GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

# Über PISA reden. Zum PISA-Diskurs in österreichischen Printmedien

**Hochreiter, Susanne; Klingenböck, Ursula**

**2011**

**https://doi.org/10.25595/3285**

**Veröffentlichungsversion / published version**
**Zeitschriftenartikel / journal article**

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Hochreiter, Susanne; Klingenböck, Ursula: *Über PISA reden. Zum PISA-Diskurs in österreichischen Printmedien*, in: Femina politica : Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft, Jg. 20 (2011) Nr: 2, 90–100. DOI: https://doi.org/10.25595/3285.

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

# Über PISA reden. Zum PISA-Diskurs in österreichischen Printmedien

SUSANNE HOCHREITER. URSULA KLINGENBÖCK

## Vorbemerkungen

Die Schul- und Bildungsdebatte in Österreich hat durch die PISA-Studie 2009 einen neuen Impuls bekommen: Pädagogik, Didaktik und Fachwissenschaften sind dazu aufgerufen, auf die – durchwegs schlechten – Ergebnisse zu reagieren und Modelle für Abhilfe zu entwickeln. Politische Entscheidungsträger sind gefordert, mit geeigneten rechtlichen, institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen eine Umsetzung der Handlungsempfehlungen zu ermöglichen. Im öffentlichen, häufig emotional geführten und über die Medien vermittelten Diskurs werden die Ergebnisse theoretischer und empirischer Forschung allerdings kaum sichtbar. Stattdessen kennzeichnet die mediale Berichterstattung eine starke Funktionalisierung der PISA-Ergebnisse, die insbesondere an der Verhandlung von Bildung und Geschlecht sichtbar wird. Ausgehend von PISA 2009 und den aktuellen rechtlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Gender Mainstreaming im Bildungsbereich fokussiert unser Beitrag auf die Berichterstattung in österreichischen Printmedien. Ausgewählte Beiträge sollen auf die Darstellung von Bildung und Geschlecht untersucht und auf ihre Rolle in einem komplexen öffentlichen Diskurs befragt werden.

## Zur Genderrelevanz von PISA 2009

Das „Programme for International Student Assessment" ist eine Large-scale-Erhebung und dient der standardisierten Messung von SchülerInnenleistungen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Ergebnisse der PISA-Studie 2009 haben heftige, auf unterschiedlichen Ebenen geführte Diskussionen ausgelöst. Das – schlechte! – Abschneiden der österreichischen SchülerInnen ist in Publikationen u.a. des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie) beschrieben, in (Vergleichs-) Zahlen gefasst und in Tabellen, Blockdiagrammen und Skalen abgebildet (Schwantner/Schreiner 2010). Den mit 2009 eingeführten Schwerpunktsetzungen des nationalen Test-Teils entsprechend, sind Geschlecht und Geschlechterrollen (zusammen mit Gewalt in der Schule und Sozialkapital) wesentliche Analysefaktoren und im Ergebnisbereich berücksichtigt. Österreich liegt im Kompetenzbereich Lesen auf Platz 32 (!) von 38 OECD- bzw. EU-Teilnehmerländern, wobei Mädchen im Schnitt eine um 41 Punkte höhere Leistung aufweisen als Buben; in der „Risikogruppe" sind Mädchen dagegen mit 20 Prozent gegenüber 35 Prozent der Buben deutlich unterre-

präsentiert. Während die Leseleistung der Mädchen in allen teilnehmenden Ländern über jener der Buben liegt, ist die Geschlechtsdifferenz im naturwissenschaftlichen Bereich im OECD-Vergleich sehr unterschiedlich ausgeprägt, in Österreich ist sie nicht signifikant (Schwantner/Schreiner 2010, v.a. 16 und 21). Fördermaßnahmen für Mädchen werden vom Ziel her argumentiert: Ein genereller Rückgang an Studierenden in physikalisch-technischen Studienrichtungen und Berufsausbildungen soll „durch Mädchen sowie Migrantinnen und Migranten ausgeglichen werden" (Schwantner/Schreiner 2010, 39). Die Formulierung charakterisiert gegenwärtige Diskursmuster: Die Aufmerksamkeit für gesellschaftliche „Randgruppen" (hier: Mädchen und MigrantInnen) folgt der Prämisse: „Es gibt zu wenige männliche Fachkräfte für die Aufrechterhaltung der Wirtschaftskraft". Sie ist motiviert durch Mängelbedeckung, die Option für Mädchen und MigrantInnen wird damit abgewertet. Geschlecht und Migrationshintergrund werden in einen fragwürdigen Zusammenhang gebracht, die Parameter „weiblich" und „Migrationshintergrund" als problematische Kreuzung im Sinne der Reproduktion einer Konstruktion des „Anderen" installiert (vgl. Trinh 2010).
In der Unterscheidung von „Mädchen" und „Buben" geht PISA von einem dualistischen, essentialistischen Begriff von „Geschlecht" aus, der weitgehend statisch gefasst ist. Geschlechtsunterschiede in der Bildung, wie sie durch die PISA-Studie identifiziert werden, spiegeln möglicherweise eher Aspekte eines Gender-Bias wider (z.B.: Wie reagieren Mädchen und Buben auf diese Tests?) als tatsächliche genderbedingte Leistungsunterschiede. Wenn man einer standardisierten Messung von SchülerInnenleistungen prinzipiell Sinnhaftigkeit unterstellt und wenn es ein wesentliches Ziel von PISA ist, Verbesserungsmaßnahmen für die Schul- und Systemebene ableitbar zu machen, bedarf es auch und gerade für die Kultur- und Genderfrage einer Überprüfung der Testziele, des Testdesigns und der Auswertung. Hierauf kommen wir später noch zurück. Darüber hinaus braucht es mehr Metastudien und wissenschaftliche Interpretationsfolien, die die Ergebnisse lesbar machen (vgl. auch die Forderung des Bundesjugendkuratoriums 2009).

## Gesetzliche und bildungspolitische Aspekte von Bildung und Geschlecht in Österreich

Wie in den meisten europäischen Ländern bilden auch in Österreich nationale, europäische und internationale bzw. zwischenstaatliche Referenzen den gesetzlichen Rahmen der Gleichstellungspolitik. Österreich hat die allgemeine Gleichbehandlung und Chancengleichheit in der Verfassung verankert (Art. 7), es hat internationale Abkommen wie die UN-Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW) unterzeichnet und folgt der EU-Strategy for Equality between Women and Men 2010-2015. Auf EU-Vertragsebene ist die Gleichstellung von Frauen und Männern schon seit vielen Jahren ein zentraler Grundsatz (zuletzt Lissabon 2009). Erst kürzlich wurde anlässlich des Internationalen Frauentags 2010 eine Erklärung veröffentlicht, worin „ein verstärktes Engagement für die Gleichstel-

lung von Frauen und Männern“ (Europäische Kommission 2010) mit der Gründung einer „Frauen-Charta“ einhergeht. Trotz möglicher Sanktionen (Vertragsverletzungsverfahren) lassen sich Gleichstellung, Chancengleichheit, Förderungsziele und die Beseitigung von Benachteiligungen offensichtlich nicht konsequent umsetzen. Ein ähnlicher Befund muss für die nationale Gleichstellungspolitik in Österreich getroffen werden. Nach seinen Rechtsvorschriften zählt Österreich zu jenen Ländern, die die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung aktiv fördern und diese auch als Bildungsziel definieren. Dass dies noch keine Verbesserung der Gleichstellung in der Bildung garantiert, ist sowohl in internationalen Studien zu Geschlechtsunterschieden bei Bildungsresultaten (Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur 2010) als auch durch regionale Beobachtungen (Specht 2009) dokumentiert. Das Paradoxon, wonach (vorhandene) gesetzliche Vorgaben die Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter fördern, aber – z.B. als Alibigesetze – ebenso behindern können, ist auch im österreichischen Bildungsbereich erkennbar: Häufig wird die Forderung nach Gendersensibilität dadurch erfüllt gesehen, dass Sprachregelungen (indem man explizit Frauen und Männer adressiert) und formale Vorgaben (z.B. Ausschreibungstexte, die Frauen besonders zur Bewerbung einladen) eingehalten werden.

Die Erziehung zur Gleichstellung von Männern und Frauen firmiert in Österreich als in den Lehrplänen verankertes Unterrichtsprinzip bzw. Bildungsanliegen. Die Kategorie Geschlecht wird damit für alle Ebenen des Lehrens und Lernens – von den allgemeinen Bildungszielen und didaktischen Grundsätzen bis hin zu den Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände – relevant. Um die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben und politischen Zielformulierungen in den Schulen zu fördern, wurden Langzeitprojekte (Gendersensibles Verhalten im Unterricht, Koordinierte Unterstützungsmaßnahmen für einzelne Schulen, Fonds für Genderkompetenz-Schulen) eingerichtet und – top-down – konkrete Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt: Das Portal „Gender und Bildung“ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur stellt reichlich Materialien zusammen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009). Doch obwohl die Angebote vielfältig sind, kommt bei den einzelnen Schulen nur ein geringer Teil der Initiativen an, es gibt also ein Umsetzungsdefizit.

Einer der Gründe hierfür liegt offenbar an den Schulen selbst: Umfragen wie die Online-Erhebung zu „Gender und Schule“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008) weisen eine nach Schultyp differenzierte, insgesamt aber geringe Beteiligung auf, die wiederum auf ein nachgeordnetes Interesse an Gender Mainstreaming schließen lässt. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen u.a. eine Diskrepanz zwischen der (positiven) Einstellung zu Gender Mainstreaming und dem Grad seiner Umsetzung, einen Mangel an Genderbeauftragten, Wissenslücken sowie hohen Unterstützungsbedarf bei der Durchführung von geschlechtersensiblen Projekten. Zudem fehlt in vielen Schulen wie auch an Hochschulen eine grundsätzliche Reflexion darüber, welche Fortschritte durch einzelne Projekte erwartbar sind und wie sie erreicht werden können.

## Diskursanalytische Überlegungen zu „Bildung und Geschlecht" in öffentlichen Diskursen

Eine These der aktuellen Diskurstheorie (Link 2003 im Anschluss an Pecheux 1995) besagt, dass wirksame Artikulation dann möglich wird, wenn sie auf ein in der Gesellschaft vorhandenes System von Kollektivsymbolen zurückgreift. Kollektivsymbole sind historisch und interkulturell veränderbare Bilder und Modelle, die zum gemeinsamen Vorrat einer Gesellschaft gehören und mithilfe derer gesellschaftliche und politische Realität vorgestellt und damit popularisiert werden kann, z.B. die Gesellschaft als Boot, die Gesellschaft als ökonomisch orientierter Betrieb. Link zufolge transportieren und reorganisieren sie Wissenselemente aus den Spezialdiskursen für den Interdiskurs (d.h. im nichtwissenschaftlichen Diskurs, der – meist vereinfacht – Inhalte von Spezialdiskursen und zwischen diesen vermittelt; vgl. Diaz-Bone 2006, 254f.). Diese Strategie ist aus dem bifie-Bericht, der die Ergebnisse des PISA-Tests für eine nicht näher definierte Öffentlichkeit aufbereitet, bereits ein Stück weit bekannt: Über das Kollektivsymbol Österreich als „erfolgreicher Wirtschaftsbetrieb" wird der bildungspolitische Diskurs im Interdiskurs organisiert. PISA wird im Bericht des bifie als ein Mittel „moderne(r) Bildungspolitik" verstanden. Diese gründet auf einem rationalistischen und evidenzbasierten Politikverständnis, das „datengestützte Bestandsaufnahmen für eine rationale Entscheidungsfindung (…)" benötigt, das „nach Stärken- und Schwächenanalysen für eine systematische Qualitätsentwicklung" verlangt und „den erzielten Fortschritt nach Benchmarks" (Schwantner/Schreiner 2010, 50) bewertet.

Obwohl oder gerade weil sie schlecht waren, haben die PISA-Ergebnisse eine signifikante Zunahme der Beiträge im medial geführten öffentlichen Diskurs ausgelöst: Unzählige Artikel, (Gast-)Kommentare, Kolumnen und Interviews in Print- und Online-Medien haben PISA zu ihrem Gegenstand, von Formaten wie Blogs als eine Form der Anschlusskommunikation gar nicht zu reden. Dass der Interdiskurs zeitlich *vor* den fachlichen Diskursen und noch vor Bekanntgabe der PISA-Ergebnisse, der Vermittlungsprozess also noch vor Kenntnis des zu Vermittelnden eingesetzt hat (z.B. Red/der standard 2010; Pöll 2010), dürfte ein Spezifikum von PISA 2009 in Österreich sein. Beruhend auf Teilinformationen über ein zu erwartendes schlechtes Ergebnis, sollen die Vorausberichte ein solches erklären bzw. rechtfertigen. Darüber hinaus verorten sie die „PISA-Pleite" (News 2010) in einer (partei-)politisch motivierten und publikumswirksam inszenierten Auseinandersetzung zwischen den Sozialpartnern und bedingen damit jenen Medienhype mit, der PISA und seine möglichen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Implikationen zum Gegenstand hat. PISA ist ein Event, das – anders als der wissenschaftliche/universitäre Diskurs und seine Ergebnisse, die außerhalb der Scientific Community nur wenig wahrgenommen werden – die internationale Schul- und Bildungsdebatte ordentlich aufgemischt hat. Liessmann (2006, 78) zufolge haben erst der Wettbewerbscharakter mit Ranglisten und die mediale Berichterstattung dem Unternehmen PISA zu Publizität und damit zu seiner politischen und gesellschaftlichen Bedeutung verholfen. Weil

nicht sein kann, was nicht sein darf, wird nahezu zeitgleich mit der Publikation der nationalen PISA-Ergebnisse und ebenfalls über die Medien die Frage der Verantwortlichkeit verhandelt – wie schon bei PISA 2003 werden auch diesmal vor allem die zuständige Ministerin, der aktuelle bildungspolitische Kurs, der jeweilige Koalitionspartner, die Regierungsparteien, das Schulsystem genannt.
Daneben werden Forderungen nach einem generellen „Testing the Test" laut (apa/red 2011a, apa/az 2011), allerdings tritt in der öffentlichen Debatte ein diffuses Misstrauen gegenüber dem Erhebungsinstrument an die Stelle wissenschaftlich begründeter Kritik an der Validität des Datenmaterials, wie sie für PISA mehrmals und auch zu Recht formuliert wurde: So wies Bracey (2007) die One-dimensional Item Response Theory wegen der Inkonsistenz ihrer Ergebnisse zurück, Allerup (2007) stellte die Items u.a. aufgrund ihrer Inhomogenität in Bezug auf Geschlecht, Ethnie und Umfragejahr in Frage, Wuttke kritisierte die Applikation des für Männer entwickelten „Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status" (ISEI) auf Frauen (Wuttke 2010).
Wie auch in Deutschland (Münch 2009) haben die österreichischen PISA-AutorInnen weitgehend darauf verzichtet, aus ihren Befunden kausale Aussagen oder gar Empfehlungen für bildungspolitische Reformen abzuleiten; auch in genuin bildungswissenschaftlichen Fragen kommen die Deutungsangebote nicht in erster Linie von den Fachwissenschaften, sondern aus Medien und Politik. Ausgangspunkt unserer Überlegungen zum Gender-Aspekt in öffentlich-politischen Diskursen war die mediale Berichterstattung über PISA-Österreich. Den Überlegungen von Diaz-Bone (2006) für eine Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse folgend, wurde zunächst ein provisorisches Korpus zu untersuchender Medien erstellt. Da das Ziel unserer Untersuchung nicht sein konnte, eine repräsentative Querschnitts-Studie vorzulegen (vgl. dazu Bozkurt u.a. 2009), wurden ausschließlich Printmedien, hier wiederum österreichische Tageszeitungen (Der Standard, Die Presse, Kurier) und Wochenzeitungen (Falter, News) ausgewählt. Der Untersuchungszeitraum umfasst die Wochen nach der Bekanntgabe der PISA-Ergebnisse, wobei insbesondere auf PISA 2009 fokussiert wird; in begründeten Fällen – vor allem dann, wenn ein Vergleich angestrebt wird, wird auch auf Berichte zu früheren PISA-Studien zurückgegriffen. Die ausgewählten Beiträge werden als Ausdruck einer (einheitlichen) Wissensordnung verstanden und in einer Oberflächenanalyse nach zentralen Begriffen, Themenwahl und -problematisierung, nach Strategien der SprecherInnen sowie nach Modalitäten und Strukturen der Argumentation und der Bewertung befragt.
Die untersuchten Texte betrachten die PISA-Ergebnisse grundsätzlich als wissenschaftlich gewonnene und dementsprechend belastbare Fakten, die der „Wahrheitsfindung" dienen sollen. In der publizistischen Debatte werden sie – bewusst oder unbewusst – vor der Folie gesellschaftlich produzierter Geschlechterbilder interpretiert. Anstatt sich kritisch damit auseinanderzusetzen, folgt der Mediendiskurs einem bipolaren Muster von Zweigeschlechtlichkeit. Unter Berufung auf „ein scheinbar klar konturiertes Bild der Geschlechter" (Bundesjugendkuratorium 2009) erzeugen

die Berichte durch Vereinfachung komplexer Inhalte und vermeintliche Aussagensicherheit Eindeutigkeit für vielfach interpretierbare Ergebnisse. Das wird zunächst deutlich an Kollektivaussagen wie *die* Buben/*die* Mädchen, die die Subjektperspektive vernachlässigen und Homogenität für in sich divergente Gruppen suggerieren, das betrifft aber auch ergebnisbasierte Aussagen. Ein Beispiel: In einem Zeitungsbericht heißt es, Mädchen würden identifikatorisches Lesen, Buben das Informationslesen[1] bevorzugen (Nimmervoll 2004). Auf diesen vermeintlich natürlichen Unterschieden basieren dann auch Handlungsempfehlungen (z.B. wird die Forderung nach geschlechtsspezifisch aufbereiteten naturwissenschaftlichen Lerninhalten für weibliche Lernende mit Interessensunterschieden begründet, Der Kurier 2011). Beiträge wie dieser heben sich von wissenschaftlich geleiteten bzw. gestützten Debatten um Koedukation versus (partielle) Monoedukation ab, wie sie in Österreich etwa am Beispiel des Mathematikunterrichtes geführt werden (vgl. stellvertretend Tanzberger/Besenbäck 2003). Während wissenschaftliche Zugänge stärker an den Vermittlungsbedingungen wie Lernumgebung, Lehrpersonen und -methoden (z.B. Aufgabendesign) als an deren inhaltlichen Vehikeln interessiert sind, rufen Zeitungsberichte vor allem weibliche Klischees auf und verfestigen traditionelle Geschlechtererwartungen: Mädchen, so heißt es etwa, würden lieber die Wahrscheinlichkeit einer Fehlgeburt errechnen als die eines Autounfalls (Mathematik), würden sich eher für den Einsatz eines Lasers in der Schönheitschirurgie interessieren als für die bei einem Raketenstart erforderliche Kraft (Physik) (vgl. Der Kurier 2011). Nur einzelne Artikel weisen auf die Rolle gesellschaftlicher Zuschreibungen und deren Vermitteltheit hin: „Mädchen und Frauen sind (…) tatsächlich die schlechteren Mathematikerinnen – solange ihnen vermittelt wird, dass sie es sind“ (Ahne 2009).
Österreichs PISA-Ergebnisse werden in der medialen Berichterstattung nicht nur polarisiert, sondern auch metaphernstark dramatisiert. So ist die Rede von einem „PISA-Debakel“ (apa/red 2010a, Schwarz 2010), von „Desaster“ (apa/red 2010c), „Katastrophe“ (Schwarz 2010), „Absturz“ (apa/az 2010, apa/red 2010a) und „Abfall“ (Bukovec/Hacker 2010), von „Armutszeugnis“ (Nüchtern 2010) und „bildungspolitische(r) Apokalypse“ (ebd.). Viele Beiträge fokussieren auf den Bereich des Lesens, bei dem die österreichischen Ergebnisse besonders schlecht und die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern besonders groß waren. Die Tatsache, dass Mädchen im Vergleich zu Buben bessere Leistungen im Lesen (zumindest in jenen Aspekten, die durch PISA getestet werden, nämlich im sinnerfassenden Lesen) zeigen, führte nicht zu einem Leseförderungsprogramm für Buben (oder besser: zu einer geschlechtergerechten Leseförderung). Das ist umso erstaunlicher, als die besseren (Lese-)Leistungen als direkte Folge einer jahrzehntelangen, generellen Mädchenförderung dargestellt und damit zum Resultat gezielter Intervention gemacht werden. Mit demselben Argument – nämlich einer umfassenden Mädchenförderung – werden die schwachen Leseleistungen der Buben begründet und ein kausaler Zusammenhang zwischen „Aufstieg“ der Mädchen (vgl. die Schlagzeile „PISA-Sieger: Weiblich (…)“; Pink 2010) und „Abstieg“ der Buben hergestellt.

Funktionieren kann ein solches „Gewinnerinnen-Verlierer-Modell“ (Chwalek 2009) freilich nur, weil es bestehende Geschlechterhierarchien und Formen struktureller Diskriminierung völlig außer Acht lässt – oder umgekehrt, sich unhinterfragt darauf berufen kann – und weil es strategisch durch moralisierende Momente (Mädchen reüssieren zu Lasten von Buben) gestärkt wird (Chwalek 2009). Unter Ausweitung der gesellschaftlichen Perspektive wird das Versagen der Buben damit zum Versagen des österreichischen Bildungssystems an der Schülerpopulation und, in weiterer Folge, der österreichischen Gleichstellungspolitik am männlichen Geschlecht (Löffler 2005). Mädchenförderung, wie sie seit den 1970er Jahren gefordert und zu einem Teil auch (erfolgreich) umgesetzt wurde, wird in der medialen Berichterstattung nicht zur Erfolgsgeschichte, sondern zum (bildungs-)politischen Instrument der Diskriminierung gemacht. Der mediale Diskurs steht damit in der Tradition eines seit den 1990er Jahren im anglo-amerikanischen Raum („underachievement of boys“) und mittlerweile international diskutierten Themas (Poor-Boys-Diskurs; Boys-will-be-Boys-Diskurs; failing boys – failing school Diskurs; Boys at risk/problem-boys-Diskurs) (vgl. Chwalek 2009), allerdings ohne sich kritisch damit auseinanderzusetzen.

Das problematische bildungs- und gesellschaftspolitische Potenzial quantitativer Studien (Bender 2006) zeigt sich in Österreich insbesondere am Beispiel der Verschränkung von Gender und Migrationshintergrund. Formulierungen wie „Testsieger in Österreich sind strebsame Mädchen aus Akademikerhaushalten ohne Fernseher. Am unteren Ende rangieren Migrantenkinder, die jede Menge Fernseher und DVD-Player, aber keine Bücher sowie eine arbeitslose Mutter zu Hause haben“ (Pink 2010) stellen zwar auch das Zusammenwirken kultureller, sozioökonomischer und geschlechterbezogener Faktoren dar. In erster Linie be- und verstärken sie aber bestehende Stereotypen und befördern eine Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres Geschlechts, ihres soziokulturellen und sozioökonomischen Hintergrundes. Online-Blogs zeigen, dass eine stark reduktionistische Lesart dominiert: Über den Artikel aufgerufene Klischees werden zitiert, neu kontextualisiert (vgl. die Kommentare zum *News*-Artikel apa/red 2010d) und radikalisiert.

Gerade an der Verschränkung von Bildung, Gender und Ethnie wird deutlich, dass mediale Texte eminent politisch-systemische (Fuhrmann 2009), also (Gesellschaft) gestaltende und insofern „ganzheitliche“ Texte sind, indem sie nicht einzelne Aspekte und Probleme für sich, sondern als Teil eines Systems betrachten. Das „Ereignis“, an dem sie sich orientieren, ist die PISA-Studie, die ihrerseits als politisches Ereignis (Tillemann u.a. 2008, mit Bezug auf Österreich Bozkurt u.a. 2009) verstanden werden kann. Die AkteurInnen sind – mit über die Jahre wechselnden Personen – weitgehend dieselben: PolitikerInnen, JournalistInnen, PISA-ExpertInnen, vergleichsweise selten LehrerInnen und ElternvertreterInnen. SchülerInnen kommen fast ausschließlich als über ihre Leistung zu Messende und Beurteilte vor, nur selten als aktiv Gestaltende und das meist in negativ konnotierten Bereichen (z.B. wenn es um die Aufrufe von SchülerInnenvertretungen geht, PISA 2009 zu boykottieren).

Für PISA 2003 und PISA 2009 unterscheiden sich Ursachenzuschreibungen und Forderungen nur wenig: Gesamtschule, Ganztagsschule, Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen, der Blick auf andere, erfolgreiche Länder (insbesondere Finnland). Doch während die 2003 gegründete „Zukunftskommission" die bildungspolitischen Konsequenzen aus der OECD-Untersuchung noch primär in Qualitätsmanagement, Autonomie, Professionalisierung, Forschung und Entwicklung sieht, fokussieren die Diskussionen nach PISA 2009 stärker auf eine Strukturreform. Dabei sind die Vorschläge nicht unbedingt neu: Z.B. gehört das, was unter dem Titel „Neue Mittelschule" (gemeinsame Schulform der 10- bis 14-Jährigen) diskutiert wird und für weniger Selektion und mehr Gerechtigkeit auch in Geschlechterfragen firmiert, in den größeren Kontext der Gesamtschuldebatte, die spätestens seit den Schulversuchen der 1980er Jahre turnusmäßig im Gespräch ist. Lehr- und Lerndesigns, die Inhalte geschlechtssensibel vermitteln, aber auch soziale Lernräume aufmachen sollen, werden derzeit noch eher zurückhaltend diskutiert.

## Resümee und Ausblick

Die große Resonanz der PISA-Ergebnisse nicht nur in Österreich wird sowohl mit dem Design der Studie und ihrer Bilanzierung (Wettbewerbscharakter mit Ranglisten) als auch mit der medialen Präsenz begründet, die dem Unternehmen PISA erst zu Publizität und damit zu seiner politischen und gesellschaftlichen Bedeutung verholfen habe (Liessmann 2006, 78). Die Hoffnung, dass mit der öffentlichen Debatte auch eine differenziertere Auseinandersetzung mit Bildung und Gesellschaft einhergeht, bestätigt sich nicht. Am Beispiel von Bildung und Geschlecht wird deutlich, dass die mediale Berichterstattung im Anschluss an PISA, wie sie derzeit stattfindet, eher dazu geeignet ist, über Stereotypen einen vorhandenen Gender-Gap zu konsolidieren und (etwa über die Verschränkung von Geschlecht und sozialer/ethnischer Herkunft) multiple Diskriminierungsachsen (Çınar 2003) aufzurufen, als die öffentliche Wahrnehmung zu sensibilisieren. Bildung und Geschlecht werden in der medialen Berichterstattung zum Teil eines Leistungs- und Qualifizierungsdiskurses, der in Österreich u.a. über die Diskussion um System- und Strukturreformen (Stichwort: Gesamtschule der 10-14jährigen, Employability von AbsolventInnen) geführt wird. Wie sehr die mediale Vermittlung zum Instrument parteipolitischer Steuerung werden kann, zeigt sich am Beispiel „PISA 2009" u.a. darin, dass allgemeine und damit themenferne politische Grundsätze über versatzstückartig gebrauchte Schlagworte und Floskeln präsent gemacht werden (für Österreich: Migration, Sozialstaat etc.). Bender spricht in diesem Zusammenhang von einem Missbrauch der PISA-Ergebnisse „by political and media elites in order to manipulate public opinion and to serve certain ideologies" (2006). Das ist umso bedenklicher, als mediale Vermittlungs- und Kommunikationsprozesse als Interdiskurse eine mehrfache Multiplikatorfunktion haben: Zum einen beeinflussen sie die öffentliche Meinung, zum anderen ist von einer Rückwirkung auf Spezialdiskurse, insbesondere den politischen Diskurs, auszugehen.

## Anmerkung

1 Beides sind unterschiedliche Lesetechniken, die nicht notwendigerweise mit der gelesenen Textsorte korrelieren.

## Literatur

**Ahne**, Verena, 2009: Viel besser als seine Schwester. Falter, Wissenschaftsmagazin Heureka, 22.06.2009. Internet: http://www.falter.at/web/heureka/blog/?p=257 (24.03.2011).

**Allerup**, Peter N., 2007: Identification of Group Differences Using PISA Scales – Considering Effects of Inhomogeneous Items. In: Hopmann, Peter/Brinek, Gertrude/Retzl, Martin (Hg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What It Promises? Wien, Münster, Berlin, 175-201.

**apa/red**, 2011a: PISA: ÖVP verlangt Prüfung durch unabhängige Wissenschafter. In: Der Standard, 09.02.2011. Internet: http://derstandard.at/1297215897981/PISA-OeVP-verlangt-Pruefung-durch-unabhaengige-Wissenschafter (24.03.2011).

**apa/red**, 2011b: PISA: Länder drängen auf Überprüfung. In: Der Standard, 08.02.2011. Internet: http://derstandard.at/1296696676308/PISA-Ergebnisse-Laender-draengen-auf-Ueberpruefung (24.03.2011).

**apa/az**, 2010: Migranten nicht schuld an Pisa-Absturz, In: Der Standard, 10.12.2010. Internet: http://derstandard.at/1291454356171/Analyse-Migranten-nicht-schuld-an-Pisa-Absturz (24.03.2011).

**apa/red**, 2011: PISA: Länder drängen auf Überprüfung. In: Der Standard, 08.02.2011. Internet: http://derstandard.at/1296696676308/PISA-Ergebnisse-Laender-draengen-auf-Ueberpruefung (24.03.2011).

**apa/red**, 2010a: Österreichischer Absturz „mit Vorbehalt": Lesen die größte Schwäche beim PISA-Test. In: News, 07.12.1010. Internet: http://www.news.at/articles/1049/11/283801/oesterreichischer-absturz-mit-vorbehalt-lesen-schwaeche-pisa-test (24.03.2011).

**apa/red**, 2010b: Scharfe Kritik nach dem PISA-Debakel: Bildungsfeindliche Kultur in diesem Land. In: News, 07.12.2010. Internet: http://www.news.at/articles/1049/11/283851/scharfe-kritik-pisa-debakel-bildungsfeindliche-kultur-land (24.03.2011).

**apa/red**, 2010c: SPÖ fordert Gesamtschule gegen neues PISA-Desaster: Das „ist der richtige Weg", In: News, 08.12.2010. Internet: http://www.news.at/articles/1049/11/283868/spoe-gesamtschule-pisa-desaster-das-ist-weg (24.03.2011).

**apa/red**, 2010d: Weiblich, Akademikerkind und zwei Handys im Haushalt: So brilliert man im PISA-Test. In: News, 10.12.2010. Internet: http://www.news.at/articles/1049/10/283996/weiblich-akademikerkind-handys-haushalt-so-pisa-test (24.3.2011).

**Bender**, Peter, 2006: Was sagen uns Pisa & Co., wenn wir uns auf sie einlassen? In: Jahnke, Thomas/Meyerhöfer, Wolfram (Hg.): PISA & Co – Kritik eines Programms. Hildesheim, 281-337.

**Bozkurt**, Dominik/**Brinek**, Gertrude/**Retzl**, Martin, 2009: PISA in Österreich: Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen. In: Hopmann, Stefan/ Brinek, Gertrude/ Retzl, Martin (Hg.): PISA zufolge PISA. PISA According to PISA – Hält PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What It Promises? Wien, Münster, Berlin, 321-362.

**Bracey**, Gerald W., 2008: The Leaning (Toppling?) Tower of PISA: Facts and Doubts about International Comparisons in Education. Dissent Magazine, 21.08.2008.

**Bukovec**, Nicholas/**Hacker**, Philipp: Jeder Zweite liest nur, „weil er muss". In: Kurier, 07.12.2010. Internet: http://kurier.at/nachrichten/2055907.php (24.03.2011.)

**Bundesjugendkuratorium**, 2009: Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. Internet: http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf (25.05.2011).

**Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (o.D.): Erziehung zur Gleichstellung von Männern und Frauen. Internet: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.xml (24.03.2011).

**Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (o.D.): Erziehung zur Gleichstellung von Männern und Frauen. Materialien. Internet: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gb_mat_bmukk.xml (25.05.2011).

**Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (o.D.): Gender Kompetenz &

Gender Mainstreaming. Kriterienkatalog für Schulen. Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15247/gekoskriterienonline.pdf (24.03.2011).

**Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (o.D.): Portal Gender und Bildung: Gender in den Lehrplänen, „Bewusste Koedukation" und geschlechtssensible Pädagogik. Internet: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_lehrplaene.xml (24.03.2011).

**Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (o.D.): Neue Mittelschule. Pädagogische Konzepte. Internet: http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html#c12 (24.03.2011).

**Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (o.D.): Online-Erhebung „Gender und Schule" (2008). Internet: http://www.eduhi.at/dl/Infoblatt_Umfrage_8.08.pdf (24.03.2011).

**Chwalek**, Doro-Thea, 2009: Die Re-Dramatisierung von Bildung und Geschlecht. Internet: http://www.gew.de/Binaries/Binary56384/Chwalek_GEW_Berlin.pdf (25.05.2011).

**Çınar**, Dilek, 2003: Differenziert betrachtet. In: Der Standard. Album, 21.-22.6.2003.

**Diaz-Bone**, Rainer, 2006: Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Historical Social Research. 31 (2), 243-274.

**Europäische Kommission**, 2010: Ein verstärktes Engagement für die Gleichstellung von Frauen und Männern. Eine Frauen-Charta. Internet: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0078:FIN:DE:PDF (24.03.2011).

**Europäische Kommission**, 2011: Gleichstellung der Geschlechter. Internet: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=418&langId=de (15.03. 2011).

**Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur** (Hg.), 2010: Geschlechterunterschiede bei Bildungsresultaten: Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa. (Eurydice-Netz 2010). Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120DE.pdf (25.05.2011).

**Fuhrmann**, Silvia, 2009: Bildung im Spiegel österreichischer Tageszeitungen. Eine kommunikationswissenschaftliche Untersuchung bildungsrelevanter Inhalte unter besonderer Berücksichtigung der Berichterstattung über PISA. Wien.

**Liessmann**, Konrad Paul, 2006: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.

**Link**, Jürgen, 2003: Kulturwissenschaft, Interdiskurs, Kulturrevolution. In: KultuRRevolution. 46/47, 10-23.

**Löffler**, Stefan, 2005: Buben haben keine Lobby. In: Falter, Wissenschaftsmagazin Heureka, 23.05.2005. Internet: http://www.falter.at/web/heureka/archiv/05_3/13.php (24.3.2011).

**Münch**, Richard, 2009: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. FrankfurtM.

**Neuhauser**, Julia, 2010: PISA-Sieger: Weiblich und ohne TV, In: Die Presse, 11.12.2010. Internet: http://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/617466/PISASieger_Weiblich-und-ohne-TV (24.03.2011).

**Neuhauser**, Julia/**Pöll**, Regina, 2010: Der schiefe Test von PISA, In: Die Presse, 26.11.2010. Internet: http://diepresse.com/home/bildung/schule/613641/Der-schiefe-Test-von-PISA (24.03.2011).

**Nimmervoll**, Lisa, 2004: Mädchen-Bücher und Buben-Comics. In: Der Standard, 21.12.2004. Internet: http://diestandard.at/1897462 (24.03.2011).

**Der Kurier**, 2011: Mädchen wollen anders rechnen. In: Kurier, 02.03.2011. Internet: http://kurier.at/nachrichten/2077951.php (24.03.2011).

**News**, 2010: Schmied als „Buhmann": ÖVP schießt nach PISA-Pleite scharf gegen Bildungsministerin. In: News, 09.12.2010. Internet: http://www.news.at/articles/1049/11/283900/schmied-buhmann-oevp-pisa-pleite-bildungsministerin (24.03.2011).

**Nüchtern**, Klaus, 2010: Von PISA lernen heißt siegen lernen. In: Falter, 15.12.2010. Internet: http://www.falter.at/web/print/detail.php?id=1301 (24.03.2011).

**Pêcheux**, Michel, 1995: Three Stages of Discourse Analysis. In: Hak, Toni/Helsloot, Nils (Hg.): Michel Pêcheux. Automatic Discourse Analysis. Amsterdam.

**Pink**, Oliver, 2010: Traurig, aber wahr. In: Die Presse, 10.12.2010. Internet: http://diepresse.com/home/meinung/kommentare/617467/Traurig-aber-wahr (24.03.2011).

**Pöll**, Regina, 2010: Gesamtschule könnte PISA-Problem entschärfen. In: Die Presse, 27.11.2010. Internet: http://diepresse.com/home/bildung/schule/613642/Haider_Gesamtschule-koennte-PISAProblem-entschaerfen (24.03.2011).

**Red/der standard**, 2010: Neue PISA-Studie lässt Schlimmes befürchten. Der Standard, 22.11.2010. Internet: http://derstandard.at/1289608504691/Geruechte-Neue-Pisa-Studie-laesst-Schlimmes-befuerchten (24.03.2011).

**Rief**, Norbert, 2010: Die PISA-Katastrophe als Chance für das Schulsystem. In: Die Presse, 08.12.1010. Internet: http://diepresse.com/home/bildung/schule/616852/Die-PISAKatastrophe-als-Chance-fuer-das-Schulsystem (24.03.2011).

**ros/beba/j.n**, 2010: PISA-Fiasko: Was läuft da falsch, Frau Lehrerin? In: Die Presse, 13.12.2010 Internet: http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/617911/PISAFiasko_Was-laeuft-da-falsch-Frau-Lehrerin (24.03.2011).

**Schwantner**, Ursula/**Schreiner**, Claudia, 2010: PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz.

**Schwarz**, Christoph, 2010: Die Lehren aus dem rot-weiß-roten PISA-Debakel. In: Die Presse, 08.12.2010. Internet: http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/616855/Die-Lehren-aus-dem-rotweissroten-PISADebakel (24.03.2011).

**Specht**, Werner (Hg.), 2009: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Graz.

**Tanzberger**, Renate/**Besenbäck**, Irene, 2003: Mathematik und der Zugang von Frauen zu Naturwissenschaft und Technik. In: Brugger, Elisabeth/Neichl, Brigitte (Hg.): FrauenForschung: Wissenschaft ist (auch) „weiblich". Wien.

**Trinh**, T. Minh-ha, 2010: Postkolonialität und Feminismus Schreiben. Hg. von Anna Babka. Wien.

**Tillemann**, Hans-Jürgen/**Dedering**, Kathrin/**Kneuper**, Daniel u.a., 2008: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden.

**Wuttke**, Joachim, 2010: PISA & Co – A Critical Bibliography. Internet: http://www.messen-und-deuten.de/pisa/biblio.htm#23 (25.05.2011).