

III Verwendung wissenschaftlichen Wissens

Was ist die Uni? Die Abkürzung für Universität
Studieren ist für mich noch schlimmer, als zur Bundeswehr zu gehen
Frieden sichern, Leben retten meinerwegen
Aber Studenten fehlt das Rückgrat, sie sind Schreibtischtäter
Ihr lebt zusammengerottet in einer billigen Unterkunft
Der Gipfel der Unvernunft
Seht nur wie ihr lebt: Ein Laptop, eine ranzige Matratze, ein Schreibtisch
Wie peinlich, wahrscheinlich weint ihr manchmal heimlich
Schreibt Texte über Texte und lest Bücher über Bücher
Und zu allem Überfluss lest ihr Bücher über Bücher
Und schreibt Texte über Texte, wie un kreativ
Merkt ihr nicht, dass außer euch kein Mensch so etwas liest?
Aber nein, denn ihr lebt abgeschottet und zurückgezogen
Ihr wisst nichtmal was Arbeit bedeutet, ihr Idioten
Was bringt es bitte, diese weltfremden Bücher zu lesen und zu verstehen?
Ihr könnt noch nicht mal Glühbirnen wechseln

Antilopen Gang

Ex-post Methodologisierung unserer Forschung zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens

a) Wie zeigt sich hier soziale Grenze/Grenzbearbeitung als Erfahrung?

Im Mai 2018 habe ich meine Doktorarbeit zu »PISA in den Massenmedien« (Otterspeer 2019) verteidigt. Aufgrund dieses Interesses verfolgte ich am 05.12.2017 die Veröffentlichung der IGLU Studie im Rahmen der Bundespressekonferenz. Dort präsentierten und kommentierten Wilfried Bos, damaliger IGLU-Projektkoordinator, und Susanne Eisenmann, damalige Kultusministerin Baden-Württembergs und auch Präsidentin der Kultusministerkonferenz, die Studienergebnisse. Die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*, kurz IGLU, gehört neben PISA zu den *Large-Scale-Assessments*, die regelmäßig im Fokus der Öffentlichkeit stehen. Mein besonderes Interesse am 05.12.2017 zog nun ein Interview mit dem Biologiedidaktiker Hans Peter Klein auf sich, das im Zuge der Berichterstattung zu IGLU auf dem Fernsehsender Phoenix geführt wurde. Dieses Interview wurde am gleichen Tag von einem rechtspopulistischen YouTube-Channel hochgeladen. Titel des Videos: »Prof. Hans Peter Klein: »Migrantenkinder ziehen die Schulleistungen in den Keller« (05.12.2017)«. Bis zum Abend fanden sich erste rassistische und rechtspopulistische Kommentare unter dem Video, die bezugnehmend auf IGLU und Hans Peter Klein wissenschaftliche Evidenz für sich reklamierten.

Ich war erschrocken und fasziniert zugleich, wie schnell mit der gerade veröffentlichten Studie, die auch in meinem Kolleg:innenkreis Anerkennung findet, rassistische und rechtspopulistische Positionen legitimiert wurden und wie dies – von der Bundespressekonferenz über das Phoenix-Interview, den YouTube-Channel bis hin zu den Kommentaren – live mitverfolgt werden konnte. Wie ist es möglich, dass eine Studie der empirischen Bildungsforschung so schnell als Beleg für rassistische Positionen dienen konnte? Meinem Erschrocken-Sein lagen sicherlich auch naive normative Annahmen darüber zugrunde, was Wissenschaft etwa zu öffentlichen Debatten beitragen könne und dass Rassismus und Rechtspopulismus eher der Wissenschaft externe Phänomene und Problemstellungen seien. Ich schrieb Kolleg:innen an, verschickte die entsprechenden Links und sicherte das Material auf meinem Rechner. Diese Auseinandersetzung mündete in dem Entschluss, etwas zu diesem Ausschnitt zu schreiben, vielleicht einen Kommentar, der sich an den Ausführungen von Hans Peter Klein abarbeitet. Über den Jahreswechsel transkribierte ich das Interview mit Hans Peter Klein und verfasste einen ersten Entwurf. Diesen Entwurf schickte ich an Christoph Haker, wir hatten uns auf der gemeinsamen Pendelstrecke Bremen-Oldenburg-Bremen

kennengelernt. Gemeinsam erarbeiteten wir uns theoretische Perspektiven auf das gesammelte Material, entlang derer wir drei Publikationen vorlegen (Otterspeer und Haker 2019; Haker und Otterspeer 2021b, 2020b)¹, die am Ende keine Kommentare, sondern Analysen geworden sind.

b) *Wie haben wir diese Erfahrung theoretisiert?
Was ist der Gegenstandsbereich?*

Auf zwei sozialtheoretische Perspektiven, mit denen wir das gesammelte Material analysiert haben, möchten wir hier näher eingehen. Gemeinsame Klammer dieser Zugänge ist, dass wir eine Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft gezogen haben. Erstens stehen *Transformation* und *symbolische Macht* im Fokus (Beck und Bonß 1985, 1989; Beck und Lau 1983; Bourdieu 2013; Bourdieu und Wacquant 2013a). Zweitens gehen wir auf *Adaption und Kommunikation* ein (Beck und Bonß 1985; Luhmann 2008).

Transformation und symbolische Macht: Für unsere Auseinandersetzung mit der Grenze zwischen Wissenschaft und ihrem Außen ist eine Perspektive auf Transformationen von Wissen (Beck und Bonß 1985) eine erste sozialtheoretische Fokussierung. Wissen verstehen wir aus dieser Perspektive als einen sozialen Tatbestand (Beck und Lau 1983; Beck und Bonß 1989). Wissen ist sozial in dem Sinne, dass es praktisch hergestellt wird und nur in jeweils spezifischen sozialen Kontexten eine spezifische Bedeutung entfaltet. Daraus folgt, dass Wissen nicht als Ding zu verstehen ist, das an sich, so wie es vorliegt, gewissermaßen als Päckchen weitergegeben werden kann. Es ändert sich vielmehr im Zuge der fortlaufenden sozialen (Re)Produktion, es bleibt nicht »mit sich selbst identisch« (Beck und Lau 1983, S. 166), es transformiert sich. Dies betrifft sowohl das Medium als auch den Inhalt von Wissen. So perspektiviert ist nun von Interesse, wie sich Wissen im Übergang der Grenze zwischen Wissenschaft und ihrem Außen ändert. Diese Frage wird insbesondere dann relevant, wenn zwischen dem Wissen der Wissenschaft und ihrem Außen ein *qualitativer* Unterschied angenommen wird (Beck und Bonß 1989). Und zwar dahingehend, dass wissenschaftliches Wissen in seiner Herstellung nicht an die »Handlungszwänge der Praxis« (ebd., S. 9) gebunden ist beziehungsweise eigenen Handlungszwängen folgt und insofern »ungewohnt« Zusammenhänge herstellen und die Wirklichkeit als »auch anders möglich« beschreiben« (ebd.) kann.

Die Transformation sozialwissenschaftlichen Wissens über die Grenze von Wissenschaft hinaus verstehen wir vor diesem Hintergrund als einen sozialen Prozess, »in dem sozialwissenschaftliche Aussagen auf

1 Die drei folgenden Kapitel umfassen Wiederabdrucke dieser Publikationen.

eine andere, ›praktische‹ Rationalität treffen und sich mit dieser vermitteln müssen« (Beck und Bonß 1985, S. 611). Die »wissenschaftlichen Deutungsmuster [sind folglich] perspektivischer Anfang der Analyse« (ebd.), von dem ausgehend Transformationen in den Mittelpunkt rücken, die sich zeigen, wenn das Wissen die Grenzen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft überschreitet. Wir gucken als Wissenschaftler gewissermaßen dem in der Wissenschaft hergestellten Wissen in seiner Verwendung hinterher. Dabei zeigen sich in der Transformation zwei Figuren: in seiner nicht-wissenschaftlichen Verwendung wird wissenschaftliches Wissen erstens anderen Logiken folgend reproduziert, in andere Kontexte gestellt und in andere Worte übersetzt. Schon die Präsentation der IGLU-Ergebnisse auf der Bundespressekonferenz unterscheidet sich von der Darstellung zum Beispiel in der Buchpublikation zur Studie, was sich über das Phoenix-Interview bis zu den YouTube-Kommentaren verstärkt. Problematisiert wird, dass zwanzig Länder an »uns vorbeigezogen« (Wilfried Bos auf der Bundespressekonferenz) sind; dass »Gefahr im Verzug ist. Da hätte man gar keine Studie für gebraucht. Da hätte man einfach die Grundschullehrer mal selbst fragen müssen« (Hans Peter Klein im Phoenix-Interview); dass »Migrantenkinder [...] die Schulleistungen in den Keller« (YouTube-Channel) ziehen (Otterspeer und Haker 2019; Haker und Otterspeer 2021b). Am Ende finden sich unter dem Video rassistische Kommentare, die sich durch IGLU bestätigt sehen. Zweitens zeigt sich neben dieser Veränderung auch eine Kontinuität dahingehend, dass der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit aufrechterhalten wird. Dies erfolgt etwa über die explizite Bezugnahme auf die Studie als auch auf *Prof. Hans Peter Klein*. Diese Kontinuität macht es analytisch möglich, diesen Prozess als Transformation wissenschaftlichen Wissens in den Blick zu nehmen. Ohne den analytischen Nachweis von Kontinuitäten reißt der »Identitätsfaden« (Beck und Bonß 1989, S. 11) und eine Transformation kann nicht ohne weiteres nachgezeichnet werden.²

Die Kontinuität im Zuge der Transformation wissenschaftlichen Wissens im Übergang der Grenze von Wissenschaft – im analysierten Fall: der aufrechterhaltene Anspruch auf Wissenschaftlichkeit – haben wir durch eine weitere sozialtheoretische Perspektivierung betrachtet: und zwar bezugnehmend auf das Konzept der *symbolischen Macht* (Bourdieu 2013; Bourdieu und Wacquant 2013a). Durch die sozialtheoretische Brille der *symbolischen Macht* können wir sehen, wie über die (Nicht-)Anerkennung von kulturellem (zum Beispiel akademische Titel und habituelle Passung), ökonomischem (zum Beispiel Geld) oder

2 Schwieriger beziehungsweise in der Analyse voraussetzungsreicher wird es, wenn wissenschaftliches Wissen in seiner Verwendung unsichtbar wird (Beck und Bonß 1989).

sozialem Kapital (zum Beispiel Vernetzung in der Wissenschaft) unterschiedlich machtvolle Positionen hergestellt werden (Bourdieu und Wacquant 2013a). Bezogen auf die beschriebene Transformation von IGLU kann die Zuschreibung von Wissenschaftlichkeit, etwa über den direkten Bezug auf die Studie oder auf den Professoren-Titel von Hans Peter Klein, als eine Art *Trumpf* oder *Waffe* (Bourdieu und Wacquant 2013a, S. 128; Bourdieu 2013, S. 292) betrachtet werden, um Relevanz herzustellen. Und zwar für rechtspopulistische und rassistische Positionen, deren Gültigkeitsanspruch sich über die Verknüpfung mit *wissenschaftlicher Autorität* (Bourdieu 2013, S. 290) aktualisiert. Auf dem wissenschaftlichen Feld kumuliertes Kapital – hier der mit IGLU verbundene Anspruch auf Evidenz und die Autorität von Professor:innen – entfaltet als eine Art *Meta-Kapital* (Bourdieu und Wacquant 2013a) auch außerhalb der Wissenschaft Wirkung. Wissenschaftliches Wissen, das sich im Übergang der Grenze von Wissenschaft transformiert, bleibt so betrachtet insofern mit sich identisch, als dass der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und damit verbundener Objektivität aufrechterhalten bleibt – wenngleich inhaltlich etwas Anderes gesagt und mit Autorität ausgestattet wird.

Adaption und Kommunikation: Mit der Adaptions-Perspektive wendet sich die Perspektive auf wissenschaftliches Wissen, das die Grenze von Wissenschaft zu ihrem Außen überschreitet. Nicht das wissenschaftliche Wissen beziehungsweise nicht die Perspektive aus der Wissenschaft nach außen ist nun Startpunkt der Analyse. Umgekehrt interessiert die Perspektive des *Umgangs*, »in dessen Verlauf selbst nachgefragte oder vorgefundene Deutungsmuster eines anderen Typs auf die eigenen Referenzpunkte bezogen, ›kleingearbeitet‹, nach Maßgabe der eigenen Rationalität integriert und selbst verändert werden« (Beck und Bonß 1985, S. 611). In den Mittelpunkt der Analyse rückt »ein Prozeß der **Reinterpretation** bzw. **Neukonstitution** sozialwissenschaftlicher Ergebnisse« (ebd., S. 612).

Den Adaptionsprozess haben wir kommunikationstheoretisch (Luhmann 2008) gefasst. Dieser Zugang macht Kommunikation anders als im Alltagsverständnis beobachtbar. Kommunikation wird durch diese Brille betrachtet nicht als ein Prozess sichtbar, in dem eine Mitteilung von Sender zu Empfänger übergeht – in der Hoffnung, sie möge möglichst unverfälscht im Sinne der Intentionen des Senders ankommen. Ganz im Gegenteil wird Kommunikation losgelöst von konkreten Personen beziehungsweise dem psychischen Bewusstsein beobachtbar. Motive, Intentionen etc. spielen keine Rolle. Es interessiert zum Beispiel nicht, was die Ziele der Personen auf der Pressekonferenz waren, was Hans Peter Klein wirklich gemeint hat oder was die Beweggründe der YouTube-Kommentator:innen sind. Von Interesse ist, wie Kommunikation in dem Sinne möglich wird, dass sie aneinander anschließt und dabei einen

bestimmten Sinnzusammenhang herstellt, an den wiederum selbst spezifisch angeschlossen werden kann. Um dies zum Gegenstand der Analyse zu machen, rollt die kommunikationstheoretische Perspektive über die Betonung des Verstehens das Feld von hinten auf.

Verstehen ist mit Niklas Luhmann eine der drei kommunikativen Selektionen: »Selektion einer *Information*, Selektion der *Mitteilung* dieser Information und selektives *Verstehen* oder *Mißverstehen* dieser Mitteilung und ihrer Information« (Luhmann 2008, S. 111). Als konkrete Selektionen schließen sie immer andere Möglichkeiten aus – und sind damit kontingent, aber nicht willkürlich. Auch wenn das Verstehen in einem alltäglichen beziehungsweise psychologisierenden Verständnis chronologisch am Ende der Kommunikation stehen mag (etwas wird zunächst gesendet und dann verstanden), ist es kommunikationstheoretisch betrachtet die primäre Operation. »Kommunikation kommt [...] nur zustande, wenn zunächst einmal eine Differenz von Mitteilung und Information verstanden wird« (ebd.). Erst wenn das Heben einer Hand als eine Mitteilung mit einer bestimmten Information verstanden wird (sei es als Begrüßung, als Warnung etc.), kann Kommunikation über sich anschließende Kommunikation zu Stande kommen. Ohne ein Verstehen keine Kommunikation. In diesem Sinne zeigt sich Verstehen zum Beispiel auch in einem YouTube-Kommentar, der das Phoenix-Interview mit Hans Peter Klein als eine Mitteilung und Information versteht und daran anschließt. Von Interesse ist also, was der Sinnzusammenhang beziehungsweise die Sinnzusammenhänge sind, die sich im Verstehen zeigen und wie wiederum daran kommunikativ angeschlossen werden kann. Methodologisch folgt daraus, Kommunikation in der Analyse umgekehrt chronologisch zu lesen.

Setzt die Analyse nun aus dieser theoretischen Perspektive betrachtet ein, wird zusammengefasst das Folgende beobachtbar: In den YouTube-Kommentaren zeigt sich ein rassistischer Blick auf Kinder und Schule im Besonderen und auf Gesellschaft im Allgemeinen. Dieses Verstehen schließt an den Video-Upload des Interviews mit Hans Peter Klein durch einen rechtspopulistischen YouTube-Channel an. Im Videotitel werden hier »Migrantenkinder« als Ursache für schlechte Leistungen benannt. Dieses Verstehen knüpft wiederum an die Ausführungen in dem Interview an, denen folgend es evident sei, dass Unterricht aufgrund der hohen Anteile von Migrant:innen nicht mehr möglich ist. Dieses Verstehen dockt schließlich an die Verwendung der Differenzkategorie *mit Migrationshintergrund* in der IGLU Studie sowie dem methodologischen Nationalismus der Studie an. Die Analyse macht die rassistische und rechtspopulistische Reinterpretation der IGLU Ergebnisse sichtbar, die zwar kontingent, aber eben nicht beliebig ist. Vielmehr zeigt sich in der Analyse, wie »Anschlußvoraussetzung[en] für weitere Kommunikation« (Luhmann 2008, S. 112), wie etwa die Kategorie *mit Migrationshintergrund*

oder der methodologische Nationalismus von IGLU, sich im Verstehen spezifisch realisieren, wie sie in rechtspopulistische und rassistische Positionen kommunikativ *kleingearbeitet* werden. Wenn wir nun fragen, warum die rassistischen und rechtspopulistischen YouTube-Kommentare zu dem Interview mit Hans Peter Klein möglich sind, lässt sich kommunikationstheoretisch die folgende Antwort geben: Unabhängig von den Zielen, Intentionen, Wahrnehmungen, Pathologien etc. der beteiligten Personen emergiert in der Kommunikation eine spezifische Ordnung, in der sich rassistische und rechtspopulistische Positionen im kommunikativen Gedächtnis reaktualisieren können.

c) *Was hat das mit einem multiperspektivischen Doing Theory zu tun?*

Bezugnehmend auf das in Kapitel II herausgearbeitete multiperspektivische Doing Theory möchten wir die dargestellte Forschung zur Grenze zwischen Wissenschaft und ihrem Außen, die durch den Grenzübertritt von wissenschaftlichem Wissen relevant wird, reflektieren. Dabei nehmen wir Bezug auf die von uns herausgearbeiteten methodologischen Einsätze eines *kontrainduktiven Vorgehens, das Andere der Ordnung zu sehen, zu Vergessen* und die *Sozialität der Forschung* zu beleuchten.

Sowohl die Transformations- als auch die Adaptionperspektive haben *kontrainduktiv* mit Selbstverständlichkeiten gebrochen, die für mein unmittelbares Erleben der Veröffentlichung von IGLU 2016 und der anschließenden Rezeption zentral waren. Die Analyse der Transformation der IGLU Ergebnisse im Übertritt der Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft zeigt Veränderungen dahingehend, dass mit der Studie rassistische und rechtspopulistische Aussagen möglich werden. Gleichzeitig zeigt sich eine Kontinuität in dem Sinne, dass die wissenschaftliche Autorität der Studie bestehen bleibt und sich rassistische und rechtspopulistische Positionen entsprechend aktualisieren können. Kontrainduktiv ist dieses Vorgehen, da es nicht bei der Empörung über die verzerrte Rezeption der Ergebnisse und dem Ärger über die beteiligten Akteur:innen stehen bleiben kann, sondern gleichzeitig Kontinuitäten in den Blick geraten. Wissenschaftliche Autorität wird zu einem Trumpf, bestimmte Positionen mit Macht auszustatten, was eine rassistische und rechtspopulistische Rezeption der IGLU-Ergebnisse so attraktiv macht. Sichtbar wird, wie sich rassistische Positionen mit Bezug auf Wissenschaft reaktualisieren können. Mit der Adaptionperspektive konnte ich einen zweiten Bruch zu meiner Alltagswahrnehmung vollziehen – allerdings unter der Voraussetzung, die Transformationsperspektive im Doing Theory zu *vergessen*. Die Rezeption von IGLU gerät hier nicht als ein falsches Verstehen oder als Dummheit nicht-wissenschaftlicher Akteur:innen in den Blick. Von Interesse ist, wie an wissenschaftliches

Wissen einer eigenen Logik folgend angeschlossen wird. Die Analyse fragt kommunikationstheoretisch danach, welche Anschlussmöglichkeiten sich im Verstehen realisieren. Die rassistischen und rechtspopulistischen YouTube-Kommentare können nicht mehr einfach als Verzerrung der Studie gelesen werden. Von Interesse ist, welche Anschlussmöglichkeiten sich in den YouTube-Kommentaren realisieren, die zum Beispiel im Interview mit Hans Peter Klein und einen Schritt weiter zurück auch in der Bundespressekonferenz beziehungsweise der IGLU-Studie selbst angelegt sind.

Der methodologische Einsatz, *das Andere der Ordnung zu sehen*, stellt scharf, dass mit dieser Analyse die Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft anders in den Blick rückt. Wenn erstens wissenschaftliche Autorität außerhalb der Wissenschaft rassistische und rechtspopulistische Positionen mit Relevanz ausstattet und legitimiert und zweitens IGLU rassistisch und rechtspopulistisch in einem kommunikationstheoretischen Sinn verstanden werden kann, bricht dies mit dem Selbstverständnis, Wissenschaft habe mit dieser Rezeption der IGLU-Studie nichts mehr zu tun. Nach der Analyse ist es nicht mehr möglich, einfach zu sagen, die Studie sei halt falsch verstanden worden. Ein Einfaches »Wir, die Wissenschaft, sind an der rassistischen und rechtspopulistischen Rezeption von IGLU unbeteiligt« ist nicht mehr möglich. Wenn wissenschaftliche Autorität auch außerhalb der Wissenschaft wirkt und wissenschaftliches Wissen rassistisch sowie rechtspopulistisch verstanden werden kann, wird die selbstimmunisierende Eindeutigkeit der Grenze zwischen Wissenschaft und ihrem Außen schwammiger.

Der methodologische Einsatz der *teilnehmenden Objektivierung* rückt nun die Sozialität von Wissenschaft, ihre gesellschaftliche Eingebundenheit in den Fokus. Wenn wissenschaftliche Autorität außerhalb der Wissenschaft rassistische und rechtspopulistische Positionen rechtfertigt, stellt sich die Frage nach der Autonomie der Wissenschaft (weil es dann nicht mehr von wissenschaftsinternen Aushandlungen abhängt, was zum Beispiel Geltung beanspruchen kann). Wie kann Wissenschaft hier wieder Autonomie dahingehend herstellen, dass sie die symbolische Macht wissenschaftlichen Kapitals an die Praktiken und Aussagen bindet, die für das wissenschaftliche Feld charakteristisch sind? Wenn an die IGLU-Studie und an das Interview mit Hans Peter Klein rassistisch und rechtspopulistisch angeschlossen werden kann, stellt sich die Frage, welche Anknüpfungsmöglichkeiten im wissenschaftlichen Wissen selbst begründet liegen. Welche Logiken sind im methodologischen Nationalismus der IGLU-Studie angelegt und welche Anknüpfungsmöglichkeiten ergeben sich aus der Kategorie »mit Migrationshintergrund«? Diese Fragen sind fortlaufend zu diskutieren. Die Verwendung der Kategorie »mit Migrationshintergrund« im Jahr 2001, dem Veröffentlichungsjahr der ersten PISA-Studie, mit dem die Konjunktur dieser Kategorie einsetzte (Horvath

2017; Scarvaglieri und Zech 2013), erfolgte in einem ganz anderen gesellschaftlichen Diskurs als im Jahr 2017, dem Veröffentlichungsjahr von IGLU 2016. Hier stellt sich die Herausforderung, die gesellschaftliche Eingebundenheit der eigenen Forschung mitzureflektieren – und im Sinne einer Selbstkritik der Wissenschaft die Frage zu stellen, wie Forschung so konstruiert und kommuniziert werden kann, dass die rassistische und rechtspopulistische Verwendung nicht mehr so einfach ist. Im Gegensatz zu meinem Alltagsverständnis, bei der das falsche Verstehen der Akteur:innen, die IGLU verwenden, im Fokus stand, wendet sich hier die Perspektive zu einer Selbstkritik der Wissenschaft.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle erstens (1) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien danach bemessen, ob sie relational zur jeweiligen Ausgangslage neue Deutungshorizonte auf soziale Grenzen eröffnen.

d) Was war während des multiperspektivischen Doing Theory und in der ex-post Rekonstruktion schwierig?

Mit Ulrich Beck, Pierre Bourdieu und Niklas Luhmann sind gleich drei Soziologen Bezugspunkte unseres multiperspektivischen Doing Theory, die mit Monika Krause (2023) gesprochen den Status von *privilegierten Autoren* haben und deren Texte *privilegierte Texte* sind, die zum Kanon gehören. Krause unterscheidet in ihrer Auseinandersetzung mit den Sozialwissenschaften zwischen *Kolleg:innen* und *Autor:innen*. Kolleg:innen werden dann zu Autor:innen, wenn etwa bestimmte Texte über sie veröffentlicht werden. »Der Titel solcher Texte enthält oft den Namen einer Autorin, und ihr Ziel ist es, die Arbeit dieser Autorin zu erklären, zu verstehen oder einer Neubewertung zu unterziehen« (ebd., S. 147). Während wir mit Kolleg:innen »diskutieren können«, sie »Autorinnen in einem alltäglichen Sinn sind«, können wir über Autor:innen »schreiben und [...] Fachwissen erwerben« (ebd., S. 148). Die Unterscheidung zwischen Kolleg:innen und Autor:innen fällt für Krause (ebd.) in eins mit der Unterscheidung zwischen »Forschung und Theorie«, wobei es eben privilegierte Autor:innen wie Bourdieu sind, die die Kategorie der Theorie füllen. Privilegierte Autor:innen wie Bourdieu werden zum »Stellvertreter der Theorie« (ebd., S. 151). Charakteristisch für Autor:innen ist verfügbare *Sekundärliteratur* sowie *Fürsprecher:innen*, die zum Beispiel in bestimmten Disziplinen den »Botschafterposten« (ebd., S. 157) für eine Autor:in innehaben.

Für uns sind diese Überlegungen Krauses hilfreich, um Schwierigkeiten im Eintauchen in eine Sozialtheorie, die im Falle von Beck, Bourdieu

und Luhmann jeweils umfänglich publiziert ist, auf den Punkt zu bringen. Dabei ist zunächst wichtig zu betonen, dass dieses Eintauchen nicht zeitgleich oder parallel passiert ist, sondern in sich anschließenden Forschungsphasen. Beck, Bourdieu und Luhmann sind im Sinne Krauses Autoren, keine Kollegen. Sie haben viel veröffentlicht und es findet sich eine große Sammlung an Sekundärliteratur sowie Botschafter:innenpersonal. In unserer Forschungspraxis standen wir in der Auseinandersetzung mit diesen Autoren immer wieder vor der Frage, wann unsere Auseinandersetzung ausreichend oder dem Werk der Autoren angemessen war. Wir können nicht alles lesen und die Zeit, die uns für diese Arbeit zur Verfügung steht, ist begrenzt. Vor diesem Hintergrund denken wir, dass es für unsere multiperspektivische Forschungspraxis zu einem gewissen Grad wichtig ist, sich vom Autor:innenstatus zu lösen und vom Anspruch einer »ehrerbietigen Rekonstruktion« (ebd., S. 163) eines umfassenden Theoriegerüsts zurückzutreten. Unsere Forschung zielt nicht darauf ab, etwa zum Luhmanianer, Bourdieuaner etc. auf Lebenszeit zu werden. Vielleicht muss es darum gehen, Beck, Bourdieu und Luhmann wieder zu Kollegen zu machen. Was können wir sehen, wenn wir sozialtheoretische Logiken abseits von Autoritäten zur eigenen Forschungspraxis machen? Was können wir sehen, wenn wir kommunikationstheoretisch YouTube-Kommentare angucken, welcher theorieimmanente Schiene folgt unsere Beobachtung? Dieses Vorgehen dürfte für die Botschafter:innen der entsprechenden Theorien bruchstückhaft und nicht überzeugend sein. Dem würden wir entgegenhalten, dass auch die theoretischen Überlegungen und Praktiken von Beck, Bourdieu und Luhmann mal bruchstückhaft waren, sie irgendwo angefangen haben und das Theoriegebäude, wie es heute rezipiert wird, selbst zu ihrer Lebzeit so noch nicht existiert hat. In der Auseinandersetzung mit zum Beispiel Luhmann geht es uns also nicht darum, sein umfängliches Werk zum Objekt unserer Forschung zu machen, sondern einen Einstieg in eine sozialtheoretische Perspektive dieses Werks zu finden und mit dieser praktisch zu experimentieren.

Für die abschließende Arbeit an Gütekriterien für die Wahl von Sozialtheorien nehmen wir hier zweitens (2) die Aufforderung mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die ein solches praktisches Experimentieren mit Sozialtheorien in den Mittelpunkt stellen und die auch eine Hilfestellung dahingehend geben, einen Umgang mit knapper Zeit und knappen Ressourcen zu finden.

Jedenfalls steht die Exegese von sozialtheoretischen Lebenswerken und der Theorievergleich nicht im Mittelpunkt. Eine solche Exegese würde unser Vorhaben einer multiperspektivischen Forschungspraxis im Wege stehen.

Eine weitere Beobachtung ist, dass in den drei Texten (Otterspeer und Haker 2019; Haker und Otterspeer 2021b, 2020b), die mit den folgenden drei Kapiteln wiederabgedruckt sind, die verwendeten Sozialtheorien in unterschiedlichem Maße explizit/implizit sind. Dabei ist gerade der Text, der am stärksten in die Empirie einsteigt, in seinen sozialtheoretischen Bezügen am implizitesten (Otterspeer und Haker 2019). Und wenn in den anderen Texten die Sozialtheorie expliziter wird, ist die Empirie weniger detailliert. Hier scheint sich uns ein Spannungsverhältnis dahingehend zu zeigen, dass je stärker die Empirie ist, desto impliziter die Sozialtheorie wird – und andersherum.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle drittens (3) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die dieses Spannungsverhältnis abbilden und produktiv öffnen, die sich gegebenenfalls deshalb auch gegenseitig im Weg stehen.

In der Auseinandersetzung mit dem Ausschnitt der IGLU-Rezeption haben wir die Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft zentral gesetzt. Aus der Transformationsperspektive stellt sich dann die Frage, wie sich wissenschaftliches Wissen im Übergang dieser Grenze verändert, welche Kontinuitäten sich aber auch zeigen. Die Adaptionperspektive und die Auseinandersetzung mit der Kommunikationstheorie im Anschluss an Luhmann haben den Fokus auf die Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft – ohne dass wir es geplant haben – verschoben. In analytischer Auseinandersetzung mit dem Verstehen rückten vielmehr nationale, rassistische und rechtspopulistische Grenzbeziehungen in den Mittelpunkt. In der untersuchten Kommunikation, die sich an die Bundespressekonferenz anschließt, entfaltet sich eine rassistische und rechtspopulistische Ordnung.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle viertens (4) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien, andere/weitere soziale Grenzen in den Vordergrund zu rücken, scharf stellen.

Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption. Ein kritischer Reflexionsanstoß³

Zumindest von denen, die sich selbst als Teil des ›kulturellen‹ oder ›intellektuellen Milieus‹ betrachten, sollte man allerdings erwarten können, dass sie sich eine gewisse Widerspenstigkeit, einen gewissen Respekt vor dem, was ihre gesellschaftliche Funktion ist oder sein sollte, erhalten. (Eribon 2017a, S. 120)

1 Ausgangslage

Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung werden in Bildungspraxis, Politik, Administration oder Öffentlichkeit auf unterschiedliche Art und Weise verwendet. Das heißt, dass der Transfer nicht als konsistente Weitergabe einer allgemein eingesehenen Evidenz im Sinn der empirischen Bildungsforschung (Bromme et al. 2016; kritisch Jörnitz 2009) verstanden werden kann, die im Verlauf dieses Transferprozesses unverändert fortbesteht. Beispielhaft lässt sich dies anhand von Analysen zeigen, die bildungspolitische Ereignisse zum Gegenstand haben. So führen Tillmann, Dederich, Kneuper, Kuhlmann und Nessel (2008) aus, dass gegensätzliche politische Positionen, wie etwa die Ablehnung oder Befürwortung der Orientierungsstufe, gleichermaßen mit Ergebnissen von PISA begründet werden (ein weiteres Beispiel findet sich bei Waldow 2010). Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass die empirische Bildungsforschung selbst Interesse für den Transfer und die Transformation ihrer Ergebnisse zeigt und diesen Prozess als Gegenstand eigener Forschung auf die Agenda setzt (Bromme et al. 2016).

Aus dem einleitend angeführten Beispiel lassen sich zwei Schlussfolgerungen ziehen. Erstens verleiten Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zu politisch normativen Wortmeldungen. Zweitens können durch Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung unterschiedliche politische Positionen mit scheinbarer Evidenz ausgestattet werden. Aus unserer Sicht ist dieser Transfer dann zu problematisieren, wenn der Bezug zur Evidenz der Bildungsforschung den politisch normativen Charakter von entsprechenden Wortmeldungen verdeckt. Die *wissenschaftliche Autorität* (Neidhardt 2002) scheinbar werturteilsfreier empirischer Zugänge, die sich etwa in repräsentativen Stichproben, anspruchsvollen Statistiken und peer-reviewten Journals ausdrückt, wird durch den

3 **Quelle:** Otterspeer, Lukas; Haker, Christoph (2019): Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption. Ein kritischer Reflexionsanstoß. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (5), S. 769–788.

Transfer zum Deckmantel politischer Normativität. Angesichts dieser Ausgangslage lautet unsere These: *Evidenzen der Bildungsforschung durchlaufen in ihrem Rezeptionsprozess Transformationen. Im Transformationsprozess kommt es einerseits zu Veränderungen, die sie anschlussfähig an politische Positionen macht, während ihre wissenschaftliche Autorität andererseits unangetastet bleibt. Dieses Wechselspiel aus Veränderung und Kontinuität macht es möglich, dass sich politisch streitbare Positionen durch den Verweis auf Wissenschaft als alternativlos darstellen.*

Mit dieser These schließen wir an die Debatte zur empirischen Bildungsforschung an, die etwa im Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft zum Thema *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (Baumert und Tillmann 2016) kumuliert ist. Die Relevanz des thematischen Felds *Bildungsforschung und Medienöffentlichkeit* (Tillmann 2016) wird hier sowohl aus kritischer Perspektive, wie Tillmann (ebd.) ausführt, als auch von Bildungsforscherinnen und -forschern selbst (Bromme et al. 2016) hervorgehoben. Ziel unserer Ausführungen ist es, durch eine explorative und tentative Analyse für die Transformationen der Ergebnisse empirischer Bildungsforschung im *Wirbel der unmittelbaren medialen Rezeption* zu sensibilisieren.

Den Begriff *Wirbel* übernehmen wir aus Klemms (2016, S. 165) Beitrag zum genannten Sonderheft. Hierunter versteht er die erste öffentliche Präsentation von Forschungsergebnissen und die Thematisierung dieser in den ersten Tagen nach der Veröffentlichung. In seinem Beitrag sowie in vorliegenden Forschungsarbeiten zur massenmedialen Rezeption empirischer Bildungsforschung (siehe zum Beispiel Riefing et al. 2016; Tillmann et al. 2008; Waldow 2010) finden sich zwar Erwähnungen, aber keine tiefergehenden Ausführungen, die die Transformation der Ergebnisse empirischer Bildungsforschung in diesem Wirbel hinreichend reflektieren. Dies sehen wir als eine Leerstelle im Forschungsstand. Dieser Wirbel ist deshalb von Interesse, weil sich die mediale Aufmerksamkeit auf *aktuelle* Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien richtet, von denen somit, so unsere Annahme, gerade im Moment ihrer Veröffentlichung symbolische Macht ausgeht.

Theoretisch rahmen wir unsere Analyse durch die Annahme, dass in diesem Wirbel unterschiedlichste politische Positionen die Möglichkeit haben, ihre Perspektive durch den Verweis auf wissenschaftliche Ergebnisse mit symbolischer Macht auszustatten und so alternative Sichtweisen zu marginalisieren (Bourdieu 1985, 2013). Mit Neidhardt (Neidhardt 2002; ähnlich Beck und Lau 1983) bezeichnen wir diese symbolische Macht als wissenschaftliche Autorität, die auch außerhalb wissenschaftlicher Debatten als richterliche Instanz und damit als Meta-Kapital im Sinne Bourdieus (Bourdieu und Wacquant 2013a) Macht

über die Grenzen des wissenschaftlichen Feldes hinweg ausüben kann. Der Wirbel zeichnet sich also dadurch aus, dass die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung auf unterschiedlichen Ebenen auftauchen. Im Transfer zwischen diesen Ebenen finden Transformationen statt. Es kommt also neben Verstetigungen auch zu Veränderungen (Beck und Lau 1983; Riefling et al. 2016).

Mit dieser theoretischen Rahmung und unter Berücksichtigung der von uns ausgemachten Leerstelle im Forschungsstand analysieren wir die Transformation empirischer Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption an einem Einzelfall. Damit wollen wir nicht nur unsere obenstehende These empirisch-exemplarisch plausibilisieren, sondern zugleich einen Reflexionsanstoß liefern. Die Notwendigkeit der Selbstreflexion wird zwar auch in der empirischen Bildungsforschung erkannt (etwa bei Bromme et al. 2016). Wir stellen allerdings infrage, ob diese geforderte Selbsterforschung ausreicht, um die Verstrickung von empirischer Bildungsforschung und Gesellschaft zu analysieren und Konsequenzen für die Forschungspraxis zu ziehen. Stattdessen endet unser Reflexionsanstoß mit einem Plädoyer für Bourdieus *teilnehmende Objektivierung*, die insofern über die Selbsterforschung der empirischen Bildungsforschung hinausgeht, als sie verstärkt gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge einbezieht. Bourdieu bietet sich in diesem Kontext besonders an, weil sich sein Werk in der Erziehungswissenschaft sowie auch in der Bildungsforschung etabliert hat und er jenseits der Dichotomien von Theorie/Empirie und qualitative/quantitative Sozialforschung anschlussfähig ist.

Der Einzelfall, der uns zur exemplarischen Plausibilisierung dient, ist eine kurze Reise der aktuellen *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU 2016, siehe hierzu Hußmann et al. 2017a) durch den unmittelbaren Wirbel der medialen Rezeption. Die Reise beginnt mit der Veröffentlichung von IGLU 2016 im Rahmen der Bundespressekonferenz. Dieses Ereignis war Anlass eines Interviews mit Prof. Dr. Hans Peter Klein, das der Fernsehsender Phoenix am selben Tag zur Mittagszeit ausstrahlte. Im weiteren Verlauf des Tages wurde eine Kopie des Videos vom rechtspopulistischen YouTube-Channel HELLO WORLD unter dem Titel »Prof. Hans Peter Klein: »Migrantenkinder ziehen die Schulleistungen in den Keller« (05. 12. 2017)« veröffentlicht und durch Nutzerinnen und Nutzer des Videoportals kommentiert.⁴ Hier endet die ins Auge gefasste Reise von IGLU 2016, die mit den beschriebenen Ebenen die Felder der Wissenschaft, der Politik, der Massenmedien und der

4 Das genannte Video des YouTube-Channels HELLO WORLD ist mittlerweile nicht mehr abrufbar. Eine Kopie des Videos samt Transkript sowie eine Liste der vorgenommenen Kommentierungen kann bei Interesse angefragt werden.

(Internet)Öffentlichkeit berührt. Am Ende dieser Reise dienen die Ergebnisse von IGLU 2016 rechtspopulistischen Positionen dazu, sich der symbolischen Macht wissenschaftlicher Autorität zu bedienen und die eigenen Perspektiven als alternativlos darzustellen.

Wir nehmen diese Reise in den Blick, weil sich uns der Wirbel unmittelbar nach der Veröffentlichung von IGLU 2016 so präsentiert hat. Zwar ist die Auswahl der Ebenen damit hochgradig kontingent. Entlang dieser Dramaturgie lassen sich aber Veränderungen und Kontinuitäten der Transformation empirischer Bildungsforschung im *Wirbel der unmittelbaren Rezeption* explorativ und tentativ untersuchen. Gerade weil auf dieser Reise die Veränderungen ein Ausmaß annehmen, das aus Sicht der empirischen Bildungsforschung nur als *Verzerrung und Instrumentalisierung* (Gollwitzer et al. 2014) erscheinen kann, während die wissenschaftliche Autorität sich verstetigt, ist der Einzelfall so interessant.

2 Bundespressekonferenz zu IGLU 2016

IGLU 2016 wird am 05. 12. 2017 auf der Bundespressekonferenz (BPK) vorgestellt. Neben Wilfried Bos, einem der Projektkoordinatoren von IGLU 2016, ist mit Susanne Eisenmann auch die damalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Baden-Württembergs Kultusministerin (CDU) anwesend. Den Berichterstattern steht neben den Ausführungen von Bos und Eisenmann eine 24-seitige Pressemappe (Hußmann et al. 2017b) zur Verfügung. Unsere Analysen beziehen sich auf diese Mappe und einen Mittschnitt der BPK, der auf Phoenix [M1]⁵ ausgestrahlt wurde.

Laut Pressemappe erfasst IGLU 2016 die Lesekompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. Zusätzlich werden mit Hilfe von Fragebögen Daten erhoben, die es ermöglichen »Analysen zu Leistungsdisparitäten (z. B. nach Geschlecht, sozialer Herkunft, Migrationshintergrund) der Schülerinnen und Schüler« (Hußmann et al. 2017b, S. 7) vorzunehmen. Aufgrund dieses Forschungsdesigns von IGLU können zwar Korrelationen zwischen den erfassten Merkmalen der Schülerschaft und den getesteten Lesekompetenzen hergestellt werden, diese erlauben es jedoch nicht, auf kausale Zusammenhänge zwischen Merkmalen und Kompetenzen zu schließen. Es bleibt also unklar, welche Faktoren den Erwerb von Lesekompetenz in welcher Weise fördern beziehungsweise hemmen. Dies muss betont werden, weil die »Erklärungsfunktion« (Bromme et al. 2016, S. 142) der empirischen Bildungsforschung in der Transformation

5 Material unserer Analysen, welches nicht Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist, ist mit »[M]« in aufsteigender Nummerierung gekennzeichnet und im Materialverzeichnis dokumentiert.

ihrer Ergebnisse zwischen Wissenschaft, Politik, Massenmedien und Öffentlichkeit häufig überschätzt wird (Bromme et al. 2016; Klemm 2016; siehe auch die öffentliche Debatte zwischen Klieme 2018; und Schleicher 2018)

Im Rahmen der BPK unterstreicht Bos:

In 2001 waren nur vier andere Länder besser als wir, mittlerweile sind es zwanzig Länder, die besser geworden sind als wir. [...] Wir müssen deswegen nicht Sack und Asche tragen. Aber trotzdem: zwanzig Länder sind an uns vorbeigezogen. Das ist eine Menge. [M1]

Mit dieser Interpretation der Ergebnisse wird die Aufmerksamkeit auf den internationalen Vergleich gelenkt. Eisenmann hält an diesem Bewertungsmaßstab fest, wenn sie im weiteren Verlauf der Pressekonferenz konstatiert: »Man kann sagen, dass Deutschland [...] sein Niveau gehalten hat, die anderen aber besser geworden sind. Und vor dem Hintergrund ist Stagnation natürlich Rückschritt.« [M1] Diese Aussagen verdeutlichen, welche Relevanz der Vergleich mit anderen Staaten in der Bewertung von IGLU 2016 hat und wie sich eine Untersuchung zur Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern sprachlich verallgemeinernd in einen Wettkampf der Nationen wendet. Es ist ein allgemeines Merkmal von internationalen Vergleichsstudien, dass in ihrer Rezeption die Aufmerksamkeit auf Ranglisten gelenkt wird (Klemm 2016).

Bereits auf dieser ersten Ebene, der Ergebnispräsentation von IGLU 2016, wird also eine Bewertung vorgenommen, die nicht notwendig aus den Ergebnissen der Studie folgt, denn der erreichte Mittelwert der durch IGLU 2016 getesteten Schülerinnen und Schüler in Deutschland wird erst mit Blick auf die Entwicklung anderer Staaten zu einem drängenden Problem. Die Pressemappe beschreibt die Ergebnisse von IGLU 2016 ohne diese dramatisierende Bewertung: »Die Schülerinnen und Schüler in Deutschland erreichen einen Leistungsmittelwert im Lesen von 537 Punkten. Sie befinden sich damit im unteren Mittelfeld der Rangreihe der teilnehmenden Staaten und Regionen.« (Hußmann et al. 2017b, S. 8) Des Weiteren wird rückblickend auf die Ergebnisse von IGLU 2001 dargelegt, dass »sich keine signifikanten Veränderungen in den Schülerleistungen für Deutschland« (ebd., S. 10) ergeben. Im Übergang vom Vergleich der Ergebnisse der getesteten Schülerinnen und Schüler zwischen 2001 und 2016 hin zu der Verortung Deutschlands in einer internationalen Rangliste findet die erste Transformation von IGLU 2016 im Wirbel der unmittelbaren Rezeption statt: *Die vorgenommene Einordnung der IGLU-Ergebnisse alarmiert, indem sie nahe legt, dass die Bundesrepublik im internationalen Vergleich abgehängt wird, obwohl sie sich im unteren Mittelfeld befindet und sich die Lesekompetenzen nicht verschlechtern haben. Dies eröffnet einen Möglichkeitsraum, in dem nach Ursachen und Lösungen gesucht werden kann. Gleichzeitig bleibt die*

wissenschaftliche Autorität von IGLU 2016, personifiziert durch Bos, unangetastet.

Vor dem Hintergrund der im weiteren Verlauf analysierten Transformationen stellen wir ausgewählte Ergebnisse von IGLU 2016 vor. Diese Auswahl ist also durch den Transformationsprozess bestimmt, weil wir nur thematisieren, was auf den nachfolgenden Ebenen relevant wird. Die für den folgenden Transformationsprozess zentralen Ergebnisse gruppieren sich um die fragwürdige Differenzkategorie des Migrationshintergrunds (Klemm 2016; Scarvaglieri und Zech 2013; Sitter 2016). Im Rahmen von IGLU werden Schülerinnen und Schüler dann als Personen mit Migrationshintergrund gekennzeichnet, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (Bos et al. 2017).

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der in Deutschland getesteten Schülerschaft ist im Vergleich von IGLU 2001 zu IGLU 2016 signifikant angestiegen (Hußmann et al. 2017b). Einschränkend wird im Sammelband zu IGLU 2016 darauf verwiesen, dass die erhobenen Daten über den Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund behutsam einzuordnen sind, weil etwa 20 % der befragten Eltern keine Auskunft gegeben haben (Bos et al. 2017; siehe zu dieser Problematik auch Klemm 2016). Die Leistungsergebnisse werden in der Pressemappe folgendermaßen dargestellt (Hußmann et al. 2017b): In Deutschland erreichen Schülerinnen und Schüler mit *einem* im Ausland geborenen Elternteil einen Mittelwert von 535 Punkten, womit im Vergleich zu IGLU 2001 (527) keine signifikante Veränderung vorliegt. Schülerinnen und Schülern mit *zwei* im Ausland geborenen Eltern erreichen einen Mittelwert von 511 Punkten, womit im Vergleich zu IGLU 2001 (498) eine signifikante Verbesserung vorliegt. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund erreicht einen Mittelwert von 559 Punkten und hat sich damit im Vergleich zu IGLU 2001 (553) ebenfalls signifikant verbessert. Diese Verbesserungen ereignen sich also parallel zu der Steigerung des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der erfassten Schülerschaft. Hinsichtlich Leistungsdisparitäten schreibt die Autorengruppe, dass sie zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund über die bisherigen Erhebungszeiträume weitestgehend konstant geblieben sind (ebd.).

Zusammenfassend halten wir fest, dass die skizzierte Transformation von IGLU 2016 auf der BPK einen Raum eröffnet, in dem nach Ursachen und Lösungen für das (scheinbar) schlechte Abschneiden der durch IGLU 2016 getesteten Schülerinnen und Schüler gesucht werden kann. In diesen Raum tritt Hans Peter Klein mit dem Phoenix-Interview [M2]. Wie wir zeigen werden, macht er sich unter anderem die Differenzkategorie Migrationshintergrund zu Nutze, um eine ursächliche Erklärung für die IGLU-Ergebnisse zu liefern. Dies führt zu einer zweiten Transformation von IGLU 2016, die wir im Folgenden nachvollziehen.

3 Hans Peter Klein im Phoenix-Interview

Wenige Stunden nach der BPK zu IGLU 2016 strahlte der Fernsehsender Phoenix um 14:37 Uhr im Rahmen der Sendung *Vor Ort* ein Live-Interview mit Hans Peter Klein anlässlich der IGLU-Veröffentlichung aus [M2]. Im Folgenden analysieren wir die Transformation im Wechsel von der Ebene der Ergebnispräsentation auf der BPK hin zu besagtem Interview.

Klein ist Professor für Didaktik der Biowissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und gehört, gemäß seiner eigenen Webseite, »zu den profiliertesten Kritikern der Bildungsentwicklungen im deutschen Bildungswesen seit PISA und Bologna unter dem Diktat der Ökonomisierung der Bildung.« [M3] Er ist Gründungsmitglied und Geschäftsführer der Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V. (GBW), einem Think-Tank, der sich »kritisch mit dem seit PISA und Bologna eingeschlagenen Weg der Ökonomisierung der Bildung und der Nivellierung der Ansprüche« [M4] auseinandersetzt.

Die Kriterien für die Auswahl des Interviewten erscheinen auf den ersten Blick überraschend, ist doch Klein vor dem Hintergrund seiner skizzierten Verortung nicht als Experte für internationale Vergleichsstudien einzuordnen. Von Seiten der Moderatorin wird Klein den Zuschauern dennoch als einschlägiger Experte, nämlich als »Bildungsforscher der Goethe-Universität in Frankfurt« vorgestellt. Dies erweckt den Eindruck, Klein sei Experte für IGLU 2016 und ermöglicht es, die wissenschaftliche Autorität der groß angelegten Studie im Interview zu verstetigen. Diese Wirkung wird dadurch verstärkt, dass während des Interviews unter dem Namen »Prof. Hans Peter Klein« wiederholt die Bezeichnung »Bildungsforscher« eingeblendet wird.

Während die wissenschaftliche Autorität von IGLU 2016 sich auf der zweiten Ebene also durch den Expertenstatus (Beck und Lau 1983; Gollwitzer et al. 2014; Neidhardt 2002) verstetigen kann, kommt es im Transformationsprozess auch zu Veränderungen, die wir im Folgenden anhand herausgegriffener Interviewpassagen darstellen.⁶ Wir beginnen mit den Fragen der Moderatorin Tina Dauster, die den roten Faden des Gesprächs deutlich werden lassen: Mit der Frage »Wie bewerten Sie denn die Ergebnisse der aktuellen IGLU-Studie?« fordert sie eine allgemeine Bewertung der IGLU-Ergebnisse ein und rückt anschließend mit der Frage, »Welche anderen Gründe könnte es denn für das schlechte Ergebnis noch geben außer dem hohen Migrantanteil in Schulklassen?«, bereits Gründe für das scheinbar schlechte Abschneiden in den Fokus. Das Phoenix-Interview schließt in seiner Dramaturgie also unmittelbar an die erste Transformation von IGLU 2016 auf der BPK an, die neben einer negativen

6 Die folgenden Zitate sind [M2] entnommen.

Bewertung den Möglichkeitsraum für eine Ursachensuche öffnet. Durch die Fragen »Welche Instrumente sollten die Grundschulen denn jetzt einsetzen?« und »Was raten Sie Eltern? Wie können die ihr Grundschulkind am besten fördern?« rücken im weiteren Verlauf des Interviews Lösungen für die aufgeworfenen Probleme in den Mittelpunkt.

Die Interviewerin agiert mit den gestellten Fragen innerhalb der massenmedialen Logik. Dieser folgend sind Ereignisse so aufzugreifen, dass sie Aufmerksamkeit auf sich ziehen (Maier et al. 2010; Schulz 1990), etwa indem Ursachenzuschreibungen und Lösungsvorschläge aufgezeigt werden (Matthes 2014). Damit gerät aus dem Blick, welche Erkenntnisse IGLU 2016 überhaupt liefern kann, denn Studien wie IGLU benennen keine Ursachen und Lösungen für die diagnostizierten Leistungen. Auch Klein befindet sich als Experte innerhalb dieser massenmedialen Logik, in der die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Massenmedien zu Missverständnissen und Überinterpretationen von Forschungsergebnissen neigt (Moll et al. 2014; Klieme 2018).

Die Veränderungen im Transformationsprozess werden wir im Folgenden anhand herausgegriffener Antworten Kleins konkretisieren. Die Veränderungen ergeben sich nicht nur, weil Klein die Ergebnisse falsch wiedergibt und dramatisiert, sondern vor allem, weil er mit hohen Migrantenteilen sowie dem Einfluss der Reformpädagogik zwei Ursachen für das scheinbar schlechte Abschneiden bei IGLU 2016 benennt. Wir begründen den Fokus auf diese Ursachenzuschreibungen damit, dass sie auf den nachfolgenden Ebenen im Wirbel der unmittelbaren Rezeption zentrale Referenzpunkte sind.

Zur falschen und dramatisierenden Wiedergabe von IGLU 2016: »Wenn ich Herrn Bos eben richtig verstanden habe und die Zahlen richtig deute,« so Klein, »ist es ja auch so, dass gerade jeder fünfte Schüler nicht mal über Kompetenzstufe I oder II verfügt, also aus einfachsten Texten keine sinnentnehmenden Informationen ziehen kann.« Diese Ausführungen stimmen nicht mit der Studie überein, die besagt, dass 18,9 Prozent der in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufe III nicht erreichen und sich auf die Kompetenzstufe I (5 Prozent) und II (13 Prozent) verteilen (Bremerich-Vos et al. 2017). Durch diesen Fehler in der Rezeption wirken Kleins Ausführungen im Vergleich zu den tatsächlichen IGLU-Ergebnissen dramatisierend. Zwar handelt es sich bei dieser falschen Wiedergabe um einen Fehler, der Klein im Eifer des Gefechts eines live Fernsehinterviews unterläuft und der sich in seiner schriftlichen Stellungnahme zu IGLU 2016 nicht wiederfindet [M5]. Die geleistete Dramatisierung ist aber auf diesem Weg vorerst nicht zurückzunehmen und beeinflusst die Dynamik des Wirbels der unmittelbaren medialen Rezeption.

Zum ersten Referenzpunkt *Migrantenteile*: »Ja ich meine, dass da Gefahr in Verzug ist.« So leitet Klein seine Ausführungen zur Bewertung

der aktuellen IGLU-Ergebnisse ein und konkretisiert diese *Gefahr* unter Bezugnahme auf *massive* Beschwerden von Grundschullehrerinnen und -lehrern in Hessen. Hier sei »praktisch ein normaler Unterricht in vielen Fällen mit Migrantenteilen hier in der Stadt von 70, 80, 90 Prozent gar nicht mehr möglich«. Wie Kleins späterer schriftlichen Stellungnahme zu entnehmen ist, bezieht er sich auf einen massenmedial veröffentlichten Erfahrungsbericht von Ingrid König, der Leiterin einer Grundschule im Frankfurter Stadtteil Griesheim [M5; M6]. Der alarmierenden Wortmeldung Kleins ist ein differenzierteres Bild gegenüberzustellen: In der Studie wird Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Mittel ein Anteil von 32 Prozent an der getesteten Schülerschaft zugerechnet (Bos et al. 2017). Durch Kleins Aussagen werden die scheinbar schlechten Ergebnisse von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in der Bundesrepublik jedoch mit der Diagnose einer *Gefahr* durch hohe *Migrantenteile* massenmedial vermittelt (innerhalb des Fachdiskurses stellt Sitter 2016; 2017 ebenfalls eine solche Vermittlung von Migrationshintergrund und Gefahr fest).

Zum zweiten Referenzpunkt *Reformpädagogik*: Neben Migrantinnen und Migranten nennt Klein »natürlich noch einen anderen Grund« für die IGLU-Ergebnisse. »Das ist, dass man die Grundschulen als Spielwiese der Reformpädagogik ansieht, wo bestimmte Spielwiesen nach meiner festen Überzeugung an den Universitäten bleiben sollten und wenn man sie ausprobiert eben an einzelnen Grundschulen.« Es wirkt erneut dramatisierend, wenn Klein wenige Stunden nach Veröffentlichung der IGLU-Studie die Reformpädagogik als *natürliche* Ursache identifiziert. Eine Veränderung findet hier statt, weil sich in dem von uns analysierten Material der BPK kein Verweis auf die Reformpädagogik oder auf die von Klein vorgenommenen Spezifizierungen von Reformpädagogik als »Schreiben nach Gehör« findet.

Unsere Analyse zeigt, wie IGLU 2016 bereits unmittelbar nach der Veröffentlichung durch einen medial inszenierten Bildungsexperten selektiv wahrgenommen und verändert dargestellt wird. Durch den Verweis auf Beschwerden schließt Klein den wissenschaftlich operationalisierten Begriff Migrationshintergrund mit Common-Sense-Begriffen wie Migrantenteile sowie Migrantinnen und Migranten kurz. Obwohl unklar bleibt, welches Verständnis von Migrationshintergrund den Beschwerden zugrunde liegt, wird die behauptete Ursache der hohen Migrantenteile durch Kleins Expertenstatus mit der wissenschaftlichen Autorität von IGLU 2016 ausgestattet. Mit dem Referenzpunkt Reformpädagogik bringt Klein zudem eine Ursache in den Wirbel der unmittelbaren Rezeption ein, über den sich keine Aussagen in IGLU 2016 finden. Beide Ursachenzuschreibungen sind damit letztlich unterbestimmt und öffnen den Raum der Rezeption auf eine Weise, die es erlaubt, unterschiedliche gesellschaftliche Problemdeutungen miteinander zu verbinden (ähnlich

argumentiert Sitter 2016; 2017 in Bezug auf *Kinder mit Migrationshintergrund* im Fachdiskurs).

Anhand der Ausführungen zur zweiten Ebene des Wirbels der unmittelbaren medialen Rezeption von IGLU 2016 wird unsere These wie folgt plausibilisiert: *Die Ergebnisse von IGLU 2016 werden falsch wiedergegeben und damit dramatisiert. Die Studie wird weiter verändert, indem eine Ursache-Wirkungs-Relation zwischen Migrantenanteilen sowie Reformpädagogik und den scheinbar schlechten Ergebnissen hergestellt wird. Aus diesen Ursachen lassen sich Lösungen ableiten. Innerhalb dieses Transformationsprozesses wird Kleins Inszenierung als Bildungsforscher so mit IGLU 2016 verknüpft, dass die Veränderungen weiterhin mit wissenschaftlicher Autorität ausgestattet sind.*

Die beiden Referenzpunkte Migrantenanteile und Reformpädagogik sind für die Dynamik der Transformation entscheidend. Um dies zu verdeutlichen, beschreiben wir nun den weiteren Verlauf der Reise von IGLU 2016 durch den Wirbel der unmittelbaren medialen Rezeption. Sie führt uns auf die dritte Ebene, den YouTube-Channel HELLO WORLD.

4 YouTube

Das Phoenix-Interview mit Klein konnte noch am Tag der Veröffentlichung von IGLU 2016 im Rahmen der BPK über den mittlerweile nicht mehr verfügbaren YouTube-Channel HELLO WORLD abgerufen werden [M7].⁷ Es erhielt dort den Titel »Prof. Hans Peter Klein: »Migrantenkinder ziehen die Schulleistungen in den Keller« (05. 12. 2017)«. Auch wenn der Titel des HELLO WORLD Videos eine inhaltliche Zuspitzung deutlich macht, findet die Transformation auf dieser Ebene durch eine neue Kontextualisierung des Phoenix-Interviews statt. Im Folgenden analysieren wir diese anhand der Startseite von HELLO WORLD und des neuen Titels des Phoenix-Interviews.

»Der Politik-Kanal«, so betitelt sich der YouTube-Channel HELLO WORLD, im Kanal-Banner hinterlegt mit politischen Köpfen verschiedener Parteien. Dass »Der Politik-Kanal« einer bestimmten Programmatik folgt, legt die ins Auge springende Referenz auf Helmut Schmidt nahe. »Die multikulturelle Gesellschaft ist eine Illusion von Intellektuellen«, wird Schmidt in der oberen rechten Bildecke zitiert (wahrscheinliche Quelle ist ein ZEIT-Interview von Müller-Wirth et al. 2004). Der in der Kopfzeile zu findende Link »Verheimlicht – vertuscht« führt zur

7 Das genannte Video des YouTube-Channels HELLO WORLD ist mittlerweile nicht mehr abrufbar. Eine Kopie des Videos samt Transkript sowie eine Liste der vorgenommenen Kommentierungen kann bei Interesse angefragt werden.

Amazon-Verkaufsseite von Gerhard Wisnewskis Buch »verheimlicht – vertuscht – vergessen 2018: Was 2017 nicht in der Zeitung stand«. Das Buch ist im Kopp Verlag erschienen, eine bekannte Veröffentlichungsplattform für rechtspopulistische Autoren (Hunger 2016). Damit wird bereits auf den ersten Blick deutlich, dass es sich bei HELLO WORLD um einen rechtspopulistischen YouTube-Channel handelt. Dieser ist zudem als AfD-nah zu erkennen. Diese Einschätzung wird durch die zentrale Abbildung der AfD-Spitzenkandidatin Alice Weidel und des AfD-Parteivorsitzenden Jörg Meuthen sowie durch die hochgeladenen Videos, wie zum Beispiel »Fulminante Rede von Alice Weidel im Bundestag«, bestätigt.

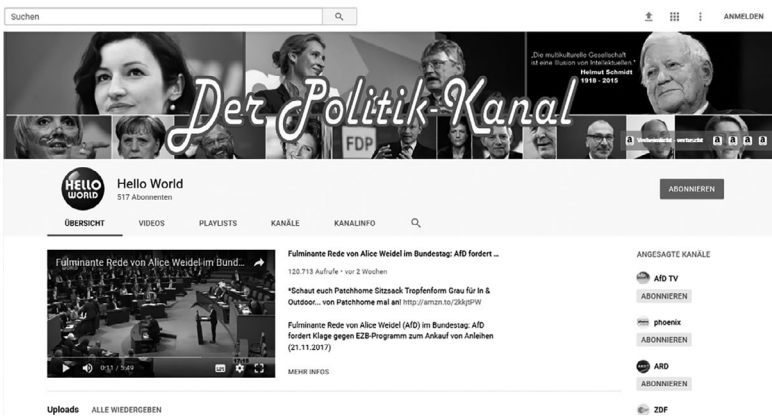


Abbildung 1: Screenshot des YouTube-Channels HELLO WORLD

Als populistisch bezeichnen wir eine politische Position, die sich durch zwei zentrale Merkmale auszeichnet. Erstens orientiert sie sich an der Unterscheidung von Eliten und Volk (zur soziologischen Grundsatzkritik dieser Unterscheidung siehe Bourdieu 1985), wobei eine antielitäre Position bezogen wird. Zweitens beziehen sich populistische Argumentationen auf Alltagserfahrungen und somit auf Common-Sense-Begriffe (zur soziologischen Grundsatzkritik dieser Begriffe siehe Bourdieu 2013). Der Rechtspopulismus ist eine besondere Form des Populismus. In dieser Form grenzt sich das Volk nicht nur von Eliten, sondern auch von den Anderen, meist Randgruppen, ab. Damit bestimmt der Rechtspopulismus Sündenböcke nach unten (Minderheiten) und nach oben (Eliten), die für gesellschaftliche Missstände verantwortlich gemacht werden (Ge-den 2006; Jörke und Selk 2017).

Um zu untermauern, dass es sich bei HELLO WORLD um eine rechtspopulistische Plattform handelt, benennen wir einige Ambivalenzen, die

in der Debattenkultur der neuen Rechten und im Rechtspopulismus verbreitet sind (Geden 2006; Zorn 2017) und auf HELLO WORLD auftauchen. So richtet sich der Kanal offensichtlich gegen die sogenannten Mainstream-Medien (Link zu dem genannten Buch des Kopp Verlags), verweist aber auf ein Interview in einem öffentlich-rechtlichen Sender, um seine politische Position zu stärken. Der Kanal gibt sich anti-intellektuell (Schmidt-Zitat), zitiert mit Schmidt aber nicht nur einen ehemaligen Bundeskanzler, sondern auch einen jahrelangen Herausgeber der Wochenzeitung DIE ZEIT. Zudem wird in der Betitelung des Videos Wert auf den Professorentitel Kleins gelegt. Damit wird die wissenschaftliche Autorität von IGLU 2016 auch auf dieser Ebene verstetigt.

Die Veränderungen, die im Übergang auf diese Ebene stattfinden, ergeben sich aus der Verbindung der Referenzpunkte Migrantenanteile und Reformpädagogik mit dem rechtspopulistischen Kontext von HELLO WORLD. Durch den Videotitel »Prof. Hans Peter Klein: ›Migrantenkinder ziehen die Schulleistungen in den Keller‹ (05. 12. 2017)« wird der Bezug auf IGLU 2016 in der Rezeption weiter verändert und der von Klein gesetzte Referenzpunkt Migrantenanteile offensichtlich verschärft. Der Referenzpunkt Reformpädagogik wird nicht so eindeutig aufgegriffen, weshalb wir die Transformation hier ausführlicher plausibilisieren.

Der Referenzpunkt, dass Reformpädagogik *natürlich* ein Grund für die scheinbar schlechten IGLU-Ergebnisse sei, ist für rechtspopulistische Positionen anschlussfähig, die die 68er Generation und ihren *Marsch durch die Institutionen* als Ursachen gesellschaftlicher Missstände beschreiben (Wagner 2017). So beantragte beispielsweise die Fraktion der AfD (2017) in Sachsen-Anhalt die Abschaffung der im Phoenix-Interview erwähnten Methode *Schreiben nach Gehör*. Auch der Sprecher für Wissenschaft, Bildung und Kultur der AfD-Fraktion, Hans-Thomas Till-schneider [M8], verbindet diese in seiner Landtagsrede anlässlich des Antrags mit der »Reformpädagogik« als »Ursache für den Niedergang des Bildungsniveaus« und hält fest: »In der Methode ›Lesen durch Schreiben‹ verdichten sich nämlich Kerndogmen des Alt-68er-Zeitgeistes.« Die Unterbestimmtheit der Ursachenzuschreibung Reformpädagogik im Phoenix-Interview ermöglicht im Übergang zum YouTube-Kanal HELLO WORLD also eine Einbettung in einen Kontext, in dem Reformpädagogik mit dem *Alt-68er-Zeitgeist im Establishment* verbunden wird.

Auf dieser dritten Etappe unserer Reise lässt sich die einleitend formulierte These weiter plausibilisieren: *Durch die Veröffentlichung auf dem YouTube-Channel HELLO WORLD wird IGLU 2016 rechtspopulistisch kontextualisiert. In Bezug auf den gesetzten Referenzpunkt Migrantenanteile verändert sich IGLU 2016 dahingehend, dass aus der Studie die Aussage »Migrantenkinder ziehen die Schulleistung in den Keller« abgeleitet wird. Zudem ermöglicht es der neue AfD-nahe Kontext, den Referenzpunkt Reformpädagogik mit rechtspopulistischer Kritik am*

Establishment zu verbinden. Der titelgebende Verweis auf »Prof. Hans Peter Klein« stattet auch diese Veränderungen mit wissenschaftlicher Autorität aus.

Die im Phoenix-Interview gesetzten Referenzpunkte fungieren also als Transformations-Scharniere für die neue Kontextualisierung. Durch ihre Unterbestimmtheit werden Möglichkeitsräume der Ausdeutung von IGLU eröffnet, die im Kontext von HELLO WORLD rechtspopulistisch gefüllt werden, was sich auf der folgenden Ebene der YouTube-Kommentare in aller Deutlichkeit zeigt.

5 YouTube-Kommentare

Dass Kleins Ausführungen zu IGLU 2016 und die Einbettung des Interviews durch HELLO WORLD [M7] den Nerv des rechtspopulistischen Diskurses treffen, lässt sich mit Blick auf die Kommentierungen des Videos zeigen. Weil sich unsere Analyse auf den Wirbel der unmittelbaren Rezeption bezieht, haben wir nur Kommentare untersucht, die innerhalb der ersten Stunden nach der Veröffentlichung des Videos gepostet wurden.

In Bezug auf den ersten Referenzpunkt *Migrantenanteile* zeigt sich folgende Transformation: Migrantenanteile werden weiterhin als Ursache für die schlecht bewerteten IGLU-Ergebnisse benannt. Die Inhalte des Phoenix-Interviews werden dabei so verändert, dass einerseits Migrantinnen und Migranten mit Muslima und Muslimen gleichgesetzt und andererseits die Differenzkategorie Migrationshintergrund biologistisch zugespitzt wird. Die erste Veränderung zeigt sich beispielsweise, wenn unter dem Pseudonym *Max Mustermann* »Allah in der Birn läßt halt keinen Platz mehr fürs Gehirn« gepostet wird. *Wacholderbeer Suppenkasper* kommentiert »moslimdreck« und für *Tascha Reimi* steht fest: »Ohne Migranten aus dem Islam würde Bremen Platz eins einnehmen!«. Neben dieser Gleichsetzung von Migration und Islam wird der Referenzpunkt *Migrantenanteile* biologistisch gewendet. Mehrere Kommentare zielen darauf ab, dass eine naturgegebene Differenz in der Höhe des IQ das eigentliche Problem sei. So schreibt *Drifter Dub*: »Dank der ›Migranten‹ aus Südlichen Ländern ist der IQ in deutschland gesunken, der lag mal bei über 100 Punkte während wir jetzt knapp drunter liegen.« Dieser Debattenausschnitt zeigt, welche gravierenden Veränderungen die eigentlichen IGLU-Ergebnisse und die von Klein benannten Ursachen in kurzer Zeit durchlaufen. So wird die Religionszugehörigkeit oder der IQ von Schülerinnen und Schülern im Rahmen von IGLU und im Interview mit Klein nicht erwähnt. Als rechtspopulistisch ist die skizzierte Ausdeutung von IGLU einzuordnen, weil hier Randgruppen für Missstände der Gesellschaft verantwortlich gemacht werden.

In Bezug auf den Referenzpunkt *Reformpädagogik* zeigt sich folgende Transformation: Durch den rechtspopulistischen Kontext von HELLO WORLD wird es möglich, die von Klein gesetzte Ursache Reformpädagogik mit antielitären Angriffen auf etablierte politische Parteien zu verbinden. Die Ursachenzuschreibung Kleins wird in einem Kommentar von *C4GIF* zwar zunächst verneint: »Mit Reformpädagogik haben die Probleme nu nix zu tun«. Die Transformation zeigt sich aber darin, dass *C4GIF* weiter ausführt: »Die ekligen grünen Linken haben den Marsch durch die Institutionen geschafft und sind höchst erfolgreich in Ihrer Destruktion unseres Staates.« Paradoxerweise zeigt sich die von uns diagnostizierte Scharnierfunktion des Referenzpunktes Reformpädagogik gerade darin, dass der antielitäre Angriff von *C4GIF* Reformpädagogik als Ursache verneint, während diese Referenz im selben Atemzug mit der 68er Generation und einem spezifischen Parteienspektrum assoziiert wird. Diese Veränderung findet auch im Kommentar von *Peter Cordes* Ausdruck: »Die Verdummung wird planmässig von Linksideologen betrieben. Das sagt er zwar nicht, aber er beschreibt die Syptome korrekt.« Ein Kommentar von *Wittmann 73* fasst die von uns skizzierte Transformation bündig zusammen: »Linke Verblödungspolitik und muslimische Migranten. Das sind die beiden Gründe.«

In den Kommentierungen des HELLO WORLD-Videos werden jedoch nicht nur die ursächlichen Erklärungen für das scheinbar schlechte Abschneiden bei IGLU 2016 verändert. Der Möglichkeitsraum wird auch genutzt, um konkrete Lösungsvorschläge zu entwickeln. In direkter Antwort auf den Kommentar von *Wittmann 73* schreibt beispielsweise *Reichs Ritter*: »So ist es. Jetzt muss nur noch der Weg frei gemacht werden für Massenabschiebung!« Hiermit wird ein erster Lösungsvorschlag formuliert. *Peter Hübler* zeigt eine weitere Lösung auf, wenn er schreibt: »Dieses wichtige Thema kommt viel zu selten zur Sprache. Auch hier setze ich auf die blaue neue Kraft im Bundestag!«, womit vermutlich die AfD gemeint ist.

IGLU 2016 ist auf dieser vierten Ebene zwar kaum noch mit IGLU 2016 nach der offiziellen Ergebnispräsentation zu identifizieren. Wir argumentieren nun aber dafür, dass sich auch auf der vierten Ebene die wissenschaftliche Autorität IGLUs verstetigt. Diese Autorität hat sich zunächst auf den als Bildungsforscher inszenierten Klein übertragen. Das Interview mit Klein funktioniert durch die von ihm gesetzten Referenzpunkte als *Scharnier* und ermöglicht es somit, die in den Kommentaren ausgedrückten rechtspopulistischen Positionen mit scheinbar wissenschaftlicher Evidenz zu untermauern und die politischen Lösungsvorschläge damit als alternativlos zu präsentieren. So hält *Nora Lachmann* fest: »Endlich mal einer, der die Probleme an den deutschen Grundschulen laut benennt. Danke, dass Sie kein Blatt vor den Mund nehmen, Herr Prof. Klein!« Klein dient hier als personifizierte Wahrheitsquelle,

die eng mit seinem wissenschaftlichen Professorentitel verbunden ist. In den Kommentaren werden sogar Parallelen zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und religiöser Offenbarung hergestellt, die die Autorität Kleins metaphorisch verdeutlichen. *ulius jui* schreibt beispielsweise: »Ein weiterer Prediger in der Wüste bei der Arbeit ...« (zur problematischen Analogie religiöser und wissenschaftlicher Autorität siehe Bourdieu 1985, 2003; Gülker 2015).

Auf dieser vierten Ebene wird die von uns formulierte These damit abschließend plausibel: *IGLU 2016 ist Anlass für rechtspopulistische Positionierungen, die Randgruppen und etablierte Parteien für das als schlecht bewertete Abschneiden verantwortlich machen. IGLU 2016 verändert sich auf der Ebene der YouTube-Kommentare, indem die Ursache Migrantenanteile erneut verschärft wird. Dies geschieht durch die Gleichsetzung von Migrantinnen und Migranten mit Muslima und Muslimen sowie einer biologistischen Ausdeutung. Diese Problemdeutung wird zudem durch die Behauptung von politischen Lösungen, wie umfassende Abschiebungen und gesicherte Grenzen, ergänzt. Eine weitere Veränderung zeigt sich in Bezug auf den Referenzpunkt Reformpädagogik, der hier antielitär gedeutet wird. Diese Deutung ermöglicht Lösungsvorschläge, wie den Austausch der politischen Eliten, wobei die AfD den etablierten Parteien als antielitäre Alternative gegenübergestellt wird. Über alle Ebenen hinweg zeigt sich aber auch eine Kontinuität der wissenschaftlichen Autorität, die sich ausgehend von der IGLU Studie über die Ergebnispräsentation auf der BPK und den Expertenstatus von Prof. Klein bis hin zur Verwendung von Klein als Wahrheitsquelle auf der Ebene der YouTube-Kommentare verstetigt. Durch ihre symbolische Macht können sich also die politisch normativen Positionen unter den Deckmantel wissenschaftlicher Evidenz begeben und sich als alternativlos darstellen.*

6 Reflexionsanstoß

Im Rückblick auf die nachgezeichnete Reise von IGLU 2016 durch den Wirbel der unmittelbaren Rezeption zeigt sich, wie der Rezeptionsprozess durch das Verhältnis der Ebenen zueinander bestimmt wird. So wird auf der jeweils nachgelagerten Ebene nur aufgenommen (rezipiert), was auf der vorhergehenden Ebene in Form von eröffneten Möglichkeitsräumen, an die sich die jeweils eigenen Perspektiven anschließen lassen, bereitgestellt wurde. Von hinten liest sich der Verlauf dann wie folgt: Die YouTube-Kommentare mit ihren Ursachenzuschreibungen und Lösungsvorschlägen, die sich auf der vierten Ebene unter dem Deckmantel scheinbarer wissenschaftlicher Evidenz als alternativlos darstellen können, werden erst durch die rechtspopulistische Kontextualisierung auf

der dritten Ebene und den Verweis auf den professoralen Titel Kleins ermöglicht. Diese Kontextualisierung auf dem YouTube-Channel HELLO WORLD ist auf die im Phoenix-Interview gesetzten Referenzpunkte Migrantenanteile und Reformpädagogik als Ursachenzuschreibungen und die Inszenierung Kleins als Bildungsforscher angewiesen. Diese zweite Ebene nutzt wiederum die Veröffentlichung von IGLU 2016 als Anlass und nimmt für die im Interview vorgenommenen Ursachendeutungen die negative Bewertung der IGLU Ergebnisse auf der BPK auf. Bereits diese kurze Reise durch den Wirbel der unmittelbaren Rezeption zeigt, dass die empirische Bildungsforschung die gesamtgesellschaftlichen Anschlussmöglichkeiten reflektieren muss, die sie durch ihre Forschungsarbeit schafft.

Was kann die empirische Bildungsforschung aus der hier skizzierten Reise von IGLU 2016 lernen? Sie könnte sich auf die Position zurückziehen, dass sie weder Verantwortung für, noch die Kontrolle über die Verwendung ihrer Ergebnisse hat. Aufgrund der engen Verbindung von empirischer Bildungsforschung, Bildungspolitik und öffentlichem Diskurs halten wir diese Position aber für problematisch. Sie ignoriert, dass ihre wissenschaftliche Autorität als Metakapital normativ in andere gesellschaftliche Teilbereiche hineinwirkt und dass sie umgekehrt durch Veränderungen in diesen Bereichen beeinflusst wird. Damit gefährdet eine solche Positionierung des Rückzugs paradoxerweise gerade die von ihr behauptete Autonomie der Wissenschaft.

Auch Akteure der empirischen Bildungsforschung (Bromme et al. 2016; Gollwitzer et al. 2014) sehen die Transformationsprozesse der Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit und folgern daraus die Notwendigkeit, sich selbstkritisch mit ihrer *Wissenschaftskommunikation* auseinanderzusetzen. Sie plädieren primär dafür, solche Transformationsprozesse zum Gegenstand der eigenen Forschung zu machen: »Die empirische Bildungsforschung sollte, wenn es um ihre Wirkung geht auch auf ihre eigenen Möglichkeiten vertrauen um die Prozesse (und damit auch die Möglichkeiten und Grenzen) evidenzbasierter Bildungspolitik zu verstehen.« (Bromme et al. 2016, S. 145) Dies ist eine Form der Selbstreflexion, die sich zwar dem richtigen Problem annimmt, aber Gefahr läuft, dass sich die eigenen Methoden und Begriffe in der Reflexion bestätigen. Dies liegt daran, dass sowohl der Gegenstand als auch der Modus der Reflexion der empirischen Bildungsforschung entspringen und somit unklar bleibt, wie sich die empirische Bildungsforschung in diesem Reflexionsprozess von ihren eigenen Selbstverständlichkeiten distanziert.

Weil sich der skizzierte Transformationsprozess von IGLU 2016 zwischen Wissenschaft, Politik, Massenmedien und Öffentlichkeit ereignet, halten wir eine umfassendere Reflexionsform für notwendig, die gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge in den Blick nehmen kann. Bourdieus

Konzept der *teilnehmenden Objektivierung* (Bourdieu 2013) erfüllt diese Anforderung und hält konkrete Möglichkeiten zur Selbstdistanzierung im Sinne einer reflexiven Selbstkritik der Wissenschaft bereit (Bourdieu 1985, 1988). Das Ziel der teilnehmenden Objektivierung ist es, die Forschung über ihre eigenen sozialen Bedingungen und ihre Rolle innerhalb der Gesellschaft aufzuklären (Bourdieu 2013). Auf diese Weise soll einerseits die Wissenschaftlichkeit der eigenen Forschung gesichert (Bourdieu 2013; Eribon 2017a; Wacquant 2013) und andererseits die Autonomie der Wissenschaft erhöht werden (Bourdieu 1998). Die teilnehmende Objektivierung rückt hierzu zwei Aspekte in den Vordergrund der Reflexion. Sie richtet sich erstens auf die Konstruktionsarbeit der Forschung und zweitens auf die relationale Position der Forscherinnen und Forscher im wissenschaftlichen Feld sowie im *Makrokosmos* Gesellschaft (Bourdieu 1988, 1998, 2013). Zum Abschluss werden wir diese beiden Aspekte auf den Wirbel der unmittelbaren Rezeption von IGLU 2016 anwenden und so Konsequenzen aus unserem Reflexionsanstoß für die Forschungspraxis ziehen.

Beim ersten Aspekt – der Konstruktionsarbeit der Forschung – richtet sich die teilnehmende Objektivierung auf die Konstruktion von Gegenständen. Bourdieu (2003) analysiert in seinem Aufsatz *Wissenschaftliche Methode und soziale Hierarchie der Gegenstände* das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft in Bezug auf die Objektkonstruktion. Er zeigt, dass es eine soziale Hierarchie der Gegenstände gibt und dass die Objektkonstruktion der Forschung häufig dieser Hierarchie verfällt, weil sie allen Beteiligten evident erscheint (Bourdieu 2013). Gesellschaftlich höhergestellte Gegenstände werden also innerhalb der Wissenschaft häufiger unreflektiert konstruiert als niedriggestellte. Allerdings sind diese Gegenstände aufgrund ihrer gesamtgesellschaftlichen Relevanz *Kampfobjekte* (Bourdieu 2013, 2014), um deren Deutung sowohl die Forschung als auch andere gesellschaftliche, insbesondere politische Akteure streiten.

In Bezug auf die von uns skizzierte Reise von IGLU 2016 durch den Wirbel der unmittelbaren Rezeption lassen sich die Konsequenzen aus diesem Aspekt der teilnehmenden Objektivierung anhand der Differenzkategorie Migrationshintergrund verdeutlichen. Wir gehen davon aus, dass Migration sowie Migrantinnen und Migranten gegenwärtig einen hohen Stellenwert innerhalb der sozialen Hierarchie der Gegenstände haben. Dabei werden sie in der Regel als Problem oder gar Gefahr objektiviert (Sitter 2016, 2017)). Indem die empirische Bildungsforschung an dieser Objektkonstruktion festhält, trägt sie dazu bei, dass dem gesellschaftlichen Kampf um die Ausdeutung der unter den Begriffen Migration sowie Migrantinnen und Migranten diskutierten Phänomene ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Damit ist auch verbunden, dass rechtspopulistische Positionen, die sich auf diese Gegenstände beziehen

und wie Sabine Andresen (2018) gezeigt hat, hochgradig anschlussfähig an erziehungswissenschaftliche Themen sind, mit hoher symbolischer Macht ausgestattet werden. So wird die für die empirische Bildungsforschung evidente Kategorie in der von uns nachgezeichneten Transformation mit einem rechtspopulistisch aufgeladenen defizitären Bild von Migrantinnen und Migranten verbunden, dass diese einseitig als den problembehafteten Anderen kennzeichnet. Eine konkrete Konsequenz aus diesem Zusammenhang könnte die Dethematisierung der Differenzkategorie Migrationshintergrund sein (Sitter 2017). Aufgabe einer teilnehmenden Objektivierung wäre es darüber hinaus, nach Kategorien zu suchen, die die von uns skizzierte Transformation erschweren, der politischen Vereinnahmung möglichst widerstehen und so zur Autonomie der Wissenschaft beitragen.

Unsere Analyse zeigt allerdings auch die Begrenztheit dieses Aspekts der teilnehmenden Objektivierung auf. Während der Bezug zu Migrationshintergrund deutlich der IGLU-Studie entnommen werden kann, findet der Referenzpunkt Reformpädagogik sich nicht in ihr wieder. Damit wird deutlich, dass wissenschaftsexterne Positionen auch unabhängig von der konkreten Gegenstandskonstruktion der empirischen Bildungsforschung an die symbolische Macht ihrer wissenschaftlichen Autorität anschließen können. Dies führt zum zweiten Aspekt der teilnehmenden Objektivierung, der die relationale Position von Forscherinnen und Forschern in den Blick nimmt.

Bourdieu (Bourdieu 1985, 1988, 1998, 2013) argumentiert, dass Sozialforschung sich ihrer eigenen Position und damit ihrer Relation zu anderen Akteuren und Feldern bewusstwerden muss. Bourdieu (1998) *normative Vorschläge* zielen darauf ab, die relative Autonomie wissenschaftlicher Forschung zu wahren und eine *kollektive Widerstandskraft* gegenüber der Vereinnahmung in gesellschaftlichen Konflikten zu entwickeln. Allgemein lässt sich sagen, dass das wissenschaftliche Feld dann eine hohe Autonomie aufweist, wenn die Regeln des wissenschaftlichen Spiels und das Kapital, das in diesem Spiel eingesetzt und erworben wird, sich auf das Feld der Wissenschaft beschränkt (ebd.). Wenn die wissenschaftliche Autorität der empirischen Bildungsforschung aber als Meta-Kapital (Bourdieu und Wacquant 2013a) in anderen Feldern symbolische Macht entfalten kann und dazu beiträgt andere Positionen zu marginalisieren, dann geht dieser hohe Einfluss der Forschung gleichzeitig mit einer Gefährdung ihrer Autonomie einher.

Dies lässt sich in Bezug auf die skizzierte Reise von IGLU 2016 im Wirbel der unmittelbaren Rezeption zeigen, weil der wissenschaftliche Wahrheitswert der empirischen Bildungsforschung über die Grenzen der Wissenschaft hinaus nahezu unangetastet bleibt. Auch wenn die inhaltlichen Bezüge sich im Transformationsprozess stark verändern, verstetigt sich die Form wissenschaftlicher Autorität als symbolische Macht. Eine

konkrete Konsequenz für die *Wissenschaftskommunikation* der empirischen Bildungsforschung (Bromme et al. 2016; Gollwitzer et al. 2014) würde darin bestehen, dass sie den Veränderungen im öffentlichen Diskurs widerspricht. Darüber hinaus kann die teilnehmende Objektivierung dazu beitragen, die Relation zu anderen Positionen und Feldern zu objektivieren, indem sie die eigenen und externen Grenzkonstruktionen klärt. Es geht also darum, kritisch zu reflektieren, wie rechtspopulistische Positionen erziehungswissenschaftliches Wissen aufgreifen und umwandeln (Andresen 2018). Uns erscheint es jedenfalls grundsätzlich möglich, eine eigene Position in der Gesellschaft zu finden, die die Widerstandskraft gegen die skizzierten Vereinnahmungen erhöht, ohne eine Positionierung des Rückzugs einzunehmen (Beck und Lau 1983; Bourdieu 2004c).

Die teilnehmende Objektivierung gelingt, wenn Reflexionen es der Forschungspraxis ermöglichen, dass ihre Ergebnisse und wissenschaftliche Autorität nicht als Deckmantel für politisch normative Positionierungen dienen – auch wenn eine absolute Kontrolle über die gesellschaftliche Verwendung der eigenen Forschung nicht möglich sein wird. Mit Eribon (2017a) gesprochen würde es darum gehen, dass sich Wissenschaft eine *Widerpenstigkeit* gegenüber politischer Vereinnahmung erhält, die aus dem *Respekt* gegenüber ihrer *gesellschaftlichen Funktion* erwächst und so die relative Autonomie der Wissenschaft wahrt.

Right-Wing Populism and Educational Research. Exploring theoretical and methodological perspectives^{8 9}

1 Introduction

We take up the alleged paradox that internationalised educational and social research and governance serves as a basis to legitimise nationalist and anti-internationalist arguments. Using the case of the public reception of the *Progress in International Reading Literacy Study 2016* (PIRLS 2016) in Germany, we show how even right-wing populist positions legitimise themselves using scientific results. Thus, this paper focuses on the problem of how this connection between internationalised social and educational science on the one hand and right-wing populism on the other can be grasped theoretically and methodologically. Here we propose a 'zooming in'¹⁰ on concrete communication acts in order to reconstruct how they are following up previous communication acts and how they open up a space of possibilities for further follow-up communications. In this process we observe, how content is transformed in the communication process, but also what continuities can be detected in the reference to previous communications. Thus, this paper is not concerned with discursive patterns in large data corpora, but with the fine-grained analysis of successive acts of communication, to which we want to make a methodological contribution. Beyond the case at hand, we are therefore working on a research programme that allows us to understand changes and continuities in the political uses of educational knowledge in general and the right-wing populist uses of educational knowledge in particular.

Given the current state of research, such a perspective seems relevant. In analysing the Scottish national curriculum, Gamal and Swanson point

- 8 **Quelle:** Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2020b): Right-Wing Populism and Educational Research. Exploring theoretical and methodological perspectives. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 8 (2-3), S. 250–271.
- 9 This paper is based on a presentation we gave at the 23rd DiscourseNet conference »Discourse, power and mind: between reason and emotion« in the panel »Legitimation Processes in discourse: New theoretical and empirical insights« in Bergamo 2019. Our thanks go to Laura Cunniff from the Translation and Editing Service at Europa-Universität Flensburg, who gave us a very helpful proofreading, and Nele Kuhlmann as well as Leon Wolff, who read the manuscript at an early stage, gave important comments, and discussed controversial points.
- 10 See for practice-theoretic approaches in a similar way Davide Nicolini (2009).

out that »an economically-driven global citizenship education discourse, and curricula informed by it, reinforce nationalistic identities and the ambitions of the nation state« (Gamal und Swanson 2017, S. 36). More generally, scholarship on the reception of the *Programme for International Student Assessment* (PISA) shows that the international comparison of pupil achievement in the public debate is strongly determined by the respective national stereotypes of other countries (Waldow et al. 2014).¹¹ Our case of the right-wing populist use of PIRLS 2016 shares with this studies that an internationally oriented research programme that wants to cross borders reinforces borders on the contrary (Otterspeer und Haker 2019; Haker und Otterspeer 2021b).

Mede and Schäfer (2020) currently speak of a »science-related populism« and argue that the analysis of populism should not be limited to political populism but also to its manifestations in science and education (see also Harsin 2018; Ylä-Anttila 2018; for far right attempts in education and science see Mudde 2019). In the German context, Sabine Andresen (2018) elaborates how right-wing populism mobilizes along issues of childhood, family and education and therefore does in part pertain to educational professions. Werner Thole (2020) shows this for the context of social work. Using a specific case, Christiane Thompson (2020) identifies the conflict as to whether right-wing populist discourse and thinking should be confronted within the university setting or banned from the universities altogether. The thesis (although we are not convinced by it) that constructivist or poststructuralist theories have contributed to the rise of right-wing actors (Williams 2017; Amlinger 2020; from a critical perspective Angermüller 2018) also shows that a separation of science and right-wing populism is by no means that simple (Haker und Otterspeer 2020a).

While Andresen (2018) describes her approach »as ›wild‹ investigation« the mentioned works of Thole, Thompson and Amlinger are more of programmatic nature. Against the background of these discourses we would like to contribute to a more concrete theoretical and methodological understanding of the relationship between educational and social science on the one hand and right-wing populism on the other. It seems important to us not to assume a priori a separation of these areas. As we outlined above, the boundaries are not always clear – in our case, educational research is used in a right-wing populist manner and is not rejected totally as being a project of corrupt academic elites. Our central research question, therefore, is how right-wing populist use of educational science can be grasped theoretically and methodologically (question 1). Then we apply these perspectives to our case. Here we ask,

11 Beside to its reception, national interests also shaped the genesis of PISA (Leibfried und Martens 2008).

which changes and continuities in the right-wing populist use of PIRLS 2016 can be identified (question 2). With this approach, we also pursue a self-critical concern that is marginalized in the systematization attempts of a »science-related populism« presented by Mede and Schäfer (2020). The examination of science-related populism must not ignore the fact – even if it is politically tempting – that there are continuities between educational and social science and right-wing populist uses (Otterspeer und Haker 2019; Haker und Otterspeer 2020a).

With PIRLS we focus so-called large-scale assessments (Wagemaker und Mertes o.D.), which, together with studies such as PISA (*Programme for International Student Assessment*) and TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), have strongly influenced educational science, governance and the educational system in the new millennium (Niemann et al. 2017; Grek 2009). PIRLS is a representative test of the reading skills of fourth graders, which is carried out in various countries (see also for the following Hußmann et al. 2017a; IEA o.D.). In addition, questionnaires are used to collect contextual data. Thus, achievement disparities can be analysed along categories of difference such as gender, social or migration background.¹² PIRLS was conducted for the first time in 2001 and then repeated every five years, making it possible to compare reading skills over time and between participating countries. In PIRLS 2016, Germany ranks in the middle of the international field (Bos et al. 2017). Compared to the reading performance recorded in the first PIRLS survey, there is no significant change. However, other countries were able to improve during this period.

Due to its strong changes in reception immediately after the publication of PIRLS 2016 in Germany (Otterspeer und Haker 2019), the analysed case seems particularly suitable for us to investigate the changes and continuities in the right-wing populist use of educational research.

12 The migration background is taken into account in the German PIRLS survey and is not surveyed in an international comparison (the language spoken at home is, however, surveyed in the international comparison) (see also for the following Wendt und Schwippert 2017). Whether a migration background exists is determined by the parents' place of birth. In the context of PIRLS there are three options: I) both parents were born in Germany, II) one parent was born abroad and one parent was born in Germany, III) both parents were born abroad. In the case of options II) or III) the authors of PIRLS are diagnosing a migration background. PIRLS 2016 specifies 32 percent of the total amount of student as students with migration background. However, information is missing for 21 percent of the total amount of students, so the PIRLS data are not very reliable here. Several critical analyses are available on the category »migration background« and its use in large-scale assessments (Scarvaglieri und Zech 2013; Sitter 2016; Horvath 2017; Stošić 2017).

At the end of the analysed reception, YouTube-commentators see PIRLS 2016 as a confirmation of their demand for closed borders and deportations of all migrants. The comments refer to an interview with a researcher, which had been uploaded on a right-wing populist YouTube-channel. The interview is entitled »Prof. Hans Peter Klein: Migrant children pull school performance down (05.12.2017)«¹³ and was originally broadcasted on a public television station under the more rational title: »Prof. Hans Peter Klein about the Progress in International Reading Literacy Study on 05.12.17«. The reason for the interview is the release of PIRLS 2016 on the same day during a press conference. The process from the press conference to the YouTube-comments is our case to trace the changes but also continuities in the right-wing populist use of educational science and to work on theoretical and methodological perspectives.¹⁴

The present paper is organized as follows: In a first step (chapter 2), we outline the relationship between science and the public sphere, drawing on Habermas' (1971) problematization of the scientification of politics. Against the background of our case, we are looking for a position that neither retreats and leaves the use of scientific knowledge to arbitrariness nor claims in a technocratic manner to be able to make the better policy. Then, with regard to PIRLS 2016, we highlight characteristics of large-scale assessments that we see as conditions for the analysed legitimation process, and discuss the defining characteristics of right-wing populist argumentation. This is followed (chapter 3) by methodological considerations. Following the »knowledge utilization research« by Beck and Bonß (1985) we conceptualise the legitimation process and how we can grasp it empirically by »zooming in«. Hence, in chapters 2 and 3 we answer our first research question: how can scholars theoretically and methodologically grasp right-wing populist use of social and educational science? Subsequently (chapter 4) we present the results of our empirical analysis of educational research in the public sphere using the PIRLS 2016 case. To answer our second research question, we work out which changes and continuities in the right-wing populist use of PIRLS 2016 can be identified. We conclude (chapter 5) by summarizing our remarks following the research questions and, in a self-critical turn, by asking about the implications for further research.

13 We translated sections from the analysed material on occasion of this article.

14 This paper is thus about theorising and methodologising our previous research on the relationship between education and social science and right-wing populism (Otterspeer und Haker 2019; Haker und Otterspeer 2021b).

2 Relationship between (educational) science, politics and public

The case we analysed opposes a simple black and white theorization of science vs. right-wing populism or fact vs. fake, because there are continuities in the right-wing populist use of PIRLS 2016. Such a polarized perspective sets a boundary between science and the public, which obscures the entanglement of science and society. We can see such boundary-work (Gieryn 1983) at the *March for Science*. For example the slogan »The good thing about science is that it's true whether you believe it or not« gives the impression that science is totally separated from its production conditions and usage in the public sphere. Mede and Schäfer (2020) also tend in their heuristic model of »science-related populism« in this direction. In this model of a populist set of ideas, they contrast the »academic elite« with the »ordinary people« and conceptualize »decision-making sovereignty« and »truth-speaking sovereignty« as characterized by the fundamental conflict between these groups.¹⁵ Scholars who follow this heuristic run the risk of having a blind spot about the continuities between science and right-wing populism.

In the following pages, we first draw on Habermas to systematize the relationship between science, politics and public opinion, with a particular focus on legitimation. The advantage of Habermas' recursive pragmatism is that it allows us to focus on the continuities between science, politics and public without blurring the differences between them. Second, we highlight four characteristics of large-scale assessments. Third, we clarify our understanding of right-wing populism. In doing so, it is already clear that we see immanent docking points for right-wing populist uses in the PIRLS design.

According to Habermas (1971), there are three normative concepts connecting science and politics. The first is »decisionism«, which separates political decision-making and the public debate from scientific research, because political decisions are always in the hands of political leaders and elites and are therefore by nature free of scientific rationality. The second is »technocracy«, which assumes that political decisions can be determined by scientific research. Both concepts become problematic in democratic societies due to a lack of democratic legitimacy (Koch und Weingart 2016), not to mention that (social) science cannot offer the unambiguous knowledge that both concepts require. The third normative concept – preferred by Habermas – is »pragmatism«. In this case, the connection between scientific research and politics lies in public opinion. The idea is that scientific results are presented and discussed in

15 The heuristic model of Mede and Schäfer (2020) does not take into account the populists' attempts to be scientific and educational (see Haker und Otterspeer 2020a, 2021b).

public and thus legitimize political decisions. At the same time, scientific research should reflect and anticipate public opinions and values. Although Habermas argued that this normative concept is far from being empirically implemented, Weingart (2013) points out that, in keeping with the research to date, the links between science and politics should be regarded as recursive¹⁶ (pragmatism) in contrast to the linearity of decisionism and technocracy. When analysing legitimation processes, therefore, we focus on the links between scientific research and public opinion.

In this paper, we are interested in how knowledge from educational research is used in the public debate to legitimise right-wing populist positions. Focusing on legitimation processes, we are not interested in intentional legitimation strategies from political elites. In the process, the use of scientific knowledge is neither necessarily intentional nor exclusive to actors in official political positions. It is rather part of a process in which something becomes acceptable and normative to a group. From our perspective, it is the »taken-for-grantedness« (Grek 2009; Shields 2013) and therefore the symbolic power of scientific knowledge (Bourdieu 1985), in particular, that makes such knowledge valuable to legitimation processes. This symbolic power operates as a kind of meta-capital (Bourdieu and Wacquant 1992) when it crosses the boundaries separating the scientific field from the public sphere and can be specified as source of scientific authority (Neidhardt 2002). Because of the border-crossing process, scientific knowledge can be used to disguise political positions as scientifically proven necessities. This means that scientific knowledge can be used to try to legitimise judgments, attributions of causes, and/or solutions in a technocratic way. In opposition to this technocratization of knowledge, educational researchers tend to promote a decisionistic position, in which they argue that they cannot be made responsible for how their results are used politically (e.g. Reinders et al. 2011, S. 231; Baumert 2016, S. 223–224). Despite the consensus that the decisionistic model cannot offer a convincing empirical description of interactions between science and politics, »this model seems to fit best with ›mainstream‹ self-descriptions of science« (Peters 2008, S. 133; see also Gieryn 1983). Using Habermas' normative conceptualization, we seek to criticize the technocratic use of scientific knowledge without falling into such a decisionistic position. In questioning the link between decisionistic self-descriptions and (self)legitimations of science in society (Kaldewey 2016), we want to open a space for reflection on the boundary-work (Gieryn 1983, 1999) of science, especially with regard to how research is used by right-wing populists.

16 In our reflections in this paper, such a recursion is demonstrated. For us, the right-wing populist use of educational science in public is an occasion to reflect on whether we need to do research differently.

We sustain that the character of large-scale assessments like PIRLS has the effect of promoting the analysed legitimation process.¹⁷ Four characteristics of large-scale assessments in educational science, we suggest, are important to the connection between this type of scientific research, politics, and public opinion. These characteristics are presented in the following section.

Due to their focus on competing national education systems, these large-scale assessments are grounded in a methodological nationalism (Beck und Grande 2010; Wimmer und Glick Schiller 2002). Ranking each nation on the basis its average values, these studies can produce a »fear of being left behind« (Biesta 2016, S. 351). Against the background that reading literacy is seen as a key to social growth and economic prosperity (Mullis et al. 2007) and the idea of a knowledge economy (Robertson 2005), this fear becomes vital to the existence of the nation state as well as to individuals. Furthermore large-scale assessments identify risk-groups (Klemm 2016) in that they focus on categories of difference such as »migration background« (Scarvaglieri und Zech 2013; Sitter 2016). In addition to testing student performance, large-scale assessments use questionnaires to record student characteristics in order to evaluate the measured performance, differentiating the results by gender, social origin or migration background. In this way, educational research participates in debates about society and identity and thus gives scientific weight to arguments that actively divide the people of a nation into different groups, such as so-called »regular citizens« and people with an so called »migration background« (regardless of their citizenship and in disregard of hybrid subjectivities). Last but not least, large-scale assessments claim scientific positivism and political relevance at the same time (Biesta 2016). Ylä-Anttila (2018) shows for the Finnish discourse that a radical scientism, i.e. the reference to seemingly unambiguous statistics, is characteristic for right-wing populist references to science. The claim to unambiguity associated with large-scale assessments can therefore be seen as a condition for decisionistic and/or technocratic self-conceptions and uses of science. The press conference that took place on the occasion of the publication of PIRLS 2016 in Germany, which was attended by both scientists and politicians, can be seen as an example of this relationship between scientific positivism and politics. This event is the starting point of our analysis, because it illustrates how the scientific

17 It is clear that our analysis is not generalizable to educational science as a whole. Different subdisciplinary approaches seem to be adaptable in different ways to far-right considerations (Haker und Otterspeer 2019b). Nevertheless, large-scale assessments address approaches in educational science that have shaped disciplinary and public ways of problematizing in Germany (Aljets 2015; Tillmann et al. 2008), Europe and further countries (Grek 2009; Martens und Niemann 2010; Waldow et al. 2014).

authority linked to PIRLS 2016 has an impact that extends beyond the boundaries of science into politics and the public sphere, and thus functions as a kind of meta-capital.

In our empirical research (Otterspeer und Haker 2019), we analysed a specific legitimization process that shows how PIRLS 2016 is woven into right-wing populist argumentation. Although our critical analysis does not focus on the right-wing populist position itself, but on the described legitimization process from the presentation of PIRLS 2016 to the comments generated by its dissemination on YouTube, we see the necessity to give a rough definition of right-wing populism. Populism is described »as a (thin) ideology that considers society to be ultimately separated into two homogenous and antagonistic groups, the pure people and the corrupt elite, and which argues that politics should be an expression of the *volonté générale* (general will) of the people« (Mudde 2019, S. 7–8; see also Mudde und Rovira Kaltwasser 2017). This minimal definition (Berbair et al. 2015) needs to be specified with regard to right-wing populism. The described logic of populism is filled out nativistically here.

It is an ideology that holds that states should be inhabited exclusively by members of the native group (the nation) and that non-native (or ›alien‹) elements, whether persons or ideas, are fundamentally threatening to the homogeneous nation-state. (Mudde 2019, S. 27).

In this sense, right-wing populism is directed against elites and minorities who are constructed as non-native (Pelinka 2013; Mudde und Rovira Kaltwasser 2017; Müller 2017). It claims to represent the general will of the people through this demarcation from elites and minorities. However, the critique of elites in right-wing populism is ambivalent: while the so-called establishment is rejected, there is no essential problem with elites in right-wing populism (Müller 2017). One can even observe a right-wing populist promotion of elites, carried by the double character of this thin ideology in which the widespread authoritarian personality (Sanford et al. 1973; Altemeyer 2004) is accompanied by the socially dominant orientation (Pratto et al. 1994; Altemeyer 2004) of those who seek to be the leaders of right-wing populist movements.

To summarize our remarks in this chapter: we are working to develop a perspective that opposes a decisionistic withdrawal of science without becoming technocratic. We are interested in boundary-work analysis that looks at how scientific knowledge outside science develops symbolic power. In its usage, scientific knowledge thus serves to disguise political positions – in our case right-wing populist positions – as scientifically proven necessities. When discussing the design of PIRLS and our understanding of right-wing populism, we have already

suggested that there are certain points of connection here – for example, between the methodological nationalism of the study and the hypothesis of the people in right-wing populism – that make right-wing populist uses possible.

3 Methodology

Against the background of our theoretical reflections on the relationship between science, politics and the public, we face certain methodological challenges. This is because the debate on changes and continuities between science, politics and the public quickly runs the risk of becoming either decisionist (»we scientists cannot be held responsible for the use of our results«) or technocratic (»we can derive the right political action from our research results«). In our view, knowledge utilization research approach (Beck und Bonß 1985; Neun 2016) presented below is a promising way to avoid these risks. On the one hand, it acknowledges that the political and public use of scientific results is always an active transformation of these results and thus cannot be determined by the scientific process. On the other hand, it aims to reflect the use of scientific results in politics and public, because it takes responsibility for the effects of scientific results in these fields.

We understand legitimation processes as series of communication acts in which judgments, attributions of causes and/or solutions are legitimized. This view enables us to divide the legitimation process into sequences of utterances that follow each other chronologically. In this process, one sequence creates a space of possibilities by making certain judgments, attributing specific causes and/or proposing certain solutions, and the subsequent sequence puts some of these possibilities into practice. Seen the other way: the subsequent sequence fills a space of possibilities that was opened by the preceding sequence. Drawing on the framing approach (Entman 1993; Matthes 2007), we assume that certain judgments, attributions of causes and/or solutions create a certain space for connecting communication acts – which makes it clear that the presentation of research results is always also a political act.

To reconstruct and represent legitimation processes, we »zoom in« on two different points of view that we take in the analysis (Beck und Bonß 1985). From the perspective of the sequence, which creates a space of possibilities that is actively used by the following sequence, this process is seen as a *transformation*. Transformations are illustrated by the following icon, in which the vertical line represents the point of view and the arrow represents the focused legitimation process.



Figure 2: Transformation

From the perspective of the following sequence, the process has to be analysed as an adaption. Adaptions are illustrated by a slightly different icon, in which the vertical line is also the point of view and the arrow the focused legitimation process.



Figure 3: Adaption

Of course, this is a theoretical-analytical distinction. In practice, each sequence can be analysed both as the point at which adaption takes place and as the starting point of a transformation process. Combining the icons for transformation and adaption, the sequences of the legitimation process can be illustrated as shown in Figure 4.

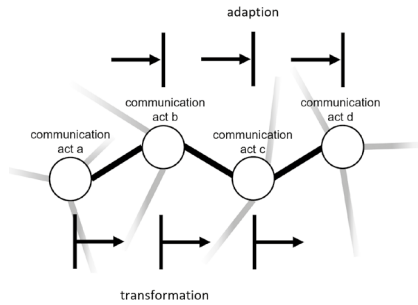


Figure 4: Legitimation as a process of adaption and transformation

Thus, the *adaption*, which we understand as an active use of the opened space of possibility in each new sequence, is strongly connected to *transformation*, which we understand as a combination of changes and continuities in a series of communication acts. We therefore regard legitimation as a process of transformations and adaptations (Beck und Bonß 1985). As the grayed-out connecting lines to further acts of communication show, we understand this processes as embedded in a net of communication acts. Consequently, by ›zooming in‹ on a particular legitimation process, we are considering a limited set of data. We think, however, that it is precisely in this way that it is possible to understand how acts

of communication connect to each other – a perspective that is lost when there is too much ›zooming out‹. In the possibility of tracing legitimation processes in a zooming in, we see the methodological benefit of our approach for further research on discursive practices.¹⁸

For the process we are analysing, both perspectives – adaption and transformation – are analytically valuable. From the transformation perspective, the question can be addressed of how research results change in non-scientific use, but also which continuities remain. Thus, in a sense, the transformation perspective resists the decisionist withdrawal: as scientists, we are interested in what happens to scientific knowledge outside of science. The adaption perspective recognizes that in the use of scientific knowledge, this knowledge is processed or co-produced in a way that follows the at a time dominant rationalities. Thus, this perspective of analysis resists a technocratic attitude. We will now apply the perspective on legitimation as a process of adaption and transformation developed along knowledge utilization research (Beck und Bonß 1989) to our case. Our aim is to identify the transformations and adaptations that are evident in the right-wing populist use of PIRLS 2016. In the concluding chapter, we then ask, in a self-critical turn, what consequences for research can be derived from our analysis.

4 Right-wing populist use of PIRLS 2016 – our analysis

As we have mentioned, our analysis focuses on four sequences. In chronological order, they can be presented in the following way¹⁹: First the presentation of PIRLS 2016 at the press conference (Bundespressekonferenz) of December 5, 2017. The Material of our analysis is a television report [M1] with excerpts from the press conference, which we

18 From a more distanced perspective, for example, it seems coherent to separate right-wing populist YouTube comments from educational research (as more generally Mede and Schäfer (2020) do with the concept of »science-related populism«). However, if one focuses the perspective on the particular acts of communication and the subsequent acts of communication, continuities (might) emerge – as we will show in the next chapter.

19 In our research process and reconstruction, we went the other way around. The YouTube comments were our starting point, because we have been irritated by their references to academia. After that, we took a closer look at HELLO WORLD and the television interview. Because this interview refers directly to the press conference, we then also made the press conference a subject of our analysis. We mention this, because the reverse chronological order of our research process is crucial for the data selection. In our mode of ›zooming-in‹ we only considered the one previous communication act, that has the strongest references in the current utterance.

have transcribed. Second, the television interview [M2] that same day with Professor Hans Peter Klein becomes the focus of our analysis. We have transcribed this interview for the purpose of analysis. Third, the YouTube version of the interview, which was uploaded onto the right-wing populist YouTube channel HELLO WORLD [M7], moves into the focus of our interest. Here, the right-wing-populist intensified title of the interview and the context of the YouTube channel is the subject of our analysis. Fourth and finally, we analyse the YouTube comments on this video.²⁰ We considered all YouTube comments, 45 in total, posted in the days after the video was uploaded. As these events take place within a few days of each other, our analysis covers part of the immediate reception of PIRLS 2016.

When presenting and interpreting our research results in the following, we limit our focus to the issue of ›migration‹ in the analysed legitimization process, which is a central point of reference in our case (for a more detailed analysis of the material see Otterspeer und Haker 2019). In doing so, we want to answer the question formulated above: which changes and continuities in the right-wing populist use of educational science can be identified?

4.1 Presentation of PIRLS 2016 at Bundespressekonferenz

The starting point of our legitimization process is the PIRLS 2016 press conference on December 5, 2017. Both representatives of PIRLS 2016 and politicians, who rate the results of PIRLS negatively, presented at the conference. Wilfried Bos, the PIRLS 2016 coordinator for Germany, said:

In 2001 only four other countries were better than us, and now there are twenty countries that have become better than us. [...] That is why we do not have to carry sackcloth and ashes [Sack und Asche tragen]²¹. But still: twenty countries have passed us by. That is a lot. [M1]²²

Susanne Eisenmann, former President of the German Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs, also stressed her dissatisfaction with this result during the press conference:

It can be said that Germany has maintained [...] its level, but the others have become better. And against that background, stagnation is of course regression. [M1]

20 Meanwhile the YouTube-channel HELLO WORLD and therefore the uploaded interview as well as the comments are no longer available. In case of interest, a copy of the video and the comments can be requested.

21 A German phrase, that expresses, that no repentance needs to be done.

22 We translated the quoted sections from the analyzed material on occasion of this article.

Since our analysis starts with that press conference, for this sequence we do not analyse how a previously opened space of possibilities is filled in a certain way. However, following the statements by Bos and Eisenmann we want to point out that a dramatized perspective on the German school system becomes visible – a perspective not necessarily implied by the study’s results.²³ The problematisation by Bos and Eisenmann stresses the search for causes and solutions, underlined by their authority. It becomes visible, how a study on the reading literacy of fourth-graders becomes a competition of nations. This interpretation of the results of PIRLS 2016 continues the methodological nationalism of the study. The statements exemplify the relevance of the comparison with other countries in the classification of PIRLS 2016, setting a national we in opposition to the competing others (the countries, that have passed by). Thus, the first sequence of our analysis opens up a scientifically legitimated space of possibilities for further communication acts, which enables to ask: »What are causes and what solutions?«

4.2 Television Interview with Professor Hans Peter Klein

On the same day that the press conference took place, a professor for didactics of biology – Hans Peter Klein – entered the opened space. As part of an afternoon television program from a German public broadcaster (Phoenix), he was interviewed about the release of PIRLS 2016 as an expert in educational research. Klein puts the »share of immigrants« as causal explanation for the study’s results and therefore fills the opened space.

Yes, I mean that there is imminent danger. You would not have needed a study for this. Just ask the elementary school teachers. For example, those in Hessen have complained massively that in many cases normal education is practically no longer possible with migrant populations here in the city of 70, 80, 90 percent and that they are left alone with all this. [M2]

23 As already highlighted in the introduction, fourth graders in Germany reached an average achievement value in the lower midfield in comparison to the other participating states and regions (Bos et al. 2017). In the logic of PIRLS, this is certainly not a top position. However, the dramatic classification by Eisenmann and Bos does not result from the average value achieved, but from the comparison with other states that were able to improve. Therefore, it depends here on whether one focuses on the measured reading skills in Germany or on the comparison with other countries how dramatic the results of the study appear in the German context.

These causal attribution as well as the specified percentages cannot be derived from PIRLS 2016 (Otterspeer und Haker 2019). Here the change in the transformation process becomes visible. So-called fourth graders with migration background represents 32 percent of the tested population in Germany, according to the representative study (Bos et al. 2017). Nevertheless, the culprits are found with migrants – a few hours after publication. The category of difference ›migration background‹ thus enables the clear identification of a risk group. The constituted national ›we‹ is thus distinguished from the ›others‹ in two ways – other countries and people with a migration background. Klein also links the operationalized perspective of PIRLS with teacher complaints, although it is unclear whom those referenced would see as migrants and why a so-called migrant per se is a problem in educational settings. The phrase »You would not have needed a study for that« shows that Klein combines findings of a representative study (PIRLS) and the alleged common sense among teachers. At the same time due to his status as professor and his presented role as an expert in educational research, the scientific authority of PIRLS 2016 remains. Here, the continuity in the transformation process becomes visible. In result, PIRLS legitimates a problem description – share of immigrants – that does not follow from the study itself.

4.3 Right-wing populist YouTube channel

The reference point »share of immigrants« and thus the possibility space opened on the previous sequence, allows a right-wing YouTube channel named HELLO WORLD [M7] to upload a recording of the interview under the title »Prof. Hans Peter Klein: Migrant children pull school performance down (05.12.2017)«. PIRLS 2016 is now embedded in a right-wing context that can be seen in the uploaded videos of the channel, the visual language and in the interview title itself, which intensifies the causal attribution to immigrants. Here the change in the transformation process becomes visible. By referring to Professor Hans Peter Klein in the title of the video, the scientific authority retains, which indicates the continuity in the transformation.

4.4 YouTube Comments

On the fourth and final level of the legitimation process we are analysing, YouTube comments take up the space opened up by the right-wing populist contextualization of the video in its uploaded form. In the following, we pick up four exemplary YouTube comments from our case,

which includes a total of 45 comments that were written promptly after the upload.

Freya Lupus: »Thanks, Prof. Hans Peter Klein, you are expressing what I have been criticizing for years at our local school. Because of my children, I have been confused with this school system for about 20 years and the downward spiral is turning to the bottomless. Unfortunately, our German children are no longer being supported, because there are not enough teachers for remedial education at the schools; but for whole refugee classes. Now, my son was told by the German teacher not to write sentences so long, but short, concise sentences. Mentally poor Germany and the teachers are the executioners of our children.«

brola nola: »Germany becomes stupid thanks to Merkel's flood of foreigners.«

Max Mustermann: »Deport everything without alternatives and secure borders immediately.«

ulius jui: »Another preacher in the desert at work ... It is so sad where this left-wing delusion has brought us in all parts of our life today.«

In the comments, the attribution of migrants as a cause of deficits in schools is repeated in various different ways, such as *Freya Lupus'* remark that migrants are to blame for the dearth of teachers and declining standards in German schools. Following the logic of right-wing populist argumentation, elites such as Angela Merkel are blamed (*brola nola*). Deportations and secure borders are demanded as a solution (*Max Mustermann*). Other comments contain racist arguments that biologise or culturalise differences in the performance of pupils. Beside these changes in comparison to the preceding sequences, continuities in the scientific legitimation of the statements can also be identified. Professor Klein, »a preacher in the desert«, is believed to finally speak the truth – a figure that authorizes the right-wing populist positions (*ulius jui*). *Freya Lupus* also mentions Klein's professorial status in her comment. At the end of the analysed legitimation process PIRLS thus legitimizes right-wing populist judgments, attribution of causes and solutions, which are considered incontestable due to the scientific authority of PIRLS 2016.

Taking up and supplementing Figure 4, our analysis of the legitimation chain can be summarized as follows:

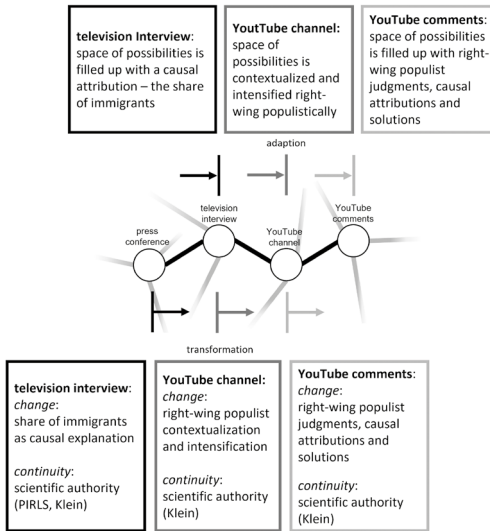


Figure 5: Legitimation process from the presentation of PIRLS 2016 to right-wing populist positions

The legitimation process we have analysed starts with the presentation of PIRLS 2016 at a press conference. At the temporary end of the process, there are right-wing populist positions legitimated with reference to PIRLS 2016.

We have identified **three adaption steps**: (I) the dramatized perspective on the school system during the press conference opens a space of possibilities for the search for causes and solutions. Hans Peter Klein adapts this space with the causal attribution »share of immigrants«. (II) The space of possibilities opened up by that attribution is adapted by the YouTube channel HELLO WORLD. By re-uploading the interview, Hans Peter Klein’s explanation is embedded in a right-wing populist context and intensified with the new title. (III) The contextualization and intensification have now opened a space in which right-wing populist judgments, causal attributions, and solutions can be put forth.

These adaption steps are accompanied by a **transformation process** that includes changes and continuities. (I) The television interview changes PIRLS with regard to the share of immigrants as a causal explanation – a statement, that follows neither from the study nor from the press conference. The scientific authority continues by referring on PIRLS and to the academic status of a Professor. (II) Because of the upload through the YouTube channel HELLO WORLD, PIRLS continues to change as the causal attribution share of immigrants is contextualized and intensified in a right-wing-populist manner. By referring on

Prof. Klein in the videos title, the scientific authority perpetuates. (III) The YouTube comments continue the process of chance, adding right-wing populist judgements, causal attributions, and solutions. By referring to the ›preacher‹ Hans Peter Klein, the scientific authority is also established in this sequence.

5 Conclusion

Two questions are in the focus of this paper: how the right-wing populist use of educational science can be grasped theoretically and methodologically (question 1) and which changes and continuities in the right-wing populist use of educational science can be identified (question 2)? We conclude our remarks by summarizing our responses to these questions and discussing what follows for educational research. As announced, we are concerned with a self-critical turn that takes a look at our own scientific practice on the basis of the continuities that have been worked out.

Question 1: In order to gain a theoretical understanding of the relationship between (educational) science, politics and the public sphere, we have referred in a first step to Habermas' (1971) remarks on »The Scientization of Politics and Public Opinion«. Based on the normative conceptions he distinguishes – »decisionism«, »technocracy« and »pragmatism« – we have highlighted that challenges and problems that arise when thinking about the relationship between science, politics and public. Specifically with regard to the case at hand, it is clear that the »decisionist position« is both theoretically and empirically inadequate. Such a stance ignores the continuities that become apparent in the political use of the research results – for example, when right-wing populist positions legitimize themselves via a study (PIRLS 2016) that is dedicated to a methodological nationalism.²⁴ Research with its problem descriptions and its construction opens up certain spaces of possibility for connecting communication (and hides others) and for that very reason is not detached from the political uses that follow it.²⁵ The confrontation with

24 Our discussion of PIRLS 2016 characteristics has shown that, in addition to methodological nationalism, rankings and the ›fear of being left behind‹ associated with them, categories of difference such as migration background, and the claim of scientific positivism and political relevance are particularly adaptable to right-wing populist uses. These characteristics of PIRLS can be linked to right-wing populist logic, as we have shown in our analysis.

25 Therefore, it is necessary to overcome the decisionistic withdrawal. This withdrawal can be seen in educational researchers claim (e.g. Reinders et al. 2011, S. 231; Baumert 2016, S. 223–224) that there is a clear distribution of tasks between science and politics, according to which science is in charge of the production of rational knowledge and politics handles decision-making

»science-related populism« must, therefore, always include a self-critical questioning of one's own practices and self-evident facts, a point that is underexposed in Mede's and Schäfer's (2020) conceptualisation mentioned above. The »technocratic position« can also be criticized theoretically and empirically on the basis of our case at hand. While here official political actors (see on this topic Tillmann et al. 2008) do primarily not use the PIRLS 2016 results technocratically, the YouTube comments we analysed nevertheless took them this way (for right-wing populist uses of science in a technocratic way in Finland, see Ylä-Anttila 2018). Science is not an occasion here to weigh arguments in a democratic decision-making process and to irritate one's own self-evident facts. Rather, science is taken up as if it is now unambiguously clear what is to be done: closed borders and deportations. The problem of a decisionist withdrawal becomes all the more apparent against the background of these distorting uses. The »concept of pragmatism« seems to us normatively the most convincing.²⁶ The idea here is that research results are discussed in public and in this way legitimize political decisions. Although Habermas argued that this normative concept is far from being empirically implemented, Weingart (2013) points out that, in keeping with the research to date, the links between science and politics should be regarded as recursive (pragmatism) in contrast to the linearity of decisionism and technocracy. From the discussion of Habermas's recursive pragmatism we thus take away that a perspective is needed that allows us to focus on the continuities between science, politics and public, without blurring the differences.

However, Habermas does not help us when it comes to a more precise theoretical conception of these continuities and the methodological implications of that conception. For this, we found the knowledge utilization research approach (Beck und Bonß 1985, 1989) fruitful. On the one hand, this approach acknowledges that the political and public use of scientific results is always a transformation and active adaption of these results and therefore cannot be determined by the scientific process. On

based on an act of will. In this self-description, scientists legitimate their own position by highlighting a certain function in society (Habermas 1971; Gieryn 1983; Kaldewey 2016). On the other hand, they reject responsibility for how knowledge that has been produced is actually used, stressing their scientific neutrality and autonomy.

- 26 From our perspective, the concept of pragmatism is normatively most convincing in three ways: First, the recursivity underlines that science itself is normatively constituted – e.g., via the problems and research questions that are (not) pursued. Second, it emphasizes the relevance of democratic decision-making processes that are constituted by the public sphere and politically institutionalized. Third, the model supports an engaged and interceding science that nevertheless acknowledges its limitations.

the other hand, it aims to reflect the use of scientific results in politics and public, because it takes responsibility for the effects of scientific results in these fields.

Following knowledge utilization research (ebd.), we distinguished two perspectives, *transformation* and *adaptation*. While we understand *transformation* as a combination of changes and continuities in a series of communication acts, we understand *adaptation* as an active use of the opened space of possibility during that process, for example through the presentation of research results. In view of this conceptualization, it becomes clear that the use of scientific knowledge cannot be understood as a predicted transfer. Rather, it is an active process of interpreting and co-producing knowledge. However, this process is not arbitrary, as our analysis has shown. Certain spaces of possibility are opened up, which make certain follow-up communication more likely. This brings us to our second research question.

Question 2: What changes and continuities in the right-wing populist use of educational science can be identified? We answered this question by applying the elaborated perspective on transformation and adaptation to our case. Our analysis shows how the content of PIRLS 2016 changes dramatically in the analysed legitimization process while its scientific authority remains and gives authority to normative political positions. This combination of change and continuity makes it possible that right-wing populist positions can claim to be without alternatives, by referring to scientific results. Our argument is that the possibility of this alleged technocratic legitimacy lies among other things in the methodological and epistemological features outlined, as well as in the social embeddedness of educational research and the symbolic power of scientific authority across the boundaries of the scientific field. This is precisely why, in our view, it is too short-sighted to draw an a priori boundary between science and right-wing populism. Educational research must therefore reflect on its social conditions and must use this reflection to reconsider its methodological and epistemological postulations – such as methodological nationalism, the ranking of results, the focus on categories of difference (such as «migration background») and the claim of scientific positivity and political relevance at the same time. This conclusion is especially relevant to educational research that follows the paradigm of large-scale assessments or is arranged around the »cognitive core« (Aljets 2015) of these studies.

We conclude our remarks by suggesting such reflection with Bourdieu. Bourdieu's critical sociology can be very helpful in this regard, because the reflection and self-critique of the scientific field, especially the social science, is one of its core elements (Bourdieu 2004e). By applying Bourdieu's insights to recursive pragmatism and knowledge utilization research our goal is to develop a self-critical research program that

looks at both the production and reception conditions of science – and, in this way, enables to do better research. Bourdieu's (1998) normative proposals aim to preserve the relative autonomy of scientific research and, equally, to develop a collective capacity for resistance against the instrumentalisation of research in social conflicts. In general, science as a particular field has a high degree of autonomy when the rules of the scientific game and the capital used and acquired during the game emerge from itself. However, if the scientific authority of empirical educational research, acting as a form of meta-capital (Bourdieu und Wacquant 1992), can develop symbolic power in other fields and promote the marginalization of other positions, then the impact of this research can reach a level that will threaten its autonomy.

With Bourdieu (2004d), we argue that self-reflection and self-critique that crosses the borders of science is needed to restore them. According to our empirical insights and theoretical conceptualisation, that self-critique must be at least two-dimensional. First, it must focus on scientific authority, which aligns with the positivism of largescale assessment studies and tends to present scientific knowledge and the results of the studies as universal truths. This is the danger of falling into technocracy and thus in epistemologies that are compatible with right-wing populist uses (Ylä-Anttila 2018). Second, that self-critique has to retain a cognizance of the strong ties between scientific research, politics and public opinion. It must resist the temptation to dismiss and devalue the (mis-)use of scientific knowledge as a symptom of the post-truth era – this would ignore continuities between scientific and public or political uses. Such a self-critique could use some of the insights offered by the critical sociology outlined by Bourdieu. We want to promote a form of self-reflection Bourdieu called »participant objectivation« (Bourdieu 2004e; Bourdieu und Wacquant 1992), which enables a comprehensive, reflexive self-criticism of science.

One focus of such a reflection is social science's work on the construction of scientific objects. This construction work is deeply involved in the social hierarchy of its objects and, as such, it must be questioned. So one could ask if it is scientifically appropriate to identify a category such as »migration background«, when the people to which this category refers are widely discriminated against and held responsible for undesirable developments, and thus represent easily targets as a risk-group. Transnational or postmigrant theories make it clear that quite different perspectives on migration are possible, from which other objectivizations, subjectivations and questions follow. It is also necessary to examine more closely how the so-called internationalisation of educational research based on the outlined methodological nationalism resonates with nationalist positions. Especially against the background that pedagogical topics lend themselves to a usage that mobilizes right-wing populism

interests (Andresen 2018; Baader 2019), a critical examination of our own epistemology and constructions during the course of our research seems vital. On the other hand, the reflection focuses on the relational position of researchers within the scientific field as well as in society as a whole. Scientists are in possession of scientific authority, which is effective as a form of meta-capital (Bourdieu und Wacquant 1992). Accordingly, one should be aware of the risks and goods, when presenting scientific results together with political and administrative agents. In promoting such reflection, we do not seek to support populist anti-scientific anti-academic views. On the contrary: we believe that our critical approach is vitally important to making educational science an active, rather than a passive force for social change.

Empirische Bildungsforschung als Rechtfertigung rechtspopulistischer Angst. Zur gegenwartsdiagnostischen Verwendung von Large-Scale-Assessments²⁷

1 Einleitung

Unter dem Titel *Prof. Hans Peter Klein: Migrantenkinder ziehen die Schulleistungen in den Keller* (05.12.2017) postete der YouTube-Channel HELLO WORLD [M7] am Tag der Veröffentlichung von IGLU 2016 ein Phoenix-Interview mit dem als Bildungsforscher präsentierten Hans Peter Klein.²⁸ Diese kurze Einordnung reicht, um zu erkennen, dass es sich bei diesem Video um eine über mehrere Ecken gebogene Verwendung empirischer Bildungsforschung in einem außerwissenschaftlichen Zusammenhang handelt. Der Titel lässt sich als vielschichtige Angstkommunikation lesen und eröffnet somit einen Möglichkeitsraum für Ausdeutungen: Er kann beispielsweise die individuelle Angst kommunizieren, das eigene Kind könne aufgrund von *Migrantenkindern* nicht die Leistungen erbringen, zu denen es eigentlich fähig wäre, oder mit Bezug auf ein imaginiertes homogenes Kollektiv die Angst, *deutsche Kinder* könnten aufgrund von *Migrantenkindern* nicht ihr Potential entfalten. Auch eine ökonomische Dimension der Angst um die Ressource Bildung im rohstoffarmen Deutschland und damit Angst um den eigenen Wohlstand lässt sich mit dem Titel kommunizieren. Solche diffusen Angstkommunikationen²⁹ erlauben die Forderung radikaler Maßnah-

27 **Quelle:** Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2021b): Empirische Bildungsforschung als Rechtfertigung rechtspopulistischer Angst. In: Christiane Thompson, Jörg Zirfas, Wolfgang Meseth und Thorsten Fuchs (Hg.): Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 169–189.

28 Das genannte Video des YouTube-Channels HELLO WORLD [M7] ist mittlerweile nicht mehr abrufbar, da der Channel nicht mehr existiert. Eine Kopie des Videos samt Transkript kann bei Interesse bei uns angefragt werden.

29 Dass der Titel so unterschiedliche Ängste kommunizieren kann, ist möglich, weil wir Kommunikation vom Verstehen aus deuten. Verstehen ist mit Niklas Luhmann (2008) eine der drei kommunikativen Selektionen – Information, Mitteilung, Verstehen. Als Selektionen schließen sie immer andere Möglichkeiten aus und sind gleichzeitig kontingent, also auch anders möglich. Kommunikation findet nur statt, wenn sich alle drei Schritte vollziehen. Auch wenn das Verstehen in einem alltäglichen beziehungsweise psychologisierenden Verständnis chronologisch am Ende der Kommunikation stehen mag, ist es logisch betrachtet die primäre Operation, denn »Kommunikation

men (Bröckling 2016; Luhmann 1986), die sich in den Kommentaren unter dem YouTube-Video zeigen.

Die hier skizzierten Angstkommunikationen sind rechtspopulistisch aufgeladen. Als populistisch bezeichnen wir eine politische Position, die durch zwei zentrale Merkmale gekennzeichnet ist (Mudde und Rovira Kaltwasser 2019). Erstens orientiert sie sich an der Unterscheidung von Eliten und Volk, wobei selbst eine antielitäre Position eingenommen wird. Zweitens beziehen sich populistische Argumentationen auf Alltagserfahrungen und somit auf Common-Sense-Begriffe. Der Rechtspopulismus ist eine besondere Form des Populismus. In dieser Form grenzt sich das Volk nicht nur von Eliten, sondern auch von anderen, meist Minderheiten, ab. Damit bestimmen rechtspopulistische Argumente Sündenböcke nach unten (Minderheiten) und nach oben (Eliten), die für gesellschaftliche Missstände verantwortlich gemacht werden (Butterwegge et al. 2018; Jörke und Selk 2017; Salzborn 2017). Diese knappen Parameter machen den Rechtspopulismus nicht nur zu einem Politikstil, sondern zeichnen ihn auch als *schlanke Ideologie* (Rensmann 2006), mit unscharfen Grenzen zum Rechtskonservatismus und -extremismus (Decker 2018), aus.³⁰ Wir verwenden damit bewusst einen sehr breiten Begriff des Rechtspopulismus. Gerade wenn sich pädagogische Themen und damit auch erziehungswissenschaftliches Wissen zur subtilen Vereinnahmung für rechtskonservative bis rechtsextreme Positionen eignen (Andresen 2018), läuft eine weitere Ausdifferenzierung Gefahr, die Kontinuität der Verwendungen pädagogischer Themen im gesamten Spektrum der politischen Rechten aus dem Blick zu verlieren.

In diesem Artikel zeigen wir anhand von *Angstkommunikationen*, wie mit IGLU 2016 eine Studie empirischer Bildungsforschung rechtspopulistisch verwendet wird. In unserer Perspektive ist die mit dem Titel *Prof. Hans Peter Klein: Migrantenkinder ziehen die Schulleistungen in*

kommt [...] nur zustande, wenn zunächst einmal eine Differenz von Mitteilung und Information verstanden wird« (ebd., S. 111). Das gilt übrigens nicht nur für die hier beobachtete Angstkommunikation, sondern auch für wissenschaftliches Verstehen dieser Kommunikation (Haker 2020).

- 30 Wenngleich wir die Kritik teilen, der Begriff Rechtspopulismus könne Rechtsextremismus verharmlosen (siehe zum Beispiel Decker 2018; Quent 2019) und wir für andere Fragestellungen, beispielsweise hinsichtlich der Klassifizierung einer Gruppierung als verfassungsfeindlich, die Notwendigkeit einer deutlich differenzierteren Auseinandersetzung sehen, verwenden wir im vorliegenden Beitrag den Begriff des Rechtspopulismus. Für unseren Gegenstand besteht eine analytische Stärke des Begriffs Rechtspopulismus (auf die auch Decker 2018 verweist), weil sich hier Wortmeldungen finden lassen, die im Raum zwischen Rechtskonservatismus und Rechtsextremismus zu positionieren sind. Der Begriff ermöglicht so eine Fassung des breiten Spektrums des Phänomens.

den Keller (05.12.2017) affizierte Angst, Ulrich Bröckling (2016) paraphrasierend, *eine kommunizierte Emotion, der für andere sichtbare Ausdruck eines Bedrohungsgefühls*. Die, die Angst haben, können sich zwar der Macht des stärkeren Arguments entziehen (Bröckling 2016; Luhmann 1986), dennoch kommt Angst-Kommunikation nicht ohne Angst-Rechtfertigung aus. Weil kommunizierte Angst nie notwendig, sondern immer eine kontingente Erscheinung ist, gehen wir davon aus, dass sich Angst gegen Widerstände ausräumen lässt. Das heißt umgekehrt aber auch, dass Angst nicht ohne Rechtfertigung durch die Verängstigten auskommt, selbst wenn diese von außen nicht nachvollziehbar sein muss. Daraus folgt, dass wenn Angst als ein *rechtspopulistisches Argument* (Bröckling 2016; zu Angst als Argument Eckert 2019) verstanden werden kann, ein zentrales Moment dieser Angst-Rechtfertigung die Selbst- und Fremdversicherung der Angst ist.

Auf narrativer Ebene erfolgt diese Rechtfertigung über die kontinuierlich wiederkehrende Erzählung eines Niedergangs (Quent 2019) – insbesondere hinsichtlich eines durch Eliten und Migrant:innen in seiner Existenz bedrohten Volkes. Dieses Narrativ erscheint uns für die Verbindung von Rechtspopulismus und Angstkommunikation aufgrund seiner historischen Kontinuität zentral. Es wird bereits in Theodor W. Adornos (2019, S. 19) Analyse der neuen Rechten im Jahr 1967 genannt:

Mit diesem Wort des Antizipierens des Schreckens glaube ich nun wirklich etwas sehr Zentrales berührt zu haben, das, soweit ich sehen kann, in den üblichen Ansichten über den Rechtsradikalismus viel zu wenig berücksichtigt wird, nämlich die sehr komplexe und schwierige Beziehung die hier herrscht, zu dem Gefühl der sozialen Katastrophe.

Die These unseres Beitrags lautet: In der Verwendung empirischer Bildungsforschung kommt es zu spezifischen Verunsicherungen, die durch einen methodologischen Nationalismus, der Angst »of being left behind« (Biesta 2016, S. 351), Differenzkategorien wie Migrationshintergrund und der Postulierung von Eindeutigkeit und Relevanz des wissenschaftlichen Zugangs bestimmt sind. Die in der Rezeption empirischer Bildungsforschung entstehenden Verunsicherungen entfalten in Kombination mit wissenschaftlicher Autorität eine symbolische Macht über das Feld der Wissenschaft hinaus und ermöglichen in ihren gegenwartsdiagnostischen Verwendungen eine Rechtfertigung rechtspopulistischer Angst.

Im Verlauf des Aufsatzes möchten wir diese These in drei Schritten plausibilisieren. Zunächst explizieren wir im zweiten Abschnitt unsere methodologischen Überlegungen. Es geht uns hier darum, die symbolische Macht des Verunsicherungswissens empirischer Bildungsforschung in seinen außerwissenschaftlichen Verwendungen begrifflich fassbar zu machen. Daran anschließend entwickeln wir einen analytischen Blick, der es uns erlaubt, die analysierte Verwendung von IGLU

2016 als eine gegenwartsdiagnostische Verwendung zu verstehen. Im dritten Abschnitt steht die charakteristische Verunsicherung in der Verwendung von Studien empirischer Bildungsforschung im Mittelpunkt – wobei wir Large-Scale-Assessments als *kognitiven Kern* (Aljets 2015) empirischer Bildungsforschung fokussieren. Anhand von Ausschnitten der unmittelbaren Rezeption von IGLU 2016 zeigen wir exemplarisch, wie sich rechtspopulistische Positionen in der gegenwartsdiagnostischen Verwendung von IGLU 2016 ihrer Angst versichern. Wir schließen mit einem Fazit unserer Analyse und der Frage, was die herausgearbeiteten Kontinuitäten zwischen empirischer Bildungsforschung und Rechtspopulismus für die Disziplin selbst bedeuten. Wir verstehen den vorliegenden Beitrag somit als einen Anlass erziehungswissenschaftlicher (Selbst-)Reflexion.

Mit dieser Ausrichtung greifen wir unsere Analyse *empirischer Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption* (Otterspeer und Haker 2019) auf, in der wir Transformationen von IGLU 2016 in ihrem Rezeptionsprozess untersucht haben. Nun nehmen wir jedoch die *Adaption* von IGLU 2016 in den Blick. Anstelle auf Transformationen zu schauen und damit aus der Wissenschaftsperspektive die Veränderung wissenschaftlichen Wissens außerhalb der Wissenschaft zu untersuchen, interessieren wir uns jetzt für die Adaption und damit für die Verwendung des wissenschaftlichen Wissens in nichtwissenschaftlichen Handlungsfeldern. Adaptionen verstehen wir mit Ulrich Beck und Wolfgang Bonß (1985, S. 611) als Prozesse, in deren »Verlauf selbst nachgefragte oder vorgefundene Deutungsmuster eines anderen Typs auf die eigenen Referenzpunkte bezogen, »kleingearbeitet«, nach Maßgabe der eigenen Rationalität integriert und selbst verändert werden.« Mit dem *Adaptionsprozess* in Abgrenzung zum *Transformationsprozess* rückt also die immanente Rationalität des Rechtspopulismus in der Verwendung von IGLU 2016 in den Fokus unserer Analyse. Die Differenz dieser analytischen Blickrichtungen zeigt sich etwa darin, dass es sich bei IGLU 2016 aus der Perspektive der Wissenschaft um eine datenbasierte Studie mit hohem wissenschaftlichen Anspruch handelt, während sie in der rechtspopulistischen Verwendung zu einer nahezu populärwissenschaftlichen Gegenwartsdiagnose mit Krisennarrativ kleingearbeitet wird.

2 Methodologische Überlegungen

Die folgenden methodologischen Überlegungen sind das Ergebnis der von uns vollzogenen *Konstruktionsarbeit* (Bourdieu 2013). Diese Arbeit haben wir nicht als theoretische Vorüberlegung abgeschlossen, bevor wir uns dem Gegenstand angenommen haben. Sie ist vielmehr selbst ein Ergebnis (Bethmann 2019; Bourdieu 2013) unserer unterschiedlichen

Annäherungen an den Gegenstand (Haker und Otterspeer 2019b; Otterspeer und Haker 2019).

Um die Verwendung von IGLU 2016 in der Öffentlichkeit untersuchen zu können, ist es entscheidend, das mögliche Wirkungsverhältnis zwischen empirischer Bildungsforschung und Öffentlichkeit theoretisch zu erfassen. Es handelt sich hierbei nicht um ein wissenschaftsimmanentes Wirkungsverhältnis, sondern um *Folgewirkungen* (Bourdieu 1998, S. 60) von IGLU 2016 über das Feld der Wissenschaft hinaus. Wir konzipieren diese Wirkung als symbolische Macht (Bourdieu 1985, 2013), die mit der Selbstbeschreibung, nützliches Wissen für Bildungspolitik und -praxis zu produzieren (Gräsel 2011), und Verwendungen der empirischen Bildungsforschung zusammenhängt. Analysen der Verwendung empirischer Bildungsforschung in außerwissenschaftlichen Kontexten (Tillmann 2015; Waldow 2010) zeigen beispielsweise, wie einander widerstreitende Positionen hinsichtlich der Schulstruktur im öffentlichen Diskurs gleichermaßen durch diese Verwendung legitimiert werden. Forschungsergebnisse der empirischen Bildungsforschung erlauben es also unterschiedlichen politischen Positionen, sich durch entsprechende Adaptionen mit symbolischer Macht auszustatten.

Wir (Otterspeer und Haker 2019) haben die symbolische Macht empirischer Bildungsforschung als wissenschaftliche Autorität (Neidhardt 2002; ähnlich Beck und Lau 1983) bezeichnet, die auch außerhalb von wissenschaftlichen Debatten als richterliche Instanz und damit als Meta-Kapital, im Sinne Pierre Bourdieus (Bourdieu und Wacquant 2013a), wirken kann. Wissenschaftliche Autorität ist also eine Macht, die ihre Wirkung über die Grenzen des wissenschaftlichen Feldes hinaus entfaltet. Der Bezug auf die wissenschaftliche Autorität ermöglicht es, die eigene Position nicht mehr als politisch streitbar, sondern als Fakt zu behandeln und so als alternativlos darzustellen, sogar wenn die legitimierte Position sich nicht mehr unmittelbar auf die wissenschaftlichen Ergebnisse bezieht. In unserem Fall gibt eine eingehende Betrachtung von IGLU 2016 eine Aussage wie »Migrantenkinder ziehen die Schulleistungen in den Keller« sicher nicht her; die Bedrohung der imaginierten Homogenität und der Leistungsfähigkeit des Nationalstaats durch Migration lässt sich aber dennoch mit der wissenschaftlichen Autorität der Studie ausstatten.

Wenn sowohl der Inhalt der Ergebnisse von IGLU 2016 als auch eine daten- und methodenbasierte Kritik der Studie in ihrer öffentlichen Verwendung in den Hintergrund treten, weil nicht mehr wissenschaftsimmanente Diskussionsregeln greifen, dann wäre zu fragen, als was IGLU 2016 in dem analysierten Ausschnitt der öffentlichen Rezeption verstanden wird. An dieser Stelle deutet sich für uns bereits der analytische Zugewinn an, die Verwendung von IGLU 2016 als eine gegenwartsdiagnostische Verwendung zu verstehen, denn Gegenwartsdiagnosen befinden

sich gerade an der Grenze zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit und massenmedialen Aufmerksamkeitslogiken.

Was in den Sozialwissenschaften unter Gegenwarts-, Zeit- oder Gesellschaftsdiagnosen verstanden wird, lässt sich in einem ersten Schritt über die Nennung eingängiger Beispiele erschließen. So markieren Schlagworte wie Risikogesellschaft (Beck 2015b) und Postdemokratie (Crouch 2008), aber auch weit verbreitete Begriffe wie Migrationsgesellschaft, Neoliberalismus oder Wegwerfgesellschaft das Feld der Gegenwartsdiagnosen. Diese sind so vielfältig, weit verbreitet und diskursmächtig, dass Fran Osrecki (2011) ironischerweise die Diagnosegesellschaft diagnostiziert.

Neben der Produktion von Gegenwartsdiagnosen ist auch ein analytischer Blick auf solche verbreitet (einführend Osrecki 2016). So konnten spezifische Eigenschaften von Gegenwartsdiagnosen herausgearbeitet werden: Sie beanspruchen gesamtgesellschaftliche Relevanz (Osrecki 2011; Schimank 2007; Volkmann 2015), wobei sie gelegentlich Veränderungen in bestimmten Teilbereichen der Gesellschaft fokussieren (für Bildung siehe Peter 2019). Sie haben als »*Lesarten des Heute und Morgen*« (Schimank 2007, S. 17, Herv. i. Orig.) einen besonderen Zeitbezug, liefern auch für nichtwissenschaftliche Akteure Orientierungswissen (Engelhardt 2010), enthalten Krisennarrative (Alkemeyer et al. 2019; Engelhardt 2010) und diagnostizieren nicht nur Gefährdungspotenziale (Volkmann 2015), sondern halten vielfach auch Therapien bereit (Peter 2019). Diagnose und Therapie richten sich dabei oft an konkrete Personengruppen. So schreibt Ulrich Beck (2015a, S. 16, Herv. i. Orig.), selbst einer der bekanntesten deutschen Gegenwartsdiagnostiker:

Überall dort, wo der Soziologe seine Suche nach Ursachen ansetzt und abbricht, hinterläßt er, sobald er seine Ergebnisse publik macht – ob er es sagt und will oder nicht – *Verantwortliche und Schuldige* und legt (um nun doch noch eine Analogie zur Medizin aufzuzeigen) die Stelle frei, in die möglicherweise das Operationsmesser gesenkt wird.

Bezogen auf öffentliche Bildungsdebatten, in denen auch der von uns analysierte Fall zu verorten ist, hält Markus Rieger-Ladich (2019, S. 13) fest, dass diese »die Diagnose gesellschaftlicher Verwerfungen wie einen Schatten mit sich« führen, die es dann eben qua Bildung zu überwinden gelte.

Aus der analytischen Beschäftigung mit dem Gegenstand Gegenwartsdiagnosen erwächst einerseits eine wissenschaftliche Kritik dieses Genres (Osrecki 2016; Volkmann 2015). Sie seien weder empirisch noch theoretisch haltbar (Joas 1988; Müller 1997), im Kern zu normativ, um wissenschaftlich zu sein (Müller 1997; Scheuch 1969), und folgen eher journalistischen beziehungsweise massenmedialen Produktions- und Verbreitungsmustern (Osrecki 2011; Kieserling 2004). Volkmann (2015, S. 147) bezeichnet sie daher als »hybride Wissensform«

zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit. Aus dem bisherigen analytischen Blick auf Gegenwartsdiagnosen und der Kritik, dass sie die Grenzen der Wissenschaftlichkeit überschreiten, entsteht andererseits das Interesse an ihrer Wirkung über das Feld der Wissenschaft hinaus. Alkemeyer, Buschmann und Etzemüller (2019, S. 10) geht es in ihrem aktuellen Sammelband um »die Wirkungen, die sie in der Öffentlichkeit entfalten können«. Dem Diagnostischen schreiben sie dabei einen »affektiven Drang« und eine »Bildungskraft« zu: Diese »bringt Bilder, Figuren, Gestalten und Entwürfe hervor, die eine grundlegende orientierende Wirkung auf das Denken, Fühlen und Handeln der Gesellschaftsmitglieder haben« (Alkemeyer et al. 2019, S. 10).

Dieser Zugang ist für uns zunächst interessant, weil wir in unserem Beitrag nachzeichnen, wie empirische Bildungsforschung zur Verunsicherung beiträgt und wie diese für sie charakteristische Verunsicherung dazu verwendet werden kann, das *Gefühl der sozialen Katastrophe* (Adorno 2019) zu kommunizieren und so rechtspopulistische Ängste zu versichern. Und auch der Ansatz, die ohne Zweifel bestehende *orientierende Wirkung* der empirischen Bildungsforschung auf Angstkommunikationen hin zu untersuchen, lässt sich aus dieser Perspektive ableiten. Jedoch lassen sich Large-Scale-Assessments der empirischen Bildungsforschung nicht ohne weiteres als Gegenwartsdiagnosen betrachten. So beschreibt etwa Fran Osrecki (2016, S. 456) das »Verwechslungspotenzial zwischen Gegenwartsdiagnostik und empirischer Sozialforschung« als gering, weil die Gegenwartsdiagnose sich gerade durch einen Mangel an qualitativer und quantitativer Datenauswertung auszeichnet. Indem wir den Faden von Alkemeyer, Buschmann und Etzemüller (2019) aufnehmen und uns, im Interesse an der Wirkung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse, der Verwendungsforschung (Beck und Bonß 1985; aktuell Neun 2016) zuwenden, kommen wir allerdings zu folgendem Schluss und damit zu einer ergänzenden Perspektive auf Gegenwartsdiagnosen:

Wenn gegenwartsdiagnostische Wirkungen in der Öffentlichkeit interessieren (Alkemeyer et al. 2019), wird es unplausibel, das Genre der Gegenwartsdiagnose vorher zu bestimmen und einen Kanon durch die Aufzählung bekannter Gegenwartsdiagnosen festzuschreiben. Damit stellt sich auch die Frage, welche sozialwissenschaftlichen Ergebnisse in der Verwendung als Gegenwartsdiagnose verstanden werden. Zwar verläuft dieses Verstehen analog zur analytischen Charakterisierung von Gegenwartsdiagnosen: Im Verstehen eignen sich die Rezipient:innen Orientierungswissen an, deuten die Gegenwart als Krise, erkennen gesamtgesellschaftliche Probleme und suchen nach Lösungen und Therapien. Jedoch sind diese Wirkungen nicht unbedingt in der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisproduktion angelegt. So rücken auch Ergebnisse der Sozialforschung in den Blick, die sich selbst nicht als Gegenwartsdiagnose, sondern als nüchterne datenbasierte Wissenschaft verstehen.

Diese Schlussfolgerung lässt sich auf die empirische Bildungsforschung übertragen: Ergebnisse von Large-Scale-Assessments werden in der Öffentlichkeit als diagnostische Aussagen über das Bildungssystem verstanden, denen gesamtgesellschaftliche Relevanz zukommt. Dies zeigt nicht nur ihre massenmediale Rezeption (zur PISA-Berichterstattung Otterspeer 2019), sondern auch die ihnen zugeschriebene gesamtgesellschaftliche Bedeutung, etwa hinsichtlich gesellschaftlichen Wohlstands (Hanushek und Wößmann 2019). Ohne die jeweiligen Diagnosen entlang von Large-Scale-Assessments auf ihren Wahrheitsgehalt hin prüfen zu wollen, können sie als Ausdruck kollektiv geteilter Erfahrungen analysiert werden. So kennzeichnet der PISA-Schock eine kollektiv geteilte Krisenerfahrung (Engelhardt 2010). Für den von uns analysierten Fall kommt hinzu, dass sich die Studien der empirischen Bildungsforschung aufgrund der von ihnen verwendeten Differenzkategorie des Migrationshintergrunds als migrationsgesellschaftliche Gegenwartsdiagnose verstehen lassen. In ihrer Rezeption konstruiert sich, wie wir an einem Beispiel zeigen werden, ein imaginäres homogenes Wir, das sich von Migrant:innen abgrenzt (Mecheril 2019). Aus wissenssoziologischer Sicht ermöglicht die Verwendung solcher Diagnosen eine Selbstsubjektivierung, die Paul Mecheril (2019, S. 467) wie folgt skizziert:

Wo die Artikulation eigener Erfahrungen mit einer Gegenwartsdiagnose möglich ist, wo ich es plausibel finde, dass meine eigene Erfahrung und mein eigenes Handeln und Nicht-Handeln von dem vermittelt ist, was in Gegenwartsdiagnosen diagnostiziert wird, da rücke ich mich in einen imaginär konjunktiven Zusammenhang eines Wir, das über Zeitraumverweise seine Gestalt gewinnt.

Die aufgezeigte Figur, dass Gegenwartsdiagnosen eine Wir-Erzählung anbieten und kollektivierend wirken, indem Individuen über persönliche Erfahrungen Zugang zu diesem Wir erhalten, wollen wir nutzen, um die Verwendung von IGLU 2016 in rechtspopulistischen Angstkommunikationen zu analysieren.

3 Verunsicherung – gegenwartsdiagnostische Verwendung – Rechtfertigung rechtspopulistischer Angst

Im Folgenden unterscheiden wir vier Eigenschaften von Large-Scale-Assessments, die sich in dem von uns analysierten Material und damit in der Verwendung von IGLU 2016 zeigen: Es handelt sich um den *methodologischen Nationalismus*, die *Angst of being left behind*, Differenzkategorien wie *Migrationshintergrund* und die Postulierung von *Eindeutigkeit und Relevanz*. Sie sind das Kondensat unserer Analyse (Otterspeer und Haker 2019), die wir hier mit weiteren theoretischen

Bezügen und Überlegungen zur gegenwartsdiagnostischen Verwendung und zur Angstkommunikation von IGLU 2016 anreichern. Entlang dieser vier Eigenschaften plausibilisieren wir im Folgenden unsere These, dass empirische Bildungsforschung spezifische Verunsicherungen produziert, dass diese Verunsicherung in Kombination mit wissenschaftlicher Autorität eine symbolische Macht über das Feld der Wissenschaft hinaus entfaltet und dass ihre gegenwartsdiagnostische Verwendung eine Rechtfertigung rechtspopulistischer Angst ermöglicht.

Die von uns analysierte Verwendung von IGLU 2016 umfasst vier Ebenen (Otterspeer und Haker 2019). Gegenstand unserer Analyse auf der ersten Ebene ist ein Zusammenschritt der Bundespressekonferenz anlässlich der Veröffentlichung von IGLU 2016 am 05.12.2017 [M1]. Auf der zweiten Ebene rückt ein an die Bundespressekonferenz anschließendes Phoenix-Interview mit Hans Peter Klein [M2] in den Fokus. Klein ist Professor für Didaktik der Biowissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und gehört, gemäß seiner eigenen Webseite, »zu den profiliertesten Kritikern der Bildungsentwicklungen im deutschen Bildungswesen seit PISA und Bologna unter dem Diktat der Ökonomisierung der Bildung« [M3]. Trotz dieser Verortung wird Klein im Phoenix-Interview als »Bildungsforscher der Goethe-Universität in Frankfurt« vorgestellt, was den Eindruck erweckt, er sei Experte für IGLU 2016. Eine Kopie dieses Interviews wurde unter dem Titel *Prof. Hans Peter Klein: ›Migrantenkinder ziehen die Schulleistungen in den Keller‹* (05.12.2017) auf dem rechtspopulistischen YouTube-Channel HELLO WORLD [M7] hochgeladen, womit die dritte Ebene benannt ist. Auf dieser Ebene rückt der neue Titel des Interviews in den Mittelpunkt der Analyse. Die vierte und letzte Ebene umfasst Kommentierungen dieses Videos durch YouTube-Nutzer:innen.³¹

Zwar ist die Auswahl dieser Ebenen hochgradig kontingent; der fokussierte Ausschnitt erlaubt es jedoch, Adaptionen empirischer Bildungsforschung exemplarisch in den Blick zu nehmen. Unsere folgenden Ausführungen gliedern sich entlang der vier angeführten Eigenschaften von Large-Scale-Assessments. Die Rekonstruktion des chronologischen Vollzugs der Rezeption (Otterspeer und Haker 2019) brechen wir also zugunsten einer thematischen Gliederung auf.

Der *methodologische Nationalismus* (Beck und Grande 2010) von Large-Scale-Assessments zeigt sich darin, dass die Kompetenzen von Schüler:innen im Kontext von Nationalstaaten analysiert und verglichen werden. Das Verunsicherungspotential empirischer Bildungsforschung

31 Wie bereits ausgeführt, ist der YouTube-Channel HELLO WORLD [M7] nicht mehr verfügbar. Zum Zweck der Analyse haben wir das von HELLO WORLD hochgeladene Video, einen Screenshot der Startseite dieses YouTube-Channels und eine Liste der Kommentare des Videos gesichert. Bei Interesse kann das Datenmaterial bei uns angefragt werden.

ist damit ein nationales, in dem sich ein entsprechender nationaler *Wir-Zusammenhang* konstituieren kann.

Der methodologische Nationalismus zeigt sich bereits in der Verwendung der Ergebnisse von IGLU 2016 im Rahmen der Bundespressekonferenz. So hält Wilfried Bos, einer der Projektkoordinatoren von IGLU 2016, fest:

In 2001 waren nur vier andere Länder besser als wir, mittlerweile sind es zwanzig Länder, die besser geworden sind als wir. [...] Wir müssen deswegen nicht Sack und Asche tragen. Aber trotzdem: Zwanzig Länder sind an uns vorbeigezogen. Das ist eine Menge [M1].

Susanne Eisenmann, damalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Baden-Württembergs Kultusministerin (CDU), führt darüber hinaus aus: »Man kann sagen, dass Deutschland [...] sein Niveau gehalten hat, die anderen aber besser geworden sind. Und vor dem Hintergrund ist Stagnation natürlich Rückschritt« [M1]. Die Äußerungen zeigen, dass bei IGLU 2016 Nationalstaaten als die zentralen Vergleichsobjekte verwendet werden. Dies hat Konsequenzen für die öffentliche Bewertung von IGLU 2016, weil eine Untersuchung zur Lesekompetenz von Viertklässler:innen sprachlich verallgemeinernd in einen Wettkampf der Nationen gewendet und damit ein *Wir* im Gegensatz zu den Anderen gesetzt wird. Dieses Deutungsmuster greift Tina Dauster, Moderatorin der Phoenix-Sendung *Vor Ort* [M2] auf, wenn Sie im Interview mit Hans Peter Klein festhält, dass »im internationalen Vergleich [...] Deutschland von 20 Ländern überholt« wurde.

Diese Einordnung der Ergebnisse von IGLU 2016 alarmiert und eröffnet einen Möglichkeitsraum, sich durch den Bezug auf eine bedrohte Nation in einem imaginierten *Wir-Zusammenhang* zu verorten. Darüber hinaus regt die negative Bewertung der IGLU-Ergebnisse im nationalen Kontext zur Suche nach nationalen Ursachen und Lösungen an. In diesen Möglichkeitsraum stoßen die analysierten YouTube-Kommentare zum Phoenix-Interview, wenn zum Beispiel *C4GIF* ausführt: »Die ekligen grünen Linken haben den Marsch durch die Institutionen geschafft und sind höchst erfolgreich in Ihrer Destruktion unseres Staates.« Darüber hinaus ist von einer Verblödung des deutschen Volkes die Rede, die zum Zweck des Machterhalts der politischen Eliten intentional vorangetrieben werde. In der gegenwartsdiagnostischen Adaption von IGLU 2016 auf der Pressekonferenz und im Phoenix-Interview zeigt sich also eine Verunsicherung durch die kompetitive Ausdeutung, während gleichzeitig ein nationales *Wir* konstruiert wird, das sich relational betrachtet durch die vorbeiziehenden nationalstaatlichen Konkurrenten im *Rückschritt* befindet. Daran können offensichtlich rechtspopulistische Kommentare anschließen. In ihnen zeigen sich klar die Merkmale gelungener Angstkommunikation, denn es wird einem Bedrohungsgefühl Ausdruck verliehen und Dringlichkeit suggeriert.

Eine zweite Eigenschaft schließt an den methodologischen Nationalismus von Large-Scale-Assessments an. Weil diese die Aufmerksamkeit der Rezeption auf Ranglisten lenken (Klemm 2016), produzieren sie eine *Angst »of being left behind«* (Biesta 2016, S. 351, Herv. d. Verf.). Andere Staaten, die bestimmte Mittelwerte überschreiten, überdurchschnittliche Ergebnisse erzielen oder in den (Rang-)Listen der Studien bessere Platzierungen erreichen, vermitteln die Angst, im internationalen Wettbewerb um knappe Ressourcen abgehängt zu sein oder es zu werden.

In dem von uns analysierten Material zeigt sich diese Angst *of being left behind* zunächst in der Relationierung des eigenen Abschneidens zu dem Abschneiden anderer Staaten, etwa in Eisenmanns Ausführungen zum Rückschritt durch Stagnation. Hinzu kommt, dass Bos im Rahmen der Pressekonferenz zwar zunächst ausführt, dass sich Deutschland im Mittelfeld bewegt und die erfassten Leistungen seit IGLU 2001 konstant geblieben sind. Anschließend stellt er allerdings fest: »Jetzt kommt aber der Haken. In 2001 waren nur vier andere Länder besser als wir, mittlerweile sind es 20 Länder, die besser geworden sind als wir.« Die Angst *of being left behind* als Merkmal der Verwendung von IGLU 2016 zeigt sich auch, wenn Klein im Phoenix-Interview angesichts der verbesserten Ergebnisse anderer Staaten »Gefahr im Verzug« meldet. Zusammenfassend ist zu erkennen, dass erst im Vergleich mit anderen Staaten *der Haken*, *der Rückschritt* und die *Gefahr*, die *im Verzug* ist, kommuniziert werden können. Gegenwartsdiagnostisch ist diese Verwendung, weil ein mit dem methodologischen Nationalismus konstruiertes Wir sich im kompetitiven Vergleich mit den Anderen bedroht sieht und ins Hintertreffen zu geraten droht.

Die dritte Eigenschaft, die sich in der Verwendung von IGLU 2016 zeigt, ist die *Differenzkategorie Migrationshintergrund*. Sie hat über den *Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung* von 1998 und mit PISA Eingang in die Bildungsforschung erhalten (Scarvaglieri und Zech 2013; Stošić 2017). Mit der Markierung »Migrationshintergrund« wird ein gesellschaftlich umkämpfter Identitätsbegriff scheinbar wissenschaftlich kategorisiert (Scarvaglieri und Zech 2013; Klemm 2016) und damit eine Position bestärkt, für die Migration ein Problem ist. Schülermerkmale wie Migrationshintergrund können dann nur allzu leicht für die *Identifizierung einer Risikogruppe* (Klemm 2016; Sitter 2016; Stošić 2017) genutzt werden.³² Das mit dem methodologischen Nationalismus hervorgebrachte nationale Wir unterscheidet sich über diese Differenzkategorie

32 Dieses Problem besteht analog für andere Kategorien der empirischen Bildungsforschung wie zum Beispiel der sozialen Herkunft, die mitunter unterbestimmt – berufliche Karrieresprünge und Unsicherheiten werden nicht berücksichtigt – und an Common-Sense-Problematisierungen anschließen beziehungsweise anschließbar sind (Büchner 2003; Moll 2017).

von der Gruppe aller Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund.

In der von uns analysierten Adaption von IGLU 2016 wird der Migrationshintergrund von Schüler:innen zum Thema, wenn Eisenmann im Rahmen der Bundespressekonferenz ausführt: »Mehr als jedes dritte Kind in Deutschland, das im Jahr 2016 die vierte Klasse besucht, hat mindestens einen Elternteil, der aus dem, im Ausland geboren wurde.« Im Vergleich zu 2011, der Anteil lag hier bei 27 Prozent, liege damit eine »deutliche gestiegene Herausforderung« vor. Damit identifiziert Eisenmann eine Risikogruppe, die in einem direkten Zusammenhang zu dem aufgemachten nationalen Krisenszenario steht. Eisenmann orientiert sich dabei eindeutig an der Operationalisierung im Rahmen von IGLU 2016 (Wendt und Schwippert 2017), der zufolge die Personen einen Migrationshintergrund aufweisen, die mindestens ein im Ausland geborenes Elternteil haben. Klein verändert diese Operationalisierung in seiner Adaption im Phoenix-Interview und rückt Migrant:innen weiter in den Vordergrund, wenn er sie als eine Ursache für das scheinbar schlechte Abschneiden Deutschlands bei IGLU 2016 benennt. So führt er im Phoenix-Interview [M2] aus:

Ja ich meine, dass da Gefahr im Verzug ist. Da hätte man gar keine Studie für gebraucht. Da hätte man einfach die Grundschullehrer mal selbst fragen müssen. Die sich beispielsweise hier in Hessen ja schon massiv darüber beschwert haben, dass praktisch ein normaler Unterricht in vielen Fällen mit Migrantenanteilen hier in der Stadt von 70, 80, 90 Prozent gar nicht mehr möglich ist und dass sie mit alledem alleine gelassen werden.

In Kleins gegenwartsdiagnostischem Verständnis von IGLU 2016 sind wenige Stunden nach der Veröffentlichung der Studie mit Migrant:innen die Schuldigen für das scheinbar schlechte Abschneiden bereits gefunden. Dass Klein hier im Gegensatz zur Operationalisierung im Rahmen von IGLU 2016 sowie zur Verwendung durch Eisenmann von *Migrantenanteilen* spricht, es also nicht mehr *Migrationshintergründe* sind, zeigt, dass es sich bei der Verwendung von IGLU gerade um ein »aktives Mit- und Neuproduzieren« (Beck und Bonß 1989, S. 11) handelt. Kleins Ausführungen schließen den im Rahmen von IGLU operationalisierten Begriff Migrationshintergrund mit Common-Sense-Begriffen zu *Migrant:innen* kurz, wenn er sagt, *es hätte ja gar keiner Studie gebraucht* und sich dadurch einerseits von der Studie distanziert, andererseits aber ihren wissenschaftlichen Wahrheitsgehalt für sich in Anspruch nimmt.

Auch wenn die Problembeschreibung durch Klein innerwissenschaftlich sehr fragwürdig³³ ist, bleibt diese Deutung in dem von uns analy-

33 So kann eine innerwissenschaftliche Erörterung leicht nachweisen, dass sich aus den IGLU-Daten ein anderes Bild ergibt: Schüler:innen mit Migrationshintergrund kommen im Rahmen von IGLU 2016 im Mittel auf einen

sierten Ausschnitt der öffentlichen Rezeption bestehen. Das Interview konnte noch am Tag der Veröffentlichung von IGLU 2016 unter dem Titel *Prof. Dr. Klein: »Migrantenkinder ziehen die Schulleistungen in den Keller«* (05.12.2017) über den mittlerweile nicht mehr verfügbaren rechtspopulistischen YouTube-Channel HELLO WORLD [M7] abgerufen werden. Das Interview wird damit in einen rechtspopulistischen Kontext gestellt (Otterspeer und Haker 2019) und das mit der Pressekonferenz sowie dem Interview eröffnete Krisenszenario weiter verschärft. Im Anschluss an Kleins Adaption der Differenzkategorie Migrationshintergrund findet sich nun auf der Ebene der YouTube-Kommentare eine umfassende rechtspopulistische sowie rassistische Ausdeutung.

Zusammenfassend ermöglicht die Differenzkategorie Migrationshintergrund in ihrer Adaption die Identifizierung einer Gruppe, die sich erstens von dem hergestellten nationalen Wir unterscheidet – was sich bereits im Rahmen der Bundespressekonferenz in Eisenmanns Hervorhebung einer *besonderen Herausforderung* andeutet. Zweitens wird diese Gruppe der Anderen in der Verwendung von Klein in ein kausales Verhältnis zu dem eröffneten nationalen Krisenszenario gesetzt. In den YouTube-Kommentaren zeigt sich in der Adressierung von *Menschen muslimischen Glaubens*, von *Menschen aus orientalischen Gebieten* und *Menschen aus südlichen Ländern* als weniger intelligent die rechtspopulistische und rassistische Verschärfung dieser Verwendung. Weil hier die Artikulation eigener Ängste und Verunsicherungen über eine gegenwartsdiagnostische Verwendung von IGLU möglich ist, versichert sich ein scheinbar überlegenes nationales Wir seiner selbst. Die Ursache der diagnostizierten Krise liegt, so die gegenwartsdiagnostische Verwendung von IGLU 2016, bei den Anderen und wird damit externalisiert. Die Lösungen liegen auf der Ebene der Kommentare in rechtspopulistischer bis rechtsextremer Politik und Aktion.

In den Kommentaren kommt es folglich nicht nur zu Angstkommunikationen. Hier lässt sich lesen, wie Angst, Wut und Hass ineinander übergehen oder sich schlagartig abwechseln (Bröckling 2016). Die YouTube-Kommentator:innen reden von *Fressern*, *Henkern* und zukünftigen *Messerstechern*, und Bröckling (2016, S. 5) hat recht: »Ihr Brüllen verrät sie.« Angst ist hier das Argument, um Hass gegen Geflüchtete und Wut gegen die etablierte Politik zu legitimieren. Der Schluss, »Man will Angst haben!« (Bröckling 2016), liegt hier also nahe, auch wenn die Motive der Kommentator:innen im Dunkeln bleiben.

Anteil von 32 Prozent an der getesteten Schüler:innenschaft. Ein Wachsen dieses Anteils über die bisherigen IGLU-Durchgänge hat nicht dazu geführt, dass sich der Mittelwert der gesamten Schüler:innenschaft verschlechtert hat (Wendt und Schwippert 2017). Darüber hinaus wird die Kategorisierung »Migrationshintergrund« im innerwissenschaftlichen Diskurs zur Disposition gestellt (Scarvaglieri und Zech 2013; Sitter 2016).

Als vierte charakteristische Eigenschaft in der Verwendung von Large-Scale-Assessments als Gegenwartsdiagnosen erkennen wir die von ihnen postulierte und von den Adept:innen in Anspruch genommene *Eindeutigkeit und Relevanz*. Sie verstärken das hohe Verunsicherungspotenzial der Studien. Repräsentative Stichproben und die Messbarmachung von *Bildung* (Messner 2003) sind Ausdruck dieser Eindeutigkeit. Die Ergebnisse der Studien haben zudem eine hohe (wissenschaftliche) Autorität, die über das Feld der Wissenschaft hinauswirkt (Tillmann et al. 2008; Otterspeer 2019; Waldow 2010).

In dem von uns analysierten Fall zeigt sich zunächst, dass die Relevanz der Studie in der Öffentlichkeit im Ereignis der Bundespressekonferenz mit der Anwesenheit von Bos, Eisenmann sowie der Journalist:innen hergestellt wird. Dass die Veröffentlichung von IGLU 2016 in den Massenmedien als relevantes Ereignis eingestuft wird, zeigt sich auch im Phoenix-Interview mit Klein. Die Eindeutigkeit wird in beiden Verwendungszusammenhängen durch die Anwesenheit von Wissenschaftlern verstetigt. Dabei ist Bos als einer der Projektkoordinatoren von IGLU 2016 selbst empirischer Bildungsforscher. Klein ist Biologiedidaktiker, wird aber durch die Moderatorin als Bildungsforscher begrüßt und über Einblendungen entsprechend inszeniert. Indem der YouTube-Channel HELLO WORLD im Titel auf »Prof. Hans Peter Klein« verweist, zeigt sich auch auf dieser Ebene die Bedeutung wissenschaftlicher Autorität, die in den Kommentaren aufgegriffen wird. Etwa dann, wenn *Nora Lachmann* dankt, »dass Sie kein Blatt vor den Mund nehmen, Herr Prof. Klein!« oder *Freya Lupus* ausführt: »Danke Prof. Hans Peter Klein, Sie sprechen das aus, was ich schon seit Jahren an unseren hiesigen Schule kritisiere.«

In der von uns analysierten Adaption von IGLU 2016 zeigt sich die Eindeutigkeit von Large-Scale-Assessments nicht als eine präzise und differenzierte inhaltliche und methodenkritische Auseinandersetzung mit der Studie. Dafür sind die Transformationen der Ergebnisse über die analysierten Ebenen zu grundlegend und die Verweise auf die wissenschaftliche Autorität zu oberflächlich (für eine nähere Auseinandersetzung mit Transformationen über die analysierten Ebenen siehe Otterspeer und Haker 2019). Stattdessen zeigt sich eine Studie der empirischen Bildungsforschung, die sich in ihren Selbstbeschreibungen gerade ihrer Rationalität und Datenbasiertheit rühmt, in ihrer Verwendung als gegenwartsdiagnostischer Bezugspunkt von rechtspopulistischen und rassistischen Wir/Sie-Konstruktionen, Krisennarrativen, Katastrophenmotiven, Ausgrenzungen und Lösungsvorschlägen. Diese haben zwar inhaltlich nur noch sehr wenig mit der Studie gemein, bedienen sich aber ihrer wissenschaftlichen Autorität.

4 Fazit

Die eingangs formulierte These bestätigt sich in dem aufgezeigten Adaptionprozess von IGLU 2016. Entlang des methodologischen Nationalismus, der Angst *of being left behind*, der Differenzkategorie Migrationshintergrund und der Eindeutigkeit und Relevanz in der Adaption der Studie entsteht ein spezifisches Verunsicherungswissen. Dieses entfaltet von der Bundespressekonferenz, dem Phoenix-Interview, dem YouTube-Channel HELLO WORLD bis hin zu den Kommentierungen der YouTube-Nutzer:innen symbolische Macht über das Feld der Wissenschaft hinaus. In seiner gegenwartsdiagnostischen Verwendung ermöglicht es eine Rechtfertigung rechtspopulistischer Angst: Ein nationales Wir zeigt sich im Wettbewerb mit anderen Staaten in seiner Leistungsfähigkeit bedroht. Verantwortlich dafür seien Migrant:innen sowie die politische Elite. Die versicherte Angst, die sich in den aneinandergereihten Kommunikationsakten als eine *überindividuelle Stimmung des Bedrohtseins* zeigt, kann dann Ausgangspunkt für alternativlose politische Forderungen sein: Massenabschiebungen, geschlossene Grenzen und AfD (siehe auch Eckert 2019). Während Osrecki (2016) nur ein geringes Verwechslungspotenzial zwischen Gegenwartsdiagnostik und empirischer Sozialforschung, was IGLU 2016 zweifelsohne ist, erkennt, können wir festhalten, dass in der analysierten Adaption von IGLU 2016 Gegenwartsdiagnose und empirische Sozialforschung als ein und dasselbe verwendet werden.

Die entscheidende Schlussfolgerung unserer Analyse ist, dass rechtspopulistische Positionen in der Verwendung an die selbst postulierten Eindeutigkeiten empirischer Bildungsforschung anschließen und sich so ihrer Angst versichern können. Dies ist möglich, da sich im analysierten Adaptionprozess von IGLU 2016 neben der Integration der Studie in jeweils eigene Rationalitäten auch Kontinuitäten finden lassen. So besteht die wissenschaftliche Autorität von IGLU 2016 in Referenzen auf die Studie sowie auf die Professoren Wilfried Bos und Hans Peter Klein fort. In der Adaption über die analysierten Ebenen verstetigt sich auch der methodologische Nationalismus und die Angst *of being left behind*, die bereits im Rahmen der Verwendung auf der Bundespressekonferenz thematisch werden und sich im Verlauf der anschließenden Kommunikation rechtspopulistisch verschärfen. Mit der Ursachenzuschreibung *Migrantenanteile* schließt auch Klein in seiner Adaption an IGLU sowie die Bundespressekonferenz an. Seine Verwendung der Differenzkategorie Migrationshintergrund wird dann im weiteren Verlauf in rechtspopulistische Argumentationen überführt. In dem analysierten Ausschnitt lässt sich damit zeigen, wie Eigenschaften von IGLU aufgegriffen und in der Adaption der jeweils eigenen Logik folgend kleingearbeitet werden, die Identität des Wissens, also sein Rückbezug auf die Studie und damit auf die wissenschaftliche Autorität, jedoch nicht vollends aufgegeben wird.

Die eröffnete gegenwartsdiagnostische Perspektive auf die Verwendung von Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung ermöglicht es uns abschließend, solche Kontinuitäten in den Blick zu nehmen und zu fragen, was diese Kontinuitäten für die Disziplin selbst bedeuten. Wir kehren damit zurück zur innerwissenschaftlichen Debatte und Rationalität. Gerade im rechtspopulistischen politischen Spektrum kommt es auf die »Herstellung von Fraglosigkeit« (Beck 1994, S. 478) an. Weil es rechtspopulistischen Positionen um eindeutige Grenzen, eindeutige Zugehörigkeiten, Homogenität, ein eindeutiges Geschlechterverhältnis und so weiter geht, bedürfen sie der Herstellung von Eindeutigkeit. Ziel des Rechtspopulismus ist die Schließung von Kontingenz. Soziale Ordnungen sollen als natürlich, selbstverständlich und notwendig erscheinen und sind damit nicht in Frage zu stellen. Zwischen Operationalisierungen im Zuge von Large-Scale-Assessments, der Notwendigkeit eindeutiger Merkmale von Schüler:innen (Geschlecht, Migrationshintergrund und so weiter), und rechtspopulistischen Imaginationen wie Geschlecht oder Identität lassen sich also Parallelen in ihrem Bedürfnis nach Fraglosigkeit ausmachen.

Auch wenn Akteure empirischer Bildungsforschung für sich wissenschaftliche Neutralität beanspruchen (Baumert 2016; Gräsel 2011; Reinders et al. 2011), wird somit die normative Anschlussfähigkeit von Large-Scale-Assessments in der Adaption ihrer Ergebnisse und Problemkonstruktionen im öffentlichen Diskurs deutlich. Selbstbeschreibungen, die auf die Neutralität empirischer Bildungsforschung abheben, erscheinen vor dem Hintergrund der gegenwartsdiagnostischen Verwendung eher als Ausdruck eines *boundary-work* denn als eine empirisch adäquate Selbstverortung. »Boundary-work describes an ideological style found in scientists' attempts to create a public image for science by contrasting it favorably to non-scientific intellectual or technical activities« (Gieryn 1983, S. 781). Unsere Rekonstruktion des Adaptionprozesses legt sogar nahe, dass sich die normative Kraft von IGLU 2016 in der Öffentlichkeit erst entfalten kann, weil die Studie selbst als neutral umschrieben wird. Der analytische Blick auf die Verwendung von Large-Scale-Assessments als *gegenwartsdiagnostische* Verwendung eröffnet so neue Möglichkeiten, die außerwissenschaftliche Wirkungen dieser Studien theoretisch und empirisch zu fassen, in denen sich der Rationalitätsanspruch empirischer Bildungsforschung eben nicht einlöst (siehe zum Beispiel Tillmann et al. 2008; Tillmann 2015; Otterspeer 2019; Waldow 2010).

Aus dem von uns analysierten Fall lassen sich abschließend allgemeine Rückschlüsse ziehen. Empirische Bildungsforschung findet wie jede Sozialwissenschaft (Salzborn 2013) nicht in einem geschlossenen innerwissenschaftlichen Bereich statt, sie ist Teil der Gesellschaft. Gegenstand der Selbstreflexion sollten also nicht mehr oder weniger überzeugende Selbstbeschreibungen der beteiligten Wissenschaftler:innen, sondern

ihre Effekte innerhalb der Gesellschaft sein (Beck 1972). Dazu gehört auch, Konstruktionen von Gesellschaft und die daran anschließenden gegenwartsdiagnostischen Verwendungen kritisch in den Blick zu nehmen. Unsere Untersuchung verweist somit auf die Notwendigkeit einer analytischen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Grenzbearbeitungen, insofern das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft, Politik, Öffentlichkeit und pädagogischer Praxis nicht allein durch Selbst- und Fremdbeschreibungen von Erziehungswissenschaftler:innen bestimmt ist, sondern sich auch in Verwendungen in außerwissenschaftlichen Handlungsfeldern konstituiert. Ausgangspunkt einer solchen Auseinandersetzung kann die Reflexion der *Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft* (Haker und Otterspeer 2019a; Degele 2003) sein. Erst aus einer solchen Reflexion lassen sich Rückschlüsse ziehen, wie empirische Bildungsforschung und die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen rechtspopulistische Vereinnahmung erschweren kann.

