen ergibt sich, dass die erste Konstellation häufiger im Zusammenhang mit negativen Referenzen auf In-Groups zu beobachten ist, während die zweite Konstellation öfter zusammen mit negativen Referenzen auf Out-Groups auftaucht.¹¹³ Sie werden in dieser Arbeit jeweils **direkte** und **indirekte** Externalisierung¹¹⁴ genannt. Gemeinsam in beiden Situationen ist, dass schlechte Gefühle über eigene Probleme nach außen verlagert werden, indem man sich mehr mit den Problemen anderer statt mit sich selbst befasst. Verschieden ist dabei, ob die Verbindungen der Auseinandersetzung mit den Problemen anderer und von sich selbst bewusst oder unmittelbar sichtbar sind. Die direkte Externalisierung bezieht sich auf die Projektion auf In-Groups, die oft unmittelbar zu erfassen ist. Die indirekte Externalisierung zeigt sich dann in der Projektion auf Out-Groups, die eher verborgen, aber trotzdem nicht zu übersehen ist. Beide lassen sich sowohl in den deutschen als auch in den chinesischen Mediendiskursen zu bildungspolitischen Referenzen sehen.

111 Gemeint ist hier die erste fünfjährige Amtszeit von Xi Jinping zwischen 2012 und 2017.

112 5年间，中国一项项教育成果引发世界赞许的目光。上海学生2013年PISA测试中，数学、科学和阅读成绩位列第一……中国小学数学教材今年9月将进入英国小学课堂；越来越多的外国教师访问团组队到中国来“取经”。5年间，中国正在世界教育话语体系中起到越来越关键的作用……

113 Mehr zu In-Groups und Out-Groups s. 3.3.3 und 6.3.4.

114 Die Externalisierung in diesem Kontext bezieht sich auf der Externalisierung als Abwehrmechanismus im psychoanalytischen Sinne (s. 3.1), die sich vom „Externalisierung“-Konzept nach Schriewer (1987)/Luhmann (1984) unterscheidet.

6.4.2.1 Direkte Externalisierung auf In-Groups

Wie die Analyse im Teil 6.3.4 bereits darstellt, identifiziert der deutsche Mediendiskurs ‚die Industrieländer‘, ‚Europa‘ und ‚den Westen‘ am häufigsten als In-Groups für Deutschland. In den chinesischen Diskussionen hingegen werden ‚die Entwicklungsländer‘, ‚(Ost-)Asien‘ und ‚der Osten‘ als Eigengruppen für Festlandchina erkannt. In beiden Mediendiskursen ist zuerst zu beobachten, dass die Reflexion über eigene Probleme in der Auseinandersetzung mit PISA-Themen geschieht. Dabei besteht eine Gemeinsamkeit zwischen den beiden Fällen, nämlich dass Referenzen auf die Länder aus In-Groups vorgenommen werden, die vermeintlich dieselben Probleme haben.

Im deutschen Fall wird ‚Finnland‘ z. B. oft als ein stellvertretender „Spitzenreiter“ des PISA-Rankings aus Europa dargestellt (Oselt & Preuss, 2014; SZ, 2010). Dabei wird die Bildungsungleichheit jedoch auch als ein ‚Makel‘ der finnischen Schulbildung wahrgenommen, was der Verringerung der ‚Schmerzen‘ dient, die durch dasselbe Problem in Deutschland selbst ausgelöst werden, wie der Titel eines FAZ-Artikels von 28.05.2002 demonstriert: „Auch Test-Sieger Finnland hat große Schul-Probleme“ (Finetti, 2002). In diesem Artikel und einem weiteren SZ-Artikel wird vor allem auf die enorme Abhängigkeit der Schulleistungen vom sozialen Hintergrund und Geschlecht der Kinder in Finnland hingewiesen, wie die folgenden Zitate illustrieren:

Wie gut oder schlecht Schüler[*innen] sind, hängt – wie hier zu Lande, wenn auch nicht so deutlich – oft von der sozialen Umgebung der Schule ab. Damit, so warnt Sarjala¹¹⁵, sei die von der finnischen Verfassung garantierte Chancengleichheit in der Bildung ernsthaft in Gefahr. (Finetti, 2002)

Sarjala: [...] Aber wissen Sie, was an dieser Pisa-Studie merkwürdig ist: Die Finn[*innen] sind die besten Leser – aber gleichzeitig ist der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen am allergrößten. Die Mädchen lesen sehr viel, die Jungen weniger. Wir kämpfen darum, dass auch die Jungen mehr lesen. (SZ, 2001)

Der Hintergrund für diese Diskussion ist jedoch, dass in den deutschen Medien nach PISA 2000 ein großer *PISA-Schock* ausgelöst wurde, einerseits vom mittelmäßigen Abschneiden und andererseits von den enormen Zusammenhängen zwischen Bildungserfolg und sozialem Hintergrund der deutschen Schüler*innen. Das mit dem *PISA-Schock* einhergehende Unbehagen über die schwachen PISA-Leistungen könnte somit verringert werden, wenn man sieht, dass auch das PISA-Siegerland massive Probleme mit der Bildungsgerechtigkeit hat.

115 Jukka Sarjala war damals der Direktor der Zentralen Unterrichtsbehörde Finnlands (vgl. Finetti, 2002).

„Finnland“ ist ebenso wie Deutschland ein „europäisches“ Land, was die Externalisierung eigener Probleme nach außen verstärken könnte, weil ähnliche Probleme wie die des eigenen Landes bereits von einem anderen Land berichtet wurden und daher schon bekannt sind.

Die Projektion auf In-Groups zur Externalisierung eigener Probleme manifestiert sich im chinesischen Fall vor allem in der Diskussion um das „Drillsystem“, das durch „zu viel Nachhilfe“, „Prüfungshölle“ und „Auswendiglernen ohne Verständnis“ gekennzeichnet wird. Dafür wird auf verschiedene Bildungssysteme aus „(Ost-)Asien“ referenziert, wie z. B. auf „Japan“ und „Südkorea“. Zwei Beispiele dafür sehen wie folgt aus:

In Korea beispielsweise spiegeln die PISA-Ergebnisse eher die Resultate außerschulischer Bildung wider als die Effektivität der Schulbildung. In Japan, Korea und den meisten asiatischen Ländern ist eine „außerschulische“ Bildung weit verbreitet, bei der die Eltern ihre Kinder in Nachhilfeeinrichtungen schicken und dabei genauso viel Zeit und Mühe aufwenden wie der Staat für die Schulen.¹¹⁶ (L. Jiang, 2017)

Das japanische Bildungssystem und der Erziehungsstil sind stur und geschlossen und betonen auch die Indoktrination von Wissen zu sehr. Die „Prüfungshölle“, das Primat akademischer Qualifikationen und der Wettbewerb um Prüfungen unter den Minderjährigen führen zu einer mangelnden Gesamtentwicklung der körperlichen und psychischen Gesundheit japanischer Schüler*innen.¹¹⁷ (C. Luo, 2016)

In der Tat wird auch das chinesische Bildungssystem genau hinsichtlich dieser Punkte bemängelt, wie in Teil 6.2.2.2 bereits dargelegt wurde: Die Schüler*innen aus Shanghai und aus weiteren chinesischen Regionen lernen unter großem Leistungsdruck, mit einer hohen Anzahl an Schul- und Nachhilfestunden und mit sehr viel Auswendiglernen ohne Verständnis, sodass sie oft große Schulangst, niedriges Wohlbefinden und Mangel an Kreativität haben (vgl. L. Fan, 2019; H. Jiang, 2010; Juexuan Wang, 2012; M. Wang, 2016). Die Hinweise darauf, dass die anderen Nachbarländer, die wichtige Vergleichsländer für Festlandchina sind, mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben, hilft dem chinesischen Mediendiskurs bei einer sogenannten „Selbst-Tröstung“. Dabei

116 Original:

以韩国为例，国际学生评估项目测试成绩与其说是反映了学校教育的效果，倒不如说是校外教育的结果。在日本、韩国和多数亚洲国家，普遍存在“课后”教育模式--家长把孩子送到校外教育机构，其中花费的时间和经历，与政府在学校所做的不相上下。

117 Original:

日本教育管理体制和教育方法刻板划一与封闭，教育过去偏重知识灌输，“考试地狱”、学历之上，考试竞争低龄化，致使日本学生身心健康得不到全面发展。

wird die Botschaft vermittelt, dass Festlandchina nicht das einzige Land in der Welt sei, dass diese ‚Schwächen‘ im Bildungssystem aufweist, und die Kritik an sich selbst deswegen nicht so hart zu sein braucht.

6.4.2.2 Indirekte Externalisierung auf Out-Groups

Als stellvertretende Out-Groups werden ‚(Ost-)Asien‘ und ‚der Westen‘ in den deutschen und chinesischen Medien konstruiert, von denen sich beide Länder abgrenzen möchten (s. a. 6.3.4). In diesem Prozess werden scheinbar Probleme dieser Fremdgruppen veranschaulicht, eigentlich ist darin jedoch das Unbehagen über sich selbst verborgen. Beispielweise stecken in der deutschen Kritik am „Drillsystem“ aus ‚(Ost-)Asien‘ zugleich die schlechten Gefühle bezüglich des Frontalunterrichts in der deutschen Geschichte; die chinesische Kritik an der „Bildungsungleichheit“ in ‚westlichen‘ Ländern geschieht vor dem Hintergrund der „ungleichen Bildungschancen“ in Festlandchina. Das heißt, dass jedes Land ähnliche kritische Punkte auch in der eigenen Geschichte (DDR) oder im aktuellen Bildungswesen (VR China) identifiziert. Dabei wird jedoch vermieden, die Gemeinsamkeiten zwischen den Out-Groups und sich selbst unmittelbar darzustellen.

Ein Beispiel aus den deutschen Medien ist die heftige Kritik am ‚(ost-)asiatischen‘ Drillsystem unter dem Einfluss konfuzianistischer Kultur, z. B. an den Aspekten der hohen Autorität der Lehrer*innen und des geringen Anteils des selbstständigen Lernens der Schüler*innen im Unterricht, wie im folgenden Zitat zu sehen ist:

Jambor, der selbst in dem Land [Südkorea] Englisch unterrichtet, weist darauf hin, dass Konfuzius auch die Autorität de[r] Lehrer[*in] hoch gewichte. Die Schüler[in] lernten kaum, kreativ und selbständig zu denken. Drill und Auswendiglernen sei die Devise. (Germis, 2011)

In diesem Zusammenhang wird zwar keine direkte Verbindung mit dem deutschen Schulsystem aufgebaut. Ein Blick auf die Diskussion über sich selbst macht aber deutlich, dass es eine ähnliche Skepsis am eigenen System gibt, z. B. sei im deutschen Schulsystem ebenfalls zu wenig Wert auf selbstständiges Lernen gelegt worden (vgl. Osel & Preuss, 2014). Diese Unterrichtsform mit einer hohen Autorität der Lehrenden, die als „Frontalunterricht“ bezeichnet wurde, hat historisch gesehen die spätere Schule Deutschlands geprägt:

Es überwiegt der Frontalunterricht mit Bank und Buch und Lehrer[*innen]vortrag wie im 19. Jahrhundert. Das Hauptproblem im Umgang mit Schüler[*innen], die man nicht mehr prügeln, strafen und demütigen will und darf, hat mit der Passivität zu tun, die auch d[ie] aufgeklärte Lehrer[*in] von [ihren] Schüler[*innen] erwartet: „Immerzu nehmen, ohne zu geben! Das ist doch das Gegenteil von Leben!“ So schon Jules Michelet 1869 in einer Betrachtung über „Unsere Söhne“. Hier liegt das Hauptproblem der Schule nach 1968 immer noch. (Rutschky, 2002)

Daraus ergibt sich, dass sich die Ablehnung des sogenannten Drillsystems aus ‚(Ost-)Asien‘ im deutschen Mediendiskurs auf eine Abneigung der Rückkehr zum alten Unterrichtsformat zurückführen lässt, auf das in der gesellschaftlichen Entwicklung bereits verzichtet wird: „Niemand in der SPD wolle die Form der DDR-Schule zurück, ‚diesen belehrenden Frontalunterricht‘“ (Kowitz, 2002). Die negativen Referenzen auf den „Lehrer*innen-zentrierten Unterricht“ aus Asien dienen hier einer indirekten Verstärkung der Ablehnung des unbeliebten Teils der eigenen Geschichte Deutschlands – der DDR. Aus dieser Perspektive lassen sich die negativen Referenzen vor allem auf ‚China‘ im deutschen Mediendiskurs (s. 6.3.2.1) vielleicht noch einfacher verstehen, weil das Bildungssystem dort immer noch sehr stark von einer Kommunistischen Partei gelenkt wird (Mittler, 2020).

Im chinesischen Fall sieht man die indirekte Externalisierung auf die dominierende Out-Group – ‚den Westen‘ – sehr häufig in der Diskussion um „Bildungsungerechtigkeit“. Dabei werden negative Referenzen auf zahlreiche westliche Länder vorgenommen, die von unterschiedlichen Arten und Weisen der Bildungsungleichheiten betroffen wären, wie z. B. die regionale Ungerechtigkeit in ‚Schweden‘ (vgl. VZ, 2014a) und ‚Italien‘ (vgl. Bodewig, 2018), die große Diskrepanz zwischen öffentlichen und privaten Schulen in ‚Australien‘ (vgl. Bao, 2016) und in ‚den USA‘ (vgl. Xiaohui Wang, 2009) sowie die soziale Spaltung je nach familiärem Hintergrund in ‚Deutschland‘ (vgl. L. Tang et al., 2002; Guiqing Yang et al., 2016) und ‚Frankreich‘ (vgl. Y. Li, 2015). Allerdings stellen genau diese Probleme auch einen der größten Schmerzpunkte des chinesischen Bildungssystems dar, wie die Analyse im Teil 6.2.2.2 bereits verdeutlicht. Wie im deutschen Fall erfolgt die Externalisierung des schlechten Gefühls über die Bildungsungerechtigkeit im chinesischen System meist auch durch eine reine Thematisierung desselben Problems in diesen westlichen Ländern, ohne sie in Gegenüberstellung mit sich selbst zu setzen. Allerdings lässt sich im Unterschied zu den deutschen Medien auch feststellen, dass die chinesischen Medien an manchen Stellen die Bezugnahme auf sich selbst ganz offen zum Ausdruck bringen, insbesondere im Vergleich mit ‚den USA‘:

Sowohl die USA als auch China stehen vor großen Herausforderungen, wenn es darum geht, Schüler*innen aus niedrigeren sozioökonomischen Schichten und solchen mit Migrationshintergrund¹¹⁸ gerechtere Bildungschancen zu bieten.¹¹⁹ (Stewart, 2017)

Dieses Phänomen zeigt sich noch öfter in der Diskussion um das Thema „Prüfungs- und Leistungsorientierung“ im amerikanischen Schulsystem. Beispielsweise wird dabei behauptet, dass die USA durch den „No Child Left Behind Act“ (2002) und Obamas Programm „Race to the Top“ (2009) zu einer „Prüfungsfabrik“ geworden seien und gleichzeitig auf eine „Leistungsorientierung“ im Bildungswesen zugesteuert hätten (J. Zhang, 2017). Zudem würden die Eltern in ‚den USA‘ ebenfalls sehr viel Augenmerk auf die Schulwahl ihrer Kinder legen, weil sie großen Wert auf den Bildungserfolg ihrer Kinder legten:

Obwohl amerikanische Kinder ein stärkeres Bewusstsein für selbstständiges Lernen haben, bedeutet dies nicht, dass amerikanische Eltern die Schulbildung vernachlässigen. Sie wollen ihre Kinder auch auf die besten Schulen im Rahmen ihrer Fähigkeiten schicken. [...] Da die öffentlichen Schulen nur die Kinder aufnehmen, die in der Nähe wohnen, gibt es in den USA auch „Schulbezirkswohnungen“. Und es ist ziemlich üblich, dass Eltern wegen der Schulwahl umziehen [...]. Insgesamt hat die Bildung in den Köpfen der meisten Eltern immer noch einen hohen Stellenwert.¹²⁰ (Lidan Chen, 2016)

Zusammenfassend lässt sich beobachten, dass der deutsche Mediendiskurs in der Externalisierung eigener Probleme dazu tendiert, die Gemeinsamkeiten mit In-Groups zu offenbaren. Auch wenn bestimmte Gemeinsamkeiten mit ‚(Ost-)Asien‘ als eine Out-Group in der Geschichte des deutschen Bildungswesens zu finden wären, wird die Verbindung im Mediendiskurs nicht sichtbar gemacht. Eine Distanzierung zu Out-Groups fällt da besonders auf. Vermutlich würde man sich im deutschen Diskurs schämen, sich in dieselbe Kategorie wie ‚asiatische‘ oder ‚chinesische‘ Bildungssysteme einzuordnen, weil Deutschland zu den ‚modernen Industrienationen‘ gehören soll und ‚Asien/China‘ sich in

118 Im chinesischen Kontext werden damit hauptsächlich die Kinder von Familien gemeint, die aus dem ländlichen Gebiet in die Stadt migriert sind.

119 Original:

中美两国都在为来自较低社会经济背景及具有外来背景的学生提供更为公平的教育机会上面临着巨大的挑战。

120 Original:

虽然美国孩子对待学习的自主意识较强,但这并不意味着美国家长忽视基础教育,他们也希望在能力允许的范围内将孩子送到最好的学校.....由于公立学校采取就近入学的原则,美国也有‘学区房’,家长们为择校而搬家的情况十分常见.....从整体上看,教育在大多数家长心中的分量还是十分重的。

der ‚traditionellen‘ Welt befindet. Im Gegensatz dazu werden in den chinesischen Medien die Gemeinsamkeiten sowohl mit In-Groups als auch mit Out-Groups offengelegt. Weil ‚der Westen‘ trotz vieler Probleme immer noch als ein positives Vorbild für China dargestellt wird (s. a. 6.3.4.2), würde sich die Externalisierung der schlechten Gefühle über sich selbst noch stärker auswirken, wenn ‚westliche Länder‘ scheinbar den gleichen Problemen wie China unterliegen würde. Aus diesem Grund gibt es kein beschämendes Gefühl, wenn die Mitglieder der Out-Groups in dieselbe Kategorie wie man selbst gestellt werden, sondern eine noch größere Erleichterung.

6.4.3 Kontrolle über die unvorhersehbare Zukunft

Projektion fungiert weiterhin als ein Narrativ, das die Gegenwart mit einer potenziellen Krise oder einer erwarteten Zukunft verbindet (s. 3.4.3): Negative Referenzen funktionieren dabei wie Projektionsflächen für ‚schlechte‘ Bildungsszenarien, die zu kritischen Situationen führen könnten, während auf positive Referenzgesellschaften Bilder für eine strahlende Zukunft projiziert werden. Sie lassen sich in den Zukunftsnarrativen jeweils auch als Dystopie und Utopie verstehen. Wie die beiden Begriffe an sich andeuten, müssen die dargestellten Bilder in der Realität nicht unbedingt existieren, auch wenn die Referenzgesellschaften, auf die projiziert werden, meist reale Länder oder Regionen sind.

In diesem Zusammenhang lässt sich zuerst als eine Gemeinsamkeit zwischen den deutschen und chinesischen Mediendiskursen zu PISA beobachten, dass eine Botschaft der OECD hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Bildung und Zukunft gut in beide Kontexte transferiert wird: Die Zukunft setze auf Wirtschaftsentwicklung, wobei das Humankapital eine entscheidende Rolle spiele (vgl. Cheung & Chan, 2008). Die PISA-Ergebnisse der Schüler*innen könnten deswegen die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes in der Zukunft kennzeichnen. Ein gutes Beispiel stellt ein viel verbreiteter Satz des damaligen PISA-Koordinators Andreas Schleicher in beiden Medien dar: „[G]ute Bildung [sei] der Schlüssel für wirtschaftliches Wachstum“ (Burtscheidt, 2002b) oder „今天的教育实践就是明天的经济成就“ (W. Tang, 2013b) auf Chinesisch.

In Bezug auf das Verhältnis von Bildung und Zukunft ist außerdem zu beobachten, dass die Herausforderungen, mit denen die USA angesichts des chinesischen Aufstiegs konfrontiert sind, eine wichtige Schnittstelle von beiden Mediendiskursen bildet (s. 6.1.3.3). Unterschiedlich ist jedoch, dass in den deutschen Medien hauptsächlich auf die Zukunftsängste vor dem Verlust der Wettbewerbsfähigkeit ‚der USA‘ referenziert wird, die als ein Warnzeichen für eine dystopische Zukunft Deutschlands funktionieren könnte. Aus der chinesischen Diskussion darüber ergibt sich stattdessen eine positive Selbst-Projektion, weil es sich dabei um die Reaktionen der USA auf eigene PISA-Ergebnisse

bzw. auf die wirtschaftliche Konkurrenz Chinas handelt. In diesem Prozess werden Referenzen auf die Anerkennung der Wettbewerbsfähigkeit Chinas durch ‚die USA‘ vorgenommen, die der Legitimierung des kulturellen Selbstvertrauens Chinas dienen. Vor dem Hintergrund des „Chinesischen Traums“ (s. 6.4.1.2) lässt sich dies als eine utopische Darstellung für Chinas Zukunft verstehen.

6.4.3.1 *„Zukunftsangst vor dem Verlust der Wettbewerbsfähigkeit“ in der deutschen Narration*

Anders als in den chinesischen medialen Berichterstattungen, in denen unter allen Ländern, Regionen und internationalen Organisationen am häufigsten auf ‚die USA‘ referenziert wird, erweisen sich ‚die USA‘ in den deutschen Medien als eine Referenzgesellschaft, auf die zwar insgesamt weniger verwiesen wird (s. Abbildung 6-15 und Abbildung 6-16 in 6.3.2), dafür aber durchgehend zur selben Thematik, und zwar zur „Zukunftsangst“ (Kaube, 2008). Die Intensität der Auseinandersetzungen mit der Zukunftsangst in Bezug auf ‚die USA‘ ist zudem viel präsenter geworden, nachdem Shanghai an PISA 2009 teilgenommen hatte und das Tigermutter-Buch der amerikanisch-chinesischen Professorin Amy Chua ein großes Echo in der amerikanischen Gesellschaft ausgelöst hat (vgl. Geinitz, 2011; Kegel, 2011; Mejias, 2011; Steinberger, 2011; X. Yang, 2011). Daraus ergibt sich, dass sich die Angst vor allem auf die PISA-Ergebnisse der Shanghaier Schüler*innen bezieht, die sich als viel besser als die ‚der USA‘ erweisen. Das könnte auch einen sehr wichtigen Grund dafür darstellen, warum das Tigermutter-Buch in dieser Zeit veröffentlicht wurde oder überhaupt bekannt geworden ist (vgl. W. Tang, 2011).

An der Oberfläche wird auf die Ängste referenziert, „die Amerika angesichts der globalen Konkurrenz im allgemeinen und China im Besonderen immer öfter heimsuchen“ (Mejias, 2011). Im Grunde wird dadurch ein grauenhaftes Bild für die Eltern im ‚Westen‘ gezeichnet: „Zu lasch seien die Kinder im Westen, zu wenig ehrgeizig, chancenlos im Vergleich zum gedrillten und aufstiegs hungrigen Nachwuchs aus dem Osten“ (X. Yang, 2011). In diesem Prozess ist zu sehen, dass die Unsicherheiten, die sich anlässlich der Diskussion um die Tigermutter in den USA ausbreiten, auf ‚den Westen‘ generalisiert werden, mit dem sich der deutsche Diskurs identifiziere (s. 6.3.4.1). In Deutschland lässt sich am Diskurs zum internationalen Wettbewerb anschließen, der in der Tat schon viel früher angefangen hat, wie das Zitat zeigt:

Bereits 1993 stellte der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) fest: „Rasanter Strukturwandel und scharfer internationaler Wettbewerb fordern das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem immer deutlicher heraus. Es muss effizienter werden, sonst verliert es seine Rolle als wichtiger Standortfaktor“. (Geißler, 2002)

PISA sei auch ein „Wettbewerb, den die Deutschen so gern gewonnen hätten“ (Steinfeld, 2001). Ein schlechteres PISA-Abschneiden wird deswegen als ein Zeichen für den Verlust des Wirtschaftsstandorts in der Zukunft wahrgenommen. Getrieben von der „Angst vor dem Abstieg des Landes“ (Steinberger, 2011) in der globalen Wirtschaftskonkurrenz werden Strategien vorgeschlagen, die das zukünftige Deutschland wettbewerbsfähig machen könnte. Beispielsweise werden „IT-Breitenbildung“ und „bundesweit einheitliche Bildungsstandards“ als effektive Strategien aufgerufen, um ein dystopisches Bild der Zukunft Deutschlands zu vermeiden:

Wenn in der Schule die Weichen richtiggestellt werden, ist ein wichtiger Schritt zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands in der Informationsgesellschaft getan. [...] Gefordert ist eine echte „IT-Breitenbildung“ für Schüler[*innen] und Student[*innen], Arbeitssuchende, Berufsanfänger[*innen] und „alte Hasen“ gleichermaßen. (Berg, 2008)

Bildungsstandards legen fest, welche Fähigkeiten in einem bestimmten Fach in jeder Klassenstufe beherrscht werden müssen. Diese Standards müssten wettbewerbsfähig gegenüber Kanada und Asien sein. (Schmoll, 2019)

Insofern ist zu beobachten, dass die Angst vor dem Verlust der Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands durch die Diskussionen zur Tiger Mutter auf ‚die USA‘ sowie ‚den Westen‘ externalisiert werden. Eine Bedrohung stellt China nicht nur für ‚die USA‘ und ‚den Westen‘, sondern auch für Deutschland dar: „Die Zeiten, in denen deutsche Manager[*innen] ‚den kleinen Chines[*innen] belehrt haben‘ seien vorbei“ (X. Yang, 2011). Interessant zu sehen ist, dass ‚China‘ in diesem Prozess zwar als wettbewerbsfähig konstruiert wird. Aber von ‚China‘ zu lernen, sei immer noch nicht empfehlenswert. Eine Methode, um diese sogenannte kognitive Dissonanz (s. 3.4.2) zu lösen, ist die Stereotypisierung ‚chinesischer‘ Bildung als ein „Drillsystem“ (Waldow, 2017), in welchem der Wettbewerb untereinander „gnadenlos“ sei (Ludwig, 2014; Urban, 2019). Insgesamt lässt sich der Prozess so verstehen, dass PISA als ein wichtiger Wettbewerb um die Zukunft wahrgenommen wird, den Deutschland auch sehr gerne gewonnen hätte. Deutschland sei aber nicht allein darin, sich vor dem Verlust der Wettbewerbsfähigkeit zu fürchten. Um eine Sicherheit für die Zukunft zu schaffen, sollen schon jetzt unterschiedliche Maßnahmen ergriffen werden. ‚China‘ sei eine große Bedrohung, stelle aber kein positives Vorbild für Deutschland dar.

6.4.3.2 „Kulturelles Selbstvertrauen“ in der chinesischen Narration

„Kulturelles Selbstvertrauen ist ein grundlegendes, breiteres und tieferes Vertrauen in sich selbst“¹²¹ – erklärte Jinping Xi offiziell¹²² auf der Feier des 95. Jahrestages der Gründung der Kommunistischen Partei Chinas am 1. Juli 2016 (H. Yu et al., 2017). Einhergehend mit den drei schon bestehenden Arten von Selbstvertrauen¹²³ gelten sie als wichtige politische Prinzipien zur Konstruktion des „Sozialismus chinesischer Prägung“ bzw. zur Realisierung des „Chinesischen Traums“ (Z. Feng, 2016). Der Vorschlag zum Aufbau des Kulturellen Selbstvertrauens erfolgte vor dem geschichtlichen Hintergrund, dass China nach einer 70-jährigen Entwicklung¹²⁴ bereits eine „Weltmacht im wirtschaftlichen Bereich“ geworden sei und seine „weiche Kraft“ erhöhen müsste, um eine „moderne Weltmacht“ zu werden (C. Cai, 2016). Und Xi zufolge stellt das nationale kulturelle Vertrauen das zentrale Element der „weichen Kraft“ dar (C. Cai, 2016). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Aufbau einer modernen Weltmacht in diesem Prozess als eine Utopie für die zukünftige Entwicklung Chinas konstruiert wird. Um das zu erreichen, dient die Stärkung des kulturellen Selbstvertrauens als zentrale Strategie.

In diesem Rahmen stellt das Bildungsvertrauen auch ein wichtiges Thema des chinesischen Mediendiskurses zu Bildungsreferenzen dar, vor allem wenn es um die hervorragenden PISA-Ergebnisse der chinesischen Schüler*innen geht. Dies wird durch einen einheitlichen Standpunkt deutlich gemacht: „Bildung ist ein Bestandteil der Kultur. Deswegen umfasst kulturelles Selbstvertrauen auch das Vertrauen in die eigene Bildung“ (Guiqing Yang, 2016; H. Yu et al., 2017). Wie die Analyse der transnationalen Stereotype im chinesischen Fall (6.3.3.2) bereits zeigt, wurden ‚die USA‘ seit der Gründung der VR China schon immer als einer der wichtigsten Vertreter ‚des Westens‘ und entsprechend als primäres Bezugsobjekt in vielen Bereichen der nationalen Entwicklung Chinas wahrgenommen. Aus diesem Grund werden die Bezugnahmen auf ‚die USA‘, vor allem auf das durch den PISA-Erfolg der Shanghaier Schüler*innen ausgelöste Krisenbewusstsein in ‚den USA‘, häufig zur Bezeichnung einer strahlenden Zukunft für China genutzt. Um ein offensichtliches Selbstlob¹²⁵ zu

121 Original: 文化自信, 是更基础、更广泛、更深厚的自信。

122 Bereits im Februar 2014 hat Xi damit begonnen, „kulturelles Selbstvertrauen“ als das vierte „nationale Selbstvertrauen“ vorzuschlagen (vgl. J. Wang, 2016).

123 Sie sind „Selbstvertrauen in den Weg, die Theorie und das System“. Sie wurden 2011/12 vom damaligen Staatsoberhaupt Jintao Hu aufgestellt (vgl. C. Cai, 2016).

124 Ungefähr 70 Jahre nach der Gründung der Volksrepublik China im Jahr 1949.

125 Dass sich die Chines*innen und andere Ostasiat*innen bescheiden zu verhalten scheinen, sei auch nur ein Stereotyp in westlichen Augen – einer neurowissenschaftlichen Vergleichsstudie zufolge hätten die Menschen aus dem Osten das gleiche starke „self-enhancement“ wie aus dem Westen (vgl. H. Cai et al., 2016).

vermeiden, wird in diesem Prozess oft auf die sogenannten „amerikanischen Medien“ referenziert, die durch „den Platz I von Shanghai“ schockiert seien, wie das folgende Zitat demonstriert:

An einem Tag im Dezember letzten Jahres, so die amerikanischen Medien, wachten zahllose Amerikaner*innen morgens mit einer „schlechten Nachricht“ auf! Die Nachricht lautete, das US-Bildungssystem sei nur „durchschnittlich“ unter den entwickelten Ländern. Eine schlimmere Nachricht war aber, dass „Shanghai, China, Platz I“ erreicht hatte. Zuvor hatte Präsident Barack Obama noch vor einer Reihe von Pädagogen im Weißen Haus erklärt, dass „das Land, das uns heute in der Bildung überwiegt, uns morgen besiegen wird“. Was Herr Präsident nicht erwartet hatte, war, dass die Zukunft so schnell kommen würde. Der Test, der „Amerika aufweckte“, war nämlich der PISA-Test.¹²⁶ (W. Tang, 2011)

Der Sieg über ‚die USA‘ bei PISA wird somit als eine Versicherung der Wettbewerbsfähigkeit Chinas in der zukünftigen Welt dargestellt. Je größer sich die Besorgnis der USA um ihre Bildung bzw. ihre Zukunft zeigt, desto wahrscheinlicher scheint es China, in Zukunft eine bildungsstarke Weltmacht zu werden. Der chinesische Traum von der großen Verjüngung der chinesischen Nation – sowohl in ‚harten‘ als auch in ‚weichen‘ Bereichen – scheint dann glaubhafter realisiert zu werden. Das heißt, je grauer die Zukunft ‚der USA‘ dargestellt wird, desto heller würde die Zukunft Chinas aussehen.

Zuletzt muss man sagen, dass sich die Betonung der chinesischen Medien des kulturellen Selbstvertrauens im Prozess des Vergleichs mit den USA vermutlich genau auf das Nicht-Vertrauen oder geringe Vertrauen in sich selbst zurückführen lässt. Die Grundlage für diese These ist, dass sich die chinesischen Medien zwar über ihre guten PISA-Ergebnisse freuen, aber zugleich oft für eine tiefgreifende Reflexion über eigene Schwächen sowie potenzielle Risiken plädieren (s. 6.2.1). Zudem wird in beiden Prozessen – sowohl bei der Begründung des Shanghaier Geheimnisses als auch zur Erinnerung an die existierenden Schwächen der ‚konfuzianistischen‘ Bildungstradition in China – mehrfach auf Ansichten referenziert, die aus ‚den USA‘ oder anderen ‚westlichen‘ Ländern stammen (s. 6.2.2.2). Das heißt einerseits, dass das Selbstverständnis im chinesischen Mediendiskurs meist noch auf den Darstellungen über China im ‚westlichen‘ Diskurs basiert, was einen gewissen „Selbst-Orientalismus“ (s. 3.4.4) mit

126 Original:

去年12月的一天，按照美国媒体的说法：无数美国人的早晨是被一则“坏消息”惊醒的！--新闻里说，美国的教育系统在发达国家里仅仅处于“平均水平”。更糟糕的新闻是，“中国上海位居榜首”。此前，美国总统奥巴马还在白宫向一行教育工作者说：“今天在教育方面胜过我们的国家，将会在明天打败我们。”令总统先生始料未及的是，未来来得如此之快。这个“惊醒美国人”的测试，就是“PISA”。

sich bringt. Andererseits ähneln die chinesischen Vorstellungen über ihre Zukunft dem Bild ‚der USA‘ in der Gegenwart oder Vergangenheit, und zwar dem Bild ‚der USA‘ als eine Supermacht in der Welt. Ein Sieg über ‚die USA‘ ist deshalb keine tatsächliche Änderung der ungerechten Machtverhältnisse, sondern eine „Mimikry“ des hegemonialen Diskurses (s. 3.4.4), und zwar sich selbst in die Position des Dominierenden einzusetzen.

6.4.4 Positionierung des eigenen Bildungssystems in der postkolonial-diskursiven Weltordnung

Die ungleiche Machtverteilung zwischen der ehemaligen ‚Kolonialmacht‘ und dem ‚Kolonisierten‘ bleibt bestehen, auch wenn die politische Kolonisation beendet wird. Ein Regime der Wahrheit zugunsten des Globalen Nordens wird durch Weiterführung der diskriminierenden Stereotypisierung des Globalen Südens fortgeführt (s. 3.4.4). Der ‚Untergeordnete‘ hört aber nicht auf, imperialer Dominanz zu widerstehen und sich in eine herrschende Position einzusetzen (s. a. 3.4.4). Auch wenn Deutschland damals nicht zu den mächtigsten Kolonialmächten gehört und China ebenfalls nur in eine halbkoloniale Situation geriet, ist das Erbe des Kolonialismus in beiden Mediendiskursen zu Bildungsreferenzen nicht zu übersehen. In der Erläuterung der vorherigen drei Funktionen der Projektion wird bereits sporadisch auf die Auswirkungen des Kolonialismus auf deutsche und chinesische Repräsentationen des eigenen und der anderen eingegangen. Es fehlt jedoch eine systematische Ausführung der Verortung des eigenen Bildungssystems in der heutigen Weltgesellschaft, in der die kolonialen Machtverhältnisse immer noch eine wesentliche Rolle spielen. Zusammenfassend lässt sich beobachten, dass ein Wahrheitsregime zugunsten der Gestaltung eines positiven Selbstbilds durch Projektion auf die wahrgenommenen ‚Untergeordneten‘ in den jeweiligen Mediendiskursen aufgebaut wird. Unterschiedlich ist dabei, dass eine Warnung vor dem Verlust der führenden Position im deutschen Diskurs auch beachtenswert ist und der Nationalismus im chinesischen Diskurs zum Aufstieg chinesischer Bildung, Kultur bzw. Nation einen Aufwärtstrend zeigt.

6.4.4.1 „Sicherung der führenden Position“ im deutschen Wahrheitsregime

Das Konzept ‚Asien‘ ist als ein Teil des Konzepts ‚Europa‘ entstanden (vgl. Said, 2009, S. 239; H. Wang, 2002, S. 150). Im deutschen Regime der Wahrheit mit eurozentrischer Prägung wird ‚Europa‘ als ‚modern‘, ‚fortschrittlich‘ bzw. ‚vorbildlich‘ vorbestimmt. ‚Asien‘ hingegen wird als ‚vormoderne‘, ‚traditionelle‘ Gesellschaft konstruiert, für die die ‚Modernisierung‘ nach dem ‚westlichen‘

Vorbild den einzigen Weg zur Entwicklung darstellt (vgl. Petersson, 2000, S. 20).

Deutschland wurde als ein ‚europäisches‘ Land, das sich für sehr lange Zeit als bildungsstark wahrnahm, zwar von den mittelmäßigen PISA-Leistungen der deutschen Schüler*innen schockiert und übt seitdem heftige Kritiken an sich selbst. Im Grunde wird im deutschen Mediendiskurs aber nicht akzeptiert, dass ‚asiatische‘ Länder wegen ihrer hervorragenden PISA-Ergebnisse jetzt bei der Bildungsreferenz eine vorbildliche Rolle spielen könnten. Dies lässt sich mithilfe des Country-of-Origin-Effekts besser verstehen, d. h. dass „Informationen zur vermeintlichen Herkunft eines Produkts die Kaufentscheidung beeinflussen“ (Waldow, 2016). Die Homogenisierung unterschiedlicher ‚asiatischer‘ Bildungssysteme und die Reduzierung der ‚konfuzianistischen‘ Bildungstradition auf Drill ist auf die negativen Stereotype über ‚Asien‘ zurückzuführen, die bereits vor PISA existiert hatten. Dies bildet ein transnationales Stereotyp über ‚Asien‘: Asien ≈ Konfuzianismus ≈ Drillsystem (6.3.3.1). Und dieses negative Stereotyp als dominierende Hintergrundinformationen könnte dazu führen, dass das bessere PISA-Abschneiden ‚asiatischer‘ Schüler*innen in den deutschen Medien als Ergebnis des Drills interpretiert wird (vgl. Radunski, 2010; z. B. Schmoll, 2010a; Schnepfen, 2002). Somit wird auch die Ablehnung, aus der ‚asiatischen‘ Bildung zu lernen, legitimiert, wie der folgende Auszug einer deutschen Berichterstattung zeigt (s. a. 6.3.4.1):

Viele Produkte aus der Volksrepublik werden nur müde belächelt

Ein Staat, der seine Bürger seit über 60 Jahren bevormundet, kann nicht gleichzeitig von ihnen erwarten, dass sie selbständig zu denken beginnen. Ständig wird über die Notwendigkeit geredet, das Bildungssystem reformieren zu müssen. Das ist überflüssig, solange die Partei den Menschen nicht genügend intellektuellen Freiraum lässt. Das Ergebnis der Pisa-Studie ist eine irreführende Pointe, die beim besten Willen nicht zur Nachahmung ermutigen darf. (Hervorhebung im Original) (Grzanna, 2014)

Im Zusammenhang mit Postkolonialismus ist ein Stereotyp eine Generalisierung der kolonialen Kulturen und eine subjektive Auswahl der zu beleuchtenden Aspekte der kolonialen Objekte. In den insgesamt 267 medialen Berichterstattungen aus Deutschland wird kaum ein Blick auf die Unterschiede zwischen unterschiedlichen ostasiatischen Ländern geworfen. Auf die Maßnahmen, die sich in chinesischen Augen positiv auf die guten PISA-Ergebnisse Shanghaier Schüler*innen ausgewirkt hätten, z. B. auf die Lehrer*innenausbildung, die Lehrplanreform und Unterstützung schwacher Schulen durch starke Schulen wird überhaupt nicht referenziert. Stattdessen wird wiederholt auf die ausgewählten Aspekte ‚asiatischer‘ Bildungssysteme, wie z. B. lange Lernzeit, autoritäre Eltern und Lehrer*innen oder Auswendiglernen ohne Verständnis referen-

ziert. Dadurch wird das Verständnis des neuen Phänomens – gute PISA-Ergebnisse ‚asiatischer‘ Bildungssysteme – im deutschen Wahrheitsregime vereinfacht, weil das endgültige Ziel eine Bestätigung oder Verstärkung des positiven Bildes über sich selbst ist. Die Wiederholung der ‚zurückgebliebenen‘ Aspekte der ‚asiatischen‘ Bildung dient deswegen zum Abbau der Skepsis in Deutschland bezüglich sich selbst und untermauert ein Fortbestehen der ‚Vorbildlichkeit‘ der westlichen Bildungswerte für andere Gesellschaften, z. B. hinsichtlich Demokratie, Kreativität, Selbstständigkeit usw. Dies scheint vor dem Hintergrund der verbreiteten Zukunftsangst vor dem Verlust der Wettbewerbsfähigkeit der ‚westlichen‘ Länder angesichts der ansteigenden Wirtschaftskraft ‚asiatischer‘ Gesellschaften eine wichtige Grundlage dafür zu sein, dass die Konstruktion des ‚fortschrittlichen‘ Bildes deutscher Bildung und Gesellschaft im eigenen Wahrheitsregime fortgeführt werden kann.

6.4.4.2 „Nationaler Aufstieg“ im chinesischen Wahrheitsregime

Das Zitat „Where there is oppression, there is resistance; where there is exploitation, there is resistance“¹²⁷ von Mao Tsetung erklärt den marxistischen „Widerstand der chinesischen Nation gegen den Imperialismus“ (Fung, 1998). In diesem Zusammenhang bezog sich der Imperialismus sowohl auf die japanische Eroberung im zweiten Weltkrieg als auch auf die amerikanische Isolierung im Kalten Krieg (vgl. Opitz, 2000). Der damit verbundene Nationalismus im chinesischen Diskurs hat jedoch mit dem Ende der beiden Kriege nicht an Bedeutung verloren (vgl. Q. Zhang, 2014). Als eine Strategie zum Widerstand gegen ‚neokoloniale‘ Weltordnungen in jüngerer Zeit spielt der nationalistische Diskurs eine zunehmende Rolle – vor allem in der Plausibilisierung des chinesischen Traums von der großen Verjüngung der chinesischen Nation von Xi. Vor diesem Hintergrund lässt sich sehen, dass ein eigenes Wahrheitsregime im chinesischen Mediendiskurs aufgebaut wird, in dem die westliche Repräsentation von China affirmiert und zugleich eine Hegemonie bezeichnet wird, die durch die aufsteigende VR China dominiert wird. In der Diskussion über PISA zeigt sich dies vor allem in den Referenzen auf ‚Großbritannien‘ bezüglich einer Anerkennung des Shanghaier PISA-Erfolgs (s. 6.3.2.4) sowie auf ‚die USA‘ bezüglich ihrer Zukunftsangst vor dem Aufstieg Chinas (s. 6.4.4.2).

In diesem Prozess fällt außerdem auf, dass weitere Länder aus dem Globalen Süden einbezogen werden, um die Überlegenheit der VR China in Bezug auf die Bildungsentwicklung hervorzuheben. Die Referenzen auf diese Länder, die im chinesischen Mediendiskurs vorgenommen werden, konzentrieren sich entweder auf ihr ‚schwaches‘ PISA-Abschneiden, so wie das von ‚Tunesien‘

127 Original: 哪里有压迫，哪里就有反抗。

(vgl. L. Gao & Zhao, 2009), ‚der Türkei‘ (vgl. K. Tang, 2017), ‚Brasilien‘ (vgl. L. Hou, 2016) und ‚Mexiko‘ (vgl. Xiaobo Wang, 2017), oder auf die „kontroversen Reformmaßnahmen“, die negativen Einfluss auf den Wettbewerb mit den chinesischen Schüler*innen hätten, z. B. im Fall von ‚Indonesien‘:

Der Reformplan des Grundschullehrplans, der in Indonesien seit sechs Monaten in Kraft ist, wurde kürzlich wieder kontrovers diskutiert. [...] Kern der Reform ist die Streichung von Englisch-, Computer- und Naturwissenschaftskursen aus dem Pflichtstundenplan der Grundschule ab dem Schuljahr 2013. [...] Bei der Anfang Dezember veröffentlichten PISA-Studie 2012 belegte Indonesien den 64. Platz von insgesamt 65 Ländern (Regionen). Viele indonesische Eltern sind besorgt: Wie können unsere Kinder ohne solide Fremdsprachenkenntnisse und Grundlagenfähigkeiten mit chinesischen, singapurischen und koreanischen Schüler*innen konkurrieren?¹²⁸ (Meng Zhou, 2013)

Auf viele weitere Bildungssysteme wird im chinesischen Mediendiskurs auch referenziert, um den vermeintlichen „steigenden Einfluss des chinesischen Diskurses in der aktuellen und zukünftigen Weltgesellschaft“ (J. Feng et al., 2016; H. Yao, 2019) zu begründen. Ein gutes Beispiel für die Themenstellungen in diesem Zusammenhang ist der „Bildungsexport“: Aufgrund der Erfahrungen Chinas mit dem Bildungsimport von westlichen Bildungsreformen sowohl im kolonialen als auch im postkolonialen Zeitalter werden die eigenen Bildungsprodukte, die jetzt ins Ausland exportiert werden können, als „chinesische Beiträge für die Welt“ (H. Liu, 2018; H. Yu et al., 2017; Z. Yuan, 2019) dargestellt. Die Kontexte, die solche Produkten importiert haben sollen, werden aber im chinesischen Diskurs als ‚unentwickelt‘ oder ‚zurückgeblieben‘ wahrgenommen, es geht z. B. um ‚Kenia‘ (vgl. P. Jiang, 2017), ‚Südafrika‘ (vgl. S. Dong, 2018; H. Jiang, 2014b) oder ‚Malaysia‘ (vgl. H. Jiang & Jiang, 2018). Dadurch wird zum einen betont, dass China im Vergleich zu anderen ‚Entwicklungsländern‘ bereits einen größeren Erfolg in der ‚Modernisierung‘ der Bildung erzielt hat. Zum anderen wird auf einen Positionswechsel Chinas in der Weltordnung hingedeutet – es wird von einem Importeur zu einem Exporteur von Bildungsprodukten.

Schließlich lässt sich darin sehen, dass im chinesischen Diskurs zwar versucht wird, dem ‚westlichen‘ Wahrheitsregime zu widerstehen, in dem die chi-

128 Original:

已在印尼施行半年之久的小学课程改革计划近日又引起争议.....本次课改的核心在于从2013学年开始,英语、计算机、科学课程分批退出小学必修课表.....在今年12月初公布的2012年[PISA]项目结果中,印尼在65个国家(地区)中名列第六十四...许多印尼家长担忧.....没有扎实的外语和课业基础,怎么和中国、新加坡、韩国学生竞争?

nesische Bildung bisher viel „stereotypisiert“ oder „missverstanden“ wird (H. Liu, 2018; Peng, 2013; W. Tang, 2015). Aber er ist zugleich daran beteiligt, weitere Bildungssysteme aus dem Globalen Süden so zu repräsentieren, dass China als Vorbild für sie gelten könnte. Darauf sollen die Chines*innen stolz sein (vgl. Y. Liu, 2017; Wei, 2016). In diesem Prozess ist auch eine ungerechte Stereotypisierung dieser Länder zugunsten einer besseren Positionierung Festlandchinas in der Weltgesellschaft zu vermuten, weil sie auf einige negative Aspekte ihrer Bildungssysteme reduziert werden. Dies bestätigt wiederum den postkolonialen Standpunkt, dass ein nationalistischer Diskurs als Widerstand gegen Imperialismus zuerst zur Nachahmung der hegemonialen Machtverhältnisse und dann zum Otherring der benachteiligten Gesellschaften führen könnte, die zurzeit nicht in der Lage sind, für sich selbst zu sprechen.

6.4.5 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden insgesamt vier Funktionen von Projektion erläutert, die sowohl im deutschen als auch im chinesischen Mediendiskurs zu Bildungsreferenz identifizierbar sind.

Erstens dient eine Projektion auf positive Bildungsszenarien in externen Kontexten der Legitimierung von bevorzugten Bildungsagenden in der inländischen Debatte um Bildungsreformen, während negative Referenzen dabei zur Delegitimierung von unbeliebten Diskursen beitragen können. Angesichts des engen Zusammenhangs zwischen Außen- und Innenpolitik lässt sich auch beobachten, dass die gewünschten Einrichtungen der Außenpolitik durch Debatten um inländische Bildungsfragen verkörpert werden können, wobei auf ausländische Erfahrungen projiziert wird. Beispielweise verweist die liberale SZ vor dem Hintergrund der Flüchtlingskrise auf die strenge Einwanderungspolitik von Australien und Kanada, um die gute Arbeit deutscher Schulen in der Integration von vielen gering qualifizierten Neuankömmlingen hervorzuheben. Dadurch lassen sich heftige Zweifel an der Willkommenspolitik der deutschen Regierung relativ gut auflösen. Im chinesischen Fall sieht man, dass die Vorbildlichkeit der Shanghaier Erfahrung vor allem in der Unterrichtsreform durch die Projektion auf die Reaktion anderer Länder und internationaler Organisationen legitimiert wird, wobei einige ‚traditionelle‘ Aspekte der ‚chinesischen‘ Bildung dabei auch delegitimiert werden, z. B. die „Prüfungs- und Leistungsorientierung“ oder das „Auswendiglernen ohne Verständnis“. Zugleich wird die Außenpolitik zur Erweiterung des internationalen Einflusses Chinas durch die Einführung von Mathematiklehrbüchern in Großbritannien und weitere Länder plausibilisiert.

Zweitens könnte eine Projektion auf negative Aspekte von Referenzgesellschaften der Externalisierung von eigenen Problemen nach außen helfen. Ange-

sichts der Referenzen auf In-Groups und Out-Groups lässt sich zwischen direkter und indirekter Externalisierung unterscheiden. Was die direkte Externalisierung angeht, offenbart Deutschland Gemeinsamkeiten mit dem europäischen PISA-Siegerland ‚Finnland‘ bezüglich der Bildungsungerechtigkeit, um das Unbehagen über soziale Disparitäten im eigenen Land zu verringern. Festlandchina projiziert die ‚Schwäche‘ eines Drillsystems auf andere ostasiatische Bildungssysteme wie ‚Südkorea‘ und ‚Japan‘, damit die Kritik an chinesischen Schulen weniger hart scheint. In Bezug auf die indirekte Externalisierung verweist Deutschland z. B. auf autoritäre Lehrer*innen und passive Schüler*innen in ‚(Ost-)Asien‘, was eine Ablehnung des Frontalunterrichts in der eigenen Geschichte anzeigt. Im chinesischen Diskurs wird auf unterschiedliche Arten von Bildungsungerechtigkeit in ‚westlichen‘ Ländern referenziert, um das eigene Problem bezüglich der Chancengleichheit im Inland zu internationalisieren. ‚Der Westen‘ wird dabei als repräsentativ für den Welttrend gehalten. Beachtenswert ist, dass China weniger Probleme damit zu haben scheint, Annäherung an die Out-Group ‚den Westen‘ zu zeigen, während Deutschland sich komplett von den Out-Groups, z. B. ‚(Ost-)Asien‘, distanzieren möchte.

Drittens funktioniert Projektion als Zukunftsnarrativ, kann damit entweder vor einer kritischen Dystopie warnen oder sich von einer gewünschten Utopie überzeugen lassen. Die These, dass die PISA-Ergebnisse gewisse Hinweise auf die Wettbewerbsfähigkeit einer Wirtschaft in der Zukunft geben könnten, wird in beiden Diskursen genutzt, um sich die Kontrolle über die eigene Zukunft zu sichern. Am Beispiel der Referenzen auf die Zukunftsangst ‚der USA‘ vor dem Verlust der Wettbewerbsfähigkeit lassen sich unterschiedliche Anliegen der deutschen und chinesischen Medien beobachten. Während für ‚westliche‘ Eltern angesichts der heftigen Debatte um den Shanghaier PISA-Erfolg und die Tigermutter in den USA im deutschen Diskurs ein grauenhaftes Bild konstruiert wird, verstärkt sich das kulturelle Selbstvertrauen Festlandchinas mittels des Siegs über ‚die USA‘ bei PISA, der als ein gutes Zeichen für die Gestaltung einer modernen Weltmacht aus der derzeitigen VR China gelte. Interessant dabei ist zu sehen, dass die wahrgenommene starke Wettbewerbsfähigkeit Chinas das negative Bild der ‚chinesischen‘ Bildung in Deutschland nicht ändert. Und die Betonung des Selbstvertrauens im chinesischen Diskurs zeigt genau ein Nicht-Vertrauen in die eigene Bildungstradition.

Viertens fungiert Projektion als Prozess zur negativen Stereotypisierung benachteiligter Länder, um sich eine privilegierte Position in einer postkolonialen Weltgesellschaft zu sichern. Die einheitlich negativen Referenzen auf ‚asiatische‘ Bildung lassen sich auf die vorexistierenden negativen Stereotype zu ‚asiatischen‘ Gesellschaften in Deutschland zurückführen. Hervorragende PISA-Ergebnisse werden als Ergebnis des Drillsystems konstruiert, wobei die Unterschiede zwischen ‚asiatischen‘ Bildungssystemen sowie die neuen Unterrichtsreformen ignoriert werden. Die Wiederholung des negativen Stereotyps dient

somit einer Sicherung der führenden Position Deutschlands in einem Wahrheitsregime eurozentrischer Prägung, und zwar die Position als Vorbild für ‚vormoderne‘ Gesellschaften. Basierend auf den Erfahrungen als ‚Unterdrückte‘ rückt sich der Nationalismus in den Vordergrund des chinesischen Diskurses zum Widerstand. Um sich in eine aufsteigende Position in postkolonialer Weltgesellschaft zu setzen, übt der chinesische Diskurs eine Hegemonie auf weitere Länder aus dem Globalen Süden aus. Die Referenzen auf diese Länder konzentrieren sich z. B. auf ihre ‚schwachen‘ PISA-Ergebnisse oder die Einführung von ‚chinesischen‘ Bildungsprodukten. In einem solchen Wahrheitsregime der ‚chinesischen‘ Prägung lässt sich sehen, dass der Hauptfokus in der Tat nicht auf der Konstruktion eines positiven Eigenbilds aus einer de-kolonialen Perspektive liegt, sondern auf der Positionierung des Eigenen, das nach ‚westlichen‘ Standards als privilegiert gilt.

Beachtenswert ist hier außerdem, dass sich diese vier Funktionen von Projektion gegenseitig nicht ausschließen. Das heißt, dass eine Projektion mehr als eine Funktion erfüllen kann. Sie stellen für eine Bildungsreferenz verschiedene Interpretationsmuster aus unterschiedlichen Perspektiven dar. Im Rahmen des Projektionsansatzes dient die negative Referenz auf die Autorität ‚asiatischer‘ Lehrer*innen im deutschen Diskurs der Externalisierung des ablehnenden Gefühls gegenüber dem Frontalunterricht in der DDR. Aus der Perspektive des Postkolonialismus ist sie dann eine Wiederholung der vorexistierenden orientalistischen Stereotype zu Asien, die zur Sicherung der vorbildlichen Rolle Deutschlands in der aktuellen Weltgesellschaft dient. Der Bildungsexport nach ‚Großbritannien‘ wird im chinesischen Diskurs zur Legitimierung ‚Shanghai‘er Unterrichtsreform genutzt und führt zugleich auch zu einer Bestärkung des kulturellen Selbstvertrauens. Unter dem Aspekt der Zukunftsnarrative gilt er auch als eine effektive Strategie zur Realisierung des chinesischen Traums – eine moderne Weltmacht zu werden.

Zusammenfassend gehen alle Funktionsmechanismen der Projektion auf den eigenen Standort des Subjekts zurück. Das **Ich** steht im Zentrum der Projektion, egal welche Funktionen sie erfüllt. Die Bilder, die auf externe Objekte projiziert werden, sind im Grunde eigene Vorstellungen über gutes und schlechtes Geschehen. Durch Projektion zielt man darauf ab, die für sich selbst bevorzugten Agenden zu legitimieren, das schlechte Gefühl über sich selbst zu externalisieren, eine Kontrolle über seine eigene Zukunft zu erlangen sowie sich eine privilegierte Position in der postkolonialen Welt zu sichern.

7 Fazit und Ausblick

Durch die vorliegende Studie ziehen sich drei Forschungsfragen als roter Faden: 1) Welche Referenzgesellschaften und welche Aspekte der jeweiligen Referenzgesellschaften werden im Mediendiskurs von Deutschland und Festlandchina wahrgenommen? 2) Inwieweit unterscheidet bzw. ähnelt sich die Konstruktion der referentiellen Rollen unterschiedlicher Gesellschaften sowie ihrer unterschiedlichen Aspekte in den beiden Mediendiskursen? 3) Wie lassen sich die Unterschiede und Gemeinsamkeiten verstehen? Dafür wurden Qualitätszeitungen aus Deutschland und Festlandchina untersucht, die trotz des Aufschwungs der sozialen Medien bis heute immer noch eine leitende Funktion für die öffentliche Kommunikation und Meinungsbildung haben (vgl. 4.2.2). Der Datenkorpus umfasste 267 Artikel aus deutschen (FAZ und SZ) und 294 Artikel aus chinesischen Zeitungen (VZ, CHB und WHZ) (s. 5.1.5). Zur Analyse dieses Datenmaterials wurde ein qualitatives Vorgehen genutzt, das die induktive Inhaltsanalyse mit einer Frameanalyse kombinierte, wobei computergestützte Programme in Prozessen zur Auswertung und für die Erstellung von Visualisierungen von Ergebnissen eingesetzt wurden (s. 5.2).

Die Auseinandersetzung mit Referenzgesellschaften lässt sich auf die bildungspolitische Transferforschung zurückführen, die bereits seit langem als zentraler Bereich der VIEW betrachtet wird. Infolge der weitverbreiteten PISA-Studien stießen die Forschungen zum Bildungstransfer auf ein rasant steigendes Interesse bei vergleichenden Erziehungswissenschaftler*innen. Als Begriff ist Referenz jedoch von Transfer zu differenzieren: Während Transfer sich auf die Übertragung von Bildungselementen über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg bezieht, versteht man unter Referenz im Kontext von bildungspolitischen Debatten die Bezugnahme der Beteiligten auf die Werte und Institutionen eines anderen Bildungssystems bzw. einer anderen Organisation. Dabei lässt sich zwischen positiven und negativen Referenzen unterscheiden. Referenzgesellschaften wurden im Rahmen der vorliegenden Studie als Länder/Landesgebiete, transnationale Regionen und internationale Organisationen definiert, auf die in bildungspolitischen Debatten Bezug genommen wird (s. 2.1.2). Sie dienen als das wichtigste Forschungsthema und insofern ebenfalls als das *tertium comparationis* des Vergleichs zwischen deutschen und chinesischen Mediendiskursen in dieser Studie (s. 4.3).

Im Folgenden wird zunächst eine Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse der Gegenüberstellung zwischen den beiden Mediendiskursen vorgelegt (7.1). Nachfolgend werden die Limitationen der Arbeit ausgeführt und auf den weiteren Forschungsbedarf hingewiesen (7.2). Zum Schluss werden die zentralen Implikationen der vorliegenden Studie beleuchtet (7.3).

7.1 Eine zusammenfassende Gegenüberstellung der Referenzgesellschaften in deutschen und chinesischen Mediendiskursen

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung wurden in der vorliegenden Arbeit in vier Abschnitte unterteilt: Zunächst wurde ein Überblick über die Berichterstattungen zu Referenzgesellschaften und PISA in deutschen und chinesischen Leitmedien gegeben (6.1). Dabei wurden die Entwicklung der Veröffentlichungen im Zeitverlauf (6.1.1) und die Autor*innenschaft der Zeitungsartikel (6.1.2) als wichtige Merkmale beider Mediendiskurse erläutert. Die Analyse der Überschriften der Zeitungsartikel bot zudem einen Einblick in die inhaltlichen Diskussionen über Referenzgesellschaften (6.1.3). Anschließend wurden die Wahrnehmung des eigenen Leistungsniveaus (6.2.1) sowie das Framing des eigenen Bildungssystems (6.2.2) in beiden Mediendiskursen dargestellt, weil sie einen wichtigen Ausgangspunkt für die Referenzen auf andere Bildungssysteme darstellen (6.2). Aufbauend auf den Ergebnissen der Überschriftenanalyse wurden vier Aspekte der Diskurse zu externen Referenzgesellschaften bzw. zu den Verhältnissen zwischen Auto- und Heterostereotypen anhand der Analyse der Volltexte näher betrachtet (6.3). Die ersten beiden bezogen sich auf Länder und Landesgebiete, die in beiden Mediendiskursen als einzelne Referenzgesellschaften herangezogen wurden: Während die Weltkarten der Referenzgesellschaften die Häufigkeiten und die Reichweite der Referenzen auf einzelne Bildungssysteme darstellten (6.3.1), half die Analyse des Framings der fünf relevantesten Referenzgesellschaften dabei, die Einflussfaktoren für die Konstruktion der bildungspolitischen Referenzen herauszuarbeiten (6.3.2). Die letzten beiden Aspekte konzentrieren sich auf die transnationale Referenzgesellschaften sowie die Wirkungen von transnationalen Stereotypen (6.3.3), wobei eine dichotomische Sichtweise zwischen In-Groups und Out-Groups als eine wichtige Gemeinsamkeit der beiden Mediendiskursen identifiziert wurde (6.3.4). Schließlich wurden die Funktionen der Projektionen erläutert, die in beiden Mediendiskursen zu Referenzgesellschaften erschienen (6.4).

Entlang der obengenannten vier Dimensionen wurden zahlreiche Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und chinesischen Mediendiskurse zu Referenzgesellschaften gefunden. Eine übersichtliche Darstellung der

Unterschiede findet sich in der Tabelle 7-1. Die wichtigsten Schlussfolgerungen in Bezug auf diese Differenzen zwischen den beiden Fällen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- I. Die Artikeldichte in deutschen Qualitätszeitungen zu Referenzgesellschaften in Folge von PISA ist viel größer als die in chinesischen Zeitungen. Der große *PISA-Schock* kennzeichnete in den deutschen Medien nach PISA 2000 den Höhepunkt der relevanten Berichterstattungen, während in den chinesischen Medien erst der zweite PISA-Erfolg Shanghaier Schüler*innen 2012 heftige Diskussionen auslöste. Zwischen deutschen Zeitungen mit unterschiedlichen politischen Orientierungen ließ sich zudem kein Unterschied in der zeitlichen Entwicklung der Intensität der Diskussionen identifizieren. Die untersuchten chinesischen Zeitungen folgten den gleichen politischen Diskursen der allein regierenden Partei KPCh, zeigten aber große Unterschiede in der Artikeldichte zu Referenzgesellschaften. Die Fachzeitung CBZ trug die meisten Artikel zur Diskussion bei (66%). Journalist*innen bildeten in den deutschen Medien die überwiegend größte Autor*innengruppe der Berichterstattungen zu Referenzgesellschaften, während Bildungswissenschaftler*innen in chinesischen Zeitungen ebenfalls einen großen Anteil der Autor*innenschaft ausmachten, vor allem bei der CBZ (48%).
- II. In der Wahrnehmung des eigenen Leistungsniveaus wurden deutsche Schüler*innen zu Beginn der PISA-Teilnahme als ‚leistungsschwach‘ gelabelt, während die Schüler*innen aus Shanghai als ‚Spitzenreiter*innen‘ bezeichnet wurden. Interessant zu beobachten ist dabei, dass das Abschneiden deutscher 15-Jähriger bei PISA 2018 trotz einer großen Leistungssteigerung im Vergleich zu PISA 2000 immer noch mehrheitlich als ‚schwach‘ wahrgenommen wurde. Eine Erklärung dafür ist, dass der Vergleichsmaßstab des deutschen Diskurses vom OECD-Mittel bei PISA 2000 zu Champions-Ländern bei PISA 2018 wechselte. Im chinesischen Mediendiskurs wurde dem ‚Abfall‘ der Leistung der chinesischen Schüler*innen aus P-S-J-G bei PISA 2015 wenig Aufmerksamkeit gewidmet, weil er vermutlich mit dem politischen Diskurs des Aufstiegs Chinas nicht übereinstimmte. Im Framing diverser Aspekte des eigenen Bildungssystems bestand ein großer Unterschied zwischen Deutschland und Festlandchina darin, dass sich der deutsche Mediendiskurs weitgehend der Zuschreibung der Lösungen von Problemen widmete, die durch die Teilnahme an PISA gesehen wurden, z. B. Ganztagschule, Bildungsstandards, zentrale Abschlussprüfung, Gesamtschule, Digitalisierung, Sprachförderung usw. In den chinesischen Medien hingegen wurden die möglichen Auswirkungen der existierenden ‚Schwächen‘ der traditionellen Bildungskultur auf das Bildungssystem bewertet. Dabei wurde die negative Stereotypisierung der konfuzianistischen

Bildungskultur im ‚westlichen‘ Diskurs von den chinesischen Medien übernommen, z. B. als Drillsystem mit großem Leistungsdruck und viel Auswendiglernen ohne Verständnis. Was die Referenzen auf externe einzelne Bildungssysteme angeht, lässt sich sehen, dass der chinesische Mediendiskurs insgesamt Blicke auf eine breitere Fläche der Welt als der deutsche Diskurs geworfen hat. In der Peripherie der deutschen Interessen lagen deutlich die meisten ‚nicht-westlichen‘ Länder: Beispielsweise umfassten die 21 Referenzgesellschaften aus der Analyse der Überschriften nur zwei Schwellenländer (‚China‘ und ‚Brasilien‘). Keine afrikanischen Länder finden sich in den Volltexten der deutschen Berichterstattungen. Chinesische Zeitungsartikel thematisierten zwar weniger Referenzgesellschaften unmittelbar in den Überschriften (19), zeigten aber in den Volltexten – neben ‚den Industrieländern‘ – auch Interesse an ‚Afrika‘, ‚Südost- und ‚Westasien‘. Im deutschen Diskurs wurde nach PISA 2009 und 2015 jeweils häufiger auf ‚China‘ und ‚Frankreich‘ als auf ‚Finnland‘ referenziert, während die Referenzen auf ‚die USA‘ und ‚Großbritannien‘ im chinesischen Diskurs insgesamt am häufigsten auftraten. Zudem überholte die Anzahl der Referenzen auf ‚Singapur‘ im chinesischen Fall nach PISA 2012 diejenigen auf ‚Finnland‘.

- III. In den deutschen und chinesischen Mediendiskursen ließen sich unterschiedliche Sprachen in der Bezeichnung der transnationalen Referenzgesellschaften identifizieren. Als Synonyme für ‚den Westen‘ wurden im deutschen Diskurs oft ‚europäische Länder‘ und ‚die Industrieländer‘ benutzt, während ‚Europa und Amerika‘ und ‚entwickelte Länder‘ im chinesischen Diskurs zu sehen waren. ‚Der Westen‘ wurde im deutschen Diskurs als eine In-Group und im chinesischen Diskurs als eine Out-Group wahrgenommen. Im Gegensatz dazu wurde ‚(Ost-)Asien‘ als eine Out-Group im deutschen Diskurs und als eine In-Group im chinesischen Diskurs konstruiert. Was die dargestellten Verhältnisse zwischen den beiden Gruppen ‚dem Westen‘ und ‚(Ost-)Asien‘ angeht, ließ sich ein *Kombinations-Diskurs* im chinesischen Mediendiskurs beobachten, was im deutschen Diskurs nicht der Fall war. Im chinesischen Diskurs wurde eine *Kombination von ‚chinesischen‘ und ‚westlichen‘ Bildungserfahrungen* als die effektivste Strategie für weitere Schulreformen dargestellt, während im deutschen Diskurs überwiegend ‚Skandinavien‘ als Vorbild für die Schulreformen konstruiert wurde.
- IV. Im Fall der internationalen Organisationen wird im deutschen Mediendiskurs hauptsächlich auf die ‚OECD‘ referenziert, wobei es thematisch um deren Kritik am deutschen Schulsystem ging. Chinesische Medien verwiesen – über ‚OECD‘ hinaus – noch häufig auf die ‚UNESCO‘ und die ‚Weltbank‘. Ein wichtiges Wort, das in den chinesischen Diskussionen über diese internationalen Organisationen aufkam, war der *Welttrend*, der im deut-

schen Diskurs nicht auftrat. Dabei erwies sich, dass der chinesische Mediendiskurs größeres Interesse an ‚der Welt‘ hatte und internationale Organisation als Vertretung ‚der Welt‘ dargestellt wurden. Weil es dabei thematisch oft um die Anerkennung durch diese Organisation ging, wurde eine Glorifizierung der Shanghaier bzw. der (generalisierten) chinesischen Erfahrung als Vorbild für ‚die Welt‘ impliziert.

- V. Hinsichtlich der Funktionen der Projektion ließ sich der größte Unterschied zwischen den beiden Fällen aus der Perspektive der globalen Kolonialgeschichte erkennen. Im deutschen Diskurs wurde die deutsche Bildung als ‚dem Westen‘ zugehörig dargestellt und die Überlegenheit der ‚westlichen‘ Bildungssysteme gegenüber den „Rest“ (Hall, 2018) betont. Im chinesischen Diskurs wurde die vorexistierende Überlegenheit ‚des Westens‘ akzeptiert, aber zugleich nach einer Überlegenheit Chinas gegenüber ‚dem Westen‘ sowie weiteren Gesellschaften aus dem Globalen Süden gestrebt. Insofern fand die Externalisierung ähnlicher Probleme auf ‚Asien‘ im deutschen Diskurs nur latent statt, weil das Auftreten gleichartiger Schwächen wie in den ‚asiatischen‘ Systemen dort wenig emotionale Akzeptanz finden konnte. Im chinesischen Diskurs hingegen fällt auf, dass häufiger eigene Probleme auf ‚westliche‘ Länder manifest externalisiert werden. Die Probleme, mit denen ‚der Westen‘ ebenfalls konfrontiert sein sollte, erwiesen sich im chinesischen Diskurs insofern als weltweite Probleme. In Bezug auf die starke Wettbewerbsfähigkeit von ‚(Ost-)Asien‘ bei PISA – einem sogenannten Wettbewerb um zukünftige Arbeitskräfte und wirtschaftliche Entwicklung – wurde im deutschen Diskurs eine Zukunftsangst vermittelt, die zur Warnung des Verlusts der ‚Überlegenheit‘ sowie Vorbildlichkeit in der Zukunft diente. Die wiederholte negative Stereotypisierung von ‚(Ost-)Asien‘ fungierte schließlich als eine diskursive Strategie zur Milderung der schlechten Gefühle über den ständigen Wettbewerbsverlust in der Zukunft sowie zur Sicherung einer ‚führenden‘ Position des eigenen Bildungssystems in der Weltgesellschaft, d. h. als Vorbild für andere. Durch die chinesischen Referenzen auf sich selbst und andere zog sich der ‚nationalistische‘ Diskurs wie ein roter Faden durch die chinesische Diskussion, die angesichts des PISA-Erfolgs der Shanghaier Schüler*innen den Diskurs des *kulturellen Selbstvertrauens* und *des chinesischen Traums* der KPCh legitimierte. Für die Zukunft wurde ein utopisches Bild der chinesischen Gesellschaft als *moderne Weltmacht* gezeichnet. Der hegemoniale Diskurs der ‚Kolonisierung‘ – nicht nur der vorbildlichen Bildungsagenden – ‚des Westens‘ wurde insofern im chinesischen Diskurs nachgeahmt, als der Bildungsexport nach ‚Großbritannien‘ sowie in den *Globalen Süden* als Zeichen für die Vorbildlichkeit chinesischer Bildungsmodelle für ‚die Welt‘ instrumentalisiert wurde.

Tabelle 7-1: Eine Übersicht der zentralen Differenzen zwischen deutschen und chinesischen Mediendiskursen zu Referenzgesellschaften in Folge von PISA

	Deutschland	Festlandchina
I. Allgemeines zu den betrachteten Berichterstattungen		
Intensität der Diskussion im Zeitverlauf & Verteilung in untersch. Medien	<ul style="list-style-type: none"> – Höhepunkt direkt bei PISA 2000 – Danach stetiges Absinken – Ungef. gleiche Verteilung in FAZ & SZ 	<ul style="list-style-type: none"> – Rasanter Anstieg nach PISA 2009 – Höhepunkt bei PISA 2012 – Danach Absinken – 2/3 aus CBZ
Autor*innenschaft der veröffentlichten Beiträge	Überwiegend Journalist*innen (ca. 82%)	Größerer Anteil der Mitsprache von Wissenschaftler*innen (ca. 39%)
II. Referenzen auf einzelne Bildungssysteme		
Das eigene Bildungssystem	<ul style="list-style-type: none"> – Label: leistungsschwach & steigend – Emotionen: schockierend & beruhigend – Frames: große Hinwendung auf Lösungsfindung 	<ul style="list-style-type: none"> – Label: sehr leistungsstark & schweigsam zum Leistungsabfall – Emotionen: Selbstvertrauen & Selbstreflexion – Frames: Betonung auf expliziter Bewertung
Die anderen Bildungssysteme	<ul style="list-style-type: none"> – Reichweite: 21 in Überschriften & 53 in Volltexten, ‚Afrika‘ außer Acht gelassen – Häufigkeiten: großes Interesse an ‚Finnland‘, ‚China‘ und ‚Frankreich‘ 	<ul style="list-style-type: none"> – Reichweite: 19 in Überschriften & 75 in Volltexten, (mehr) Blicke auf ‚Afrika‘ & ‚Südost- & Westasien‘ – Häufigkeiten: großes Interesse an ‚Finnland‘, ‚den USA‘, ‚Großbritannien‘ und ‚Singapur‘
III. Referenzen auf transnationale Regionen		
In-Groups	‚Der Westen‘, ‚Europäische Länder‘, ‚Industrieländer‘	‚Asien‘, ‚Ostasien‘, ‚Entwicklungsländer‘
Out-Groups	‚Der Osten‘, ‚Asien‘, ‚Ostasien‘	‚Entwickelte Länder‘, ‚der Westen‘, ‚Europa und Amerika‘
Verhältnisse zu In- und Out-Groups	<ul style="list-style-type: none"> – Identität als ‚europäisches/westliches Industrieland‘ – Abgrenzung von ‚(Ost-)Asien‘ – ‚Skandinavien‘ als Vorbild 	<ul style="list-style-type: none"> – Annäherung an ‚(Ost-)Asien‘ – Distanzierung von ‚dem Westen‘ – Kombination von ‚(ost-)asiatischen‘ und ‚westlichen‘ Bildungstraditionen
IV. Referenzen auf internationale Organisationen		
	<ul style="list-style-type: none"> – überw. ‚OECD‘ – kein großes Interesse am <i>Welttrend</i> – zur Skandalisierung eigener Probleme 	<ul style="list-style-type: none"> – auch ‚UNESCO‘, ‚Weltbank‘, ‚APEC‘ – als Vertretungen des <i>Welt-trends</i> – zur Glorifizierung des <i>Shanghai-er Erfolgs</i>

	Deutschland	Festlandchina
V. Funktionen der Projektion		
(De-)Legitimierung von inländischen Bildungsagenden und Außenpolitik	Im Rahmen der Diskussion über <i>Bildungsungerechtigkeiten und Migration</i> : <ul style="list-style-type: none"> – Delegitimierung von diversen ungerechten Bildungsszenarien – Legitimierung der <i>Willkommenspolitik</i> für Geflüchtete 	Im Rahmen der Diskussion über <i>Unterrichtsreform und Bildungsexport</i> : <ul style="list-style-type: none"> – Delegitimierung der <i>Prüfungsorientierung, Auswendiglernen ohne Verständnis</i> – Legitimierung des <i>Exports Shanghaier Bildungsmodelle</i>
Externalisierung eigener Probleme	Externalisierung eigener Probleme, z. B. <i>Frontalunterricht</i> , auf ‚Ostasien‘ findet latent statt	Externalisierung eigener Probleme, z. B. <i>Bildungsungerechtigkeit</i> , auf ‚den Westen‘ findet manifest statt
Kontrolle über die unvorhersehbare Zukunft	<ul style="list-style-type: none"> – Warnung vor <i>Verlust der Wettbewerbsfähigkeit</i> – Darstellung eines dystopischen Bildes für die Zukunft ‚des Westens‘ 	<ul style="list-style-type: none"> – Bestärkung des <i>kulturellen Selbstvertrauens</i> – Erleuchtung eines utopischen Wegs zur <i>modernen Weltmacht Chinas</i>
Positionierung des eigenen Bildungssystems in der postkolonialen Weltgesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> – Wiederholung negativer (trans-)nationaler Stereotype für ‚(Ost-)Asien‘ – Sicherung der führenden Position & Vorbildlichkeit ‚westlicher‘ Bildungskultur 	<ul style="list-style-type: none"> – Übernahme der ‚westlichen‘ Stereotypisierung für ‚(Ost-)Asien‘ – Nachahmung des hegemonialen Diskurses über weitere Länder aus dem <i>Globalen Süden</i>

Über die Unterschiede hinaus lassen sich vier wesentliche Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmung und Konstruktion der bildungspolitischen Referenzgesellschaften von den deutschen und chinesischen Mediendiskursen erkennen. Sie lauten wie folgt:

- I. In beiden Mediendiskursen lassen sich (trans-)nationale Stereotype identifizieren, die zur Reduzierung der Komplexität bei der Konfrontation mit zahlreichen Informationen dienen, z. B. ‚China‘, ‚Großbritannien‘, ‚(Ost-)Asien‘, ‚die westlichen Industrieländer‘. Die Stereotype über eine Nation existierten bereits vor Beginn der PISA-Studie und üben einen großen Einfluss darauf aus, wie die PISA-Ergebnisse sowie weitere Aspekte eines Bildungssystems in den Mediendiskursen rezipiert werden. Die transnationalen Stereotype, die in den beiden Mediendiskursen zwar unterschiedliche Bezeichnungen haben, zeigten aber ähnliche Merkmale: Sie umfassen nur einige ausgewählte Bildungssysteme aus den entsprechenden transnationalen Regionen und versehen diese mit einem hohen Grad an Homogenität. Viele vermeintliche Mitglieder der entsprechenden Ländergruppen werden diskursiv ausgeschlossen und die Unterschiede zwischen den thematisierten Bildungssystemen werden dabei ebenfalls nicht aufgezeigt.

- II. Eine dichotomische Weltsicht zwischen In-Groups und Out-Groups ist in beiden Mediendiskursen zu erkennen. In Bezug auf die Diskussionen über die PISA-Ergebnisse unterschiedlicher Bildungssysteme wurde eine starke Trennung zwischen ‚dem Westen‘ und ‚(Ost-)Asien‘ identifiziert, wobei die Länder außerhalb dieser beiden Gruppen entweder außer Acht gelassen oder als Ziele des Bildungsexports instrumentalisiert wurden. Dass das ‚deutsche‘ Bildungssystem der Gruppe ‚des Westens‘ zugehörig und das ‚chinesische‘ der Gruppe ‚(Ost-)Asien‘ zugehörig ist, stellte auch eine Ähnlichkeit der beiden Mediendiskurse über Bildungskulturen dar. Gemeinsam werden ‚westliche‘ Bildungssysteme auch als ‚fortschrittlich‘ und ‚modern‘ angenommen. Dies lässt sich entlang der Dominanz des ‚eurozentrischen‘ Diskurses in der globalen Kolonialgeschichte verstehen.
- III. Die PISA-Ergebnisse der teilnehmenden Länder und Regionen stellten keinen einzigen entscheidenden Einflussfaktor für den Aufruf als Referenzgesellschaften dar: Stärkere PISA-Leistungen führen nicht unbedingt zu positiven Referenzen auf ein Bildungssystem; aus schwachen PISA-Leistungen ergeben sich auch nicht immer negative Referenzen auf ein Land oder eine Region. Durch die Analyse des Framings der am häufigsten referenzierten Bildungssysteme in den beiden Mediendiskursen ließen sich folgende Faktoren identifizieren, die bei der Wahrnehmung und Konstruktion der Referenzgesellschaften mitwirken: Die vorexistierenden (trans-)nationalen Stereotype, die geographische Nähe, die wirtschaftlichen Verhältnisse, die wahrgenommene kulturelle Nähe und Ferne sowie die Machtposition im internationalen Diskurs.
- IV. Die Funktionen der Referenzgesellschaften lassen sich im Grunde auf den eigenen Standpunkt der Beteiligten der bildungspolitischen Debatten in den jeweiligen Mediendiskursen zurückführen. Der eigene Standpunkt zur Wahrnehmung der aktuellen Weltgesellschaft erwies sich in beiden Fällen als stark von der globalen Kolonialgeschichte geprägt. Sowohl die obengenannte Dichotomisierung zwischen ‚dem Westen‘ und ‚(Ost-)Asien‘ als auch die Ambivalenz in der Repräsentation der fremden Ländergruppen (Out-Groups) ist in beiden Mediendiskursen verbreitet. Eine diskursive Tendenz, fremde Länder(-gruppen) negativ zu stereotypisieren bzw. die vorexistierenden (trans-)nationalen Stereotype zu diesen Ländern zu wiederholen, lassen sich ebenfalls in beiden Mediendiskursen beobachten. Sie dienten schließlich zur Gestaltung eines positiven Selbstbilds sowie der Sicherstellung einer privilegierten Position der eigenen Gesellschaft in der Welt aus postkolonialer Perspektive.

7.2 Limitationen der Arbeit und weiterer Forschungsbedarf

Nachdem die zentralen Antworten auf die in dieser Arbeit gestellten Forschungsfragen zusammengefasst wurden, sollen im folgenden Abschnitt auch die Grenzen der Studie sowie die Themen mit weiterem Forschungsbedarf verdeutlicht werden. Abschließend werden theoretische und empirische Implikationen der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit erörtert.

In der vorliegenden Arbeit stellt ein qualitativer Fallvergleich zwischen den deutschen und chinesischen Mediendiskursen das Forschungsdesign dar, wobei die Gegenüberstellung von beiden Vergleichseinheiten im Vordergrund steht. Es muss unterstrichen werden, dass es unter den Medien innerhalb der jeweiligen Einheit fallinterne Unterschiede gibt. In vielen anderen Forschungen, auf deren Ergebnisse diese Studie verweist, wird die politische Orientierung der Zeitungen z. B. als ein wichtiges Kriterium für die Darstellung der Binnendifferenzierung der Vergleichsfälle berücksichtigt (vgl. z. B. Takayama et al., 2013; Waldow et al., 2014). Dies ließ sich im vorliegenden Vergleich zwischen dem deutschen und chinesischen Fall schwer realisieren, weil die Medienlandschaften beider Länder große Unterschiede im Zusammenhang mit dem politischen System zeigen (vgl. 4.2.2). Im chinesischen Fall sind kaum differenzierende politische Orientierungen zu identifizieren, die auf die Konstruktion der Referenzgesellschaften im Mediendiskurs einwirken könnten (s. a. Hu, 2020; Reyes & Tan, 2019). Somit wurden auch die diesbezüglichen Differenzen zwischen FAZ und SZ im deutschen Diskurs nicht gesondert betrachtet. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit implizieren jedoch keinesfalls, dass über die Grenzen der Medien hinweg einheitliche Bilder von Referenzgesellschaften existieren. Die Frage, inwieweit die Wahrnehmung und Konstruktion der Referenzgesellschaften unter den Medien innerhalb eines Landes variieren, bleibt hier noch offen und es erscheint lohnend, diese in weiterer Forschung detailliert zu untersuchen.

Darüber hinaus wird in dieser Studie kaum berücksichtigt, ob es Unterschiede zwischen den Bildern unterschiedlicher Regionen eines Landes in der Darstellung der Medien gibt. Die einzige Differenzierung zwischen Teilen des Bildungssystems wurde hier nur im Fall der VR China, und zwar zwischen Festlandchina, Hongkong, Macau und Taiwan betrachtet (s. 6.3.1). Das liegt hauptsächlich daran, dass die Verfasserin der vorliegenden Arbeit persönlich im chinesischen Bildungssystem aufgewachsen ist und eine höhere Sensibilität für regionale Unterschiede innerhalb von China hat. Dies bedeutet jedoch nicht, dass auf die Regionen anderer Länder in beiden Mediendiskursen undifferenziert referenziert wird. In der Analyse der Daten wurde deutlich, dass sich z. B. manche deutschen Zeitungsartikel nur mit ‚Südtirol‘ in ‚Italien‘ (vgl. Auer,

2011; FAZ, 2019b) und manche chinesischen Zeitungsartikel sich nur mit ‚Wales‘ (vgl. P. Jiang, 2013c) oder ‚Schottland‘ (vgl. L. Gao, 2011) in ‚Großbritannien‘ beschäftigen. In diesem Zusammenhang besteht für weitere Forschungen, die sich vor allem auf Referenzgesellschaften mit breitem Spektrum in Bildungspraktiken fokussieren werden, ein Bedarf darin, einen Blick auf die Differenzen zwischen den dargestellten Bildern für unterschiedliche Regionen innerhalb einer Referenzgesellschaft zu werfen.

Des Weiteren ist sowohl in der theoretischen Erweiterung des Ansatzes Referenz als Projektion um eine postkoloniale Perspektive (s. 3.3) als auch in der Darstellung der empirischen Ergebnisse zu transnationalen Regionen und Stereotypen (s. 6.3.3) zu beobachten, dass die deutschen und chinesischen Mediendiskurse dichotomisch rekonstruiert wurden. Dies steht scheinbar im Widerspruch zu der ausdrücklichen Kritik an der dichotomisierten Weltsicht, die durch die Prozesse der Kolonisation der ‚westlichen‘ Länder aufgebaut wurde und sich bis heute immer noch als ein dominierender Diskurs im internationalen diskursiven Raum fortsetzt. Im begrenzten Umfang der vorliegenden Arbeit konnten leider nur auf die Bilder für die Einzelbildungssysteme ‚China‘, ‚Frankreich‘, ‚die USA‘, ‚Großbritannien‘ und ‚Singapur‘ sowie für die transnationalen Regionen ‚(Ost-)Asien‘ und ‚die westlichen Industrieländer‘ in beiden Mediendiskursen eingegangen werden. Dies könnte zur indirekten Verstärkung der Dichotomisierung zwischen ‚dem Westen‘ und ‚Asien‘ führen, was kein Ziel der Arbeit sein soll. Wie schon angemerkt wurde, erweisen sich diese Referenzgesellschaften durch die Analyse der Zeitungsartikel als am relevantesten für die beiden Mediendiskurse und werden deswegen in der Arbeit rekonstruiert (s. 6.3.2). Dies zeigt, dass der „Western horizon“ (Silova et al., 2020) in beiden Mediendiskursen weiterhin stark ausgeprägt ist. Weitere Forschungen, die über den ‚westlichen‘ Horizont hinausgehen wollen, sollten auch einen Blick auf die Pluralität der Referenzgesellschaften bzw. die Diversität der (nicht) wahrgenommenen Komponenten der transnationalen Referenzgesellschaften werfen. Beispielweise lassen sich die Darstellungen weiterer Bildungssysteme aus ‚Lateinamerika‘ und ‚Afrika‘ in unterschiedlichen Diskursen rekonstruieren.

Nicht zu vergessen ist hier auch, dass die in dieser Studie betrachteten Mediendiskurse auf die Berichterstattungen über PISA beschränkt sind. An PISA haben bisher nicht alle Bildungssysteme der Welt teilgenommen. Aus diesem Grund können die rekonstruierten Bilder der bildungspolitischen Referenzgesellschaften in Folge von PISA in der vorliegenden Arbeit die allgemeinen Diskussionen über Referenzgesellschaften in beiden Ländern nicht repräsentieren. Es wird nicht ausgeschlossen, dass sich unterschiedliche Ergebnisse ergeben könnten, wenn man die Diskussionen über andere Studien in Betracht nimmt, wie z. B. PIAAC und TALIS. Da sich die vorliegende Studie auf die Diskussionen über Referenzgesellschaften in der allgemeinen Schulbildung fokussiert, dient PISA als die umfassendste und einflussreichste Studie im internationalen

Raum. Die Resultate dieser Untersuchung können deswegen eine relativ breite Vielfalt an den Referenzen auf unterschiedliche Gesellschaften sowie Bildungsthemen zeigen.

Nicht zuletzt ist anzumerken, dass das Codesystem schon von Beginn der empirischen Untersuchung einheitlich in der deutschen Sprache verfasst und weiterentwickelt wurde. Trotz der Zweisprachigkeit beider Codiererinnen war es in diesem Prozess unvermeidlich, dass für viele spezifische Themen aus dem chinesischen Kontext keine passenden deutschen Begriffe gefunden werden konnten. Das andere Denkmuster, das hinter der deutschen Sprache steckt, könnte auch dazu führen, dass das chinesische Geschehen anders interpretiert wird, als es in der chinesischen Sprache gemeint ist. Nicht zuletzt bezog sich der Forschungsstand, der in dieser Arbeit zusammengefasst wurde, nur auf die Arbeitssprachen, die die Verfasserin versteht (vgl. 2.2.5). Deswegen gibt es noch Forschungsbedarf zu der Frage, ob bzw. inwieweit die bildungspolitischen Referenzgesellschaften in den Sprachen, die über Englisch, Deutsch und Chinesisch hinausgehen, bisher erforscht wurden.

7.3 Wissenschaftliche Implikationen der Studie

Nicht zuletzt lassen sich folgende Implikationen aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie ableiten, die für nachfolgende Forschungen zu diesem Thema nützlich sein können:

Implikation I: Bildungsreferenz und -transfer sollten separat betrachtet werden.

Zunächst ist anhand des Forschungsstands zu sehen, dass die Grenzen zwischen der bisherigen Forschung über Bildungsreferenzen und der Transferforschung wenig bzw. uneinheitlich definiert werden. Einige Arbeiten beschäftigen sich in der Tat zwar mit Referenzen, verweisen aber in ihren Titeln noch auf „policy borrowing“ (Tan, 2012, 2015), was synonym zum Begriff Transfer ist. Durch das Definieren der Begriffe Referenz und Referenzgesellschaften in dieser Studie wird deutlich, dass die Forschung zu Referenzgesellschaften zwar als ein Zweig der Transferforschung betrachtet werden kann (s. 2.2.2), aber auch von den meisten Transferforschungen getrennt betrachtet werden sollte. Dies bestätigt eine wichtige These der existierenden Forschung, und zwar dass Referenz und Transfer nicht immer gleichzeitig stattfinden (mehr dazu s. Waldow, 2016). In Bezug auf die vorliegende Arbeit lässt sich eine wesentliche Unterscheidung zwischen Referenz und Transfer noch einmal unterstreichen: Die Referenz untersucht öfter mit Hinblick auf diskursive Auseinandersetzungen damit, inwieweit die Bildungsreformen in anderen Kontexten für ein Bildungssystem als Vorbilder und Nicht-Vorbilder konstruiert werden. Währenddessen

stehen beim Transfer die Fragen im Fokus, ob oder wie die Bildungsagenden und -praktiken grenzübergreifend übertragen werden und welche Folgen eine Übertragung hat.

Implikation II: Die Konzeption der Projektion zur Erklärung der Referenzgesellschaften stammt aus dem deutschen Kontext, erwies sich jedoch in der Analyse des chinesischen Mediendiskurses ebenfalls als wirksam.

Der theoretische Ansatz, mit dem eine Referenz als Projektion verstanden wird, lässt sich auf die empirischen Untersuchungen bildungspolitischer Debatten um Schulreformen im deutschen Kontext zurückführen (s. Waldow, 2016; Zymek, 1975). Referenzgesellschaften stellen auch ein wichtiges Thema im Fall der chinesischen Diskussionen über Schulreformen dar, sowohl vor PISA (s. Schriewer et al., 1998) als auch nach der Teilnahme der chinesischen Regionen an PISA (s. Hu, 2020). Auch die Wirksamkeit der Thesen des Projektionsansatzes (vgl. Waldow, 2016) in der Erklärung der Referenzgesellschaften im Kontext des chinesischen Mediendiskurses wird durch diese empirische Studie überprüft. Beispielweise entscheidet der eigene Standpunkt des Beobachtenden, auf welche Aspekte eines Bildungssystems sowie auf welche Art und Weise referenziert wird. Referenzen lassen sich nicht nur auf externe Bildungssysteme, sondern auch auf sich selbst vornehmen, z. B. auf Shanghai im chinesischen Mediendiskurs (s. a. Reyes & Tan, 2019; Schulte, 2019). Referenzen können in positive und negative Referenzen unterschieden werden, die sich gegenseitig verstärken können. Das Niveau der PISA-Ergebnisse bestimmt nicht allein, ob auf ein Bildungssystem häufiger positiv, negativ oder überhaupt referenziert wird.

Die identifizierten Funktionen der Projektionen lassen sich im chinesischen Kontext ebenfalls bestätigen: Durch positive Referenzen auf externe Diskurse lassen sich bevorzugte Bildungsagenden sowie eine bevorzugte Außenpolitik legitimieren, während negative Referenzen der Delegitimierung von missliebigen Bildungstraditionen dienen. Die Auseinandersetzung mit Problemen in externen Kontexten hilft zudem bei der Externalisierung schlechter Gefühle über das eigene Bildungssystem, sowohl im Fall der Probleme aus den In-Groups als auch aus den Out-Groups. Die Referenzen auf anderswo können auch als Zukunftsnarrative aufgefasst werden, die dazu dienen, Kontrolle über die unvorhersehbare Unsicherheit der Zukunft zu gewinnen. Positiv dargestellte Bildungsszenarien aus anderen Kontexten zeigen sich als erwünschte Bilder für die eigene Zukunft, während negativ konstruierte Bildungsdiskurse zur Warnung vor einer dystopischen Zukunft beitragen können.

Implikation III: Aus der postkolonialen Perspektive lässt sich die Gestaltung der nationalen und transnationalen Stereotype sowie deren weiterführende Prägung der aktuellen Diskussionen über Referenzgesellschaften besser verstehen.

In Hinsicht auf die theoretische Entwicklung lässt sich sagen, dass die postkoloniale Perspektive als eine wertvolle Bereicherung für die Erklärung der Konstruktion von Referenzgesellschaften in bildungspolitischen Debatten dient. Die nationalen Stereotype stellen in der Wahrnehmung der Bildungssysteme wesentliche Informationen zur Herkunft dar und beeinflussen somit die Konstruktion der Bilder von Referenzgesellschaften (vgl. Waldow, 2016). Transnationale Stereotype sind dann Generalisierungen über transnationale Referenzgesellschaften, die auf der Basis der Beobachtung über eine begrenzte Anzahl von Mitgliedsländern der Regionen gewonnen wurden (vgl. Waldow, 2016). Im Sinne der Theorie der sozialen Identität lässt sich zwischen „In-Groups“ und „Out-Groups“ unterscheiden (Tajfel & Turner, 1986). Unter dem Einfluss der Expansion und Kolonisation westlicher Länder ist eine Dichotomisierung zwischen ‚dem Westen‘ und ‚dem Osten‘ sowie zwischen dem *Globalen Norden* und dem *Globalen Süden* zustande gekommen. Der *In-group favouritism* und das *Out-group bias* finden zwar in beiden Mediendiskursen statt. Es gibt aber im chinesischen Fall zudem noch das *In-group bias* und den *Out-group favouritism*, weil ‚(Ost-)Asien‘ im kolonialen Diskurs als eine wichtige In-Group für das chinesische Bildungssystem als ‚vormodern‘ und ‚traditionell‘ stereotypisiert wurde. Dies ist bis heute unverändert. ‚Die westlichen Industrieländer‘ als eine Out-Group hingegen werden nach wie vor als ‚modern‘ und ‚vorbildlich‘ stereotypisiert, weshalb sich im chinesischen Diskurs eine große Anzahl an positiven Referenzen auf ‚den Westen‘ fortsetzen.

Diese Stereotype besitzen eine große Stabilität. Aufgrund der fortbestehenden Machtverhältnisse lassen sich die kolonialen Stereotype über die Zeit wiederholen und weiter bestärken. Somit haben die PISA-Ergebnisse die vorexistierenden Stereotype über einzelne Bildungssysteme und transnationale Referenzgesellschaften in den Mediendiskursen nicht grundsätzlich ändern können, sondern wurden meist zur Bestärkung der vorexistierenden Stereotype kolonialer Prägung verwendet. Dafür kann man bestimmte Aspekte eines Bildungssystems hervorheben, die den alten Stereotypen entsprechen, und zugleich andere Aspekte ausblenden, die für die Bestätigung der alten Stereotype nicht relevant sind. Beispielsweise wird in Hinblick auf das ‚chinesische‘ Bildungssystem im deutschen Mediendiskurs nach PISA immer noch nur auf die ‚konfuzianistischen‘ Bildungstraditionen referenziert, weil die wahrgenommenen Aspekte, wie großer Leistungsdruck, Auswendiglernen ohne Verständnis und hohe Konkurrenz zur Wiederholung, der Bestärkung der ‚Rückständigkeit‘ der ‚chinesischen‘ Bildung dienen können. Das trägt zur Sicherstellung der diskur-

siven ‚Überlegenheit‘ der deutschen Bildungskultur bei, auch wenn sie scheinbar durch die schwächeren PISA-Leistungen der deutschen Schüler*innen in Frage gestellt werden könnte.

Implikation IV: Die Kritik an der ‚westlichen‘ Dominierung sollte nicht zur Gestaltung eines Wahrheitsregimes zugunsten eigener Überlegenheit instrumentalisiert werden.

Dass ein Regime der Wahrheit in der Konstruktion der Referenzialität bzw. in der Darstellung der Weltordnung existiert, das von einer ‚westlichen‘ Dominierung geprägt ist, sollte tatsächlich weiterhin kritisch betrachtet werden. Das heißt jedoch nicht, dass ein Wahrheitsregime als Gegenpol aufgebaut werden soll, wobei die Überlegenheit ‚des Westens‘ zum eigenen Land oder zur eigenen In-Group verlegt wird. Die Dekolonialisierung des ‚westlichen‘ Diskurses zu Referenzgesellschaften soll somit nicht auf eine „dewesternization“ (Silova et al., 2020) vereinfacht werden, die die generalisierte Vorbildlichkeit der Shanghaier Erfahrungen für die ganze Welt betont, so wie in den chinesischen Medien geschehen. Der Diskurs des *nationalen Aufstiegs* in den chinesischen Medien ist ein ‚nationalistisches‘ Konstrukt, welches die Hierarchie in der Stereotypisierung der Länder und transnationalen Regionen in der Welt nur weiterführt. Anders wäre hieran lediglich, dass China die Kontrolle über die globale Ordnung übernehme (vgl. Mignolo, 2011a, S. 47). Der bewusst angetriebene *Export der Bildung* beispielsweise in ‚die Industrieländer‘ des *Globalen Nordens* und in ‚die Entwicklungsländer‘ des *Globalen Südens* sollte nicht für ein sich weiter manifestierendes Überlegenheitsnarrativ instrumentalisiert werden. Es ist Zeit für ein **pluralistisches** Weltbild, in dem kein Ersatz für den dominierenden ‚westlichen‘ Diskurs gefunden werden muss, sondern eine Reformation für die von Hierarchie, Dichotomisierung und Dominierung bestimmte diskursive Weltordnung.

Literaturverzeichnis¹²⁹

- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- al-‘Azmi, S. j. (2000). Orientalism and Orientalism in Reserve. In A. L. Macfie (Hrsg.), *Orientalism: A Reader* (S. 217–238). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctvxcrbwv.28>
- Al-Sulaiti, K. I. & Baker, M. J. (1998). Country of Origin Effects: A Literature Review. *Marketing Intelligence & Planning*, 16(3), 150–199. <https://doi.org/10.1108/02634509810217309>
- Antwi-Boateng, O. (2017). New World Order Neo-Colonialism: A Contextual Comparison of Contemporary China and European Colonization in Africa. *The Journal of Pan African studies*, 10(2), 177–195.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie. (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter Pisa-Teilnehmerstaaten: Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden* (Stand Juli 2003). Berlin: BMBF.
- Auer, K. (28. März 2011). Ausflug in eine bessere Welt: In Südtirol besuchen behinderte Kinder die Regelschulen – für die SPD-Landtagsfraktion ein Vorbild: Denn auch in Bayern soll das bald der Normalfall sein. *Süddeutsche Zeitung*, 2011, S. 29.
- Bai, Y. (15. November 2019). 计算思维将被纳入PISA 2021测试 [Pisa-Test 2021 wird auch mathematische Kompetenz überprüfen]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2019.
- Baird, J.-A., Johnson, S., Hopfenbeck, T. N., Isaacs, T., Sprague, T., Stobart, G. & Yu, G. [Guoxing] (2016). On the Supranational Spell of PISA in Policy. *Educational Research*, 58(2), 121–138. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1165410>
- Bao, J. (3. Juni 2016). 教育不公加剧澳大利亚阶层分化 [Bildungsungerechtigkeit vergrößert soziale Schere in Australien]. 人民日报 [*Die Volkszeitung*], 2016, S. 21.
- Barberá, P. (2014). *How Social Media Reduces Mass Political Polarization: Evidence from Germany, Spain, and the US*. New York University. American Political Science Association conference paper,
- Barmeyer, C. & Genkova, P. (2011). Wahrnehmung, Stereotypen und Vorurteile. In C. Barmeyer, P. Genkova & J. Scheffer (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft: Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume* (2. Aufl., S. 173–190). Passau: Stutz.
- Barth, T. (2008). Anna Freud: Das Ich und die Abwehrmechanismen. In A. Pritz (Hrsg.), *Ein-hundert Meisterwerke der Psychotherapie: Ein Literaturführer* (S. 66–67). Vienna: Springer Vienna. https://doi.org/10.1007/978-3-211-69499-2_30
- Becker, L. (8. Mai 2017). Wenn in der Klasse Muttersprachler[*innen] fehlen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2017, S. 15.

129 Für die chinesischen Texte in dem Literaturverzeichnis gibt es sowohl deutsche als auch englische Übersetzungen. Diejenigen chinesische Titel und Zeitschriften/Zeitungen werden ins Deutsche übersetzt, die im Original keine englische Übersetzung mit sich bringen. Die englischen Übersetzungen, die die Publikationen bezüglich der Titel oder Namen der Zeitschriften/Zeitungen ursprünglich bereits haben, werden beibehalten und nicht mehr ins Deutsche übersetzt.

- Beech, J. (2006). The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: A View over Time. *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 2–13. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2>
- Bendiek, S. (8. Dezember 2016). Das Jahr der digitalen Bildung. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2016, V4.
- Bendix, R. (1967). Tradition and Modernity Reconsidered. *Comparative Studies in Society and History*, 9, 292–346. <https://doi.org/10.1017/S0010417500004540>
- Bendix, R. (1978). *Kings or People: Power and the Mandate to Rule*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Bereday, G. Z. F. (1964). Sir Michael Sadler's "Study of Foreign Systems of Education". *Comparative Education Review*, 7(3), 307–314. <http://www.jstor.org/stable/1187111>
- Berg, A. (26. Februar 2008). Fit an Tastatur und Maus. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2008, B1.
- Bernhard, N. (2017). *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich* (1. Aufl.). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk2wm> <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk2wm>
- Bhabha, H. K. (2004). *The Location of Culture* (2. Aufl.). London: Routledge.
- Bodewig, C. (22. August 2018). 面临严重老龄化与人口萎缩难题 [Konfrontiert mit gravierender Überalterung und Bevölkerungsschwund]: 欧洲应加强对年轻人的投资 [Europa sollte Ausgaben für junge Menschen erhöhen]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2018, S. 7.
- Bork, H. (8. Januar 2011). Der Chinakracher. *Süddeutsche Zeitung*, 2011, S. 3.
- Bruce, R. L. (1970). Book Reviews: Harold J. Noah and Max A. Eckstein. Toward a Science of Comparative Education, New York: The Macmillan Company, 1969. 209 pages \$5.95. *Adult Education*, 20(4), 235–237. <https://doi.org/10.1177/074171367002000406>
- Buchsteiner, J. (31. Januar 2011). Obama und der Sputnik-Schock. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2011, S. 10.
- Burde, D. (2004). International NGOs and Best Practices: The Art of Educational Lending. In G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (S. 172–187). New York: Teachers College Press.
- Burtscheidt, C. (20. März 2002a). Reisen bildet: CSU und SPD auf der Suche nach der perfekten Schule. *Süddeutsche Zeitung*, 2002, S. 49.
- Burtscheidt, C. (15. April 2002b). Neue Wege aus der Bildungsmisere. *Süddeutsche Zeitung*, 2002, S. 44.
- Burtscheidt, C. (7. Dezember 2004). Frühe Förderung spart später Geld. *Süddeutsche Zeitung*, 2004, S. 49.
- Butts, R. F. (1973). *The Education of the West: A Formative Chapter in the History of Civilization*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Cai, C. (26. September 2016). 中国特色社会主义“四个自信”并列提出的重大价值 [Der große Wert der Gegenüberstellung der „Vier Selbstvertrauen“ des Sozialismus chinesischer Prägung]. 红旗文稿 [Red Flag Manuscript], 2016. <http://theory.people.com.cn/n1/2016/0926/c143844-28741338.html>
- Cai, H., Wu, L. [Lili], Shi, Y. [Yuanyuan], Gu, R. & Sedikides, C. (2016). Self-Enhancement Among Westerners and Easterners: A Cultural Neuroscience Approach. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(10), 1569–1578. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw072>
- Carstens, P. (25. Mai 2002). Ganztagschulen und mehr Geld für die Primarstufe. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2002, S. 2.
- Caruso, M. (2020). "To Forget Everything and to Learn Again": Post-colonial Republican Order, "Colonial Education" and Legitimacy in Nineteenth Century Latin America. In M. Caruso & D. Maul (Hrsg.), *Decolonization(s) and Education* (S. 21–42). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Caruso, M. & Maul, D. (2020). Decolonization(s) und Education: New Politics and New Men. In M. Caruso & D. Maul (Hrsg.), *Decolonization(s) and Education* (S. 7–20). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung* (3. Auflage). Bielefeld: transcript Verlag.

- CBZ (16. Juni 2017). 上海数学辅导用书在伦敦上市 [Shanghaier Nachhilfelehrwerk kommt in London auf den Markt]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2017, S. 7.
- CBZ (14. Juni 2019). 让师生发现自己、成就自己--中英学者探讨教育的真谛 [Lehrkräfte und Schüler*innen sich selbst entdecken lassen und sich selbst werden lassen]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2019, S. 5.
- Chang, S. (12. September 2016). 《没有围墙的学校》[„Schule ohne Grenzen“]: 一位母亲眼中的美国教育 [Das amerikanische Bildungssystem aus Sicht einer Mutter]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2016, S. 10.
- Chen, H. (12. September 2011). 中国距离创新经济体有多远 [Wie weit China von einem innovativen Wirtschaftssystem entfernt ist]: 专访同济大学中芬中心执行副主任索达曼教授 [Exklusives Interview mit dem amtierenden Vize-Direktor des Chinesisch-finnischen Zentrum der Tongji-Universität, Prof. Yrjö Sotamaa]. 文汇报 [*Wenhui Zeitung*], 2011, S. 4.
- Chen, L. [Lidan] (9. November 2016). 美国都是快乐教育? 不! [Nur Kuschelpädagogik in den USA? Von wegen!]. 人民日报 [*Die Volkszeitung*], 2016, S. 12.
- Chen, L. [Liqun] (9. April 2014). “翻转课堂”与传统教学方式的差异 [Der Unterschied zwischen „Flipped Classroom“ und herkömmlichen Lehrmethoden]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2014.
- Chen, L. [Liu] & Zhao, Z. (2019). 比较教育中的教育政策转移理论 [Study on Educational Policy Transfer in Comparative Education]: 对大卫·菲利普斯教育政策借鉴理论的反思 [Reflection Based on the Theoretical Model of Educational Policy Borrowing Proposed by David Phillips]. 外国教育研究 [*Studies in Foreign Education*](2), 14–26.
- Chen, Q. & Zhang, R. (2019). Educational Policy Borrowing in China: Looking West or Looking East. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(1), 156–158. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1586159>
- Chen, S. & Li, Y. [Yangqiao] (20. August 2015). 一场“真人秀”里的教育碰撞 [Schulen in Großbritannien und China: Zusammenprall im „Realitätshow“]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2015, S. 1.
- Chen, X. (1995). *Occidentalism: A Theory of Counter Discourse in Post-Mao China*. New York [u. a.]: Oxford University Press.
- Chen, Y. [Yuxin]. (2009). *Das Fremde China: Xenologische und kulturtheoretische Kritik des deutschsprachigen Diskurses über China und chinesische Kultur zwischen 1949 und 2005*. Hamburg: Diplomica.
- Chen, Z. (12. Dezember 2013). 透过PISA能否解读中国教育 [Ob durch PISA das chinesische Bildungssystem hindurchschimmert?]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2013, S. 3.
- Cheng, J. (18. Februar 2011). ”第三者认许“破解教改质疑 [„Akkreditierungen durch Dritte“ reduzieren Misstrauen in Bildungsreformen]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2011, S. 3.
- Cheng, K. (2011). Shanghai: How a Big City in a Developing Country Leaped to the Head of the Class. In M. S. Tucker (Hrsg.), *Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems* (S. 21–50). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cheung, H. Y. & Chan, A. W. H. (2008). Understanding the Relationships among PISA Scores, Economic Growth and Employment in Different Sectors: A Cross-Country Study. *Research in Education*, 80(1), 93–106. <https://doi.org/10.7227/RIE.80.8>
- Chiu, M. M. & Klassen, R. M. (2010). Relations of Mathematics Self-Concept and its Calibration With Mathematics Achievement: Cultural Differences Among Fifteen-Year-Olds in 34 Countries. *Learning and Instruction*, 20(1), 2–17. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.002>
- Christensen, S. (2019). Excellence and Envy: The Management of PISA Success in Singapore. In F. Waldo & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (S. 199–218). London: Bloomsbury.
- Chua, A. (2011). *Die Mutter des Erfolgs: Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte*. Aus dem Englischen von Barbara Schaden. München: Carl Hanser Verlag.
- Cooper, J. (2007). *Cognitive Dissonance: Difty Years of a Classic Theory*. London: SAGE Publications.

- Corleis, A., Schwarz, B., Kaiser, G. & Leung, I. K. C. (2008). Content and pedagogical content knowledge in argumentation and proof of future teachers: A comparative case study in Germany and Hong Kong. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 40(5), 813–832. <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0149-1>
- Cowen, R. (1996). Last Past the Post: Comparative Education, Modernity and Perhaps Post-Modernity. *Comparative Education*, 32(2), 151–170. <https://doi.org/10.1080/03050069628812>
- Cowen, R. (2002). Sketches of a Future: Renegotiating the Unit Ideas of Comparative Education. In M. Caruso & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Internationalisation: Comparing Educational Systems and Semantics* (S. 271–283).
- Crossley, M. (2002). Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualization and New Directions for the Field. *Current Issues in Comparative Education*, 4(2), 81–86. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25691_4_2_Crossley.pdf
- ddp (2. Januar 2002). Stoiber: Versäumnisse bei Integration. *Süddeutsche Zeitung*, 2002, S. 18.
- Dietrich, G. & Walter, H. (1970). *Grundbegriffe der psychologischen Fachsprache: Begriffe zweisprachig deutsch-englisch*. München: Oldenbourg.
- Dieudé, A. (2021). Legitimizing Private School Policy Within a Political Divide: The Role of International References. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1963593>
- Dirks, N. B. (1992). Castes of Mind. *Representations*(37), 56–78. <https://doi.org/10.2307/2928654>
- Dirlík, A. (1997). *The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism* (1. Aufl.). London: Routledge.
- Dong, S. (23. August 2016a). 一位数学教师亲历的“上海传奇” [Ein Mathematiklehrer schildert seine persönliche Erfahrung mit der „Legende von Shanghai“]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2016.
- Dong, S. (11. November 2016b). 英国为何三次派教师赴上海取经 [Warum Großbritannien drei Male Lehrkräfte in Shanghai hospitieren lässt]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2016, S. 1.
- Dong, S. (9. Oktober 2018). 坚持20年数学教改，为世界贡献中国教育智慧 [20 Jahre Reform des Mathematikunterrichts: Wie die Weisheit des chinesischen Bildungssystems einen Beitrag für die Welt leistet]: 上海数学教育走向世界 [Shanghais mathematische Bildung geht um die Welt]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2018, S. 12.
- Dong, T., Chen, Y. [Yin], Huang, X. [Xiaobin] & Liu, J. [Jun] (2005). 中国报纸类型的历史发展 [Die historische Entwicklung der Zeitungsarten in China]. *西南民族大学学报 [Journal of Southwest Minzu University]*(26(4), 254–257.
- dpa (21. Mai 2002). Bulmahn fordert Schulreform. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2002, S. 4.
- Duara, P. (1996). *Rescuing History from the Nation Questioning Narratives of Modern China*. Chicago: University of Chicago Press.
- ela. (23. Dezember 2010). Pisa-Ergebnisse schockieren Österreichs Wirtschaft: Unternehmen befürchten wegen schwacher Lesekompetenz mittelfristig Wettbewerbsverluste. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2010, S. 11.
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Erichsen, J. (im Erscheinen). *Digitale Zukünfte: Die Digitalisierung als bildungspolitisches Zukunftsnarrativ* [Dissertation]. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Falkenberg, K. (2020). *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung: Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fan, L. (2. Dezember 2013a). 上海教育成功的秘密是什么? [Was ist das Geheimnis des Shanghaier Bildungserfolgs?]. *文汇报 [Wenhui Zeitung]*, 2013, S. 11.
- Fan, L. (4. Dezember 2013b). 细读上海教育 PISA 2012 成绩单 [Detaillierte Betrachtung der Shanghaier Pisa-Ergebnisse 2012]: 数学遥遥领先, 阅读科学尖子逊于新加坡 [In Mathematik sehr weit vorn, im Leseverstehen und naturwissenschaftlichen Verständnis Spitzengruppe kleiner als in Singapur]. *文汇报 [Wenhui Zeitung]*, 2013, S. 8.

- Fan, L. (5. Dezember 2013c). 美国能从PISA 2012中学什么 [Was die USA aus Pisa 2012 lernen kann]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2013, S. 7.
- Fan, L. (21. März 2014). 评价指挥棒“改革” [„Reform“ des Kontrollstabes: Vom ersten Rang zum absolut besten Rang]: 分数从唯一变成十分之一 [Vom ersten Rang zum absolut besten Rang]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2014, S. 11.
- Fan, L. (7. April 2016). 让优秀人才感到当教师有奔头有希望 [Die Talentierte dazu zu bewegen, Lehrkraft zu werden]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2016.
- Fan, L. (15. März 2017a). 上海数学教材将“出口”英国 [Shanghai Mathematiklehrbücher werden nach Großbritannien „exportiert“]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2017.
- Fan, L. (25. März 2017b). 上海教育样板将“出口”肯尼亚 [Shanghai Bildungsmodell wird nach Kenia „exportiert“]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2017.
- Fan, L. (4. Dezember 2019). 又一次摘得PISA“全球第一”后，我们不妨多一点淡定，多一份反思 [Auch wenn wir erneut Pisa-Weltspitze sind, schadet ein wenig Besonnenheit und Reflektion nicht]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2019.
- Fan, L. & Jiang, P. (4. Dezember 2013). 上海教育再问鼎，制胜点何在 [Shanghai Bildungssystem erneut herausragend, worin die Vorzüge liegen]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2013, S. 1.
- Fan, L. & Zhang, P. [Peng] (25. November 2017). 读懂 PISA，不仅是一份成绩榜单 [PISA verstehen: Mehr als nur eine Rankingliste]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2017.
- Fang, M. (25. Dezember 2015). 考试内容决定标准化考试的价值 [Verbindliche Prüfungsinhalte sorgen für bessere Standardisierung und höheren Wert von Prüfungen]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2015, S. 5.
- Fang, Y. (1. April 2015). 道德与品格的分量 [Der Wert von Tugend und Charakter]: 新加坡教育观察 [Eine Beobachtung über Singapurs Bildung]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2015, S. 11.
- Fanon, F. (1985). *Schwarze Haut, weiße Masken: aus d. Franz. von Eva Moldenhauer* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fanon, F. (2001). *The Wretched of the Earth: Preface by Jean-Paul Satre*. Translated by Constance Farrington (Reprinted). London: Penguin Books.
- Fasel, C. (2013). *Textsorten* (2., überarb. Aufl.). Konstanz; München: UVK Verl.-Ges.
- FAZ (4. Dezember 2019a). Sie mögen den Satz nur, wenn er kurz ist. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2019, S. 2.
- FAZ (28. Dezember 2019b). Der Abgeordnete, der sich langweilte. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2019, S. 7.
- Feng, J., Wang, S. [Simin] & Deng, H. (29. Februar 2016). 让十三亿人民享有更好更公平的教育 [1,3 Milliarden Menschen den Genuss einer besseren und gerechteren Bildung ermöglichen]. 人民日报 [Die Volkszeitung], 2016, S. 9.
- Feng, Z. (7. Juli 2016). 从“三个自信”到“四个自信” [Von „Drei Selbstvertrauen“ zu „Vier Selbstvertrauen“]: 论习近平总书记对中国特色社会主义的文化建构 [Über den kulturellen Aufbau des Sozialismus chinesischer Prägung durch Generalsekretär Xi Jinping]. 学习时报 [Study Times], 2016. <http://theory.people.com.cn/n1/2016/0707/c49150-28532466.html>
- Feniger, Y. & Lefstein, A. (2014). How not to Reason with PISA Data: An Ironic Investigation. *Journal of Education Policy*, 29(6), 845–855. <https://doi.org/10.1080/026880939.2014.892156>
- Finetti, M. (27. Mai 2002). Schiefes Bild durch Pisa: Auch Test-Sieger Finnland hat große Schulprobleme. *Süddeutsche Zeitung*, 2002, S. 1.
- Forestier, K., Adamson, B., Han, C. & Morris, P. (2016). Referencing and Borrowing from Other Systems: The Hong Kong Education Reforms. *Educational Research*, 58(2), 149–165. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1165411>
- Forndran, E. (1977). Zur Theorie der internationalen Beziehungen – Das Verhältnis von Innen-, Außen- und internationaler Politik und die historischen Beispiele der 30er Jahre. In E. Forndran, F. Golczewski & D. Riesenberger (Hrsg.), *Innen- und Außenpolitik unter nationalsozialistischer Bedrohung: Determinanten internationaler Beziehungen in historischen Fallstudien* (S. 315–361). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83706-6_7

- Foucault, M. (2000). Was ist ein Autor? [1969]. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martinez & S. Winko (Hrsg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft* (S. 198–229). Stuttgart: Reclam.
- Founder Apabi Technology Limited. (2020). 中国报纸资源全文数据库(图) [Volltextdatenbank für chinesische Zeitungsressourcen (Bilder)]. <http://www.apabi.cn/news/1/2012/0926/518.html>
- Fraser, S. (1964). *Jullien's Plan for Comparative Education, 1816–1817*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University. <https://searchworks.stanford.edu/view/2215745>
- Freiberger, O. (2011). Der Vergleich als Methode und konstitutiver Ansatz der Religionswissenschaft. In K. Lehmann & S. Kurth (Hrsg.), *Religionen erforschen: Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft* (S. 199–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedman, T. L. (23. Oktober 2013). The Shanghai Secret. *The New York Times*, 2013, S. 29. <https://www.nytimes.com/2013/10/23/opinion/friedman-the-shanghai-secret.html>
- Fung, H. H. (1998). Thousand-Year Oppression and Thousand-Year Resistance. *Chinese Sociology & Anthropology*, 30(3), 75–99. <https://doi.org/10.2753/CSA0009-4625300375>
- Funke, C. & Keramaris, K. (10. Februar 2005). „Blick nur auf Noten“: Katharina Keramaris über das Bewertungssystem. *Süddeutsche Zeitung*, 2005, R2.
- Gao, B., Yang, Y. [Yawen], Liu, J. [Jie], Xu, J. [Jianzheng], Zhang, P. [Ping], Deng, Y. & Jin, D. (23. Januar 2015). 2014 中国教育研究前沿与热点问题扫描 [Die vordersten und drängensten Fragen der chinesischen Bildungsforschung 2014 im Check]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2015, S. 7.
- Gao, L. (1. Januar 2011). 课改带苏格兰走向新的教育高地 [Lehrplanreform führt Schottland zu neuem Bildungshoch]: 访英国苏格兰教育与终身教育内阁大臣迈克尔·拉塞尔 [Interview mit Mike Russell, Kabinettsminister für Bildung und lebenslanges Lernen, Schottland, UK]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2011, S. 3.
- Gao, L. & Zhao, F. (16. Januar 2009). 2009: 国际社会仍旧关注教育公平 [2009: Bildungsgechtigkeit noch immer im Fokus der Internationalen Gemeinschaft]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2009, S. 6.
- Gao, Y. [Yunyan] (31. März 2011). 带给孩子不一样的数学世界 [Den Kindern eine andere mathematische Welt geben]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2011, S. 8.
- Geinitz, C. (9. Februar 2011). Die Rückkehr der Frau Mahlzahn. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2011, S. 7.
- Geißler, K. A. (2. April 2002). Wege aus der Warteschleife. *Süddeutsche Zeitung*, 2002, V2/10.
- Geng, Y. (20. März 2015). 教辅“出国”值不值得喝彩 [Unterrichtshilfen ins Ausland schicken als Anlass für Jubelrufe?]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2015, S. 2.
- Germis, C. (16. April 2011). Pauken bis abends um zehn. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2011, C2.
- Goddard, J. (15. Februar 2005). Was man nicht in der Schule lernt. *Süddeutsche Zeitung*, 2005, S. 39.
- Gold, A. (12. Dezember 2019). Lehrer[*innen] leisten das Mögliche. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2019, S. 6.
- Greene, J. P. (2012). Best Practices are the Worst: Picking the anecdotes you want to believe. *Education Next*, 72–73 (Book Review: *Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems*, Edited by Marc S. Tucker).
- Greenwald, A. G. & Banaji, M. R. (1995). Implicit Social Cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27.
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA “Effect” in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Gruber, K. H. (2006). The German “PISA-shock”: Some Aspects of the Extraordinary Impact of the OECD's PISA Study on the German Education System. In H. Ertl (Hrsg.), *Cross-national Attraction in Education: Accounts From England and Germany* (S. 195–208). Oxford: Symposium Books.
- Grzanna, M. (11. April 2014). China: In der Billigfalle. *Süddeutsche Zeitung*, 2014, S. 25.
- Gu, J. (12. Mai 2005). 快速阅读 我们又是落后者 [Wieder fallen wir beim schnellen Lesen zurück]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2005.

- Hall, S. (2018). The West and the Rest: Discourse and Power [1992]. In D. Morley (Hrsg.), *Essential Essays, Volume 2: Identity and Diaspora* (S. 141–184). New York: Duke University Press.
- Hallin, D. C. & Mancini, P. (2004). *Comparing Media Systems: Three Models of Media and Politics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hallin, D. C. & Mancini, P. (Hrsg.) (2012). *Comparing Media Systems Beyond the Western World*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hanse-Ferch, S. (19. März 2002). In der vierten Klasse geht der Stress los. *Süddeutsche Zeitung*, 2002, V2/19.
- Harms, M. (9. November 2004). „Überholen ohne einzuholen“. *Die Tageszeitung*, 2004, S. 18.
- Hassan, A., Jamaludin, N. S., Sulaiman, T. & Baki, R. (2010, 2. Dezember). *Western and Eastern Educational Philosophies*. Murdoch University. 40th Philosophy of Education Society of Australasia conference, Western Australia. <https://pesa.org.au/images/papers/2010-papers/pesa-2010-paper-06.pdf>
- Hessler, U. (14. Dezember 2004). Die erste Sprache: Vorbild Finnland: Wie Singen und gutes Zuhören zusammenhängen. *Süddeutsche Zeitung*, 2004, S. 11.
- Hou, J. (25. Dezember 2016). 不合理的教育质量监测 [Unvernünftiges Bildungsmonitoring]: 我们能通过反复过秤来催肥吗? [Müssen wir uns das wiederholte Test wirklich antun?]. 文汇报 [*Wenhui Zeitung*], 2016, S. 6.
- Hou, L. (16. März 2016). 巴西亟待促进教育均衡发展 [Brasilien: Dringender Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Bildungsgleichheit]. 人民日报 [*Die Volkszeitung*], 2016, S. 19.
- Hu, Z. (2020). Local Meanings of International Student Assessments: An Analysis of Media Discourses of PISA in China, 2010–2016. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1775553>
- Huang, C. (5. September 2013). 这减负怎把孩子减得越来越累! [Wieso die Entlastung vom Lerndruck die Kinder immer müder macht!]. 文汇报 [*Wenhui Zeitung*], 2013.
- Huang, G. H.-C. & Gove, M. (2015). Confucianism, Chinese Families, and Academic Achievement: Exploring How Confucianism and Asian Descendant Parenting Practices Influence Children's Academic Achievement. In M. S. Khine (Hrsg.), *Science Education in East Asia* (S. 41–66). Singapore: Springer.
- Huang, J. (3. Januar 2014). 2013: 国际教育那些过往 [2013: Kommen und Gehen in der internationalen Bildungslandschaft]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2014, S. 7.
- Huang, J. (8. September 2017). 维萨助推中国学生财经素养培养 [Visa-Kreditbank kurbelt ökonomische Bildung chinesischer Schüler*innen an]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2017.
- Huang, W. (22. März 2018). 大力推进交叉融合的教育科学基础研究 [Nachdrückliche Förderung der gegenseitigen Befruchtung der Grundlagenforschung in den Erziehungswissenschaften]: 访教育部科技司司长雷朝滋 [Interview mit Lei Chaozhi, Generaldirektor für Wissenschaft und Technologie, Bildungsministerium]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2018, S. 12.
- Huang, W. & Duan, L. (22. September 2015). 教育将如何面对明天的地平线 [Die Bildung von morgen vor dem Horizont der Zukunft]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2015, S. 8.
- Ingold, F. P. & Wunderlich, W. (1992). *Fragen nach dem Autor: Positionen und Perspektiven*. Konstanz: Universitätsverlag.
- J. A. (18. Mai 2011). Schweizer Mundart. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2011, S. 29.
- Jannidis, F. (1999). *Rückkehr des Autors: Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*. Tübingen: Niemeyer.
- Jaworski, R. (1987). Osteuropa als Gegenstand historischer Stereotypenforschung. *Geschichte und Gesellschaft*, 13(1), 63–76. <http://www.jstor.org/stable/40185439>
- Ji, L. (18. Februar 2011). 上海学生 PISA 夺冠带来的欣慰 [Shanghaier Schüler*innen über Erfolg bei PISA erfreut]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2011, S. 1.
- Ji, S. (16. Juli 2016). 英引入中国小学教学模式 [Großbritannien führt Unterrichtsmodell chinesischer Grundschule ein]. 人民日报 [*Die Volkszeitung*], 2016, S. 9.
- Jiang, H. (20. Dezember 2010). 国际标准“体检”中国教育 [Internationale Standards „testen“ das chinesische Bildungssystem]. 人民日报 [*Die Volkszeitung*], 2010, S. 12.

- Jiang, H. (4. Dezember 2013). 学生能力国际评估 上海学生再居榜首 [Shanghai Schüler*innen erneut Spitzenreiter*innen im Programm zur internationalen Schüler*innen bewertung]. 人民日报 [Die Volkszeitung], 2013, S. 12.
- Jiang, H. (24. Februar 2014a). 发展创新蕴含上海情暖度 [In der Entwicklung und Innovation verkörpert sich die Wärme von Shanghai]. 人民日报 [Die Volkszeitung], 2014, S. 8.
- Jiang, H. (26. Februar 2014b). 换个眼光看中国教育 [Eine veränderte Sichtweise auf das chinesische Bildungssystem]. 人民日报 [Die Volkszeitung], 2014, S. 12.
- Jiang, H. & Jiang, N. (28. Juni 2018). 中国教材, 大家一起用 [Für die kollektive Nutzung chinesischer Unterrichtsmaterial]. 人民日报 [Die Volkszeitung], 2018, S. 12.
- Jiang, L. (19. Januar 2017). PISA项目顾问亨利·莱文: 把PISA结果当作一粒微不足道的盐 [PISA-Berater Henry Levin: PISA-Ergebnisse als ein Stück unbedeutendes „Salz“ behandeln]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2017, S. 3.
- Jiang, P. (7. November 2013a). 发达国家关注中国公立学校“办学经” [Die Industrieländer verfolgen mit großem Interesse die Erfahrungen staatlicher chinesischer Schulen]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2013, S. 7.
- Jiang, P. (4. Dezember 2013b). 数学学习: 优势与短板并存 [Mathematik: Es gibt Vor- und Nachteile]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2013, S. 8.
- Jiang, P. (5. Dezember 2013c). 看发达国家如何反思理科教育 [Wie Industrieländer über wissenschaftlich-technische Bildung reflektieren]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2013, S. 7.
- Jiang, P. (11. November 2014). 教育不应只是如何提高成绩 [Bildung ist mehr als bessere Leistungen]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2014.
- Jiang, P. (18. Mai 2016a). 上海高效教育是如何做到的 [Wie das leistungsstarke Shanghaier Bildungswesen beschaffen ist]. 世行公布最新研究报告并向全球推广上海经验 [Weltbank möchte Erfolgserfahrungen aus der Shanghaier Elementarbildung weltweit bekannt machen]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2016.
- Jiang, P. (18. Mai 2016b). 世界银行将尝试全球推广上海基础教育的成功经验 [Weltbank möchte Erfolgserfahrungen aus der Shanghaier Elementarbildung weltweit bekannt machen]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2016, S. 1.
- Jiang, P. (8. November 2016c). 英国将推广“上海掌握教学模式” [Großbritannien bringt „Shanghaier Bildungsmodell“ in Umlauf]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2016, S. 6.
- Jiang, P. (5. November 2017). 联合国教科文组织昨以“无辩论”通过方式决定 [UNESCO traf gestern einstimmig eine Entscheidung]: UNESCO 教师教育中心落户上海 [Lehrkräftebildungszentrum der UNESCO lässt sich in Shanghai nieder]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2017, S. 2.
- Jiang, P. & Fan, L. (5. Dezember 2013). 海外教育界开始设立研究项目 [Auslands-Bildungszirkel ruft Forschungsprogramm ins Leben]: 寻找上海教育“成功的密码” [Auf der Suche nach dem „Erfolgsgeheimnis“ des Shanghaier Bildungssystems]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2013, S. 1.
- Jiang, P. & Qian, Y. (19. Februar 2016). 真的是“全球最好”吗? [Sind wir wirklich die weltweit Besten?]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2016, S. 1.
- Jiang, Y. (20. Dezember 2010). 在自满与菲薄间认清自己 [Selbsterkenntnis zwischen Selbstzufriedenheit und Bescheidenheit]. 人民日报 [Die Volkszeitung], 2010, S. 12.
- Jung, C. G. (1950). *Psychologische Typen* (8. Aufl.). Zürich: Rascher.
- Kang, Y. [Yeqin] (2013). 教育政策借鉴的四步模型研究[A Case Study of Four Stages of Policy Borrowing in Education]: 以南非“结果本位”教育改革为例[Outcomes-Based Education Reform in South Africa]. 外国教育研究 [Studies in Foreign Education], 40(1), 25–30.
- Kaube, J. (6. Mai 2008). Pisa falsch gedeutet: Ein Plädoyer in „Nature“ gegen Testhysterien. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2008.
- Ke, J. (21. Juni 2017). 教师进修学校未来路在何方 [Die Richtung der zukünftigen Lehrkräftebildung]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2017.
- Kegel, S. (22. Januar 2011). Wie die Tigermutter ihre Kinder zum Siegen drillt. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2011, S. 31.
- Kerner, I. (2012). *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.

- Kim, J.-H. (2017). PISA and its Impact on Education Space of South Korea. *International Perspectives on Education and Society*, 31, 231–246. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000031016>
- Kim, T. (2009). Confucianism, Modernities and Knowledge: China, South Korea and Japan. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Hrsg.), *International Handbook of Comparative Education* (S. 857–872). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_55
- Klein, M. (1975). Our Adult World and its Roots in Infancy. *Human Relations*, 12(4), 291–303. <https://doi.org/10.1177/001872675901200401>
- Klein, S. (12. Dezember 2016). „Lehrer[*innen] haben den schwersten Beruf“. *Süddeutsche Zeitung*, 2016, S. 14.
- Klein, S. (20. April 2017). Einfach mal reden. *Süddeutsche Zeitung*, 2017, S. 5.
- Klimek, S. & Müller, R. (2015). Vergleich als Methode? Zur Empirisierung eines philologischen Verfahrens im Zeitalter der Digital Humanities. *Journal of literary theory (Berlin)*, 9(1), 53.
- km (10. April 2008). „Arbeitszeit verlängern, mehr Ehrgeiz in der Bildung“: OECD drängt Deutschland zu weiteren Reformen. Wirtschaft widersteht Finanzkrise. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2008, S. 11.
- Kowitz, D. (22. Mai 2002). Brandenburger Déjà-vu-Erlebnis. *Süddeutsche Zeitung*, 2002, S. 11.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. London: SAGE Publications.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Lau, K. & Lam, T. Y. (2017). Instructional Practices and Science Performance of 10 Top-Performing Regions in PISA 2015. *International Journal of Science Education*, 39(15), 2128–2149. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1387947>
- Leber, F. (25. Mai 2002). „Grundschulen stärker fördern“. *Süddeutsche Zeitung*, 2002, S. 8.
- Lee, Y. & Sung, Y.-K. (2019). Perceptions of the East Asian Model of Education and Modeling its Future on Finnish Education: South Korean Case. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (S. 219–232). London: Bloomsbury.
- Lehmkuhl, U. (2012). Ambivalenzen der Modernisierung durch Kolonialismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62(44–45), 44–49. <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/236619/modernisierung>
- Leung, F. K.-S. (2006). Mathematics Education in East Asia and the West: Does Culture Matter? In F. K.-S. Leung, Graf Klaus-D & F. J. Lopez-Real (Hrsg.), *New ICMI Study Series: Bd. 9. Mathematics Education in Different Cultural Traditions – A Comparative Study of East Asia and the West* (S. 21–46). Singapore: Springer.
- Leutner, M. & Mühlhahn, K. (1997). „Musterkolonie Kiautschou“: *Die Expansion des Deutschen Reiches in China: Deutsch-chinesische Beziehungen 1897 bis 1914*. Eine Quellensammlung. Berlin: Akad.-Verl.
- Lexas. (2016). *Die Regionalzuordnung der Vereinten Nationen*. <https://www.lexas.de/regionen/un.aspx>
- Li, C. (4. Dezember 2019). 上海打造卓越师资队伍实践获赞赏 [Shanghai erhält Anerkennung für die Ausbildungspraxis exzellenter Lehrkräfte]. *文汇报 [Wenhui Zeitung]*, 2019, S. 7.
- Li, D. (2015). Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(5), 632–635. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916004>
- Li, H. (18. März 2019). 走进现场，细品芬兰教育 [Den Ort des Geschehens betreten, Finnlands Bildungssystem würdigen]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2019, S. 9.
- Li, L. (12. November 2016). 中国教育报荣登中国报业新媒体影响力排行榜行业报五十强榜首. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2016(3).
- Li, Y. [Yongqun] (22. Mai 2015). 法国中等教育改革引争议 [Frankreichs Reform der Mittelschule führt zu Kontroverse]. *人民日报 [Die Volkszeitung]*, 2015, S. 22.

- Liessmann, K. P. (23. Dezember 2010). Was der Glaube an Statistiken bewirkt – Eine Nachlese zu Pisa. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2010, S. 6.
- Lindner, C. (21. Februar 2020). Mehr Verantwortung für den Bund. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2020, S. 8.
- Lingard, B. (2010). Policy Borrowing, Policy Learning: Testing Times in Australian Schooling. *Critical Studies in Education*, 51(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/17508481003731026>
- Lingard, B. (2011). Policy as Numbers: Accounting for Educational Research. *The Australian Educational Researcher*, 38(4), 355–382. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0041-9>
- Lingard, B., Martino, W. & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing Regimes, Accountabilities and Education Policy: Commensurate Global and National Developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539–556. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042>
- Lingard, B. & Sellar, S. (2019). Schooling Reform in Australia: Legitimation through “Projections” onto Shanghai and East Asian Schooling Systems. In F. Walldow & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *Understanding PISA’s Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (S. 49–63). London: Bloomsbury.
- List, E. (2014). *Psychoanalyse: Geschichte, Theorien, Anwendungen* (2. Aufl.). Wien: facultas.
- Liu, C. & Chen, L. [Lingling] (17. März 2011). 男女生阅读素养存在差距是世界性难题 [Die Diskrepanzen in den Leseleistungen von Jungen und Mädchen sind ein Problem globaler Natur]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2011, S. 7.
- Liu, D. (5. Dezember 2019). 教育智库如何做好公共外交 [Wie eine Denkfabrik zum Thema Bildung die internationalen Beziehungen verbessert]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2019, S. 8.
- Liu, H. (27. September 2018). 中国教育发展的全球意义在哪里 [Worin die globale Bedeutung der Entwicklung des chinesischen Bildungssystems liegt]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2018, S. 6.
- Liu, Y. (15. Februar 2017). 互相学习是国际教育交流的应有姿态 [Voneinander lernen zu wollen ist die wichtigste Grundeinstellung im internationalen Bildungsaustausch]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2017, S. 2.
- Liu, Z. (13. Oktober 2017). 全球化时代，我们需要具备哪些财经素养 [Welche Finanzkompetenz wir im Zeitalter der Globalisierung brauchen]. *文汇报 [Wenhui Zeitung]*, 2017, S. 10.
- Lorig, W. H. (1999). Vergleich. In Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung* (S. 388–393). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Lu, D., Dong, W. & Wang, Q. (2015). 教育政策转移理论模型之探究 [Study on the Theory and the Model of the Transferring of Education Policy]: 以日本教育政策转移为例 [The Transferring of Japanese Education Policy]. *国家教育行政学院学报 [Journal of National Academy of Education Administration]*(1), 91–95.
- Lu, J. (2011a). 如何看待上海2009年PISA测评结果 [How to perceive the results of the PISA 2009 in Shanghai]: 中国上海中学生首次参加国际测评结果反响述评 [A review of the reaction to the results of the first participated international assessment of secondary school students in Shanghai]. *上海教育科研 [Journal of Shanghai Education Research]*(01), 17–19.
- Lu, J. (18. Februar 2011b). 第一的关键是教育平衡 [Der erste entscheidende Punkt ist ein Ausgleich bei den Bildungschancen]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2011, S. 3.
- Lu, J. (15. Juni 2016). 学以致用，学校教育转型之重 [Anwendungsorientierung: Ein Schlüssel zur Transformation der Schulbildung]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2016, S. 5.
- Lü, Y. (2020). 批判教育学视域下的教育政策借鉴 [Educational Policy Transfer from the Perspective of Critical Pedagogy]. *世界教育信息 [Journal of World Education]*(9), 21–24.
- Lü, Y. & Gao, Y. [Yimin] (2020). „最佳实践“视域下教育政策借鉴的机制研究 [Study on the Mechanism of Educational Policy Reference from the Perspective of „best practice“]. *教育科学研究 [Education Science Research]*(9), 10–15.
- Ludwig, M. (3. Januar 2014). Erschöpfte Schüler[*innen]: Chinas täglicher Lerndrill. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2014, S. 7.
- Luhmann, N. (1981). *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat. Analysen und Perspektiven: Bd. 8/9*. München: Olzog.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lumumba-Kasongo, T. (2011). China-Africa Relations: A Neo-Imperialism or a Neo-Colonialism? A Reflection. *African and Asian Studies*, 10(2–3), 234–266. <https://doi.org/10.1163/156921011X587040>
- Lundahl, C. & Waldow, F. (2009). Standardisation and “Quick Languages”: The Shape-Shifting of Standardised Measurement of Pupil Achievement in Sweden and Germany. *Comparative Education*, 45(3), 365–385. <https://doi.org/10.1080/03050060903184940>
- Luo, C. (16. September 2016). 从“宽松”走向“扎实” [Von der „Toleranz“ zu „Stabilität“]: 日本教育是复古还是进步? [Entwickelt sich das japanische Bildungssystem zurück oder weiter?]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2016, S. 5.
- Luo, S. (20. Juli 2016). 我们诟病的却是别人羡慕的 [Was wir als Brandmal sehen, wird uns von anderen geneidet]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2016, S. 2.
- Luschei, T. F. (2004). Timing is Everything: The Intersection of Borrowing and Lending in Brazil Adoption of Escuela Nueva. In G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (S. 154–167). New York: Teachers College Press.
- Ma, X., Jong, C. & Yuan, J. (2013). Exploring Reasons for the East Asian Success. In H.-D. Meyer (Hrsg.), *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance* (S. 225–246). Oxford: Symposium Books.
- Matthes, J. (2014). *Framing* (1. Aufl.). *Konzepte. Ansätze der Medien- und Kommunikationswissenschaft*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Maurer, M. & Reinemann, C. (2006). *Medieninhalte Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, C. (11. Januar 2020). Das Lustprinzip. *Süddeutsche Zeitung*, 2020, S. 49.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Verlagsgesellschaft.
- Mejias, J. (21. Februar 2011). Wie die Kinder, so die Nation: Amerika erregt sich weiter über die Methoden der Tigermutter Amy Chua. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2011, S. 27.
- Melzer, F. (14. Dezember 2004). Migrant[*innen]kinder bleiben unter sich. *Süddeutsche Zeitung*, 2004, S. 10.
- Meyer, H.-D. & Schiller, K. (2013). Gauging the Role of Non-Educational Effects in Large-Scale Assessments: Socio-Economics, Culture and PISA Outcomes. In H.-D. Meyer (Hrsg.), *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance* (S. 207–224). Oxford: Symposium Books.
- Meyer, J. W. (1986). The Politics of Educational Crises in the United States. In W. K. Cummings, E. R. Beauchamp, S. Ichikawa, V. N. Kobayashi & M. Ushioji (Hrsg.), *Educational Policies in Crisis: Japanese and American Perspectives* (S. 44–58). New York: Praeger.
- Mignolo, W. D. (2011a). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham, London: Duke University Press.
- Mignolo, W. D. (2011b). The Global South and World Dis/Order. *Journal of Anthropological Research*, 67(2), 165–188. <http://www.jstor.org/stable/41303282>
- Mittler, B. (4. Februar 2020). Mehr als nur Reaktionen auf den Westen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2020.
- Mizoguchi, Y. (2016). China as Method: Translated by Viren Murthy. *Inter-Asia Cultural Studies*, 17(4), 513–518. <https://doi.org/10.1080/14649373.2016.1239447>
- MOE (unklar). 上海构建“绿色指标”评价体系引导学生全面发展 [Shanghai baut ein Bewertungssystem mit „grünen Indikatoren“ auf, um die ganzheitliche Entwicklung von Schüler*innen zu fördern]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5989/s6635/201206/t20120605_139325.html
- Morris, P. (2012). Pick ‘n’ Mix, Select and Project: Policy Borrowing and the Quest for “World Class” Schooling: An Analysis of the 2010 Schools White Paper. *Journal of Education Policy*, 27(1), 89–107. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.596226>
- Morris, P. (2015). Comparative Education, PISA, Politics and Educational Reform: A Cautionary Note. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 470–474. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1027510>

- Munzinger, P. (4. Dezember 2019). Erlesenes Mittelmaß. *Süddeutsche Zeitung*, 2019, S. 2.
- Niu, W. & Sternberg, R. J. (2006). The Philosophical Roots of Western and Eastern Conceptions of Creativity. *Journal of theoretical and philosophical psychology*, 26(1–2), 18–38. <https://doi.org/10.1037/h0091265>
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey? *Comparative Education*, 39(4), 423–438. <http://www.jstor.org/stable/3593413>
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/learning-for-tomorrow-s-world_9789264006416-en#page22 <https://doi.org/10.1787/9789264006416-en>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/5f07c754-en>
- OECD. (2020). *PISA Data Explorer*. <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa>
- OECD. (2021a). *PISA – Internationale Schulleistungsstudie der OECD*. <https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/>
- OECD. (2021b). *A Series of Reports on PISA*. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- OECD & Bai, Y. [. (29. Dezember 2019). China值得世界学习而非质疑, PISA之父撰文评价中国教育 [China sollte von der Welt eher studiert als in Frage gestellt werden, urteilt der Pisa-Vater über das chinesische Bildungssystem]. *文汇报 [Wenhui Zeitung]*, 2019.
- Olt, R. (17. Dezember 2004). Österreich im Gesamtschulfieber. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2004, S. 6.
- Opitz, P. J. (2000). Grundprobleme und Grundzüge der chinesischen Außenpolitik zwischen 1949 und 1989 – Eine Einführung. In S. Luther (Hrsg.), *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen: Bd. 25. Chinas Rolle in der Weltpolitik* (S. 9–57). München: Hanns-Seidel-Stiftung. https://www.hss.de/fileadmin/migration/downloads/argumente_materialien_25_1.pdf
- Oselt, J. & Preuss, R. (4. Dezember 2013). Deutsche Schüler[*innen] rechnen besser. *Süddeutsche Zeitung*, 2013, 1–2, 4.
- Oselt, J. & Preuss, R. (2. April 2014). Im Alltag überfordert. *Süddeutsche Zeitung*, 2014, S. 5.
- Otterspeer, L. (2019). *PISA in den Massenmedien: PISA 2000 bis 2015 in der Berichterstattung der ZEIT und der Frankfurter Allgemeinen Zeitung*. *Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 72*. Münster: Waxmann.
- The Paper. (2020a). 2019媒体融合传播指数总报告. https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_8892967
- The Paper (2020b). 全民阅读调查发布: 纸质书阅读量下降, 听书却成“新主流” [National reading survey released: paper book reading declines, but audiobooks are the “new mainstream”]. *The Paper [澎湃新闻]*. https://m.thepaper.cn/yidian_promDetail.jsp?contid=7055377&from=yidian
- Parcerisa, L. & Verger, A. (2019). PISA Projections in Chile: The Selective Use of League Leaders in Enactment of Recent Education Reforms. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (S. 25–48). London: Bloomsbury.
- Peng, Z. (9. Dezember 2013). 超越PISA: 超越“全球第一” [PISA übertreffen: Besser als die „Weltspitze“]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2013, S. 9.
- Perras, A. (4. Februar 2017). Frisches aus der Lernfabrik. *Süddeutsche Zeitung*, 2017, S. 47.
- Petersson, N. P. (2000). *Imperialismus und Modernisierung: Siam, China und die europäischen Mächte 1895–1914*. München: Oldenbourg.
- Pew Research Center. (2014). *Global Opposition to U.S. Surveillance and Drones, but Limited Harm to America's Image: Many in Asia Worry about Conflict with China* [Chapter 2: China's Image]. <https://www.pewresearch.org/global/2014/07/14/chapter-2-chinas-image/>

- Pfaff, N., Hummrich, M. & Rademacher, S. (2012). Kulturvergleichende Qualitative Forschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2012(13), Artikel 1/2, 5–12.
- Phillips, D. (2000a). Beyond Travellers' Tales: Some Nineteenth-Century British Commentators on Education in Germany. *Oxford Review of Education*, 26(1), 49–62. <http://www.jstor.org/stable/1050949>
- Phillips, D. (2000b). Learning from Elsewhere in Education: Some Perennial Problems Revisited with Reference to British Interest in Germany. *Comparative Education*, 36(3), 297–307. <https://doi.org/10.1080/713656617>
- Phillips, D. (2015). Policy Borrowing in Education: Frameworks for Analysis. In J. I. Zajda (Hrsg.), *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (S. 137–148). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9493-0_9
- Phillips, D. & Ochs, K. (2004). Researching Policy Borrowing: Some Methodological Challenges in Comparative Education. *British Educational Research Journal*, 30, 773–784. <https://doi.org/10.1080/0141192042000279495>
- Phillips, D. & Zhong, Z. (2006). 比较教育中的教育政策借鉴理论 [Comparative Education and Policy Borrowing]. *清华大学教育研究 [Tsinghua Journal of Education]*, 27(2), 1–9.
- Polaczek, D. (22. Dezember 2001). Fürs Schulbuch, nicht für die Schule lernen wir. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2001, S. 39.
- Qi, W. & Wang, J. [Jun] (2002). 关于毛泽东“超英赶美”思想演变阶段的历史考察 [Eine historische Untersuchung der Entwicklungsstufe von Mao Zedongs Idee – „Großbritannien überholen und die USA einholen“]. *史学理论与史学史 [Theorie und Geschichte der historischen Wissenschaften]*(2), 66–71.
- Qian, Y. (22. August 2016). 上海中小学数学教育经验将全国推广 [Erfahrungen aus dem Mathematikunterricht an Shanghai Grund- und Mittelschulen werden international rezipiert]. *文汇报 [Wenhui Zeitung]*, 2016.
- Que, Y. (8. Mai 2014). 童话育人：播撒幸福的种子 [Märchen lehren den Menschen: Die Saat, die das Glück verbreitet]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2014, S. 10.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Radunski, M. (13. Dezember 2010). Kinder, wollt ihr ewig lernen? In Südkorea blühen private Nachmittagsschulen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2010.
- Rapplee, J. (2012). *Educational Policy Transfer in an Era of Globalization: Theory – History – Comparison*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rasche, U. (9. April 2011). Lebenstüchtig ist nicht dasselbe wie wirtschaftstauglich. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2011, S. 32.
- Rautalin, M. (2018). PISA and the Criticism of Finnish Education: Justifications Used in the National Media Debate. *Studies in Higher Education*, 43(10), 1778–1791. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1526773>
- Ren, X. & Yang, Z. (2011). 流动与留守之间：农民工子女的教育问题 [Migrate with parents or stay in the rural: Problems with education children of China migrant workers]. *教育公平研究报告 [Research Report on Education Equality]*. <http://zhuanxing.cn/public/liudong2012.pdf>
- Reyes, V. C. & Tan, C. (2019). PISA and Self-Projection in Shanghai. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (S. 161–176). London: Bloomsbury.
- Rizvi, F., Lingard, B. & Lavia, J. (2006). Postcolonialism and Education: Negotiating a Contested Terrain. *Pedagogy, culture & society*, 14(3), 249–262. <https://doi.org/10.1080/14681360600891852>
- rub (19. Dezember 2001). Für die Schule lernen. *Süddeutsche Zeitung*, 2001, S. 4.
- Rubner, J. (5. Dezember 2001). „Das muss zu Konsequenzen führen“. *Süddeutsche Zeitung*, 2001, S. 6.
- Rubner, J. (5. Februar 2002a). Wo Gesamtschule kein Schimpfwort ist. *Süddeutsche Zeitung*, 2002, V2/14.

- Rubner, J. (27. April 2002b). Sumpf und Spiel: Warum wir die Halbtagschule so sehr lieben. *Süddeutsche Zeitung*, 2002, S. 14.
- Rubner, J. (29. April 2002c). Fünf Stunden sind kein Tag: Die Gesellschaft überfordert die Schulen. *Süddeutsche Zeitung*, 2002, S. 15.
- Rubner, J. (14. Dezember 2004). Im Irrgarten der Pädagogik. *Süddeutsche Zeitung*, 2004, S. 8.
- Rutschky, K. (1. März 2002). Furchterregend, lebenslang. *Süddeutsche Zeitung*, 2002, S. 19.
- Said, E. W. (2009). *Orientalismus*. Aus dem Englischen von Hans Günter Hall. S. Fischer Verlag.
- Salzmann, C. (2007). *Populäre Wissenschaft? Analyse der Wissenschaftskommunikation in populärwissenschaftlichen Zeitschriften* [Dissertation]. Universität Bielefeld. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:361-12678>
- Santos, Í. & Kauko, J. (2020). Externalisations in the Portuguese Parliament: Analysing Power Struggles and (De-)Legitimation with Multiple Streams Approach. *Journal of Education Policy*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1784465>
- Saraisky, N. G. (2016). Analyzing Public Discourse: Using Media Content Analysis to Understand the Policy Process. *Current Issues in Comparative Education*, 18(1), 26–41.
- Saraisky, N. G. (2019). PISA Rhetoric and the “Crisis” of American Education. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *Understanding PISA’s Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (S. 109–136). London: Bloomsbury.
- SB (unklar). 期刊简介 [Vorstellung der Shanghaier Bildung]. <http://shjy.llyj.net/introduce/>
- Schäfer, B. & Schlöder, B. (1994). Identität und Fremdheit. Sozialpsychologische Aspekte der Eingliederung und Ausgliederung des Fremden. *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften*, 35, 69–87.
- Scheufele, D. A. (1999). Framing as a Theory of Media Effects. *Journal of Communication*, 49(1), 103–122. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1999.tb02784.x>
- Schmoll, H. (6. Dezember 2001). Es fehlt am verstehenden Lernen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2001, S. 16.
- Schmoll, H. (9. Januar 2002a). Wie erwartet: Die Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse und die Empfehlungen des „Forum Bildung“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2002.
- Schmoll, H. (22. Februar 2002b). Vernachlässigte Grundschule: Was machen die Pisa-Siegerländer anders als Deutschland? *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2002, S. 12.
- Schmoll, H. (2. Mai 2002c). Bildungsfrühling in Baden-Württemberg: Der Landeskongress in Ulm zu Lernvoraussetzungen und Reformvorschlägen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2002, S. 14.
- Schmoll, H. (7. Dezember 2004a). Die Grundlage. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2004, S. 10.
- Schmoll, H. (9. Dezember 2004b). Bildung läßt sich nicht messen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2004, S. 1.
- Schmoll, H. (4. Juni 2005). Zwischen Täuschung und Taumel: Die Pisa-Debatte und ihre Folgen für die schulpolitische Wirklichkeit in Deutschland. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2005, S. 12.
- Schmoll, H. (8. Dezember 2007). Wachsende Zweifel an Pisa-Studie. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2007, S. 4.
- Schmoll, H. (8. Dezember 2010a). Deutlich weniger „Risikoschüler[*innen]“ in Deutschland. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2010, S. 1.
- Schmoll, H. (8. Dezember 2010b). Der PISA-Schock hat den Unterricht verändert. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2010, S. 2.
- Schmoll, H. (4. Dezember 2013). Pisa mal Daumen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2013, S. 2.
- Schmoll, H. (7. Dezember 2016a). Deutschland bei PISA im oberen Mittelfeld. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2016.
- Schmoll, H. (7. Dezember 2016b). Mit zweierlei Mittelmaß. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2016, S. 4.
- Schmoll, H. (1. Juni 2017). Ehrenrettung der Tafelkreide. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2017, S. 7.
- Schmoll, H. (11. Dezember 2019). FDP will Sofortprogramm nach PISA. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2019, S. 4.
- Schnepfen, A. (7. Mai 2002). Ungewohnte Maximen strenger Lehrer[*innen]. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2002, S. 8.

- Schriewer, J. (1987). Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplin. In D. Baecker, J. Markowitz & R. Stichweh (Hrsg.), *Theorie als Passion: Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag* (S. 629–668). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schriewer, J. (1992). The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Hrsg.), *Theories and Methods in Comparative Education* (3. Aufl., S. 25–83). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schriewer, J. (2003). Globalisation in Education: Process and Discourse. *Policy Futures in Education*, 1(2), 271–283. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.6>
- Schriewer, J. (2007). Reference Societies and Model Constructions: Questioning International Policy Studies. In J. J. Hesse, J.-E. Lane & Y. Nishikawa (Hrsg.), *Staatsreform in Deutschland und Europa: Bd. 7. The Public Sector in Transition: East Asia and the European Union Compared* (1. Aufl., S. 85–104). Baden-Baden: Nomos.
- Schriewer, J., Henze, J., Wichmann, J., Knost, P., Taubert, J. & Barucha, S. (1998). Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China). In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Gesellschaften im Vergleich: Forschungen aus Sozial und Geschichtswissenschaften* (S. 151–258). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schulte, B. (2012). Webs of Borrowing and Lending. Social Networks in Vocational Education in Republican China. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Hrsg.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education* (S. 95–117). London: Routledge.
- Schulte, B. (2017). China. In S. Trumba, D. Wittek & A. Sliwka (Hrsg.), *Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder: China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea* (S. 21–50). Münster: Waxmann.
- Schulte, B. (2019). Curse or Blessing? Chinese Academic Responses to China's PISA Performance. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (S. 177–197). London: Bloomsbury.
- Seipel, C. & Rippl, S. (2013). Grundlegende Probleme des empirischen Kulturvergleichs. Ein problemorientierter Überblick über aktuelle Diskussionen. *Berliner Journal für Soziologie*, 23(2), 257–286.
- Sellar, S. & Lingard, B. (2013). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the Reconstitution of Reference Societies in the Global Education Policy Field. *Comparative Education*, 49(4), 464–485. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.770943>
- Seppänen, P., Rinne, R., Kauko, J. & Kosunen, S. (2019). The Use of PISA Results in Education Policy-Making in Finland. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (S. 137–160). London: Bloomsbury.
- Shen, Z. (18. Februar 2011). 追求全球视野中的公平卓越 [Streben nach der exzellenten Gerechtigkeit der internationalen Vergleichsstudie]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2011, S. 3.
- Shen, Z. (19. November 2013a). “蔷薇”没有秘密 [Die „Rose“ hat kein Geheimnis]. *纽约时报* 专栏作家在这所小学找到了上海PISA成绩第一的秘密 [Kolumnist der New York Times entdeckt in örtlicher Grundschule das erste Geheimnis für das gute Abschneiden Shanghais in der Pisa-Studie]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2013, S. 3.
- Shen, Z. (4. Dezember 2013b). 上海又获数学阅读科学三项第一 [Shanghai erringt erneut Spitzenplatz in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2013, S. 1.
- Shen, Z. (4. Dezember 2013c). 经合组织全球统一发布PISA 2012测试结果: 上海又获数学阅读科学三项第一. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2013, S. 1.
- Shiller, V. M. (2. Juli 2014). 分数难承卓越之重 [Noten sind nicht gleichzusetzen mit Erfolg]: 诺贝尔奖得主高中生涯揭秘 [Geheimnisse aus der Oberschulzeit des Nobelpreisträgers]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2014, S. 9.
- Silova, I. (2012). Contested Meanings of Educational Borrowing. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Hrsg.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education* (S. 229–245). London: Routledge.

- Silova, I., Millei, Z. & Piattoeva, N. (2017). Interrupting the Coloniality of Knowledge Production in Comparative Education: Postsocialist and Postcolonial Dialogues after the Cold War. *Comparative Education Review*, 61(S1), 74–102. <https://doi.org/10.1086/690458>
- Silova, I., Rappleye, J. & Auld, E. (2020). Beyond the Western Horizon: Rethinking Education, Values, and Policy Transfer. In G. Fan & T. S. Popkewitz (Hrsg.), *Handbook of Education Policy Studies: Values, Governance, Globalization, and Methodology, Volume 1* (S. 3–29). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8347-2_1
- Sivesind, K. (2019). Nordic Reference Societies in School Reform in Norway: An Examination of Finland and the Use of International Large-Scale Assessments. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (S. 89–108). London: Bloomsbury.
- Sliwka, A., Wittek, D. & Trumpa, S. (2017). Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder – vier Analogien und ein kritisches Resümee. In S. Trumpa, D. Wittek & A. Sliwka (Hrsg.), *Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder: China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea* (S. 163–170). Münster: Waxmann.
- Smithers, A. (2004). *England's Education: What can be learned by comparing countries?* Liverpool, UK: University of Liverpool.
- Sohu Learning. (2014, 8. August). 教育观察 [Betrachtung der Bildung]: 英语在中国150多年的起伏命运 [Das Auf und Ab des Schicksals der englischen Sprache in China in den letzten 150 Jahre] [Press release]. <https://learning.sohu.com/20140808/n403268280.shtml>
- Song, W. (2018). 外交与内政如何得以有机统一 [Wie Diplomatie und Innenpolitik organisch integriert werden können]: 基于位置现实主义的视角 [Eine Perspektive auf der Grundlage des positionellen Realismus]. *国际政治科学 [Quarterly Journal of International Politics]*, 3(4), 31–53. <http://qjip.tsinghuajournals.com/article/2018/2096-1545/101393D-2018-4-103.shtml>
- Sparks, C. (2008). Media Systems in Transition: Poland, Russia, China. *Chinese Journal of Communication*, 1(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/17544750701861871>
- Statisches Bundesamt. (2019, 27. Juni). *Bevölkerung in Deutschland: 83,0 Millionen zum Jahresende 2018* [Press release]. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/06/PD19_244_12411.html;jsessionid=7D025CD7022D856AB90350ADD950A815.live742?nn=206104
- Steinberger, P. (21. Januar 2011). Laut gebrüllt, Tigermutter. *Süddeutsche Zeitung*, 2011, S. 13.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). The Politics of League Tables. *Journal of social science education*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.4119/jsse-301>
- Steiner-Khamsi, G. (2004a). Blazing a Trail for Policy Theory and Practice. In G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (S. 201–220). New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (Hrsg.) (2004b). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2004c). Globalization in Education: Real or Imagined? In G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (S. 1–6). New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323–342. <https://doi.org/10.1086/653047>
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Hrsg.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education* (S. 2–17). London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153–167. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649>
- Steiner-Khamsi, G. (2016). New Directions in Policy Borrowing Research. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 381–390. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9442-9>

- Steiner-Khamsi, G. (2021). Policy Borrowing and Lending in Comparative and International Education: A Key Area of Research. In T. D. Jules, R. Shields & M. A. Thomas (Hrsg.), *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education* (1. Aufl., S. 327–344). London: Bloomsbury Academic.
- Steiner-Khamsi, G. & Liu, J. [Ji] (2015). 政策借鉴与传播 [Policy Borrowing and Lending]: 构建比较政策学的核心研究领域 [Building a Core Research Area of Comparative Policy Studies]. *比较教育研究 [International and Comparative Education]*(4), 7–14.
- Steiner-Khamsi, G. & Quist, H. O. (2000). The Politics of Educational Borrowing: Reopening the Case of Achimota in British Ghana. *Comparative Education Review*, 44(3), 272–299. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/447615>
- Steiner-Khamsi, G. & Stolpe, I. (2006). *Educational Import: Local Encounters with Global Forces in Mongolia*. New York: Palgrave Macmillan. <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0625/2005053509-b.html>
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Hrsg.) (2012). *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education*. London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (2018). PISA for Scandalisation, PISA for Projection: The Use of International Large-Scale Assessments in Education Policy Making – An Introduction. *Globalisation, Societies and Education*, 2018(5), 557–565. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1531234>
- Steinfeld, T. (19. Dezember 2001). Falscher Eifer. Irrtum „Pisa“-Studie: Wie zu viel Wettbewerb Bildung verhindert. *Süddeutsche Zeitung*, 2001, S. 15.
- Stevenson, H. & Stigler, J. W. (1992). *Learning Gap: Why Our Schools are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education* (1. Aufl.). New York: Simon and Schuster.
- Stewart, V. (22. Mai 2017). 勾画未来世界教育的蓝图 [Eine Blaupause der globalen Bildung der Zukunft]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2017.
- Straub, J. (1999). *Verstehen, Kritik, Anerkennung: Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften*. Essen: Wallstein.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sturm-Trigonakis, E. (2019). Weltliteratur als Wissenskonfiguration. In D. Lamping & G. Tihanov (Hrsg.), *Vergleichende Weltliteraturen / Comparative World Literatures: DFG-Symposion 2018* (S. 343–357). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04925-4_23
- Sun, J. (2010). *Die Universität als Raum kultureller Differenzierung: Chinesische Studenten an einer deutschen Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sun, J. (6. Januar 2017). 数据背后的德国课外辅导班 [Hintergrundinformationen zur außerschulischen Nachhilfe in Deutschland]. *中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]*, 2017.
- Sung, Y.-K. & Lee, Y. (2017). Is the United States Losing its Status as a Reference Point for Educational Policy in the Age of Global Comparison? The Case of South Korea. *Oxford Review of Education*, 43(2), 162–179. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1257424>
- SZ (24. Dezember 2001). „Die Sprache liegt uns am Herzen“. *Süddeutsche Zeitung*, 2001, V2/12.
- SZ (31. Dezember 2010). Das war 2010 (Oktober–Dezember). *Süddeutsche Zeitung*, 2010, V2/8.
- Tajfel, H. (1975). Soziales Kategorisieren. In S. Moscovici (Hrsg.), *Forschungsbereiche der Sozialpsychologie 1: Eine Einführung für das Hochschulstudium* (S. 343–380). Frankfurt am Main: Fischer Athenäum.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Hrsg.), *Psychology of intergroup relations* (S. 7–24). Chicago: Hall Publisher.
- Tajfel, H. & Turner, J. (2001). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In M. A. Hogg & D. Abrams (Hrsg.), *Key Readings in Social Psychology. Intergroup Relations: Essential Readings* (S. 94–109). New York, US: Psychology Press.
- Takayama, K. (2010). Politics of Externalization in Reflexive Times: Reinventing Japanese Education Reform Discourses through “Finnish PISA Success”. *Comparative Education Review*, 54(1), 51–75. <https://doi.org/10.1086/644838>

- Takayama, K. (2012). Bringing a Political “Bite” to Educational Transfer Studies: Cultural Politics of PISA and the OECD in Japanese Education Reform. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Hrsg.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education* (S. 148–166). London: Routledge.
- Takayama, K. (2017). Imagining East Asian Education Otherwise: Neither Caricature, nor Scandalization. *Asia Pacific Journal of Education*, 37, 1–13. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1310697>
- Takayama, K. (2018). The Constitution of East Asia as a Counter Reference Society through PISA: Postcolonial/De-Colonial Intervention. *Globalisation, Societies and Education*, 31(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1532282>
- Takayama, K., Sriprakash, A. & Connell, R. (2017). Toward a Postcolonial Comparative and International Education. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*, 13(1), 15–34. <https://miopap.aspu.am/index.php/miopap/article/view/263/232>
- Takayama, K., Waldow, F. & Sung, Y.-K. (2013). Finland Has it All? Examining the Media Accentuation of “Finnish Education” in Australia, Germany, and South Korea. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 307–325. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.307>
- Tan, C. (2008). Globalisation, the Singapore State and Educational Reforms: Towards Performativity. *Education, Knowledge and Economy*, 2(2), 111–120. <https://doi.org/10.1080/17496890802223619>
- Tan, C. (2012). The Culture of Education Policy Making: Curriculum Reform in Shanghai. *Critical Studies in Education*, 53(2), 153–167. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.672333>
- Tan, C. (2015). Education Policy Borrowing and Cultural Scripts for Teaching in China. *Comparative Education*, 51(2), 196–211. <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.966485>
- Tan, C. (2016a). *Educational Policy Borrowing in China: Looking West or Looking East?* London: Routledge.
- Tan, C. (2016b). Tensions and Challenges in China’s Education Policy Borrowing. *Educational Research*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1165551>
- Tan, C. (2017). Chinese Responses to Shanghai’s Performance in PISA. *Comparative Education*, 53(2), 209–223. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1299845>
- Tan, C. & Chua, C. S. (2015). Education Policy Borrowing in China: Has the West Wind Overpowered the East Wind? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(5), 686–704.
- Tan, C. & Reyes, V. C. (2018). Shanghai-China and the Emergence of a Global Reference Society. In L. Volante (Hrsg.), *The PISA Effect on Global Educational Governance* (1. Aufl., 61–76). London: Routledge.
- Tang, K. (18. Dezember 2013). PISA 发布：听世界在说什么 [Veröffentlichung der PISA-Studie: Hören, was die Welt zu sagen hat]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2013, S. 11.
- Tang, K. (28. April 2017). 课业焦虑和欺凌影响学生的幸福感 [Schulangst und Mobbing beeinflussen das Wohlbefinden von Schüler*innen]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2017, S. 5.
- Tang, K. (9. November 2018). 适度运动有助于学生终身发展 [Angemessenes Sporttreiben förderlich für körperliche Entwicklung von Schüler*innen]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2018.
- Tang, L., Li, G. & Tan, J. (31. August 2002). “未来教育”重塑德国形象 [„Die Bildung der Zukunft nach deutschem Vorbild neu gestalten]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2002, S. 4.
- Tang, W. (18. März 2011). 奇怪的轮回,教育向谁看齐? [Unerwartete Wende, nach wem richtet sich das Bildungssystem?]. 文汇报 [*Wenhui Zeitung*], 2011, S. 9.
- Tang, W. (4. Dezember 2013a). 由PISA 2009测试看上海学生阅读素养 [Was Pis 2009 über Kompetenzstand Shanghaier Schüler*innen im Leseverstehen zeigt]: 平均成绩 NO.1, 高端能力者不多 [Im Schnitt auf dem ersten Platz, aber nur wenige erreichen höchste Kompetenzstufe]. 文汇报 [*Wenhui Zeitung*], 2013, S. 8.

- Tang, W. (12. Dezember 2013b). PISA 引发的全球教育讨论与自省 [Die weltweit durch PISA verursachten Diskussionen und Reflexionen zum Bildungswesen]: 今天, 你是否拖了全球教育的后腿? [Schleppen Sie heute Ihre Füße in die globale Bildung?]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2013, S. 14.
- Tang, W. (28. August 2015). 亚洲教育需正确打开方式 [Der Schlüssel zu einem besseren Verständnis der Bildungssysteme in Asien]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2015, S. 6.
- Tang, W. (25. August 2017). 走近神秘的北欧教育 [In Annäherung an das mysteriöse nordeuropäische Bildungssystem]: “求平均”的基础教育何以孵化出创新苗子 [Wie eine „nach Gerechtigkeit strebende“ Elementarbildung kreative Pflänzchen hegt und pflegt]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2017, S. 7.
- Tao, X. (16. Oktober 2007). 静下心来教书 潜下心来育人 [Bringen Sie Ihren Geist zur Ruhe zum Lehren, hören Sie in der Erziehung auf Ihr Herz]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2007, S. 6.
- Teng, J. (19. April 2013). 世界向芬兰学习什么 [Was die Welt von Finnland lernt]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2013, S. 7.
- Teng, J. (26. März 2014). 教育治理的世界力量 [Die Weltmacht der Bildungsgovernance]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2014.
- Thomaß, B. (2013). *Mediensysteme im internationalen Vergleich* (2., überarbeitete Auflage, Bd. 56). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft GmbH.
- Tillmann, K.-J., Dederich, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis: Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trumpa, S., Wittek, D. & Sliwka, A. (Hrsg.) (2017). *Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder: China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea*. Münster: Waxmann.
- Tucker, M. S. (Hrsg.) (2011). *Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Tuschling-Langewand, J. (2006). *Autorschaft in der digitalen Literatur*. Bremen: Inst. für kulturwissenschaftliche Deutschlandstudien.
- UN (unklar). *Regional groups of Member States*. <https://www.un.org/dgacm/en/content/regional-groups>
- UN. (2020). *Die 193 Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen*. <https://unric.org/de/mitgliedstaaten/>
- Urban, T. (9. Dezember 2019). Ganz oben. *Süddeutsche Zeitung*, 2019, S. 23.
- van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Vickers, E. & Zhen, X. (2017). *Education and Society in Post-Mao China*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- VZ (unklar). 人民日报社简介 [Vorstellung der Volkszeitung]. <http://www.people.com.cn/GB/50142/104580/index.html>
- VZ (14. Februar 2014a). 瑞典教育分权有伤公平 [Schwedens dezentrales Bildungssystem verletzt Gerechtigkeit]. 人民日报 [Die Volkszeitung], 2014, S. 21.
- VZ (26. Februar 2014b). 英国教育官员上海“取经” [Britischer Bildungsminister sucht nach erfolgreicher Erfahrung in Shanghai]. 人民日报 [Die Volkszeitung], 2014, S. 4.
- Waldow, F. (2007). *Ökonomische Strukturzyklen und internationale Diskurskonjunkturen: Zur Entwicklung der schwedischen Bildungsprogrammatis 1930–2000*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Waldow, F. (2009a). Undeclared Imports: Silent Borrowing in Educational Policy-Making and Research in Sweden. *Comparative Education*, 45(4), 477–494. <https://doi.org/10.1080/03050060903391628>
- Waldow, F. (2009b). What PISA Did and Did Not Do: Germany after the “PISA-Shock”. *European Educational Research Journal*, 8(3), 476–483. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.3.476>
- Waldow, F. (2010). Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“: Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 497–511. www.pedocs.de/volltexte/2013/7156/

- Waldow, F. (2012). Standardisation and Legitimacy: Two Central Concepts in Research on Educational Borrowing and Lending. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Hrsg.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education* (S. 411–427). London: Routledge.
- Waldow, F. (2016). Das Ausland als Gegenargument: Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(3), 403–421.
- Waldow, F. (2017). Projecting Images of the “Good” and the “Bad School”: Top Scorers in Educational Large-Scale Assessments as Reference Societies. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 647–664. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1262245>
- Waldow, F. (2019a). “Pedagogical Paradise” and “Exam Hell”: PISA Top Scorers as Projection Screens in German Print Media. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *Understanding PISA’s Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (S. 65–87). London: Bloomsbury.
- Waldow, F. (2019b). Introduction: Projection in Education Policy-Making. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *Understanding PISA’s Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (1–21). London: Bloomsbury.
- Waldow, F., Takayama, K. & Sung, Y.-K. (2014). Rethinking the Pattern of External Policy Referencing: Media Discourses Over the “Asian Tigers” PISA Success in Australia, Germany, and South Korea. *Comparative Education*, 50(3), 302–321. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.860704>
- Wang, A. (23. August 2014). 我们从美国阅读教学中学习什么 [Was wir vom amerikanischen Leseunterricht lernen können]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2014.
- Wang, B. (1. April 2015). 探寻“翻转”背后的教育逻辑 [Auf der Suche nach der Bildungslogik hinter dem „Flipped Classroom“-Konzept]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2015, S. 9.
- Wang, H. (2002). 亚洲想像的谱系 [Imaging Asia: A Genealogical Analysis]. 视界 [*Horizons*], 8, 144–208.
- Wang, H. (2011). *The Politics of Imagining Asia: Edited by Theodore Huters*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, J. [Jian] (27. November 2019). 立足学校改进 实现教育现代化 [Verbesserung der Schulen etablieren und die Modernisierung des Bildungssystems realisieren]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2019.
- Wang, J. [Jianxin]. (2016). 习总书记“七一讲话”为何强调“文化自信”? [Warum Generalsekretär Xi in seiner „1. Juli-Rede“ das „kulturelle Vertrauen“ betont? <http://opinion.people.com.cn/n1/2016/0704/c1003-28522592.html>
- Wang, J. [Jiayuan] (5. Dezember 2019). 不能只关注PISA排名和分数 [Sich nur für das Abschneiden im PISA-Ranking zu interessieren, ist unzureichend]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2019, S. 3.
- Wang, J. [Juexuan] (21. April 2012). 看懂 PISA,看懂中国教育 [PISA verstehen, das chinesische Bildungssystem verstehen]. 文汇报 [*Wenhui Zeitung*], 2012, 00A.
- Wang, M. (29. November 2016). 减负路上要多一份执着与坚持 [Es braucht noch mehr Beharrlichkeit auf der Straße zur Entlastung vom Lerndruck]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2016, S. 2.
- Wang, S. [Shanmai], Yuan, L., Tian, Z. & Zhang, X. [Xue] (2013). 我国各省份教育发展水平比较分析 [Eine Vergleichsstudie zur regionalen Entwicklung der Bildung in China]. 教育研究 [*Educational Research*], 2013(06), 29–41.
- Wang, X. [Xiaobo] (13. Juli 2017). 墨西哥多管齐下改善教育质量 [Mexiko erlässt einen mehrgleisigen Ansatz zur Verbesserung der Bildungsqualität]. 人民日报 [*Die Volkszeitung*], 2017, S. 22.
- Wang, X. [Xiaohui] (2. Juni 2009). 择校, 教育公平的世界性难题 [Schulwahl: ein weltweites Problem der Bildungsgerechtigkeit]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2009, S. 3.
- Watts, D. J. (2004). *Six Degrees: The Science of a Connected Age* (1. ed.). New York: Norton.
- Wei, Z. (15. November 2016). 为“课堂讲落实”说句公道话 [Plädoyer für die „Umsetzung der Lehrziele im Unterricht“]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2016, S. 2.

- Wen, X. (9. Dezember 2010). 美国政府释放教育“忧患”信号 [US-Regierung sendet Bildungs-„Notruf“]. 人民日报 [*Die Volkszeitung*], 2010.
- White, M. I. (1993). The Learning Gap: Why Our Schools are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education. by Harold W. Stevenson, James W. Stigler. *Contemporary Sociology*, 22(4), 534–535. <https://doi.org/10.2307/2074400>
- WHZ (5. Dezember 2013). 自信自省：成绩与负担再思考 [Selbstvertrauen und Reflexion: Erfolg und Last erneut betrachtet]. 文汇报 [*Wenhui Zeitung*], 2013, S. 7.
- Wimmer, A. & Schiller, N. G. (2003). Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. *The International Migration Review*, 37(3), 576–610.
- Wittek, D., Trumpa, S. & Sliwka, A. (2017). Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder: einleitende und kritische Gedanken. In S. Trumpa, D. Wittek & A. Sliwka (Hrsg.), *Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder: China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea*. Münster: Waxmann.
- Wolff, V. (2011). *Zeitungs- und Zeitschriftenjournalismus* (2., überarbeitete Auflage). Köln: Herbert von Halem.
- Woyke, W. (2020). Außenpolitik. In U. Andersen, J. Bogumil, S. Marschall, W. Woyke & Online service (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (S. 26–33). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wu, L. [Lengxi]. (1999). 十年论战--1956年至1966年中苏关系回忆录 [*Zehn Jahre Debatte – Eine Erinnerung an die chinesisch-sowjetischen Beziehungen 1956–1966*]. Peking: 中央文献出版社 [Zentraler Literaturverlag].
- Wu, X., Yu, G. [Guoming], Hu, Y. & Han, X. (2014). 从上海报业新动向看中国传媒业转型与政媒关系 [The Transformation of China's Media Industry and the Relationship Between the Government and the Media in Light of New Trends in the Shanghai Newspaper Industry]. 国际新闻界 [*Chinese Journal of Journalism & Communication*], 02(58–68).
- Xia, H. (12. Dezember 2013). 科学看待学生作业时间过长问题 [Ein wissenschaftlicher Blick auf das Problem der langen Bearbeitungszeit für Hausaufgaben]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2013, S. 3.
- Xin, T. (18. Dezember 2019). 不止于排名 还可见什么 [Was sich außer dem Rangplatz noch aus Pisa sehen lässt]: 对PISA2018测试结果的客观思考 [Unvoreingenommene Überlegungen zum Ergebnis der PISA-Studie 2018]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2019, S. 5.
- Xinhua Net. (2018, 25. Dezember). 留学政策变迁40年 [40 Jahre Wandel in der Politik des Auslandsstudiums] [Press release]. http://www.xinhuanet.com/globe/2018-12/25/c_137697887.htm
- Xu, B. (2001). Chinese Populist Nationalism: Its Intellectual Politics and Moral Dilemma. *Representations*, 76(1), 120–140. <https://doi.org/10.1525/rep.2001.76.1.120>
- Xu, J. [Jinjie] (9. Juni 2017). 影响学生幸福感的最重要因素是什么? [Was sind die wichtigsten Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden von Schüler*innen?]. 文汇报 [*Wenhui Zeitung*], 2017, S. 7.
- Xue, K. & Yu, M. (Hrsg.) (2017). *New Media and Chinese Society*. Singapore: Springer.
- Yang, G. [Guiqing] (3. März 2016). 新时期教改的方法论指导 [Methodische Anleitung für die Bildungsreform in der neuen Ära]: 中国教育科学研究院院长田慧生谈五大发展理论. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2016, S. 7.
- Yang, G. [Guoying] (23. Januar 2017). 以孩子为镜, 可知教育得失 [Kinder sind der Spiegel, in dem sich die Fehler des Bildungssystems zeigen]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2017, S. 2.
- Yang, W. & Fan, G. (2019). Post-PISA Education Reforms in China: Policy Response Beyond the Digital Governance of PISA. *ECNU Review of Education*, 2(3), 297–310. <https://doi.org/10.1177/2096531119878557>
- Yang, X. [Xifan] (19. Februar 2011). Stress mit d[er] Streber[*in]. *Süddeutsche Zeitung*, 2011, V2/9.

- Yang, Y. [Yanfan]. (2019). Self-Presentation, Interaction, and Marketing of Chinese Athletes on Social Media. In M. A. Dos Santos (Hrsg.), *Integrated Marketing Communications, Strategies, and Tactical Operations in Sports Organizations* (S. 48–67). Hershey, US: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7617-4.ch003>
- Yao, H. (25. September 2019). 提升教育质量的执着追求 [Engagement für eine qualitativ hochwertige Bildung]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2019, S. 1.
- Yao, Y. (28. August 2015). 我们的孩子真的缺乏创造力吗? [Sind unsere Kinder wirklich nicht kreativ genug?]. 文汇报 [*Wenhui Zeitung*], 2015, S. 7.
- Yin, Q. & Ren, Y. (8. August 2013). 在世界坐标系里, 上海才能实现“超越” [Nur im internationalen Koordinatensystem kann Shanghai noch „aufholen“]. 文汇报 [*Wenhui Zeitung*], 2013, S. 9.
- You, Y. (2020). The “New Orientalism”: Education Policy Borrowing and Representations of East Asia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(5), 742–763. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1559038>
- You, Y. & Morris, P. (2016). Imagining School Autonomy in High-Performing Education Systems: East Asia as a Source of Policy Referencing in England. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(6), 882–905. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1080115>
- Young, R. J. C. (2003). *Postcolonialism: A Very Short Introduction* (1. Aufl.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Yu, H., Lai, P. & Shi, J. (3. März 2017). 中国的教育自信在哪里 [Worauf sich das Selbstvertrauen des chinesischen Bildungssystems stützt]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2017, S. 4.
- Yu, J. (18. Oktober 2017). 观点: 十九大后的中国外交“策”与“术” [Standpunkt: Chinas diplomatische „Strategie“ und „Technik“ nach dem 19. Nationalkongress der Kommunistischen Partei Chinas]. BBC, 2017. <https://www.bbc.com/zhongwen/simp/chinese-news-41673603>
- Yu, K. (14. November 2014). 教育迈进大都会时刻? [Der Moment des Bildungsfortschritts in der Urbanisierung?]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2014, S. 7.
- Yu, K. & Chen, Y. [Yalu] (31. August 2018). 全球胜任力 把世界装入留学行囊 [Globale Kompetenz ist der Schlüssel zur Aneignung der Welt und macht das Auslandsstudium spielend leicht]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2018, S. 5.
- Yu, Y., Yang, X. [Xuan], Xiao, J., Kang, Y. [Yan], Guan, X., Wang, J. [Jin] & Shi, Y. [Yiqi] (26. Dezember 2016). 文化自信 我们有底气 [Kulturelles Selbstbewusstsein, wir haben einen langen Atem]. 人民日报 [*Die Volkszeitung*], 2016, S. 13.
- Yuan, X., Dong, H., Zhao, E., Zhang, S. [Shuo] & Ding, Y. (9. September 2017). 中国教育, 把答卷写在人民的心上 [Die chinesische Bildungsentwicklung hat dem Volk eine zufriedenstellende Antwort geschrieben]. 人民日报 [*Die Volkszeitung*], 2017, S. 6.
- Yuan, Z. (20. September 2019). 教育公平的中国之路 [Der chinesische Weg zur Bildungsgerechtigkeit]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2019.
- Die Zeitung. (2021). *Reichweiten der Zeitungen digital 2021*. <https://www.die-zeitungen.de/argumente/reichweiten.html>
- Zeng, K. & LeTendre, G. (1999). “The Dark Side of...”: Suicide, Violence and Drug Use in Japanese Schools. In G. LeTendre (Hrsg.), *Competitor or Ally? Japan's Role in American Educational Debates* (S. 103–121). New York, NY: Falmer.
- Zeng, X. (10. Juli 2005). 抛光体系间的“接缝” [Die „Verbindungsnaht“ im Feinschliff-System]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2005, S. 3.
- Zhan, S. & Huang, X. [Xiaorui] (22. Juli 2016). 课外补习能缓解学习焦虑吗? [Kann Nachhilfe den Lerndruck verringern?]. 文汇报 [*Wenhui Zeitung*], 2016.
- Zhang, D. (29. November 2018). 一场行进中的课堂革命 [Eine Unterrichtsrevolution im Anmarsch]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2018, S. 7.
- Zhang, G. (9. Dezember 2019). 给看不见的教育指标更多关注 [Mehr Aufmerksamkeit für die unsichtbaren Indikatoren im Bildungssystem]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2019, S. 2.
- Zhang, J. (1. Dezember 2017). 美国是如何步入应试教育的 [Wie die USA auf eine Prüfungsorientierung zusteuern]. 中国教育报 [*Chinesische Bildungszeitung*], 2017.

- Zhang, M. (16. Dezember 2013). 是什么导致了对 PISA 结果的误读 [Wie es dazu kommt, dass die PISA-Ergebnisse missverstanden werden]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2013, S. 5.
- Zhang, Q. (2014). 理解十八大以来的中国外交 [Verstehung der chinesischen Diplomatie seit dem 18. Nationalkongress]. 外交评论 [Foreign Affairs Review], 2014(2), 1–20.
- Zhang, S. [Shuo] (29. November 2012).
习近平: 承前启后, 继往开来, 朝着中华民族伟大复兴目标奋勇前进 [Xi Jinping: An die Vergangenheit anknüpfen und die Zukunft öffnen, um das Ziel der großen Verjüngung der chinesischen Nation voranzutreiben]. 人民日报 [Die Volkszeitung], 2012.
<http://cpc.people.com.cn/n/2012/1130/c64094-19746089.html>
- Zhang, T., Wu, Y., Wang, J. [Junying], Tang, J. & Ren, H. (27. Dezember 2013). 新技术催“活”科技教育 [Neue Technologie „belebt“ die Ausbildung in Wissenschaft und Technik]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2013, S. 7.
- Zhang, X. [Xianfeng] & Zhang, S. [Shenghua]. (2011, 6. Juli). 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung]. 中国教育报刊社 [China Education Press Agency]. http://www.jyb.cn/zgjyb/201611/t20161112_58462.html
- Zhao, E. (9. Februar 2017). 谁“偷”走孩子们的科学梦 [Wer „stiehlt“ den Kindern ihren Traum von der Wissenschaft]. 人民日报 [Die Volkszeitung], 2017, S. 17.
- Zhao, X. (5. März 2014). 教研制度 [Lehr- und Forschungsinstitutionen]:
理直气壮的中国特色 [Rechtmäßigkeit der chinesischen Charakteristika]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2014, S. 6.
- Zhao, Y. (2010). PISA能否成为中国教育改革的契机 [Könnte PISA eine Chance für die Bildungsreform in China sein?]. 上海教育 [Shanghai Bildung], 44.
- Zhao, Y. (2012). Understanding China's media system in a world historical context. In D. C. Hallin & P. Mancini (Hrsg.), *Comparing Media Systems Beyond the Western World* (S. 143–176). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zheng, G. (17. März 2017). 美国科学教育中的探究与实践 [Theorie und Praxis im naturwissenschaftlichen Unterricht der USA]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2017, S. 7.
- Zheng, H. (11. Dezember 2013). PISA的价值所在 [Der Wert PISAs]. 人民日报 [Die Volkszeitung], 2013, S. 21.
- Zhong, Q. (26. Oktober 2016). “核心素养”的国际潮流 [Die weltweite Welle der „Kompetenzen“]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2016, S. 5.
- Zhou, M. [Mansheng] (8. Juli 2008). 亚太经合组织教育部长会议 [APEC-Treffen der Bildungsminister*innen]: 确立教育四个优先领域 [Vier Schwerpunktbereichen im Bildungswesen etablieren]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2008, S. 4.
- Zhou, M. [Mansheng] & Zhu, A. (10. Februar 2009). 从国际趋势看教育规划热点问题 [Heikele Probleme der Bildungsplanung im Licht internationaler Tendenzen]. 中国教育报 [Chinesische Bildungszeitung], 2009, S. 3.
- Zhou, M. [Meng] (16. Dezember 2013).
印尼小学英语、计算机、科学分批退出必修课表引争议 [Lehrplanreform in Indonesiens Grundschulen ruft Kontroverse hervor]. 人民日报 [Die Volkszeitung], 2013.
- Zhu, Y. & Jiang, P. (23. Dezember 2016). PISA 应让中国教育变得更国际化 [PISA macht deutlich, dass das chinesische Bildungswesen internationaler werden muss]. 文汇报 [Wenhui Zeitung], 2016, S. 6.
- Zymek, B. (1975). *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolit. Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internat. Verständigung u. Ansätze zu e. vergleichenden Erziehungswiss. in d. internat. Berichterstattung dt. pädagog. Zeitschriften, 1871–1952. Schriftenreihe zur Geschichte und politischen Bildung: Bd. 19.* Ratingen: Henn.

Anhänge

Anhang I: Übersicht der analysierten FAZ-Beiträge zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA¹³⁰

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
Frankfurter Allgemeine Zeitung, PISA 2000				
1	5.12.2001	Kurzschlüssig	oll. (Heike Schmoll)	Medien
2	5.12.2001	<i>Weit unterdurchschnittlich</i> Die Leistungen deutscher Schüler[*innen] im internationalen Vergleich	pca.(Peter Carstens)	Medien
3	6.12.2001	<i>Belehrte Unwissenheit</i> Die PISA-Studie: Welche Schulen, welche Lehrer[*innen] hat das Land?	Regina Mönch	Medien
4	6.12.2001	<i>Es fehlt am verstehenden Lernen</i> Mögliche Gründe für die Schwächen der deutschen Schüler[*innen]	Heike Schmoll	Medien
5	6.12.2001	Chronik	Rh. (Regina Mönch)	Medien
6	15.12.2001	<i>Die Hochunbegabten</i> Bildungsfehler: Schiefe Wahrnehmung der PISA-Studie	Jürgen Kaube	Medien
7	22.12.2001	<i>Fürs Schulbuch, nicht für die Schule lernen wir</i> Dienen und verdienen nach der PISA- Studie: Italiens Gymnasiast[*innen] laufen Sturm gegen die Reformen der Kulturmi- nisterin	Dietmar Polaczek	Medien
8	3.1.2002	<i>Lehrmeinung</i> Bayerns Philolog[*innen] gegen Zeitver- kürzung	dpa (deutsche Presseagentur)	Medien andere
9	5.1.2002	Zunehmend unwohl	The Times	Medien andere
10	5.1.2002	Junge Finn[*innen] lesen wieder mehr Zeitung	vL. (Robert von Lucius)	Medien

¹³⁰ Im Fall von mehr als eine Überschrift wird die Hauptzeile kursiv markiert. Die gleiche Regel wird in allen Übersichten der analysierten Zeitungsbeiträge zu Referenzgesellschaften und PISA umgesetzt.

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
11	9.1.2002	<i>Wie erwartet</i> Die Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse und die Empfehlungen des „Forum Bildung“	Heike Schmoll	Medien
12	11.1.2002	<i>„Forum Bildung“ legt Bericht vor</i> Zwölf Empfehlungen / „Neue Kultur der Zusammenarbeit“	pca.(Peter Carstens)	Medien
13	11.1.2002	<i>„Bildung zu lange vernachlässigt“</i> Unter dem Eindruck der PISA-Studie fordert Rau Reformen	pca.(Peter Carstens)	Medien
14	12.1.2002	Jetzt die konkrete Arbeit	Südthüringer Zeitung	Medien andere
15	14.1.2002	Finnland <i>Viel mehr als nur ein Land aus Holz und tausend Seen</i>	Robert von Lucius	Medien
16	6.2.2002	Kultusminister[*innen] befürworten das Sitzenbleiben	dpa (deutsche Presseagentur)	Medien andere
17	9.2.2002	<i>Die Finn[*innen] wissen, wo das Gleichheitsprinzip seine Grenzen hat</i> Die bildungspolitischen Strategien im Land der PISA-Sieger	Heike Schmoll	Medien
18	14.2.2002	<i>Finnische Lesekultur</i> Das Beherrschen der Muttersprache als Voraussetzung zum Fremdsprachenerwerb	Heike Schmoll	Medien
19	21.2.2002	<i>Selbständigkeit und frühe Förderung</i> In der finnischen Gemeinde Haliko sind die Naturwissenschaften beliebte Fächer	Heike Schmoll	Medien
20	22.2.2002	<i>Vernachlässigte Grundschule</i> Was machen die PISA-Siegerländer anders als Deutschland?	Heike Schmoll	Medien
21	1.3.2002	Heftige Kritik an der PISA-Debatte	oll. (Heike Schmoll)	Medien
22	4.3.2002	<i>Sinn für Qualität</i> Bildungszentralismus nach Maßgabe des Bundes ist keine Lösung	Heike Schmoll	Medien
23	28.3.2002	<i>Wo sich Pippi Langstrumpf wohlfühlen würde</i> In der PISA-Studie schnitt Schweden gut ab, das Vorbild Deutschland schlecht	Dr. Kurt Reumann	Medien
24	3.4.2002	<i>Klassenbewusstsein</i> Nach der PISA-Studie: Der Kampf gegen das Sitzenbleiben	Achim Leschinsky	Wissenschaft
25	13.4.2002	<i>„Wir haben keine Testkultur, in Berlin schon gar nicht“</i> Resonanz der PISA-Studie in Stadtstaaten schlecht	Heike Schmoll	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
26	15.4.2002	Darstellendes Spiel	oll. (Heike Schmoll)	Medien
27	15.4.2002	SPD-Minister fordern Qualitätsstandards	oll. (Heike Schmoll)	Medien
28	15.4.2002	<i>Meine Intelligenz messe ich selbst</i> Howard Gardner bietet Rezepte für das anwendende Lernen	Manuela Lenzen	Medien andere
29	2.5.2002	<i>Bildungsfrühling in Baden-Württemberg</i> Der Landeskongress in Ulm zu Lernvoraussetzungen und Reformvorschlägen	Heike Schmoll	Medien
30	7.5.2002	<i>Ungewohnte Maximen strenger Lehrer[*innen]</i> Japan diskutiert über ein neues Bildungssystem: Mehr Flexibilität, weniger Leistungsdruck, angenehmes Lernklima	Anne Schneppen	Medien
31	15.5.2002	Holland in Not	Rüdiger Köhn	Medien
32	21.5.2002	Bulmahn fordert Schulreform	dpa (deutsche Presseagentur)	Medien andere
33	25.5.2002	<i>Ganztagsschulen und mehr Geld für die Primarstufe</i> Bulmahn zieht Konsequenzen aus ihrer Reise in die Siegerländer der PISA-Studie, Finnland und Schweden	pca.(Peter Carstens)	Medien
Frankfurter Allgemeine Zeitung, PISA 2003				
34	7.12.2004	<i>Ausländische Schüler[*innen] sind die Verlierer[*innen]</i> PISA 2003 zeigt deutlichen Rückstand wegen schlechter Deutschkenntnisse	Heike Schmoll	Medien
35	7.12.2004	Die Grundlage	oll. (Heike Schmoll)	Medien
36	8.12.2004	Zweifelhaft	oll. (Heike Schmoll)	Medien
37	8.12.2004	<i>Der große Strukturschwindel</i> PISA-Statistiken schauen uns an: Die Schlacht um die Deutungshoheit hat begonnen	Jürgen Kaube (kau)	Medien
38	9.12.2004	Bildung lässt sich nicht messen	Heike Schmoll	Medien
39	10.12.2004	<i>Die Einheitsschule bis Klasse 7 hilft leistungsschwachen Kindern nicht</i> Studien belegen Vorteile der frühen Auswahl	Heike Schmoll	Medien
40	17.12.2004	<i>Österreich im Gesamtschulfieber</i> Die PISA-Ergebnisse werden als Schande empfunden	Reinhard Olt	Medien
41	4.2.2005	Wiener Wendejahre	Reinhard Olt	Medien
42	7.2.2005	<i>So ist der Wahlkampf auf dem Land</i> Ein junger CDU-Kandidat will in Ratzeburg und Mölln ein Landtagsmandat erringen	Frank Pergande	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
43	14.2.2005	<i>Das Volk verstummt</i> Groß wie der PISA-Schock: Deutsche Kinder singen nicht mehr	Stefan Klöckner	Wissenschaft
44	22.2.2005	Danke, Anke!	edo. (Edo Reents)	Medien
45	22.2.2005	„Folkeskole“ SPD und SSW sind für die Einheitsschule	Heike Schmoll	Medien
46	5.3.2005	Schulleiter[*innen] gegen Einheitsschule	oll. (Heike Schmoll)	Medien
47	6.5.2005	Reform der Schulgesetzgebung	R. O. (Reinhard Olt)	Medien
48	4.6.2005	<i>Zwischen Täuschung und Taumel</i> Die PISA-Debatte und ihre Folgen für die schulpolitische Wirklichkeit in Deutschland	Heike Schmoll	Medien
Frankfurter Allgemeine Zeitung, PISA 2006				
49	5.12.2007	<i>Deutschland verbessert</i> Die OECD veröffentlicht die PISA-Studie 2006	Heike Schmoll	Medien
50	5.12.2007	<i>Kampfplatz der Klassen</i> PISA lenkt vom Thema ab: Die überforderte Schule	Jürgen Kaube	Medien
51	5.12.2007	In Kanada	Heike Schmoll	Medien
52	5.12.2007	Deutsche Schüler[*innen] holen auch bei PISA auf	Heike Schmoll	Medien
53	8.12.2007	<i>Wachsende Zweifel an PISA-Studie</i> Aussagekraft umstritten / „Unverständliche Aufgaben“	Heike Schmoll	Medien
54	8.12.2007	Unabhängige Bildungsforschung	Heike Schmoll	Medien
55	19.12.2007	Wenn Kinder Mörder spielen	Christian Pfeiffer, Sandra Kegel	Literatur + Medien
56	18.1.2008	<i>Der Schein trügt</i> Finnlands Einheitsschulen sind viel unterschiedlicher, als sie aussehen	Heike Schmoll	Medien
57	29.1.2008	Lob der Vielfalt	Michael Büchler	Politik
58	29.1.2008	Wettbewerb nutzt allen	Prof. Dr. Ludger Wössmann	Wissenschaft
59	4.2.2008	Hände weg von unserer Kindheit!	Christian Geyer	Medien
60	7.2.2008	<i>Chancengerechtigkeit heißt nicht Gleichmacherei</i> Die Begabungsforschung der letzten vier Jahrzehnte sieht in der Schulstruktur nicht die geeignete Lösung für die individuelle Förderung jede[*r] Schüler[*in]	Heike Schmoll	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
61	26.2.2008	Fit an Tastatur und Maus	Achim Berg	Wirtschaft
62	3.4.2008	<i>Das rätselhafte Scheitern italienischer Kinder</i> Knapp die Hälfte von ihnen schafft nur die Hauptschule. Sie gelten aufgrund ihrer europäischen Herkunft als gut integriert und stellen dennoch unter allen Einwandererkindern den höchsten Anteil an Förder-schüler[*innen].	Cristina Alle-mann-Ghionda	Wissen-schaft
63	8.4.2008	Im Gespräch Der französische Bildungs-minister Xavier Darcos <i>„Eine starke politische Botschaft“</i>	Xavier Darcos, Heike Schmoll	Politik + Medien
64	10.4.2008	<i>„Arbeitszeit verlängern, mehr Ehrgeiz in der Bildung“</i> OECD drängt Deutschland zu weiteren Reformen / Wirtschaft widersteht Finanz-krise	km. (Konrad Mrusek)	Medien
65	6.5.2008	<i>PISA falsch gedeutet</i> Ein Plädoyer in „Nature“ gegen Testhyste-rien	Jürgen Kaube	Medien
66	21.5.2008	Nachfrage übersteigt Angebot	Martin Kunze	Medien andere
67	27.5.2008	<i>Gleich, ungleich, gleich...</i> Ein Thüringer Bildungsausschuss auf Finnland-Reise	Anna Lena Heitzenröder	unklar
Frankfurter Allgemeine Zeitung, PISA 2009				
68	8.12.2010	Der PISA-Schock hat den Unterricht ver-ändert	Heike Schmoll	Medien
69	8.12.2010	<i>Deutlich weniger „Risikoschüler[*innen]“ in Deutschland</i> PISA-Studie bestätigt Aufwärtstrend / Leseleistungen bei Einwanderern verbes-sert	Heike Schmoll	Medien
70	9.12.2010	<i>Wirksame Konzepte zur Sprach- und Leseförderung gesucht</i> Seit über zehn Jahren schießen die Pro-gramme aus dem Boden, doch ihre Wirk-samkeit wurde nicht einmal systematisch überprüft.	Eckhard Klieme, Petra Stanat	Wissen-schaft
71	13.12.2010	<i>Kinder, wollt ihr ewig lernen?</i> In Südkorea blühen private Nachmittags-schulen	Michael Radunski	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
72	23.12.2010	<i>Was der Glaube an Statistiken bewirkt – Eine Nachlese zu PISA</i> Was ist das für eine Welt, in der die Vernunft kostspieligen und windigen Testinszenierungen hofieren muss, um sich wenigstens ein bisschen Gehör zu verschaffen?	Konrad Paul Liessmann	Wissenschaft
73	23.12.2010	<i>PISA-Ergebnisse schockieren Österreichs Wirtschaft</i> Unternehmen befürchten wegen schwacher Lesekompetenz mittelfristig Wettbewerbsverluste	Michaela Seiser	Medien
74	20.1.2011	<i>Der Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg wird als naturgegeben gesehen</i> Die Bildungsphilosophie fällt hinter ihre eigenen Ansprüche zurück / Eine Entgegnung auf Konrad Paul Liessmanns Kritik an der PISA-Studie	Henning Schluß	Wissenschaft
75	20.1.2011	<i>Deutsche Lehrer[*innen] müssen die Stärken ihrer Schüler[*innen] sehen</i> Was können Schulen tun, um gefährdete Kinder früher zu erkennen und so zu unterstützen, dass sie ihre Bildungsbiografie ohne Scheitern durchlaufen?	Manfred Prenzel	Wissenschaft
76	22.1.2011	Wie die Tigermutter ihre Kinder zum Siegen drillt	Sandra Kegel	Medien
77	31.1.2011	<i>Obama und der Sputnik-Schock</i> Wie sich die Welt durch die neuen asiatischen Großmächte verändern wird	Jochen Buchsteiner	Medien
78	9.2.2011	<i>Die Rückkehr der Frau Mahlzahl</i> Jim-Knopf-Leser wussten lange vor Amy Chua und PISA, wie die Chines[*innen] ihre Kinder drillen. Dabei hatte sich Michael Ende alles nur ausgedacht.	Christian Geinitz	Medien
79	21.2.2011	<i>Wie die Kinder, so die Nation</i> Amerika erregt sich weiter über die Methoden der Tigermutter Amy Chua	Jordan Mejias	Medien
80	9.4.2011	<i>Lebenstüchtig ist nicht dasselbe wie wirtschaftstauglich</i> Was tun, wenn Industrieverbände den Schulen die Lehrpläne diktieren? Felicitas Römer warnt davor, das Bruttosozialprodukt zum Maßstab für die Erziehung der Kinder zu machen	Uta Rasche	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
81	16.4.2011	<i>Pauken bis abends um zehn</i> Eltern in Südkorea tun alles, um ihren Kindern eine gute Bildung und damit sozialen Aufstieg zu sichern. Der Einsatz hat seinen Preis – finanziell und gesellschaftlich.	Carsten Germis	Medien
82	18.4.2011	<i>Schöne Bilanz mit Makel</i> Nach wie vor leistet sich Österreich kostspielige Vorruhestandsregelungen	Michaela Seiser	Medien
83	11.5.2011	<i>Eigentlich bin ich der Wind</i> China kann auch anders als mit Zumutungen der Erfolgspädagogik: Die fünfzehn Jahre alte Dichterin Gao Can verteidigt das Recht der kindlichen Einbildungskraft.	Mark Siemons	Medien
84	18.5.2011	<i>Schweizer Mundart</i> Kein Deutsch im Kindergarten	J. A. (Jürg Altwegg)	Medien
85	6.6.2011	<i>Wachstum, Wohlstand, Werte</i> China sieht den Westen nicht mehr als Vorbild an. In Europa herrscht Uneinigkeit über die ordnungspolitische Verfassung. Zwar hat China Teile des deutschen Rechts importiert. Es kommt aber darauf an, die Regeln kulturell zu verankern.	Ulrich Blum	Wissenschaft
Frankfurter Allgemeine Zeitung, PISA 2012				
86	4.12.2013	<i>PISA mal Daumen</i> Dass die Asiat[*innen] in der PISA-Studie besser abschneiden, muss deutsche Eltern nicht grämen. Denn deren Ergebnis wird mit viel Drill erreicht. Sorgen macht hingegen das fehlende Selbstvertrauen der Mädchen im Fach Mathematik.	Heike Schmoll	Medien
87	4.12.2013	Paris hofft auf Reformen dank PISA	Michaela Wiegel	Medien
88	4.12.2013	<i>Deutschlands Schüler[*innen] sind jetzt deutlich überdurchschnittlich</i> PISA: Weniger „Risikoschüler[*innen]“ / Wanka will Förderung der Besten verbessern	Heike Schmoll	Medien
89	4.12.2013	<i>Was PISA wirklich misst</i> Handlungsanweisungen lassen sich nicht aus der Forschung ableiten.	Heike Schmoll	Medien
90	5.12.2013	Großbritannien braucht Schulreformen	Londoner Zeitung	Medien andere
91	5.12.2013	Frankreich mit ungerechtem Schulsystem	Pariser Zeitung „Le Figaro“	Medien andere

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
92	6.12.2013	<i>Vom Bruttobildungsprodukt</i> Was Minister[*innen] und Lehrer[*innen] aus PISA-Studien lernen könnten, werden sie von derlei Studien allein nie erfahren. Dazu sind solche Erhebungen nicht geeignet.	Frank-Olaf Radtke	Wissenschaft
93	6.12.2013	Frankreich muss sein Bildungswesen reformieren	Pariser Zeitung „Le Monde“	Medien andere
94	7.12.2013	<i>Von de Gaulle lernen</i> Die Prostata der französischen Präsidenten	Jürg Altwegg	Medien
95	3.1.2014	<i>Erschöpfte Schüler[*innen]</i> Chinas täglicher Lerndrill	Matthias Ludwig	Wissenschaft
96	28.2.2014	<i>Nicht für die Truppe, sondern fürs Leben lernen</i> Tausende Israelis streben Jahr für Jahr in die Eliteeinheiten der Armee. Viele rüsten sich schon während der Schulzeit in Kursen dafür und bilden Netzwerke, die lange halten.	Hans-Christian Rößler	Medien
97	27.3.2014	<i>Was sind Bildungsstatistiken der OECD wert?</i> Einige Zahlenwerke sagen mehr über statistische Probleme als über die Qualität des Bildungssystems. Deshalb erscheint Skepsis angebracht.	Rainer Bölling	Wissenschaft
98	2.4.2014	<i>Schüler[*innen] enttäuschen bei PISA-Studie</i> Vergleich in Problemlösungskompetenz / Jungen besser	Heike Schmoll	Medien
99	12.5.2014	<i>Vom Unsinn ewiger Bildungsreformen</i> PISA und Co haben zu einer Besessenheit der Schulen mit Ranglisten geführt. Nun warnen Pädagogen in einem offenen Brief vor den Folgen der Testseligkeit.	Jürgen Kaube	Medien
Frankfurter Allgemeine Zeitung, PISA 2015				
100	7.12.2016	<i>Mit zweierlei Mittelmaß</i> Warum die Ergebnisse der PISA-Studie weniger mit den Vorjahren vergleichbar sind, als es die OECD behauptet und wieso Deutsche Mathematik weniger mögen als Asiat[*innen].	Heike Schmoll	Medien
101	7.12.2016	Deutschland bei PISA im oberen Mittelfeld	Heike Schmoll	Medien
102	8.12.2016	<i>Das Jahr der digitalen Bildung</i> Digitale Bildung von der Schule bis hin zum lebenslangen Lernen in Deutschland kann zu einer Erfolgsgeschichte werden, wenn alle Kräfte und Ressourcen gebündelt werden.	Sabine Bendiek	Wirtschaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
103	21.12.2016	<i>Nach Zahlen drängt, an Zahlen hängt doch alles</i> Das Londoner Science Museum eröffnet eine von Zaha Hadid neugestaltete Galerie der Mathematik	Gina Thomas	Medien
104	29.12.2016	Nüchterne Finn[*innen]	Sebastian Balzter	Medien
105	27.3.2017	<i>Rechnen im Fiebertraum</i> Schulmathematik hat mit dem Fach oft nichts zu tun	Hans-Jürgen Bandelt	Wissenschaft
106	13.4.2017	<i>Jenseits der Niederungen des Privatvermögens</i> Erdogans Macht wird von einem kleinen Kreis von Vertrauten gesichert. Sie sind durch viel Geld und Familienbande fest miteinander verbunden.	Rainer Hermann	Medien
107	8.5.2017	<i>Wenn in der Klasse Muttersprachler[*innen] fehlen</i> Lehrer[*innen], die eine sehr gemischte Schüler[*innen]schaft unterrichten, brauchen Unterstützung. Wofür soll die Politik Geld ausgeben und wofür nicht?	Lisa Becker	Medien
108	30.5.2017	Zentral ist gut, wenn die Zentrale gut ist	Jürgen Kaube	Medien
109	1.6.2017	<i>Ehrenrettung der Tafelkreide</i> Warum Schüler[*innen] nicht mehr oder besser lernen, nur weil in ihren Klassenzimmern mit Computern gearbeitet wird und es stattdessen auf die Lehrer[*innen] ankommt.	Heike Schmoll	Medien
Frankfurter Allgemeine Zeitung, PISA 2018				
110	3.12.2019	Vielfalt gestalten	Rainer Hermann	Medien
111	4.12.2019	Deutsche Schüler[*innen] bleiben mittelmäßig	oll. (Heike Schmoll)	Medien
112	4.12.2019	Sie mögen den Satz nur, wenn er kurz ist	FAZ	Medien
113	11.12.2019	FDP will Sofortprogramm nach PISA	oll. (Heike Schmoll)	Medien
114	12.12.2019	<i>Lehrer[*innen] leisten das Mögliche</i> Die künftigen PISA-Verlierer stehen schon fest, auch die nächsten Studien mit dem Schwerpunkt Lesen werden kaum besser ausfallen.	Andreas Gold	Wissenschaft
115	28.12.2019	Der Abgeordnete, der sich langweilte	FAZ	Medien
116	4.1.2020	Italien leidet unter mangelhaftem Bildungswesen	tp. (Tobias Piller)	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
117	4.2.2020	<i>Mehr als nur Reaktionen auf den Westen</i> Klaus Mühlhahn lässt die Geschichte des modernen Chinas früh beginnen und eröffnet damit neue Perspektiven auf die heutige Großmacht.	Barbara Mittler	Wissenschaft
118	21.2.2020	<i>Fremde Federn: Christian Lindner</i> <i>Mehr Verantwortung für den Bund</i>	Christian Lindner	Politik
119	18.4.2020	Wie es wohl wäre, ein Baum zu sein?	Wolfgang Krischke	Medien

Anhang II: Übersicht der analysierten SZ-Beiträge zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
Süddeutsche Zeitung, PISA 2000				
1	12.5.2001	<i>„Das muss zu Konsequenzen führen“</i> Kultusminister[*innen] wollen lernschwache Kinder besser fördern / Probleme vor allem bei der praktischen Anwendung und Analyse von Aufgaben	Jeanne Rubner	Medien
2	12.5.2001	<i>„Ich erstickte fast im Klassenzimmer“</i> Japans Schüler[*innen] leiden unter Stress und sturem Pauken – Reformen sorgen für Besserung	Wolf Lепенies	Medien
3	12.5.2001	Koreas Schüler[*innen] büffeln nachts	frie	unklar
4	12.5.2001	<i>Trödeln im Spielparadies</i> Schlechte Noten für deutsche Schüler[*innen]: Schuld ist auch die Bildungsfeindlichkeit im Land	ajb	unklar
5	12.5.2001	<i>Wer kaum investiert, bekommt auch wenig</i> Die Schulstudie PISA ist im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) in Paris entstanden. Koordinator der Studie ist der Bildungsstatistiker Andreas Schleicher. Mit ihm sprach Jeanne Rubner	alex	unklar
6	12.6.2001	Das Streiflicht	Elisabeth Höfl-Hielscher	Medien
7	12.7.2001	<i>Wenn das kulturelle Kleingeld fehlt</i> Nirgendwo ist der Einfluss des sozialen Milieus auf die Schulleistungen so groß wie in Deutschland, sagt der Berliner PISA-Koordinator Jürgen Baumert	Christine Burtscheidt	Medien
8	12.8.2001	Mittelmaß in Europas Mitte	Fritz Riedl	unklar
9	12.8.2001	SZ-Wochenchronik 49/2001	Jeanne Rubner	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
10	12.10.2001	Der Schüler[*innen]report <i>Mein Eindruck</i> Hier sagen Schüler[*innen] was sie in dieser Woche umtreibt	Jeanne Rubner	Medien
11	12.11.2001	Der Plan der Sizilianer[*innen]	Marco Finetti, Hendrik Jürges	Wissen- schaft + Medien
12	12.11.2001	<i>Rettich und Rentierschinken</i> Finnlands Honorargeneralkonsul lädt zum Buffet	Thomas Steinfeld	Medien
13	12.12.2001	<i>Weniger Kuscheeln, mehr Lernen</i> Für deutsche PISA-Macher[*innen] be- ginnt Bildungsmisere bereits an den Grundschulen	rub	unklar
14	14.12.2001	<i>Amerika hat die Deutschen und Japan ist kreativ</i> Drei Nobelpreisträger äußern sich am Rande der Röntgen-Feierlichkeiten zu den Ergebnissen der PISA-Studie	Gerhard Fischer	Medien
15	18.12.2001	PISA oder: Wieder nichts gelernt?	Gerhard Fischer	Medien
16	18.12.2001	<i>Private im Aufwind</i> Immer mehr Eltern bevorzugen nichtstaatliche Schulen, und wer seinem Kind Gutes tun will, schickt es nach England	Joachim Kaiser	Medien
17	18.12.2001	Zwischenfrage <i>Warum brauchen Schulen Autonomie, Herr Jürges?</i>	Henrik Bork	Medien
18	19.12.2001	<i>Falscher Eifer</i> Irrtum „PISA“-Studie: Wie zu viel Wettbewerb Bildung verhindert	ddp	Medien
19	19.12.2001	Für die Schule lernen	Birgit Schönau	Medien
20	24.12.2001	Bessere Aufsätze <i>Schulen investieren in Bücher</i>	Bernadette Calonego	Medien
21	24.12.2001	<i>„Die Sprache liegt uns am Herzen“</i> Das Lesen hat eine lange Tradition in Finnland, wo man Schüler[*innen] kostenlose Nachhilfe und Ausländer[*innen] Unterricht spendiert	Imke Henkel	Medien
22	24.12.2001	<i>Weihnachtsbitte um Passion</i> Warum geistige Leidenschaft durch nichts zu ersetzen ist	AFP	Medien
23	31.12.2001	<i>Kein Spaß am Lernen</i> Die überraschend positiven PISA-Ergebnisse kontrastieren mit der in Japan allgemein wahrgenommenen Bildungskrise	Sonja Zekri	Medien
24	2.1.2002	Stoiber: Versäumnisse bei Integration	dpa	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
25	9.1.2002	<i>Als Europa hinter den Bordellen verschwand</i> Holterdipolter in die Außenpolitik, Leutseligkeit im Fernsehen – Silvio Berlusconi nimmt Italiens Probleme nicht in den Angriff	dpa	Medien
26	15.1.2002	<i>Ansporn durch die Besten</i> In Kanada sieht gilt Wettbewerb von der Vorschule bis zur Universität als Erfolgsrezept für gute Leistungen	Christine Burtscheidt	Medien
27	22.1.2002	<i>An Tests gewöhnt</i> Englands öffentliche Schulen sind sehr unterschiedlicher Qualität, und wer reüsilieren will, muss nach wie vor privat lernen	Jeanne Rubner	Medien
28	22.1.2002	Pinnbrett	Lars Moseke, Johannes Reiske	Schule
29	26.1.2002	<i>Tango Finnale</i> Von den Finn[*innen] lernen, heißt mehr als lesen lernen: Eine Bildungsreise zu den nördlichsten Südländern Europas – dem einzigen Volk, das sich auch an Moll freuen kann	Anja Burkel	Medien
30	28.1.2002	„Fördern statt Sortieren“ <i>GEW will das Sitzenbleiben abschaffen</i> „Ehrenrunde“ bringt Schüler[*innen] keine Verbesserung des individuellen Leistungsvermögens, sagt die Gewerkschaft	Christine Burtscheidt, Sprecher der CSU	Medien + Politik
31	1.2.2002	Expert[*innen] verlangen bessere Vorschularbeit	Stefan Klein	Medien
32	2.2.2002	„Auch Bayern muss die Warnzeichen ernst nehmen“ Wie der Präsident der Max-Planck-Gesellschaft nach der PISA-Studie die Schulpolitik im Freistaat beurteilt	Ulrich Schmidt	unklar
33	5.2.2002	<i>Wo Gesamtschule kein Schimpfwort ist</i> Förderung für die Schüler[*innen], Freiheit für die Lehrer[*innen]: Es gibt viele Gründe, warum Schweden bei PISA so gut abgeschnitten hat	Ines Westbäumer, Kathrin Bücken	Schule
34	12.2.2002	<i>Kontakte über Grenzen hinweg</i> Können wir von einer niederländischen Schule lernen?	Sabine Henseferch	Medien
35	14.2.2002	<i>Dann halt im nächsten Jahr</i> Gewerkschaft und Elternverbände sind gegen Ehrenrunden, viele Schüler[*innen] sprechen sich allerdings für das Wiederholen aus	Isabell van Ackeren; Klaus Klemm	Wissenschaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
36	15.2.2002	„Am Niveau keine Abstriche machen“	Christine Burtscheidt	Medien
37	18.2.2002	Englands Eliteschulen und die deutsche Nachfrage: „Das Gefühl, was zu verpassen, kommt nicht auf, denn es lernen ja alle“ <i>Eine Klasse für sich</i> Geld oder Gönner und Grips braucht, wer in der Sevenoaks School lernen will – warum es nicht nur Ehrgeiz ist, der deutsche Schüler[*innen] auf die Insel treibt	Christine Burtscheidt	Medien
38	21.2.2002	<i>Von Bullerbü lernen</i> Der Landespräsident zu PISA-Studie und Konsequenzen	Karlheinz A. Geißler	Wissenschaft
39	23.2.2002	<i>Schulen an der Copa Cabana und am Bodensee</i> Zwei Schulsysteme im Vergleich	Wolfgang Jean Stock	Medien
40	19.3.2002	Weiterführende Schule <i>In der vierten Klasse geht der Stress los</i> Schafft mein Kind den Übertritt? Für viele Eltern ist das eine Schicksalsfrage. Wie sie beantwortet wird, ist von Land zu Land verschieden	Jeanne Rubner	Medien
41	19.3.2002	<i>Von wegen Goldene Sechziger</i> Eine Neubewertung der frühen Leistungstests belegt deutlich, dass deutsche Schüler[*innen] schon immer nur mittelmäßig waren	Christine Burtscheidt	Medien
42	20.3.2002	<i>Reisen bildet</i> CSU und SPD auf der Suche nach der perfekten Schule	Julius Müller-Meiningen	Medien
43	27.3.2002	Mit der SPD auf Bildungsreise in Helsinki <i>Klassentreffen im Paradies</i> Zufriedene Schüler[*innen], engagierte Lehrer[*innen], teures Bier – was Bayerns Sozialdemokraten beim PISA-Musterschüler[*innen] Finnland so alles erleben	Karin Bühler, Christa Stewens, Renate Schmidt	Medien + Politik
44	2.4.2002	<i>Wege aus der Warteschleife</i> Auch das Duale System ist in der Krise: In Deutschland fehlen durchlässige Ausbildungsgänge	Christine Burtscheidt	Medien
45	12.4.2002	<i>Das siegende Klassenzimmer</i> Architektur, Städtebau, Pädagogik: Was das neue Schulgebäude in Helsinki-Herttoniemi mit der PISA-Studie zu tun hat	Anja Burkel	Medien
46	13.4.2002	Dumm gelaufen: neue Pisapanne	Thomas Thiemeyer	Wissenschaft
47	15.4.2002	Neue Wege aus der Bildungsmisere	Jeanne Rubner	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
48	16.4.2002	<i>Die Stille über dem Eis</i> In den weiten Gebieten Lapplands kämpft die Natur gegen sich selbst, und die Menschen sichern ihren Lebensunterhalt mit der Rentier-Tradition	Jeanne Rubner	Medien
49	20.4.2002	Zwei Frauen – viele Kontroversen und ein gemeinsames Ziel <i>„Wir brauchen familiengerechte Jobs“</i> Renate Schmidt und Christa Stewens streiten über Kindergeld, Krippen und die Ganztagschule	nicht angegeben	Medien
50	22.4.2002	<i>Sozis auf der Schulbank</i> PISA und die Folgen – ein Bildungskongress der bayerischen SPD	Christa Gebhardt	Medien
51	26.4.2002	Pädagogik: Den ganzen Tag Unterricht als Rezept für bessere Bildung? <i>Mathe nach dem Mittagessen</i> In München gibt es erst eine öffentliche Ganztagschule, doch das Angebot soll ausgeweitet werden	Inga Nobel, Schüler*innen	Medien + Schule
52	27.4.2002	Mangel-Eldorado	Christine Burt-scheidt, Siegfried Schneider	Medien + Politik
53	27.4.2002	<i>Sumpf und Spiel</i> Warum wir die Halbtagschule so sehr lieben	Martin Hägele	Medien
54	29.4.2002	<i>Fünf Stunden sind kein Tag</i> Die Gesellschaft überfordert die Schulen	Christine Burt-scheidt	Medien
55	30.4.2002	<i>Schelte aus Brüssel</i> EU kritisiert deutsche Schulen	Dorit Kowitz	Medien
56	7.5.2002	<i>Wo Lernen „cool“ ist</i> Schüler[*innen] berichten über ihre Erfahrungen im Ausland	Fabian Leber	Medien
57	13.5.2002	„Keine Ahnung, was jetzt in der Welt passiert“ <i>Details statt Durchblick</i> Elftklässler[*innen] des Lion-Feuchtwanger-Gymnasiums diskutieren über Sinn und Unsinn im Schulalltag	Marco Finetti	Medien
58	15.5.2002	„Am Niveau keine Abstriche machen“	Jeanne Rubner	Medien
59	16.5.2002	<i>Fußballnächte im Tigerstaat</i> Südkorea vor der Weltmeisterschaft im eigenen Land: Das Ende einer Freundschaft und ein Himmelfahrtskommando für den Trainer	Marco Finetti	Medien
60	17.5.2002	<i>Kontroverse um Schulkonflikte</i> Landtags-Opposition fordert höhere Zahl an Psychologen	Marco Finetti	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
61	22.5.2002	Der Vorschlag einer neunjährigen Einheitsschule erinnert an das DDR-Modell <i>Brandenburger Deja-vu-Erlebnis</i> Empfehlungen der SPD-Landtagsfraktion stoßen auf den Widerstand des Koalitionspartners CDU	burt	unklar
62	25.5.2002	Ringeln um Konsequenzen aus der PISA-Studie <i>„Grundschulen stärker fördern“</i> Ministerin Bulmahn: Es wird zu viel Wert auf Gymnasien gelegt	Jörg Völkerling	Medien
63	25.5.2002	<i>Kooperation mit Wirtschaft und Wissenschaft in Finnland</i> Clement unterzeichnet bei seinem Besuch in Tampere Vereinbarungen über gemeinsame Forschungsprojekte	Der Züricher Tagesanzeiger	Medien
64	27.5.2002	<i>Diesmal besteht Hoffnung</i> PISA macht es möglich: Der Weg ist frei für nationale Bildungsstandards und bessere Schulen	Christine Burtscheidt	Medien
65	27.5.2002	Wolfgang Clement in Finnland <i>Nachhilfeunterricht vom Musterschüler[*innen]</i> Auf seiner Stippvisite beim PISA-Spitzenreiter schlüpft der Düsseldorfer Regierungschef einmal mehr in die Rolle des Bildungs- und Forschungspolitikers	Thomas Steinfeld	Medien
66	29.5.2002	<i>Schiefes Bild durch PISA</i> Auch Test-Sieger Finnland hat große Schul-Probleme	Thomas Meyerhöfer	Medien
67	3.6.2002	Lesefitness-Checkheft für Schüler[*innen]	Alex Rühle	Medien
68	4.6.2002	<i>Viel zugemutet</i> Der deutsche Lehrer[*innen]tag in Weimar pendelt zwischen Lähmung und Resignation	Ulrike Hessler	Medien
Süddeutsche Zeitung, PISA 2003				
69	7.12.2004	<i>Blick in die Presse</i> Schweizer Spitzenposition	Jeanne Rubner	Medien
70	7.12.2004	Frühe Förderung spart später Geld	Fabienne Melzer	Medien
71	7.12.2004	der Schule zwischen Leistung und Bildung <i>Strebermann, geh du voran</i> Was die Weisen messen: Kulturtechniken als nationale Ressource	AP	Medien
72	7.12.2004	<i>Und wieder sehen wir betroffen die Studie an und alle Fragen offen</i> Weil nicht klar ist, was getestet wird, können uns die Ergebnisse kaum Relevantes erzählen	Christian Stöcker	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
73	8.12.2004	<i>Das zweite Buch PISA</i> Die Studie als Heilsgeschichte und post- strukturalistischer Roman	Gerhard Astrup	Schule
74	14.12.2004	Musikerziehung <i>Die erste Sprache</i> Vorbild Finnland: Wie Singen und gutes Zuhören zusammenhängen	Joeanette Goddar	Medien
75	14.12.2004	<i>Im Irrgarten der Pädagogik</i> 16 Bundesländer, 16 Systeme – durch- lässig vor allem von oben nach unten	Michael Frank	Medien
76	14.12.2004	Integration <i>Migrant[*innen]kinder bleiben unter sich</i> Nach mehr als 40 Jahren Einwanderung unterrichten die meisten Lehrer[*innen] an deutschen Schulen immer noch so, als hätten sie ausschließlich Muttersprach- ler[*innen] in ihrer Klasse	Marion Marion Schmidt, Arne Boecker, Jeanne Rubner	Medien
77	29.1.2005	Finn[*innen] pflegen die Umwelt	Julia Kimmerle	Medien
78	9.2.2005	<i>Ein Mix fürs Leben</i> Trotz der Skepsis vieler Eltern: Vom ge- meinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder profitieren alle	Ralf Wiegand	Medien
79	15.2.2005	Schulreformen <i>Aufwachen im Bildungswunderland</i> Wo die Idee der Chancengleichheit an ihre Grenzen stößt: In Schweden sollen alle Jugendlichen zur Hochschulreife geführt werden	Christine Brinck	Medien
80	15.2.2005	Neue Medien <i>Was man nicht in der Schule lernt</i> Der Einsatz von Computern garantiert noch keinen guten Unterricht, doch in den erfolgreichen PISA-Ländern ist er selbst- verständlich	Joeanette Goddar	Medien
81	22.2.2005	<i>Schwenk zur Ganztagschule</i> Österreich will sein Bildungssystem refor- mieren	Michael Frank	Medien
82	28.2.2005	<i>Dänische Dynamik</i> Die Schleswig-Holsteiner erwartet eine Gemeinschaftsschule nach skandinavi- schem Vorbild, doch sie sind nicht die einzigen	Marion Schmidt, Arne Boecker, Jeanne Rubner	Medien
83	7.3.2005	Münchens kleinste Schule auf ihrem Weg zur endgültigen Genehmigung <i>Im finnischen Kanon zum Mozart-Effekt</i> Viel Musik, Cross-Age-Helping und ein wenig Kuschelpädagogik: Wie der Schwa- binger Aton-Verein das Lernen revolutio- nieren will	Julia Kimmerle	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
84	11.3.2005	<i>Prima Klima</i> Überraschend geräuschlos schließen SPD, Grüne und SSW in Kiel ein wackliges Bündnis	Ralf Wiegand	Medien
85	14.3.2005	<i>Warum lernt es sich in England besser</i> „Lehrer[*innen] kümmern sich mehr“: Alexandra von Bülow-Steinbeis vermittelt englische Internate.	Christine Brinck	Medien
86	8.4.2005	<i>Mit mehr Spaß in die Schule</i> Eine Podiumsdiskussion über die Zukunft der Bildung	Christoph Henn	Medien
87	11.4.2005	<i>Je früher desto besser</i> Die OECD rät den Industriestaaten, ihre Bildungsausgaben umzuschichten – Kleinkinder sollten stärker gefördert werden	Cathrin Kahlweit	Medien
88	31.5.2005	<i>Messen ohne Maß</i> Die PISA-Studie zieht eine Flut von weiteren Erhebungen nach sich. Bildungsforscher[*innen] warnen vor allzu unkritischer Testgläubigkeit	Fabienne Melzer	Medien
89	31.5.2005	<i>Unter Druck</i> Das Bildungssystem in Südkorea produziert nicht nur Gewinner[*innen]	SZ	Medien
Süddeutsche Zeitung, PISA 2006				
90	5.12.2007	<i>Chancen für junge Entdecker[*innen]</i> Unterricht soll Schüler[*innen] selbstständig machen	Birgit Taffertshofer	Medien
91	5.12.2007	<i>Der größte Makel bleibt</i> Die Schüler[*innen] sind besser geworden, aber das deutsche Bildungssystem ist immer noch ungerecht	Tanjev Schultz	Medien
92	5.12.2007	Vorstellung der PISA-Ergebnisse <i>OECD kritisiert deutsche Schulen</i>	SZ	Medien
93	5.12.2007	<i>Wegweiser zu weiteren Reformen</i> OECD bekräftigt Kritik am deutschen Schulsystem und Benachteiligung von Zuwanderer[*innen]	Birgit Taffertshofer, Paul-Anton Krüger	Medien
94	17.12.2007	<i>Angenehm überrascht</i> Estland hat es in der PISA-Studie auf einen Spitzenplatz geschafft	Matthias Kolb	Medien
95	29.12.2007	<i>Über dem Durchschnitt</i> Trotz ermutigender Zeichen liegt noch immer ein großer Schatten auf dem Bildungssystem – der Streit über die Schulformen wird weitergehen	Tanjev Schultz	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
96	16.1.2008	<i>Die Herrschaft der Zertifikate</i> Über die „ausbildungsmüden Jugendlichen“ und warum sie der Albtraum der PISA-Expert[*innen] sind	Heinz Bude	Wissenschaft
97	7.2.2008	Das Streiflicht	SZ	Medien
98	14.2.2008	<i>Aus gutem Hause</i> Was die PISA-Studie über die Qualität der Privatschulen aussagt	Jeannette Goddar	Medien
99	6.3.2008	„ <i>Bindung kommt vor Bildung</i> “ Wenn Kinder eine sichere emotionale Basis haben, lernen sie besser – das ist erwiesen. Daher plädieren Forscher[*innen] für eine Schule, die neben der Vermittlung von Lernstoff auch auf Beziehungsarbeit setzt	Anne-Ev Ustorf	Medien
100	10.3.2008	265 Stunden Nutzlast	Lothar Müller	Medien
101	3.4.2008	PISA-Koordinator Prenzel „ <i>Die Stundenkürzungen sind eine Chance</i> “	Christine Burt-scheidt, Manfred Prenzel	Wissenschaft + Medien
102	10.4.2008	Das Streiflicht	SZ	Medien
103	21.4.2008	<i>Mehr Zeit für alle</i> Nur in Deutschland und Österreich werden Kinder so früh auf verschiedene Schularten aufgeteilt	Tanjev Schultz	Medien
104	10.5.2008	Rückgrat statt Ellenbogen als Erziehungsziel	Jürgen Wolf-ram, Ralf Grillmayer	Medien + Schule
105	26.5.2008	„ <i>Mehr Hilfe und unabhängige Inspektoren</i> “ Olaf Köller, Deutschlands oberster Testentwickler, über notwendige Schulreformen, die Weiterbildung von Lehrer[*innen] und den Überdruß an Studien	Tanjev Schultz, Birgit Tafferts-hofer	Medien
106	2.6.2008	<i>Zur Strafe: Keine Daten!</i> OECD verhängt PISA-Sanktion gegen Deutschland	Tanjev Schultz	Medien
Süddeutsche Zeitung, PISA 2009				
107	8.12.2010	<i>Die Lust am Buch ist noch zu schwach</i> Zwar die Leistungen der deutschen Schüler[*innen] beim Lesen besser geworden – doch viele Jungen haben Defizite	Tanjev Schultz	Medien
108	8.12.2010	<i>Österreich fällt zurück</i> Große Schwächen in den Naturwissenschaften	Michael Frank	Medien
109	11.12.2010	Wochenchronik <i>Deutsche Schüler[*innen] holen auf</i>	beitz	unklar
110	18.12.2010	Ein helles Licht im Klassenzimmer	Tanjev Schultz	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
111	21.12.2010	<i>Klimawandel im Klassenzimmer</i> Deutsche Jugendliche kennen sich im internationalen Vergleich gut mit ökologischen Fragen aus, doch mit der Natur sind sie noch immer unzulänglich vertraut	Tanjev Schultz	Medien
112	31.12.2010	Das war 2010	nicht angegeben	Medien
113	4.1.2011	<i>Schlechte Noten für den Sozialstaat</i> Studie der Bertelsmann-Stiftung: Deutschland ist bei der Gerechtigkeit nur Mittelmaß / Vor allem die Bildungschancen sind ungleich verteilt	Tanjev Schultz	Medien
114	8.1.2011	Der Chinakracher Die PISA-Studie überraschte mit einem Paukenschlag – Shanghai hat die besten Schüler[*innen] der Welt. Expert[*innen] in Europa und Amerika fragen sich jetzt, was sie falsch gemacht haben. Die Antwort: nichts.	Henrik Bork	Medien
115	21.1.2011	<i>Laut gebrüllt, Tigermutter</i> Angst vor chinesischen Familienwerten: Amerika debattiert über ein Buch, das härteste Erziehungsmethoden fordert	Petra Steinberger	Medien
116	19.2.2011	<i>Stress mit dem Streber[*in]</i> Der enorme Ehrgeiz asiatischer Kinder und der imposante wirtschaftliche Erfolg Chinas verunsichern den Westen. In Unternehmen ist es längst Alltag, dass chinesische und deutsche Mentalitäten aufeinander treffen. Geht das gut?	Xifan Yang	Medien
117	28.2.2011	<i>Zum Spicken nach Helsinki</i> Wie sich der PISA-Star Finnland mit Bildungstouristen abmüht	Karin Prummer	Medien
118	28.2.2011	<i>Ausflug in eine bessere Welt</i> In Südtirol besuchen behinderte Kinder die Regelschulen – für die SPD-Landtagsfraktion ein Vorbild: Denn auch in Bayern soll das bald der Normalfall sein	Katja Auer	Medien
119	9.5.2011	Großer Leistungsdruck in Japans Schulsystem	weis	unklar
Süddeutsche Zeitung, PISA 2012				
120	4.12.2013	<i>Deutsche Schüler[*innen] rechnen besser</i> Beim PISA-Test sind sie in Mathematik fast so gut wie finnische Jugendliche. 15-Jährige aus Asien liegen weit vorn	Johann Osel, Roland Preuss	Medien
121	4.12.2013	<i>Gut, besser, aber nicht spitze</i> Fortschritte auf allen Gebieten – die Deutschen liegen in den Naturwissenschaften gleichauf mit Polen	Marlene Weiss, Roland Preuss	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
122	5.12.2013	Der Standard	SZ	Medien
123	5.12.2013	<i>Sechzehnfach erfolgreich</i> Die PISA-Studie hat dieses Mal kein Ranking der Bundesländer aufgestellt – so können sich alle Kultusminister[*innen] als Sieger[*innen] fühlen. Doch zwei wichtige Streitpunkte bleiben ungeklärt: der Sinn von Gemeinschaftsschulen und Zeugnisse ohne Sitzenbleiben	Johann Osel	Medien
124	5.12.2013	Blick in die Presse	The Times	Medien andere
125	7.12.2013	Wochenchronik	KBB	Politik
126	14.3.2014	Das Streiflicht	SZ	Medien
127	1.4.2014	PISA-Studie <i>Jeder fünfte Schüler[*innen] ist im Alltag abgehängt</i>	Karin Janker	Medien
128	2.4.2014	<i>Im Alltag überfordert</i> Bahntickets kaufen, Landkarten lesen – jeder fünfte Schüler[*innen] scheitert im PISA-Test an praktischen Aufgaben	Johann Osel, Roland Preuss	Medien
129	11.4.2014	China <i>In der Billigfalle</i>	Marcel Grzanna	Medien
130	30.4.2014	Das Streiflicht	SZ	Medien
Süddeutsche Zeitung, PISA 2015				
131	7.12.2016	<i>Nur eine Stichprobe</i> Tücken der Statistik: Welche Rolle Zufall und Messfehler bei den Ergebnissen spielen	Marlene Weiss	Medien
132	7.12.2016	<i>Ende einer Aufholjagd</i> Jahrelang ging es mit ihren Leistungen aufwärts. In den jüngsten PISA-Tests festigen die deutschen Fünfzehnjährigen ihren Platz im oberen Mittelfeld. Ihre Freude an Naturwissenschaften hält sich jedoch in Grenzen	Susanne Klein, Ulrike Nimz	Medien
133	7.12.2016	PISA-Studie <i>Physik! Physik?</i>	Roland Preuss	Medien
134	7.12.2016	<i>Besser als der Durchschnitt</i> Neue PISA-Studie stellt deutschen Schüler[*innen] ein solides Zeugnis aus	SZ	Medien
135	12.12.2016	<i>„Lehrer[*innen] haben den schwersten Beruf“</i> Aufschlussreicher als das Ranking ist bei dieser	Susanne Klein	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
136	4.2.2017	<i>Frisches aus der Lernfabrik</i> Laut PISA-Studie sind Schüler[*innen] aus Singapur in vielen Fächern spitze. Wie geht das? Mit innovativen Methoden, Fleiß und viel Druck	Arne Perras	Medien
137	8.4.2017	<i>Mehr Gauß, weniger Goethe</i> Die mathematische Bildung in Deutschland ist völlig unzureichend für die globalisierte und vernetzte Welt von heute. Höchste Zeit für neue Formen des Unterrichts	Christian Hesse	Wissenschaft
138	15.4.2017	Verratene Ideale	Christian Wernicke	Medien
139	20.4.2017	Einfach mal reden	Susanne Klein	Medien
140	21.4.2017	Mobbing in der Schule <i>Viel Scham und wenig Hilfe</i>	Susanne Klein	Medien
141	24.4.2017	<i>Der etwas größere Unterschied</i> Neue PISA-Befunde: Deutsche Schüler sind zufriedener als Schülerinnen und weniger ängstlich beim Lernen. Woanders ist der Abstand der Geschlechter geringer	Susanne Klein	Medien
142	2.5.2017	Am Beispiel der Ameise	Christian Hesse	Wissenschaft
Süddeutsche Zeitung, PISA 2018				
143	4.12.2019	<i>Das schwächelnde Geschlecht</i> Im Vergleich zu den Mädchen fallen die Jungen in Deutschland zurück	Bernd Kramer	Medien
144	4.12.2019	<i>Erleneses Mittelmaß</i> Politiker[*innen] interpretieren die PISA-Ergebnisse unterschiedlich. Fest steht allerdings: es gibt bedenkliche Trends. Mehr als jeder fünfte Schüler[*innen] in Deutschland kann normale Texte nur mit Mühe verstehen	Paul Munzinger	Medien
145	9.12.2019	<i>Ganz oben</i> Die PISA-Studie bescheinigt sehr unterschiedlichen Ländern herausragende Schüler[*innen]leistungen. Dabei gibt es Kritikpunkte	Lea Deuber, Kai Strittmatter, Florian Hassel, Thomas Hahn, Thomas Urban	Medien
146	11.1.2020	<i>Das Lustprinzip</i> Viele Eltern verzweifeln, weil ihre Kinder nicht lesen. Wie weckt man die Begeisterung für Bücher?	Christian Meyer	Medien
147	14.3.2020	<i>Generalangriff</i> Nationales Verdummungsprogramm: Bei der gezielten Schwächung der liberalen Demokratie in Ungarn ist jetzt die Kultur dran	Alex Rühle	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
148	30.5.2020	Familien in Zeiten von Corona	Nicola Fuchs-Schündeln	Wissenschaft

Anhang III: Übersicht der analysierten VZ-Beiträge zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
Die Volkszeitung, PISA 2009				
1	9.12.2010	上海学生阅读水平世界领先 Shanghai Schüler*innen weltweit führend in der Lesekompetenz	Pan, Xu	Medien
2	9.12.2010	美国政府释放教育“忧患”信号 US-Regierung sendet Bildungs-„Notruf“	Wen, Xian	Medien
3	20.12.2010	国际标准“体检”中国教育 Internationale Standards „testen“ das chinesische Bildungssystem	Jiang, Hongbing	Medien
4	20.12.2010	在自满与菲薄间认清自己 Selbsterkenntnis zwischen Selbstzufriedenheit und Bescheidenheit	Jiang, Yan	Medien andere
5	21.1.2011	巴西拒绝让教育拖发展后腿 Brasilien weigert sich für Bildung Entwicklungsrückschritte in Kauf zu nehmen	Wang, Di	Medien
6	4.12.2013	学生能力国际评估 上海学生再居榜首 Shanghai Schüler*innen erneut Spitzenreiter*innen im Programm zur internationalen Schüler*innenbewertung	Jiang, Hongbing	Medien
7	11.12.2013	PISA的价值所在 Der Wert PISAs	Zheng, Hong	Medien
Die Volkszeitung, PISA 2012				
8	16.12.2013	印尼小学课改引争议 Lehrplanreform in Indonesiens Grundschulen ruft Kontroverse hervor	Zhuang, Xueya	Medien
9	14.2.2014	瑞典教育分权有伤公平 Schwedens dezentrales Bildungssystem verletzt Gerechtigkeit	Xue, Eryong; Li, Tingzhou	Wissenschaft
10	24.2.2014	发展创新蕴含上海情暖度 In der Entwicklung und Innovation verkörpert sich die Wärme von Shanghai	Jiang, Hongbing	Medien
11	25.2.2014	追赶、超越与回归 Verfolgen, überholen und zurückfallen	Zhang, Zhiyun	Medien andere
12	26.2.2014	换个眼光看中国教育 Eine veränderte Sichtweise auf das chinesische Bildungssystem	Jiang, Hongbing	Medien + Wissenschaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
13	26.2.2014	英国教育官员上海“取经” Englische Bildungsminister*innen auf der „Pilgerfahrt“ nach Shanghai	Nicht angegeben	Medien andere
14	24.3.2014	用心托起“每一个”孩子 Die gewissenhafte Förderung jedes „einzelnen“ Kindes	Jiang, Hongbing; Zhao, Ena	Medien
15	11.6.2014	“一国两制”在香港特别行政区的实践 Die Umsetzung der „Ein Land, zwei Systeme“-Politik in der Sonderverwaltungszone Hongkong	Informationsbüro des Staatsrats der Volksrepublik China	Politik
16	22.5.2015	法国中等教育改革引争议 Frankreichs Reform der Mittelschule führt zu Kontroverse	Li, Yongqun	Medien
17	2.7.2015	外国高校为啥认可中国高考 Warum ausländische Hochschulen die chinesische Hochschulreife anerkennen	Han, Shasha; Li, Xuejiang; Ge, Liangliang; Xue, Meng; He, Ji	Medien
18	7.7.2015	上海小学生为啥爱上数学课 Warum Shanghais Grundschüler*innen den Mathematikunterricht lieben	Jiang, Hongbing	Medien
19	6.8.2015	在自大与自鄙间立定脚跟 Zwischen Arroganz und Selbsthass zum Stehen kommen	Jiang, Hongbing	Medien
20	29.2.2016	让十三亿人民享有更好更公平的教育 1,3 Milliarden Menschen den Genuß einer besseren und gerechteren Bildung ermöglichen	Feng, Jie; Wang, Simin; Deng, Hui	Medien andere
21	16.3.2016	巴西亟待促进教育均衡发展 Brasilien: Dringender Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Bildungsgleichheit	Hou, Lulu	Medien
22	3.6.2016	教育不公加剧澳大利亚阶层分化 Bildungsungerechtigkeit vergrößert soziale Schere in Australien	Bao, Jie	Medien
23	16.7.2016	英引入中国小学教学模式 England führt Unterrichtsmodell chinesischer Grundschulen ein	Ji, Shuangcheng	Medien
24	2.8.2016	基础教育公平，各国都在摸索 Jedes Land auf der Suche nach Gerechtigkeit in der Elementarbildung	Tian, Hong; Yan, Huan; Chen, Danli; Huang, Yundi	Medien
25	9.11.2016	美国都是快乐教育？不！ Nur Kuschelpädagogik in den USA? Von wegen!	Chen, Danli	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
Die Volkszeitung, PISA 2015				
26	26.12.2016	文化自信 我们有底气 Kulturelles Selbstbewusstsein, wir haben einen langen Atem	Yu, Yanwen; Yang, Xuan; Xiao, Jiabin; Kang, Yan, Guan, Xuan-nyue; Wang, Jin; Shi, Yiqi	Medien
27	9.2.2017	谁“偷”走孩子们的科学梦 Wer „stiehlt“ den Kindern ihren Traum von der Wissenschaft	Zhao, Ena	Medien
28	27.4.2017	融合信息技术 重构教育生态 Informationstechnologien zusammenführen, Bildungsökologie rekonstruieren	Dong, Hongliang	Medien + Wissenschaft
29	13.7.2017	墨西哥多管齐下改善教育质量 Mexiko erlässt einen mehrgleisigen Ansatz zur Verbesserung der Bildungsqualität	Wang, Xiaobo	Medien
30	16.8.2017	把民生福祉举过头顶 Lebensstandard und Wohlergehen des Volks über unseren Kopf heben	Jiang, Hongbing	Medien
31	9.9.2017	中国教育，把答卷写在人民的心上 Die chinesische Bildungsentwicklung hat dem Volk eine zufriedenstellende Antwort geschrieben	Yuan, Xinwen-Dong; Hongliang; Zhao, Ena; Zhang Shuo; Ding Yasong	Medien
32	28.6.2018	中国教材，大家一起用 Für die kollektive Nutzung chinesischer Unterrichtsmaterialien	Jiang, Hongbing; Jiang, Nan	Medien
Die Volkszeitung, PISA 2018				
33	4.12.2019	中国中学生阅读、数学和科学方面表现优异 Chinesische Mittelschüler*innen exzellent in Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaft	Chen, Chen	Medien

Anhang IV: Übersicht der analysierten CBZ-Beiträge zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
Chinesische Bildungszeitung, PISA 2000				
1	25.5.2002	当今世界教育热点追踪 <i>Den strittigen Punkten in der gegenwärtigen globalen Bildung auf der Spur</i> 来自经合组织 (OECD) 的最新报道 Aus dem neuesten Bericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)	Lin, Zhihua; Meng, Hongwei	Politik + Wissenschaft
2	31.8.2002	“未来教育”重塑德国形象 „Die Bildung der Zukunft“ nach deutschem Vorbild neu gestalten	Tang, Lunyi; Li, Guoqiang; Tan, Jun	Politik
3	3.3.2003	芬兰基础教育成功原因初探 Erste Untersuchungen zu den Ursachen für Finnlands gelingender Elementarbildung	Lu, Feng	unklar
4	15.3.2003	芬兰: 提高全民族基础教育整体素质 Finnland: Verbesserung der allgemeinen Qualität der Grundbildung der ganzen Bevölkerung	Lu, Feng	unklar
Chinesische Bildungszeitung, PISA 2003				
5	12.5.2005	快速阅读 我们又是落后者 Wieder fallen wir beim schnellen Lesen zurück	Gu, Jianhua	Wissenschaft
6	8.7.2005	面对“逝去的十年” „Den verpassten 10 Jahren“ ins Gesicht sehen 日本在校园中寻找原因和差距 <i>Japan auf Schulhöfen auf der Suche nach Gründen und Unterschieden</i>	Sasaki Yasuyuki	Wissenschaft
7	10.7.2005	抛光体系间的“接缝” Die „Verbindungsnaht“ im Feinschliff-System	Zeng, Xiaodong	Wissenschaft
8	21.7.2006	俄罗斯教育面临现代化挑战 Russlands Bildungssystem sieht sich mit den Herausforderungen der Modernisierung konfrontiert	Russische Botschaft in China	Politik
9	18.8.2006	德国高等教育改革 Die Reform der weiterführenden Bildung in Deutschland 在集权与分权间寻找平衡 <i>Das Gleichgewicht finden zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung</i>	Meng, Hong	Wissenschaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
10	24.11.2006	教育公平：国外的探索与经验 Bildungsgerechtigkeit: Analysen und Erfahrungen aus dem Ausland	Li, Jianzhong; Sun, Chen; Li, Shuishan; Jiao, Liu	Wissenschaft
11	16.10.2007	静下心来教书 潜下心来育人 Bringen Sie Ihren Geist zur Ruhe zum Lehren, hören Sie in der Erziehung auf Ihr Herz	Tao, Xiping	Wissenschaft
12	29.10.2007	经合组织：高教扩张未导致学历贬值 OECD: Expansion der Hochschulbildung führt zu Entwertung von Bildungsab- schlüssen	Gao, Liang	Medien
Chinesische Bildungszeitung, PISA 2006				
13	6.12.2007	质量监测为“上好学”提供决策支持 Qualitätsmonitoring bietet Entscheidungs- hilfe bei der „Wahl einer guten Schule“	Wang, Youwen; Hu, Pingping	Medien + Wis- sen- schaft
14	14.1.2008	国际视野的学生评价引发课程政策变革 International ins Blickfeld genommene Schulleistungserhebung stößt Reformen in der Lehrplanpolitik an	Yang, Baoshan	Wissen- schaft
15	14.1.2008	全球15岁学生科学素质排出“座次” Weltweite Studie zu 15-Jährigen hebt „Sitzordnung“ aus	Li, Jianzhong	Wissen- schaft
16	14.1.2008	科学教育评价的国际发展新趋势 Die internationalen Entwicklungstenden- zen nach der Schulleistungserhebung	Wei, Yu	Wissen- schaft
17	22.3.2008.	芬兰高中课改何以深入人心 Wie die Lehrplanreform der finnischen Oberstufe die Gemüter bewegt	Liu, Xiping	Politik
18	26.4.2008.	寻找教育投入的边界 Auf der Suche nach den Grenzen der Bildungsinvestitionen	Gao, Liang	Medien
19	8.7.2008	亚太经合组织教育部长会议 APEC-Treffen der Bildungsminister*innen 确立教育四个优先领域 <i>Vier Schwerpunktbereichen im Bildungs- wesen etablieren</i>	Zhou, Mans- heng	Wissen- schaft
20	12.8.2008	促进教育公平 经合组织赠送10条妙计 OECD veröffentlicht 10-Punkte-Plan zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit	OECD; Gao, Liang (Überset- zen)	Wissen- schaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
21	25.11.2008	考试不是为了惩罚学校 <i>Der Test dient nicht zur Bestrafung von Schulen</i> 美国联邦教育部前任副部长眼中的美国基础教育改革 Die Reform der amerikanischen Elementarbildung in den Augen des ehemaligen Bildungsministers der Vereinigten Staaten	Gao, Liang; Fang, Xiaodong; Li, Xincui; Susan Sclafani	Medien + Politik
22	25.11.2008	日本如何监测义务教育质量 Wie Japan die Qualität der allgemeinen Schulbildung überwacht	Li, Xiejing	Wissenschaft
23	2.12.2008	日本将生存能力写入教育基本目标 Japan verankert Lebensfähigkeit künftig in den grundlegenden Bildungsstandards	Tian, Hui	Wissenschaft
24	25.12.2008	世界目光聚焦全纳教育 Inklusion im globalen Blickpunkt	Gao, Liang; Zhou, Mansheng	Medien + Wissenschaft
25	30.12.2008	2008: 那些国家 那些教育 2008: Jene Länder, jene Bildung	Gao, Liang; Jin, Tian (Übers.)	Medien
26	16.1.2009	2009: 国际社会仍旧关注教育公平 2009: Bildungsgerechtigkeit noch immer im Fokus der Internationalen Gemeinschaft	Gao, Liang; Zhao, Fengbo	Medien
27	10.2.2009	从国际趋势看教育规划热点问题 Heikle Probleme der Bildungsplanung im Licht internationaler Tendenzen	Zhou, Mansheng; Zhu, Aijing	Wissenschaft
28	2.6.2009	择校,教育公平的世界性难题 Schulwahl: ein weltweites Problem der Bildungsgerechtigkeit	Wang, Xiaohui	Wissenschaft
29	27.7.2009	从大学方位看教育地位 Die Lage der Bildung aus Sicht der Universität	Liu, Haifeng	Wissenschaft
30	11.03.2010	“男孩危机”背后的教育思考 Bildungswissenschaftliche Reflexionen zum Hintergrund der „Jungenkrise“	Gao, Yunyan	Medien
Chinesische Bildungszeitung, PISA 2009				
31	1.1.2011	课改带苏格兰走向新的教育高地 <i>Lehrplanreform führt Schottland zu neuem Bildungshoch</i> 访英国苏格兰教育与终身教育内阁大臣迈克尔·拉塞尔 Interview mit Mike Russell, Kabinettsminister für Bildung und lebenslanges Lernen, Schottland, UK	Gao, Liang; Mike Russell	Medien + Wissenschaft
32	18.2.2011	第一的关键是教育均衡 Der erste entscheidende Punkt ist ein Ausgleich bei den Bildungschancen	Lu, Jing	Wissenschaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
33	18.2.2011	追求全球视野中的公平卓越 Streben nach Gerechtigkeit und Exzellenz aus einer globalen Perspektive	Shen, Zuyun; Zhang, Min- xuan	Medien + Politik
34	18.2.2011	“第三者认许”破解教改质疑 „Akkreditierungen durch Dritte“ reduzieren Misstrauen in Bildungsreformen	Chen, Jieming	Wissen- schaft
35	18.2.2011	上海学生PISA夺冠带来的欣慰 Shanghaier Schüler*innen über PISA-Sieg hoherfreut	Ji, Liu	Medien
36	17.3.2011	男女生阅读素养存在差距是世界性难题 Die Diskrepanzen in den Leseleistungen von Jungen und Mädchen sind ein Pro- blem globaler Natur	Liu, Chang; Chen, Lingling	Wissen- schaft
37	31.3.2011	带给孩子不一样的数学世界 Den Kindern eine andere mathematische Welt geben	Gao, Yunyan	Medien
38	16.6.2011	寻找成功: 让美国优秀教师告诉你 Auf der Suche nach Erfolg: Bitte die besten amerikanischen Pädagogen um Rat	Leng, Yubing	Schule
39	29.9.2011	男孩并非不爱阅读 Es stimmt nicht, dass Jungen nicht gerne lesen	Que, Yongmei	Medien
40	27.12.2011	2011: 谁在领跑人力资源强国 2011: Welches Land liegt hinsichtlich Arbeitskraft in Führung	Tang, Keli; Gao, Liang	Medien + Wis- sen- schaft
41	1.1.2012	创新高中教育模式 奠基创新人才培养 Ein neues Modell für weiterführende Bildung entwickeln und die Grundlage für neue Talentpflege legen	Hu, Jinbo	Politik
42	13.1.2012	施莱克尔博士的清醒 Dr. Schleichers Sachlichkeit	Pan, Yong	Wissen- schaft
43	19.1.2012	中学教育要为学生的成长留白 In der Mittelschulbildung Raum für das Heranwachsen der Schüler*innen lassen	Wu, Qi	Schule
44	20.4.2012	为21世纪培育优秀校长与教师 Herausragende Schulleitungen und Pädä- gogen für das 21. Jahrhundert heranzie- hen	Gao, Guang	Wissen- schaft
45	2.5.2012	尽责是培育公民意识的前提 Pflichterfüllung ist die Grundvorausset- zung für die Herausbildung eines Bürger- bewusstseins	Chang, Shenglong	Politik
46	11.5.2012	让孩子有选择题外的选择 Den Kindern eine Wahl außerhalb der Wahl einer Testantwort zugestehen	Zhou, Zhuying	Politik

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
47	26.6.2012	澳大利亚: 让学校拥有更大发言权 Australien: Den Schulen mehr Entscheidungsgewalt eingestehen	Tang, Keli	Wissenschaft
48	12.10.2012	芬兰 我们的成功美国学不来 Finnland: Unser Erfolg gelangt nicht in die amerikanischen Schulen	Pasi Sahlberg; Gu, Xingliang (Übers.)	Wissenschaft
49	12.10.2012	不是一种竞争,但结果很重要 <i>Es ist kein Wettbewerb, aber das Ergebnis ist von großer Bedeutung</i> 芬兰国家教科部国务秘书柯苏宁谈PISA Staatssekretär des finnischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft zu PISA	Huang, Jinluke; Yu, Ke; Tapio Kosunen	Medien + Wissenschaft
50	23.11.2012	德国 行业自律无以取代政府监管 Deutschland: staatliche Regulation lässt sich nicht durch industrielle Selbstdisziplin ersetzen	Yu, Ke	Wissenschaft
51	29.11.2012	日本培训机构注重信誉 Japanische Nachhilfeorganisationen legen Wert auf Reputation	Luo, Chaomeng	Schule
52	2.1.2013	学业测量与评价的前沿和趋势 Weiterentwicklung und Tendenzen von Schulleistungsbefragungen und -tests	Ke, Zheng; Zhao, Xiaoya	Medien + Wissenschaft
53	6.3.2013	学业测评还需深入思考 Schulleistungstest benötigt noch eingehendere Betrachtung	Yang, Xiangdong	Wissenschaft
54	19.4.2013	世界向芬兰学习什么 Was die Welt von Finnland lernt?	Teng, Jun	Wissenschaft
55	5.7.2013	教师教育: 国外如何保质保量 <i>Lehrkräftebildung: Wie im Ausland für Qualität und Quantität gesorgt wird</i> 英国: 增加教师职业的吸引力(组稿标题) Großbritannien: Attraktivität von Lehramtsstudiengängen steigern	Chen, Fabao	Wissenschaft
56	30.8.2013	高中教育现代化需要什么样的高考 Was für ein Gaokao braucht die Modernisierung der Oberstufenbildung	Yang, Guiqing; Chen, Xi	Medien + Politik
57	30.8.2013	政策工具: 国外治理教育的秘诀 Politisches Instrument: Das Geheimnis der ausländischen Bildungsverwaltung	Li, Jianzhong; Zeng, Tianshan	Wissenschaft
58	20.9.2013	补齐“减负”系统工程的短板 Kompensation der Schwächen des Systemprojekts „Entlastung der Schüler*innen“	ohne Angabe	unklar

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
59	18.10.2013	男生女生的又一场“较量” <i>Erneutes „Wettbewerb“ zwischen Jungen und Mädchen</i> 性别教育研究中的男生转向 Der Kurswechsel der Jungen in der Forschung zu Geschlechterunterschieden in der Bildung	Hu, Zhenjing	Wissenschaft
60	19.11.2013	纽约时报专栏作家在这所小学找到了上海 PISA 成绩第一的秘密 Kolumnist der New York Times entdeckt in örtlicher Grundschule das erste Geheimnis für das gute Abschneiden Shanghais in der PISA-Studie “蔷薇”没有秘密 <i>Die „Rose“ hat kein Geheimnis</i>	Shen, Zuyun	Medien
61	2.12.2013	全员读书: 学校品牌建设的引擎 Alle lesen: ein Motor für die Vermarktung von Schulen	Fang, Chaoping	Schule
Chinesische Bildungszeitung, PISA 2012				
62	4.12.2013	中国学生为什么数学那么好 Warum die chinesischen Schüler*innen so gut in Mathe sind	Shen, Zuyun	Medien
63	4.12.2013	上海又获数学阅读科学三项第一 Shanghai erringt erneut Spitzenplatz in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften	Gu, Lingruan	Wissenschaft
64	9.12.2013	超越PISA: 超越“全球第一” <i>PISA übertreffen: Besser als die „Weltspitze“</i> 多种视角下的PISA观察 PISA aus verschiedenen Perspektiven betrachten	Peng, Chengjun	Wissenschaft
65	12.12.2013	科学看待学生作业时间过长问题 Ein wissenschaftlicher Blick auf das Problem der langen Bearbeitungszeit für Hausaufgaben	Xia, Huixian	Wissenschaft
66	12.12.2013	透过PISA能否解读中国教育 Ob durch PISA das chinesische Bildungssystem hindurchschimmert?	Chen, Zhongyuan	Medien
67	18.12.2013	PISA发布: 听世界在说什么 Veröffentlichung der PISA-Studie: Hören, was die Welt zu sagen hat	Tang, Keli	Wissenschaft
68	27.12.2013	新技术催“活”科技教育 Neue Technologie „belebt“ die Ausbildung in Wissenschaft und Technik	Zhang, Tiedao; Wu, Yajie; Wang, Junying; Tang, Jiayi; Ren, Hang	Wissenschaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
69	3.1.2014	2013: 国际教育那些过往 2013: Kommen und Gehen in der internationalen Bildungslandschaft	Huang, Jinluke	Medien + Wissenschaft
70	26.1.2014	港澳台高考招生改革“在路上” Reform der Gaokao-Zulassung in Hongkong und Macao „auf dem Weg“	Chen, Xiaofei; Ma, Zaoming	Wissenschaft
71	5.3.2014	教研制度: 理直气壮的中国特色 Lehr- und Forschungsinstitutionen: Rechtmäßigkeit der chinesischen Charakteristika	Zhao, Xiaoya	Medien
72	20.3.2014	美国教育的偏和中国教育的斜 Die Schieflagen des amerikanischen und des chinesischen Bildungssystems	Li, Mao	Medien
73	20.3.2014	知识还是力量吗 Ist Wissen noch Macht?	Zhou, Shanshan	Wissenschaft
74	26.3.2014	教育治理的世界力量 Die Weltmacht der Bildungsgovernance	Teng, Jun	Wissenschaft
75	31.3.2014	来华取经取的不只是教法 Auf Pilgerfahrt nach China, nicht nur um die Pädagogik zu lernen	Nan, Qiao	Wissenschaft
76	9.4.2014	“翻转课堂”与传统教学方式的差异 Der Unterschied zwischen „Flipped Classroom“ und herkömmlichen Lehrmethoden	Chen, Liqun	Schule
77	8.5.2014	童话育人: 播撒幸福的种子 Märchen lehren den Menschen: Die Saat, die das Glück verbreitet	Que, Yongmei	Medien
78	2.7.2014	分数难承卓越之重 <i>Noten sind nicht gleichzusetzen mit Erfolg</i> 诺贝尔奖得主高中生涯揭秘 Geheimnisse aus der Oberschulzeit des Nobelpreisträgers	Dr. Virginia Shiller	Wissenschaft
79	22.7.2014	为什么要写作业 Warum Hausaufgaben Sinn machen	Zhong, Qiquan; Cheng, Shangrong	Wissenschaft
80	23.8.2014	我们从美国阅读教学中学习什么 Was wir vom amerikanischen Leseunterricht lernen können	Wang, Aidi	Schule
81	14.11.2014	教育迈进大都会时刻? Bildung auf dem Weg zum Zeitalter der Metropolisierung?	Yu, Ke	Wissenschaft
82	19.11.2014	澳大利亚: 专设机构推动法律落实 Australien: spezialisierte Organisation bringt Implementierung von Gesetz voran	Li, Xincui	Wissenschaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
83	16.12.2014	英国教育部选派72名小学数学教师到上海考察学习 Das britische Bildungsministerium entsendet 72 Mathematiklehrkräfte aus Grundschulen nach Shanghai zum Hospitieren 英国教师眼中的中国数学教育秘密 <i>Das Geheimnis des chinesischen Mathematikunterrichts aus der Perspektive einer englischen Lehrkraft</i>	Zhang, Minxuan	Wissenschaft
84	7.1.2015	教育应达“探戈”之境 <i>Die Bildung sollte das Niveau des „Tangos“ erreichen</i> 访以色列莫菲研究院院长米希尔·葛兰博士 Interview mit Dr. Michal Golan, Direktor des MEFET Instituts	Huang, Jinluke; Dr. Michal Golan	Medien + Wissenschaft
85	23.1.2015	2014中国教育研究前沿与热点问题扫描 Die vordersten und drängendsten Fragen der chinesischen Bildungsforschung 2014 im Check	Gao, Baoli; Yang, Yawen; Liu, Jie; Xu, Jianzheng; Zhang, Ping; Deng, Youchao; Jin, Dongxian	Medien
86	20.3.2015	教辅“出国”值不值得喝彩 Unterrichtshilfen ins Ausland schicken als Anlass für Jubelrufe	Geng, Yinping; Yao, Yuelin; Yang, Guoying	Medien
87	28.3.2015	华东师大出版社推出《一课一练》数学教辅英国版，引发舆论关注 Verlag der Pädagogischen Hochschule Ostchinas (ECNU) gibt unter großem öffentlichem Interesse eine englischsprachige Ausgabe des Mathematiklehrbuches „Eine Stunde – eine Übung“ heraus 中国教辅出口英国的背后 <i>Der Hintergrund für die Emigration chinesischer Unterrichtshilfen nach Großbritannien</i>	Dong, Shaoxiao	Medien
88	1.4.2015	道德与品格的分量 <i>Der Wert von Tugend und Charakter</i> 新加坡教育观察 Eine Beobachtung über Singapurs Bildung	Fang, Yong	Wissenschaft
89	1.4.2015	探寻“翻转”背后的教育逻辑 Auf der Suche nach der Bildungslogik hinter dem „Flipped Classroom“-Konzept	Wang, Binghua; Zhu, Kun; Xu, Wengang	Wissenschaft + Schule
90	25.5.2015	芬兰教育：从庸俗到杰出 Das finnische Bildungssystem: Wandel von mittelmäßig zu herausragend	Zhang, Letian	Wissenschaft
91	27.5.2015	巴西铁腕女总统的教育改革 Die Bildungsreform der starken brasilianischen Präsidentin	Ke, Changqing	Wissenschaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
92	5.8.2015	学校漂亮、理念先进、教育公平、教师优秀，孩子们在成都学习，感觉肯定会很棒 Schöne Schulhöfe, fortschrittliche Ideen, gerechte Bildung, hervorragende Lehrkräfte: Die Schüler*innen in der Stadt Chengdu können Herausragendes leisten „PISA-Vater“盛赞成都教育 <i>Der „PISA-Vater“ lobt das Bildungssystem der Stadt Chengdu</i>	Ohne Angabe	unklar
93	20.8.2015	英国广播公司播放三集纪录片，中国“虎师”大战英国“熊孩”，引发两国民众对中英教育的激烈讨论 Drei Folgen einer BBC-Dokumentation, in der chinesische „Tigerlehrer*innen“ gegen britische „Bärenkinder“ kämpfen, haben eine hitzige Debatte zwischen den beiden Ländern über die Bildung in China und Großbritannien ausgelöst 一场“真人秀”里的教育碰撞 <i>Zusammenprall der Bildung im „Realitäts-show“</i>	Chen, Shaoyuan; Li, Yangqiao	Medien
94	20.8.2015	不只是教育的冲撞 <i>Es ist nicht nur ein Zusammenprall der Bildung</i> “中国式课堂”英国实验的另一种思考 Eine weitere Überlegung über das Experiment des „Klassenzimmers nach chinesischem Vorbild“ in Großbritannien	Cheng, Shangrong	Politik
95	7.9.2015	芬兰学校教育：一场无人落后的“马拉松” Bildung in Finnlands Schulen: Ein „Marathon“ ohne Verlierer	Li, Ping	Medien
96	16.9.2015	经合组织：课堂时间长效果不一定好 OECD: Lange Unterrichtszeiten führen nicht unbedingt zu besseren Lernergebnissen	Tang, Keli	Wissenschaft
97	22.9.2015	教育将如何面对明天的地平线 Die Bildung von morgen vor dem Horizont der Zukunft	Huang, Yu; Duan, Linlin; Larry Johnson	Medien + Wissenschaft
98	15.10.2015	经合组织：用好“信息化”需要新方法 OECD: „Digitalisierung“ braucht neue Methoden	OECD; Hu, Jijia (Übers.)	Medien
99	11.11.2015	高考改革破题后，基础教育咋“办”？ Wie muss sich die Elementarbildung nach der Einführung der Gaokao-Reformen ändern?	Wang, Qiang; Tian, Huisheng; Yin, Houqing; Zhang, Zhiyong; Dou, Guimei; Tian, Jun	Medien + Wissenschaft + Politik + Schule

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
100	23.12.2015	解决本土问题需要国际视野 <i>Um die Probleme hierzulande lösen zu können, braucht es internationale Weitsicht</i> 第13届上海国际课程论坛综述 Zusammenfassung des 13. Internationalen Bildungsforums in Shanghai	Du, Yue	Medien
101	25.12.2015	美国麻州中小学考试重大变革惹争议 Einschneidende Reform der Grund- und Mittelschulprüfungen verursacht Kontroverse im US-amerikanischen Bundesstaat Massachusetts 考得更难，还是更科学？ <i>Bedeutet schwierige Prüfungen zugleich wissenschaftlichere Prüfungen?</i>	Wu, Juan	Medien
102	25.12.2015	考试内容决定标准化考试的价值 Prüfungsinhalte entscheiden den Wert von standardisierten Prüfungen	Fang, minglin	Wissenschaft
103	3.3.2016	新时期教改的方法论指导 Methodische Anleitung für die Bildungsreform in der neuen Ära 中国教育科学研究院院长田慧生谈五大发展理念 Tian Huisheng, Direktor des Nationalen Institutes für Bildungswissenschaften (NIES) diskutiert 5 Gedanken zur Entwicklung des Bildungswesens	Yang, Guiqing; Tian, Huisheng	Medien + Wissenschaft
104	11.4.2016	芬兰基础教育课改什么样儿 Wie Finnland das Grundbildung-Curriculum reformiert	Kang, Jianchao; Li, Dong	Wissenschaft
105	12.5.2016	德国：教育应促进自我完善 Deutschland: Bildung soll Persönlichkeitsentwicklung fördern	Yang, Guiqing; Huang, Shuo; Hans-Guenter Rolf; Klaus Klemm	Medien + Wissenschaft
106	27.5.2016	澳大利亚全国测试如何凸显公平 Wie landesweite Tests in Australien für Gerechtigkeit sorgen	Zheng, Gang	Schule
107	15.6.2016	学以致用，学校教育转型之重 Anwendungsorientierung: Ein Schlüssel zur Transformation der Schulbildung	Lu, Jing	Wissenschaft
108	29.6.2016	探路者的收获 <i>Der Erfolg des Entdeckers</i> 上海教育综合改革调查 Umfrage zur umfassenden Bildungsreform in Shanghai	Dong, Shaoxiao; Zhao, Xiuhong; Chen, Shaoyuan	Medien
109	20.7.2016	我们诟病的却是别人羡慕的 Was wir als Brandmal sehen, wird uns von anderen geneidet	Luo, Shugeng	Schule

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
110	23.8.2016	一位数学教师亲历的“上海传奇” Ein Mathematiklehrer schildert seine persönliche Erfahrung mit der „Legende von Shanghai“	Dong, Shaoxiao	Medien
111	2.9.2016	安德烈亚斯·施莱克尔：成功教育需激发教师的创新力 Andreas Schleicher: Erfolgreiche Bildung ist auf den Ideenreichtum von Lehrkräften angewiesen	Zhang, Dong; Luo, Qishan	Medien
112	2.9.2016	向世界讲好中国教育故事 <i>Der Welt vom chinesischen Bildungssystem berichten</i> 走进第十六届世界比较教育大会 Bericht zur 16. internationalen Konferenz der Vergleichenden Erziehungswissenschaft	Zhang, Dong	Medien
113	12.9.2016	一位母亲眼中的美国教育 <i>Das amerikanische Bildungssystem aus Sicht einer Mutter</i> 读《没有围墙的学校》 Buchrezension „Schule ohne Grenzen“	Chang, Shen-long	Schule
114	16.9.2016	所有学生都应接触复杂的数学问题 Alle Schüler*innen müssen mit komplexen mathematischen Problemen in Berührung kommen	Tang, Keli	Wissenschaft
115	16.9.2016	从“宽松”走向“扎实” Von der „Toleranz“ zu „Stabilität“ 日本教育是复古还是进步？ <i>Entwickelt sich das japanische Bildungssystem zurück oder weiter?</i>	Luo, Chaomeng	Schule
116	14.10.2016	以色列发布高教发展规划 提升科研创新竞争实力 Herausgabe eines Plans für die Entwicklung der Hochschulbildung in Israel, um die Wettbewerbsfähigkeit von Forschung und Innovation zu verbessern	Jiang, Yandong	Politik
117	26.10.2016	“核心素养”的国际潮流 Die weltweite Welle der „Kompetenzen“	Zhong, Qiquan	Wissenschaft
118	3.11.2016	芬兰家庭教育之道 Bildung in finnischen Familien 不能强迫苹果树开出櫻桃花 <i>Man kann nicht erwarten, dass an einem Apfelbaum Kirschblüten wachsen werden</i>	Yang, Yongmei	Medien
119	11.11.2016	英国为何三次派教师赴上海取经 Warum Großbritannien drei Male Lehrkräfte in Shanghai hospizieren lässt	Dong, Shaoxiao	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
120	14.11.2016	低龄留学是否违反《义务教育法》 Verstößt ein Schulbesuch im Ausland von Minderjährigen gegen das „Pflichtbil- dungsgesetz“?	Dong, Shaoxiao	Medien
121	15.11.2016	为“课堂讲落实”说句公道话 Plädoyer für die „Umsetzung der Lehrziele im Unterricht“	Wei, Zhong	Wissen- schaft
122	24.11.2016	芬兰课改传闻为何让大家信以为真 Warum alle die Gerüchte zur finnischen Bildungsreform für wahr halten	Deng, Haijian	Medien
123	25.11.2016	发达国家教育的另一面 Die Kehrseite der Bildung in Industrielän- dern	Luo, Chao- meng; Fang, Yong	Schule + Wis- sen- schaft
124	29.11.2016	减负路上要多一份执着与坚持 Es braucht noch mehr Beharrlichkeit auf der Straße zur Entlastung vom Lerndruck	Wang, Ming	Wissen- schaft
125	1.12.2016	近距离看美国基础教育 Die amerikanische Elementarbildung aus der Nähe betrachtet	Wu, Juan	Medien
126	2.12.2016	芬兰新课改“落地”有章法 Die Umsetzung der neuen Bildungsrefor- men in Finnland hat Methode	Li, Dong; Kang, Jianchao	Wissen- schaft
Chinesische Bildungszeitung, PISA 2015				
127	9.12.2016	新加坡：文化根基再造卓越教育 Singapur: kulturelle Grundlage sorgt er- neut für ausgezeichnete Bildung	Yu, Ke; Chen, Yalu	Wissen- schaft
128	9.12.2016	全球中学生科学教育透视 Blick auf die naturwissenschaftlichen Kenntnisse von Mittelschüler*innen welt- weit	Tang, Keli	Wissen- schaft + Schule
129	12.12.2016	PISA排名该怎么看？ Wie ist der Rangplatz in PISA zu verste- hen?	Huang, Xiao- ting; Xiong, Bingqi	Wissen- schaft + Wirt- schaft
130	6.1.2017	数据背后的德国课外辅导班 Hintergrundinformationen zur außerschu- lischen Nachhilfe in Deutschland	Sun, Jin	Wissen- schaft
131	19.1.2017	PISA项目顾问亨利·莱文：把PISA结果当作 一粒微不足道的盐 PISA-Berater Henry Levin: PISA-Ergebnisse als ein Stück unbedeutendes „Salz“ be- handeln	Jiang, Lijing	Wissen- schaft + Schule
132	23.1.2017	以孩子为镜，可知教育得失 Kinder sind der Spiegel, in dem sich die Fehler des Bildungssystems zeigen	Yang, Guoying	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
133	15.2.2017	互相学习是国际教育交流的应有姿态 Voneinander lernen zu wollen ist die wichtigste Grundeinstellung im internationalen Bildungsaustausch	Liu, Yijie	Medien
134	3.3.2017	德国难解普通教育公平问题 Deutschland tut sich schwer, seine Gerechtigkeitsprobleme in der Allgemeinbildung zu lösen	Mao, Xiaohong	Wissenschaft
135	3.3.2017	教师工资与班额, 哪个更影响学生成绩 Gehalt der Lehrkraft oder Klassengröße: welche hat größeren Einfluss auf Schüler*innenleitungen?	Tang, Keli	Wissenschaft
136	3.3.2017	中国的教育自信在哪里 Worauf sich das Selbstvertrauen des chinesischen Bildungssystems stützt	Yu, Huijuan; Lai, Peigen; Shi, Jiuming; Gu, Mingyuan; Zhu, Yongxin; Wang, Dianjun	Medien + Wissenschaft + Schule
137	17.3.2017	美国科学教育中的探究与实践 Theorie und Praxis im naturwissenschaftlichen Unterricht der USA	Zheng, Gang	Schule
138	17.3.2017	基础教育是“创新型国家”的关键 Elementarbildung ist der Schlüssel zu einer „innovativen Nation“	Jiang, Yandong	Politik
139	17.3.2017	进入科学领域, 男女生期望有何差别? Welche Unterschiede zeigen sich zwischen Jungen und Mädchen in der Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Themen?	Tang, Keli	Wissenschaft
140	6.4.2017	第三方教育评估监测怎样有效实施 Wie lässt sich das Bildungsmonitoring durch die Dritte effektiv umsetzen?	Tang, Lijun	Politik
141	28.4.2017	经合组织最新报告显示 Neuester OECD-Bericht erschienen 课业焦虑和欺凌影响学生的幸福感 <i>Schulangst und Mobbing beeinflussen das Wohlbefinden von Schüler*innen</i>	Tang, Keli	Wissenschaft
142	5.5.2017	经合组织研究报告显示 Forschungsbericht der OECD erschienen 校内研讨能有效促进教师专业发展 <i>Schulische Diskurse beeinflussen Professionalisierung von Lehrkräften positiv</i>	Tang, Keli	Wissenschaft
143	12.5.2017	德国父母帮助孩子写作业吗? Helfen deutsche Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben?	Sun, Jin	Wissenschaft
144	12.5.2017	从中芬对比视角看芬兰核心素养 Kompetenzen in finnischer Bildung aus der Perspektive des Vergleichs zwischen China und Finnland	Kang, Jianchao; Li, Dong	Wissenschaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
145	18.5.2017	孩子获得核心素养父母能够做什么 Was Eltern für das Erlernen der Kompetenzen ihres Kindes tun können	Hu, Min	Wirtschaft
146	22.5.2017	勾画未来世界教育的蓝图 Eine Blaupause der globalen Bildung der Zukunft	Vivian Stewart; Zhang, Yu; Li, Yuyingzi; Zhang, Haoran (Übers.)	Wissenschaft
147	16.6.2017	上海数学辅导用书在伦敦上市 Shanghaier Nachhilfelehrwerk kommt in London auf den Markt	ohne Angabe	unklar
148	21.6.2017	教师进修学校未来路向何方 Die Richtung der zukünftigen Lehrer*innenfortbildungsinstitutionen	Ke, Jin	Medien
149	14.7.2017	学生成绩更多取决于考试 <i>Schüler*innenleistungen immer mehr durch Prüfungsergebnisse bestimmt</i> 英国普通中等教育证书(GCSE)考试改革 Reform des mittleren Schulabschlusses in Großbritannien	Li, Bijing	Wissenschaft
150	21.7.2017	经合组织第二份青少年财经素养报告指出 Zweiter Bericht der OECD zu Finanzkompetenz veröffentlicht “财经素养”关系个体的幸福感 „Finanzkompetenz“ beeinflusst individuelles Wohlbefinden	Tang, Keli	Wissenschaft
151	10.8.2017	两岸暨港澳学者：核心素养应渗透进学科知识 Wissenschaftler*innen aus Hongkong und Macao: Kompetenzen sollte das Fachwissen durchdringen	Ling, Xin	Medien
152	1.9.2017	国际调查显示 Internationale Untersuchung zeigt: 澳大利亚课堂亟需加强规则 Strengere Regeln im australischen Unterricht dringend erforderlich	Chen, Xiaomin	Medien
153	1.9.2017	经合组织PISA报告指出许多学生面临校园欺凌问题 PISA-Bericht der OECD zeigt auf, dass immer mehr Schüler*innen von Mobbing betroffen sind	Wang, Jing; Xu, Han	Medien
154	5.9.2017	中小学计算机教育发展聚焦信息技术 Entwicklung der Schulbildung an Grund- und Mittelschulen fokussiert Informationstechnologie 应从小培养信息意识和计算思维 Informationsbewusstsein und rechnergestütztes Denken müssen von klein auf gefördert werden	Huang, Yu	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
155	8.9.2017	维萨助推中国学生财经素养培养 Visa-Kreditbank kurbelt ökonomische Bildung der chinesischen Schüler*innen an	Huang, Jinluke	Medien
156	27.11.2017	一曲理想教育的田园牧歌 Ein Hirtenlied über das erträumte Bil- dungswesen	Qi, Xuehong	Wissen- schaft
157	1.12.2017	芬兰的高质量教师从何而来 Woher kommen Finnlands beste Lehr- kräfte?	Huang, Haijun	Wissen- schaft
158	1.12.2017	美国是如何步入应试教育的 Wie die USA auf eine Prüfungsorientierung im Bildungswesen zusteuern	Zhang, Jiayong	Wissen- schaft
159	15.12.2017	各国急需高质量的儿童早期教育 Jedes Land braucht eine qualitativ hohe frühkindliche Bildung	Tang, Keli	Wissen- schaft
160	22.3.2018	大力推进交叉融合的教育科学基础研究 Nachdrückliche Förderung der gegenseitigen Befruchtung der Grundlagenforschung in den Erziehungswissenschaften	Huang, Yu; Lei, Chaozi	Medien + Politik
161	29.3.2018	中国建设教育强国的底气 Chinas Stärke beim Aufbau einer starken Bildungsation	Yang, Guiqing; Liu, Limin	Medien + Politik
162	11.5.2018	中美教育亲历者和研究者的思考 Gedanken von Betroffenen und Wissen- schaftler*innen zum chinesischen und amerikanischen Bildungssystem	Su, Zhixin	Wissen- schaft
163	2.6.2018	“PISA之父”眼中的未来教育 Der „PISA-Vater“ zur Zukunft der Bildung	Huang Jinluke; Ke, Jin	Medien
164	31.8.2018	全球胜任力 把世界装入留学行囊 Globale Kompetenz ist der Schlüssel zur Aneignung der Welt und macht das Aus- landsstudium spielend leicht	Yu, Ke; Chen, Yalu	Wissen- schaft
165	6.9.2018	父母是孩子的全球胜任力导师 Eltern sind Mentoren der globalen Kompe- tenzentwicklung ihrer Kinder	Hu, Min	Wirt- schaft
166	7.9.2018	频繁上网对学业成绩有消极影响 Häufige Internetnutzung hat negative Auswirkung auf schulische Leistungen	Tang, Keli	Wissen- schaft
167	19.9.2018	生涯规划教育：自主探索 体验引导 Erziehung zur Karriereplanung: Selbstent- deckung und Erlebnisorientierung	Xu, Xiangdong	Schule
168	27.9.2018	中国教育发展的全球意义在哪里 Worin die globale Bedeutung der Entwick- lung des chinesischen Bildungssystems liegt	Liu, Huarong; Gu, Mingyuan; Hayhoe, Ruth	Medien + Wis- sen- schaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
169	9.10.2018	坚持20年数学教改，为世界贡献中国教育智慧 20 Jahre Reform des Mathematikunterrichts: Wie die Weisheit des chinesischen Bildungssystems einen Beitrag für die Welt leistet 上海数学教育走向世界 <i>Shanghais mathematische Bildung geht um die Welt</i>	Dong, Shaoxiao	Medien
170	16.10.2018	追寻教育对外开放的历史印迹 Die Geschichte der Öffnung des chinesischen Bildungssystems	Huang, Jinluke	Medien
171	7.11.2018	学校必须教会人们不断更新发展 Schulen müssen vermitteln, wie man auf dem neuesten Stand bleibt	Qi, Linquan; Li, Xin; Dominic Randolph	Medien + Wissenschaft
172	9.11.2018	适度运动有助于学生终身发展 Angemessenes Sporttreiben förderlich für körperliche Entwicklung von Schüler*innen	Tang, Keli	Wissenschaft
173	14.11.2018	学校如何为学生未来做准备 Wie die Schule ihre Schüler*innen auf die Zukunft vorbereitet	Xin, Tao; Andreas Schleicher	Wissenschaft
174	29.11.2018	国际理解教育 Bildung des internationalen Verständnis 一场行进中的课堂革命 <i>Eine Unterrichtsrevolution im Anmarsch</i>	Zhang, Dong	Medien
175	30.11.2018	危机感：芬兰教育的另一面 Krisenstimmung: Die andere Seite des finnischen Bildungssystems	Wang, Fang	Wissenschaft
176	3.12.2018	PISA大数据带给未来教育新启示 Die PISA-Daten geben Inspiration für die Zukunft des Bildungssystems	Dong, Shaoxiao	Medien
177	22.2.2019	世界各国学校自主权有多大 Wie groß die Schulautonomie in verschiedenen Ländern ist	Tang, Keli	Wissenschaft
178	18.3.2019	走进现场，细品芬兰教育 Den Ort des Geschehens betreten, Finnlands Bildungssystem begutachten	Li, Hongyan; Tim Walker	Wissenschaft
179	20.3.2019	教学选择：从矛盾对立走向依存融合 Schulwahl: Von Widersprüchlichkeiten zu gegenseitiger Abhängigkeit	Tang, Caibin	Schule
180	27.3.2019	加强财经素养教育正当其时 Der Ausbau der ökonomischen Bildung kommt gerade zur richtigen Zeit	Sun, Zhong	Wirtschaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
181	14.6.2019	让师生发现自己、成就自己 <i>Lehrkräfte und Schüler*innen sich selbst entdecken lassen und sich selbst werden lassen</i> 中英学者探讨教育的真谛 Wissenschaftler*innen aus China und Großbritannien sind dem wahren Kern der Bildung auf der Spur	CBZ; Zhu, Yongxin; Alan Macfarlane	Wissenschaft + Medien
182	25.6.2019	上海市聚焦立德树人，力促优质均衡，深化综合改革 Shanghai: Fokus auf Moral und Ethik, Förderung ausgewogener Qualität, Vertiefung umfassender Reformen 奋进在教育现代化的壮阔征途上 <i>Auf der großartigen Reise zur Modernisierung des Bildungswesens</i>	Jin, Zhiming; Dong, Shaoxiao	Medien
183	20.9.2019	教育公平的中国之路 Der chinesische Weg zur Bildungsgerechtigkeit	Yuan, Zhenguó	Wissenschaft
184	25.9.2019	提升教育质量的执着追求 Engagement für eine qualitativ hochwertige Bildung	Yao, Hongjie	Wissenschaft
185	15.11.2019	计算思维将被纳入PISA2021测试 PISA-Test 2021 wird auch mathematische Kompetenz überprüfen	Bai, Yu	Wissenschaft
186	27.11.2019	立足学校改进 实现教育现代化 Verbesserung der Schulen etablieren und die Modernisierung des Bildungssystems realisieren	Wang, Jian	Wissenschaft
Chinesische Bildungszeitung, PISA 2018				
187	5.12.2019	教育智库如何做好公共外交 Wie eine Denkfabrik zum Thema Bildung die internationalen Beziehungen verbessert	Liu, Dawei	Wissenschaft
188	5.12.2019	不能只关注PISA排名和分数 Sich nur für das Abschneiden im PISA-Ranking zu interessieren, ist unzureichend	Wang, Jiayuan	Medien
189	6.12.2019	中国教育面对国际测试须自信自省 Das chinesische Bildungssystem muss internationalem Schulleistungstest mit Selbstvertrauen und Reflexion entgegen sehen	Song, Huan; Xu, Miao	Wissenschaft
190	9.12.2019	给看不见的教育指标更多关注 Mehr Aufmerksamkeit für die unsichtbaren Indikatoren im Bildungssystem	Zhang, Guiyong	unklar

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
191	18.12.2019	不止于排名 还可见什么 <i>Was sich außer dem Rangplatz noch aus PISA sehen lässt</i> 对PISA2018测试结果的客观思考 Unvoreingenommene Überlegungen zum Ergebnis der PISA-Studie 2018	Xin, Tao	Wissenschaft
192	20.3.2020	激发女生竞争意愿有助于缩小性别差距 Die Stimulation des Wettbewerbswillens unter Schülerinnen verringert den Abstand zwischen den Geschlechtern	OECD; Bai, Yu (Übers.)	Wissenschaft

Anhang V: Übersicht der analysierten WHZ-Beiträge zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
Wenhui Zeitung, PISA 2000				
1	23.12.2002	评价, 把教育引向哪里? <i>Evaluation: Wie sie das Bildungssystem beeinflusst</i> 北欧基础教育考察启示之二 Zwei Anregungen aus der Forschung zum Elementarbildungsbereich Nordeuropas	Zhu, Yingjie; Jiang, Peng	Medien
Wenhui Zeitung, PISA 2006				
2	3.8.2009	上海中小学生学业质量已跻身世界前列,但测试结果发现 Qualität der Schularbeiten Shanghaier Grund- und Mittelschüler*innen schon immer weltweit an der Spitze, aber der Test belegt es 近半学校不设研究型课程 <i>Fast die Hälfte aller Schulen bietet keinen forschenden Unterricht an</i>	Zhu, Xiaohu	Wissenschaft
3	16.11.2010	每只丑小鸭都可能变天鹅 <i>Aus jedem hässlichen Entlein kann ein Schwan werden</i> 丹麦创新教学模式“试水”申城课堂 Dänemarks innovatives Unterrichtsmodell wird im Shanghaier Klassenzimmer „getestet“	Zhang, Yun; Shen, Zuyun	Wirtschaft + Medien
Wenhui Zeitung, PISA 2009				
4	18.3.2011	奇怪的轮回,教育向谁看齐? Unerwartete Wende, nach wem richtet sich das Bildungssystem?	Zhang, Minxuan	Wissenschaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
5	12.9.2011	中国距离创新经济体有多远 <i>Wie weit China von einem innovativen Wirtschaftssystem entfernt ist</i> 专访同济大学中芬中心执行副主任索达曼教授 Exklusives Interview mit dem amtierenden Vize-Direktor des Chinesisch-finnischen Zentrum der Tongji-Universität, Prof. Yrjö Sotamaa	Zhan, Shengli; Huang, Xiaorui	Wissenschaft
6	29.12.2011	谁在误读家庭教育 Wer familiäre Bildung falsch versteht	Yu, Juan; Vittorio Hösle	Wissenschaft
7	21.4.2012	看懂PISA,看懂中国教育 PISA verstehen, das chinesische Bildungssystem verstehen	Yin, Houqing; Re, Youqun	Politik + Wissenschaft
8	6.12.2012	“PISA常胜将军”的制胜之道 <i>Das Erfolgsrezept der „allzeit siegreichen Armee in PISA“</i> 芬兰教育奇迹探源 Die Ursachen für das finnische Bildungswunder	Yao, Yao	unklar
9	22.4.2013	中国经济转折点之后的就业挑战 <i>Der Kampf bei der Arbeitssuche nach der wirtschaftlichen Wende in China</i> 蔡昉研究员在美国亚洲学会年会上的讲演 Der Vortrag des Wissenschaftlers Cai Fang auf der Jahresversammlung der Association for Asian Studies	Xu, Jinjie	Wissenschaft
10	16.5.2013	中美基础教育的共同关注 China und die USA haben gemeinsame Interessen in der Elementarbildung	Wang, Zuhao	Wissenschaft
11	8.8.2013	在世界坐标系里，上海才能实现“超越” Nur im internationalen Koordinatensystem kann Shanghai noch „aufholen“	Wang, Juexuan	Politik
12	8.8.2013	中国教育：追赶他人别忘认识自己 Das chinesische Bildungssystem: Beim Einholen der anderen sollte man nicht vergessen, sich selbst kennenzulernen	Wang, Bailing	Medien
13	5.9.2013	这减负怎把孩子减得越来越累! Wieso die Entlastung vom Lerndruck die Kinder immer müder macht!	Tang, Wenjia; Zhang, Peng	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
14	7.11.2013	上师大校长张民选在教育非营利联盟演讲，分享上海基础教育经验 Zhang Minxuan, Direktor der Pädagogischen Hochschule Shanghai (Shanghai Normal University), lobt in einer Rede vor gemeinnützigen Organisationen die Erfahrungen der Shanghaier Elementarbildung 发达国家关注中国公立学校“办学经” <i>Die Industrieländer verfolgen mit großem Interesse die Erfahrungen staatlicher chinesischer Schulen</i>	Tang, Wenjia	Medien
15	2.12.2013	“学霸国家”是如何炼成的？ <i>Wie formt sich eine „Nation der Muster-schüler*innen“?</i> 高成就教育国家的改革与经验 Die Reformen und Erfahrungen von Ländern mit erfolgreichen Bildungssystemen	Tang, Wenjia	Medien
16	2.12.2013	PISA是什么？ Was ist PISA?	Tang, Wenjia	Medien
17	2.12.2013	PISA如何测出中国学生的“短板” Wie PISA die „Schwächen“ der chinesischen Schüler*innen aufdeckt	Tang, Wenjia	Medien
18	2.12.2013	上海教育成功的秘密是什么？ Was ist das Geheimnis des Shanghaier Bildungserfolgs?	Tang, Wenjia	Medien
Wenhui Zeitung, PISA 2012				
19	4.12.2013	由PISA2009测试看上海学生阅读素养 Was PISA 2009 über Kompetenzstand Shanghaier Schüler*innen im Leseverstehen zeigt 平均成绩NO.1，高端能力者不多 <i>Im Schnitt auf dem ersten Platz, aber nur wenige erreichen höchste Kompetenzstufe</i>	Tang, Wenjia	Medien
20	4.12.2013	数学学习：优势与短板并存 Mathematik: Es gibt Vor- und Nachteile 成绩较高，但数学表述、运用及阐释等能力缺乏 Die Resultate sind vergleichsweise gut, aber Mathematik zeigt, dass die Fähigkeit zum Problemlösen wenig entwickelt ist	Su, Jun	Medien
21	4.12.2013	教学少了点长思考和自发现过程 Im Unterricht fehlt noch etwas vertieftes Denken und Selbstfindung	Qian, Yu; Zhang, Peng	Medien
22	4.12.2013	上海教育再问鼎，制胜点何在Shanghaier Bildungssystem erneut herausragend, worin die Vorzüge liegen	Qian, Yu	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
23	4.12.2013	细读上海教育PISA2012成绩单 Detaillierte Betrachtung der Shanghaier PISA-Ergebnisse 2012 数学遥遥领先，阅读科学尖子逊于新加坡 <i>In Mathematik sehr weit vorn, im Leseverstehen und naturwissenschaftlichen Verständnis Spitzengruppe kleiner als in Singapur</i>	Ma, Biao	Wissenschaft
24	5.12.2013	海外教育界开始设立研究项目 Auslands-Bildungszirkel ruft Forschungsprogramm ins Leben 寻找上海教育“成功的密码” <i>Auf der Suche nach dem „Erfolgsgeheimnis“ des Shanghaier Bildungssystems</i>	Liu, Zhiyang	Wissenschaft
25	5.12.2013	看发达国家如何反思理科教育 Wie Industrieländer über wissenschaftlich-technische Bildung reflektieren	Li, Chenyan	Medien
26	5.12.2013	美国能从PISA 2012中学什么 Was die USA aus PISA 2012 lernen kann	Christian Boddewig; Liu, Lin (Übersetzen)	Wissenschaft
27	5.12.2013	自信自省：成绩与负担再思考 Selbstvertrauen und Reflexion: Erfolg und Last erneut betrachtet	Jiang, Peng	Medien
28	12.12.2013	PISA 引发的全球教育讨论与自省 Die weltweit durch PISA verursachten Diskussionen und Reflexionen zum Bildungswesen 今天，你是否拖了全球教育的后腿？ <i>Schleppen Sie heute Ihre Füße in die globale Bildung?</i>	Jiang, Peng; Zhang, Minxuan	Wirtschaft + Medien
29	12.12.2013	世界变了，教育怎能不变 Wie könnte Bildung in einer sich verändernden Welt unverändert bleiben	Jiang, Peng; Fan, Liping	Medien
30	16.12.2013	是什么导致了对PISA结果的误读 Wie es dazu kommt, dass die PISA-Resultate missverstanden werden	Jiang, Peng	Medien
31	21.3.2014	评价指挥棒“改革”：分数从唯一变成十分之一 „Reform“ des Kontrollstabes: Vom ersten Rang zum absolut besten Rang	Jiang, Peng; Fan, Liping	Medien
32	21.3.2014	教师挑起义务教育优质均衡的“大梁” Lehrer*innen übernimmt „starke Verpflichtung“ zur gerechten Bildung im Pflichtschulsystem	Jiang, Peng	Medien
33	15.5.2014	隔代养育的利与弊，你了解多少？ Wie gut verstehen Sie die Erziehung der Enkelkinder durch Großeltern?	Jiang, Peng	Medien
34	11.11.2014	教育不应只是如何提高成绩 Bildung ist mehr als bessere Leistungen	Jiang, Peng; Qian, Yu	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
35	3.4.2015	好的道德理论需要现实的人类学 Gute moralische Theorien brauchen praxisnahe Anthropologie	Jiang, Peng	Medien
36	28.8.2015	我们从何时起对自己的教育失了自信？一名家长看中国与丹麦初三学生的对比 Wann haben wir das Vertrauen in unser eigenes Bildungssystem verloren? Ein Elternteil über die Unterschiede zwischen chinesischen und dänischen Schüler*innen 我们的孩子真的缺乏创造力吗？ <i>Sind unsere Kinder wirklich nicht kreativ genug?</i>	Jiang, Peng	Medien
37	28.8.2015	亚洲教育需正确打开方式 Der Schlüssel zu einem besseren Verständnis der Bildungssysteme in Asien	Jiang, Peng	Medien
38	28.8.2015	四负一胜的尴尬 丹麦人反思了啥？ Viermal verloren und einmal gewonnen: Über was die Dänen sich Gedanken machen	Jiang, Peng	Medien
39	19.2.2016	真的是“全球最好”吗？ Sind wir wirklich „die weltweit Besten“?	Jiang, Peng	Medien
40	7.4.2016	让优秀人才感到当教师有奔头有希望 Die Talentierten dazu zu bewegen, Lehrkraft zu werden	Huang, Zhong-jing	Wissenschaft
41	18.5.2016	世界银行将尝试全球推广上海基础教育的成功经验 Weltbank möchte Erfolgserfahrungen aus der Shanghaier Elementarbildung weltweit bekannt machen	Huang, Chunyi	Medien
42	18.5.2016	世行公布最新研究报告并向全球推广上海经验 Weltbank veröffentlich neuesten Forschungsbericht mit Ziel, die Shanghaier Erfahrungen weltweit bekannt zu machen 上海高效教育是如何做到的 <i>Wie das leistungsstarke Shanghaier Bildungswesen beschaffen ist</i>	Huang, Chunyi	Medien
43	22.7.2016	课外补习能缓解学习焦虑吗？ Kann Nachhilfe den Lerndruck verringern?	Hou, Jietai	Wissenschaft

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
44	22.8.2016	上海中小学数学教育经验将全国推广 <i>Erfahrungen aus dem Mathematikunterricht an Shanghaier Grund- und Mittelschulen werden international rezipiert</i> 250 余名教育专家和教研员今在沪交流“上海经验” Mehr als 250 Bildungsexpert*innen und Forscher*innen tauschen sich in Shanghai über die „Shanghaier Erfahrungen“ aus	Gu, Lingruan	Wissenschaft
45	14.10.2016	PISA测试引发的德国教育“范式革新” PISA-Studie führt „Paradigmenwechsel“ im deutschen Bildungssystem herbei	Fan, Liping	Medien
46	8.11.2016	英国将推广“上海掌握教学模式” Großbritannien bringt „Shanghaier Bildungsmodell“ in Umlauf 70 多名小学数学老师来沪参加“浸润式”交流活动 Mehr als 70 Grundschulmathematiklehrkräfte nehmen in Shanghai am „Hospitalationsversuch“ teil	Fan, Liping	Medien
47	25.11.2016	不合理的教育质量监测：我们能通过反复过秤来催肥吗？ Unvernünftiges Bildungsmonitoring: Müssen wir uns das wiederholte Test wirklich antun?	Fan, Liping; Jiang, Peng	Medien
Wenhui Zeitung, PISA 2015				
48	23.12.2016	PISA应让中国教育变得更国际化 PISA macht deutlich, dass das chinesische Bildungswesen internationaler werden muss	Fan, Liping	Medien
49	6.1.2017	我们的科学教育究竟差在哪里？ Worin bestehen letztendlich die Schwächen in unserer naturwissenschaftlichen Bildung?	Fan, Liping	Medien
50	15.3.2017	上海数学教材将“出口”英国 <i>Shanghaier Mathematiklehrbücher werden nach Großbritannien „exportiert“</i> 英国部分小学今年秋天起陆续使用译成英语的一至六年级课本 Britische Grundschulen nutzen ab diesem Herbst ins Englische übersetzte Lehrbücher für Klassenstufe 1–6	Fan, Liping	Medien
51	25.3.2017	上海教育样板将“出口”肯尼亚 Shanghaier Bildungsmodell wird nach Kenia „exportiert“	Fan, Liping	Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
52	9.6.2017	中国学生为何能在PISA财经素养测评中得第一 Warum die chinesischen Schüler*innen bei PISA den ersten Platz in der Finanzkompetenz belegen	Fan, Liping; Su, Jun	Medien
53	9.6.2017	影响学生幸福感的最重要因素是什么? Was sind die wichtigsten Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden von Schüler*innen?	Fan, Liping; Zhang, Yu; Zhang, Minxuan; Hu, Xinghong	Wirtschaft + Medien
54	30.6.2017	探索中西教育的最佳结合之路 Auf dem Weg, das Beste aus dem chinesischen und den westlichen Bildungssystemen zusammenzubringen	Fan, Liping	Medien
55	18.8.2017	中国: 补齐短板迈向教育强国 China: die Lücken auf dem Weg zu einer Bildungsmacht schließen	Fan, Liping	Medien
56	25.8.2017	走近神秘的北欧教育 In Annäherung an das mysteriöse nordeuropäische Bildungssystem “求平均”的基础教育何以孵化出创新苗子 <i>Wie eine „nach Gerechtigkeit strebende“ Elementarbildung kreative Pflänzchen hegt und pflegt</i>	Fan, Liping; Zhang, Peng	Medien
57	13.10.2017	全球化时代, 我们需要具备哪些财经素养 Welche Finanzkompetenz wir im Zeitalter der Globalisierung brauchen	Fan, Liping	Medien
58	27.10.2017	金钱激励能提升学生成绩吗? Führen finanzielle Anreize zu besseren Schulleistungen?	Fan, Liping	Medien
59	5.11.2017	联合国教科文组织昨以“无辩论”通过方式决定 UNESCO traf gestern einstimmig eine Entscheidung <i>UNESCO教师教育中心落户上海Lehrkräftebildungszentrum der UNESCO lässt sich in Shanghai nieder</i>	Cui, Yonghuo	Wissenschaft
60	25.11.2017	读懂PISA, 不仅是一份成绩榜单 PISA verstehen: mehr als nur eine Rankingliste	Chen, Yukun	Wissenschaft
61	1.12.2017	课程改革: 寻找中国经验的国际意义 Curriculumsreform: Auf der Suche der internationalen Bedeutung chinesischer Erfahrungen	Chen, Huizhi; Prof. Dr. Yrjö Sotamaa	Wissenschaft + Medien
62	12.12.2017	女生比男生更善于合作解决问题 Mädchen im gemeinschaftlichen Lösen von Problemstellungen besser als Jungen	Cai, Fang	Wissenschaft + Medien

Nr.	Datum	Überschriften	Autor*in	
63	22.8.2018	面临严重老龄化与人口萎缩难题 Konfrontiert mit gravierender Überalterung und Bevölkerungsschwund 欧洲应加强对年轻人的投资 <i>Europa sollte Ausgaben für junge Menschen erhöhen</i>	CBZ	Medien
Wenhui Zeitung, PISA 2018				
64	4.12.2019	上海打造卓越师资队伍实践获赞赏 Shanghai erhält Anerkennung für die Ausbildungspraxis exzellenter Lehrkräfte	Ai, Wa; Xie, Yingping	unklar + Schule
65	4.12.2019	又一次摘得PISA“全球第一”后，我们不妨 多一点淡定，多一份反思 Auch wenn wir erneut PISA-„Weltspitze“ sind, schadet ein wenig Besonnenheit und Reflektion nicht	Zhang, Min- xuan	Wirt- schaft + Medien
66	4.12.2019	PISA放榜：澳门超越香港，专家明言香港 若不改善日后必要“吃苦” PISA-Resultate: Macao vor Hongkong. Expert*innen weisen darauf hin: Wenn Hongkong sich nicht ändert, muss letzt- endlich „die bittere Pille schlucken“	WHZ	Wissen- schaft
67	9.12.2019	PISA最新结果，唯一将高绩效与生活满意 度结合的国家芬兰，校际差异最小，学生 生活满意度最高平均达7.61分 Finnland, das einzige Land, das hohe Leistung mit Lebenszufriedenheit verbind- det, weist laut den jüngsten PISA-Ergeb- nissen die geringsten Unterschiede zwi- schen den Schulen und das höchste durchschnittliche Wohlbefinden der Schüler*innen von 7,61 auf.	Ministerium für Bildung und Kultur Finn- lands; Zhang, Yujie (Überset- zen)	Wissen- schaft
68	29.12.2019	中国值得世界学习而非质疑，PISA之父撰 文评价中国教育 China ist ohne Zweifel ein Vorbild für die Welt, urteilt PISA-Vater Schleicher über das chinesische Bildungssystem	OECD; Bai, Yu (Übersetzen)	Wissen- schaft

Anhang VI: Das Codesystem aus der Analyse der Überschriften und Volltexte deutscher und chinesischer Zeitungsartikel zu Referenzgesellschaften im Gefolge von PISA

Referenzgesellschaften
Länder/Landesgebiete
Afrika
Algerien
Kamerun
Kenia
Mali
Südafrika
Tunesien
Uganda
Asien*
Ostasien*
China
Hongkong (China)
Japan
Korea
Macau (China)
Shanghai (China)
Taiwan (Chinesisch Taipei)
Südasien
Indien
Pakistan
Südostasien
Indonesien
Malaysia
Singapur
Thailand
Vietnam
Westasien
Israel
Katar
Türkei
Ver. Arab. Emirate
Zentralasien
Aserbaidshan
Kasachstan
Kirgisistan

Europa*

Nordeuropa*

Dänemark
Estland
Finnland
Irland
Island
Norwegen
Schweden

Osteuropa*

Bulgarien
Kroatien
Lettland
Litauen
Montenegro
Polen
Rumänien
Russ. Föderation
Serbien
Slowakei
Slowenien
Tschech. Republik
Ungarn
Zypern

Südeuropa*

Albanien
Griechenland
Italien
Kosovo
Malta
Portugal
Spanien

Westeuropa*

Belgien
Deutschland
Frankreich
Liechtenstein
Luxemburg
Niederlande
Österreich
Schweiz
Ver. Königreich

Lateinamerika*
Argentinien
Brasilien
Chile
Costa Rica
Kolumbien
Mexiko
Peru
Nordamerika*
Kanada
USA
Ozeanien
Australien
Neuseeland
Vanuatu
Transnationale Regionen
Europa und Amerika
Angelsächsische Länder
Angelsächsische Länder
Asien-Pazifik-Staaten
Der Osten
Der Westen
Die Entwicklungsländer
Erfolgreiche Länder in PISA
Die Industrieländer
Skandinavien
Die Welt
Internationale Organisation*
APEC
AU
EDUCAUSE
EU
OECD
UN
UNESCO
Weltbank

**kennzeichnet in dieser Tabelle die transnationalen Regionen, deren Codenamen induktiv herausgearbeitet wurden und gleich wie die Bezeichnungen auf der Liste der geopolitischen, regionalen Gruppen der Mitgliedstaaten der UN sind (s. 5.2.1.2).*

Referenzframes

Positiv
Negativ
Unklar

Referenzthemen

Allgemeines zur PISA-Studie

Emotionale Reaktionen auf eigene PISA-Ergebnisse

Überraschung
Schock
Beruhigung
Selbstvertrauen
Reflexion
Bescheidene Zurückhaltung
Warnung
Krisenbewusstsein
Besorgnis
Belastung

Einstellung zu PISA

PRO
KONTRA

PISA-Test-Procedure

Zuverlässigkeit der Testergebnisse
Umstieg von Papier & Stift auf Computer
Daten geleakt
Messfehler

Berufsausbildung

Anzahl der Berufsschulen
Förderungsfähigkeit der Berufsschulen
Jugendarbeitslosigkeit
Berufswahl der Jugendlichen
Angebote der Berufsberatung

Bildungsfinanzierung

Privater Anteil der Familien
Personalausgaben für Lehrkräfte
Öffentliche Bildungsausgaben
Klassengröße
Verhältnis zwischen Bildungsausgaben und Testergebnissen

Bildungspolitische Governance

Rolle der politischen Parteien

(De-)Zentralisierung

Zentralismus
Föderalismus
Schulautonomie

Schulsystem

- Schulsystem gegliedert/nicht gegliedert
- Pflichtausbildungssystem
- Schulrechtssystem
- Vermarktung des Bildungswesens
- Durchlässigkeit unter untersch. Schulformen

Orientierung der Governance

- Qualitätsorientierung
- Leistungsorientierung
- Gerechtigkeitsorientierung
- Demokratie
- Ergebnisorientierung

Bildungsungerechtigkeit

- Bezogen auf sozialen Hintergrund
- Bezogen auf Migrationshintergrund
- Geschlechtsbezogen
- Regionale Gerechtigkeit
- Ungerechtigkeit zwischen Schulklassen
- Ungerechtigkeit zwischen Stadt und Land
- Differenzen zwischen Schulen
- Individuelle Lerndiskrepanz

Digitalisierung in Schulbildung

- Digitalisierung stark ausgeprägt
- Digitalisierung gering ausgeprägt
- Kritik an digitaler Bildung

Eltern

- Stellenwert der Familienausbildung
- Schulen-Eltern-Verhältnis
- Wertlegung auf Schulnoten
- Schulwahl der Eltern
- Elterliches Engagement für die Kinderausbildung

Erziehungsstil

- Lehrer*innen-zentriert
- Lerner*innen-zentriert
- Kuschelpädagogik
- Positive Bestärkung
- Aufmerksamkeit
- Wertschätzung
- Fürsorge
- Wertschätzung der freien Wahl der Schüler*innen
- Pauken
- Strenge
- Drill
- Bedrohung

Lern-&Leistungsdruck
Starrheit
Kompetenzorientierung
Lernprozessorientierung
Anwendungsorientierung
Wissensorientierung
Leistungs- und Prüfungsorientierung
Wettbewerbsorientierung
Wertlegung auf Persönlichkeitsentwicklung

Evaluation auf der Landesebene

Einführung von nationalen Evaluationen
Konzipierung & Umsetzung von nationalen Evaluationen
 Unabhängigkeit der Evaluationsorganisationen
 Veröffentlichung der Ergebnisse
 Anwendungsorientierung der Aufgaben
Wirkung von nationalen Evaluationen
 Druckerhöhung für Lehrkräfte
 Finanzieller Aufwand
 Kontrolle der Resultate von Schulreformen

Fremdsprachausbildung

Beherrschung der Muttersprache
Englisch als Fremdsprache
Wertlegung auf Fremdsprachen
Orientierungen in Fremdsprachenausbildung

Förderung in der schulischen Bildung

Förderung für leistungsschwache Schüler*innen
Förderung für benachteiligte Kinder
Begabtenförderung
Personalintensivität
Individualisierte Förderung

Gesamtschule

Gesamtschule umstritten
Gesamtschule empfehlenswert
Gesamtschulen nicht empfehlenswert

Ganztagsschule

(Un-)gebundene Ganztagsschule
Länge der Schultage
Einrichtung& Ausbau der Ganztagsschulen
Angebote am Nachmittag (Inhalte)

Grundschule

Grundschulzeit
Einschulung
Finanzielle Ausgaben für Grundschulen
Bedeutung der Grundschulen

Inklusion

Heterogenität der Schüler*innen
Integration/Förderung lernschwacher Kinder
Diagnose von Lernschwächen
Erfolge der Inklusion

Klassenwiederholungen

Sitzenbleiber*innen-Quote
Wiedereinführung des Sitzenbleibens
Kein Sitzenbleiben

Kompetenzen

Naturwissenschaften

Berufsvorstellungen im nws. Bereich
Der nws. Anteil der Berufsbildung

Mathematik

Mathematische Didaktik

Lesen

LeseFreude
Leseförderung
Finanzen
Problemlösen

Lernen

Lernmotivation

Lernzeit

Lerneffizienz
Hausaufgaben
Freizeit
Außerschulische Lernzeit
Lernzeit an Schulen

Lernstil

Freie Meinungsäußerung
Selbstvertrauen
Kooperatives Lernen
Fleiß
Aufmerksamkeit im Unterricht
Auswendiglernen
Disziplin
Kreatives Lernen
Flexibilität
Prüfungs- und Leistungsorientierung
Selbstständiges Lernen
Strebsamkeit
Üben

Nachhilfe

Auswirkung der Nachhilfe

Inspektion der Nachhilfesschulen

Einstellung zu Nachhilfen

Nachhilfe Fächer

Nachhilfe Kosten

Nachhilfe Stunden

Wohlbefinden in Schulen

Schulangst

Mobbing

Schulzufriedenheit

Lehrende

Anzahl der Lehrenden

Unterrichtsstunden der Lehrkräfte

Engagement der Lehrenden

Förderung der Lehrkräfte

Fortbildung der Lehrkräfte

Gesellschaftliches Ansehen des Lehrer*innenberufs

Kooperation/Austausch zwischen Lehrenden

Lehrer*innenautonomie

Qualifikation der Lehrkräfte

Vergütung der Lehrkräfte

Migration

Leistung der Kinder mit Migrationshintergrund

Landesspracheniveau der Kinder mit Migrationshintergrund

Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund

Integration/Förderung Kinder mit Migrationshintergrund

Einwanderungspolitik

Geflüchtete

Privatschulen

Anteil der Privatschulen im Lande

Leistungen der Privatschulen

Privatschulen öffentlich finanziert

(Schulabschluss-)Prüfungen

Gaokao

Anerkennung des chinesischen Gaokaos in der Hochschulaufnahme

Stellenwert der Gaokao in China

Reform der Schulabschlussprüfung

Zentralabitur

Anzahl der Prüfungen

Wirkung von Prüfungen auf die Schulleistung

Selektivität von Prüfungen

Abschlussquote

Einstellung der Schuler*innen zu Prüfungen

Gelassenheit

Prüfungsangst

Schulleitung

- Entscheidungsmacht von Schulleitungen
- Teilnahme der Lehrkräfte an Entscheidungen
- Motivieren der Lehrkräfte durch Schulleitungen
- Engagement von Schulleitungen
- Verwaltungskompetenzen von Schulleitungen
- Arbeitszeit von Schulleitungen
- Fortbildung für Schulleitungen

Schulreform

- Ziele der Schulreformen
- Auswirkungen der Schulreform
- Bedarf nach Schulreformen
- Evidenzbasierte Schulreform
- Schrittweise Reform

Umgebung der Schulen

Bildungskultur

- Strebsamkeit
- Bildung bildet Unterschiede heraus
- „Bildung ist Schlüssel für einen sozialen Aufstieg“
- Lernkultur stark ausgeprägt
- „Qual bringt Erfolg“
- Verhältnis zwischen Kindern und Eltern
- Bemühungen wichtiger als Intelligenz
- Jahrhundertealte Prüfungskultur
- „Anti-Intellektualismus“

Wirtschaft

- Wettbewerbsfähigkeit der Länder
- Zukunftsangst
- Bedrohung

Gesellschaft

- Modernisierungsprozesse
- Gerechtigkeit
- Beteiligung der außerschulischen Organisationen
- Wohlfahrtssystem
- Soziales Kreditsystem
- Mangel an Rohstoffen

Tradition

- Evaluationstradition
- Hoher Stellenwert von Bildung
- Betonung auf Mathematik & Naturwissenschaften
- Schwerpunkt auf Lesen
- Demokratische Tradition
- Lutherische Tradition

Geschichte

Fremdherrschaft

Entwicklung des Nationalbewusstseins

Unterricht

Inhalt des Unterrichts

Unterrichtsstandard

Unterrichtsreform

Lehrbücher

Lehrplan

Didaktik

Unterrichtssprache

Unterrichtsdauer

Disziplin im Unterricht

Unterrichtsform

Vorschule

Kooperation zwischen Vorschulen und Schulen

Quote des Kindergartenbesuchs

Betreuung für Kinder unter drei

Vorschulpflicht

Finanzielle Investition in Vorschulen

Bedeutung der Vorschulerziehung

Erfolge der Vorschulerziehung

Wissensvermittlung in Vorschulen

Mehrsprachige Ausbildung in Vorschulen

Qualifikation der Erzieher*innen

Sonstiges

Schulgesetzgebung

Umweltschutz in der Schulbildung

Musikerziehung

Schulsport

Gesundheitsausbildung

Wartezeit auf Studienplätze

Lebenslanges Lernen

Schulbesuch im Ausland

Covid-19

Schulklima

Schulgebäude

Länge des Schulbesuchs

„Tigermutter“

Anhang VII: Zusammenfassung

Nationale Bildungssysteme befinden sich immer im Wandel, wobei die Bezugnahmen auf externe Kontexte eine wichtige Rolle spielen. Der Begriff „reference societies“ (Bendix, 1978, S. 292) kann genutzt werden, um die Länder, Regionen und Organisationen zu bezeichnen, auf die Bezug in bildungspolitischen Debatten um Bildungsreformen genommen wird (Waldow, 2016). Die PISA-Studie erwies sich in diesem Zusammenhang als eine besonders einflussreiche Studie (Steiner-Khamsi & Waldow, 2018). In deutschen und chinesischen Medien wurden durch die eigene PISA-Teilnahme heftige Diskussionen zum Schulsystem ausgelöst. Vor diesem Hintergrund ergeben sich die zentralen Fragen der Arbeit: Inwieweit unterscheiden bzw. ähneln sich die Mediendiskurse Deutschlands und Festlandchinas bezüglich der Wahrnehmung und Konstruktion von bildungspolitischen Referenzgesellschaften in Folge der PISA-Studien? Wie lassen sich diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten verstehen?

Die Beantwortung dieser Fragen nutzt den theoretischen Ansatz „Referenz als Projektion“ (Waldow, 2019b), wobei zusätzlich die postkoloniale Perspektive einbezogen wird (Takayama, 2018). Referenzen lassen sich als Projektionen verstehen. Der lokale Standpunkt des Beobachtenden entscheidet über die Auswahl und Präsentation der Referenzgesellschaften. Die vorexistierenden Stereotype über Nationen sowie einzelne Nationalstaaten übergreifende Regionen prägen den eigenen Standpunkt. In der Stereotypisierung der eigenen und fremden Bildungssysteme spielen die kolonialen Machtverhältnisse eine wichtige Rolle. Projektionen dienen der (De-)Legitimierung der eigenen Bildungsagenden (Steiner-Khamsi, 2004; Waldow, 2016), der Externalisierung schlechter Gefühle über sich selbst sowie der Kontrolle über die unvorhersehbare Zukunft (Waldow, 2019b). Aus der postkolonialen Perspektive lässt sich noch ergänzen, dass die Projektion der Positionierung des eigenen Bildungssystems in einer Weltgesellschaft dient, in der die koloniale Ordnung der Hierarchie und Dominanz fortbesteht bzw. reproduziert wird (Bhabha, 2004). Methodologisch wird die Arbeit als eine qualitativ-vergleichende Forschung konzipiert (Falkenberg, 2020). Insgesamt 267 deutsche und 294 chinesische Zeitungsartikel aus dem Zeitraum 2001–2020 wurden mit Hilfe von einer induktiven Inhalts- und einer deduktiven Frameanalyse ausgewertet (Mayring, 2015; Mattes, 2014).

Die Ergebnisse 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. Identifiziert werden noch weitere Faktoren, wie

z. B. die vorexistierenden 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 den chinesischen Medien gemäß 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.

Die vorliegenden Befunde liefern eine empirische sowie theoretische Grundlage für die Untersuchung der Referenzgesellschaften in weiteren Kontexten. Die durch diese Arbeit ergänzte postkoloniale Perspektive hilft, die Gestalt der hierbei im Spiel befindlichen Stereotype sowie deren weitere Prägung der aktuellen Diskussionen über bildungspolitische Referenzgesellschaften besser zu verstehen.

Anhang VIII: Abstract

As a consequence of internal and external contexts, national education systems are constantly changing. The term “reference societies” (Bendix, 1978, p. 292) can be used to denote the countries, regions, and organizations which are referenced in educational policy debates on educational reforms (Waldow, 2016). The Programme for International Student Assessment (PISA) has proven to be particularly influential in this context (Steiner-Khamsi & Waldow, 2018). In German and Chinese media, PISA participation has triggered fierce discussion concerning their respective school systems. Against this background, the central questions of this work arise: To what extent do the media discourses of Germany and Mainland China differ, or are similar, regarding the perception and construction of educational policy reference societies in the wave of PISA studies? And how can these differences and similarities be understood?

To answer these questions, this work utilizes the theoretical approach “reference as projection” (Waldow, 2019b) from a postcolonial perspective (Bhabha, 2004; Takayama, 2018). Firstly, references can be understood as projections. That is, the local point of view of the observer determines the selection and presentation of the reference companies. The pre-existent stereotypes about nations as well as regions spanning individual nation states shape one’s own point of view. In the stereotyping of one’s own and foreign education systems, colonial power relations play an important role. Projection serves to (de-)legitimize one’s own educational agendas (Steiner-Khamsi, 2004; Waldow, 2016), the externalization of bad feelings about oneself, as well as control over an unpredictable future (Waldow, 2019b). Secondly, from a postcolonial perspective, it can be added that the projection serves the positioning of one’s own education system in a world society in which the colonialist order of hierarchy and dominance persists or is reproduced (Bhabha, 2004). Methodologically, this work is conceived of as qualitative-comparative research (Falkenberg, 2020). A total of 267 German and 294 Chinese newspaper articles from the period 2001–2020 were evaluated with the help of an inductive content and a deductive frame analysis (Mayring, 2015; Matthes, 2014).

The results show that in German and Chinese media discourse on PISA, their own education systems are perceived as either ‘underperforming’ or ‘top-performing’. In terms of foreign education systems, PISA results are not the only influencing factor that determines whether a society is referenced positively or negatively. Further factors are also identified, such as pre-existent national stereotypes, geographical proximity, economic conditions, perceived cultural proximity, and the position of power in international discourse. From the perspective of the framing of regions spanning individual nation states, it can be observed that there is a strong dichotomisation between ‘the Western countries’ and ‘(East) Asia’ in both media discourses. Where these differ is that

there is a uniform rejection of the experiences from '(East) Asia' in the German media discourse, while according to Chinese media mutual learning between '(East) Asian' and 'Western' educational traditions should take place. In the German case, the reference to international organizations is more often used to scandalize one's own problems. In the Chinese case, the positive recognition of international organizations is more frequently referenced to contribute to the glorification of Shanghai's success. From a postcolonial perspective, it can be summarized that both discussions are characterized by ambivalence: In the German discussions about '(East) Asia', the loss of one's own future competitiveness is warned about, whilst the discursive superiority of 'Western' educational culture is reflected. In Chinese discourse, the 'Western-centered' stereotyping of '(East) Asian' education as 'traditional Confucian' is adopted, but attempts are made to legitimize the superiority of Chinese education systems over others.

The present findings provide an empirical and theoretical basis for the investigation of the educational policy reference societies in further contexts. The theoretical perspective of postcolonialism supplemented by this work can help to better understand the form of the stereotypes involved and their further imprinting of the current discussions about reference societies.