

Moll, Frederick de; Riefling, Markus; Zenkel, Stefan  
**"Bin ich wohl etwas naiv gewesen.".** Zur Rezeption empirischer  
Bildungsforschung in der Öffentlichkeit - das Beispiel ELEMENT  
*Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 3, S. 368-389*



Quellenangabe/ Reference:

Moll, Frederick de; Riefling, Markus; Zenkel, Stefan: "Bin ich wohl etwas naiv gewesen.".

Zur Rezeption empirischer Bildungsforschung in der Öffentlichkeit - das Beispiel ELEMENT - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 3, S. 368-389 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146626 - DOI: 10.25656/01:14662

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146626>

<https://doi.org/10.25656/01:14662>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

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

**Terms of use**

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

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2014

■ *Themenbereiche*

**Erziehungswissenschaftliche Bedeutung  
literarischer Texte**

**Schule im öffentlichen Diskurs**

■ *Allgemeiner Teil*

Die Pädagogisierung des Rechts

Bildung oder Agency – Fluchtpunkte sozialpädagogischer  
Forschung in der Jugendhilfe?

Führt Schulinspektion zu besseren Schülerleistungen?

Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung

## Inhaltsverzeichnis

### *Erziehungswissenschaftliche Bedeutung literarischer Texte*

*Hans-Christoph Koller*

Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial  
literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft ..... 333

*Markus Rieger-Ladich*

Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte  
als Stimulanzen erziehungswissenschaftlicher Reflexion ..... 350

### *Schule im öffentlichen Diskurs*

*Frederick de Moll/Markus Riefling/Stefan Zenkel*

„Bin ich wohl etwas naiv gewesen.“ – Zur Rezeption empirischer  
Bildungsforschung in der Öffentlichkeit – Das Beispiel ELEMENT ..... 368

*Jens Oliver Krüger*

Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten  
im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl ..... 390

### *Allgemeiner Teil*

*Ulrich Binder*

Die Pädagogisierung des Rechts. Staatliche Erziehungsaspirationen  
durch die Gesetzgebung und deren Folgestrategien ..... 409

*Gunther Graßhoff*

Bildung oder Agency – Fluchtpunkte sozialpädagogischer Forschung  
in der Jugendhilfe? ..... 428

*Marcus Pietsch/Nike Janke/Ingola Mohr*  
Führt Schulinspektion zu besseren Schülerleistungen?  
Difference-in-Differences-Studien zu Effekten  
der Schulinspektion Hamburg auf Lernzuwächse und Leistungstrends ..... 446

*Marc Kleinknecht/Nina Poschinski*  
Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung.  
Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen  
beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen ..... 471

### *Besprechungen*

*Franziska Felder*  
Cristina Allemann-Ghionda: Bildung für alle,  
Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven ..... 491

*Sabine Seichter*  
Reinhard Marx/Klaus Zierer: Glaube und Bildung.  
Ein Dialog zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft ..... 493

### *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 496

Impressum ..... U3

## Table of Contents

### *The Significance of Literary Texts for Educational Science*

*Hans-Christoph Koller*

Education as Text Affairs – On the knowledge potential  
of literary texts for educational science ..... 333

*Markus Rieger-Ladich*

Sources of Knowledge Sui Generis? – Literary texts as incentives  
for educational-scientific reflection ..... 350

### *School in Public Discourse*

*Frederick de Moll/Markus Riefling/Stefan Zenkel*

“I must have been somewhat naïve.” – On the public reception  
of empirical research on education – The example of ELEMENT ..... 368

*Jens Oliver Krüger*

By Hearsay – The significance of rumors in parental discourse  
on the choice of elementary school ..... 390

### *Contributions*

*Ulrich Binder*

The Pedagogization of Law – Educational aspirations  
of the state as established in legislation and the resulting strategies ..... 409

*Gunther Graßhoff*

Education or Agency – Vanishing points  
of socio-pedagogical research in youth welfare? ..... 428

*Marcus Pietsch/Nike Janke/Ingola Mohr*

Does School Inspection Lead to Better Student Performance? –  
Difference-in-differences studies on the effects  
of the school inspectorate Hamburg on growth  
of knowledge and performance trends ..... 446

*Marc Kleinknecht/Nina Poschinski*

Personal and Third-Party Videos in Further Teacher Training –  
A case study on cognitive and emotional processes

in viewing two different types of videos .....	471
Book Reviews .....	491
New Books .....	496
Impressum .....	U3

# Schule im öffentlichen Diskurs

*Frederick de Moll/Markus Riefling/Stefan Zenkel*

## „Bin ich wohl etwas naiv gewesen.“

*Zur Rezeption empirischer Bildungsforschung in der Öffentlichkeit –  
Das Beispiel ELEMENT*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag fragt nach den Regeln und Mustern des öffentlichen Diskurses über Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung anhand einer exemplarischen Betrachtung der Resonanz auf die Berliner Schulstudie ELEMENT. Auf Basis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse werden 37 Presseartikel aus dem ersten halben Jahr nach Bekanntgabe der Studienergebnisse untersucht. In der Presse spiegelt sich der facettenreiche öffentliche Diskurs über die ELEMENT-Studie wider. Die Ergebnisse der Diskursanalyse geben Aufschluss über die Verbreitung und Wandlung im Sinne spezifischer Modi der Trivialisierung von Forschungsergebnissen in der Öffentlichkeit. So zeigen sich u. a. zwei widerstreitende Deutungen der politisch-öffentlichen Rolle von Bildungsforschung: Die Idee der evidenzbasierten Politik steht der Aufgabenteilung von Wissenschaft und Politik gegenüber. Es kann zudem sichtbar gemacht werden, dass der ELEMENT-Diskurs vor allem an den Anliegen gehobener Milieus ausgerichtet ist. Die Erkenntnisse der Analyse liefern Impulse für eine zielgerichtete Einspeisung von Studienergebnissen in die öffentliche Debatte. Hierzu werden erste Schlussfolgerungen diskutiert.

**Schlagworte:** Bildungspolitik, Diskursanalyse, ELEMENT, Bildungsforschung, Öffentlichkeit

### 1. Einleitung

Mit der Präsentation der TIMSS-, PISA- und IGLU-Ergebnisse und deren Rezeption in Politik und Öffentlichkeit hat sich das noch 2001 eher geringe öffentliche Interesse an bildungspolitischen Fragen (Terhart, 2001) gewandelt und die Bildungsforschung ist verstärkt ins Aufmerksamkeitsfeld gerückt (Merkens, 2011). Sie wird nun wie selbstverständlich als Legitimationsinstanz für politische Entscheidungen herangezogen („evidenzbasierte Politik“) und die Ergebnisverkündungen der neuesten Studien erfahren große mediale Beachtung (Zedler & Döbert, 2010). Die Ergebnisse sind gegenwärtig nicht nur gefragt, sondern haben bildungspolitische Konsequenzen erzwungen, die ohne eine „Inszenierung“ vor allem der PISA-Ergebnisse als „mediales Ereignis“ (Merkens, 2003, S. 184) kaum denkbar gewesen wären.

Gerade vor dem Hintergrund, dass sich Pädagogik als Wissenschaft auch über ihre Praxisrelevanz legitimiert und das Ableiten praktischer Konsequenzen aus Forschungsergebnissen unbedingter Bestandteil ihres Selbstverständnisses ist, erlangt – was bereits in den Diskussionen der pädagogischen Verwendungsforschung in den 80ern deutlich wurde – die öffentliche Wahrnehmung und Rezeption empirisch-pädagogischer Erkenntnisse als Forschungsgegenstand Bedeutung. Stamm (2006) legt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern für den Dialog mit außerwissenschaftlichen Rezipientinnen und Rezipienten eine positive Trivialisierung nahe. Darunter versteht sie die Ausrichtung der Öffentlichkeitsarbeit am Denkstil nicht akademisch ausgebildeter Personen. Auch Terhart (2001, S. 26) plädiert dafür, die „Planung öffentlicher Kommunikation“ zu einer zentralen Aufgabe der Erziehungswissenschaft zu machen. Es gilt demnach, das wissenschaftliche Wissen zielgerichtet in die öffentliche Debatte zu transferieren – unter Berücksichtigung der dortigen Bedingungen und Rezeptionsregeln. Die hier vorgestellte Analyse der öffentlichen Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens zielt in Anknüpfung an die pädagogische Verwendungsforschung darauf, die „Bedingungen und Möglichkeiten einer wirksameren Teilhabe der Erziehungswissenschaft an der öffentlichen Gestaltung von Bildungsprozessen zu erörtern“ (König & Zedler, 1989a, S. 8).

Die konkrete Distribution und Veränderung von Aussagen innerhalb eines bestimmten Raumes lässt sich diskursanalytisch näher betrachten. Jeder Diskurs hat, so Michel Foucault (1981, 2012), eigene Regeln und Muster der Aufnahme, Verbreitung und Veränderung von Wissen. Wird nach den Regeln und Regelmäßigkeiten, nach der Distribution von Wissens-elementen – hier: von Studienergebnissen – in öffentlichen Diskursen gefragt, dann bietet sich eine wissenssoziologisch-diskursanalytische Perspektive an (Keller, 2011). Der Fokus liegt hier auf den Prozessen der „sozialen Konstruktion von Deutungs- und Handlungsstrukturen“ (Keller, 2011, S. 12) und kann auf diese Weise darstellen, wie mit Ergebnissen der Bildungsforschung im öffentlichen Diskurs umgegangen wird. Das wissenssoziologisch-diskursanalytische Vorgehen eignet sich daher gut, um das Wechselspiel zwischen „Öffentlichkeit und Expertentum als Möglichkeitsbedingungen von (moderner) Bildungspolitik“ (Caruso, 2011, S. 454) näher zu beleuchten. Der öffentliche Umgang mit Wissen der Bildungsforschung wird exemplarisch anhand der Rezeption der Berliner ELEMENT-Studie in der Presse analysiert.

## 2. Erziehungswissenschaft in Öffentlichkeit und Politik

In Politik und Öffentlichkeit hat sich in den letzten Jahren hinsichtlich der Optimierung von institutionellen Bildungsprozessen vor allem die quantitative Bildungsforschung als wissenschaftliche Bezugsdisziplin durchgesetzt. Von der Bezugnahme auf die Bildungsforschung verspricht man sich eine Rationalisierung bildungspolitischer Diskussionen und Entscheidungen (Lehmann, 2010). Neben der verstärkten Inanspruchnahme quantitativer Forschung hat sich zeitgleich die mediale Öffentlichkeit als Akteur etabliert, der die Diskussionen um Forschungsergebnisse und politische Reformen beglei-



tet. Bildungsforschung, Öffentlichkeit und Politik sind somit in je unterschiedlicher Weise an der Diskussion über bildungspolitische Entscheidungen sowie deren Gestaltung beteiligt. Die bis zur Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse gelebte Verhältnisbestimmung dieser Akteure ist, wie Gasteiger (2013) hervorhebt, in den letzten etwa zehn Jahren in Bewegung gekommen.

Medien tragen als Katalysatoren zur Öffentlichkeitswirksamkeit wissenschaftlicher Forschung bei. Auseinandersetzungen über wissenschaftliche Erkenntnisse und daraus zu ziehende Folgerungen finden seit einigen Jahren zunehmend in der öffentlichen Arena statt, was auf eine Medialisierung von Politik hindeutet (Sarcinelli, 2009). Die politische Medialisierung bedeutet zugleich eine „Medialisierung der Wissenschaft als Voraussetzung (a) ihrer Legitimierung und (b) der politischen Wirksamkeit wissenschaftlicher Expertise“ (Peter, Heinrichs, Jung, Kalfass & Petersen, 2008, S. 270). Wissenschaft tritt, was Diskurse über Klimawandel oder Stammzellenforschung deutlich zeigen, zunehmend selbst als „interessierte Partei“ (Weingart, 2010, S. 126) auf.

In der Öffentlichkeit wird so (auch) durch die Erziehungs- und Sozialwissenschaft Druck aufgebaut, der bildungspolitisches Handeln provoziert (Beck & Lau, 1983). Die intensiviertere öffentliche Diskussion über Bildung veränderte auch die Rolle und Aufgabe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern: Denn sie kommunizieren Themen, die von der Politik gehört und aufgenommen werden. „Auf diese Weise werden“, so Weingart (2003), „von der Wissenschaft selbst Probleme auf die politische Agenda gebracht, die sie sodann zu lösen beauftragt wird“ (S. 94).<sup>1</sup>

Ein Thema über einen längeren Zeitraum hinweg medial prominent zu platzieren und ihm in der Folge auch politische Aufmerksamkeit zu verschaffen, wird auch als *Agenda-Setting* bezeichnet (Jäckel, 2005; Rössler, 1997). Durch die Präsentation und Rezeption in den Massenmedien gelangt ein Ereignis wie ein Studienergebnis zu öffentlicher Aufmerksamkeit. Gesellschaftlich wird für wichtiger gehalten, was in der medialen Öffentlichkeit in den Vordergrund tritt, und die Medien beeinflussen mit ihrer Hierarchisierung von Themen deren wahrgenommene Relevanz. Die öffentliche Diskussion wird damit zu einem Feld der Politikberatung (Neidhardt, 2006; Nullmeier, 2007).

Im öffentlichen Diskurs wird das Forschungswissen nach anderen Regeln prozessiert und verbreitet als innerhalb der wissenschaftlichen Community (siehe hierzu u. a. Weingart, 2005; Mayntz, Neidhardt, Weingart & Wengenroth, 2008). In der Erziehungswissenschaft hat sich vor allem die pädagogische Verwendungsforschung den Fragen nach Transformations- und Rezeptionsweisen pädagogischen Wissens gewidmet (Keiner, 2002; König & Zedler, 1989b). Ausgehend von der Pluralität pädagogischen Wissens einerseits wie den vielfältigen Verwendungskontexten dieses Wissens außerhalb der Wissenschaft andererseits, wurde die vormalig wissenschaftszentrierte Sicht in einer wie Drerup sagt „realistischen Wendung“ (Drerup, 1987, S. XVI; Drerup, 1999, S. 243) durch eine Orientierung auf die Nutzer/innen und Adressaten/innen er-

1 In Bezug auf die Bildungsforschung gehen Tillmann, Dederling, Kneuper, Kuhlmann und Nessel (2008, S. 400) davon aus, dass vor allem die Bildungsforschung selbst als „Gewinner“ der neueren Bildungsdiskussionen gesehen werden kann.

setzt. Dementsprechend wurden die spezifischen Rezeptions- und Verwendungsformen erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse analysiert. Im Kontext der pädagogischen Verwendungsforschung hat bereits Drerup (1990) den öffentlichen Umgang mit erziehungswissenschaftlichem Wissen analysiert. Gegenwärtig nehmen Tillmann, Dederling, Kneuper, Kuhlmann und Nessel (2008) ebenso wie Kajetzke (2008) die Verwendung von Erkenntnissen der PISA-Studien in öffentlichen Kontexten in den Blick. Die hier vorgestellte Studie reiht sich so in ein erziehungs- wie sozialwissenschaftliches Forschungsfeld ein und analysiert unter diskursanalytischer Perspektive und mit qualitativen Methoden die mediale bzw. öffentliche (Re-)Produktion von Erkenntnissen der Bildungsforschung.

### 3. Der Diskurs um die Berliner ELEMENT-Studie

Hinsichtlich der diskursiven Konstruktion erziehungswissenschaftlichen Forschungswissens erweist sich die öffentliche Diskussion über die Berliner ELEMENT-Studie als interessanter und geeigneter Forschungsgegenstand. Hier entfaltete sich ein Diskurs, in dem ein Bildungsforscher öffentlich politisch brisante Aussagen tätigte, die – wie sich bald herausstellte – von seinen eigenen Forschungsergebnissen nur teilweise gestützt werden. Aus forschungspraktischer Sicht spricht zudem die gegenüber z. B. der PISA-Studie überschaubare Datenmenge für einen näheren Blick auf dieses Beispiel.

Die ELEMENT-Studie (Erhebungen zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6) untersuchte im Auftrag der Senatsverwaltung zwischen 2003 und 2005 die Leistungsveränderungen von Berliner Schülerinnen und Schülern der vierten bis sechsten Jahrgangsstufe (Lehmann & Lenkeit, 2008). Sie beinhaltet auch einen Vergleich der Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern, die bereits nach der vierten Klasse auf ein grundständiges Gymnasium wechselten, mit jenen, die bis zum Ende der sechsten Klasse die Grundschule besuchten. Damit wurde ein seit langem brisantes und vieldiskutiertes Thema der Bildungspolitik bearbeitet. Noch vor der offiziellen Veröffentlichung der Ergebnisse verkündete der leitende Forscher Lehmann das zentrale Ergebnis seiner Studie unter anderem in der Wochenzeitung „Die Zeit“: „Bei gleicher Ausgangslage lernen Schüler an Gymnasien weitaus mehr als an Grundschulen“ (Die Zeit, 17.04.2008). Hiermit war der Kontrapunkt zu der Erwartung gesetzt, dass längeres gemeinsames Lernen einen Vorteil darstellt – eine Position, wie sie im linken Lager und in Berlin auch von der rot-roten Regierung vertreten wurde. Diese Ergebnisinterpretation Lehmanns war zwar, wie die einige Tage später veröffentlichte Studie offenbarte, von seinen eigenen Ergebnissen nicht gedeckt, wurde jedoch über einen langen Zeitraum als gültiges Ergebnis der ELEMENT-Studie in den Medien rezipiert.

Offenbar hatte Lehmann selbst nicht mit der großen medialen Resonanz auf seine Äußerungen gerechnet und gestand bald, dass er – wohl hinsichtlich des Zeitpunkts und der Wirkung des Interviews – „etwas naiv“ gewesen sei (Die Zeit, 24.04.2008). Politisch kritisch war der Zeitpunkt des Interviews vor allem aufgrund der zu dieser

Zeit laufenden Verhandlungen über eine schwarz-grüne Koalition in Hamburg, in denen das Thema des längeren gemeinsamen Lernens als Bestandteil der geplanten Einführung von sogenannten Stadtteilschulen ein wesentlicher Streitpunkt war (vgl. hierzu z. B. Tillmann, 2008a).<sup>2</sup>

Am Beispiel des ELEMENT-Diskurses werden die Regeln und Muster des öffentlichen Diskurses über pädagogisches Wissen in den Blick genommen, um die Gelingenbedingungen einer positiven Trivialisierung näher zu bestimmen. Anhand von Pressebeiträgen untersuchen wir daher die unter dem Eindruck von Lehmanns Interviewäußerungen stehenden Rezeptions- und Verarbeitungsweisen der Studienergebnisse.

Unser Beitrag stellt das Geflecht von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Öffentlichkeit ins Zentrum. Wir rekonstruieren diskursanalytisch, wie Ergebnisse der Bildungsforschung von der (Presse-)Öffentlichkeit aufgenommen werden, wie mit ihnen medial umgegangen wird und welche Deutungen über den Erkenntnisgegenstand produziert werden. Ferner ist von Interesse, welche Rolle die Wissenschaft bei der Durchsetzung von Positionen im öffentlichen Diskurs spielt. Unsere Forschungsfragen lauten:

- Wie werden die Ergebnisse bzw. wissenschaftlichen Evidenzen der ELEMENT-Studie diskursiv (re-)produziert?
- Welche auf die Studie bezogenen Deutungsmuster lassen sich im Diskurs identifizieren?
- Lassen sich grundlegende, den Diskurs tragende narrative Strukturen aufdecken?

#### 4. Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie ist explorativ ausgerichtet. Anhand einer Analyse der in (über) regionalen Zeitungen und Zeitschriften geführten Diskussion werden die Eigenheiten der öffentlichen Behandlung von Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung herausgearbeitet, um hieraus Rückschlüsse auf allgemeine mediale Rezeptionspraktiken zu ziehen. Wie für jegliche empirische Forschung liegt hier die Annahme zugrunde, dass die diagnostizierten Zusammenhänge auch für künftige vergleichbare Situationen und Kontexte in ähnlicher Weise gelten.

Für die dargelegten Forschungsfragen und den Untersuchungsgegenstand eignet sich ein diskursanalytisches Vorgehen. Das theoretische Grundgerüst der Diskursanalyse ermöglicht eine distanzierte Betrachtung von in öffentlichen Diskussionen über Bildungs-

2 Gerade die politischen Einlassungen Lehmanns trugen sicher dazu bei, dass Baumert, Becker, Neumann und Nikolova (2009) durch den Berliner Bildungssenator mit einer Re-Analyse der ELEMENT-Daten betraut wurden. Die Forschungsgruppe konnte mithilfe des Propensity Score Matchings zeigen, dass keine Unterschiede im Kompetenzzuwachs zwischen hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen vergleichbaren Schülerinnen und Schülern an Grundschulen und grundständigen Gymnasien feststellbar sind. Da sich der Fokus der vorliegenden Studie auf die diskursive Wissensproduktion in der Öffentlichkeit richtet, werden die fachliche Diskussion und die dortige Wissensproduktion nicht näher erörtert.

forschung verwendeten Strategien, Argumentationsmustern und Wissens-elementen. Hierbei geht es mit Foucault nicht darum zu wissen, was „wahr oder falsch, begründet oder nicht begründet, wirklich oder illusorisch, wissenschaftlich oder ideologisch, legitim oder missbräuchlich ist“ (Foucault, 1992, S. 31). Vielmehr werden „Formationsregeln“ von „Aussagen“ (Foucault, 1981, S. 58) analysiert und damit die Produktion von Wissen unabhängig von einem a priori bestimmten Wahrheits- und Wissensbegriff als diskursive und damit geregelte Praxis sichtbar gemacht.

Die öffentliche Rezeption der ELEMENT-Studie wird hierbei als Diskurs aufgefasst, der sich durch die spezifische Zuspitzung auf die Studie auszeichnet und somit eine einheitliche thematische Fokussierung der Aussagen vorgibt. Da in der Untersuchung die Herstellung und Diffusion von Wissen im Zentrum steht, schließen wir an die in der interdisziplinären Diskursforschung einen festen Platz einnehmende Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) von Reiner Keller an. Keller verknüpft in seinem Forschungsprogramm die Tradition der hermeneutischen Wissenssoziologie mit einer an Foucault anknüpfenden Diskursperspektive und integriert sie in den Rahmen der interpretativen Sozialforschung. Während Berger und Luckmann (1969) eine Theorie der gesellschaftlichen Wissensproduktion und -aneignung liefern, wird mit Foucault betont, dass es soziale Institutionen und Bereiche gibt, die mehr Gewicht bei der Produktion von Alltagswissen haben – darunter beispielsweise wissenschaftliche wie mediale Auseinandersetzungen. Damit bietet die WDA eine theoretische und methodologische Basis für verschiedenste empirische Analysen diskursiver Produktionen von Wissen (Keller & Truschkat, 2012). Mithilfe der WDA lassen sich „Prozesse der sozialen Konstruktion von Deutungs- und Handlungsstrukturen“ untersuchen (Keller, 2011, S. 12). Als Diskurs wird ein „analytisch abgrenzbares Ensemble von Praktiken und Verläufen der Bedeutungszuschreibung, denen ein gemeinsames Strukturierungsprinzip zugrunde liegt“, gefasst (Keller, 2011, S. 192). Im Unterschied zu einer Diskussion oder Debatte basiert ein Diskurs auf rekonstruierbaren Mustern der Verwendung einzelner argumentativer Elemente.

#### 4.1 Datenkorpus

Das Korpus umfasst alle Artikel über die Studie, die vom 1. März bis zum 31. August 2008 in regionalen und überregionalen Zeitungen und Zeitschriften veröffentlicht wurden. Zur Suche wurden zwei digitale Datenbanken herangezogen („WISO Presse“ und „Lexis-Nexis“), die mit den Stichwörtern „Lehmann“, „ELEMENT“, „Studie“ und „Berlin“ gefüttert wurden. Zudem wurde mit Online-Suchmaschinen sowie im Archiv einzelner nicht über die Datenbanken verfügbarer Zeitungen recherchiert. Aus dem Korpus wurden Artikel entfernt, die sich nicht auf Lehmanns Studie beziehen, daneben Ankündigungen von Terminen und Diskussionen sowie Leserbriefe. Das Korpus bestand schließlich aus 37 Presseartikeln.

Als Hintergrund- und Orientierungswissen dienten zum einen die Veröffentlichungen zur ELEMENT-Studie selbst sowie die gegenüber Lehmanns Erkenntnissen kriti-

sche Re-Analyse der ELEMENT-Daten durch Baumert et al. (2009). Zudem wurden Pressemitteilungen des Berliner Senats, der GEW, des Landeselternausschusses und weiterer Akteure gesichtet.

## 4.2 Datenanalyse

Die Analyse orientierte sich an den von Keller (2010) vorgeschlagenen drei methodischen Auswertungsstrategien. Während die Phänomenstruktur ein Gesamtbild auf die Debatte eröffnet, können mittels Deutungsmusteranalyse einzelne dichte interpretative Elemente im Diskurs erfasst und beschrieben werden. Die Ermittlung narrativer Muster zeigt drittens die generelle Richtung des untersuchten Diskurses, die sogenannte *Story Line*, an und ermöglicht eine Rückbindung an sozialwissenschaftliche Theorien. Die gesamte Auswertung wurde im Gruppenprozess durchgeführt.

Die Artikel wurden zunächst in mehreren Durchgängen kodiert. Die Codes wurden in einem Zusammenspiel von theoriegeleiteter deduktiver und induktiver Kodierstrategie generiert. Damit konnten eher deduktive Vorgehensweisen der Foucaultschen Diskursanalyse nach Diaz-Bone (2006) mit der stärker induktiven Methodologie der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) kombiniert werden. Die Codings wurden anschließend zu einer *Phänomenstruktur*, einem „Ensemble von Deutungsbausteinen, aus denen ein Diskurs besteht“ (Keller, 2011, S. 235), verdichtet.

Im Anschluss an die kategoriale Analyse wurde nach zentralen *Deutungsmustern* im ELEMENT-Diskurs gesucht. Unter Deutungsmustern werden mit Oevermann (2001, S. 5) „nach allgemeinen Konsistenzregeln strukturierte Argumentationszusammenhänge“ verstanden. In diskursanalytischer Wendung werden Deutungsmuster im Plural konzipiert und als „gesellschaftlich vorübergehend konventionalisierte Deutungsfiguren“ (Keller, 2010, S. 104)<sup>3</sup> gefasst, die Inhalte der Phänomenstruktur auf spezifische Weise miteinander verbinden. Bei der Deutungsmusteranalyse wurden einzelne – hinsichtlich der Forschungsfrage relevante – Sequenzen Wort für Wort feinanalysiert. Dabei wurden zunächst im Gruppenprozess möglichst viele Interpretationen einer Sequenz generiert. Die schlüssigsten und wiederholt in Bezug auf ähnliche Sequenzen zutreffenden Interpretationen wurden schließlich zu einem Deutungsmuster verbunden. So wurden im Verlauf der Datenanalyse sieben Deutungsmuster im ELEMENT-Diskurs zutage gefördert.

Im dritten und finalen Schritt unserer Analyse wurden grundlegende narrative Strukturen des Diskurses in den Blick genommen. Die Story Line eines Diskurses verweist laut Viehöver (2006, S. 180) auf ein „diskursstrukturierendes Regelsystem“, das Diskursbausteine zu einer kohärenten Erzählung (engl.: Story) verknüpft. Die Story Line stellt eine komprimierte, kompakte Version des gesamten Diskurses dar und legt dessen Dramaturgie offen. Sie macht den Diskurs als eine Art Aufführung lesbar. Insofern wird

3 Schetsche und Schmied-Knittel (2013) stellen die Anschlussfähigkeit und Kompatibilität von Deutungsmusteranalyse und (Wissenssoziologischer) Diskursanalyse dar.

auch verständlich, warum gerade die Story Line theoretische Assoziationen zum und Abstraktionen vom Diskurs ermöglicht.

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Die Phänomenstruktur des ELEMENT-Diskurses

Der Diskurs kreist um das Phänomen (der Rezeption) der ELEMENT-Studie. Als strukturierende, inhaltliche Eckpfeiler des Diskurses lassen sich fünf Dimensionen oder Diskursbausteine identifizieren. Im Sinne der eingesetzten Analysemethoden werden diese Dimensionen auch als Codes bezeichnet, die anhand ihrer inhaltlichen Ausprägungen beschrieben werden können. In den analysierten Presseartikeln werden nicht nur die Ergebnisse der Studie abgebildet, sondern es wird zu deren Diskussion auf – in einem gegebenen Zeitraum – anerkannte und insofern objektivierte oder institutionalisierte gesellschaftliche Sinn- und Interpretationsangebote zurückgegriffen. So wird die Art der diskursiven Reproduktion von Ergebnissen sichtbar.

Unsere Fragestellung, die sich auf den Wechsel des diskursiven Bezugssystems wissenschaftlichen Wissens bezieht, legte zunächst die Festlegung der beiden Codes *Ergebnisse der Studie* und *Wissenschaftsverständnis* nahe. Die Präsentation der Studienergebnisse nimmt im Diskurs einen breiten Raum ein. Die Darstellung von Wissenschaft wiederum bietet die Basis für eine Bearbeitung des Verhältnisses von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik.

Im Zuge des Kodierprozesses wurden diese beiden deduktiv gebildeten Codes induktiv durch weitere Diskursbausteine ergänzt. Ein weiterer wichtiger Code umfasst Aussagen zu *Konsequenzen* aus der Studie, z. B. zum Umbau des Schulsystems oder zur Gestaltung des Unterrichts. Mit diesem Code hängt die Frage nach der Brisanz bzw. *Relevanz der Studie* z. B. für Eltern oder für schulpolitische Sachfragen eng zusammen. *Kritische Aussagen* machen sich sowohl an der Studie selbst (z. B. an methodischen Problemen) als auch an Lehmanns Auftreten in der Öffentlichkeit fest. Die gesamte Phänomenstruktur lässt sich in tabellarischer Form darstellen (siehe Abb. 1).

Die Stimmen zur Studie sind vielfältig und konträr. Ein übergreifender Bezugspunkt des Diskurses ist die Leistungsthematik. Es geht um die Individualleistungen der Grund- und Gymnasialschüler/innen, von denen auf die Leistungsfähigkeit der beiden Schultypen abstrahiert und generalisiert wird. Im Diskurs ist die Auffassung dominant, dass sich die Schule sowohl um die Leistungssteigerung der Schüler/innen als auch um die Herstellung von Chancengleichheit zu kümmern habe. Allerdings werden die Schwerpunkte hier unterschiedlich gesetzt. Umstritten ist auch, welche Maßnahmen zur künftigen Leistungssteigerung ergriffen werden sollen. Besonders Gegner der längeren Grundschule scheinen der Studie erhebliche Bedeutung beizumessen, denn das Gymnasium wird vielfach als die a priori bessere Schulform und -wahl aufgefasst. Fachlich-sachliche Kritik an der Studie ist eher die Ausnahme. Die allgemeine Haltung gegenüber der Ergebnisinterpretation Lehmanns ist meist affirmativ, und zwar auch, nachdem



Dimensionen	Inhaltliche Ausprägungen
Ergebnisse der Studie	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gymnasium ist leistungsfähiger: Begabte lernen schneller, auch Leistungsschwache können profitieren</li> <li>▪ Grundschule fördert sogar Leistungsschwache kaum</li> <li>▪ Lernnachteile in Grundschule bedeuten Scheitern dieser Schulform</li> <li>▪ Längere Grundschulzeit verringert soziale Unterschiede nicht</li> <li>▪ Sozial benachteiligte Schüler/innen haben gleiche Chance, ins Gymnasium zu kommen</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Grundschulen erzielen durchschnittlich höhere Leistungszuwächse</li> <li>◦ Leistungsvorsprung der Gymnasiasten als Ergebnis von Selektion und außerschulischen Bedingungen</li> <li>◦ Grundschulen fördern Risikogruppen und Leistungsschwache adäquat</li> <li>◦ Abstand zwischen Schulformen verringert sich im Laufe der Zeit</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernzuwächse der Leistungsstarken sind in beiden Schulformen gleich null</li> <li>• Migrantenkinder schneiden schlecht ab</li> <li>• Soziales Umfeld hat mehr Einfluss auf Bildungserfolg als Schule</li> <li>• Massive Mängel der Lehrer in der Grundschule, vor allem in Klasse 5 und 6</li> <li>• Mädchen werden beim Wechsel aufs Gymnasium bevorzugt</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Keine Einführung einer sechsjährigen Grundschule in Hamburg</li> <li>▪ Entschlossene, aber nicht übereilte Einführung der sechsjährigen Grundschule in Hamburg</li> <li>▪ In Grundschulen sind Nachbesserungen nötig (z.B. personell)</li> <li>▪ Genauere Evaluation des Unterrichts in Grundschulen nötig</li> <li>▪ Mehr grundständige Gymnasien, um eine echte Wahlmöglichkeit für Eltern zu eröffnen</li> <li>▪ Verpflichtendes Vorschuljahr</li> <li>▪ Umstellung vom Frontal- zum Individualunterricht</li> </ul>
Forderungen und Konsequenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Vergleich zwischen Grundschülerinnen/Grundschülern und Gymnasiastinnen/Gymnasiasten hinkt (unfares Rennen)</li> <li>◦ Keine Erklärung für die besseren Leistungen von Gymnasiastinnen/ Gymnasiasten</li> <li>◦ Schulformvergleich ist in Erziehungswissenschaft verpönt</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wegen des fehlenden Endberichts kann Lehmann seine Aussagen nicht beweisen</li> <li>• Differenz zwischen Studienergebnissen und öffentlichen Aussagen</li> <li>• Einseitige öffentliche Darstellung und Interpretation der Ergebnisse</li> <li>• Lehmann will Hamburger Entscheidung politisch beeinflussen</li> </ul>
Kritik	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eltern: Befürchtung nicht ausreichender Förderung wird bestätigt</li> <li>▪ Hamburg: Vor der Einführung der sechsjährigen Grundschule sollte die ELEMENT Studie abgewartet werden</li> <li>▪ Schulsystem: keine flächendeckende Einführung einer sechs- oder zehnjährigen Gemeinschaftsschule</li> <li>▪ Unterricht: Heterogenität in Klassen sollte nicht weiter steigen</li> </ul>
Relevanz der Studie	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Wissenschaft bietet rationale Grundlage für eine evidenzbasierte Politik</li> <li>◦ Politik muss wissenschaftliche Ergebnisse anerkennen (Evidenz) und öffentlich zugänglich machen (Transparenz)</li> <li>◦ Wissenschaftler/innen sollen sich bei politischen Fragen (auch öffentlich) zurückhalten</li> <li>◦ Wissenschaft bringt eindeutige Ergebnisse zutage, die politisch umgesetzt werden können</li> <li>◦ Rollenverteilung: Wissenschaft erforscht die komplexe Realität, Politik zieht daraus die richtigen Konsequenzen</li> <li>◦ Rollenkonflikt von Wissenschaft: staatlicher Auftrag vs. wissenschaftliche Freiheit</li> <li>◦ Die Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse sind ebenso wie die daraus zu ziehenden politischen Konsequenzen umstritten</li> <li>◦ Vertrauensvorschluss für Wissenschaftler/innen</li> </ul>
Wissenschaftsverständnis	

Abb. 1: Die Phänomenstruktur des ELEMENT-Diskurses

erste Zweifel an deren Richtigkeit formuliert werden. Daneben spielt die Kritik an Lehmanns vorschuellem Gang an die Öffentlichkeit nach der offiziellen Veröffentlichung der Studie zunehmend eine Rolle. Damit tritt zugleich die Frage in den Vordergrund, wie sich die Felder Wissenschaft und Politik zueinander verhalten (sollten).

## 5.2 Die Deutungsmuster des ELEMENT-Diskurses

Neben den Diskursbausteinen lassen sich mithilfe einer feineren Analyse Deutungsmuster im Diskurs identifizieren (s. Abb. 2), die inhaltlich drei Themenfeldern zugeordnet werden können: Jeweils drei Deutungsmuster verweisen auf differente Verhältnis- und Aufgabenbestimmungen von *Wissenschaft und Politik* respektive auf die Relevanz der Studie für *Schule und deren Reform*. Ein weiteres Deutungsmuster behandeln wir als eigenes Themenfeld. Es handelt sich um die diskursiv konstruierte *Elternperspektive* auf die ELEMENT-Studie.

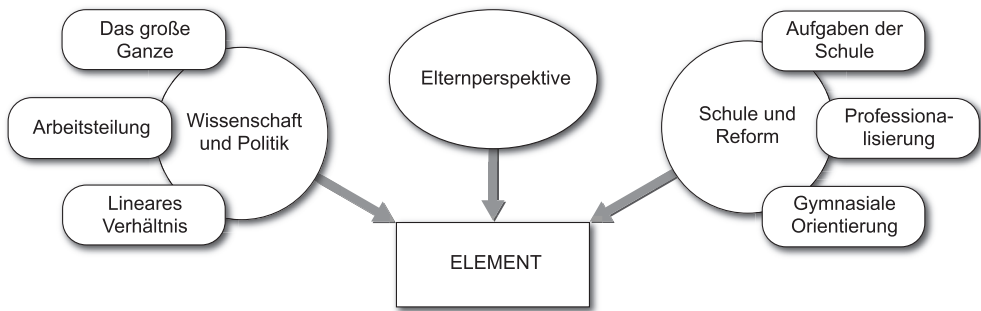


Abb. 2: Deutungsmuster im ELEMENT-Diskurs

### Wissenschaft und Politik

Die drei Deutungsmuster, die sich auf das Verhältnis von Wissenschaft und Politik beziehen, lassen sich als *Das große Ganze* sowie als *Arbeitsteilung* bzw. als *Lineares Verhältnis* von Wissenschaft und Politik bezeichnen.

Die Deutungsvariante *Das große Ganze* zeichnet sich dadurch aus, dass einzelne Aspekte der Studie nicht für sich genommen werden, sondern ihnen ein grundsätzlicher Gehalt attestiert wird. Die Untersuchung, die sich primär mit den Lese- und Rechenleistungen der Schüler/innen befasste, macht unter dieser Prämisse auch Aussagen über die sechsjährige Grundschule und das grundständige Gymnasium in Berlin und Deutschland. Der ELEMENT-Diskurs scheint ohne die von Beginn an vorgenommene Ausdehnung des eigentlichen Erkenntnisgegenstands der Studie auf die institutionelle Ebene gar nicht möglich. In diesem Deutungsmuster zeigt sich der Diskurs in einer inhaltlichen Spannbreite, die von den Leistungsvergleichen zwischen Schülerin-



nen und Schülern auf verschiedenen Schulformen bis hin zum Wettkampf zwischen den Schultypen reicht. Diese thematische Aufspannung wird bspw. deutlich, wenn die Studie als Kritik oder Infragestellung des Berliner Schulsystems eingeführt wird: „Bildungsforscher der Humboldt-Uni hält die sechsjährige Grundschule für gescheitert“ (taz, 17.04.2008). Dass die Auseinandersetzung über die Studie dabei über die Reichweite der aus ihr gewinnbaren Erkenntnisse hinaus greift, wird nur dann klar, wenn es etwa heißt, „den Vergleich zur in anderen Bundesländern üblichen vierjährigen Grundschule“ ziehe die Studie nicht und helfe deshalb im „Streit um das Pro und Contra einer sechsjährigen Grundschule, wie sie etwa von der schwarz-grünen Koalition in Hamburg eingeführt werden soll“, nicht weiter (Zeit Online, 17.04.2008). Meist wird unterstellt, dass die Ergebnisse der Berliner Schulstudie quasi global gelten und somit auch für die Hamburger Diskussion Relevanz entfalten. Diese globale Perspektivierung in der Rezeption bestätigt die Analyse von Drerup (1990), der die Gesamtschuldiskussion Ende der 70er-Jahre in den Blick nahm und dabei feststellte, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse vornehmlich auf Basis der politisch-normativen Option ‚Pro/Contra Gesamtschule‘ diskutiert werden. Aus ELEMENT lassen sich demnach „Lehren für Hamburg“ (taz, 23.04.2008) ziehen und es wird mit Unverständnis registriert, dass Hamburg trotz Lehmanns Warnung die sechsjährige Grundschule einführen will (FAZ, 17.04.2008).

Dem Deutungsmuster *Aufgabenteilung von Politik und Wissenschaft* entspricht ein Wissenschaftsverständnis, das von der politischen Neutralität von Forschung ausgeht. Die Wissenschaft liefert Erkenntnisse, die Politik legt diese aus und zieht gegebenenfalls Konsequenzen. Insofern lässt sich von einer klassischen Forderung nach Politikabstimmigkeit der Wissenschaft sprechen. Besonders deutlich äußert sich dieses Deutungsmuster in folgender Textpassage:

Lehmann wird vorgeworfen, die Studie falsch interpretiert zu haben, und das auch noch vor ihrer Veröffentlichung und damit den Auftraggeber unter Druck gesetzt zu haben. Ein Tabubruch. Auch dass seine Interviews in die Zeit der Koalitionsverhandlungen in Hamburg fielen, nehmen ihm viele übel – war doch die Einführung der sechsjährigen Grundschule ein entscheidender Kompromiss zwischen der CDU und den Grünen. „Ich hätte das zu einem anderen Zeitpunkt gemacht“, sagt Manfred Prenzel, der Leiter der deutschen PISA-Studie. (Die Zeit, 24.04.2008)

Abgesehen von der Kritik der Falschinterpretation besteht der Vorwurf darin, Lehmann habe mit seiner Studie Politik gemacht und „Druck“ ausgeübt (Der Spiegel, 17.04.2008). Zentral für dieses Deutungsmuster ist also die klare Trennung zwischen der Welt der Politik und der Welt der Wissenschaft. Typisch für dieses Deutungsmuster ist, dass es Lehmann zum „Scharlatan“ (taz, 23.04.2008) erklärt, nachdem die veröffentlichte Studie seinen Interviewäußerungen in Teilen widerspricht. Von besonderem Interesse ist im Kontext unseres Beitrags, dass dieses Wissenschaftsverständnis konterkariert wird durch die gleichzeitig betriebene öffentlichkeitswirksame Verkündung und Verbreitung der Studienergebnisse, welche genau den Druck aufbaut, der hier als Vorwurf an Lehmann verwendet wird.

Ein ganz anderes Verständnis von Wissenschaft äußert sich im Deutungsmuster *Lineares Verhältnis von Wissenschaft und Politik*. Die Rezeption der Studie wird hier von der Annahme geleitet, sie könne direkt bildungspolitisches Handeln anleiten, und ähnelt damit der von Beck und Bonß (1984) als naives wissenschaftszentriertes Denkmodell bezeichneten Perspektive. Wissenschaftliche Erkenntnisse erscheinen als objektives Steuerungswissen und ermöglichen ‚evidence based policy‘. Die Forscherin/der Forscher erfährt hohe gesellschaftliche Achtung und kann zur/zum ungerecht Missachteten werden, wenn ihre/seine Erkenntnisse nicht unmittelbar in rationale Politik münden. Infragestellungen wissenschaftlicher Erkenntnis oder politisches Abwägen werden als Vertuschungsversuche gewertet. Beispielhaft für diese Perspektive steht der Vorwurf an die Politik, mit der ELEMENT-Studie würden bekannte Forschungsergebnisse bestätigt, „die jedoch planmäßig ignoriert werden“ (FAZ, 17.04.2008). Ein Abwägen, eine Diskussion der praktisch-politischen Bedeutsamkeit der Erkenntnisse, wie sie unter der Perspektive der *Aufgabenteilung* erlaubt und erforderlich wäre, ist hier nicht vorgesehen.

### Schule und Reform

Dem Themenkomplex „Schule und Reform“ lassen sich die Deutungsmuster *Aufgaben der Schule*, *Professionalisierung von Schule und Unterricht* sowie *gymnasiale Orientierung* zuordnen.

Beim Deutungsmuster *Aufgaben der Schule* handelt es sich um eine meritokratisch geprägte Leitvorstellung der wesentlichen Ziele von Schule, nach der das Bildungssystem die legitime Zuweisung von Sozialchancen übernimmt. Insofern wird dem Schulsystem sowohl die Aufgabe zugewiesen, die Leistungen der Schüler/innen zu steigern, als auch soziale Ungleichheiten durch die Maximierung von Bildungschancen zu verringern. Das Deutungsmuster findet sich im Diskurs vorwiegend unter Betonung der erstgenannten Zielsetzung von Schule, während Fragen sozialer Gerechtigkeit randständig bleiben. Laut Lehmanns ersten Ergebnisdarstellungen in einem Zeitungsinterview werden beide Ziele in der sechsjährigen Grundschule nicht erreicht, da die guten Schüler/innen dort nicht optimal gefördert werden und der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft abhängt.

Die Studie zeigt, dass die sechsjährige Grundschule leistungsstarke Schüler in Klasse fünf und sechs nicht entsprechend fördert. Auch soziale Ungleichheiten werden durch die zusätzliche gemeinsame Schulzeit nicht abgebaut. (Die Welt, 18.04.2008)

Im Diskurs beziehen sich verschiedene Akteure in ihren Ergebnisdarstellungen primär auf die Verfehlung des Ziels der Leistungssteigerung in der längeren Grundschulzeit. Andere denkbare und in Politik und Wissenschaft auch vertretene Zielvorstellungen von Schule – z. B. das Erlernen sozialer Kompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung oder die Sicherung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands – werden im ELEMENT-Diskurs nicht erwähnt.

Das Deutungsmuster *Professionalisierung von Schule und Unterricht* ist im Diskurs ähnlich weit verbreitet wie das skizzierte Aufgabenverständnis von Schule. Es knüpft

an generelle Fragen der Schulorganisation und Unterrichtsreform an, die sich von der Debatte um die Gestaltung des Schulsystems absetzen. Hier werden Möglichkeiten der Unterrichtsverbesserung unterhalb der Systemebene thematisiert, bspw. die Unterrichtsorganisation und die Versorgung mit (Fach-)Lehrkräften. So werden von Lehmann selbst wie von nahezu allen Politikerinnen und Politikern mehr Fachlehrer/innen, vor allem in Mathematik, gefordert. Zugleich wird beklagt, dass der Staat es sich erlaube, „in seine ungeliebten Schulformen die ältesten und schlechtesten Lehrer zu schicken“ (taz, 23.04.2008). Zur Lösung der Probleme der Grundschule, die durch die Studie zutage befördert wurden, werden personelle Verstärkung, Individualisierung des Unterrichts sowie vermehrte Einstellungen junger Lehrer/innen und eine bessere Lehramtsausbildung gefordert. Ob die Forderungen nach verstärkter Professionalisierung sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen, ist nicht immer eindeutig. Zum Teil wird auf gegenwärtig verbreitete Allgemeinplätze zurückgegriffen, wie etwa die Individualisierung des Lernens oder eine verbesserte Ausbildung: „Grundschulen brauchen bessere Lehrer“ (Die Welt, 23.04.2008).

Das Deutungsmuster *gymnasiale Orientierung* weist große Affinitäten zu traditionellen bildungsbürgerlichen Denk- und Wertungsmustern auf. Demgemäß sind Veränderungen am Gymnasium zugunsten einer längeren Grundschule – wie etwa in Hamburg beabsichtigt – anrühlich: „Damit wird das einst so leistungsfähige Hamburger Gymnasium verkürzt und beschädigt“ (Spiegel, 17.04.2008). Das Gymnasium verfügt in dieser Deutungsvariante über einen Vertrauensvorschuss. Es wird als Institution in seiner gegebenen Ausgestaltung nicht infrage gestellt, sondern ist Referenz- und Prüfunkt für jedwede Veränderung des Schulsystems. Im Rahmen dieses Deutungsmusters interessieren primär die leistungsstarken Schüler/innen, für die das Gymnasium der einzig angemessene Bildungsort ist. Lehmann selbst speist diese Lesart der Ergebnisse per Interview in den Diskurs ein: „Den Grundschulen gelingt es auch bei den verbliebenen leistungsstarken Schülern nicht, den Anschluss ans Gymnasium zu finden – selbst nicht bei Schülern, die vom sozialen und vom Bildungshintergrund her vergleichbar sind mit den Übergängern“ (Die Zeit, 17.04.2008). Den Eliten von morgen soll das Gymnasium eine adäquate schulische Ausbildung ermöglichen, gerade weil die „neue Studie über Benachteiligung leistungsstarker Schüler“ (Tagesspiegel, 10.04.2008) zeigt, dass die lange Grundschule dazu nicht fähig ist.

### **Elternperspektive**

Eine Deutungsvariante, die im gesamten Diskurs präsent ist und im Verlauf dominanter wird, ist die *Elternperspektive*. Die Ergebnisse der Lehmann-Studie werden auf der Suche nach Hilfestellungen bezüglich rationaler elterlicher Entscheidungen zum Bildungsgang der Kinder rezipiert. Bildungsforschung hat in diesem Sinne handlungs- und personenbezogene Relevanz nicht (nur) für Politik und pädagogische Praxis, sondern für Eltern, die auf dem Bildungsmarkt das bestmögliche Angebot für ihr Kind finden müssen. Dabei hilft ihnen der Elternversther und kompetente, weil wissenschaftlich informierte Berater Lehmann. Wissenschaft liefert in diesem Deutungsmuster Erkenntnisse, die direkt auf Elternentscheidungen bezogen werden können. Es handelt sich da-

mit um eine elternzentrierte Perspektive, die sich in der medialen Omnipräsenz des Berliner Elternausschusses ebenso zeigt wie in der Forderung nach einer Verbesserung der Wahlmöglichkeiten von Eltern. Auch die vereinzelt Kritik an der „Elternlobby nur für kleine Genies“ (taz, 08.05.2008) lässt sich unter diesem Deutungsmuster subsumieren. Kennzeichnend für die Elternperspektive ist vor allem eins: Nicht die Schüler/innen bzw. Kinder stehen hier im Fokus, sondern das Elterninteresse.

### 5.3 Die Story Line des ELEMENT-Diskurses

Die Diskursbausteine der Phänomenstruktur und die diskursiv dominanten Deutungsmuster lassen sich interpretativ zu einer Story Line verbinden. In dieser tragenden und rahmenden Erzählstruktur zeigt sich der rote Faden des Diskurses und der Rezeption der Studie. Die Story Line verleiht den im Diskurs zunächst singulären Aussagen verschiedener Akteure Kohärenz und lässt damit ein soziales Bezugs- und Legitimationssystem erkennbar werden, das Behauptungen und Deutungen im Diskurs, aber auch dominante politische und soziale Praktiken über diesen hinaus legitimiert. Die Story Line gibt dem Sprechen und Handeln der Akteure im Diskurs Sinn und Einbindung in narrative Muster (Viehöver, 2006). Im Falle des ELEMENT-Diskurses steckt sie den Möglichkeitsrahmen des Sprechens über die Studie ab und macht die dominanten Deutungsmuster erklärbar.

Während mehrere Story Lines in einem Diskurs durchaus möglich sind, zeichnet sich der Diskurs über die ELEMENT-Studie durch eine zentrale, zusammenfassende Story Line aus. Alternative Argumentationslinien sind zwar erkennbar, bleiben aber bruchstückhaft, plural und entbehren einer kohärenten, zugrunde liegenden Narration.

Die Story Line des ELEMENT-Diskurses bildet ein Konglomerat aus anerkanntem Wissen und normativen Setzungen in Bezug auf Bildung, die Rolle der Schule bei Erwerb und Weitergabe von Statuschancen und die Aufgabe der Wissenschaft als Stütze eines stattsichernden und leistungsorientierten Schulwesens. Die schulbildungs- und leistungsaffine Reproduktion der Ergebnisse von Lehmanns Studie, wie sie in den Deutungsmustern bereits hervortritt, bildet damit die Grundkonstante des Diskurses über die ELEMENT-Studie.

Die ursprüngliche, diskursinitiierende Aussage Lehmanns, das längere gemeinsame Lernen von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern nutze am Ende niemandem, sondern schade vor allem ersteren, prägt den Diskurs nachhaltig. Lehmanns Studie erweist sich somit als Projektionsfläche und Identifikationsangebot für gehobene Milieus, welche durch hohes Bildungskapital und ein ausgeprägtes Leistungsethos gekennzeichnet sind (Vester, 2003). Insofern bietet die Story Line Anknüpfungsmöglichkeiten für Gesellschaftstheorie und Milieuforschung, die wir hier nicht weiter explizieren können, die jedoch auf den Anspruch der WDA verweisen, zu empirisch fundierter Theoriebildung beizutragen. Zentral für die hier formulierte Story Line ist vor allem die Orientierung des Diskurses an den politischen Vorstellungen und Anliegen der gehobenen Bildungsmilieus.

Hinsichtlich der gewohnten Ergebnisdarstellung qualitativer Forschung stellt die Story Line einen Sonderfall dar. Das Produkt ihrer Rekonstruktion ist eine Erzählung, die durchaus journalistisch anmutet und in der sich die im Diskurs dominanten Deutungen zusammenfügen. Sie kann somit als eine Art „Pseudo-Zitat“ (Truschkat, 2008, S. 97) gesehen werden.

### **Die Story Line des ELEMENT-Diskurses**

*Was lange nur eine Vermutung, eine Befürchtung war, findet nun Bestätigung aus der Wissenschaft. Rainer Lehmanns Studie hat unvoreingenommen und schonungslos offengelegt, dass es leistungsstarke Schüler/innen in Berlin schwer haben. Nur wenige von ihnen, gerade einmal 10%, erfahren eine angemessene Wertschätzung für ihre Leistungen und dürfen nach der vierten Klasse auf ein Gymnasium wechseln. Dort werden ihre Talente und Fähigkeiten erkannt und adäquat gefördert. Die meisten Leistungsstarken aber müssen zwei weitere lange und wenig nutzbringende Jahre an der sechsjährigen Grundschule verharren. Hier werden sie von leistungsschwachen Kindern vom schnellen Lernen abgehalten und dazu missbraucht, diesen schlechten Schülerinnen und Schülern als Vorbilder oder ihren Lehrerinnen und Lehrern als Lichtblicke zu dienen. Während die einen auf dem Gymnasium gefordert und zu Höchstleistungen motiviert werden, verkümmern die Talente der anderen an den rot-roten Gleichmacherschulen. Dort werden hochbegabte Kinder aus gutem Elternhaus selten überhaupt erkannt. Diese Misere ist dem Irrglauben geschuldet, man könne soziale Gleichheit durch längeres gemeinsames Lernen herstellen. Der gezielten Schwächung der Leistungsstarken, dieser pervertierten Pädagogik stellt sich Lehmann energisch entgegen. Doch dafür wird ihm kaum gedankt. Die Berliner Senatsverwaltung ist weniger an Wahrheitsfindung, sondern an Vertuschung interessiert und spielt die Tragweite der Ergebnisse Lehmanns herunter. Dabei sollte die Politik schnell reagieren und die richtigen Konsequenzen aus der wissenschaftlichen und damit objektiven ELEMENT-Studie ziehen. Als Referenzpunkt dient dabei die Ergebnisdarstellung Lehmanns. Das Gymnasium muss als traditionsreichste deutsche Bildungsinstitution nicht nur erhalten, sondern sogar ausgebaut werden. Es muss allen anderen Schulformen als Orientierung und Maßstab für die eigene pädagogische Arbeit dienen. Mehr hochbegabten Kindern müssen die Türen zu höherer Bildung offenstehen. Die Grundschulen können sich dann auf ihr Kerngeschäft konzentrieren. Sie vermitteln elementare Bildung und lassen leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern beim Erwerb der Grundfähigkeiten mehr Zeit. Neben dem notwendigen Ausbau der Gymnasialplätze ist die Entscheidungsfreiheit der Eltern zu stärken. Letztlich sind sie es, die wissen, was das Beste für ihr Kind ist. Gerade bildungsnahe Eltern müssen die Chance erhalten, selbst über die Zukunft ihres Kindes zu entscheiden. Voraussetzung für Wahlfreiheit sind allerdings stets beste Bedingungen hinsichtlich der Wahlmöglichkeiten. Deshalb ist auch der Schaffung von mehr Plätzen an Gymnasien Priorität einzuräumen. All dies liegt auf der Hand. Es ist an der Zeit, die Ideologie der Gleichmacherei und Chancengleichheit aufzugeben und die objektiv-wissenschaftlichen Erkenntnisse im Schulsystem umzusetzen.*

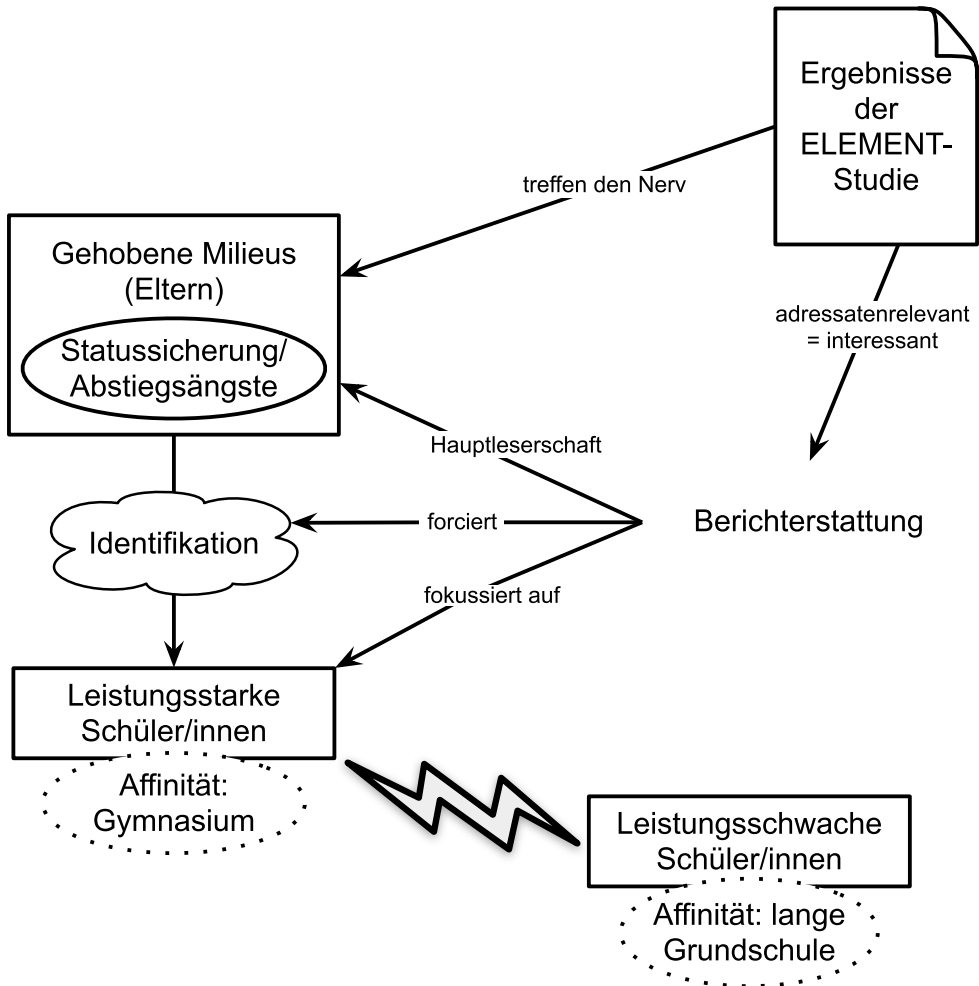


Abb. 3: Story Line des ELEMENT-Diskurses

Diese Narration bildet das Grundgerüst des Diskurses, das sich auch grafisch darstellen lässt (siehe Abb. 3). Das Schaubild zeigt eine Skizze der narrativen Struktur und nimmt diese zudem zum Ausgangspunkt für ein erweitertes Erklärungsmodell zum ELEMENT-Diskurs. Es wird deutlich, dass die Ergebnisse der Studie und der Rezeptionsdiskurs, der sich über diese entfachte, auf die Interessen des Bildungsbürgertums abgestimmt waren. In dem von Lehmann und der nachfolgenden Berichterstattung geschürten Verlangen nach mehr Gymnasialplätzen vermischen sich Statussicherungsbedürfnisse mit Abstiegsängsten und es formierte sich ein einseitig auf die Leistungsstarken fokussierter Diskurs. Die ELEMENT-Ergebnisse treffen den Nerv der Bildungseliten und werden im Diskurs meist so gedeutet, dass sie als Identifikationsangebote für bestimmte El-



tern lesbar werden. Die Gleichsetzung von hohem Sozialstatus und Leistungsstärke in der Schule treibt den Diskurs voran und dient auch Lehmann selbst als Aufhänger für seine Thesen.

## 6. Diskussion

Was in der Scientific Community als gesichertes Wissen gilt, erfährt im öffentlichen Diskurs eine gänzlich andere Zuschreibung. Das ist aus diskurstheoretischer Perspektive und auch aus Sicht der sozialwissenschaftlichen wie pädagogischen Verwendungsforschung der 80er-Jahre sowie der gegenwärtigen Wissenschaftsforschung nicht weiter verwunderlich, da aus dieser Perspektive Wissenschaft und Öffentlichkeit unterschiedlichen (diskursiven) Regeln der Wissens(re-)produktion folgen. Das Verhältnis von wissenschaftlichem und öffentlichem Wissen ist somit, was sich auch im ELEMENT-Diskurs zeigt, nicht linear, sondern von Brüchen, Widersprüchen und Veränderungen geprägt, die in der Analyse deutlich herausgearbeitet werden konnten.

Unsere Untersuchung konnte vor allem zwei zentrale Aspekte des ELEMENT-Diskurses herausstellen:

- 1) Obwohl die öffentlich verbreiteten Thesen Lehmanns durch die Ergebnisse seiner Studie nur ansatzweise gedeckt waren, gelang es ihm durch einen offensiven Gang an die Presse, die Berichterstattung in seinem Sinne zu beeinflussen. Die kritischen Positionen wurden zwar im Laufe des Diskurses lauter, es gelang ihnen aber nur schwer, Lehmanns durchschlagende Deutung zu verdrängen. Damit wird deutlich, welch hohes Ansehen Wissenschaft bzw. (hier:) Bildungsforscher/innen in der Öffentlichkeit genießen und wie einmal auf der Agenda platzierte Interpretationen den weiteren Diskursverlauf beeinflussen können. Damit werden Ergebnisse der pädagogischen Verwendungsforschung bestätigt.<sup>4</sup>
- 2) Lehmanns Deutung macht auch deshalb Karriere, weil sie eine hohe Anschlussfähigkeit für die öffentlich sichtbaren, beteiligten Akteure bietet. Im Diskurs entfaltet sich eine Dynamik aus Zustimmung zur und Ablehnung der Interpretation Lehmanns. Gerade durch dieses Wechselspiel wird die Zirkulation des Wissens um die ELEMENT-Studie vorangetrieben. Die hochwertige Ausbildung der eigenen Kinder ist, was vor allem in der Story Line zutage tritt, ein brisantes Thema für gehobene Milieus. Der ELEMENT-Diskurs macht so die hohe Einflusskraft eines Bildungsforschers deutlich, der sich die Ängste und Befürchtungen der Eltern zunutze macht

4 Drerup (1990) kam bei seiner Analyse der öffentlichen Diskussionen um Fends Gesamtschulforschungen Ende der 70er-Jahre ebenfalls zu dem Schluss, dass eine „Personenfixierung“ die Auseinandersetzungen prägt und damit die „Autorität des Arguments durch die Autorität des Experten“ ersetzt wird (S. 71). Hierzu kann ergänzt werden, dass neben dem Status als Experte/in auch ein Anknüpfen an die Sorgen gehobener Milieus für die Aufnahme und den Verbleib im Diskurs entscheidend sein kann.

und den eigenen politischen Standpunkt mit Hilfe von Forschungsergebnissen popularisiert.

Ausgehend von unserer Untersuchung lässt sich der Wissenschaft empfehlen, eine positive Trivialisierung und eine Übersetzung von Forschungs- in „Alltagswissen“ (König & Zedler, 1989a, S. 16) zu forcieren, um den Interpretationsspielraum im öffentlichen Diskurs zu begrenzen. Die Öffentlichkeit ist, wie gezeigt werden konnte, weniger an Gefechten um die Reichweite von Ergebnissen als an politischen Folgerungen und Konsequenzen interessiert. Dem ist zu begegnen, denn die Erziehungswissenschaft sollte, wie Tillmann (2008b, S. 862) formuliert, „nach sorgfältiger Prüfung ihrer Erkenntnis- und Datenlage auch Vorschläge zur Reform, zur Weiterentwicklung des Bildungswesens machen“. Durch gezieltes Agenda-Setting, wie es durch die Lancierung eines politisch geschärften Studienergebnisses möglich ist, kann die Wissenschaft politischen Handlungsdruck erzeugen und dadurch, worauf jüngere Studien zur Politikberatung hinweisen (Neidhardt, 2006; Leggewie, 2007), langfristig politische Veränderungen anstoßen. Daher sollte verstärkt über eine gezielte Einspeisung von Erkenntnissen der Bildungsforschung in die Öffentlichkeit nachgedacht werden, um der bisweilen auch unbequemen politischen Dimension von Wissenschaft gerecht zu werden.

Gütekriterien für eine gezielte, positive Trivialisierung von Forschungsergebnissen lassen sich auf Basis der hier vorgestellten Analysen noch nicht erörtern. Da die Kontexte der Verwendung ebenso differieren wie die zu kommunizierenden Erkenntnisse, ist es unmöglich, „eine ausgereifte allgemeine Theorie der Verwendung wissenschaftlichen Wissens“ zu erstellen (Drerup, 1989, S. 144). Jedoch können erste Hinweise für eine positive Trivialisierung gegeben werden. So liegt es auf der Hand, dass bei der Ergebnisverkündung bereits Ergebnisdeutungen der Forscher/innen in die öffentliche Auseinandersetzung eingespeist werden sollten, da diese Deutungen mit erheblicher Autorität ausgestattet sind und somit die Chance besteht, erziehungswissenschaftlich wünschenswerte Konsequenzen zu erzwingen bzw. ihnen den Boden zu bereiten. Es dürfte sich zudem lohnen, eigene Deutungen und naheliegende, bildungspolitische Konsequenzen erkennbar an bildungsbürgerlichen Interessen auszurichten, auch und gerade wenn die Nutznießer/innen dieser Konsequenzen tatsächlich andere wären (z. B. Schüler/innen aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen). Denn ein überraschendes Ergebnis der Analyse ist, dass sich z. B. keine Hinweise auf demokratische Deutungsmuster finden lassen, die vor einer Zwei-Klassen-Beschulung warnen, oder ökonomisch gefärbte Deutungen, die auf die Ausschöpfung von Begabungsreserven bedacht sind. An solche hypothetischen Deutungsmuster bzw. mit diesen verbundene Narrationen lässt sich insofern kaum anknüpfen. Die Anschlussfähigkeit wissenschaftlicher Ergebnisdeutungen an öffentliche Diskurse ist aber notwendig, will man sich als Bildungsforscher/in Gehör verschaffen. Die Bildungsforschung sollte ihre eigene Rolle im politischen und öffentlichen Diskurs selbstsicher einfordern und ausfüllen. Damit verbunden ist eine klare politische Positionierung.



## Literatur

- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M., & Nikolova, R. (2009). Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 189–215.
- Beck, U., & Bonß, W. (1984). Soziologie und Modernisierung: Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. *Soziale Welt*, 35(4), 381–406.
- Beck, U., & Lau, C. (1983). Bildungsforschung und Bildungspolitik – Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3(2), 165–173.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Caruso, M. (2011). Bildungspolitik zwischen Expertentum und Öffentlichkeit. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(4), 453–457.
- Diaz-Bone, R. (2006). Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)*, 7(1), Art. 6.
- Drerup, H. (1987). *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drerup, H. (1989). Probleme außerwissenschaftlicher Verwendbarkeit von Erziehungswissenschaft. Zum Einfluß von Erziehungswissenschaft im politisch-administrativen Bereich. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern* (S. 143–165). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drerup, H. (1990). Erziehungswissenschaft in den Medien. Gesamtschulforschung in der Presse. In H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (S. 45–80). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drerup, H. (1999). Wissenschaft und Öffentlichkeit. Zur Kritik populärer Deutungen der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens. In W.-D. Scholz & H. Schwab (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft im Wandel. Bilanz und Perspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 225–248). Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität.
- Foucault, M. (1981). *Die Archäologie des Wissens* (15. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2012). *Die Ordnung des Diskurses* (11. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Gasteiger, L. (2013). Zur Entstehung eines Feldes bildungswissenschaftlicher Evidenzproduktion als Grundlage evidenzbasierter Bildungspolitik. In K. Amos, J. Schmid, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Kultur – Ökonomie – Globalisierung. Eine Erkundung von Rekalibrierungsprozessen in der Bildungspolitik* (S. 133–153). Baden-Baden: Nomos.
- Jäckel, M. (2005). *Medienwirkungen: Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kajetzke, L. (2008). *Wissen im Diskurs: Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keiner, E. (2002). Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1/2002*, 5(1), 241–249.
- Keller, R. (2010). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Keller, R., & Truschkat, I. (2012). *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, E., & Zedler, P. (1989a). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern* (S. 7–16). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- König, E., & Zedler, P. (Hrsg.) (1989b). *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Leggewie, C. (Hrsg.) (2007). *Von der Politik- zur Gesellschaftsberatung. Neue Wege öffentlicher Kommunikation*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Lehmann, R. (2010). Die nationale und internationale Bedeutung empirischer Bildungsforschung. In J.-D. Gauger & J. Kraus (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko* (S. 21–40). Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Lehmann, R., & Lenkeit, J. (2008). *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Berlin: Humboldt Universität. [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/element6\\_bericht\\_komplett.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/element6_bericht_komplett.pdf) [10.01.2014].
- Mayntz, R., Neidhardt, P., Weingart, P., & Wengenroth, U. (Hrsg.) (2008). *Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit*. Berlin: transcript.
- Merkens, H. (2003). PISA – Erfolg als Kombination von Vermarktung und wissenschaftlicher Redlichkeit. *Soziologische Revue*, 26(2), 183–194.
- Merkens, H. (2011). Bildungspolitik. Handlungsdruck und wissenschaftliche Redlichkeit. In M. Kraul & P.-T. Stoll (Hrsg.), *Wissenschaftliche Politikberatung* (S. 207–226). Göttingen: Wallstein.
- Neidhardt, F. (2006). Wissenschaftliche Politikberatung via Medien? In H. A. d. Wissenschaften (Hrsg.), *Politikberatung in Deutschland* (S. 146–154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nullmeier, F. (2007). Neue Konkurrenzen: Wissenschaft, Politikberatung und Medienöffentlichkeit. In C. Leggewie (Hrsg.), *Von der Politik- zur Gesellschaftsberatung. Neue Wege öffentlicher Kommunikation* (S. 171–180). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Oevermann, U. (2001). Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. *Sozialer Sinn*, 1, 3–33.
- Peter, H.-P., Heinrichs, H., Jung, A., Kalfass, M., & Petersen, I. (2008). Medialisierung der Wissenschaft als Voraussetzung ihrer Legitimierung und politischen Relevanz. In R. Mayntz, P. Neidhardt, P. Weingart & U. Wengenroth (Hrsg.), *Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit* (S. 269–292). Berlin: transcript.
- Rössler, P. (1997). *Agenda-Setting: Theoretische Annahmen und empirische Evidenzen einer Medienwirkungshypothese*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sarcinelli, U. (2009). *Politische Kommunikation in Deutschland. Zur Politikvermittlung im demokratischen System*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schetsche, M., & Schmied-Knittel, I. (2013). Deutungsmuster im Diskurs. Zur Möglichkeit der Integration der Deutungsmusteranalyse in die Wissenssoziologische Diskursanalyse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1, 24–45.
- Stamm, M. (2006). Bildung und Politik: getrennte Welten – schwierige Verhältnisse? In R. Dubs, B. Fritsch, H. Schambeck, E. Seidl & H. Tschirky (Hrsg.), *Bildungswesen im Umbruch. Forderungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Festschrift zum 75. Geburtstag von Professor Dr. jur. et Dr. phil. Hans Geiger, Emeritus der Universität Zürich* (S. 327–340). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2001). Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit. Eine systematische Annäherung. In K.-J. Tillmann & W. Vollstädt (Hrsg.), *Politikberatung durch Bildungsforschung* (S. 17–32). Opladen: Leske + Budrich.
- Tillmann, K.-J. (2008a). Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – Von den 1970er Jahren zur PISA-Zeit. *Die Deutsche Schule*, 100(1), 31–42.
- Tillmann, K.-J. (2008b). Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 852–868.
- 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.
- Truschkat, I. (2008). *Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vester, M. (2003). Die Bedeutung milieutheoretischer Ansätze für die Elitenforschung. In S. Hradil & P. Imbusch (Hrsg.), *Oberschichten – Eliten – Herrschende Klassen* (S. 133–146). Opladen: Leske + Budrich.
- Viehöver, W. (2006). Diskurse als Narrationen. In R. Keller, A. Hierseland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden* (S. 327–340). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weingart, P. (2003). *Wissenschaftssoziologie*. Berlin: transcript.
- Weingart, P. (2005). *Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Weingart, P. (2010). Wissenschaftssoziologie. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 118–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zedler, P., & Döbert, H. (2010). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 23–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Abstract:** The authors inquire into the rules and patterns of the public discourse on the results of empirical educational research as illustrated by the public response to the Berlin ELEMENT-Study. 37 press articles published during the first six months after publication of the study's results are analyzed on the basis of the knowledge-sociological discourse analysis. The press well reflects the many-faceted public discourse on the ELEMENT-Study. The results of this discourse analysis provide information on the dissemination to the public of research results and on their transformation in the sense of specific modes of trivialization. Thus, for instance, two conflicting interpretations of the political-public role of educational research are revealed: the concept of evidence-based policies vs. a division of tasks among science and politics. Furthermore, it can be shown that the discourse on the ELEMENT-Study orients itself mainly by the demands of the upper milieu. The results of the analysis provide impulses for a target-oriented input of research results into the public debate. Some of the initial conclusions are discussed.

**Keywords:** Educational Policy, Discourse Analysis, ELEMENT, Educational Research, Public Relations

### **Anschrift der Autoren**

Dipl.-Päd. Frederick de Moll, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Pädagogik  
der Elementar- und Primarstufe, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Grüneburgplatz 1,  
60054 Frankfurt am Main, Deutschland  
E-Mail: demoll@em.uni-frankfurt.de

Dr. Markus Riefling, Albert-Haueisen-Ring 65, 67071 Ludwigshafen, Deutschland  
E-Mail: rieflingmarkus@yahoo.de

Dipl.-Päd., Dipl.-Soz.päd. (FH) Stefan Zenkel, Schönbornstraße 12, 97332 Volkach,  
Deutschland  
E-Mail: stefanzenkel@web.de