

Christoph Haker und Lukas Otterspeer

Soziale Grenzen und Multiperspektivität

Reflexionen zur Wahl von Sozialtheorien
in der empirischen Sozialforschung

**VELBRÜCK
WISSENSCHAFT**

Christoph Haker und Lukas Otterspeer
Soziale Grenzen und Multiperspektivität

Christoph Haker und Lukas Otterspeer

Soziale Grenzen und Multiperspektivität

Reflexionen zur Wahl von Sozialtheorien
in der empirischen Sozialforschung

**VELBRÜCK
WISSENSCHAFT**

Diese Publikation wurde durch das Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung (ZeBUSS) der Europa-Universität Flensburg gefördert.



Zentrum für Bildungs-,
Unterrichts-, Schul- und
Sozialisationsforschung

Dieses Werk ist im Open Access unter der Creative-Commons-Lizenz
CC BY-NC-ND 4.0 lizenziert.



Die Bestimmungen der Creative-Commons-Lizenz beziehen sich nur auf das Originalmaterial der Open-Access-Publikation, nicht aber auf die Weiterverwendung von Fremdmaterialien (z.B. Abbildungen, Schaubildern oder auch Textauszügen, jeweils gekennzeichnet durch Quellenangaben).

Diese erfordert ggf. das Einverständnis der jeweiligen Rechteinhaber.

© Lukas Otterspeer, Christoph Haker

Publikation: Velbrück Wissenschaft

Erste Auflage 2026

Velbrück Wissenschaft in der Velbrück GmbH Verlage, 2026

Meckenheimer Str. 47 · 53919 Weilerswist-Metternich

info@velbrueck.de

www.velbrueck.de

Printed in Germany

ISBN 978-3-95832-431-2

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	7
Vorwort (Lukas Otterspeer)	9
I Einleitung	II
II Soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen (Lukas Otterspeer)	19
Unterbestimmte soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen	23
Erfahrene soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen	30
Doing Theory – soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen sozialtheoretisch gefasst	43
Soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs	53
Multiperspektivische Epistemologie sozialer Grenzen und Grenzbearbeitung	59
III Verwendung wissenschaftlichen Wissens.	61
Ex-post Methodologisierung unserer Forschung zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens	63
Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption. Ein kritischer Reflexionsanstoß	73
Right-Wing Populism and Educational Research. Exploring theoretical and methodological perspectives.	92
Empirische Bildungsforschung als Rechtfertigung rechtspopulistischer Angst. Zur gegenwartsdiagnostischen Verwendung von Large-Scale-Assessments	113
IV Extrem rechte Simulation von Wissenschaftlichkeit	131
Ex-post Methodologisierung unserer Forschung zur extrem rechten Simulation von Wissenschaftlichkeit	133
Neither demarcation nor confrontation. Finding a critical position towards right-wing populism	141
Grenzbearbeitungen – methodologische Überlegungen zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsperspektive.	160

V	Wissenschaftliche Reflexionsprogramme.	179
	Ex-post Methodologisierung unserer Forschung zu wissenschaftlichen Reflexionsprogrammen	181
	Wie hältst du es mit der Wahrheit? Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein angesichts von Diagnosen der Postfaktizität.	190
	Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/ Erziehungswissenschaft. Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung (Lukas Otterspeer)	203
VI	Praxis theoretischer Reflexionen.	223
	Theorie als Praxis	225
	Die Beweglichkeit der Kritik. Zur Wechselbeziehung von Kontextualisierung und Objektivierung im digitalen Zeitalter	234
	Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autosozioanalysen als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion (Lukas Otterspeer)	250
	Lehrer:innenbilder in Autosozioanalysen. Die Emergenzfunktion von Lehrer:innen als abwesende Dritte	261
VII	Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien (Lukas Otterspeer)	281
	Anforderungen an Gütekriterien zur Wahl von Sozialtheorien	287
	Auf dem Weg zu Gütekriterien einer sozialtheoretisch multiperspektivischen Forschungspraxis	291
VIII	Fazit	295
	Materialverzeichnis	303
	Literatur	306

Abbildungsverzeichnis

Seite 83

Abbildung 1: Screenshot des YouTube-Channels HELLO WORLD

Seite 101

Abbildung 2: Transformation

Seite 101

Abbildung 3: Adaption

Seite 101

Abbildung 4: Legitimation as a process of adaption and transformation

S. 107

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

S. 211

Abbildung 6: Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung in drei Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft

Vorwort (Lukas Otterspeer)

Dieses Buch ist ein Ergebnis des Forschungsprozesses von Christoph Haker und mir. Es umfasst zehn wiederabgedruckte Beiträge, die zwischen 2019 und 2024 erschienen sind – acht davon in gemeinsamer Autorentenschaft. Kapitel, bei denen es sich um wiederabgedruckte Beiträge handelt, sind entsprechend markiert. Für die Möglichkeit zum Wiederabdruck bedanken wir uns herzlich bei den jeweiligen Verlagen. Kern und zugleich Motivation dieser Veröffentlichung sind methodologische Reflexionen der Forschungsprozesse, aus denen die wiederabgedruckten Publikationen entstanden sind. Mit diesen zwei Teilen, dem 10 Beiträge umfassenden Kumulus sowie den gleichermaßen grundlegenden und darüber hinausreichenden methodologischen Reflexionen, habe ich mich an der Technischen Universität Dortmund im Fach Erziehungswissenschaft 2025 habilitiert. Vielen Dank an das Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung (ZeBUSS) der Europa-Universität Flensburg für die finanzielle Unterstützung bei der Veröffentlichung dieses Buches.

Christoph Haker und ich haben in der Forschung, die mit diesem Buch dokumentiert ist, in unterschiedlichen Konstellationen zusammengearbeitet. 2018 waren wir beide an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg beschäftigt. Christoph arbeitete an seiner Dissertation im Bereich soziologischer Theorie, ich in der Schulpädagogik. Christoph absolvierte anschließend sein Referendariat und arbeitete danach mehrere Jahre als Lehrer in Hamburg. Seit 2024 arbeitet er wieder in der Wissenschaft. Ich bin 2018 von Oldenburg an die Technische Universität Dortmund gewechselt, an der ich die mit diesem Buch dokumentierte Forschung hauptsächlich durchführen konnte. Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bei Sabine Hornberg und Magdalena Buddeberg für das Vertrauen und die damit eröffneten Freiräume. Auch für die Begleitung meines Habilitationsverfahrens möchte ich mich bei Sabine Hornberg bedanken. Mein Dank richtet sich hier ebenfalls an Peter Vogel und Wolfgang Meseth – für die Zeit, die sie mir in Besprechungen der Arbeit und im Begutachtungsprozess geschenkt haben und für die damit verbundene Wertschätzung. 2025 bin ich für das Projekt »Rechtsextremismus in Wissenschaft und an Hochschulen begegnen«, an dem ich gemeinsam mit Christoph arbeite, kurz in die Bildungssoziologie der Universität Paderborn und dann ans Institut für Erziehungswissenschaften und ans Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung (ZeBUSS) der Europa-Universität Flensburg gewechselt.

Dieser kurze Abriss der Arbeitskonstellation ist mir wichtig. Unsere Auseinandersetzung mit sozialen Grenzen und einer multiperspektivischen Forschungspraxis hat über disziplinäre Grenzziehungen hinweg,

an verschiedenen Hochschulen und mit Christophs Tätigkeit als Lehrer auch jenseits der Universitäten stattgefunden. Vielleicht ist diese Konstellation eine soziale Bedingung multiperspektivischer Forschung, die in dem vorliegenden Buch unterbelichtet bleibt. Multiperspektivisch zu forschen, bleibt für mich eine praktische, an berufliche und alltägliche Situationen gebundene Herausforderung und das vorliegende Buch ist daher auch als ein Maßstab an die eigene Praxis und das wissenschaftliche Feld zu verstehen, der sich nicht immer und überall und von allen einlösen lässt – etwa dann, wenn Zugänge und Methoden im Rahmen von Forschungsprojekten vorbestimmt sind und es für Mitarbeiter:innen wenig Spielräume gibt.

Für diese Veröffentlichung nutze ich auch in den Kapiteln, die ich geschrieben habe, weitgehend die erste Person Plural. »Wir«, das ist in diesem Fall kein Pluralis Majestatis und auch keine imaginierte Wissenschaftsgemeinschaft. Das »Wir« markiert die eng verwobene Forschungspraxis von Christoph und mir. Sie hätte alleine nicht stattfinden können. Allerdings wirkt ein »Wir« in einem publizierten Text stark vereindeutigend. Die Forschungspraxis von Christoph und mir lebt dagegen gerade auch von der Differenz unserer Perspektiven und der wechselseitigen Kritik, dem gegenseitigen Hinterfragen. Deshalb ist dieses »Wir« auch unter meiner Alleinautorenschaft ein imaginiertes »Wir« und ich freue mich auf die weitere Diskussion. Für die Zeit und für den Austausch jenseits von Abhängigkeitsverhältnissen in universitären Hierarchien und auf Konkurrenz ausgelegten akademischen Qualifizierungsphasen vielen Dank, Christoph.

Bedanken möchte ich mich zudem bei Personen, die in dieser Zeit Teil meines (Arbeits-)Alltags waren, mir wichtige Hinweise gaben und die Zeit hatten, einen oder mehrere Kaffees mit mir zu trinken. Vielen Dank an die Kolleg:innen im Arbeitsbereich Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität an der Technischen Universität Dortmund, an die Kolleg:innen in der Bildungssoziologie an der Universität Paderborn sowie an die Kolleg:innen im Arbeitsbereich Theorie der Bildung des Lehrens und des Lernens an der Europa-Universität Flensburg. Vielen Dank an Tijen Atkaya, Rebekka Blum, Diana Cichecki, Anne Otzen, Myrthe Reinsberg, Lukas Schildknecht, Stephanie Simon, Jan Stork, Werner Thole und Sandra Wenk.

Lukas Otterspeer, Januar 2026

I Einleitung

Es ist also klar, daß der Gedanke einer festgelegten Methode oder einer feststehenden Theorie der Vernünftigkeit auf einer allzu naiven Anschauung vom Menschen und seinen sozialen Verhältnissen beruht.

Paul Feyerabend

Das Feld sozialwissenschaftlicher Forschung umfasst einen »Strauß« (Joas und Knöbl 2013, S. 35) an Sozialtheorien. Was genau sich theoretisch und empirisch in sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis als Gegenstand zeigen und wie dieser Gegenstand beforscht werden kann, hängt von den jeweiligen sozialtheoretischen Setzungen und damit von der Theoriewahl ab.

Wir sprechen hier von einer Vielzahl *verschiedener* Sozialtheorien, da wir nicht von vornherein und ganz pauschal Inkommensurabilität behaupten möchten. Nicht alles, was als Sozialtheorie bezeichnet wird, ist unvergleichbar oder unübersetzbar und es scheint uns in konkreten Fällen durchaus strittig zu sein, wo die Inkommensurabilität von Sozialtheorien beginnt bzw. endet. Sind zum Beispiel Diskurs- und Praxistheorie zueinander inkommensurabel oder besteht die Inkommensurabilität dieser im weiten Sinne poststrukturalistischen Zugänge eher zu Handlungstheorien aufgrund der unterschiedlichen (De)Zentrierung des Subjekts? Wir gehen mit dieser Arbeit in zweifacher Weise von der Verschiedenheit von Sozialtheorien aus: Erstens im Sinne einer sozialen Verschiedenheit, die sich durch unterschiedliche Communitys oder »Schulen« zeigt, die entlang bestimmter theoretischer Bezüge distinkt forschen, publizieren und Karrieren ermöglichen. Zweitens gehen wir davon aus, dass sich die Verschiedenheit von Sozialtheorien auch in ihrer Architektur beziehungsweise Praxis zeigt – es zum Beispiel nicht möglich ist, zugleich konsistent handlungstheoretisch und praxistheoretisch zu denken beziehungsweise entsprechende Versuche immer dazu führen, das kritische Potential, das gerade in der Differenz dieser Zugänge liegt, zu verschenken (Haker 2020; 2024).

Für die vorliegende Arbeit ist dieser Befund einer sozialtheoretischen Multiparadigmatizität Ausgangspunkt, um einen Beitrag zum multiperspektivischen Umgang mit dieser Vielfalt an Sozialtheorien zu leisten. Unser Interesse richtet sich somit auf eine Methodologisierung des Umgangs mit jenen Theorien, die »in einem allgemeinen Sinn [...] definieren, was als ein soziales Phänomen zu verstehen ist und folglich als ein empirisches Datum [...] in Frage kommt« (Lindemann 2016, S. 21). Da sich Sozialtheorien nicht notwendig aus dem Sozialen ergeben, es sich also um Setzungen handelt, stellt sich nicht die Frage,

ob eine Theorie die Welt besser oder vollständiger beschreiben kann, sondern was man mit der Optik einer bestimmten Theorie sieht – und was man mit ihr eben *nicht* sieht. Damit ist auch gesagt, dass es Wahrheit in der Wissenschaft nicht *an-sich*, sondern immer nur *für-sich* gibt, dass Aussagen also lediglich bezogen auf eine bestimmte Theorieperspektive ›wahr‹ beziehungsweise ›nicht-wahr‹ sind. (Meseth 2022, S. 430)

Gegen einen Positivismus gehen wir folglich nicht davon aus, dass der zu beforschende Gegenstand unabhängig von der Erkenntnistätigkeit der Forscher:innen »an sich« da und wahr« ist und »bloss ›ans Licht« gebracht werden« (Sarasin 2016; Joas und Knöbl 2013) muss. Der zu beforschende Gegenstand zeigt sich erst durch kontingente sozialtheoretische Annahmen in spezifischer Weise. Wo diese Annahmen nicht als Sozialtheorie expliziert werden, bleiben sie implizit.

Weiter gefasst verstehen wir jede Beobachtung, sei es im Alltag oder als wissenschaftliche Praxis, immer schon als theoriegetränkt, insofern sie von verfügbaren Begriffen und Problematisierungsweisen abhängt (Joas und Knöbl 2013; Feyerabend 2018). »Eine strikte Trennung zwischen Empirie und Theorie ist somit nicht möglich« (Joas und Knöbl 2013, S. 24). Damit wird deutlich, dass unser Vorhaben einer multiperspektivischen Forschungspraxis nicht ausschließlich ein theoretisches ist. Im Gegenteil, der multiperspektivische Umgang mit Sozialtheorien zielt auch darauf ab, in der Empirie zu neuen Erkenntnissen kommen zu können. Dies gelingt, wenn das Eintauchen in andere Sozialtheorien neue Perspektiven auf den jeweiligen Forschungsgegenstand ermöglicht, die mit vorherigen Selbstverständlichkeiten brechen, und es innerhalb von sozialtheoretischen Setzungen möglich ist, gegen eigene Ordnungsvorstellungen vorzugehen. Die Explikation und Reflexion der eigenen Emergenz und Kontingenz wird damit zum Qualitätsmerkmal elaborierter Sozialtheorien.

Unser Vorhaben einer multiperspektivischen Forschungspraxis steht vor dem Problem, einen Weg des Umgangs mit der Vielzahl an Sozialtheorien zu finden. Der Anspruch multiperspektivisch zu sein, schließt für uns bereits einige Optionen aus: Nicht in Frage kommt *erstens*, die Vielzahl an Sozialtheorien zwar zur Kenntnis zu nehmen, daraus aber keine Konsequenzen für die eigene Forschungspraxis zu ziehen und sie damit schlichtweg zu ignorieren. Diese Option verschenkt Erkenntnispotential. *Zweitens* halten wir auch die Option, über systematische Theorievergleiche zu einer multiperspektivischen Forschungspraxis zu kommen, für wenig überzeugend. Sozialtheorien entziehen sich aufgrund ihrer Verschiedenheit immer wieder einem abschließenden Vergleich. Dies zeigt sich, wenn sozialtheoretisch unterschiedlich verortete Kolleg:innen ihrem jeweiligen *Denkstil* folgend aneinander vorbeireden. Auch kommt der Theorievergleich nicht umhin, selbst von bestimmten sozialtheoretischen Annahmen auszugehen, entlang derer verglichen wird. Multiperspektivität wird folglich auch hier in eine bestimmte theoretische Richtung gehend aufgelöst. Eine *dritte* Option bieten Vorhaben der Theorieintegration oder des Eklektizismus. Diese versuchen zwar, den Strauß an Sozialtheorien zu nutzen. Sie laufen aber Gefahr, in der Kombination verschiedener und gegebenenfalls auch inkommensurabler Theorien Erkenntnispotentiale zu verschenken. In Theorieintegrationen dominieren bestimmte Annahmen und andere Perspektivierungen des Sozialen

können verloren gehen. Im Eklektizismus wird die Differenz zwischen unterschiedlichen Sozialtheorien nicht als Anlass zur Reflexion der eigenen Grenzen der Erkenntnis genutzt.

In Abgrenzung zu diesen Optionen entwickeln wir im vorliegenden Buch erstens (I) über die Auseinandersetzung mit der von uns geleiteten Forschung zu sozialen Grenzen eine multiperspektivische Forschungspraxis. Zweitens (II) zielt das vorliegende Buch darauf ab, einen Beitrag zu Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien in sozialwissenschaftlicher Forschung zu leisten. Mit den Ausführungen zu (I) und (II) wird deutlich: Uns geht es im Folgenden um eine weitergehende Methodologisierung unserer Forschung. Der vorliegende Text ist damit der Versuch, etwas aus unserer Forschungspraxis der letzten Jahre zu lernen.

I) Unsere zu methodologisierende multiperspektivische Forschungspraxis ist problemorientiert. Wir setzen an konkreten Situationen und Erfahrungen an sozialen Grenzen und in Grenzbearbeitungen an, die sich im beforschten Feld oder in der eigenen Forschungspraxis zeigen. Ausgehend von diesen Erfahrungen steigen wir in Theoretisierungen ein.¹ Das zentrale Argument lässt sich folgendermaßen auf den Punkt bringen: Während Sozialtheorien das Soziale unterschiedlich bestimmen, zum Beispiel als Praxis, Diskurs oder Kommunikation, ist ihnen formal gemeinsam, dass soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen bedeutsam werden – wenn sich zum Beispiel Felder mit spezifischen Praxisformen bilden, in Diskursen bestimmtes (nicht) sagbar ist oder an Kommunikationen in bestimmter Weise (und nicht anders) angeschlossen wird. Soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen stellen also einen Punkt dar, von dem aus sich in verschiedene Sozialtheorien einsteigen lässt, die in spezifischer Weise Prozesse der Emergenz, Stabilisierung, und Transformation sozialer Ordnung fassbar machen. Zudem ist der Grenzbegriff und sind Erfahrungen an sozialen Grenzen, zum Beispiel die Erfahrung von Ein- oder Ausschluss, auch im Alltag jenseits wissenschaftlicher Diskurse bedeutsam, so dass sich über diese Nähe praktische Erfahrungen mit sozialtheoretischen Perspektivierungen vermitteln lassen. Gerade die metaphorische Qualität des Grenzbegriffs, seine Ubiquität und theoretische/paradigmatische Unbelastetheit erlauben Einstiege in Theoretisierungen, die zunächst vergleichsweise voraussetzungsarm sind. Susanne Maurer (2018b, S. 21) betont, dass sich »durch die – immer wieder neu konkret zu füllende – ›Wendbarkeit‹ des Bildes ›Grenze‹ auch immer wieder neue Eingriffs-, Einhak- und Ansatzpunkte für eine Auseinandersetzung ergeben«. Der Begriff der sozialen Grenze erlaubt dann jedoch Rück-

1 Wie sich zeigen wird, ist diese Situiertheit zentral. Unsere Arbeit ist daher kein Theorievergleich, in dem wir als Forschende aus einer scheinbar neutralen und theorieleeren Position Theoriearchitekturen ins Verhältnis setzen (zur Problematik solcher Theorievergleiche siehe Haker 2020).

griffe auf unterschiedliche Sozialtheorien, in denen empirische Sachverhalte – und so auch Problemstellungen, die sich praktisch ergeben – in unterschiedlichen und gegebenenfalls neuen Facetten zu erkennen sind. Mit dieser Multiperspektivität verbinden wir das Versprechen, dass sich andere und neue Problemdefinitionen sowie Handlungsmöglichkeiten öffnen.² Auch die forschende Person kann hier potenziell insofern eine andere werden, als dass sich das jeweilige Selbst- und Weltverhältnis im Verlauf des Forschungsprozesses aus jeweils anders gezogenen Grenzen konstituieren kann.

II) Für eine solche multiperspektivische Praxis möchten wir aus unserer Forschung Vorschläge für Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien entwickeln – und damit die Auswahl beobachtungsleitender Annahmen gleichermaßen als einen Teil des Forschungsprozesses ernst nehmen. Indem wir den Begriff des Gütekriteriums nutzen, schließe wir vorsichtig an die Debatte an, die zur Güte qualitativer Forschung geführt wird. Gütekriterien werden in diesem Diskurs als »unverzichtbare Medien der Kommunikation über Forschung« (Strübing et al. 2018, S. 85) gefasst. »Ihre Explikation sichert ein Grundverständnis über Zielorientierung, Leitlinien, Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe von Wissenschaft« (ebd.). Uns geht es nicht um unumstößliche und auf die jeweils konkrete Forschungssituation immer gleich anzuwendende Gütekriterien, die einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Nicht Eindeutigkeit, sondern die Theoriwahl (gegen ihre Trivialisierung) begründungsbedürftig zu machen, ist das Ziel.

Unsere Ausführungen im weiteren Verlauf gliedern sich wie folgt: In Kapitel II erarbeiten wir ein sozialtheoretisches Verständnis *sozialer Grenzen* und *Grenzbearbeitungen* und entwickeln ein Konzept multiperspektivischer Forschungspraxis. Dieses Konzept plausibilisieren wir in den Kapitel III, IV, V und VI entlang unserer Forschung aus den letzten Jahren. Dabei machen wir in Kapitel III unsere Forschung zur *Verwendung wissenschaftlichen Wissens* zum Gegenstand. In Kapitel IV entwickeln wir unsere multiperspektivische Forschungsperspektive entlang der von uns vorgelegten Forschung zur *extrem rechten Simulation von Wissenschaftlichkeit*. Unsere Auseinandersetzung mit *wissenschaftlichen Reflexionsprogrammen* ist Gegenstand von Kapitel V. In Kapitel VI stehen Arbeiten von uns zur *Praxis theoretischer Reflexionen* im Mittelpunkt.

In den Kapiteln III bis V dienen uns jeweils im ersten Unterkapitel die folgenden Fragestellungen als Heuristik, entlang der wir unsere

- 2) Dabei geht es nicht darum, unterschiedliche Wissensformen einander anzugleichen oder sich zum Beispiel aus wissenschaftlicher Perspektive bestimmten Erfordernissen pädagogischer Praxis anzudienen. Es geht um eine produktive Differenz, aus der dann – so unsere Annahme – neue Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten entstehen können.

Forschungspraxis der letzten Jahre ex-post methodologisieren und Erwartungen an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien formulieren:

- a. Wie zeigt sich hier soziale Grenze/Grenzbearbeitung als Erfahrung?
- b. Wie haben wir diese Erfahrung theoretisiert? Was ist der Gegenstandsbereich?
- c. Was hat das mit einem multiperspektivischen Doing Theory zu tun?
- d. Was war während des multiperspektivischen Doing Theory und in der ex-post Rekonstruktion schwierig?

Um diese Reflexionen nachvollziehbarer zu machen, umfassen die jeweils folgenden Unterkapitel Wiederabdrucke veröffentlichter Forschung von uns.³ Zeichnen sich die Kapitel III, IV und V durch einen empirischen Gegenstandsbezug aus, geht es uns in Kapitel VI um solche method(olog)ischen Einsätze, die einen theoretisch angeleiteten Umgang mit sozialen Grenzen ermöglichen. Auch hier plausibilisieren wir unsere Ausführungen im ersten Unterkapitel im weiteren Verlauf durch Wiederabgedruckte Forschung von uns aus den letzten Jahren.

Anknüpfend an die ex-post Auseinandersetzung mit unserer Forschung entwickeln wir in Kapitel VII Gütekriterien der Entscheidungen für eine Sozialtheorie. Dabei greifen wir die in den Kapitel III bis V formulierten Erwartungen systematisierend auf. Unsere Ausführungen schließen wir mit einem Fazit in Kapitel VIII, in dem es uns auch darum geht, die Normativität des hier entwickelten Zugangs zu reflektieren.

3 Kapitel, bei denen es sich um einen Wiederabdruck handelt, sind mittels einer Fußnote gekennzeichnet, die auf den ursprünglichen Publikationsort verweist.

II Soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen (Lukas Otterspeer)

Im Zweifel für den Zweifel
Das Zaudern und den Zorn
Im Zweifel fürs Zerreißen
Der eigenen Uniform

Im Zweifel für den Zweifel
Und die Unfassbarkeit
Für die innere Zerknirschung
Wenn man die Zähne zeigt
Im Zweifel fürs Zusammenklappen
Vor gesamtem Saal
Mein Leben wird Zerrüttung
Meine Existenz Skandal

Tocotronic

Das vorliegende Kapitel legt unseren sozialtheoretischen Umgang mit den Begriffen *soziale Grenze* und *Grenzbearbeitung* offen und entwickelt auf diesem Weg ein Konzept multiperspektivischer Forschungspraxis. Wir beginnen mit einem *sozialtheoretisch unterbestimmten Verständnis sozialer Grenzen*. Über diesen Weg geht es uns um eine Fassung von Grenzen, die sich einer spezifischen sozialtheoretischen Festlegung entzieht. Die damit verbundene Idee ist, ganz unterschiedliche alltägliche Erfahrungen an sozialen Grenzen ohne sozialtheoretische Festlegungen begrifflich fassbar zu machen. Dass *soziale Grenzen im Alltag erfahren werden*, zeigen wir beispielhaft über autosozioanalytische Erzählungen und systematisierende Zugänge. Daran anknüpfend legen wir dar, wie, ausgehend von einem unterbestimmten Begriff sozialer Grenzen und mit diesen beschriebenen Erfahrungen, in ein *sozialtheoretisches doing theory sozialer Grenzen* eingestiegen werden kann. Unser Vorgehen zielt hier auf eine Forschungspraxis, die über hergestellte Brüche zum alltäglichen wie auch zum wissenschaftlichen common sense Multiperspektivität herstellt. Unsere Ausführungen in den folgenden drei Kapiteln explizieren somit unsere Methodologie einer sozialtheoretisch multiperspektivischen Forschungspraxis. Daran anschließend geben wir einen Überblick zu *erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit sozialen Grenzen und Grenzbearbeitungen* und setzen diese zu unserer Forschungsperspektive in ein Verhältnis. Abschließend gehen wir auf die *erkenntnistheoretische Verortung unseres Zugangs* ein, den wir als postfundamental beschreiben.

Unterbestimmte soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen

Das unserer Arbeit zugrundeliegende unterbestimmte Verständnis sozialer Grenzen umfasst a) eine erkenntnistheoretische und b) eine sozialtheoretische Setzung.

a) *Erkenntnistheoretisch* gehen wir davon aus, dass die Betrachtung der Welt auf Unterscheidungen angewiesen ist. Um etwas wahrnehmen zu können, muss es von anderem unterschieden werden. »Die Entitäten differieren also nicht einfach von selbst, die Unterscheidungen differieren sie. Sie schaffen einen ersten, minimalen Abstand zwischen zwei (Mengen von) Objekten« (Hirschauer 2021, S. 157). Ähnlich formulieren es Michèle Lamont und Virág Molnár (2002, S. 168), wenn sie von symbolischen Grenzen sprechen: »Symbolic boundaries are conceptual distinctions made by social actors to categorize objects, people, practices, and even time and space. They are tools by which individuals and groups struggle over and come to agree upon definitions of reality.« Unterscheidungen sind eine Voraussetzung von Erkenntnis – im Sinne alltäglicher Erfahrung und wissenschaftlicher Forschung, die gleichermaßen auf Begriffe angewiesen sind. Unterscheidungen sind jedoch nicht notwendig mit sozialen Ein- und Ausschlüssen oder sozialen Ordnungen verbunden (zum Beispiel die Unterscheidung zwischen rund und eckig oder lila und pink), weshalb allein aus dem erkenntnistheoretischen Argument kein Verständnis sozialer Grenzen folgt.

b) An dieser Stelle wird ein *sozialtheoretisches* Argument notwendig (Haker und Otterspeer 2024).

Sozialtheorien legen mit Gesa Lindemann (2016, S. 21) fest, »was gemäß der Kriterien der jeweiligen Sozialtheorie als ein soziales Phänomen identifiziert wird«. Mit Praktiken (zum Beispiel in einem bourdieuschen Verständnis), Kommunikation (zum Beispiel in einem luhmannschen Verständnis) oder Diskursen (zum Beispiel in einem foucaultschen Verständnis) sind zum Beispiel sozialtheoretische Ansätze genannt, die das Soziale jeweils spezifisch bestimmen und folglich auch in unterschiedlicher Weise festlegen, was zum empirischen Datum wird. Sozialtheorien eröffnen folglich unterschiedliche Perspektiven auf das Soziale, die hinsichtlich ihrer Kohärenz, der Anwendbarkeit und der Produktivität im Forschungsprozess überzeugen können, die allerdings nicht ontologisch im Sozialen gründen. Sozialtheorien sind also nicht mit der Wirklichkeit zu verwechseln, sie fungieren als »*beobachtungsleitende Annahmen*« (Kalthoff 2019, S. 12). Sozialtheorie »reklamiert für sich selbst *nie: Widerspiegelung* der kompletten Realität des Gegenstandes. *Auch nicht: Ausschöpfung* aller Möglichkeiten der Erkenntnis des Gegenstandes. *Daher auch nicht: Ausschließlichkeit* des Wahrheitsanspruchs im

Verhältnis zu anderen, konkurrierenden Theorieunternehmungen « (Luhmann 2021, S. 9). Dennoch sind Sozialtheorien insofern ihrem Anspruch nach universell, als dass sie das Soziale als Ganzes und nicht nur in Ausschnitten (zum Beispiel in Bezug auf einen bestimmten Bereich der Gesellschaft) zu bestimmen beanspruchen. Dieser Anspruch steht insofern in Frage, als »dass Sozialtheorien Konzepte enthalten, etwa von Subjektivität oder Beziehungen zwischen Subjekten, deren Eigenschaften durch die Denkmöglichkeiten derjenigen Gesellschaft bestimmt sind, in der sie formuliert werden« (Lindemann 2016, S. 31). Auch aufgrund dieses historisch-kontextuellen Bias von Sozialtheorien halten wir es für wichtig, Wege in eine multiperspektivische Forschungspraxis zu finden, mit der zumindest das Versprechen verbunden ist, über den Einstieg in andere Sozialtheorien in den eigenen Denkgewohnheiten irritiert zu werden.¹

An dieser Stelle geht es uns um ein sozialtheoretisches Verständnis sozialer Grenzen, das in dem Sinne unterbestimmt ist, als dass es nicht auf eine Sozialtheorie festgelegt ist. Es geht also um ein sozialtheoretisches Basisverständnis sozialer Grenzen, das in ganz unterschiedliche sozialtheoretische Richtung gehend konkretisiert werden kann und offen beziehungsweise anschließbar ist an Alltagserfahrungen an sozialen Grenzen.

Wann ist nun nicht mehr von Unterscheidungen (wie zu (a) dargestellt), sondern von sozialen Grenzen zu sprechen? Sozialtheoretisch betrachtet fassen wir Unterscheidungen dann als *soziale Grenzen*, wenn sie mit Strukturierungen des Sozialen einhergehen, wenn soziale Ordnungen emergieren (Lamont und Molnár 2002; Kroneberg 2014). In ihrer Auseinandersetzung tragen Lamont und Molnár (2002, S. 169) beispielsweise folgende Bereiche sozialer Grenzziehung zusammen: »(a) social and collective identity; (b) class, ethnic/racial and gender/sexual inequality; (c) professions, science and knowledge; and (d) communities, national identities, and spatial boundaries.« Hirschauer (2021, S. 156) unterscheidet zwischen Formen der Humandifferenzierung zum Beispiel im Sinne des Kategorisierens entlang von gender oder race, der »Differenzierung von Teilsystemen (bzw. Feldern) und Klassen sowie der sozialen Differenzierung von Systembildungsebenen (Pollack 2016) bzw. Gesellungsformen

- 1 Für Zima (2017, S. 61) tendieren Theoretiker:innen dahin, »sich monologisch mit der Wirklichkeit zu identifizieren und zu vergessen oder zu verschweigen, daß sie von *kontingenten und partikularen Standpunkten* ausgehen und folglich nur *kontingente Konstruktionen* der Wirklichkeit hervorbringen können.« Ein Umgang mit dieser Problematik identifiziert Zima (ebd., S. 62) zwar nicht in einer multiperspektivischen Forschungspraxis, allerdings in einem Dialog zwischen Theorien, in welchem Theorien »als *partikulare Konstruktionen einer ambivalenten, vieldeutigen Wirklichkeit*« aufgefasst werden (siehe Kapitel 5 für eine In-Verhältnissetzung zu dem hier von uns verfolgten Zugang).

wie Interaktionen, Gruppen, Netzwerken, Organisationen usw. (Hirschauer 2015)«. In seiner Auseinandersetzung mit *Grenzen der Demokratie* differenziert Stephan Lessenich (2019, S. 37) »vier Achsen sozialer Schließung«:

1. der Konflikt zwischen den Besitzenden und den Nicht-Besitzenden (*vertikale Achse*),
2. der von diesem strukturierte Konflikt unter den Nicht-Besitzenden selbst (*horizontale Achse*)
3. die wiederum quer zu diesen beiden Achsen liegende Konfliktstruktur zwischen Staatsbürger:innen und Nicht-Staatsbürger:innen (*transversale Achse*) sowie
4. der den genannten Konflikten unterliegende, gleichsam hinter ihnen stehende Konflikt um die gesellschaftlichen Naturverhältnisse (*externale Achse*).

Diese sich teilweise überlappenden, sich aber auch ergänzenden und nicht vollständigen Aufzählungen machen deutlich, dass soziale Grenzen zwischen ganz unterschiedlichen Entitäten verlaufen – zum Beispiel zwischen Subjekten (etwa Mann, Frau und nicht-binär), Gruppen (zum Beispiel Dortmund-Fans und Schalke-Fans), Organisationen (zum Beispiel Schule und Hochschule), Feldern/Systemen (zum Beispiel Politik und Wissenschaft), Klassen (zum Beispiel Proletariat und Kapital) sowie Nationalstaaten (zum Beispiel Brasilien und Niederlande). So verstanden haben soziale Grenzen Sortierungen des Sozialen zur Folge, die, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, entlang von *hier-dort* (zum Beispiel die Grenze zwischen zwei Orten), *innen-außen* (zum Beispiel Grenzen einer Organisation), *fremd-eigen* (zum Beispiel Grenzen zwischen Sprachen), *Wir-Die* (zum Beispiel Grenzen einer Subkultur), *Haben-Nicht-Haben* (zum Beispiel Grenzen zwischen Eigentum) und/oder *Vergangenheit-Zukunft* (zum Beispiel Grenzen zwischen Epochen) Logiken verlaufen können (Haker und Otterspeer 2024). Grenzen können folglich zwischen Entitäten verlaufen, die sich mehr oder weniger auf Augenhöhe begegnen, sie produzieren aber auch Ausschlüsse und Asymmetrien, etwa im ungleichen Zugang zu Ressourcen, sowie Hierarchien etwa im Sinne unterschiedlicher Statusgruppen an Hochschulen. Diese ganz unterschiedlichen Erscheinungsformen von Grenzen machen den Begriff analytisch spannend, ist er doch geeignet, das Soziale in seiner Komplexität erschließen zu können. Oder anders formuliert: der Begriff der sozialen Grenzen ist in seiner Formalität auf ganz unterschiedliche Gegenstandsbereiche des Sozialen analytisch anwendbar beziehungsweise für diese Bereiche konstitutiv. Er ist dafür geeignet, unterschiedliche soziale Ordnungen analytisch in den Blick zu nehmen. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, wenn der Kategorie der Grenze zugeprochen wird, »eine Universalie« (Kleinschmidt 2011, S. 9) zu sein, »zu

den Konstanten menschlichen Denkens und Handelns« (Kleinschmidt 2014, S. 3) zu gehören und daher eine »anthropologische Notwendigkeit« (Kroneberg 2014, S. 9) darzustellen.

Im Folgenden möchten wir vier Eigenschaften eines sozialtheoretischen Grenzbegriffs hervorheben, denen wir Bedeutung jenseits einer sozialtheoretischen Konkretisierung zusprechen – und die damit das unterbestimmte Verständnis sozialer Grenzen konkretisieren. Dabei beanspruchen wir nicht Vollständigkeit – und betrachte das hier entwickelte unterbestimmte Verständnis sozialer Grenzen folglich als erweiterbar.

Erstens gehen wir auf den *Vollzugscharakter* (Bröckling et al. 2015, S. 28) sozialer Grenzen ein. Um Geltung zu beanspruchen, bedürfen soziale Grenzen der fortlaufenden sozialen (Re)Produktion.

Wirklichkeitsbereiche sind nur solange getrennt, wie sie durch reale Operationen separiert werden. Mit anderen Worten: Grenzen existieren nur *in actu*. Differenzen bedürfen der Wiederholung, der Iteration, des Anschlusses, ansonsten zerfallen sie. Und mit jedem Vollzug verschieben sie sich leise. [...] Da Grenzen stets von neuem gezogen, bestätigt, gekerbt werden müssen, besteht immer die Möglichkeit dazwischentreten, ihren Verlauf neu auszuhandeln, sie für den Augenblick außer Kraft zu setzen, um flexibel auf Ausnahmesituationen reagieren zu können. (ebd.)

Dieser Vollzugscharakter kann sich unbewusst und langsam (zum Beispiel im Sinne sich in leichten Variationen ereignenden Praktiken), intentional (zum Beispiel in sozialen Bewegungen) und disruptiv (zum Beispiel in Krisen) zeigen (wobei sich intentionale und unbewusste/latente Grenzbearbeitungen ergänzen oder auch zuwiderlaufen können) (Kleinschmidt 2014). Auch Grenzen wie Flüsse oder Bergketten, die als natürlich wahrgenommen werden, erlangen erst in einem bestimmten sozialen Kontext, an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit die Bedeutung einer spezifischen Grenze (Kleinschmidt 2011). Der Vollzugscharakter von Grenzen ist in zweifacher Hinsicht für unsere Forschung bedeutsam. Zum einen ist er Gegenstand der Forschung – zum Beispiel, wenn extrem rechte Grenzbearbeitungen zur Wissenschaft Gegenstand der Analyse sind. Zum anderen zeigt sich dieser Vollzugscharakter auch in der Forschungspraxis selbst. So hebt Hirschauer (2021, S. 165) hervor, dass »Akte der Unterscheidung [...] für die Unterscheidenden meist keine neutralen Operationen im Gegenstandsbereich [sind], sie platzieren sie auch selbst auf eine Seite.« Bezogen auf wissenschaftliche Praxis stellen sich so etwa die Fragen, wie reflektiert werden kann, welche Grenzziehungen im Forschungsprozess an den Gegenstand angelegt werden (Produktionszusammenhang von Wissen) und wie das produzierte Wissen selbst wiederum in seiner Verwendung an Grenzziehungen beteiligt ist (Rezeptionszusammenhang von Wissen).

Zur zweiten Eigenschaft (Haker und Otterspeer 2024): Mit *boundaries of things* vs. *things of boundaries* trifft Andrew Abbott (Abbott 1995a, 1995b; Karafillidis 2010; Prietl und Ziegler 2017) eine zentrale Leitunterscheidung für sozialtheoretische Perspektivierungen von sozialen Grenzen. Die Perspektive *boundaries of things* geht von sozialen Entitäten aus und fokussiert dann ihre Grenzen und Grenzkonflikte. Wenn etwa Gieryn (1983) Wissenschaft als Entität setzt um dann das boundary-work zum jeweiligen Außen zu untersuchen, folgt er dieser Perspektivierung (Prietl und Ziegler 2017). Mit *things of boundaries* wendet sich der Blick – »Boundaries come first, then entities« (Abbott 1995b, S. 860). Ausgangspunkt der Beobachtung sind hier lokale Unterscheidungspraktiken – »sites of difference« (ebd., S. 862). Diese lassen sich mit Abbott potenziell zu einer Grenze zusammenziehen. Über das Verbinden von Grenzpunkten kann – »if we can find some assignment of all the points« (ebd., S. 861) – eine soziale Entität emergieren. Abbott (1995a, 1995b) nennt die Entstehung der Sozialen Arbeit in den Vereinigten Staaten als ein Beispiel (Karafillidis 2017; Prietl und Ziegler 2017). Ausgehend von unverbundenen lokalen Grenzziehungen zwischen Gruppen, etwa mit Bezug auf Gender, Ausbildung und kirchlicher Zugehörigkeit, bildete sich ein spezifisches Verständnis der Sozialen Arbeit heraus, als diese lokalen Grenzziehungen über die konkreten Orte und Arbeitskontexte hinweg miteinander verbunden wurden (Abbott 1995a). Solche Grenzziehungen sind allerdings offen für Veränderungen, etwa dann, wenn sich Berufsfelder akademisieren. Die zweite Eigenschaft eines sozialtheoretischen Grenzbegriffs lässt sich so zusammenfassen, dass soziale Grenzen entweder über das Setzen von Entitäten bedeutsam werden oder dass Grenzziehungen andersherum erst bestimmte Entitäten hervorbringen.

Drittens kommt sozialen Grenzen die Eigenschaft zu, Entitäten zu *relationieren*. Der sozialwissenschaftliche Begriff der Relationalität macht deutlich, »dass prinzipiell keine soziale Einheit als selbstverständlich hingenommen werden kann und deshalb alle interessierenden Phänomene, also auch Handlungen, Akteure, Normen, Rollen und Institutionen, als Effekte einer bestimmten Relationierung von Relationen begriffen werden müssen« (Karafillidis 2010, S. 69). Oder anders: »Kein Eigenes ohne ein Fremdes, kein Innen ohne ein Außen« (Weyand et al. 2006, S. 9). Grenzen definieren sich folglich »in erster Linie in Abhängigkeit zu dem [...], was sie einerseits unterscheiden und andererseits in ein Verhältnis zueinander setzen« (Kleinschmidt 2014, S. 3). Gieryn (1983) zeigt beispielsweise in historischen Analysen, wie Wissenschaftler:innen zum Beispiel in Abgrenzung zu Religion ihr Selbstverständnis entwickelten. Und postkoloniale Studien arbeiten heraus, wie die europäische Selbstbeschreibung als zivilisiert und aufgeklärt gerade über die Figur der als nicht-aufgeklärt und nicht-zivilisiert gedachten Anderen funktioniert hat

und funktioniert. Soziale Grenzen lassen sich folglich als spezifische Relationierung, als In-Verhältnis-Setzung der jeweils unterschiedenen Entitäten analytisch in den Blick nehmen.

Viertens und daran anschließend haben soziale Grenzen eine *trennende* und eine *verbindende Funktion*. Die trennende Funktion liegt auf der Hand: Soziale Grenzen können Abstände vergrößern, indem sie rigoros verteidigt werden. Grenzen verbinden aber auch, indem sie die voneinander abgegrenzten Seiten in spezifischer Weise miteinander ins Verhältnis setzen (Karafilidis 2010). Grenzen können überschritten werden, es kann ein Austausch über Grenzen hinweg stattfinden, Bündnisse können geschlossen werden (Parr 2008; Wokart 1995). Mitunter sind solche Grenzüberschreitungen an (implizite) Anforderungen gebunden – zum Beispiel an Zertifikate für den Zugang zur Hochschule oder auch an habituelle Anpassungen im Sinne einer Adaption an akademische Gepflogenheiten. Grenzen haben, das macht dieses Beispiel deutlich, häufig einen selektiven Charakter, sie ermöglichen nicht allen Entitäten gleichermaßen den Übergang. Dies zeigt sich auch in der unterschiedlichen Wertigkeit von Reisepässen oder der Bindung eines Studienplatzes an eine bestandene (und mitunter sehr gute) Hochschulreife. »Wer oder was Grenzen überschreiten darf, ist [folglich] abhängig von Machtkonstellationen, die kontingent und historisch variabel sind« (Kleinschmidt 2011, S. 11). So sind etwa nationalstaatliche Grenzen als »machtvoll *Sortiermaschinen der globalisierten Welt*« zu fassen, die die Funktion erfüllen, »nur die gewünschte Mobilität zuzulassen und unerwünschte zu kontrollieren, gegebenenfalls abzuwehren« (Mau 2022, S. 15). Grundsätzlich sind solche Machtkonstellationen denkbar, in denen Grenzen Bereiche auf einer Ebene unterscheiden als auch solche, die Ausdruck von Hierarchien und Asymmetrien sind. Diese Grenzen können auf unterschiedlichen Ebenen des Sozialen betrachtet und erfahren werden – etwa aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive, wenn funktionale Ausdifferenzierung oder soziale Klassen von Bedeutung sind, oder aus einem Zugang, der einzelne Biographien betrachtet. Sie können »sowohl als scharfer Einschnitt gedacht werden [...] als auch als ein dehnbare Ort der Überschreitungen« (Kleinschmidt 2014, S. 4). Und mitunter trifft auf sie beides zu. So können Grenzen von Nationalstaaten als dünne Linien bedeutsam werden, als Schild am Straßenrand, als Schlagbaum, der passiert werden kann, oder als nur unter Lebensgefahr zu überwindende Grenzanlage. Dass sich Grenzen von Nationalstaaten nicht auf die sie umkreisende Linie und auf Grenzanlagen beschränken, wird deutlich, wenn zum Beispiel Menschen ohne Papiere von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen werden, wenngleich sie die Außengrenze passiert haben (ebd.).

Unsere Überlegungen bis hierhin rekapitulierend möchten wir das folgende unterbestimmte Begriffsverständnis sozialer Grenzen festhalten

(Haker und Otterspeer 2024): *Soziale Grenzen fassen wir als räumliche, zeitliche, gegenständliche, symbolische und verkörperte, in Handlungen, Praktiken, Kommunikationen oder Diskursen herausgebildete Unterscheidungen, die Sortierungen des Sozialen zur Folge haben. Sie konstituieren sich im Vollzug und können in diesem verändert werden beziehungsweise an Bedeutung verlieren und sich auflösen; sie verlaufen zwischen gesetzten Entitäten (boundaries of things) und/oder bringen Entitäten hervor (things of boundaries); sie relationieren die begrenzten Entitäten auf spezifische Weise; und haben dabei eine trennende, aber auch verbindende Funktion.*

Diese sozialtheoretische Definition ist so formal und in den begrifflichen Andeutungen sowie Kontaminationen weit gefasst beziehungsweise unterbestimmt, dass sie noch nicht auf eine bestimmte Sozialtheorie festgelegt ist.

Erfahrene soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen

Um in eine multiperspektivische Praxis einzusteigen, gehen wir erfahrungsorientiert vor.² Zunächst gehen wir davon aus, dass Erfahrungen an sozialen Grenzen für den Alltag konstitutiv sind. »Grenzen werden *erlebt* [...] und sie werden *behandelt*, und zwar nicht nur in Ausnahmefällen, sondern als konstitutives Element sozialer Wirklichkeiten, die die Beteiligten dadurch im (Arbeits-)Alltag anerkennen und – mal bestätigend, mal abweichend – reproduzieren« (Karafillidis und Hoebel 2020, S. 202). Soziale Grenzen sind folglich »nicht bloß ein abgeleitetes soziales Phänomen, sondern liegen jeder Praxis und jedem Verständnis des Sozialen zu Grunde« (Karafillidis 2010, S. 70). Soziale Verhältnisse weisen immer eine gewisse Limitierung auf, was in unterschiedlicher Weise offensichtlich/explicit sein kann (ebd.). Auch das erfahrende Subjekt wird aus dieser Perspektive »durch die Erfahrung zum Subjekt der Erfahrung« (Haker 2020, S. 16). In ähnlicher Weise formuliert Abbott (1995b, S. 863): »Previously-constituted actors enter interaction but have no ability to traverse the interaction inviolable. They ford it with difficulty and in it many disappear. What comes out are new actors, new entities, new relations among old parts.«

Im Folgenden zielt dieses Kapitel darauf ab, zu zeigen, wie soziale Grenzen Gegenstand alltäglicher Erfahrung sein können. Hierfür gehen wir erstens auf soziale Grenzen in Autosozioanalysen ein (a). In einem nächsten Schritt fokussieren wir wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Prozessen sozialer Grenzziehung (b). Abschließend argumentiere wir, dass es gerade die Ubiquität, Mehrschichtigkeit und alltagssprachliche als auch analytische Verwendung des Grenzbergriffs ist, die einen Einstieg in eine multiperspektive sozialwissenschaftliche Praxis über die Auseinandersetzung mit sozialen Grenzen möglich und erkenntnisreich macht (c).

a) Anhand von *Autosozioanalysen* lässt sich zeigen, dass Erfahrungen an und mit sozialen Grenzen konstitutiv für das Soziale sind. Für das Genre der Autosozioanalyse finden sich unterschiedliche Bezeichnungen – und zwar in autosozioanalytischen Texten selbst als auch in der wissenschaftlichen Thematisierung dieser Textform (Blome et al. 2022; Haker und Otterspeer 2022). Didier Eribon, dessen Buch »Rückkehr nach Reims« (Eribon 2017b) für die jüngste Konjunktur und

2 Mit diesem Vorgehen brechen wir mit der naheliegenden Intuition, Multiperspektivität sei so herzustellen, dass der Reihe nach unterschiedliche Perspektiven (etwa zu einer Grenzkonstellation) zur Kenntnis genommen werden müssen. Wir beginnen paradoxerweise mit der partikularen Erfahrung. Diese ist dann Ausgangspunkt für ein *doing theory*, im Zuge dessen sich die erfahrenen Grenzen/Grenzkonstellationen ganz anders zeigen können.

Thematisierung dieses Genres zentral ist (Blome et al. 2022), verwendet den Begriff der »Autosozioanalyse« (Eribon 2017a, S. 20), spricht aber auch von »Selbstanalyse und [...] Sozioanalyse« (Eribon 2018, S. 63). Im wissenschaftlichen Diskurs finden sich Bezeichnungen wie »Selbstethnografien« (Reckwitz 2017, S. 359), »Autosozio-biographie« (Blome et al. 2022; Spoerhase 2018) oder »autosozio-biographische Berichte« (Jaquet 2018, S. 25). Zu diesem »Genre in the making« (Blome et al. 2022, S. 1) finden sich vorläufige Kanonisierungen (Jaquet 2018; Rieger-Ladich und Grabau 2018; Spoerhase 2018) als auch eine Praxis des Querverweizens zwischen autosozioanalytischen Texten (siehe etwa Ernaux (2019b) zu Bourdieu, Eribon (2017a) zu Ernaux und Dröscher (2018) sowie Louis (2016) zu Eribon).

In autosozioanalytischen Texten werden Milieuwechsel, Klassenflucht und Bildungsaufstiege thematisiert, die über eine Rückwärtsbewegung, etwa über die tatsächliche »Rückkehr zum sozialen Herkunftsmilieu in der erzählten Gegenwart« (Blome et al. 2022, S. 6; Haker und Otterspeer 2022), in der Auseinandersetzung mit Fotos, Liedtexten und über Erinnerungen, Gegenstand von Reflexionen sind. Dabei werden unterschiedliche soziale Grenzziehungen relevant. Die Autor:innen lassen sich in unterschiedlichen zeit-räumlichen Kontexten verorten, schreiben etwa in Bezug auf gender, class, race und sexuality aus unterschiedlichen sozialen Positionen und sind mal eher dem weiter gefassten Kultur-, mal eher dem enger gefassten Wissenschaftsbetrieb zuzuordnen beziehungsweise bewegen sich zwischen diesen gesellschaftlichen Feldern (siehe etwa hooks (2020), Ernaux (2019a), Dröscher (2018), Eribon (2017b) und Louis (2016)). Das Genre der Autosozioanalyse lässt sich auch hinsichtlich der genutzten Schreibstile als Grenzbearbeitung verstehen (Blome et al. 2022). Es umfasst sowohl wissenschaftliche als auch literarische Texte. Leser:innen werden damit auf unterschiedlichen Ebenen angesprochen – es wird theoretisiert, argumentiert und erklärt, zugleich werden aber auch über literarische Passagen ästhetische Erfahrungsräume eröffnet, mit denen das Potential einhergeht, »uns [als Leser:innen] gegenüber unseren Erfahrungen noch einmal erfahrend zu verhalten« (Rieger-Ladich 2014, S. 353).³

Die für uns zentrale Eigenschaft von Autosozioanalysen zeigt sich darin, einen gesellschaftsanalytischen Blick auf das erzählende Subjekt zu

- 3 Literarische Texte in Wissenschaft zu nutzen, halten wir vor dem Hintergrund einer angenommenen Symmetrie zwischen Literatur und Wissenschaft für angemessen (Haker und Otterspeer 2022). »Kein Wissenschaftler kann heute [...] den Anspruch erheben, etwas so darstellen zu wollen, ›wie es wirklich ist. Wissenschaftliche wie literarische Wirklichkeitsdarstellungen sind *narrativ modelliert*; in beiden Fällen wird ein kulturelles Wissen schreibend *fabriziert* [...], allerdings ein je besonderes Wissen, erzeugt auf der Grundlage unterschiedlicher Konventionen mit ihren besonderen

eröffnen (Jaquet 2018; Blome et al. 2022; Haker und Otterspeer 2022; Amlinger 2022). Der Zugang, »das Leben oder das Schicksal eines Individuums im Verhältnis zu seinem Milieu als eine Produktion des Sozialen zu denken« (Jaquet 2018, S. 25), ermöglicht Distanzierungsbewegungen in zwei Richtungen:

Zum einen lässt sich das scheinbar Persönliche und Individuelle als Ausdruck konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse denken und damit Distanz zur eigenen Existenz herstellen. So ermöglicht die autosozioanalytische Perspektive für Édouard Louis (2016) ein Verständnis der eigenen Kindheit, die das erfahrene Leid als homosexueller Junge über die sozialen Verhältnisse in den 90ern in einem Dorf in Nordfrankreich und nicht über ein Unvermögen der eigenen Eltern zu verstehen sucht (Louis 2018). Bezugnehmend auf Annie Ernaux erklärt Sarah Carlotta Hechler (2022, S. 19–20) »die Idee, Kollektives im Individuellen freizulegen, zur Grundlage« ihres Schreibens und grenzt diesen Zugang von psychologisierenden Perspektiven ab. Leser:innen ist damit das Angebot gemacht, »sich in den Texten wiederzufinden und dadurch die Isolation der eigenen schmerzvollen Erfahrungen zu überwinden« (ebd., S. 20).

Zum anderen ermöglicht der gesellschaftsanalytische Blick Distanzgewinne zu sozialen Determinismen, die zwar nicht ohne Weiteres in ihrer gesellschaftlichen Wirksamkeit aufgehoben, jedoch über ihre Reflexion bearbeitet werden können. Beispielsweise erkennt Didier Eribon (2017b, 2017a), dass die Scham für seine soziale Herkunft aus prekären Verhältnissen im Ankunftsmilieu des intellektuellen Paris zu einer Leerstelle in seiner soziologischen Arbeit geführt hat, womit er selbst einen Beitrag zur Reproduktion dieser Verhältnisse leistet. Im Erkennen dieses Mechanismus eröffnen sich jedoch andere Möglichkeiten der Thematisierung, die, schon in der expliziten Benennung von Scham aufgrund der eigenen sozialen Herkunft, einen Beitrag leisten können, soziale Grenzziehungen in ihrer Wirksamkeit offenzulegen und bearbeitbar zu machen.

Für Autosozioanalysen ist des Weiteren charakteristisch, dass sowohl zum Herkunftsmilieu als auch zum Ankunftsmilieu ein kritisch-reflexives Verhältnis eingenommen wird (Jaquet 2018), es also gerade *nicht* um die Erzählung eines oben angekommenen und das Ankunftsmilieu affirmierenden »*self made man*« (Blome et al. 2022, S. 8) geht. Daniela Dröcher (2020) spricht davon, *klassenquer* zu sein, sich also »immer mehr oder weniger im Dazwischen« zu befinden. Bezogen auf soziale

Realitäts- und Machteffekten« (Alkemeyer 2007, S. 12). In der Auseinandersetzung mit Erfahrungen an sozialen Grenzen auch auf literarische Texte zurückzugreifen, halten wir für produktiv, da »sie den Leser durch die Intensität des Erzählens *nachspüren* lassen, in welcher Weise Architekturen, Dinge oder das Verhalten einer Person die Stimmungen, Gedanken, Gefühle und Selbstwahrnehmungen einer anderen zu beeinflussen vermögen« (ebd., S. 20).

Grenzen sprechen wir dieser Position ein besonderes Erkenntnis- und Kritikpotential zu, da sich gerade im Überschreiten von sozialen Grenzen die Kontingenzen eigener sozialer Positionen und damit auch die Kontingenzen sozialer Grenzziehungen erfahren lässt (Amlinger 2022; Haker und Otterspeer 2019a). In der Auseinandersetzung mit Autosozioanalysen liegt folglich das Potential, auch etwas über solche sozialen Grenzen zu lernen, die im eigenen Erleben so selbstverständlich sind, dass sie gar nicht als Grenzen, die bearbeitet und überschritten werden können, erkannt werden.

Soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen werden in Autosozioanalysen zusammengefasst auf der Ebene individueller Erfahrung als auch in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung relevant. Zudem lassen sich Autosozioanalysen als Interventionen in gesellschaftliche Diskurse lesen, die etwa den sozialen Aufstieg im Sinne des *American Dreams* als das Ergebnis harter individueller Arbeit reduzieren und damit in die Verantwortung einzelner Personen legen. Autosozioanalysen betonen hingegen gesellschaftliche Verhältnisse, durch die sich Ungleichheit reproduziert und unterstreichen damit die Wirkmächtigkeit sozialer Grenzziehungen, die durch den jeweils konkreten Milieuwechsel oder Bildungsaufstieg eben nicht außer Kraft gesetzt, sondern, ganz im Sinne des Vollzugscharakters sozialer Grenzen, reproduziert werden (Blome et al. 2022). Soziale Grenzen sind damit nicht nur Gegenstand von Autosozioanalysen. Die Textform ist selbst als eine Form der Grenzbearbeitung – und damit ein Genre der Grenzbearbeitung *par excellence*. Im Folgenden greifen wir aus autosozioanalytischen Texten Beschreibungen von Erfahrungen an sozialen Grenzen heraus, um zu zeigen, wie soziale Grenzen Gegenstand alltäglicher Erfahrung sein können.

Annie Ernaux (2020a, S. 29) beschreibt sich, auf ihre Kindheit und Jugend zurückblickend, als Gefangene von »Schule, Familie, Provinz«, etwa hinsichtlich der tradierten Geschlechterrollen:

als Mann ständig etwas Schweres auf den Schultern tragen, einen Spaten, ein paar Bretter, einen Kartoffelsack oder auf dem Rückweg vom Markt ein müdes Kind

als Frau sich die Kaffeemühle zwischen die Oberschenken oder die Knie klemmen, Flaschen entkorken, einem Huhn den Hals durchschneiden, das Blut in einer Schüssel auffangen

laut und mit aggressiver Stimme sprechen, als müsse man sich gegen die ganze Welt auflehnen und das schon immer. (Ernaux 2019b, S. 30)

Daniela Dröscher, die als Kind aus München in ein Dorf in Rheinland-Pfalz zog, beschreibt mit dem Ortswechsel verbundene Erfahrungen des Ausschlusses. Ihre Freundinnen »hatten langes Haar und einen Pferdeschwanz. Ich sah mit meinem Kurzhaarschnitt ›wie ein Junge‹ aus. Alle hatten ein ›i‹ bzw. ›y‹ am Ende. Ich war die Einzige, die auf ›a‹ endete.

Alle redeten Dialekt. Ich sprach Hochdeutsch und war nicht im Dorf geboren, weshalb ich als ZUGEZOGENE galt« (Dröschner 2018, S. 61). Édouard Louis zeigt, wie ihn zwei Mitschüler mit der Frage »*Bist du der Schwule?*« (Louis 2016, S. 13) aufgrund seiner Sexualität ausgrenzten: »Indem sie die Frage aussprachen, schrieben sie sie mir ein, für immer, wie ein Stigma, jene Male, die die Griechen mit rotglühenden Eisen oder Messern den Körpern von Menschen beibrachten, die aus der Reihe tanzten, die für die Gemeinschaft gefährlich waren« (ebd.). bell hooks macht erstens deutlich, wie sie als Schwarze Schülerin im College durch ihre *weißen* Mitschülerinnen ausgrenzt wurde und zweitens durch ihre soziale Herkunft aus einfachen Verhältnissen auch von Schwarzen Professor:innen keine Anerkennung fand.⁴ »Selbst zur Elite zählend, waren sie nur daran interessiert, andere Eliten zu unterrichten. Arme Studierende wie ich, die über keinen nennenswerten Hintergrund verfügten, über den man hätte sprechen können, waren unsichtbar. Wir wurden weder von ihnen noch von anderen gesehen« (hooks 2020, S. 47). Didier Eribon nutzt die Metapher eines Schanks, um die Wirkmacht sozialer Grenzziehungen zu verbildlichen. Während sein Bildungsaufstieg ihm »das Coming-out aus dem sexuellen ›Schrank‹« (Eribon 2017b, S. 20) im Sinne der Möglichkeit, seine Homosexualität offen zu leben, ermöglicht habe, sei er in einen *sozialen* Schrank eingetreten: »Ausflüchte und das Verwischen von Spuren; sehr wenige Freunde, die Bescheid wissen und schweigen; je nach Situation und Gesprächspartner variierende Sprachregister; permanente Kontrolle der Gesten, Vokabeln und der Intonation, um ja nichts durchscheinen zu lassen, sich ja nicht zu ›verraten‹ usw.« (ebd., S. 20–21). Diese kursorischen Einblicke in Autosozialanalysen machen deutlich, wie soziale Grenzen sich räumlich (zum Beispiel Stadt-Land), körperlich (zum Beispiel Mädchenhaarschnitt-Jungenhaarschnitt), sprachlich (zum Beispiel Dialekt-Hochdeutsch), praktisch (Praktiken der Männer und Praktiken der Frauen) und/oder symbolisch (Homosexualität als Stigma) in der alltäglichen Erfahrung zeigen, wie sie unterschiedlich machtvolle Positionen in Relation setzen und jeweils bestimmte soziale Ordnungen herstellen.

In den Erzählungen wird auch der Vollzugscharakter sozialer Grenzen greifbarer. Zum Beispiel dann, wenn Annie Ernaux ausführt, dass ihre Mutter fortlaufend den Kontakt zu gleichaltrigen Jungen verhinderte.

- 4 Wir folgen mit der Großschreibung von »Schwarz« und der Kursivsetzung von »*weiß*« der deutschen Übersetzung von bell hooks (siehe hooks 2020, S. 8). Mit dieser Konvention wird darauf verwiesen, dass es sich erstens nicht um die biologische Benennung von Hautfarben handelt, sondern um soziale Positionen mit einer spezifischen Geschichte. Mit der Großschreibung von Schwarz ist zudem zum Ausdruck gebracht, dass es sich um eine Selbstbeschreibung handelt – etwa im Schwarzen Feminismus (Kelly 2022a) –, während *weiß* nicht im Sinne einer solchen Selbstbeschreibung verwendet wird.

Annie Ernaux schreibt über sich als Mädchen: »Sie weiß nicht, wie man mit ihnen [den Jungen] spricht, und fragt sich, wie die anderen Mädchen, die sie auf der Straße in Gespräche mit Jungen vertieft sieht, das machen« (Ernaux 2020b, S. 28). Édouard Louis gibt Einblick, wie er als Kind aufgrund der abwertenden Aussagen über seinen als nicht-männlichen eingeordneten Körper (auch in seiner Familie) den Entschluss fasste, »dick zu werden. Nach der Schule kaufte ich von Geld, um das ich meine Tante bat – meine Eltern hätten mir keines geben können –, Kartoffelchips und stopfte mich damit voll« (Louis 2016, S. 14). Didier Eribon (2017b, S. 160) beschreibt eine Schulszene, in der die Differenz zwischen Bürger- und Arbeiterkindern reproduziert wird:

Der Lehrer brachte Schallplatten mit und spielte uns irgendwelche Ausschnitte vor. Während die Bürgerkinder schwärmerische Mienen aufsetzten, machten wir Arbeiterkinder hinter vorgehaltener Hand alberne Witze, manchmal konnten wir uns auch gar nicht zusammenreißen, schwätzten laut und prusteten vor Lachen. All das trägt insgeheim dazu bei, dass jenen, denen es ohnehin schon schwerfällt, den sozialen Anforderungen des Schulbetriebs zu genügen, das Gefühl gegeben wird, sie gehören nicht dazu und seien dort irgendwie fehl am Platz.

Neben erfahrenen Ausschlüssen und Abwertungen geben die Texte auch Einblick in die Verschiebung sozialer Grenzen. Annie Ernaux führt aus, wie sich etwa mit der Legalisierung der Antibabypille neue Möglichkeiten der Selbstbestimmung als Frau öffneten. »Man ahnte, dass die Pille das Leben auf den Kopf stellen würde, man wäre seinem Körper nicht mehr hilflos ausgeliefert, man wäre frei, beängstigend frei, so frei wie ein Mann« (Ernaux 2019b, S. 94). Daniela Dröscher (2018, S. 154) zeigt, dass das Überschreiten von Grenzen mit Distanzierungen von und Abwertungen durch das Herkunftsmilieu einhergehen kann:

Nicht alle Freunde reagierten gelassen auf diese Wandlung. Besonders Betty wollte mir nicht erlauben, eine andere zu sein. Sie witterte den symbolischen Verrat. Ich tauschte die alte Zugehörigkeit ein gegen eine neue zu einer begehrteten, sozial höherstehenden Gruppe. Spöttisch beobachtete sie meinen inneren Kampf. So natürlich sich das Hochdeutsch einerseits an meiner neuen Schule anfühlte, so sehr kostete es mich Mut, diese Identität vor denjenigen zu behaupten, die mich als andere kannten, und der Entscheidung treu zu bleiben. In Bettys Gegenwart wählte ich meine Worte daher mit äußerstem Bedacht. Sie war eine Sprachpolizei, ihr spöttisches Lächeln fürchtete ich und konstruierte meine Sätze so, dass möglichst wenig Verben bzw. Infinitive, also Endungen auf ›-en«, darin vorkamen.

Ihre Studienzeit reflektierend führt Daniela Dröscher aus, wie sie »zwischen Hoch- und Trivialkultur harte Grenzen zu ziehen [begann]. Einen elitäreren Kunstbegriff, als ich ihn mit 17 hatte, kann man sich

kaum vorstellen [...]. Kunst war der Gegenentwurf zum Kapitalismus und zu konsumistischen (spieß-)bürgerlichen Hobbys wie Kreuzworträt-seln, Fernsehen, Fußball oder Schreibern« (ebd., S. 168). Dabei betont Dröschler die damit verbundene Arbeit: »Ich musste arbeiten. [...] Mei-ne soziale Identität war nur dann (halbwegs) stabil, wenn ich sie per-manent durch wiederholte Bestätigung anderer legitimierte: Note um Note, Lob um Lob, Erfolg um Erfolg, in immer kürzeren Abständen« (ebd., S. 202–203). Auch Annie Ernaux betont die Distanzierung von ihrem Herkunftsmilieu, die mit ihrem Bildungsaufstieg einsetzte. Dabei beschreibt sie ihren Vater als einen »Fährmann zwischen zwei Ufern, bei Sonne und Regen. Vielleicht sein größter Stolz, sogar sein Lebenszweck: dass ich eines Tages der Welt angehöre, die auf ihn herabgeblickt hatte« (Ernaux 2019a, S. 94). Zugleich führt der von ihrem Vater gewünschte Erfolg an der Schule zu einer fortlaufenden Distanzierung von ihm. »Sei-ne Wörter und Gedanken hatten im Französisch- oder Philosophieunter-richt und auf den roten Samtsofas meiner Schulfreundinnen keine Gül-tigkeit.« (ebd., S. 70). Didier Eribon fasst für sich zusammen: »Wenn ich mich nicht selbst vom Schulsystem ausgrenzen wollte – beziehungsweise wenn ich nicht ausgegrenzt werden wollte –, musste ich mich aus mei-ner eigenen Familie, aus meinem eigenen Universum ausgrenzen« (Eri-bon 2017b, S. 159). Édouard Louis zeigt, wie sich an der weiterführenden Schule mit Kindern aus bürgerlichen Milieus andere Möglichkeiten öffneten, sich in seiner Körperlichkeit zu subjektivieren:

Alle wären sie in meiner Mittelschule als *Schwuchteln* bezeichnet worden
 Die Bürgerlichen gehen anders mit ihrem Körper um
 Sie definieren Männlichkeit anders als mein Vater, als die Männer aus
 der Fabrik
 (auf der Uni wird das noch viel augenfälliger, diese femininen Körper
 der intellektuellen Bürgerkinder) (Louis 2016, S. 204)

Wenngleich die zitierten Autosozioanalysen soziale Grenzen markieren, die im Zuge gesellschaftlichen Wandels (siehe das Beispiel zur Antibaby-pille bei Ernaux), des eigenen Bildungsaufstiegs oder der eigenen Klas-senflucht verschoben oder überschritten wurden, ist ihnen auch zu ent-nehmen, dass diese Grenzen im Moment des Passierens nicht notwendig sichtbar waren. In der Betrachtung eines Fotos, das sie zusammen mit Freundinnen nach den universitären Abschlussprüfungen zeigt, reflek-tiert Annie Ernaux (2019b, S. 89):

Sie ist das mittlere der drei Mädchen, sie trägt einen Mittelscheitel nach dem Vorbild von George Sand, hat breite, nackte Schultern und ist die ›fraulichste‹. [...] Die beiden anderen Mädchen stammen aus dem Bür-gertum. Sie fühlt sich nicht dazugehörig, stärker als die anderen und sehr allein. Wenn sie zu viel Zeit mit ihnen verbringt und mit ihnen auf Partys geht, hat sie das Gefühl, sich zu erniedrigen. Sie findet aber auch, dass sie

nichts mehr gemein hat mit der proletarischen Welt ihrer Kindheit und dem kleinen Geschäft ihrer Eltern. Sie hat die Seiten gewechselt, ohne zu wissen, welche, und wenn sie auf ihr bisheriges Leben zurückblickt, sieht sie nur zusammenhangslose Bilder.

Deutlich wird hier, dass Erfahrungen an sozialen Grenzen und auch eigene Grenzbearbeitungen nicht notwendig mit der Fähigkeit einhergehen, diese als solche erkennen und explizit benennen zu können. Soziale Grenzen können hier einerseits als »gläserne Barrieren« (Dröschler 2018, S. 30), deren Bewusstwerden mit Arbeit (die etwa soziale Bewegungen, Wissenschaftler:innen oder eben Autosozioanalysen leisten) verbunden ist, beschrieben werden. Andererseits kann mit Abbott (1995b) betont werden, dass soziale Grenzen sich erst in sozialen Prozessen zu solchen verdichten, das Ergebnis sozialer Grenzziehungen also nicht von vorne feststehen muss beziehungsweise sich in Operationen erst konkret herstellt.

Mit diesem kursorischen Ritt durch Autosozioanalysen möchten wir zum einen zeigen, dass soziale Grenzen in ihrer alltäglichen Bedeutung ubiquitär sind. Sie werden fortlaufend über Körper, Affekte, Praktiken, Sprache, Raum, Artefakte, Symbole etc. hervorgebracht und sedimentieren sich in diesen, sortieren auf diese Weise soziale Verhältnisse und können sich in diesem Prozess verändern beziehungsweise als Ergebnis andere/neue Formen des Sozialen konstituieren. Dabei ist zu betonen, dass Grenzüberschreitungen einzelner Personen und die Verschiebung von Grenzen aus ihrer Perspektive nicht gleichbedeutend mit gesellschaftlichen Grenzverschiebungen sein müssen – im Gegenteil: soziale Grenzen, etwa zwischen arm und reich, werden durch den Übertritt einzelner Personen aktualisiert (Jaquet 2018). Zum anderen möchten wir deutlich machen, dass Sozialwissenschaftler:innen selbst Teil ihres Gegenstandes, nämlich des Sozialen, sind, und damit in ihren Gegenstandskonstruktionen nicht losgelöst von diesem gedacht werden können. Dies wird etwa dann deutlich, wenn Didier Eribon (Eribon 2017a) die Leerstellen seiner soziologischen Forschung zum Thema macht und zeigt, wie Forscher:innen mit bestimmten Begriffen, Theorien und Methoden selbst Grenzen bearbeiten und ziehen.

b) Wie soziale Grenzen in der Praxis (re)produziert werden, möchten wir im Folgenden anhand von zwei Zugängen konkretisieren – und damit die autosozioanalytische Reflexion von Erfahrungen an sozialen Grenzen um systematisierende Zugänge ergänzen. Erstens gehen wir auf eine Studie ein, die »Prozesse sozialer Ungleichheit aus mikrosoziologischer Perspektive« (Behrmann et al. 2018; Behrmann und Eckert 2017) zum Gegenstand hat. Zweitens nutzen wir die von Stefan Hirschauer (2021) herausgearbeiteten »Grundlinien einer Theorie der Humandifferenzierung«.

Für unser Argument, dass soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen in der alltäglichen Praxis erfahren und im Vollzug hergestellt werden, halten wir die mikrosoziologische Auseinandersetzung mit Prozessen sozialer Ungleichheit (Behrmann und Eckert 2017; Behrmann et al. 2018) für gewinnbringend. Die Autor:innen typologisieren Prozesse der Herstellung sozialer Ungleichheit – und zeigen damit aus mikrosoziologischer Perspektive, wie soziale Grenzen⁵ im alltäglichen Doing (re)produziert werden. In metaanalytischer Auseinandersetzung mit qualitativ-rekonstruktiver Forschung kommt die Studie, ohne Vollständigkeit zu beanspruchen, zu vier Prozesstypen. Diese beschreiben unterschiedliche Wege, über die Ungleichheit, im Sinne einer »Ungleichverteilung von Ressourcen oder Positionen zwischen [...] Akteuren« (Behrmann et al. 2018, S. 8), hergestellt wird.

Erstens nennen die Autor:innen den Prozess des *Kategorisierens*, in welchem Kategorien, wie etwa »Mann« und »Frau«, gebildet und zugeordnet werden. Kategorien sind »verbunden [...] mit bestimmten gruppenbezogenen Merkmalen, mit Wissensbeständen« und »verhandeln variierend nach sozialen, historischen und kulturellen Kontexten Zugehörigkeiten, beeinflussen Handlungsmöglichkeiten und damit den Zugang zu sowie die Verteilung von Ressourcen« (ebd.). Zweitens beschreiben die Autor:innen den Prozess des *Bewertens*. Als »quantitative Praktik« und »deduktive Praxis der Zuordnung zu formalisierten Werten« werden in Bewertungsprozessen Vergleiche und Rangordnungen möglich, mit denen sich »gesellschaftliche Anerkennungsformen« verbinden (ebd., S. 11). Die Vergabe von Schulnoten oder auch Zitationsindexe öffnen beziehungsweise schließen zum Beispiel Bildungs- und Karrieremöglichkeiten und gehen mit Auf- und Abwertungen einher. Der Prozesstyp des *Teilhabe*s beschreibt drittens, wie in »persönlichen Sozialbeziehungen und Netzwerken [...] neben sozialen Rollen auch Formen der praktischen Teilhabe an Ressourcen und Positionen ausgehandelt« (ebd., S. 13) werden. Dabei hängt es von den verfügbaren Ressourcen und der Kategorisierung sowie Bewertung im jeweiligen sozialen Umfeld ab, wie sich Teilhabe realisiert. So können etwa habituelle Dispositionen, beispielsweise das passende Sprechen und der passende Gestus,

- 5 Da mit dem Fokus auf soziale Ungleichheit zum Beispiel soziale Grenzen von Organisationen oder gesellschaftlichen Funktionsbereichen nicht im Vordergrund stehen (etwa im Sinne der Systemtheorie), ist diese Typisierung nicht vorschnell beziehungsweise vorsichtig für die soziale Herstellung ganz unterschiedlicher sozialer Grenzziehungen zu verallgemeinern (aber auch nicht zu verwerfen). Dass Prozesse sozialer Ungleichheit auch für die Herstellung von Organisationen oder Funktionsbereichen zentral sind, zeigen zum Beispiel Sandra Beaufäys und Beate Kraus (2005), wenn sie empirisch herausarbeiten, wie sich in der sozialen »Produktion von WissenschaftlerInnen« ein Doing Science und Doing Gender vermischt.

dazu befähigen, am akademischen Diskurs teilzuhaben und anerkannt zu werden beziehungsweise in ihrem Fehlen zu einem Ausschluss führen. Viertens beschreibt der Prozesstyp des *Weitergebens* auf der einen Seite das »Teilen, Übertragen und Vererben von Chancen und Ressourcen zwischen Personen« (ebd. S. 19) und auf der anderen Seite die Weitergabe von Risiken (zum Beispiel Armut). Die Weitergabe kann zum Beispiel (nicht vorhandenes) ökonomisches Kapital, habituelle Dispositionen oder bestimmtes Wissen umfassen.

Die zusammenfassend dargestellten Prozesstypen machen deutlich, was mit der Herstellung sozialer Grenzen in Praxis gemeint ist. Indem über *Kategorien* Gruppen entstehen, *Bewertungen* Rangordnungen herstellen, *Teilhabemöglichkeiten* ausgehandelt und kontrolliert werden und soziale Positionen qua *Weitergabe* eingenommen werden können, werden je spezifische Grenzen gezogen, die das Soziale in spezifischer Weise sortieren. Dabei ist zu betonen, dass sich diese vier Prozesstypen »auch unsichtbar, nicht-intendiert oder eigendynamisch vollziehen. Sowohl der Zugang, Umgang und die Verfügung von bzw. mit wertvollen Ressourcen und begehrten Positionen wird häufig beiläufig verhandelt« (ebd., S. 5).

Mit Stefan Hirschauers (2021) Beitrag zu einer »Theorie der Humandifferenzierung« möchten wir abschließend näher herausarbeiten, dass nicht jede Unterscheidung auch eine soziale Grenze ist und soziale Grenzen einen unterschiedlichen Härtegrad erreichen. Unter Humandifferenzierung versteht Hirschauer (ebd., S. 156) »*Prozesse der Differenzierung*, die die Kategorien, Eigenschaften und Mitgliedschaften erst hervorbringen: die Praktiken, die Zugehörigkeiten indizieren; die Klassifikationsprozesse, die sie festschreiben; die polarisierenden Maßnahmen, die Kategorien dauerhaft auseinanderhalten.« Auch hier haben wir es also mit einer Perspektive zu tun, anhand derer spezifische soziale Grenzen, nämlich zwischen »unterstellten ›Eigenschaften‹ von Menschen« (ebd., S. 155), in den Blick genommen werden können – und die nicht vorschnell auf soziale Grenzen insgesamt (zum Beispiel auf Grenzen sozialer Felder wie etwa dem Bildungswesen oder der Wissenschaft) zu verallgemeinern ist.

Die von Hirschauer (ebd.) gewählte Systematik ähnelt auf den ersten Blick dem Vorgehen von Behrmann et al. (2018). Auch hier werden vier Prozesse unterschieden. Auf den zweiten Blick wird allerdings deutlich, dass diese Prozesse anders als bei Behrmann et al. (ebd.) nicht insofern nebeneinander liegen, als dass ihr Verhältnis zueinander eine offene Fragestellung ist. Sie sind hingegen als aufeinanderfolgende, in Praxis hergestellte »Stufen« der Erhärtung« (Hirschauer 2021, S. 170) von Humandifferenzierung konzipiert. Dabei behält Hirschauer den Grenzbegriff für solche Formen der Humandifferenzierung vor, die sich auf einer Skala auf der Seite harter Humandifferenzierungen finden bzw. für die der

»Prozess der Abstandsvergrößerung« (ebd., S. 157) weit fortgeschritten ist. Als ersten Prozess nennt Hirschauer (ebd.) (implizite) *Unterscheidungen*. Diese bestimmt er als »stillschweigende und fragile Differenzierungsakte im Rahmen situierter Praxis«. Das »Erleben der Attraktivität von Menschen oder der gefühlten Sympathie« oder die »spontane[...] Bildung von argumentativen Parteien und Straßenmannschaften« (ebd.) sind Beispiele. Es sind dabei erst die Unterscheidungen, die unterschiedliche Entitäten hervorbringen: »Sie schaffen einen ersten, minimalen Abstand zwischen zwei (Mengen von) Objekten« (ebd.). Auf der einen Seite »differenziert und spezifiziert [die Unterscheidung] die Mengen auf ihren beiden Seiten (zum Beispiel als heller oder dunkler), andererseits egalisiert und versämtlicht sie die Elemente auf jeder ihrer Seiten (als die Hellen und die Dunklen)« (ebd., S. 158). Zweitens schließen *Kategorisierungen* an Unterscheidungen an, indem sie über die Versprachlichung in Kategorien »Unterscheidungen ihrer situativen Kontexte entheben, wie Trampelpfade wiederholbar machen und verstetigen« (ebd.). Im Kategorisieren werden Zugehörigkeiten zugeschrieben oder abgesprochen, wobei »interne Differenziertheit« (ebd., S. 159) unterschlagen wird. Drittens beschreibt *Markierung und Dissimilierung*, dass kategorisierten Entitäten sinnlich wahrnehmbare Eigenschaften eingeschrieben sind, sie also selbst kommunizieren. Körper, ihre Performanz, die Art zu sprechen, Kleidung, Namen – »Menschen werden performativ so disponiert, dass sie sich für bestimmte Unterscheidungen unterscheidbar machen« (ebd., S. 159–160). Während Markierung hier die zum Beispiel ästhetische »Oberflächengestaltung« (ebd., S. 160) beschreibt, ist mit Dissimilierung ein tiefergehendes Einschreiben über zum Beispiel Ernährung, Beschäftigung, Training gemeint. Viertens werden Kategorien auch dadurch stabilisiert und in ihrer Wirkmacht gefestigt, wenn sie als *Klassifikation* in »wissenschaftliche, rechtliche und bürokratische Ordnung« (ebd.) eingehen. Mit solchen Klassifikationssystemen gehen »Eindeutigkeitserwartungen« einher, »[s]ie transformieren die vage unterstellten Qualitäten (Stereotype) in beschriebene und vermessene Eigenschaften« (ebd., S. 161).

Die beschriebenen Stufen der Humandifferenzierungen beschreiben zusammengefasst Prozesse, in denen sich Abstände zwischen Entitäten vergrößern, stabilisieren und in ihrer Tragweite ausdehnen, indem vorsprachliche Unterscheidungen in Sprache übersetzt, materialisiert/verkörpert und formalisiert, bürokratisiert und verwissenschaftlicht werden. Hirschauer (ebd., S. 167) bezeichnet solche Humandifferenzierungen als manifest asymmetrisch, die »nicht mehr nur nach Ähnlichkeit, sondern auch nach besser/schlechter, superior/inferior, also nach Wert und Rang« unterscheiden. Solche Asymmetrien können in evaluativen Verfahren wie der Bewertung in Schulen hergestellt werden, sie können aber auch in Kategorien wie gesund/krank eingeschrieben sein

(ebd.). Den Grenzbegriff behält Hirschauer für solche Humandifferenzierungen vor, die sich nur mühsam überwinden, verschieben oder verändern lassen, »Grenzen können unpassierbar sein« (ebd., S. 169). Grenzen zwischen Konfessionen, rassifizierende Segregationen zum Beispiel über städtebauliche Maßnahmen und die Unterscheidung von Toiletten für Männer und Frauen nennt Hirschauer als unterschiedlich gelagerte Beispiele. Grenzen sind in Hirschauers Systematisierung damit durch Institutionalisierung und damit verbundener vergleichsweise stärkerer Haltbarkeit gekennzeichnet – vollkommene Stabilität und Immunität für ihre Veränderung und für andere Prozesse der Herstellung von Differenz erlangen sie aber nicht.

c) Ziel dieses Kapitels ist, zu zeigen, dass und wie soziale Grenzen Gegenstand alltäglicher Erfahrung sind. Über einen literarischen Zugriff machen Autosozioanalysen die Bedeutung von sozialen Grenzen in Alltagssituationen erfahrbar. Leser:innen können über Erzählungen von Situationen in zum Beispiel Familie, Dorf/Stadt, Schule und Hochschule daran teilhaben, wie (Selbst-)Zuschreibungen, Stigmatisierungen, Diskriminierungen, Gewalt und Verletzungen entlang von etwa Geschlecht, Sexualität, sozialer Herkunft, Körperlichkeit, Wohnort und Bildung als soziale Grenzen wirken. Zum Beispiel werden Schneisen der Möglichkeiten zur Subjektivierung (zum Beispiel als Frau oder als Mann) sichtbar und die begrenzte Teilhabe im Dorf (als »Zugezogene«), an der Schule (als »Schwuchtel«) oder im Unterricht (durch habituelle Nicht-Passung) kann lesend nachvollzogen werden. Die Ausführungen machen deutlich, dass soziale Grenzen in der unmittelbaren Situation mit Leid verbunden sein können, als solche aber nicht notwendig sichtbar beziehungsweise explizierbar sind, sie als *gläserne Barrieren* wirken. Zugleich lässt sich nachvollziehen, wie schwierig und schmerzhaft (zum Beispiel in der Distanzierung von Familie und Freunden) das Überschreiten von Grenzen sein kann, welche Mühen damit verbunden sind, dass sich im Überschreiten beziehungsweise Verschieben von Grenzen aber auch neue Möglichkeiten eröffnen, neue Ordnungen emergieren können. Erfahrungen an sozialen Grenzen, etwa die Scham für die eigene soziale Herkunft, sind hier Anlass dafür, an anderen Theorien sozialer Grenzen zu arbeiten, die in ihrer Beschreibung des Sozialen Scham in eine Kritik sozialer Verhältnisse überführen können. In den herausgegriffenen Passagen wird folglich einerseits deutlich, wie soziale Grenzen erfahren werden, in Alltagssituationen wirken und wie Erfahrungen Anlass sind, Grenzen zu überschreiten, zu verschieben und/oder anders theoretisch zu fassen. Andererseits wird das Wort *Grenze* explizit genutzt, um solche Erfahrungen zu beschreiben. Eribon schreibt: »Wenn ich mich nicht selbst vom Schulsystem ausgrenzen wollte – beziehungsweise wenn ich nicht ausgegrenzt werden wollte –, musste ich mich aus meiner eigenen Familie, aus meinem eigenen Universum ausgrenzen« (Eribon 2017b, S. 159). Dröscher

(2018, S. 168) führt zu ihrer Studienzeit aus, wie sie »zwischen Hoch- und Trivialekultur harte Grenzen zu ziehen [begann].« Hier zeigt sich, dass der Grenzbegriff, ohne als solcher näher bestimmt oder theoretisiert werden zu müssen, zur Beschreibung und Reflexion alltäglicher Erfahrungen verwendet wird. Dies legen auch Redewendungen wie »Da bin ich an meine Grenzen gestoßen.«, »Mir wurden meine Grenzen aufgezeigt.«, »Die haben eine Grenze überschritten.«, »Wir können da wirklich nur in eng gesetzten Grenzen handeln.«, »Davon grenze ich mich deutlich ab.«, »Unsere Möglichkeiten sind begrenzt.« und »Das kann ich nur begrenzt nachvollziehen.« nahe (Haker und Otterspeer 2024).

Mit dem Zugang von Behrmann, Eckert und Gefken (2018) lässt sich systematisierend beschreiben, was für Prozesse es sind, über die soziale Grenzen, hier bezogen auf soziale Ungleichheit, im Vollzug hergestellt werden. *Kategorisierungen* stellen Grenzen zwischen Gruppen her (zum Beispiel entlang von Geschlecht), *Bewertungen* (etwa Schulnoten) öffnen/schließen den Zugang zu sozialen Positionen, über das (*Nicht-*)*Teilhabe* (etwa über die Fähigkeit, sich im wissenschaftlichen Feld adäquat zu bewegen) werden (*Nicht-*)Zugehörigkeiten verhandelt und über das *Vererben* (zum Beispiel von kulturellem, ökonomischen und sozialem Kapital) (*nicht-*)privilegierte Positionen weitergegeben. Diese Prozess-typen machen deutlich, wie mehrschichtig die Herstellung von sozialen Grenzen im Vollzug ist. Mit Hirschauers Systematik der Verhärtung von Humandifferenzierung (auch hier wird also eine spezifische Form sozialer Grenzziehung verhandelt) haben wir abschließend gezeigt, dass nicht jede Unterscheidung per se als eine soziale Grenze zu theoretisieren ist. Hirschauer behält den Grenzbegriff solchen Humandifferenzierungen vor, die sich nur mühsam überwinden, verschieben oder verändern lassen.

Mit der Verbindung dieser Zugänge möchten wir zeigen, dass Erfahrungen an sozialen Grenzen ubiquitär sind, es sich um mehrschichtige soziale Prozesse handelt, in denen soziale Grenzen hergestellt und verfestigt werden. Auch sollte deutlich werden, dass der Begriff sowohl in unterbestimmter, alltagssprachlicher Weise verwendet wird, er aber auch analytische Bedeutung hat. Genau diese Ubiquität sozialer Grenzen in alltäglicher Erfahrung, die Komplexität dieser Prozesse, ihre Bedeutung für die Emergenz und (De-)Stabilisierung sozialer Ordnung und nicht zuletzt die Mehrdeutigkeit des Begriffs der Grenze zwischen alltagssprachlicher Kategorie und analytischer Perspektive machen soziale Grenzen unserer Auffassung nach zu einem möglichen Ausgangspunkt für eine multiperspektivische Forschungspraxis.

Doing Theory – soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen sozialtheoretisch gefasst

Mit dem herausgearbeiteten unterbestimmten sozialtheoretischen Verständnis sozialer Grenzen verbinden sich zwei Ansprüche. Erstens, dass dieses nah am alltäglichen Erleben von sozialen Grenzen und der alltags-sprachlichen Thematisierung dieser Erfahrungen liegt. Zweitens erheben wir den Anspruch, dass dieses weit gefasste Verständnis sozialer Grenzen eine Brücke darstellt, die von spezifischen Erfahrungen an sozialen Grenzen in eine explizierte sozialtheoretische Perspektivierung und damit ein konkretes Doing Theory führen kann. Dabei ist die Auswahl der Sozialtheorie weder durch die Erfahrung oder das unterbestimmte Verständnis sozialer Grenzen determiniert, erfolgt aber auch nicht willkürlich. Wir nehmen also in Anspruch, dass der hier verfolgte Zugang die Vielfalt sozialtheoretischer Perspektiven in dem Sinne verfügbar hält, als dass er Möglichkeiten eröffnet, begründet in andere/neue Sozialtheorien einzusteigen. Dieser Prozess – es geht um ein *Doing* – steht im Mittelpunkt dieses Kapitels. Dieses Vorgehen ist insofern multiperspektivisch, als dass die Wahl der Sozialtheorie in der eigenen Forschung unterschiedlich getroffen werden kann – nicht einfach, weil es möglich ist, sondern weil sich damit, wie wir im Verlauf des Kapitels zeigen möchten, ein Erkenntnisanspruch verbindet. Unser Doing Theory zielt auf die Möglichkeit, andere/neue Perspektiven auf das Soziale, auf das scheinbar so Vertraute einnehmen zu können.

Uns geht es folglich darum, zunächst »den ganzen Strauß an Theorien« (Joas und Knöbl 2013, S. 35) potenziell verfügbar zu halten, um »Einseitigkeiten und Blindheiten« (ebd., S. 36) in der Perspektivierung des Forschungsgegenstandes aber auch hinsichtlich des Selbstverständnisses als Sozialwissenschaftler:in zu vermeiden. Damit ist nicht gemeint, dass wir uns an einer Kanonisierung von Sozialtheorien beteiligen, wie sie etwa Hans Joas und Wolfgang Knöbl (ebd.) mit ihren einführenden Vorlesungen in Sozialtheorien auf 766 Seiten vorgelegt haben. Solche Werke halten wir zwar für hilfreich, um in potenziell interessante Theorien einzusteigen und sich diese zu erschließen. Sie lösen am Ende aber nicht das Problem der Theoriewahl. Und zwar deshalb nicht, weil es erstens unseres Eindrucks nach in der Regel nicht so ist, dass Studierende und Kolleg:innen solche Bücher systematisch durcharbeiten, um dann zu einer Entscheidung zu kommen (die am Ende so einer Lektüre vermutlich sogar schwieriger ist). Joas und Knöbl sehen selbst, dass niemand für alle Sozialtheorien Expert:in sein kann, »zumal es auch kaum einen Professor der Sozialwissenschaften gibt, der in all diesen Theorie-richtungen wirklich vollständig auf dem laufenden ist« (ebd., S. 35). Das Problem der Wahl einer Sozialtheorie kann also nicht über den Weg der

Kenntnis aller Theorien und einer anschließend in dieser Kenntnis begründeten Wahl gelöst werden. Wir vermuten zudem, dass solche Kanonisierungen, die auch Ausschluss und blinde Flecken produzieren (!), selektiv gelesen werden, und zwar die Kapitel zu solchen Theorien, für die schon mehr oder weniger feststehende Entscheidungen getroffen wurden. Zweitens bewahren solche Kanonisierungen nicht davor, selbst eine Wahl zwischen möglichen Alternativen zu treffen, die immer kontingent, weil nicht letztbegründbar ist. Uns geht es also nicht um eine »Theorie-Apotheke«, wie sie Jochen Hörisch (2017) zum weiter gefassten Feld humanwissenschaftlicher Theorien metaphorisch entwirft. In Abgrenzung zum Kanonisieren von und Einführen in Sozialtheorien und der Idee einer Apotheke, in der eine Apotheker:in schon die richtige Theorie herausgreift (wer soll das sein?), geht es uns im Folgenden darum, methodologische Knackpunkte von Entscheidungsprozessen für eine Sozialtheorie auszuarbeiten, die am jeweils spezifisch situierten Erkenntnisinteresse der Forschenden⁶ ansetzen – und die allzu häufig durch die vorschnelle Wahl einer Forschungsmethode implizit bleiben (Reichertz 2019). Es geht uns um eine Methodologie der Theoriewahl, »bei deren Durchführung den beteiligten Wissenschaftlern an der Erweiterung ihrer noch partikular-paradigmatischen Sichtweisen gelegen ist« (Klinkmann 1981, S. 258).

Indem wir die Entscheidung für den Einstieg in Sozialtheorien zentral setzen, machen wir auch deutlich, dass wir uns von einem Eklektizismus beziehungsweise einer Theorieintegration in dem Sinne abgrenzen, als dass es uns nicht um einen Zugang geht, der möglichst unterschiedliche Sozialtheorien parallel kombinieren will. Sozialtheorien, so die unserer Vorgehensweise zu Grunde liegende Annahmen, konstituieren das Soziale in ganz unterschiedlicher Weise. Sie entfalten gerade dann ihr Erkenntnispotential, wenn in ihre Logik eingetaucht und die eigene empirische Forschung durch sie erfahren beziehungsweise erst möglich wird. Christoph Haker (2020, S. 19) spricht von der Notwendigkeit, sich von »*der Theorie regieren [zu] lassen*«, soll durch die Theorie gedacht und

- 6 Dieses situierte Erkenntnisinteresse ist für unsere Argumentation zentral. Es geht uns nicht um einen Theorievergleich im luftleeren Raum oder eine Diskussion der Vorzüge unterschiedlicher Sozialtheorien ohne konkreten Bezug. Es geht uns um ein Doing Theory, das konkret situierte Forschende dazu ermutigt, eine andere/neue Perspektive auf das Soziale einzunehmen und entsprechenden Wegen nachzugehen (und sie nicht zurückzuweisen), wenn sich diese in der Forschung, im Austausch mit Kolleg:innen, per Zufall etc. öffnen. Unser Doing Theory zielt gewissermaßen darauf ab, den Fuß in den Spalt einer sich öffnenden Tür zu stellen, verbunden mit der Frage, was hier neu beziehungsweise anders sichtbar wird. Das Potential einer Sozialtheorie zeigt sich unserer Auffassung nach gerade in solchen konkreten Situationen, in denen sie Erkenntnis eröffnet.

empirisch geforscht werden, was angesichts der Verschiedenheit von Theorien auch bedeutet, »*ein Anderer werden* [zu müssen], *wenn ich eine andere Theorie betreiben will*«. Eklektizismus und Theorieintegration gehen aus dieser Perspektive gedacht notwendig mit Erkenntnisverlusten einher (ebd.)⁷ – im schlimmsten Fall führt das extensive Zusammenstückeln von Sozialtheorien dazu, dass durch keine sozialtheoretische Brille so richtig geguckt werden kann und sich folglich in der Forschung lediglich der (implizite) common sense reproduziert. Uns geht es in diesem Kapitel in dem Sinne um ein Doing Theory, als dass wir Entscheidungen für einen Einstieg in andere/neue Sozialtheorien methodologisieren möchten. Metaphorisch gesprochen beschreibt das Doing Theory hier also Praktiken des begründeten Wechsels von sozialtheoretischen Brillen.

Die Ausführungen im Folgenden sind entlang von zwei methodologischen Einsätzen gegliedert, die das Eintauchen in eine andere/neue Sozialtheorie zum Gegenstand machen (Haker und Otterspeer 2023a). Diese Einsätze gründen sich in einem weit gefassten, unterbestimmten und als operationalistisch zu bezeichnenden Verständnis des Sozialen, dass die Emergenz, Stabilisierung und Transformation sozialer Ordnung als eine Konsequenz aneinander anschließender Operationen versteht – seien es Praktiken, Kommunikationen, Handlungen etc. Wir beanspruchen also, dass die im Folgenden herausgearbeiteten methodologischen Einsätze in ganz unterschiedlich theoretisierter und methodologischer Forschung Impulse geben können.

Der erste Einsatz fokussiert die Konstruktionsarbeit der Forschung a). Was ist Gegenstand der Forschung? Welche sozialen Grenzen werden wie in den Blick genommen? Der zweite Einsatz schwenkt vom Forschungsgegenstand, dem Blick nach außen, auf die Forscher:in selbst b), insofern sie in ihrer spezifischen Sozialität oder gesellschaftlichen Situiertheit zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion wird. In welcher Relation steht die forschende Person zu der jeweiligen sozialen Grenze? Beispielsweise: In welche gesellschaftlichen Diskurse publiziert sie ihre Ergebnisse? Diese methodologischen Einsätze zielen insofern auf die Öffnung von Kontingenz, als dass Einsatz a) in der Konstruktionsarbeit des Gegenstandes beispielsweise einen Bruch zum alltäglichen/wissenschaftlichen common sense herstellen will oder Einsatz b) die soziale Position der Forschenden etwa dahingehend zum Gegenstand macht, ob das

7 Hierzu führt Christoph Haker (2020, S. 19) näher aus: »*Es gibt eine Inkommensurabilität soziologischer Theorien. Um eine Theorie zu verstehen und ihre Denk- und Anschauungsformen zu praktizieren, muss ich mich der Theorie unterwerfen. Ich muss mich von der Theorie regieren lassen und mich dem Subjekt der Theorie, als Nicht-Ort und Realfiktion, annähern, um sie überhaupt verstehen zu können. Weil Theorien inkommensurabel sein können, muss ich ein Anderer werden, wenn ich eine andere Theorie betreiben will.*«

Verhältnis zu Gesellschaft/gesellschaftlichen Diskursen anders zu fassen ist. Auch wenn die Öffnung von Kontingenz eine Voraussetzung von Erkenntnis ist – und zwar in dem Sinne, dass durch den Einstieg in eine andere Sozialtheorie erst etwas Neues gesehen werden kann (Rheinberger 2019a) –, läuft sie Gefahr, zu einer Erkenntnisblockade zu werden, wenn Reflexionsschleifen nicht gestoppt werden können (Luhmann 1974). Wenn keine (auch implizite) Entscheidung für eine Sozialtheorie getroffen wird, ist völlig unklar, was wie beforscht wird. Hier wird deutlich, dass auch die Schließung von Kontingenz eine Erkenntnisvoraussetzung ist. Folglich sind die kontingenz-öffnenden Einsätze a) und b) um einen schließenden Einsatz c) zu ergänzen. Diesen möchten wir hier in diesem Kapitel allerdings nur andeuten. Während die öffnenden Einsätze in unserer Forschung der letzten Jahre, die über Wiederabdrucke im Folgenden dokumentiert ist⁸, explizit hergeleitet und über Literaturverweise kontextualisiert wurden, erfolgte die Schließungsbewegung impliziter beziehungsweise weniger durch explizite Referenzen begründet und angeleitet als durch eine konkrete Praxis. In Kapitel VII werden wir daher auch *ex post* der Frage nachgehen, welche Argumente für diese Praxis, für die Schließung von Kontingenz, zentral waren – und damit einen Beitrag zu Gütekriterien zur Wahl von Sozialtheorien leisten. Nun aber zunächst zu den Einsätzen a) und b).

a) Den methodologischen Einsatz zur Konstruktionsarbeit der Forschung untergliedern wir in drei Zugänge, die jeweils darauf zielen, gegen Selbstverständlichkeiten vorzugehen und damit Kontingenz zu öffnen – *das kontrainduktive Vorgehen, das Andere der Ordnung sehen und das Vergessen*.

Kontrainduktiv vorgehen: Für die Wahl und das Eintauchen in eine Sozialtheorie stellt sich zunächst die Schwierigkeit, dass Sozialwissenschaftler:innen sozialtheoretisch immer schon vorgeprägt sind – durch ihr Alltagswissen und durch ihre Forschungspraxis. Sie nähern sich ihrem Forschungsgegenstand immer schon mit bestimmten Vorstellungen darüber, was ist. Hinsichtlich einer multiperspektivischen Praxis ist dies insofern ein Problem, als das die Wahl zwischen unterschiedlichen Sozialtheorien davon abhängt, dass eigene Annahmen über das Soziale kontingent gesetzt werden. Unser Doing Theory zielt hier auf Praktiken, die sozialtheoretische Entselbstverständlichung ermöglichen. Im Folgenden argumentieren wir, dass eine solche Entselbstverständlichung mit Paul Feyerabends (2018; Haker 2020) kontrainduktivem Vorgehen erreicht werden kann. Über ein kontrainduktives Vorgehen ist es möglich, sozialtheoretische Rahmen in Frage zu stellen und in andere Sozialtheorien einzusteigen.

8 In den Kapiteln III bis VI sind die entsprechenden Unterkapitel, bei denen es sich um Wiederabdrucke handelt, durch Fußnoten kenntlich gemacht.

Dass Forschende sich immer schon mit bestimmten Begriffen und theoretischen Annahmen ihrem Gegenstand nähern, »die Wissenschaft überhaupt keine ›nackten Tatsachen‹ kennt« (Feyerabend 2018, S. 15), ist für Feyerabend insofern ein Problem, als dass »die Welt, die wir erforschen möchten, [...] etwas weitgehend Unbekanntes [ist]. Daher müssen wir uns offenhalten, dürfen uns nicht im voraus beschränken« (ebd., S. 17). Damit wendet sich Feyerabend gegen den »Gedanke[n] einer festgelegten Methode oder einer feststehenden Theorie« (ebd., S. 31). Dies ist nicht in die Richtung eines *anything goes* zu lesen. Feyerabend (ebd., S. 11) betont, dass er diese Formulierung, die ihm häufig als seine eigene methodologische Position zugeschrieben wird, »ironisch« gegen einen Rationalismus verwendet. Auch unsere Perspektive mündet nicht in einem relativistischen *anything goes*, wie wir im Kapitel zur *multiperspektivischen Epistemologie sozialer Grenzen und Grenzbearbeitungen* begründen. Das kontrainduktive Vorgehen zielt nun darauf ab, Offenheit in dem Sinne herzustellen, als dass ein Bruch mit dem so Selbstverständlichen – »gut bestätigte[...] Theorien und/oder Tatsachen« (ebd., S. 33) – hergestellt wird: »Wir müssen ein neues Begriffssystem erfinden, das den besten Beobachtungsergebnissen widerspricht, die einleuchtendsten theoretischen Grundsätze außer Kraft setzt und Wahrnehmungen einführt, die nicht in die bestehende Wahrnehmungswelt passen. Dieser Schritt ist [...] kontrainduktiv« (ebd., S. 37). Diese durchaus »spielerische Tätigkeit« (ebd., S. 25) führt »aber nicht dazu, dass alle Theorien als mangelhaft abgewiesen werden sollten, sondern bringt die Hoffnung mit sich, dass der Widerspruch zwischen Theorien in einer pluralistischen Methodologie fruchtbar gemacht werden kann.« (Haker 2020, S. 63) Unser Doing Theory zielt hier also auf das Formulieren von Theoretisierungen, die dem Bekannten widersprechen. Kontrainduktiv vorzugehen bedeutet demnach, über den Widerspruch und den Bruch mit dem Selbstverständlichen – sowohl hinsichtlich theoretischer Annahmen als auch angenommener Tatsachen – sozialtheoretische Rahmen kontingent zu setzen und in andere Sozialtheorien einzusteigen.

Das Andere der Ordnung sehen: Während die Praxis des kontrainduktiven Vorgehens darauf zielt, sozialtheoretische Rahmen zu destabilisieren und damit eine Voraussetzung zu schaffen, in andere Sozialtheorien einzusteigen, zielt der methodologische Einsatz *das Andere der Ordnung zu sehen* darauf ab, innerhalb sozialtheoretischer Setzungen gegen Selbstverständlichkeiten vorzugehen. Dabei ist zunächst zu konstatieren: »schon immer und bis heute bedeutet Theoriebildung: Ordnung schaffen« (Bröckling et al. 2015, S. 9). Das Andere der Ordnung zu sehen, bedeutet folglich, sich gegen den »Ordnungsbias« (ebd., S. 13) von Sozialtheorien zu richten und sich für die Nicht-Ordnung zu sensibilisieren. In der Auseinandersetzung mit sozialen Grenzen scheint dies herausfordernd, da soziale Grenzen bestimmte Ordnungen herstellen. »Trotz

seiner relationalen, anti-essentialistischen Stoßrichtung ist der Grenz-begriff ein Ordnungsbegriff. Er zielt auf die Rekonstruktion, Beschreibung, Analyse differentieller Identitäten« (ebd., S. 27). Dennoch lassen sich in der Auseinandersetzung mit sozialen Grenzen Einsatzpunkte für eine Forschungsperspektive identifizieren, die über ein Sensorium für das Andere der Ordnung eine Distanz zum Ordnungsbias der jeweiligen sozialtheoretischen Annahmen herstellen kann. Eine solche Forschungspraxis kann zwar an bestimmten Grenzkonstellationen ansetzen, und damit an bestimmten Ordnungsvorstellungen beginnen, muss dann »aber zugleich deren Brüchigkeit, Verletzbarkeit, Störanfälligkeit herausarbeiten. Keine Trennungslinie vermag sich gegen Überschreitung zu immunisieren, keine Differenz zwischen Innen und einem Außen ist dauerhaft stabil« (ebd.). Das Andere der Ordnung zu sehen, bedeutet also, in der Forschung insbesondere Abweichungen von (eigenen) Ordnungsvorstellungen scharf zu stellen. Werden Grenzen unerwartet überschritten, zeigen sich im Vollzug sozialer Grenzen Verschiebungen, die eigene Ordnungsvorstellungen und auch Selbstverständnisse irritieren? Der methodologische Einsatz fordert hier also ein, das Andere der Ordnung nicht als Anomalie, als zu vernachlässigende Irritation des eigenen Ordnungsmodells zur Seite zu schieben, sondern gerade solche Abweichungen in der Analyse scharf zu stellen, um offen dafür zu sein, in der Forschung zu sozialen Grenzen nicht lediglich die eigenen Ordnungsvorstellungen zu stabilisieren.

Das Vergessen: Fran Osrecki (2018, S. 3; Osrecki und Schneider 2018) stellt sich bezogen auf die Soziologie die Frage, wie es sein kann, dass die Multiparadigmatizität der Disziplin »den Forschungsprozess nicht gänzlich lähmt«. Seine Antwort ist ein *aktives Vergessensmanagement*, dass sich in der Disziplin institutionalisiert habe. Dieses helfe Forscher:innen dabei, »hochgradig selektiv auf den Forschungsstand zu den von ihnen bearbeiteten Fragen zuzugreifen« (Osrecki 2018, S. 3). An diese Überlegungen anschließend scheint uns das Vergessen eine Voraussetzung einer multiperspektivischen Forschungspraxis zu sein, und zwar in dem Sinne, etwas Anderes/Neues zu tun, zu sehen, zu sagen, zu beobachten, zu denken etc. In eine diskursanalytische Perspektive können wir zum Beispiel erst einsteigen und sie uns zu eigen machen, wenn wir bereit sind, zum Beispiel vorangegangene systemtheoretischen Perspektivierungen, Beobachtungsmethoden, Interpretationsmodi etc. (vorläufig) zu vergessen. Und auch das Andere der Ordnung kann gerade dann gesehen werden, wenn Ordnungsschemata vergessen werden können.

Fran Osrecki (ebd., S. 3) unterscheidet Strategien dieses Vergessensmanagements, betont aber, diese als »*latente coping-Mechanismen*« zu verstehen, also gerade nicht als methodologische Einsätze, die Teil eines reflektierten Forschungsprozesses sind. Sie erfüllen »ihre Funktion gerade dadurch [...], dass sie unausgesprochen und in uneingestandener

Weise praktiziert werden« (ebd., S. 3–4), sie brechen geradezu mit einem »wichtigen Aspekt der legitimen Selbstdarstellung moderner Wissenschaften [...] – die möglichst vollständige Sichtung vorhandener Forschung« (ebd., S. 4). Für unser Vorhaben einer Methodologie multiperspektivischer Forschung, und damit für *ausgesprochene/explicite* Einsätze in den Erkenntnisprozess, halten wir Osreckis Überlegungen zum Vergessen trotz dieser Betonung des Versteckten für instruktiv. Und zwar in zweifacher Weise:

Erstens dahingehend, Prozesse des Vergessens in ihrer Bedeutung für Erkenntnis zu reflektieren – und sie damit aus der Ecke des disziplinär Uneingestandenem herauszukehren. Wenn das Soziale aus unterschiedlichen Sozialtheorien ganz unterschiedlich sichtbar wird und es zwischen diesen Perspektiven nicht die eine Synthese geben kann, muss die forschende Person in der Forschungspraxis Theorien vergessen können, um handlungsfähig zu sein und um nicht zwischen Bücherbergen und Artikel-Massen verrückt zu werden. Der methodologische Einsatz, Vergessen zu müssen, ist hier vielleicht weniger ein Einsatz dafür, anders zu handeln, als es ohnehin schon Praxis ist. Er lädt eher dazu ein, die Notwendigkeit des Vergessens zu erkennen, soll Neues erkannt werden. Der methodologische Einsatz zielt also darauf ab, dass Vergessen zu rehabilitieren, es gerade nicht verstecken zu müssen.

Zweitens halten wir gerade eine der von Osrecki unterschiedenen Strategien des Vergessensmanagements für unsere Überlegungen – auch hier in adaptierter Weise – als anschlussfähig. Und zwar die Strategie »*Alle ignorieren etwas...*« (Osrecki 2018, S. 7). Über das Markieren von Leerstellen wird hier »die Inadäquatheit der bestehenden Deutungsangebote« (ebd.) behauptet.

Das geschieht jedoch gerade nicht in exegetischer Manier oder durch datengestützte Falsifikationsversuche, sondern durch die Hervorbringung eines besonders wichtig markierten Aspekts des Sozialen, um den sich viele bisherige Theorien nicht gekümmert hätten (zum Beispiel Sprache, Raum, Praktiken, Zeit, Geschlecht usw.). (ebd.)

Dieses Vergessensmanagement leisten »intellektuelle ›turns‹ (wie ›linguistic turn‹, ›spatial turn‹, ›new materialism‹, ›practice turn‹ usw.)« (ebd.). Damit wird deutlich, dass Osrecki die Strategie »*Alle ignorieren etwas...*« eher zur Beschreibung gesamtdisziplinärer Aushandlungsprozesse zwischen Paradigmen und damit verbundenen Theoriekonjunkturen nutzt als sie – im Sinne unseres Anliegens – auf der Ebene der einzelnen Forscher:innen zu beschreiben. Dennoch halten wir es für vielversprechend, diese Vergessensstrategie in einen methodologischen Einsatz zu übersetzen – und zwar in einen, der sowohl für ein kontrainduktives Vorgehen als auch dafür, das Andere der Ordnung zu sehen, zentral ist. Im Sinne eines kontrainduktiven Vorgehens stellt der methodologische

Einsatz des Vergessens gerade solche Momente scharf, in denen Theorien versprechen, etwas zu beschreiben, was vorher nicht beschrieben wurde, in denen Theorien einen Sog entwickeln, weil sich plötzlich etwas abzuzeichnen beginnt, was vorher nicht gesehen werden konnte. Gläserne Barrieren können beispielsweise beginnen, sichtbar zu werden. Mit dem methodologischen Einsatz des Vergessens kann hier gesagt werden: »Wenn du mit einer anderen/neuen Theorie etwas erkennen willst, ist es in Ordnung, frühere Theorien und die daraus hervorgehenden Perspektivierungen zu vergessen und dich auf das Andere/Neue einzulassen.« Bezogen auf das Andere der Ordnung betont der methodologische Einsatz des Vergessens solche Momente, in denen Ordnungen irritiert oder verunsichert werden und ermutigt dazu, diesen Irritationen und Verunsicherungen nachzugehen, was nur funktioniert, wenn die forschende Person bereit ist, Ordnungsvorstellungen zu vergessen.

b) Mit der »Objektivierung des Subjekts der Objektivierung« (Bourdieu 2004f, S. 172) rücken die Sozialität der forschenden Person und des wissenschaftlichen Felds in den Mittelpunkt. Diese Reflexionspraxis, die Bourdieu (2004f, 2013) auch als *teilnehmende Objektivierung* bezeichnet, lässt sich in ganz unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses praktizieren, sie kann also auch die Konstruktionsarbeit des Forschungsgegenstandes betreffen, löst sich allerdings nicht in dieser auf. Die teilnehmende Objektivierung kann etwa der Konstruktionsarbeit des konkreten Gegenstandes vorgelagert sein (Welche Fragen stellen sich mir vor dem Hintergrund meiner sozialen Situiertheit (nicht)?), sich in dieser ereignen (Wie verhält sich der von mir konstruierte Gegenstand zu öffentlichen/massenmedialen Thematisierungen?) oder etwa die Kommunikation und Rezeption von Forschungsergebnissen zum Gegenstand machen (Welche Positionen legitimieren sich in der Verwendung meiner Forschungsergebnisse und hat das Konsequenzen für meine Forschung?). Mit der teilnehmenden Objektivierung bleibt unser Doing Theory folglich keine wissenschafts- oder theorieimmanente Praxis. Der Blick weitet sich auf die »gesellschaftlichen Bedingungen« (Bourdieu 2004, S. 172) von Forschung. Ziel ist es, Forschung über ihre eigenen sozialen Bedingungen und ihre Rolle innerhalb der Gesellschaft aufzuklären (Bourdieu, 2013). In Auseinandersetzung mit sozialen Grenzen bedeutet dies, die eigene Position und damit spezifische Relationierung zu den untersuchten Grenzen zum Gegenstand der Reflexion zu machen, Begriffe und Theorien hinsichtlich ihrer Verwendung in Wissenschaft und Gesellschaft allgemein zu reflektieren und ausgehend von diesen Reflexionen gegebenenfalls an anderen Selbst- und Fremdbeschreibungen und damit auch sozialtheoretischen Perspektiven zu arbeiten. Mit der teilnehmenden Objektivierung zielt Bourdieu darauf ab, die relative Autonomie wissenschaftlicher Forschung zu wahren und eine Widerstandskraft gegenüber der Vereinnahmung in gesellschaftlichen Konflikten zu entwickeln.

c) Aus den methodologischen Einsätzen a) und b) folgt notwendig ein Einsatz c). Wenn der Einstieg in eine neue Sozialtheorie bedeutet, durch eine ganz andere Brille auf das Soziale und damit auch auf sich selbst als forschende Person zu gucken, dann geht dieser Prozess mit der Notwendigkeit einher, forschend ein Anderer zu werden. Auch der methodologische Einsatz *das Andere der Ordnung zu sehen*, fordert dazu auf, mit Ordnungsvorstellungen zu brechen und damit auch Fremd- und Selbstverortungen zu revidieren. Und mit der teilnehmenden Objektivierung ergeben sich in der Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Position Anforderungen der Revision wissenschaftlicher Praxis. Die Forschungsperspektive auf soziale Grenzen wird spätestens zu diesem Zeitpunkt selbstreflexiv, als dass auch die Entität der Wissenschaftler:in in Frage steht. Abbott (1995b, S. 863) macht deutlich, dass Grenzbearbeitungen Subjekte nicht unberührt lassen: »What comes out are new actors, new entities, new relations among old parts.« Wissenschaft verstehen wir daher als einen Prozess, im dem es am Ende unumgänglich ist, by Doing fortlaufend eine Andere:r zu werden. Hans-Jörg Rheinberger (2019a) unterstreicht dies, indem er die Notwendigkeit des Stolperns über Erkenntnisgrenzen betont. »Um den jeweils gegenwärtigen Stand des Wissens als Grenze wahrnehmen zu können, muss man über ihn stolpern. Und das authentischste Stolpern ist das über die eigenen Füße« (ebd., S. 7). Die eigenen Füße sind in der sozialwissenschaftlichen Forschung etwa die häufig impliziten und mit Alltagstheorien durchzogenen sozialtheoretischen Annahmen, aus denen sich erst bestimmte Fragestellungen, Gegenstandskonstruktionen, Methoden sowie Selbstverortungen im Sozialen ergeben. Um über diese sozialtheoretischen *Füße* zu stolpern und somit zu neuen Erkenntnissen kommen zu können, bedarf es für Rheinberger (ebd., S. 9) »Vorrichtungen der Selbstüberlistung«. Die hier eingeführten methodologischen Einsätze a) und b) verstehen wir als solche Vorrichtungen der Selbstüberlistung.

In den bisherigen Ausführungen zum Doing Theory zeigt sich eine Leerstelle. Wir beschreiben mit den methodologischen Einsätzen Interventionen in den Forschungsprozess, die auf die Öffnung von Kontingenz zielen. Diese Öffnung von Kontingenz verstehen wir als eine Voraussetzung von Erkenntnis, um überhaupt etwas Neues sehen zu können. Gleichzeitig kann das Öffnen von Kontingenz aber auch zu einer Erkenntnisblockade werden, wenn Reflexionsschleifen nicht gestoppt werden können – zum Beispiel, wenn keine Entscheidung für eine Sozialtheorie getroffen werden kann. Hier zeigt sich die Notwendigkeit der Schließung von Kontingenz⁹ – die in unseren Ausführungen

9 Auch die Schließung von Kontingenz kann wiederum zu einer Erkenntnisblockade werden, wenn an bestimmten Perspektiven/Selbstverständlichkeiten dogmatisch festgehalten wird.

in diesem Kapitel eine Leerstelle ist. Schließung von Kontingenz bedeutet hier, sozialtheoretische Entscheidungen zu treffen, die die forschende Person handlungsfähig machen. Wenngleich in den bisherigen Techniken der Öffnung von Kontingenz bereits Argumente zur Schließung angelegt sind – attraktiv ist zum Beispiel eine Sozialtheorie, die einen Bruch zu meiner Alltagstheorie herstellt –, sind Praktiken der Schließungen von Kontingenz in unserer bisherigen Argumentation nebulös geblieben. Wie haben wir uns in unserer Forschung schlussendlich für bestimmte sozialtheoretische Einsätze entschieden, in die wir eingetaucht sind, um aus diesen unsere Fragestellung und unseren Forschungsgegenstand zu konkretisieren. Dieser Prozess liegt bisher weitgehend im Dunklen. Diese Leerstelle möchten wir im Folgenden dahingehend füllen, dass wir anschließend an den Einblick und die Reflexion unserer Forschungspraxis (Kapitel III bis VI) Vorschläge für Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien formulieren (Kapitel VII), die Argumente an die Hand geben, Kontingenz über die Wahl bestimmter Sozialtheorien zu schließen. Die argumentative Figur ist also folgende: Vor dem Hintergrund eines unterbestimmten Verständnisses sozialer Grenzen haben wir über die in diesem Kapitel genannten methodologischen Einsätze sozialtheoretische Kontingenz geöffnet. Auf dem so bestellten Feld haben wir, ausgehend von dem unterbestimmten Begriff sozialer Grenzen, wiederum sozialtheoretische Entscheidungen getroffen, die unsere Forschung auf bestimmte Bahnen gesetzt hat. Dieses Setzen auf eine Bahn möchten wir mit der Diskussion möglicher Gütekriterien in Kapitel VII diskutieren.

Soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Der Grenzbegriff hat in der Erziehungswissenschaft nicht den Status eines Grundbegriffs – er findet sich nicht in einschlägigen Einführungen und Handbüchern (siehe zum Beispiel Feldmann et al. 2022; Koller 2021; Thompson 2018; Vogel 2019). Er ist allerdings nicht randständig (Gross und Stadler-Altmann 2019). Dies zeigt sich etwa mit Blick auf die Kongresse der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE): 2012 tagte die Disziplin zu »Erziehungswissenschaftlichen Grenzgängen« (Müller et al. 2013b) und 2023 waren »Ent | grenz | ungen« (Heinemann et al. 2023) das rahmende Thema. Im Folgenden möchten wir Einblick in drei erziehungswissenschaftliche Forschungslinien geben, denen wir zuschreiben, auch jenseits der durch die genannten Kongresse bedingten Konjunkturen den Grenzbegriff (mal mehr, mal weniger) zentral zu setzen: a) Grenzbearbeitungen in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik, b) Reflexionen der Grenzen der Erziehungswissenschaft nach außen und nach innen und c) eine migrationspädagogische Perspektive auf Grenzen. Wir nutzen dabei neuere Literatur, die Explizit den Grenzbegriff verwendet – wenngleich klar geworden sein dürfte, dass soziale Grenzen weit über diese Diskussionsstränge hinaus in der Erziehungswissenschaft beforscht werden, nur nicht in zentraler Verwendung des Grenzbegriffs.

a) *Zu Grenzbearbeitungen in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik* (Kessl 2021; Kessl und Maurer 2009; Maurer 2018a, 2018b): Soziale Grenzen sind für Soziale Arbeit/Sozialpädagogik in vielfältiger Hinsicht bedeutsam.

Es sind Grenzen, an die Menschen in der Gesellschaft stoßen, die ihnen ein Weitergehen nicht möglich machen oder es doch an bestimmte Bedingungen – des Wohlerhaltens, der Anpassung oder der ›Normalität‹ – knüpfen; es sind die Strukturen und Verhältnisse, an denen Menschen sich reiben; es sind bestimmte Lebensmöglichkeiten, die als begrenzt und Lebenssituationen, die als begrenzend erfahren werden. (Kessl und Maurer 2009, S. 94)

Die »Denkfigur der ›Grenzbearbeitung‹« (Maurer 2018a, S. 113) beschreibt nun zweierlei. Einerseits rücken »die gesellschaftlichen Verhältnisse als ›gegebene‹ und machtvoll wirksame« in den Blick – also die Verhältnisse, auf die (nicht nur) sozialarbeiterische/sozialpädagogische Praxis trifft. Susanne Maurer verweist hier etwa auf das »System der Zweigeschlechtlichkeit oder [auf] Denkweisen und Praktiken, die auf rassifizierenden Kategorisierungen beruhen« (Maurer 2018b, S. 22). Andererseits lassen sich »die vielfältigen Versuche, diese in kritisch-utopischer Absicht zu problematisieren und für neue, gerechtere, solidarische

Möglichkeiten zu öffnen« (Maurer 2018a, S. 113), in den Blick nehmen beziehungsweise ein Beitrag dazu leisten.

Fabian Kessl und Susanne Maurer (2009, S. 94) beschreiben Soziale Arbeit/Sozialpädagogik, und zwar als pädagogische Praxis sowie als Wissenschaft, als »an der Produktion und Reproduktion von Grenzen beteiligt, [sie] ist Grenzzieherin und auch Grenzverteidigerin.« Bildungstheoretisch argumentiert Fabian Kessl (2021) mit dem Begriff der *Grenzbearbeitung* – und in Abgrenzung zu Begriffen wie *Grenzssetzung* (etwa im Sinne einer Pädagogik vom Erwachsenen aus) und *massiven Grenzüberschreitungen* (etwa im Sinne von Gewalt) – dafür, pädagogisches Handeln als ein solches zu verstehen, dass zu Zukunftsoffenheit beiträgt und nicht auf Begrenzung zielt. »Nur wenn wir als Pädagog:innen Situationen so gestalten, dass sie zukunfts offen sind, das heißt nicht an ein fixiertes Ziel und eine fixierte Vorgabe gebunden werden, können *Bildungssituationen* daraus werden« (ebd., S. 43). Daraus folgt, dass Grenzen »aus pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht immer auch daraufhin zu befragen [sind], ob sie Bildung behindern oder sogar verhindern« (ebd., S. 44). Aufgabe (nicht nur) von sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Praxis sei es, »Ansatzpunkte für die Freilegung anderer möglicher Formen zu markieren und damit zugleich – ganz praktisch – Grenzverschiebungen oder auch -delimitationen zu ermöglichen« (Kessl und Maurer 2009, S. 95). Susanne Maurer (2018b, S. 26) markiert hierfür drei Momente der Grenzbearbeitung: das »Kennzeichnen und Markieren von Grenzen«, die »Kritik der Verhältnisse« und »Versuche/Praktiken der Transformation bzw. Subversion«. Ein besonders Potential sehen Fabian Kessl und Susanne Maurer hier in rekonstruktiven Analysen, die darauf zielen müssten, »hegemoniale Grenzziehungen aufzudecken, um ›verdeckte Räume‹ ebenso sichtbar machen zu können wie bestehende räumliche Beschränkungen« (Kessl und Maurer 2018, S. 18). Deutlich wird hier, dass in diesem kritisch-reflexiven Verständnis von Sozialer Arbeit/Sozialpädagogik »Denken und Perspektive der Grenzbearbeitung [...] auf Wissenschaft und professionelle Praxis zugleich« (ebd., S. 19) bezogen werden.

b) *Zu Grenzen der Erziehungswissenschaft nach außen und nach innen*: Grenzen, ihre Reflexion und Bearbeitung sind in der erziehungswissenschaftlichen Selbstthematizierung ein wiederkehrendes und in unterschiedlicher Weise verwendetes Motiv (Müller et al. 2013a; Hofbauer et al. 2023; Stadler-Altman und Gross 2019). Beschrieben wird die Disziplin »sowohl in ihrer inneren Gestalt, in ihren Teildisziplinen und Forschungsfeldern, wie auch in ihrem Verhältnis nach außen, ihrem Bezug zur Erziehungspraxis, zur Bildungspolitik und zu ihren Nachbardisziplinen« (Müller et al. 2013a, S. 19). Cursorisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit möchten wir im Folgenden einen Überblick zu Auseinandersetzungen mit Grenzen der Erziehungswissenschaft geben.

Das Motiv der Grenze findet sich *erstens* in Thematisierungen des Verhältnisses von *Theorie und Praxis* (Stadler-Altman und Gross 2019; Bütow et al. 2018; Patry 2018) – und zwar unterschiedlich konturiert. Beispielsweise markiert Jean-Luc Patry (2018) die Grenzen zwischen Theorie als Aussagesystem und Praxis als Tätigkeit sowie zwischen Theorie, die Allgemeinheit beansprucht, und Praxis, die durch Konkretheit gekennzeichnet ist. *Zweitens* zeigt sich die Rede von Grenzen in der Auseinandersetzung mit *Teil- und Subdisziplinen* der Erziehungswissenschaft. Ein aktuelles Beispiel ist die Auseinandersetzung mit der »Frage nach Stellung und Kontur der Allgemeinen Erziehungswissenschaft« (Bünger und Jergus 2021, S. 83; Jergus et al. 2022). Ein weiteres Beispiel sind Auseinandersetzungen mit Grenzen zwischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung (Glaser und Keiner 2015; Terhart 2012; Vogel 2016). *Drittens* werden das Verhältnis der *Erziehungswissenschaft zu anderen Disziplinen* und damit Fragen der *Interdisziplinarität*, weiter gefasst auch der *Transdisziplinarität*, unter Verwendung des Motivs der Grenze verhandelt (Bütow et al. 2018; Müller et al. 2013a). Beleuchtet werden »theoretische, method(olog)ische und empirische Grenzgänge [...], die sowohl mit einer Eingebundenheit in spezifische fachliche Disziplinen und die daran geknüpften wissenschaftstheoretischen Positionen als auch mit der Notwendigkeit eines Blickens ›über den Tellerrand hinaus‹ einhergehen« (Kondratjuk et al. 2023, S. 4). *Viertens* finden sich Analysen der *Sozialität und Historizität der Erziehungswissenschaft*, also der Eingebundenheit in jeweils spezifische gesellschaftliche Verhältnisse, die unter Verwendung des Grenzbegriffs zum Beispiel das Verhältnis zu Gesellschaftsbereichen wie Politik oder Wirtschaft reflektieren oder etwa die disziplinäre Verwebung in rassistische und koloniale Verhältnisse in den Blick nehmen. Mechthild Gomolla (2023, S. 73) analysiert, wie über spezifische Entgrenzungen von Bildung, Ökonomie, Politik und Forschung im Zuge der Implementierung einer datenbasierten Schulsteuerung »Schüler*innen wie Eltern mit Migrationsgeschichte [...] primär als Defizitträger*innen positioniert« werden, wodurch institutionelle und strukturelle Barrieren als auch die (Re)Produktion von Differenz in schulischer Praxis unbeleuchtet bleibt.

c) *Zur migrationspädagogischen Reflexion von Grenzen*: Migrationspädagogische Fragestellungen fokussieren Prozesse des Unterscheidens und des Hervorbringens von Differenz in der Migrationsgesellschaft (Mecheril 2010). Dem Begriff der Grenze kommt dabei insofern Bedeutung zu, da Migration als Bewegung über Grenzen gedacht wird (Geier und Mecheril 2021). Grenzen können sich dabei in unterschiedlicher Weise zeigen – etwa als nationalstaatliche, als sprachliche oder als kulturelle Grenzen, deren Historizität und Kontingenz betont wird (ebd.). Das Forschungsinteresse richtet sich etwa darauf, welche Ordnungen sich

(auch über wissenschaftliche Kategorien, Theorien und Methodologien) im Zuge von Migrationsbewegungen (re)produzieren. Wie etwa über Grenzziehungen zu imaginierten Anderen, »z.B. die Nation in Abgrenzung zum Fremden, Zivilisation zur Barbarei, Hochkultur zum Populären usf.« (ebd., S. 177), bestimmte homogenisierende Selbstverständnisse gerade über Abwertungen hergestellt werden, die etwa koloniale und rassistische Selbst- und Weltverhältnisse weitertragen; wie sich aber auch Ordnungen konstituieren, die durch Mehrfachzugehörigkeiten, Hybridität oder transnationale Lebenswelten gekennzeichnet sind.

Dieser selektive Einblick zeigt: soziale Grenzen werden in der Erziehungswissenschaft in ganz unterschiedlicher Ausprägung beforscht. Eine Gemeinsamkeit dieser Zugänge scheint uns ihre Gegenstandsbezogenheit zu sein (wobei eben unterschiedliche Gegenstände in den Mittelpunkt rücken) – beforscht werden sozialpädagogische Fragestellungen, Grenzen der Disziplin und natio-ethno-kulturelle Grenzkonstellationen. Grenzen werden dabei ausgehend von ihrer empirischen Bedeutsamkeit zum Gegenstand. Dies zeigt sich konkret, wenn Susanne Maurer ausführt, dass sich »Grenz Aspekte von Seiten der Fachkräfte, aber auch von Seiten der Nutzer_innen oder Nicht-Nutzer_innen Sozialer Arbeit her bestimmen [lassen]; der Blick richtet sich dabei stets auf das Umfeld, in dem Soziale Arbeit stattfindet, den Kontext, in dem sie situiert ist, die gesellschaftliche Dynamik insgesamt« (Maurer 2018b, S. 27). Auch Jean-Luc Patry nimmt eine akteur:innenzentrierte Perspektive ein, wenn er ausführt: »Ein Grenzübergang wird dann anzusprechen sein, wenn [...] eine (Gruppe von) Person(en) [...] aus welchen Gründen auch immer von einer ›Welt‹ in eine andere [...] übergehen soll(en) oder will (wollen)« (Patry 2018, S. 35). Den Grenzübergang beschreibt er dann entweder als »*physisch*« oder »auch *in Gedanken*« (ebd., S. 40), also jeweils gedacht als eine Tätigkeit von Personen. Die Gegenstandsorientierung hat auch zur Konsequenz, dass sich wenige Berührungspunkte zwischen den genannten Forschungslinien zeigen – dies betrifft in Teilen die gewählten Theorie-Bezüge als auch die Autor:innen, die sich unserer Beobachtung nach in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Communities bewegen. Oder anders formuliert: die unterschiedenen Perspektiven auf Grenzen befruchten sich wechselseitig kaum, sie bewegen sich in eigenen referentiellen Rahmen.

Diese Beobachtung bestätigt zunächst die von Susanne Maurer betonte »Unschärfe und Offenheit [des Grenzbegriffs] (vgl. dazu auch Gamm 2000; Schmerl/Großmann 1996), durch die – immer wieder neu konkret zu füllende – ›Wendbarkeit‹ des Bildes ›Grenze‹ [ergeben sich] auch immer wieder neue Eingriffs-, Einhak- und Ansatzpunkte für eine Auseinandersetzung« (Maurer 2018b, S. 21). Für unsere Auseinandersetzung mit sozialen Grenzen ist diese Ubiquität des Grenzbegriffs zunächst wichtig, als das sie mannigfache Einstiegsmöglichkeiten in die

Theoretisierung von Grenze schafft. Anders als bei den dargestellten Forschungssträngen liegt unser Fokus dann aber auf der sozialtheoretischen Ausdifferenzierung und der Entwicklung der Forschungsperspektive sozialer Grenzen und Grenzbearbeitungen als multiperspektivische Forschungspraxis. Wir machen folglich einen sozialtheoretischen Claim. So wie die Begriffe Praxis und Diskurs in ihrer sozialwissenschaftlichen Verwendung unmittelbar auf sozialtheoretische Perspektiven verweisen, möchten wir dazu einladen, auch den Begriff der Grenze aus seiner empirischen Selbstverständlichkeit zu lösen und ihn (multiperspektivisch) sozialtheoretisch auszuformulieren, also als einen sozialtheoretischen Begriff zu verstehen. Für diesen sozialtheoretischen Claim ist es zentral, von dem Akteur:innenbezug, der sich womöglich durch die Praxisorientierung in der Erziehungswissenschaft aufdrängt, Abstand zu nehmen. Sozialtheorien eröffnen gerade eine Perspektive auf das Soziale, die in der Betonung von Institutionen, Organisationen, Subjektpositionen und Subjektivierungsweisen, praktischem Wissen, Habitus, diskursiven Formationen etc. das Soziale in Abgrenzung zu einer Perspektive auf (Einzel)Personen bestimmt – und damit einen Bruch zu Perspektivierungen herstellt, die zum Beispiel Gesellschaft als Summe (rational) handelnder Personen verstehen. Das Soziale ist gerade nicht die Summe einzelner Akteur:innen, sondern beschreibt emergente Ordnungen, die in ihrer Kontingenz und Historizität gedacht werden. Wie solche Ordnungen ausbuchstabiert und beforscht werden können, hängt von der Wahl der jeweiligen Sozialtheorie ab – und weil Sozialtheorien nie in ihrem Gegenstand gründen, sondern mögliche Perspektiven neben anderen sind, die bestimmtes scharfstellen, anderes aber auch verunklaren, ist es wichtig, an einer multiperspektivischen Forschungspraxis zu arbeiten.

Für dieses Vorhaben lassen sich im dargestellten erziehungswissenschaftlichen Forschungsdiskurs durchaus Anknüpfungspunkte ausmachen, wenn es etwa Susanne Maurer »um die Markierung der eigenen Wahrnehmungsgrenze [geht], in einer Bewegung der kritischen Selbstreflexion« (Maurer 2018b, S. 27). In unserer Arbeit möchten wir die eigenen Wahrnehmungsgrenzen insbesondere auf sozialtheoretischer Ebene reflektieren beziehungsweise durch eine multiperspektivische Forschungspraxis einen produktiven Umgang mit eigenen Wahrnehmungsgrenzen finden. Durch die Unterscheidung der sozialtheoretischen Ebene, der Ebene der Theorien begrenzter Reichweite und der gesellschaftstheoretischen Ebene (Lindemann 2016), die unserer Beobachtung nach nicht explizit in dem dargestellten erziehungswissenschaftlichen Diskurs vollzogen wird, scheint es uns zudem möglich, einen differenzierteren Umgang mit Theorien zu finden.

Abschließend möchten wir zwei Argumente stark machen, die aus unserer Sicht das Potential der von uns herausgearbeiteten Perspektive für die Erziehungswissenschaft betonen:

1) In Grenzbearbeitungen emergieren soziale Ordnungen. Empirisch kann beispielsweise beobachtet werden, wie sich über Grenzziehungen gesellschaftliche Felder oder Gemeinschaften konstituieren. Dabei hängt es von den jeweiligen Grenzziehungen ab, welche Logiken, Selbstbeschreibungen oder Subjektpositionen und mit ihnen verbundene (asymmetrische und hierarchisierende) Ein- und Ausschlüsse entstehen (siehe zum Beispiel Abbott 1995a zur Entstehung der Sozialen Arbeit, Gieryn 1983 und 1999 zur Grenzarbeit zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft sowie Hirschauer 2021 zur Grenzbildung zwischen Menschengruppen entlang von zum Beispiel class, gender oder race). Grenzbearbeitungen sind aus dieser Perspektive also zentral für die Emergenz, für das *Herausbilden* von spezifischen Ordnungen und damit verbundenen Selbst- und Weltverhältnissen. Sie vollziehen sich gerade nicht zwischen statischen Entitäten, die einfach da sind und denen ein Wesenskern zugeschrieben wird, sondern sie bringen Entitäten erst hervor und verändern sie fortlaufend. Für eine Disziplin wie die Erziehungswissenschaft, die mit Begriffen wie Erziehung und Bildung ihr Interesse gerade auf die (Un)Möglichkeiten und Modi des Anders-Werden-Könnens richtet (und dabei mit individuellen Bildungsverläufen, Institutionen und Organisationen sowie mit dem Bildungswesen, wenn nicht sogar der Gesellschaft insgesamt, auf ganz unterschiedlichen Ebenen ansetzt), sehen wir daher im Begriff der Grenzbearbeitung großes Potential. Weil erziehungswissenschaftliche Forschung selbst Grenzen zieht und bearbeitet – etwa zwischen Schüler:innengruppen – und selbst auf ihren Gegenstand zurückwirkt, betrachten wir soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen zudem als Einstiegspunkte für eine selbstkritische Revision der eigenen Grenzarbeit (Maurer 2018b).

b) Das Potential für die Erziehungswissenschaft zeigt sich unseres Erachtens nach auch in der Offenheit des Grenzbegriffs und in seiner Anschlussfähigkeit an den alltäglichen Sprachgebrauch. Für die Erziehungswissenschaft ist das Aufeinandertreffen verschiedener Wissensformen charakteristisch. Gerade der Handlungsbezug sorgt für eine fortlaufende Bearbeitung der Frage, wie die Praxis der Wissenschaft und die Praxis in pädagogischen Handlungsfeldern zu relationieren sind (Böhme et al. 2018; Gross und Stadler-Altman 2019). Die Begriffe der sozialen Grenze und der Grenzbearbeitung – so unsere Annahme – können zwischen Wissensformen der Erziehungswissenschaft oder zwischen Theorie und Praxis eine Scharnierfunktion erfüllen beziehungsweise sie aus dieser Verbildlichung lösen und in ihrer Verschränkung reflektierbar machen. In pädagogischen Handlungsfeldern oder auch in der Lehr- und Forschungspraxis ermöglichen sie zunächst voraussetzungsarme Problembeschreibungen. Ausgehend von diesen kann in weitergehende und sozialtheoretisch gerahmte Analysen eingestiegen werden, aus denen sich potenziell neue Perspektiven auf die jeweilige Praxis ergeben.

Multiperspektivische Epistemologie sozialer Grenzen und Grenzbearbeitung

Unsere Ausführungen zu sozialen Grenzen und Grenzbearbeitungen abschließend möchten wir die epistemologische Verortung der von uns verfolgten multiperspektivischen Forschungspraxis auf den Punkt bringen.

Unser Vorhaben verstehen wir als postfundamental (Marchart 2016; Bührmann 2020). Damit weisen wir *letzte* Gründe und soziale Fundamente zurück. Dies bedeutet nicht, dass es keine Gründe für die Existenz sozialer Grenzen oder gar die Wahl einer Sozialtheorie gibt. Vielmehr ist aus dieser Perspektive von Interesse, wie sich Gründungen vollziehen, die immer als vorläufig zu verstehen sind. Soziale Grenzen und Ordnungen sind damit auf kontingente temporäre Unterbrechungen eines letztlich infiniten Prozesses von Gründungsversuchen des Sozialen angewiesen. Dies gilt auch für (wissenschaftliche) Beobachtungen sozialer Grenzen, die über die jeweiligen (sozial)theoretischen Setzungen Reflexionsschleifen – etwa darüber, was das Soziale als Gegenstand überhaupt ist – vorläufig stillstellen und so bestimmte Grenzziehungen vornehmen und damit erst Forschung ermöglichen. Diese Grenzziehungen können dann wiederum auf den untersuchten Gegenstand zurückwirken. Andrea D. Bührmann (2020, S. 13) spricht in diesem Zusammenhang dann von einem *reflexiven Konstruktivismus*, wenn »die (beobachteten) Konstruktionsprozesse und deren Folgen – also die Konstrukte und deren Folgen für und auf die (sozialen) Konstruktionsprozesse – als auch die Folgen der wie auch immer gearteten Beobachtungen dieser Konstruktionsprozesse und deren Konstrukte mit in die Analyse einbezogen« werden.

Ein solcher Postfundamentalismus geht schnell mit dem Vorwurf einher, hier werde einem Relativismus die Tür geöffnet (Vogelmann 2022, 2021b). Dieser bemängelt, dass »ohne souveränen epistemischen Standpunkt [...] wissenschaftliche Praktiken und das von ihnen hervorgebrachte Wissen keine epistemische Autorität mehr« (Vogelmann 2022, S. 309) besäßen. In der Absehung von letzten Gründen, so der Relativismusvorwurf, könne Wahrheit letztlich für alle Aussagen beansprucht werden, die indifferent nebeneinanderstünden (ebd.).

Diesen Vorwurf und die in ihm enthaltene »versteckte Idealisierung von Wahrheit und Wissenschaften« (ebd., S. 298) weisen wir mit Frieder Vogelmann zurück. Gegen eine Idealisierung von Wissenschaft arbeitet er an einem »realistischen Verständnis von wissenschaftlichen Praktiken« (ebd., S. 309). Wahrheit wird hier nicht an einen – ohnehin nicht möglichen! – Feldherrenblick oder Gott-Standpunkt geknüpft (von denen aus die Dinge so gesehen werden können, wie sie sind). Vielmehr vertreten wir ein »nichtsouveränes Wahrheitsverständnis« (ebd., S. 310), das erst über konkret situierte Praktiken Geltung beansprucht,

die angefochten werden können. Aussagen zu sozialen Grenzen können beispielsweise dann als wahr anerkannt werden, wenn sie offenlegen, was überhaupt als das Soziale verstanden wird und wie dieses so gefasste Soziale über bestimmte Erhebungs- und Auswertungsmethoden dahingehend in den Blick genommen werden kann, wie sich soziale Grenzen hier zeigen. Wahrheit emergiert zum Beispiel, wenn wir uns eine sozialtheoretische Perspektive zu eigen machen und erkennen, wie sich uns das Soziale durch diese Perspektive und den aus ihr folgenden Methoden (anders) zeigt. Innerhalb einer Sozialtheorie kann dann um adäquate/bessere Methoden gerungen werden, mit denen sich dann erst recht Wahrheitsansprüche plausibilisieren lassen (etwa dann, wenn über ein bestimmtes methodisches Vorgehen eine Sättigung der formulierten Theorie begrenzter Reichweite in Anspruch genommen werden kann). Die Grenze zwischen wahr und falsch verwischt hier nicht, weil es innerhalb sozialtheoretischer Perspektiven selbstverständlich richtige und falsche Aussagen gibt. Der Wahrheitsstatus einer Sozialtheorie gegenüber einer anderen bleibt jedoch in Bezug auf die Theoriewahl prekär. Er muss sogar prekariert werden können, soll verhindert werden, dass eine bestimmte Sozialtheorie dogmatisch wird – in dem Sinne, dass das Soziale beispielsweise nur noch als Praxis, Diskurs oder Kommunikation in den Blick rückt.

Das Absehen von *letzten* Gründen fordert also dazu auf, einen multiperspektivischen Umgang mit Sozialtheorien zu finden. Diese liegen nicht indifferent nebeneinander, sondern wir behaupten, dass auch für die Wahl von Sozialtheorien, wie auch für die Wahl von Methoden, Gründe gefunden werden können, die überzeugend sind. Gründe, die etwa dazu führen, in einer bestimmten Phase der Forschung in eine bestimmte Sozialtheorie einzusteigen. Welche Gründe das sein könnten, möchten wir über unsere Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien (Kapitel VII) erschließen helfen.

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 unkreativ
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-Projekt Koordinator, 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 machtvoll 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 theorieimmanenten 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, Dederling, 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 un-mittelbaren 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 Migrantenanteil 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.

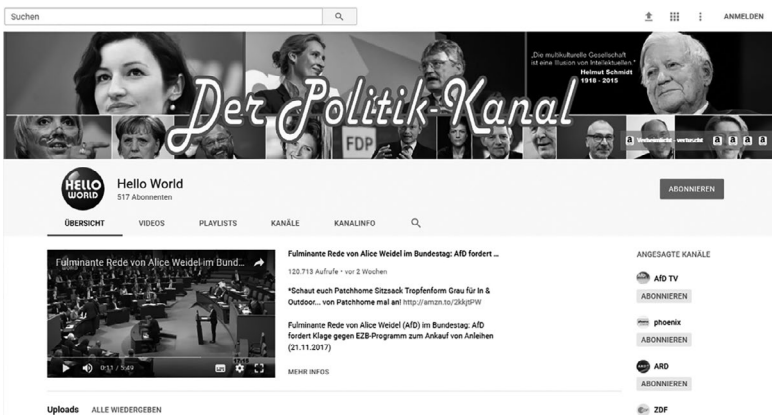


Abbildung 1: Screenshot des YouTube-Channels HELLO WORLD

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. Bourdieus (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 Mertens 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.

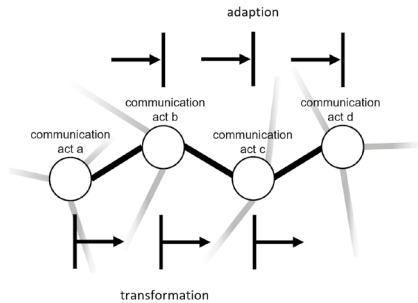


Figure 4: Legitimation as a process of adaption and transformation

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 legitimization 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:

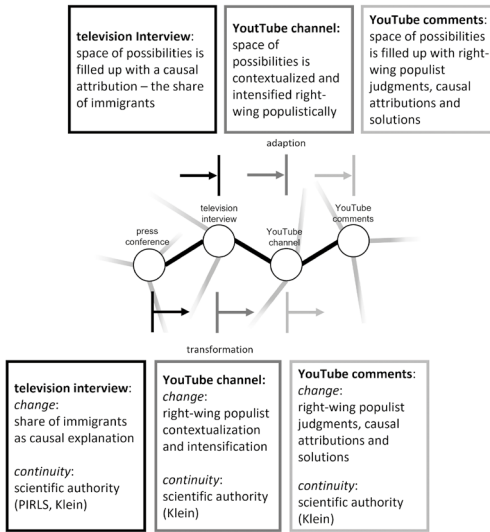


Figure 5: Legitimation process from the presentation of PIRLS 2016 to right-wing populist positions

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 denen »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 hervorbrachte 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.

IV Extrem rechte Simulation von Wissenschaftlichkeit

Vielleicht tut es doch weh
Und dann packt dich die Angst
Manchmal glaubt man beinahe selber
Dass das alles so gehört
Turbostaat

Ex-post Methodologisierung unserer Forschung zur extrem rechten Simulation von Wissenschaftlichkeit

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

Anschließend an unsere Auseinandersetzung mit der rassistischen und rechtspopulistischen Verwendung von IGLU 2016 zogen extrem rechte *intellectual organizations* (Mudde 2019, S. 53) unsere Aufmerksamkeit auf sich. Rechtsextremismus verstehen wir als »Gesamtheit von Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktionen« (Jaschke 2001, S. 30), für die Setzungen grundlegender Ungleichwertigkeiten zwischen Menschengruppen bei gleichzeitig behaupteter Homogenität dieser Gruppen nach innen – etwa zwischen biologistisch und/oder kulturalistisch imaginierten Völkern sowie zwischen Frauen und Männern – und das Hervorheben naturalisierter Hierarchien zentral sind (Salzborn 2020). Extrem rechte *intellectual organizations* (Fuchs und Middelhoff 2022; Hümmeler 2021; Pfahl-Traughber 2022; Kellershohn 2016) organisieren beispielsweise Vorträge, Konferenzen, Summer- und Winterschools, es werden »wissenschaftliche« Zeitschriften publiziert und Bücher verlegt, Stipendien vergeben, Forschungsprojekte gefördert und Anschluss an aktuelle (sozial)wissenschaftliche Debatten gesucht. Mit dem inzwischen aufgelösten *Institut für Staatspolitik* (INSTAPO) rückte eine solche *intellectual organization* in den Fokus unserer Analyse.

Während im Falle von IGLU 2016 wissenschaftliches Wissen über den YouTube-Channel und die Kommentare rassistisch und rechtspopulistisch verwendet wurde, sind es nun extrem rechte Institutionen, die selbst in Anspruch nehmen, Wissenschaft zu betreiben. Das INSTAPO veranstaltete regelmäßig Akademien, die sich an Schüler:innen, Student:innen und junge Berufstätige bis zum Alter von 35 Jahren richteten (Kellershohn 2016). Ein Beispiel ist die 20. Winterakademie, die zum Thema »Lesen« 2020 stattfand und die, wie andere Veranstaltungen auch, auf dem INSTAPO-YouTube-Channel in Ausschnitten dokumentiert wurde. Uns fiel auf, dass etwa akademische Titel der Vortragenden hervorgehoben und Autor:innen sowie Debatten, die auch in der gegenwärtigen akademischen Diskussion bedeutsam sind, gelesen und diskutiert wurden. Unser Interesse begründete sich nun in der Beobachtung, dass obwohl wir das rechtsextreme INSTAPO außerhalb von Wissenschaft verorten, die Grenze in die Wissenschaft durch diese *intellectual organization* bearbeitet wurde.

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

Für die sozialtheoretische Auseinandersetzung mit diesen Beobachtungen war das Konzept *boundary-work* von Thomas F. Gieryn (1983) zentraler Bezugspunkt. Gieryn untersucht die Konstruktion von Grenzen »between science and varieties of non-science« (ebd., S. 781). Dabei geht er davon aus, dass die Grenzen von Wissenschaft »ambiguous, flexible, historically changing, contextually variable, internally inconsistent, and sometimes disputed« (ebd., S. 792) sind. In Bezugnahme auf Gieryn betonen wir, dass die Grenzen der Wissenschaft von beiden Seiten, also von der Wissenschaft und ihrem jeweiligen Außen, bearbeitet werden. *Boundary work* kann folglich sowohl Abgrenzungen als auch das Betonen von Gemeinsamkeiten umfassen.

Durch diese sozialtheoretische Brille rückt, anknüpfend an unsere beschriebene Beobachtung, die Bearbeitung der Grenze zur Wissenschaft durch extrem rechte Akteur:innen, die für sich Wissenschaftlichkeit reklamieren, in den Fokus. Wie stellen *intellectual organizations* der extremen Rechten den Anspruch her, wissenschaftlich zu sein? In Verschränkung von Perspektiven der politischen Theorie zur extremen Rechten (Was sind Inhalte, was sind Praktiken und was ist die Rationalität, die die extreme Rechte ausmachen?) sowie Erkenntnissen der Wissenschaftsforschung (Wie wird Wissenschaftlichkeit über Inhalte (ebd.), über Institutionalisierungen und über epistemische Strukturen (Weingart 2013) hergestellt?) haben wir das *boundary work* zwischen Wissenschaft und der extremen Rechten sozialtheoretisch durch die Unterscheidung von drei Grenzdimensionen näher bestimmt. Wir unterscheiden zwischen der institutionellen Dimension, der inhaltlichen Dimension und der epistemischen Dimension, auf denen jeweils Abgrenzungen vorgenommen, aber auch Gemeinsamkeiten hergestellt werden können. Von Interesse war, wie das INSTAPO entlang dieser Dimensionen die Grenze zur Wissenschaft bearbeitete.

Institutionelle Dimension: Institutionen beschreiben »mehr oder weniger formalisierte Handlungsregeln, die gegebenenfalls zu Bestandteilen einer organisierten Handlungsstruktur werden können, aber nicht müssen« (Stachura 2014, S. 200). Beispiele für solche Handlungsregeln sind »verfestigte Verhaltensmuster, Routinen und Zeichensysteme, die zwar räumlich und zeitlich gebunden sind, aber doch für einen größeren Personenkreis für eine gewisse Zeit gelten« (Feldmann und Immerfall 2021, S. 192). Institutionen sind historisch gewachsen und wirken insofern stabilisierend als auch integrierend, als dass sie über die Herstellung einer bestimmten Normalität Inklusion und Exklusion (re)produzieren (Feldmann und Immerfall 2021). So verstanden ist Wissenschaft eine Institution, die sich über bestimmte Verhaltensmuster, Routinen und

Zeichensysteme konstituiert (Weingart 2013; Beaufäys und Krais 2005; Etzemüller 2019). In Wissenschaft werden Fragen gestellt, Daten erhoben und ausgewertet, Ergebnisse auf Tagungen präsentiert und in Fachzeitschriften, Monografien oder Sammelbänden publiziert, akademische Titel verliehen, Netzwerke gebildet und gepflegt und Fehlverhalten (etwa das Plagieren oder habituelle Nicht-Passung) sanktioniert. In solchen Praktiken wird by Doing (Nicht-)Zugehörigkeit zur Institution Wissenschaft hergestellt (Etzemüller 2019; Beaufäys und Krais 2005). Institutionalisierungen in diesem Sinne zeigen sich über Organisationen, etwa konkrete Hochschulen, hinweg und können auch von Organisationen eingeübt werden, die nicht Teil des etablierten wissenschaftlichen Feldes sind. Die Frage zur Analyse der Grenzarbeit in ihrer institutionellen Dimension lautet: Wer ist am extrem rechten Wissenschaftsdiskurs beteiligt? Wie vollziehen diese Akteur:innen Wissenschaftsarbeit?

Inhaltliche Dimension: Mit der inhaltlichen Dimension der Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft verschiebt sich der Fokus auf das, *was* gesagt wird – in Abgrenzung zur Frage nach dem *wie* von Verhaltensmustern, Routinen und Zeichensystemen (Etzemüller 2019). In seinen historischen Analysen zeigt Thomas F. Gieryn (1983, 1999), wie das boundary work von Wissenschaft über Inhalte funktioniert. So bezog sich der britische Naturwissenschaftler John Tyndall im 19. Jahrhundert in paradoxer Weise auf Inhalte der Wissenschaft, um Wissenschaft einerseits von der Religion und andererseits von der eher praktischen, auf Handarbeit basierenden Ingenieurskunst abzugrenzen. »For Tyndall, the empirical and useful *fact* was the keystone of science as not-religion, but the abstract and pure *theory* was the keystone of science as not-mechanics« (Gieryn 1983, S. 792). Folglich wählte Tyndall verschiedene wissenschaftliche Inhalte – empirische Fakten und *abstrakte* sowie *reine* Theorien – aus, um jeweils in unterschiedlicher und in sich durchaus paradoxer Weise inhaltliche Grenzen von Wissenschaft in unterschiedliche Richtungen zu bestimmen: »science is justified by the practical utility when compared to the merely poetic functions of religion but science is justified by its nobler uses as a source of pure culture and discipline when compared to engineering« (Gieryn 1999, S. 63). Im Rahmen unserer Analyse der extrem rechten Grenzbearbeitung zur Wissenschaft waren sozialwissenschaftliche Inhalte von Interesse. Leitend war die folgende Fragestellung: Welche sozialwissenschaftlichen Themen setzt die extreme Rechte auf die Tagesordnung, wenn sie behauptet, Wissenschaft zu betreiben?

Epistemische Dimension: Schließlich fokussiert die epistemische Dimension die Frage, wie wissenschaftliches Wissen als wahres Wissen gerechtfertigt wird. Die Idee, Grenzbearbeitungen der Wissenschaft entlang der epistemischen Dimension zu betrachten, haben wir in Auseinandersetzung mit Ludwik Flecks (1980) Analyse von Denkstilen entwickelt.

Mit dem Begriff des Denkstils beschreibt Fleck (ebd., S. 130) ein immer historisch situiertes »*gerichtetes Wahrnehmen*«, durch welches bestimmte Problemdefinitionen (und andere nicht) bedeutsam werden. So verstanden wird der Denkstil »zum Zwange für Individuen, er bestimmt, ›was nicht anders gedacht werden kann.« (ebd., S. 130). Wahrheit ist aus dieser Perspektive betrachtet »immer oder fast immer, innerhalb eines Denkstils, vollständig determiniert« (ebd., S. 131). Fleck (ebd., S. 135) nennt den »gemeinschaftlichen Träger des Denkstiles [...] Denkkollektiv«. Die Wissenschaft ist für Fleck ein relativ stabiles »denkkollektives Gebilde« (ebd., S. 136), für welches die »gemeinsame Verehrung eines Ideals, des Ideals objektiver Wahrheit, Klarheit und Genauigkeit« (ebd., S. 187) kennzeichnend sei. Mit Blick auf die epistemische Dimension interessiert nun, wie die Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft über die Betonung eines bestimmten Prinzips, was gedacht werden kann und was nicht, gezogen wird. Denn es »müssen immer viele Probleme unbeachtet oder als unwichtig oder sinnlos abgewiesen werden« (ebd., S. 137). Die Analyse richtet sich folglich auf den intellektuellen Möglichkeitsraum, in dem Probleme erkannt und Lösungen gefunden werden. Bezogen auf unseren Untersuchungsgegenstand ist also von Interesse, wie extrem rechte *intellectual organizations* ihr Wissen als wahr rechtfertigen, welche Erkenntnis also für sie möglich ist. Die Fragen zur Analyse der extrem rechten Grenzarbeit in ihrer epistemischen Dimension lauten: Wie wird im extrem rechten Diskurs etwas zu einem wissenschaftlichen Problem? Welche Prinzipien sind für neurechte Akteur:innen die Grundlage, um in ihrem Sinne Wahrheit von Falschheit zu unterscheiden?

Durch die so erarbeitete sozialtheoretische Brille haben wir das *boundary work* des INSTAPO zum Gegenstand gemacht, wobei sich die Analysen auf die YouTube-Videodokumentation der Winterakademie zum Thema »Lesen« und auf Printpublikationen des INSTAPO beziehen. Von Interesse ist, wie die Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft im Sinne der institutionellen, der inhaltlichen und der epistemischen Dimension durch diesen extrem rechten Akteur bearbeitet wird. Gelingt es, entlang dieser Dimensionen Synchronisationen zur Wissenschaft herzustellen, wie gelingt das und wo zeigen sich Brüche?

Die Analyse zeigt in der *institutionellen Dimension*, dass mit der Selbstbezeichnung als *Institut für Staatspolitik*, der Veranstaltung von Sommer- und Winterakademien, der Publikation einer Zeitschrift, einer »wissenschaftlichen« Reihe sowie von Handbüchern Kontinuitäten zur Wissenschaft hergestellt werden. Dabei ähneln diese Publikationen mit Blick auf Umschlag, Typographie, Literaturhinweisen, Personen- und Begriffsverzeichnis Zeitschriften und Handbüchern wissenschaftlicher Disziplinen. Und auch in der Vortragspraxis zeigen sich Anknüpfungen dahingehend, dass etwa akademische Titel hervorgehoben und über ein Namedropping Anschlüsse zu sozialwissenschaftlichen Debatten

hergestellt werden. Auf der *inhaltlichen Dimension* ist die Grenzarbeit ambivalenter. Es zeigen sich Kontinuitäten, wenn Themenfelder wie Erziehung, Bildung, Politik und Ökologie aufgegriffen werden und sozialwissenschaftliche Literatur rezipiert wird. Zugleich zeigt sich ein Bruch, wenn Begriffe, Autor:innen und Werke zum Gegenstand werden, die eindeutig der extremen Rechten zuzuordnen sind. In der *epistemischen Dimension* zeigt sich ein Bruch zur Wissenschaft: die Denkmöglichkeiten der Akteur:innen zeigen sich durch Apriori-Setzungen/Fundamentalismen (das Eigene, Volk als Ethnos) geprägt, die als unveräußerlich expliziert und zu einer Charakterfrage erklärt werden. Epistemisch zeigt sich damit ein Bruch zu wissenschaftlichen Haltungen, für die die eigene Fehlbarkeit, das eigene Nicht-Wissen zentral sind.

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

Bezugnehmend auf das in Kapitel II herausgearbeitete multiperspektivische Doing Theory möchten wir nun auch an dieser Stelle die dargestellte Forschung zum boundary work der extremen Rechten zur Wissenschaft reflektieren. Dabei nehmen wir Bezug auf die methodologischen Einsätze eines *kontrainduktiven Vorgehens, das Andere der Ordnung zu sehen, zu Vergessen* und die *Sozialität der Forschung* zu beleuchten.

Der methodologische Einsatz *kontrainduktiv vorzugehen* zielt auf die sozialtheoretische Entselbstverständlichung. In der Auseinandersetzung mit IGLU war die gesetzte Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft zentral. Diese Grenze ist in der Analyse unangetastet geblieben beziehungsweise wurde als solche einfach angenommen. Aus verschiedenen Perspektiven haben wir analysiert, was passiert, wenn Wissen diese Grenze überschreitet. Die Grenze selbst, so wird an dieser Stelle der Auseinandersetzung deutlicher, blieb untertheoretisiert. Durch den Bezug auf die Arbeit von Gieryn wird deutlich: die Grenzen von Wissenschaft sind »ambiguous, flexible, historically changing, contextually variable, internally inconsistent, and sometimes disputed« (Gieryn 1983, S. 792). In dem wir uns das boundary work in institutioneller, inhaltlicher und epistemischer Dimension erschlossen haben, mussten wir die Annahme einer klaren Grenze *vergessen*. Oder anders: während der sozialtheoretische Fokus in der Auseinandersetzung mit IGLU Bewegungen über die gesetzte Grenze fokussierte, rückt hier eine Sozialtheoretisierung der Grenze selbst in den Fokus. So eröffnet sich eine ganz andere Perspektive auf Wissenschaft, die nicht einfach als solche da ist, sondern entlang der unterschiedlichen Grenzdimensionen hergestellt, verteidigt, angegriffen und/oder verändert wird.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle fünftens (5) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, das jeweilige Selbstverständnis (etwa einfach Wissenschaftler zu sein) in dem Sinne irritieren zu können, dass die eigene Beteiligung an der Herstellung von sozialen Grenzen (hier der Wissenschaft) erfahrbar wird.

Mit dem methodologischen Einsatz *das Andere der Ordnung zu sehen* lässt sich gegen das Selbstverständnis, eine klare Linie zwischen Wissenschaft und der extremen Rechten anzunehmen, vorgehen. Institutionell und in ambivalenterer Weise auch inhaltlich zeigen sich in der Analyse Kontinuitäten. Mit der sozialtheoretischen Perspektive, die eine institutionelle, eine inhaltliche und eine epistemische Dimension dieser Grenze in den Blick nimmt, lässt sich nun eine selbstkritische Wendung vollziehen. Und zwar dann, wenn diese Perspektive auch auf die Wissenschaft selbst, auch auf unsere Praxis als Forschende, angewendet wird. Wenn es extrem rechten *intellectual organizations* gelingt, institutionell und inhaltlich an Wissenschaft anzuschließen, und dies trotz eines explizierten Fundamentalismus, stellt sich selbstkritisch die Frage, wie in Wissenschaft selbst die institutionelle, inhaltliche und epistemische Dimension verknüpft sind (Etzemüller 2019). Wie kann beispielsweise das eigene Nicht-Wissen, die Vorläufigkeit von Erkenntnis, die Notwendigkeit von Multiperspektivität mit der Performanz in der Institution Wissenschaft und der Auseinandersetzung mit Inhalten verbunden werden? *Das Andere der Ordnung zu sehen* bedeutet hier also, die eigene Grenzarbeit selbstkritisch in den Blick zu nehmen, anstelle sich vorschnell auf der richtigen Seite zu wähnen.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle sechstens (6) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, die eigene Selbstsicherheit, auf der richtigen Seite zu stehen, irritieren zu können und die damit Möglichkeiten der Selbstkritik öffnen.

Gerade die Perspektive auf soziale Grenzen, die soziale Entitäten spezifisch zueinander ins Verhältnis setzen, scheinen uns lohnende Einsätze der Selbstkritik, weil eine Revision der eigenen Grenzarbeit, ein anderes eigenes *boundary work*, zu anderen/neuen sozialen Relationen führen kann – bezogen auf den untersuchten Fall etwa zu einem *boundary work* in der Wissenschaft, die das extrem Rechte Andocken in der institutionellen und inhaltlichen Dimension schwieriger macht.

Mit dem methodologischen Einsatz, die *Sozialität der Forschung* in den Blick zu nehmen, lässt sich daran anknüpfend sehen, dass die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der extremen Rechten keine ausschließlich (partei)politische Herausforderung ist. Die extreme Rechte bearbeitet Grenzen quer durch gesellschaftliche Teilbereiche – und diese Grenzbearbeitungen zeigen sich eben Feld-/Bereichsspezifisch. Mit der eingenommenen sozialtheoretischen Perspektive lässt sich hier weitergehend fragen, wie in der Wissenschaft selbst durch Anforderungen wie Verwertbarkeit von Wissen, öffentlicher Sichtbarkeit, Wettbewerbsorientierung, befristeten Arbeitsverträgen etc. Performanz betont und die Grenzarbeit in der epistemischen Dimension vernachlässigt wird. Wo bleiben Räume, um das eigene Nicht-Wissen, das eigene Scheitern, die eigenen Zweifel zu thematisieren und zu bearbeiten, wenn sich Karrierewege in eng gefassten Zeiträumen und in Konkurrenz- und Abhängigkeitsverhältnissen vollziehen?

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

In der Auseinandersetzung mit dem IGLU-Fall waren die sozialtheoretischen Bezüge einfacher zu benennen – etwa Bourdieus Kapitalientheorie und Luhmanns Kommunikationstheorie. Schwieriger wird es, wenn keine Sozialtheorien verwendet werden, deren Stoßrichtung schon bei Benennung der privilegierten Autor:innen (Krause 2023), etwa Bourdieu und Luhmann, evident erscheinen. Bei der Darstellung der sozialtheoretischen Perspektive auf soziale Grenzen in ihren institutionellen, inhaltlichen und epistemischen Dimensionen stellte sich uns daher die Frage: wie diese sozialtheoretische Brille benennen, die augenscheinlich nicht durch die Anrufung eines Hohepriesters der Sozialwissenschaft evident erscheint? Eine Antwort auf diese Frage zu finden, haben wir verworfen beziehungsweise wir denken, dass es nicht notwendig ist, *einen* sozialtheoretischen Begriff für das dargestellte Grenzverständnis mit den drei Dimensionen zu entwickeln. Die Frage verweist für uns dennoch auf ein Problem: und zwar auf das Problem, dass sozialtheoretische Bezüge dann weniger legitimationsbedürftig erscheinen, wenn Sie auf Autor:innen und Theorien rekurrieren, die umfassend rezipiert und verwendet werden. Bescheidene, schmalere, vergessene und/oder innovative sozialtheoretische Zugänge sehen sich indessen schnell mit dem (auch von uns selbst erhobenen) Vorwurf konfrontiert, fragmentarisch, inkonsistent, nicht relevant etc. zu sein.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle siebentens (7) mit, an solchen Gütekriterien

zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien unabhängig davon beleuchten, ob ein Großmeister der Sozialtheorie involviert ist, und die auch bescheidenen, schmalen, vergessenen und/oder innovativen Zugängen in ihrem Potential nachspüren, neue Perspektiven auf den jeweiligen Gegenstand und auf sich selbst zu eröffnen.

Im Prinzip geht es darum, die Vielfalt des sozialtheoretischen Feldes gegen die Monopolisierung durch theoretische Kapitalist:innen (Bethmann 2019; Glaser und Strauss 2010) zu verteidigen.

Wenn wir die dargestellte Perspektivierung auf den Gegenstand mit Kolleg:innen diskutierten, begegnete uns immer wieder ein kritischer Einwand: extrem rechte Akteur:innen seien doch keine Intellektuelle und Wissenschaftler:innen! Eingefordert wurde eine klare Grenzziehung beziehungsweise kritisiert wurde die analytische Perspektive dahingehend, sie mache Zugeständnisse. Indem wir die Grenze von Wissenschaft mit Gieryn als »ambiguous, flexible, historically changing, contextually variable, internally inconsistent, and sometimes disputed« (Gieryn 1983, S. 792) verstehen und betonen, dass diese Grenze von den jeweils beteiligten Seiten bearbeitet wird, passiert jedoch Folgendes: Mit dieser sozialtheoretischen Brille sind es nicht mehr nur Wissenschaftler:innen, die bestimmen, was Wissenschaft oder Intellektualismus ist. Wissenschaft und Intellektuelle werden zu Entitäten, die in Grenzbearbeitungen hergestellt werden – an denen eben auch Nicht-Wissenschaftler:innen und Nicht-Intellektuelle beteiligt sind.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle achtens (8) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, im Gespräch (mit Kolleg:innen) für Irritationen/Widerspruch zu sorgen, die dann aber in der Lage sind, über die sozialtheoretische Explikation andere/neue Perspektiven zu eröffnen. Es geht also um Sozialtheorien, die im Gespräch, im gemeinsamen Ausbuchstabieren, sogenannte Aha-Momente schaffen.

Neither demarcation nor confrontation. Finding a critical position towards right-wing populism¹

What is at stake is an uncertainty about the direction that paradoxically enables successful advancement. Thus, the immanence of the boundaries of knowledge and the precariousness of the knowledge horizon not only determine, but also constitute the space of knowledge acquisition (Rheinberger 2019b, S. 12–13).

1 *Between demarcation and confrontation*

Right-wing populists polarize in public debates not only through their own statements. They also polarize when people talk about them. Specifically, the question of whether (Strohschneider 2017) and how to deal with right-wing populism is hotly debated in public (for the German discourse, see Leo et al. 2017; Czollek 2018) and in the field of educational and social science (Andresen 2018; Thompson 2020). »Educational institutions and universities in particular are challenged by the anti-pluralist, anti-expert and anti-elitist stance of populist movements, in particular those on the right« (Waller et al. 2017, S. 384). We consider it necessary to respond to this challenge in a specific educational and scientific way because the right-wing hegemony project (on hegemony projects, see Buckel et al. 2017) is not limited to the political sphere but also relates to education² and science. Therefore, we focus our boundary-work on education *and* science, since far right *intellectual organizations* (Mudde 2019) raise both a scientific and educational claim. At the same time we emphasise that Bildung and science are closely intertwined—not least in our own practice as scientists and teachers in higher and adult education. By finding a critical position towards right-wing populism, we are addressing colleagues in science and/or (adult) education who are looking for ways to deal with phenomena of right-wing populism, in particular in research and/or teaching.

This article examines the relationship between right-wing populism and science and education. Our main goal is to gain a better

- 1 **Quelle:** Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2020a): Neither demarcation nor confrontation. Finding a critical position towards right-wing populism. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 43 (3), S. 357–376.
- 2 When we use the term »education« in the following, we mean the educational system or areas of educational practices. When we refer to education as individual development, as a process of opening up the world, we use the German term »Bildung«.

understanding of the *boundary-work* (Gieryn 1983) between these fields, instead of proclaiming a solid border between science and educational work on the one hand, and right-wing populism on the other.³ By adopting this approach, we reject the *demarcation* position as a starting point for our research. In contrast, we begin with an interest in the practices that draw or diminish boundaries. Our analysis thus aims for a better understanding of right-wing populist boundary-work towards education and science and then, in a self-critical turn, intends to question our own practice. In doing so, we reject the position of *confrontation*. Our primary goal is not to convince right-wing populist actors but to show how education and science can immanently oppose right-wing populist appropriation by understanding science and Bildung as processes that go hand in hand. We are thus concerned with our own practice as scientists and teachers in higher and adult education.

Recent studies have explored the connection between science and education on the one hand and right wing populism on the other (for an overview, see also Rödel 2020). The following brief insight into the state of research underlines that the black and white demarcation towards right-wing populism is empirically questionable and requires further research: Sabine Andresen (2018) elaborates how right-wing populism mobilizes along the issues of childhood, family and education and therefore does in part pertain to educational professions. This is also shown by Werner Thole (2020) in the context of social work. In our own research (Otterspeer und Haker 2019; Haker und Otterspeer 2021b) we point out that educational and social science are used in far right contexts to gain scientific authority. Christiane Thompson (2020) correctly 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. This debate thus illustrates that there are no undisputed boundaries between university and right-wing populism. Furthermore, the thesis that constructivist or poststructuralist theory have contributed to the rise of right-wing actors (Hampe 2016; Amlinger 2020; from a critical perspective Vogelmann 2019) shows that there is no consensus on a clear separation between science and right-wing populism.

While most of these studies have focused mainly on the blurred borders between education, science and right-wing populism, there is

3 We see this kind of solid demarcation when researchers tend to draw a clear dividing line between themselves and right-wing populism as the difference between facts and fake. This stance is reflected in slogans like »Facts First!« or »There is no Alternative to Facts!« in the *March for Science*. This less analytical and more strategical demarcation is problematic because it tends to be scientocratic (Strohschneider 2017) and ignores the preliminary status of scientific knowledge.

limited research investigating the practice of boundary-work. We close this research gap, by asking: How is the specific boundary constituted between our understanding of science and education and that of right-wing populism? What are the continuities between science and education on the one hand and right-wing populism on the other? How can, despite these continuities, a critical distance to right-wing populism be maintained which does not fall into the misconception of the black and white demarcation outlined above? Demarcation and confrontation as immediate reflexes to right-wing populism bar the way to such an analysis as they do not allow an open process of reflection on our relationship towards right-wing populism. Instead of hastily drawn boundaries which ultimately suggest that the central difference to right-wing populism is simply a political difference, we thus want to open the perspective towards more complex boundary-work that allows to take a critical position from the perspective of *Bildung* and science.⁴ To put it very clearly: since right-wing populist ways of thought and belief are booming and we—scientists and educationists in higher and adult education—are not simply immunized either, we consider it necessary to actively work on a critical positioning (see also Rödel (2020) who currently asks how a metapoliticization of the field of adult education can be countered).

This paper is organized into three main parts, the first of which describes our theoretical framework. Our perspective in this regard is located in the field of science studies with strong ties to political theory. We make use of the concept of *boundary-work* (Gieryn 1983) by interweaving it with perspectives from the political theory of right-wing populism. We apply this approach by analysing a conference held by a far right think tank in Germany which claims to be scientific and sees itself as an educational institution. Part two details the findings of our research on the boundary-work of this far right think tank, referring to its website, the documentation of the conference on the internet as well as to print publications. In the third and concluding part we develop a critical position towards right-wing populism that is primarily based on our scientific and educational assumptions and focusses on our own practices.

4 We are therefore critical of the fact that the analysis of right-wing populism in some cases simply speaks of *opponents* (see for example <https://gegneranalyse.libmod.de/> (access on: 2020, October 14)). Speaking of opponents tends to imply meeting them at eye level in the struggle for the respective object. By applying boundary-work, however, we want to show that such an encounter on an equal level lacks some prerequisites—to then ask first and foremost how we ourselves can cope with these challenges.

2 *Boundary-work between science and non-science*

Our theoretical framework is based on the concept of *boundary-work* developed by Thomas F. Gieryn. In his understanding, boundary-work is the construction of boundaries »between science and varieties of non-science« (Gieryn 1983, S. 781). The core assumption behind this concept is that »boundaries of science are ambiguous, flexible, historically changing, contextually variable, internally inconsistent, and sometimes disputed« (ebd., S. 792). Gieryn's approach is located in the field of historical epistemology and science studies. But as Gieryn (ebd.) shows, boundary-work is not limited to the differentiation between science and non-science. We are therefore going to use this theoretical framework also to analyse the boundary-work in the field of education. It is furthermore important to note right from the start that scientific and educational boundary-work cannot only mean constructing a demarcation between oneself and others by highlighting major differences. It can also mean establishing similarities that force the others to acknowledge oneself as a scientific actor. Boundary-work in this sense is always a challenge in which both sides are involved.

The concept of boundary-work can be used in two ways. First, it can be applied to analyze how someone claims to be a scientist, gains scientific authority or how s/he practices educational work. This is the way we are applying boundary-work as the subject of our research. But as research on boundary-work claims itself to be scientific, the concept of boundary-work can secondly be used to reflect one's own construction of boundaries as a scientist or educational worker towards others. We are going to use this concept in both ways, which means: we will analyze the boundary-work of right-wing populists who claim to be *scientific* or to work *educationally*, and we will use it to find a scientific and critical position towards right-wing populism and thereby establish a boundary between them and us. We see the potential of boundary-work in a combined perspective that is both analytically interested in how boundaries are processed (instead of setting quick demarcations) and works on its own understanding of (in our case) science or Bildung.

Much has been written about boundaries (Lamont und Molnár 2002) as well as on right-wing populism (Mudde und Rovira Kaltwasser 2017; Müller 2017; Mudde 2019; Möller 2020). Whereas right-wing populism is mostly the subject of political theory and political science, the boundaries between science and non-science are predominantly the subject of science studies. To analyze the boundaries between us as social and educational scientists who are engaged in secondary and higher education on the one hand, and right-wing populism that claims to be working scientifically and educationally on the other, we have to find a way to combine the results of political theory and research in science studies. To

substantiate a theoretical framework that is appropriate to the specific boundary studied in this case, we start by summarizing the characteristics and the dimensions of right-wing populism elaborated in political theory. Following on, we build a bridge to science studies and especially to the sociological study of boundaries of science.

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). Because of this initially simple description, different political programs, actors and institutions can adopt populism. Instead of linking populism to specific actors, we consider it rather an option in the political spectrum which can be interpreted and used in different ways.

The description of populism above works as a minimal definition (Berbair et al. 2015) and has to be further developed to capture the specifics of *right-wing* populism. First of all, right-wing populism combines criticism of elites with nativism. »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). We understand right-wing populist positions as directed against elites and minorities that are constructed as non-native whereas they understand themselves as expressions of an imagined will of the people (Pelinka 2013; Mudde und Rovira Kaltwasser 2017; Müller 2017). It is obvious that the contempt of elites is an ambiguous characteristic of right-wing populism: 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.

Right-wing populism seems to be a success story for those who acquire a taste for this ideology: while right-wing populist parties celebrate election successes all over the world, the right-wing populist agenda around issues like immigration, islamophobia and national security drives the public debate (Buckel et al. 2017; Mudde 2019). In addition to political parties there are think tanks, publishers, publishing houses etc. working on a powerful right-wing populist narrative (for an overview of right-wing populist organisations, see Mudde 2019). This ideological interconnection of different institutions and actors, which are sometimes in competition with each other and are able to create a somehow

limited diversity of opinions, suggests a right-wing populist hegemony project.⁵ But *hegemony project* is not only an analytical description of the network between different actors in the field of right-wing populism. For *intellectual organizations* (Mudde 2019, S. 52–54) in the right-wing populist spectrum, hegemony is the self-declared goal (Kellershohn 2016; Salzborn 2017; Wagner 2017; Mudde 2019). It is highly case relevant that education—conferences, summer/ winter schools, the publication of books and magazines—plays an important role for these organizations. Since *intellectuals* within a hegemony project »work towards creating an overarching political narrative« (Buckel et al. 2017, S. 17), these actors are of particular interest.

To build a bridge from the political theory of right-wing populism towards the field of science studies, we introduce three analytical dimensions postulated by Jan-Werner Müller (2017). He describes an »inner logic« (Müller 2017, S. 10; for a historical study of the inner logic of populism, see Möller 2020) of populism and coins three dimensions that capture the demarcation between populism and other forms of politics. The first and the second dimension can be summarized under the title »What Populists Say« (Müller 2017, S. 7). First, he analyses »The Logic of Populism«, by which he means a special rationality, idea or imagination of the political and social world. Secondly, he analyses the content of populist claims. The third dimension is summed up under the title »What Populists do« (ebd., S. 41) and is concerned with their techniques of governing, their handling of democratic and social institutions and their manifestations in constitutions.

Of course, these three dimensions—rationality, content and institutionalization—of populism are part of a political theory and therefore limited for our needs. However, a bridge to science studies can be built, which is promising for our study of right-wing populist boundary-work. To analyze the continuities and distinctions between the scientific and educational efforts of right-wing populism and our understanding of science and education, we introduce three dimensions that are related to the political theory of populism: the first dimension focuses on social practices and institutionalizations. Second, there is a content-related dimension concerned with issues, demands and statements. A third epistemic dimension includes the rationality and the inner logic of populism. Whereas Gieryn (1983, S. 782) only distinguishes between »*style* and *content*« of the demarcation between science and non-science and therefore remains at a rhetorical level (see also Lamont and Molnár 2002), we add a differentiation pointed out by Weingart (2013).

- 5 Sonja Buckel et al. (2017, S. 17) define hegemony projects as »bundle of strategies that pursue similar goals«, but call for further research to speak of a right-wing populist hegemony project.

Weingart distinguishes *institutional* and *epistemic structures*, which we use to get a broader view on how right-wing populists are claiming to be scientific. To conclude our theoretical framework, we further explain the three dimensions of boundaries below.

When we focus on the *institutional dimension* (Weingart 2013; see also Bourdieu 1998), we analyze how right-wing populism is part of a scientific and educational process of institutionalisation. This refers not only to organisations and networks but also the practice of *doing science* or *doing educational work* (Beaufays und Kraiss 2005; Etzemüller 2019). We are therefore interested in the efforts to be recognized as a scientific actor and educationist. Our research in this regard extends to publication media, organizations, actors and social networks among actors as well as cultural and academic events and performances during these events. The questions raised to analyze the boundary-work in its institutional dimension are: who is participating in and which institutions are part of the right-wing populist scientific and educational discourse? What are the positions and relations between the actors? How do these actors perform science and educational work?

Focussing on the *content-related dimension* (Gieryn 1983) of boundaries, we are interested in communications about social and educational sciences, particular issues raised and especially *Bildung* in the right-wing populist discourses. In order to analyze the boundary-work in its content-related dimension we ask: what social and pedagogical issues do right-wing populists put on the agenda when they claim to do science or educational work?

When we focus on the *epistemic dimension* (Weingart 2013), we analyze how right-wing populists justify their knowledge to be true or scientific. The idea of a comparative epistemology goes back to Ludwik Flecks' (1979) analysis of *thought style*. In this tradition, the epistemological objects of our research are the *central references* (Brunkhorst 1983) that make the right-wing populist way of thinking paradigmatic (Kuhn 1962). It is about their modes of problematization (Foucault 1990) and the intellectual realm of possibilities they refer to in which they ought to find solutions to their problems. The questions asked to analyze the boundary-work in its epistemic dimension are: how does something become a scientific problem or a problem for educational work in the right-wing populist discourse? Which principles are the foundations for right-wing populists to distinguish truthfulness from falsehood?

3 The case

What are continuities between science and education on the one hand and right-wing populism on the other? We want to answer this question

using the case of the 20th *Winterakademie* (Winter Academy), which took place at the *Institut für Staatspolitik* (institute for state policy) in January 2020.

The *Institut für Staatspolitik* (INSTAPO) is a right-wing think tank located in a small village in eastern Germany. A number of scholars (Kellershohn 2016; Salzborn 2017; Hufer 2018; Frei et al. 2019) have taken issue with this *intellectual organization* (Mudde 2019) of the far right. It is generally agreed that INSTAPO is located far right on the political spectrum and shows attempts to do scientific and educational work. However, to date, no study has looked specifically at its boundary-work in relation to science and education.⁶ The data used for this explorative analysis stems from the self-portrayal of INSTAPO on its own website as well as on the YouTube channel *kanal schnellroda*, print publications of the publishing house *Antaios* and the magazine *Sezession* (both of which are connected to INSTAPO) as well as the documentation of the 20th Winter Academy on YouTube. Full-text copies of publications and the texts on the website have been archived. The YouTube videos have been transcribed verbatim. A list of cited references is attached to this paper.

Our analysis is structured according to the institutional, content and epistemic dimensions elaborated above. After analyzing the continuities, the fourth and final chapter addresses the question: How can a critical distance to right-wing populism be maintained in spite of these continuities?

3.1 Institutional dimension

In his overview of right-wing organizations, Mudde (2019) distinguishes between *parties*, *social movements* and *subcultures*. He identifies *intellectual organizations* as one type of *social movement organizations* (ibd., S. 53–55). »This includes both specific organizations within the more successful political parties, which organize thematic conferences and summer schools to educate their cadres, and groups that focus exclusively on education, for example by publishing books and magazines«

- 6 Since it is a characteristic of hegemony projects to differentiate themselves in specific areas (Buckel et al. 2017), we consider it important to conduct context-specific research on them. Just as the neoliberal hegemony project, for example, influences the educational system or public administration in its own areaspecific way and therefore, in scientific research, requires suitable approaches in each case, we also see the necessity to deal with the far right hegemony project in relation to science and education. This requires methodological approaches with which the far right can be analyzed in its educational and scientific claim. Our research aims to contribute to such a perspective.

(*ibd.*, S. 53). These institutions pursue a metapolitical objective. In contrast to everyday party politics, their aim is to assert their own principles in public discourse and thus change society (Kellershohn 2016; Salzborn 2017; Wagner 2017). The subject of our analysis, the INSTAPO, is an intellectual organization that is not officially bound to a party.

INSTAPO, the magazine *Sezession* published by INSTAPO and the publishing house *Antaios* are strategic elements of the far right in Germany (Kellershohn 2016; Salzborn 2017; Wagner 2017; Frei et al. 2019). All of them are located in the small village of Schnellroda but woven into an international network of similar institutions: INSTAPO, *Antaios* and *Sezession* have strong connections to the so-called *Nouvelle Droite* in France. The conspiracy myth of *the great replacement* by the French author Renaud Camus, which is widespread in the far right discourse, is published in German translation at *Antaios* (Frei et al. 2019; Mudde 2019). The same applies to the belletristic description of the rise of the neo-fascist *Casa Pound* (Koch 2016; Mudde 2019) in Italy, written by Domenico Di Tullio (Wagner 2017). Furthermore, Martin Sellner, activist of the identitarian movement in Austria, belongs to the permanent circle of *Sezession* authors. These brief highlights should serve as an indication that the case we are looking at is interesting beyond the German context. Far right institutions that claim to do scientific and educational work are thus a challenge for science and education across national borders and specific settings.

Despite the metapolitical orientation in contrast to party politics, there are numerous bridges between INSTAPO, *Sezession*, *Antaios* and the currently most successful right-wing populist party in Germany, the AfD (Berbair et al. 2015). The AfD first appeared in the German parliament in 2017 with 12.6% of votes and achieved strong results in some federal states. INSTAPO actors have close contact especially to the radical wing of the party (Strobl und Bruns 2016; Wagner 2017; Frei et al. 2019). Leading heads of the party have lectured at INSTAPO events or published at *Antaios*.⁷ INSTAPO and its publication organs are thus at least interwoven with the radical part of the AfD.

INSTAPO sees itself as part of the fields of research and science, education and policy advice (Kellershohn 2016). Their self-proclaimed aim is to replace what schools and universities have failed to do [M9]. The

7 Kellershohn (2016) elaborates that far right intellectuals are divided in their relationship to the AfD. The actors around INSTAPO are interested in a metapolitical perspective, one that rejects party-political compromises and relies on radical opposition. There are therefore contacts with AfD actors who cling to a fundamental opposition. Both the radical part of the AfD and the *Institut für Staatspolitik* are currently a so-called *Verdachtsfall* (suspected case) for the German Bundesamt für Verfassungsschutz (the domestic intelligence service of the Federal Republic of Germany).

journal *Sezession* and the publishing house *Antaios* document INSTAPO events and publish books of participating as well as of other authors (ebd.). INSTAPO lists over thirty own publications of a »Wissenschaftliche Reihe« (scientific edition) [M10], and *Antaios* publishes the *Staatspolitische Handbuch* in the manner of handbooks and encyclopedias of scientific disciplines (for a critical analysis, see Kellershohn 2011). The cover of the publication, formatting, references and the index of persons and terms all look quite scientific. Academic title of lecturers are highlighted on the YouTube channel *kanal schnellroda*, where the academies are documented and new publications announced. Conversations are usually filmed in front of bookshelves framed by short clips with desk scenes. These are only a few examples of how INSTAPO is intertwined performatively to science and education.

The annually recurring academies—the summer and winter academies—are important elements in the educational work of INSTAPO (Kellershohn 2016). The academies are aimed at pupils, students and young professionals up to the age of 35, as can be seen from the announcement of the 20th Winter Academy [M11]. Up to 150 participants were invited to register. The academies adopt a changing thematic focus, with the most recent Winter Academy on the subject of »Lesen« (reading). With lectures, working groups and the opportunity for informal exchange, the events follow the mode of scientific conferences or workshops. This is also made clear by the references to the academic titles of the lecturers, quoting practices, the spatial arrangements and the sequence of lecture and subsequent discussion. The academies are documented in publications, see most recently the *Sezession* issue on »Lektüren« [M12].

We will pick out Benedikt Kaiser's lecture at the Winter Academy [M13] as an example because it is particularly suitable for our research question on continuities between science and education on the one hand and right-wing populism on the other hand. Kaiser is one of the editors of *Sezession*, introduced on the *Antaios* website as a trained political scientist. Kaiser's lecture at the Winter Academy is entitled »Linke Lektüren—eine Anleitung« (»Left Reading—a Guide«). A short and edited version of his lecture has been published in the aforementioned edition of *Sezession* [M14]. In his presentation Kaiser emphasizes that right-wing intellectuals like him—he speaks in the first person plural (»we«)—are not »Reinwissenschaftler« (»pure scientists«). Nevertheless, he acts scientifically: books packed with post-its pile up on the lectern; scientists are a recurring reference point in his speech; the lecture is interspersed with quotations; theory and political theory are recurring catchwords (viewable on YouTube via *kanal schnellroda* [M13]).

Looking at the boundary-work by INSTAPO, it is quite obvious that they try to establish institutional and performative similarities between

themselves and the fields of science and education that force others to acknowledge them as scientific or educational actors. This attempt can be seen as part of their metapolitical approach and their self-description as a hegemony project [M14, p. 25] (for a comprehensive insight, see Wagner 2017).

3.2 Content-related dimension

INSTAPO [M9] names six subject areas which structure the work of the institute: »Staat und Gesellschaft« (»state and society«), »Politik und Identität« (»politics and identity«), »Zuwanderung und Integration« (»immigration and integration«), »Erziehung und Bildung« (»education«), »Krieg und Krise« (»war and crisis«), »Ökonomie und Ökologie« (»economy and ecology«). With regards to the subject area of »Erziehung und Bildung«, scientific and political education work is described as the main concern of INSTAPO [M9]. Even though some research areas like identity and immigration concur with prominent issues of the far right, the topics do cover classic fields of political education and social and educational science.

Antaios publisher and *Sezession* editor-in-chief Götz Kubitschek [M15] points out that for those who have found their way »zu unserer Denkrichtung oder Denkschule« (»our school of thought«), the *Staatspolitische Handbuch* provides a canon that far right followers should master. The handbook is available in five volumes: »Leitbegriffe« (»guiding concepts«) [M16]; »Schlüsselwerke« (»key works«) [M17]; »Vordenker« (»Masterminds«) [M18]; »Deutsche Orte« (»German locations«) [M19]; and »Deutsche Daten« (»German dates«) [M20]. In the preface to the first volume Karlheinz Weißmann [M21, p. 9] writes: »Es [das Handbuch] ist nicht als wissenschaftliches Nachschlagewerk, sondern für den Gebrauch in der Auseinandersetzung gedacht.«⁸ However, the entries repeatedly present themselves as scientific: for example, references to scientists and studies are mentioned to authorize any line of argumentation, and bibliographical references are linked to the entries. In this regard, the relation to science is at least ambivalent. The scientists mentioned come from very different historical eras and are set in a very loose relation to each other. Furthermore, they are mentioned alongside references to clearly non-scientific people on an equal footing. The interplay between a scientific character on the one hand and a (intended) demarcation from science on the other becomes also obvious in the preface of the second volume. The editors [M25, p. 8]

8 »The handbook is not intended as a scientific reference work, but for use in debate.«

characterize »Schlüsselwerke« (»key works«) as not comparable to another »Werklexikon der Politikwissenschaft (davon gibt es genug)« (»encyclopaedia in political science (there are enough of them)«) before they quote Ernst Robert Curtius explaining that »Schlüsselwerke« are the first step in a »lebendigen Prozeß« (»living process«) to become a researcher whose desire for objectivity is a habituated behaviour.

The first volume »Leitbegriffe« contains terms that can also be found in other encyclopaedias and handbooks: e.g. »Demokratie« (»democracy«), »Elite« (»elite«) »Gerechtigkeit« (»justice«), »Metapolitik« (»metapolitics«), »Moderne« (»modernity«), »Vaterland« (»fatherland«), »Volk« (»people«). Not surprisingly, while none of these terms is biased on its own, the compilation of terms makes the right-wing populist character of the »Leitbegriffe« evident. This impression is substantiated by looking further at the explanations of some terms. The central references of the right-wing populist ideology »Volk« (»people«) [M22, p. 155–157] and »Elite« (»elite«) [M23, p. 39–41] are explained as follows: even though it is stated that »Volk« is a historically grown institutionalisation, the entry claims that there are ethnic homogenous groups that constitute the core population of nations. This descendant community is meant to be the »Volk«. The other central reference »Elite« is drawn as an ambivalent part of the structure of modern states. On the one hand, there are numerous references to the need for elites. On the other hand, we can see an anti-elitist stance towards contemporary elites. Both explanations of the terms »Volk« and »Elite« make clear that this Handbook is strongly connected to the *thin ideology* of right-wing populism—which is not surprising.

The latest winter and summer academies organized by INSTAPO covered the topics »Lesen« (»Reading«), »Das politische Minimum« (»The political minimum«), »Wir und die anderen« (»We and the others«) and »Die Zukunft Europas« (»The future of Europe«). More clearly than in the case of the subject areas, some of the themes are strongly related to right-wing populism while others cannot be assigned to a right-wing agenda alone. We will now focus on the subject »Lesen« of the 20th Winter Academy held in January 2020, and in particular on the lecture by Benedikt Kaiser mentioned above. Kaiser belongs to a group of authors who read social science literature—which he defines as »linke Lektüren« (»left-wing reading«)—from a right-wing populist point of view in order to seek points of references (Wagner 2017). It is very evident that this approach of Kaiser and others is active boundary-work towards social and educational science. In the following, we sum up the specifics of this approach.

As Kaiser mentions in his lecture, one reason that he studies »Linke Lektüren« is that the range of topics dealt with exceeds the canon of right-wing publications. »Und hier, so meine ich, können wir durchaus

anknüpfen und hier ist auch einiges für uns zu holen« [M13].⁹ In order to change reality, it would first have to be essentially understood—according to Kaiser [M14, p. 27] in his *Sezession* article »linke Analytiker« (»left-wing analysts«) could be helpful in this regard. In his reception of authors such as Karl Marx, Marcel Mauss, Thomas Piketty and Wolfgang Streeck, Kaiser emphasizes topics such as alienation, commodification, commercialization, digitalization, globalization, nature conservation and the state. In this way, Kaiser chooses issues and authors that are widely discussed in the scientific field. He [M13] uses them as »Schablonen« (»template«) or »Folien« (»foil«) through which he confirms his own thinking—what he explicitly describes as the goal of his *ausschlachtendem* (»cannibalizing«) approach [M14].

The boundary-work on the content dimension also shows a continuity with science and educational work. But this continuity is at least ambivalent when the *Staatspolitische Handbuch* includes terms, authors and works that clearly belong to the political far right. It is obvious here that the mixture of scientifically established themes and authors with right-wing populist niche issues and more or less unknown authors serves a purpose: the aim is to enter the field of science by being engaged in a substantive discussion. This is why we reject the reflex to develop our disagreement with right-wing populist content and will instead examine the epistemic dimension of right-wing populism more closely.

3.3 Epistemic dimension

Kaiser's statement that right-wing intellectuals like him are not »Reinwissenschaftler« (»pure scientists«) is clearly an example of boundary-work towards science. Instead of going along with this distinction between right-wing populism and science, we have to take a closer look. First, because the continuities in the institutional and content dimensions are too strong to be ignored. Secondly, because even within science the assumption of a pure science is obsolete.

Pierre Bourdieu (1998) in particular demonstrated the entanglement of science with other social fields, which led him to distinguish two types of scientific capital. On the one hand, there is *pure scientific capital* that accumulates through acknowledged contributions to scientific progress. On the other hand, there is a struggle for *profane* respectively *political capital* in the scientific field. Here the positioning in scientific institutions, leadership functions, membership in commissions etc. is combined with power over means of production (contracts, money, posts etc.) and

9 »And here, I think we can certainly build on that, and there is also a lot for us to get out of it.«

means of reproduction (making careers). It is thus historically evident that the development of the scientific field depends on its relation to the political, economic, educational and other sectors. Therefore, instead of falling for the demarcation between science and education on the one hand and a right-wing populist epistemology that states not to be pure science on the other, we have to point out the continuity with Kaiser's self-description. No social and educational scientist is a pure scientist. Hence the central question on the epistemic dimension is not how to distinguish the episteme from the doxa once and for all, but how academics and right-wing populists are dealing with the realization that they can't be pure scientists.

The right-wing populist answer to this problem is to seek epistemic refuge in foundationalism (on foundationalism, see Marchart 2007). What is not *purely* scientific, apart from all the continuities with the fields of science and education, is filled with foundationalist assumptions which exclude ambiguity and self-reflection. This finding is not unmasking any hidden intent, since it is explicitly acknowledged, for example, by Kaiser himself.

As a preamble to a »Linke Lektüre« (»Left Reading«) Kaiser [M14, p. 27] emphasizes that there are »schwer veränderliche Trennlinien« (»dividing lines that are difficult to change«) between right-wing populist thinking and the books he reads. In his lecture at the Winter Academy, he even speaks of »unveräußerlichen Trennlinien« (»inalienable dividing lines«) that should be remembered [M13]. These dividing lines can be seen, for example, in the understanding of the term »people« (»Volk«). In an examination of Nouvelle-Droite thinker Alain de Benoist in comparison with Ernes to Laclau and Chantal Mouffe, Kaiser [M24] develops the central point: while Laclau and Mouffe understand people in terms of a *demos* constituted in social struggles, Benoist presupposes the people as *a priori*, as *ethnos*. *A priori settings* and *inalienable dividing lines* thus reveal foundationalising practices which evade theoretical and empirical irritability. In an exchange of letters with Götz Kubitschek, *Antaios* publisher and editor-in-chief of *Sezession*, the sociologist Armin Nassehi insists on exactly this point. For Nassehi, Kubitschek's position is not capable of discourse »weil sie den Rekurs aufs »eigene Volk« wie eine transzendente, also vorempirische Bedingung behandeln muss« (Nassehi 2015, S. 296, see also S. 321–328).¹⁰

The immunization against theoretical and empirical irritations becomes also evident when Kaiser gives advice on reading. In his lecture, Kaiser [M13] emphasizes that »left-wing reading« can, in the worst case, lead to a change in basic convictions. Therefore a reading of *left-wing*

10 »because it must treat the recourse to ›its own people‹ as a transcendental, i.e. pre-empirical condition«.

literature must »am besten, wenn man sie von rechts her betreibt, von einem festen Fundament aus erfolgen«¹¹. For Kaiser, this steadfastness is also a question of character and style. Kaiser contrasts his epistemology with the biography of Henning Eichberg, one of the founding fathers of the new right in Germany (Wagner 2017). According to Kaiser, Eichberg had let himself be convinced of the opposite by reading left-wing literature. This openness to become someone else, which Kaiser sees and names as such, must be closed by a firm foundation and by an appropriate character. Instead of maintaining openness to *Bildung*, the aim is, in his view, »das eigene Weltbild stärker, konsistenter und auch substanzieller werden zu lassen«¹² [M13].

With reference to the epistemic dimension, the boundary-work of right-wing populism is somewhat hesitant. Kaiser does not claim to be a scientist but claims a resemblance by identifying himself not to be a »Reinwissenschaftler« (»pure scientist«). In this way, a position external to science and education extends its feelers into the field of science and education. That said, the continuities are weak in the epistemic dimension, compared to the institutional and content dimensions. This then provides us with the point of departure to find a critical position towards right-wing populism. The right-wing populist pushing-into-science and education fails from the moment any openness towards new scientific insights and *Bildung* is closed. The continuities on the institutional and content-related level then conceal an epistemology that is opposed to science and *Bildung* in its core.

4 Conclusion. Or: *Finding a critical position towards right-wing populism*

Finally, the question on how to find a critical distance from right-wing populism is addressed in two steps. First, we are concerned with a critique of the far right's understanding of science and education. Second, we self-critically turn the perspective on ourselves. By working on our own positioning as scientists and educationists, boundary work is no longer our subject but a self-reflective practice.

In his article »Why Astrology Is A Pseudoscience« Paul R. Thagard (1978) discussed the problem that despite the quick consensus that astrology is not a science, it is difficult to justify it. In his argumentation he explores various demarcation criteria, such as the origin of a science, its physical foundation, and its verifiability and falsifiability, none of

11 »be done best if operated from the right, from a firm foundation«.

12 »to make one's own world view stronger, more consistent and also more substantial«.

which enable him to come to a clear demarcation. Thagard then shifts his focus to the social and historical context as well as to practices in order to distinguish pseudoscience from science. This perspective can be compared to the concept of boundary-work, since here, too, boundaries are established through social practices, and can be changed by them. Thagard (1978, S. 227–228) identifies two conditions to distinguish science from pseudoscience.

A theory or discipline which purports to be scientific is pseudoscientific if and only if:

- 1) it has been less progressive than alternative theories over a long period of time, and faces many unsolved problems; but
- 2) the community of practitioners makes little attempt to develop the theory towards solutions of the problems, shows no concern for attempts to evaluate the theory in relation to others, and is selective in considering confirmations and disconfirmations.

We use these criteria to position ourselves critically towards the right-wing populist attempts to do scientific and educational work. INSTAPO practices pseudoscience first, because the approaches pursued are less progressive than alternative approaches. Kaiser [M13] himself confirms this when he points out that *left-wing authors*—by which he refers to social scientists—work on a much wider range of topics while right-wing thinking focuses on a few fixed points. Secondly, our study provides evidence that new-right actors do little to further develop their own theories, to critically question them in contrast to others, and to selectively confirm their own self-understanding. In his lecture, Kaiser [M13] himself emphasizes that he is interested in selective reading. His insistence on a solid foundation, which is not at disposal but in principle should always only be confirmed, highlights his view that a critical evaluation is not desired. Likewise, it is very difficult to speak of Bildung when a certain foundation is set as absolute and authorities in the field determine how it can be further secured, for example through a particular reading canon. Kaiser's remarks here give expression to a programme of indoctrination rather than Bildung because the possibility of transformational processes (Koller 2017; Rieger-Ladich 2019) is denied.

Our findings suggest that attempts by right-wing populists to do scientific or educational work do fail in the epistemic dimension, regardless of the similarities in the institutional and content-related dimensions. This is why we can use the differences between science/Bildung and right-wing populism in the epistemic dimension as a starting point for our self-critical turn to question our own practice.

With reference to the *epistemic dimension*, the question how we can make a permanent habit of reflecting on the missing foundation in science and Bildung remains the key challenge. We would encourage

researchers and educationalists to reflect on their own *a priori* settings and *firm foundations*, the *denial of change* in one's own thought style, which are ultimately not compatible with our concepts of research and Bildung. Historical epistemology, in particular, shows us that we »must object in principle that nobody has either a feeling for, or knowledge of, what physically is possible or impossible. What we feel to be an impossibility is actually mere incongruence with our habitual thought style« (Fleck 1979, S. 48). It follows from this that in science and education we have to promote a *pluralistic approach* (Thompson 2020; see also Haker 2020), in at least two ways: first, a pluralistic approach acknowledges different habitual thought styles and gives them the opportunity to reveal their knowledge. Secondly, it encourages every researcher and educational worker to adopt a change in perspective once in a while.

Regarding the *content dimension*, it seems advisable not to get bogged down too quickly in a discussion about content. Right-wing populist publications may provoke and—in any discussion of terms—encourage to contradict. A first reflex is to work on concepts and to oppose them with a *truly scientific* consideration. The problem with this reflex is twofold: first, the concept of boundary-work allows us to see clearly that when we enter a discussion with right-wing populist positions, we let this position enter the fields of science and education vice versa. We would thereby promote the ability of right-wing populist *intellectual* and *educational organisations* to perform science and educational work. Secondly, when we focus on the content too early, we would enter a debate that lacks a common epistemology. The underlying problem is then being overlooked. It is therefore clear to us that from a scientific point of view it makes no sense to discuss with right-wing populists at conferences, podiums or in anthologies. The only outcome of this would be that their foundationalist positions are repeated once again, now in a scientific context. No scientific value can be expected from such events.

The situation is different in teaching and learning situations. If right-wing populist positions are represented here, there is an immediate need to deal with right-wing populist ways of thinking and beliefs, and both teachers and students are under pressure to act. One possible way for us to deal with such situations is not to lose sight of the genesis of content when talking about its validity. In our view, the *Jenaer Erklärung* (*Jena Declaration*), written on the occasion of the 112th Annual Meeting of the *German Zoological Society*, is a good example of how to discuss content (as well as the positioning of the participating biologists) in a way that is not detached from its historicity. The authors (Fischer et al. 2019, S. 2) conclude that »the concept of race is the result of racism, not its prerequisite.« In their argumentation, current findings in biology are intertwined with a genealogical approach—and it is precisely in this way that the authors force themselves to adopt a perspective that does not

stop at a selective range of findings. Instead of opposing the right-wing position that there are human races, or ethno-pluralist varieties of this position (see, for example, the corresponding manual entries in Lehnert and Weißmann [M16]) exclusively with a »no« and thus pursuing an eternal »yes-no game«, another possibility opens up. The debate about content can be focused on the historical emergence of racist thinking, in order to counteract the threat of polarization on the one hand, and on the other, to focus the discussion on a broad interdisciplinary reception of the state of research (on racism, not on races), thus marking the question of the existence of *races* as non-scientific. In addition to such a genealogical perspective, Paul Mecheril (1999) highlights the necessity of reflecting on the (possible) impact of research in a historically informed way, since the everyday life of people is affected by research directly (in a technological sense) or indirectly (in a discursive sense). Since knowledge is not only conditioned by its genesis but always triggers further developments, ethical arguments can or must be included. Even if the use of scientific knowledge cannot be controlled (Otterspeer and Haker 2019), it does not have to be left to arbitrariness, because scientific knowledge without ethical reflection and criticism is a danger in its unquestioned use (Mecheril 1999; see also Lagasnerie 2018).

On the *institutional dimension*, the question arises whether a science that generates relevance via a certain performance and institutionalization contributes to the *self-destruction of science* (Etzemüller 2019) because the performance puts style over substance. As we have shown above, it is quite easy for right-wing populism to enter the academic field performatively. In addition to the analysis of the »Winterakademie« we have shown how right-wing populist positions can build on the public presentation of the *Progress in International Reading Literacy Study 2016* at a press conference involving representatives from science and politics in Germany (Otterspeer und Haker 2019; Haker und Otterspeer 2021b). Generalizing our research on this case, we see the problem in that an overemphasis on performance and institutionalisation pushes the epistemic decisions—which mark the limits of knowledge—into the background. Scientific practice and relevance can thus be generated—or better: simulated—through a certain performance and institutionalization. In a self-critical twist, we conclude that there is a need for formats of scientific communication that do not establish and support authority and authorities, like in typical academic lectures where one person is speaking and others are listening. If science and educational work seek to position themselves in a critical way towards the authoritarian character of right-wing populism, they have to find other ways of communication. Bourdieu (1998, S. 63), for example, proposes discursive settings that function as a collective reflexion. He has borrowed this concept from the feminist movement and is therefore an

example that universities have to be open institutions, that are not completely isolated of political discourses. We see a further possibility of establishing self-critical epistemological practices in a concretization of research-based learning (Jenkins und Healy 2009), which is becoming increasingly fashionable in academic teaching as well as in school education and other educational institutions but far from having being widely accepted and understood consistently. This concept urges students to work on epistemological problems themselves, to the extent that students are seriously involved in research and that their results, if of appropriate quality, are incorporated into the scientific discourse. It thus provides an opportunity for students and educationists to use seminars for reflexive (self-)criticism. While Bourdieu and research-based learning serve as examples, it always remains an open question as to how we are working on the institutionalisation of debates in academia and in educational work. This is why Thompson (2020, S. 9) argues: »Thus, the conditions of exchange have to be the subject of constant reflection. What makes for a better or worse discursive exchange? What are the appropriate criteria for such a discussion?«

Our boundary-work towards right-wing populism is therefore first of all an occasion for us to subject our own practices to critical reflection. Science and Bildung share the characteristics that they are always a movement between closure, e.g. when defining terms or setting up models, and opening, e.g. when starting a research project or learning process without prejudging the outcome. While the closure of contingency is a requirement in presenting results, we advocate the opening up of contingency as mandatory for research and Bildung. Only in this way can science and Bildung persist without becoming dogma. Even though there is always a dogmatic tendency in science (Bourdieu 1975), theories, methodologies and methods are limited by their historical, spatial and cultural location (Lindemann 2016; Haker 2020). But research and Bildung depend on us being ready to say that I myself have made a mistake and therefore have to change my point of view (Rheinberger 2019b). Bluntly speaking, this attitude is the common ground of science and Bildung and it is that attitude that is missing in right-wing populism. Science itself, paraphrasing Koller, must be understood as a process of Bildung. »In dealing with its object, it needs to remain open to confusion and experiences of the unfamiliar that provoke a transformation of one's own way of relation to the world and the self—i.e., a rephrasing of one's own theoretical, methodological or other categories and presuppositions« (Koller 2017, S. 41).

Grenzbearbeitungen – methodologische Überlegungen zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsperspektive¹³

Präskript

»Nehmen wir eine Anthropologin«, so beginnt Bruno Latour (2018, S. 66) seine Untersuchung »Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen«. Diese Forscherin bleibt namenlos. Latour lässt sie ins Feld gehen, folgt ihr und erläutert an ihren Handlungen und Beobachtungen zunächst seinen eigenen Untersuchungsgegenstand und Zugang. Durch diesen für wissenschaftliche Publikationen unüblichen Stil werden Erkenntnisse ermöglicht, die sonst im Verborgenen bleiben. So werden wir über Sackgassen, Seitenstraßen, Abkürzungen und Blockaden informiert, die im Forschungsprozess ganz üblich sind, die in der Präsentation von Forschungsergebnissen aber oft fehlen (dazu Feyerabend 2018). Diese Erzählweise bietet folglich die Chance, einen Einblick in häufig verborgene Bemühungen zu geben, anders zu denken und wahrzunehmen (dazu Foucault 2020).

Für den folgenden Text nehmen wir einen Sozialwissenschaftler.¹⁴ Auch dieser ist namenlos und wir lassen ihn die Pfade unserer Untersuchungen abschreiten. Latours Erzählform bleibt, unser Forscher bewegt sich jedoch in einem anders konstruierten sozialen Raum. Wir nutzen die Figur des Sozialwissenschaftlers, um eine Ex-Post-Methodologisierung unserer Forschung (u.a. Otterspeer und Haker 2019; Haker und Otterspeer 2020a) zu Grenzbearbeitungen zwischen Wissenschaft auf der einen Seite und Rechtspopulismus und der Neuen Rechten auf der anderen Seite vorzunehmen. Im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung beantworten wir folgende Frage: Welche Entscheidungen hat der Sozialwissenschaftler im Forschungsprozess getroffen und wie kann seine Vorgehensweise theoretisch und begrifflich gefasst werden? Der benannte Sozialwissenschaftler ist damit fiktiv und real zugleich. Die Reflexionen, die wir ihm zuschreiben, haben wir tatsächlich in unserem

13 **Quelle:** Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2023a): Grenzbearbeitungen – methodologische Überlegungen zu einer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive. In: Magnus Frank, Thomas Geier, Sabine Hornberg, Claudia Machold, Lukas Otterspeer, Mandy Singer-Brodowski und Patricia Stošić (Hg.): Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 19–38.

14 Anders als Latour haben wir uns für das Maskulinum entschieden, weil wir unsere Reflexionen als Forscher nicht vorschnell generalisieren wollen.

Forschungsprozess vollzogen. Hier endet aber schon die Tatsachenbehauptung. Der Forscher ist eine fiktive Figur, die es uns ermöglicht, Reflexionen geordnet sichtbar zu machen, die wir im Forschungsprozess ungeordnet, mal vorpreschend und mal zögerlich vollzogen haben. Dieser Text erhebt also keinen Authentizitätsanspruch. Ziel ist nicht eine adäquate Rekonstruktion unserer Forschungspraxis, sondern die Darstellung von methodologischen Entscheidungen, die wir im Forschungsprozess getroffen haben, um einen Beitrag zu einer Methodologie der Grenzbearbeitungen zu liefern.

In fünf Szenen begleiten wir im Folgenden unseren Forscher. Dabei steht zunächst seine Gegenstandskonstruktion im Mittelpunkt (Kapitel 1 und 2). Daran schließt sich die Frage an, wie der bestimmte Gegenstand empirisch untersucht werden (Kapitel 3) und wie der Forscher seine eigene Involviertheit in diese Objektivierung methodologisch fassen kann (Kapitel 4). Abschließend sieht sich der Forscher vor der Herausforderung, dass er forschend ein Anderer werden muss (Kapitel 5). Wir beenden diesen Beitrag, indem wir die gewählte Erzählform reflektieren.

1 Gegen Selbstverständlichkeiten vorgehen

Zu einer Selbstverständlichkeit unseres Sozialwissenschaftlers gehört, dass er den Gegenstand des Rechtspopulismus externalisiert. Er macht Rechtspopulismus und die Neue Rechte zu seinem Gegenstand, liest einschlägige Literatur, verfolgt die massenmediale Berichterstattung und interessiert sich für entsprechende Phänomene – all dies aber mit der Sicherheit, dass er selbst nicht Teil seines Gegenstandes ist. Er fühlt und denkt sich nicht als Teil eines nativistisch, im Sinne einer Abstammungsgemeinschaft, gedachten Volkes, das sich durch die eigenen Eliten verraten sieht, die stattdessen im Interesse der Anderen, nicht zur Abstammungsgemeinschaft Gehörenden, Politik betreiben (zu diesem Verständnis von Rechtspopulismus siehe Mudde und Rovira Kaltwasser 2019). Ihn überzeugt diese transzendente (Nassehi 2015, S. 296) Problematisierungsweise schlichtweg nicht. Er ist nicht bereit, jede noch so spannende Theorie auf ein Volk-Apriori zurückzustutzen. Als Privatperson fühlt unser Forscher eine Abneigung gegen die verrohten und einfältigen rechtspopulistischen Wortmeldungen. Vielleicht hat er in seiner Familie immer wieder Konflikte mit Angehörigen, die allzu schnell einem rechtspopulistischen Denken verfallen. Vielleicht hat er selbst oder ihm nahestehende Menschen Migrationserfahrung und fühlt sich von Rechten bedroht. Jedenfalls lautet seine Selbstverständlichkeit, dass er nie zu »denen« gehören wird.

Doch je mehr er sich mit »denen« beschäftigt, desto mehr fallen ihm Gemeinsamkeiten ins Auge, die keineswegs zufällig sind, sondern

geradezu ein Muster bilden. Es irritiert unseren Forscher, dass in rechts-populistischen und neurechten Diskursen mitunter wohlwollend Bezug auf sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse genommen wird. Er fragt sich, wie es möglich sein kann, dass Positionen, die in ihren Setzungen letztlich fundamentalistisch sind, an Diskurse anschließen, für die das Absehen von Fundamentalismen konstitutiv ist. Essenzialismus, Naturalisierungen, archimedische Punkte – das haben wir in den Sozialwissenschaften doch überwunden, denkt er sich. Neue Erkenntnis, so die Überzeugung unseres Forschers, ist nur dann möglich, wenn Forschende bereit sind, das eigene Wissen zu revidieren und (wissenschafts-)theoretische Grundannahmen zu überdenken. In diesem breiten Verständnis des Fallibilismus ist ausgeschlossen, dass etwa ein bestimmtes Verständnis von Volk absolut gesetzt wird und sich jedwede Problematisierung aus dieser Setzung speist. Wie kann ein neurechtes Denken sich dann als anschlussfähig zum sozialwissenschaftlichen Diskurs präsentieren, fragt er sich.

Unser Forscher kommt zu dem Entschluss, dass er diese Irritation nicht beiseiteschieben kann, will er weiter zu dem Gegenstand forschen. Es reicht ihm nicht, die Neue Rechte darauf zu reduzieren, dass sie Begriffe ideologisch verzerrt verwendet, Anschlussfähigkeit nur strategisch simuliert und wissenschaftstheoretisch unterbelichtet ist. Das wäre für ihn nur eine der vielen Formen der Selbststimmunisierung im »Immuni-sierungsarsenal« (Beck 2015a, S. 14) der Sozialwissenschaften. Er sieht sich damit vor der Herausforderung, gegen eigene Selbstverständlichkeiten sowie Selbstverständlichkeiten des wissenschaftlichen Feldes kontraintuktiv (Feyerabend 2018) vorzugehen, also nicht gleich zu Beginn die Grenze zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus/ Neue Rechte fundamental zu setzen. Denn wenn er davon ausgeht, dass Probleme des Rechtspopulismus immer die Probleme der Anderen sind, kann er Homologien, also die grundlegende Übereinstimmung bestimmter Praktiken, zwischen wissenschaftlichen Praktiken und rechtspopulistischen Problematisierungsweisen nicht erfassen.

Gerade weil ihn die Homologien, auf die er oberflächlich stößt, so irritieren, verfolgt unser Forscher das Ziel, gegen eigene Selbstverständlichkeiten vorzugehen. Dies ist von besonderer Bedeutung in der Konstruktionsarbeit des Gegenstandes, da dieser sonst vorschnell durch eine Demarkationslinie von der eigenen Praxis getrennt wird. Die Grenze zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neue Rechte in den Blick zu nehmen, statt lediglich Rechtspopulismus/Neue Rechte zu objektivieren, ist dabei nur ein erster reflexiver Schritt. Unserem Forscher stellt sich vielmehr das methodologische Problem, wie er die soziale Grenze so theoretisieren kann, dass seine Konstruktionsarbeit, die ja auf einer Seite der Grenze stattfindet, ihn nicht blind für Grenzverschiebungen oder Grenzüberschreitungen macht.

Zwei Thesen der Wissenschaftsforschung schützen unseren Forscher zunächst vor zu hohen Erwartungen an die anstehende Theoriearbeit. Erstens die These der »empirischen Undeterminiertheit von Theorien« (Felt et al. 1995, S. 123–124). Empirische Beobachtungen führen nicht zwangsläufig zu *einer* Theorie. Im Gegenteil kann Empirie ganz unterschiedlich und mitunter widersprüchlich theoretisiert werden. Zweitens überzeugt unseren Forscher »die These von der Theoriegeladenheit von Beobachtung« (Felt et al. 1995, S. 124). Eine theorieleose Empirie gibt es dieser These folgend nicht. Auch den Selbstverständlichkeiten unseres Forschers liegen damit (implizite) theoretische Annahmen zugrunde. Vor dem Hintergrund dieser Thesen Theoriebildung zu betreiben, heißt: Es gibt zwar nicht *die eine objektive* Theorie sozialer Grenzen, aber ohne *eine objektivierende* Theorie soziale Grenzen bleibt er in unhinterfragt impliziten Vorannahmen und Selbstverständlichkeiten oder Alltagsproblematisierungen gefangen.

Im sozialen Raum sind soziale Grenzen und ihre Bearbeitung ubiquitär (für die sozialtheoretische Bedeutung von Grenzen siehe zum Beispiel Bröckling et al. 2015; Prietl und Ziegler 2017). Die Soziologie macht – ganz im Sinne der These der empirischen Undeterminiertheit von Theorien – unterschiedliche Angebote, soziale Grenzen zu fassen. Prominent sind etwa Luhmanns kommunikationstheoretische Überlegungen zur Ausdifferenzierung von Funktionssystemen oder Bourdieus Begriff der Distinktion, der in sozialen Feldern auch Grenzziehungen auf der vertikalen Achse greifbar macht (Prietl und Ziegler 2017). Dass soziologisches Denken mitunter selbst einem Denken naturalisierter Ordnung verfällt (und damit hinter dem eigenen Anspruch zurückbleibt), darauf verweisen Einsätze der Gender Studies (Degele 2003) und postkoloniale Zugänge (Reuter und Villa 2010), die (theorieimmanente) Grenzziehungen entlang von Geschlechterklassifikationen oder ontologisierter Alteritäten kontingent setzen, einer Revision unterziehen und neu theoretisieren. Mit dem Begriff der sozialen Grenze, dies wird unserem Forscher immer deutlicher, werden in soziologischer Theoriebildung unterschiedliche Bezugsordnungen angesprochen (Bröckling et al. 2015). Demarkationslinien können Positionen in Raum und Zeit bestimmen, die sich etwa hinsichtlich der jeweiligen Problematisierungsweisen, Macht-/Wissensordnungen und Subjektivierungsweisen unterscheiden. »Keine Einzelanalyse«, so stellen Ulrich Bröckling et al. (2015, S. 28) angesichts des komplexen Gegenstands der sozialen Grenze daher richtig fest, »vermag allen Teilaspekten gerecht zu werden, kein Zugang kann ausschließlich Gültigkeit für sich in Anspruch nehmen.«

Da die empirische Analyse also nicht die eine Theorie sozialer Grenzen liefert, es aber ohne Theorie nicht geht, steht unser Forscher vor der Herausforderung, auf dem multiparadigmatischen Feld soziologischer Theorie Entscheidungen zu treffen. Für diese theoretische Entscheidung kann

er keine letzten Gründe in Anspruch nehmen (für eine Praxis multiparadigmatischer Soziologie siehe Haker 2020). Folglich macht sich unser Forscher an die Arbeit, begründete theoretische Entscheidungen unter dem Vorbehalt zu treffen, dass auch andere Perspektivierungen möglich sind. Vielversprechend erscheinen ihm die Arbeiten von Thomas F. Gieryn und Andrew Abbott, da sie soziale Grenzen in den Mittelpunkt ihrer Reflexion rücken (Prietl und Ziegler 2017) und dabei im Falle Gieryns gerade Grenzen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft fokussieren. Diese Theoriwahl überzeugt unseren Forscher auch deshalb, weil sie seine eigenen Selbstverständlichkeiten irritiert, Kontingenz öffnet und somit neue Perspektiven auf den Gegenstand seines Interesses eröffnet. Denn zu seiner Sozialisation als Forscher gehörte auch, sich gerade über Theorien funktionaler Differenzierung ein Selbstverständnis als Wissenschaftler zu erarbeiten (Haker und Otterspeer 2020c), das eben mit Bezug auf die grenztheoretischen Überlegungen Gieryns und Abbotts fragil wird. Seine Vorannahme, dass Wissenschaft als ein abgeschlossener Bereich gegeben ist, er sich in diesen Bereich begeben kann und zu einem Bestandteil von Wissenschaft (mit einer eindeutigen Identität als Wissenschaftler) wird, wird durch den Blick auf umkämpfte Grenzen und unsicheres Terrain irritiert.

In seinen wissenschaftssoziologischen Analysen rückt Gieryn (1983) das *boundary-work* zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft in den Fokus. Da sich unser Forscher auch an dieser Grenze bewegt, scheinen ihm Bezüge auf Gieryn hilfreich zu sein, um das Setting seiner Forschung in einem ersten Schritt näher zu bestimmen. Wissenschaft liegt aus dieser Perspektive nicht als ein fest umrissener, statischer Bereich vor – »*its boundaries are drawn and redrawn in flexible, historically changing and sometimes ambiguous ways*« (Gieryn 1983, S. 781). Mit dem Interesse für *boundary-work* rücken Abgrenzungen auf der einen Seite und Betonungen von Gemeinsamkeiten auf der anderen Seite in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses, welche, wie Fran Osrecki (2012, S. 221) betont, »nicht immer auf das intentionale und strategische Handeln von Akteuren rückführbar sein [müssen]. Sie können auch durch die Wirkmächtigkeit bereits bestehender Diskurse erklärt werden, die ihnen eine Art ›Plausibilitätsvorsprung‹ ermöglichen«. Während mit Abgrenzungen danach gefragt wird, wie Grenzen zur Geltung gebracht und perpetuiert werden, rücken mit Betonungen von Gemeinsamkeiten Grenzüberwindungen, -verschiebungen und das Auflösen von Grenzen in den Mittelpunkt. An diesen Prozessen sind alle Seiten der jeweils verhandelten Grenzen beteiligt – bezogen auf Wissenschaft also auch das jeweils hervorgebrachte Außen. Unser Forscher findet sich damit in einer Szenerie wieder, in dem das, was Wissenschaft ist und nicht ist, umkämpft ist. Und mehr noch: er selbst partizipiert an diesem *boundary-work*.

Abbott (1995b; Prietl und Ziegler 2017) unterscheidet im Verlauf seiner Auseinandersetzung mit sozialen Grenzen zwei Perspektiven, die er mit »boundaries of things« und »things of boundaries« überschreibt. Erstere Perspektive setzt soziale Entitäten und lenkt dann die Perspektive auf ihre Grenzen und Grenzkonflikte. Gieryn schließt an diese Perspektivierung von sozialen Grenzen an (Prietl und Ziegler 2017), wenn er Wissenschaft als soziale Entität annimmt, um dann das boundary-work an ihrer Grenze zu analysieren. Mit »things of boundaries« wendet sich der Blick. »Boundaries come first, then entities« (Abbott 1995b, S. 860). Abbott argumentiert hier dafür, dass soziale Entitäten das Ergebnis von lokalen Unterscheidungspraktiken (»sites of difference« (ebd., S. 862)) sind. Diese, so Abbott, lassen sich potenziell zusammenziehen. Aus einer Sammlung potenzieller Grenzpunkte kann – »if we can find *some* assignment of all the points« (ebd., S. 861) – eine soziale Entität mit bestimmten Grenzen emergieren. Soziale Entitäten entstehen dann, wenn sich verschiedene Differenzlinien, die Abbott (ebd., S. 867) als »proto-boundaries« bezeichnet und die wiederum jeweils spezifisch eine Verknüpfung von *sites of differences* sind, in einer bestimmten Konstellation festigen. Mit dieser hier sehr verkürzt dargestellten Perspektive lassen sich soziale Entitäten als Ergebnisse von Grenzziehungsprozessen verstehen. Zu diesen Entitäten gehört auch die Wissenschaft selbst. Die Bedeutung von Grenzen und analytisch feiner: von *sites of differences* für die Konstitution sozialer Entitäten, aber auch für ihre Beforschung gewinnt so an Relevanz.

Mit Abbott werden für unseren Sozialwissenschaftler *Orte der Unterscheidung* interessant. Abbott sieht zwar, dass an Interaktionen immer schon soziale Entitäten – und damit eben auch Grenzziehungen – beteiligt sind, argumentiert praxistheoretisch allerdings dafür, dass Interaktionen Akteur:innen nicht unberührt lassen, sondern diese selbst erst als Akteur:innen (neu) hervorbringen. »Previously-constituted actors enter interaction but have no ability to traverse the interaction inviolable. They ford it with difficulty and in it many disappear. What comes out are new actors, new entities, new relations among old parts« (Abbott 1995b, S. 863). Auch Bröckling et al. (2015, S. 28) verweisen auf den »Vollzugscharakter von Grenzen«, um ihre Brüchigkeit zu begründen. »Grenzen existieren nur *in actu*. Differenzen bedürfen der Wiederholung, der Iteration, des Anschlusses, ansonsten zerfallen sie« (ebd.). Nach der Lektüre Abbotts zeigt sich unserem Forscher eine andere beziehungsweise weiter präzisiertere Szenerie: Anstelle soziale Entitäten (etwa *die* Wissenschaft) zu setzen und (implizit) von ihrer relativen Stabilität auszugehen, rücken lokale Interaktionszusammenhänge in den Fokus, in denen Grenzkonflikte entstehen und ausgehandelt werden (mit einem offenen Ausgang für die jeweils in den Blick genommene Entität, im Fall unseres Forschers der Wissenschaft).

Unser Forscher rekapituliert: Mit den geleisteten sozialtheoretischen Überlegungen zu sozialen Grenzen geht er gegen seine eigenen Selbstverständlichkeiten vor, Grenzen seien etwas Festes und Rechtspopulismus/Neue Rechte seien von ihm selbst strikt getrennte Phänomene. Wissenschaft wird mit Gieryn und Abbott zu einem umkämpften Gebiet. Besonders Abbott unterstreicht dabei die Relevanz von Grenzziehungen – denn eine soziale Entität ist mit Abbott Ergebnis von Praktiken der Grenzbearbeitung. Diese Grenzen werden nicht nur im jeweiligen Innen bearbeitet, sondern auch von außen, immer mit der Möglichkeit, dass sich Grenzziehungen verändern. Eine externalisierende Perspektive, die Phänomene wie Rechtspopulismus ins Außen verschiebt beziehungsweise für sich in Anspruch nimmt, selbst nicht Teil des untersuchten Gegenstandes zu sein, ignoriert, dass der eigene soziale Standpunkt nicht alleine der eigenen Deutungsmacht unterliegt. Rechtspopulistische Praktiken und Diskurse schließen an Wissenschaft an und betreiben selbst ein *doing Wissenschaft*, was potenziell Ordnungsvorstellungen – die sich etwa in den Selbstverständlichkeiten unseres Forschers zeigen – verändert, ohne dass die betroffenen Akteur:innen, Institutionen und so weiter dies merken müssen. Unser Forscher hat sich nun eine sozialtheoretische Brille erarbeitet, die es ihm erlaubt, diese Grenzbearbeitungen in den Blick zu nehmen.

2 *Das Andere der Ordnung sehen*

Unser Forscher stellt schnell fest, dass die erarbeitete sozialtheoretische Perspektive auf soziale Grenzen nicht wie von selbst dazu führt, die irritierenden Berührungspunkte und Überlappungen von Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neue Rechte in den Blick zu bekommen. Zu dominant scheint ihm ein Ordnungsverständnis, das Trennlinien statt Homologien oder Grenzverschiebungen betont.

Ein solches Ordnungsverständnis zeigt sich unserem Forscher im *March for Science*. Gegen die u. a. populistische Infragestellung von wissenschaftlichen Evidenzen, etwa hinsichtlich des Klimawandels, gingen hier Wissenschaftler:innen mit Slogans wie »There is no Alternative to Facts!« auf die Straße und zeigten im Internet Präsenz. Mit einer autoritären Geste – »there is no alternative« – beanspruchten sie Eindeutigkeit, die keinerlei weiterer Willensbildung bedarf. Diese szientokratische Geste »verwechselt unzweideutige Fakten mit ambivalenten politischen Folgerungen. Sie verkennt, dass keineswegs für alle dasselbe evident ist« (Strohschneider 2017, S. 4) – und sie zieht eine scheinbar eindeutige Grenze zwischen Wissenschaft und populistischen Standpunkten. Diese eindeutige Grenze zeigt sich auch andersherum, wenn Niels G. Mede und Mike S. Schäfer (2020) in ihrer Heuristik eines wissenschaftsbezogenen

Populismus einen grundlegenden Konflikt identifizieren. Populist:innen, so Mede und Schäfer (2020), entziehen einer als elitär verstandenen Wissenschaft die Legitimität dafür, Fragestellungen und Forschungsgegenstände zu identifizieren und zu wahren Aussagen zu kommen. Homologien oder Überschneidungen zwischen (Rechts-)Populismus und Wissenschaft werden in dieser Heuristik ausgeblendet.

Auch eine Analyse entlang der Überlegungen Gieryns und Abbotts kann dieser Ordnung klarer Grenzziehungen zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neue Rechte anheimfallen. Dazu müssen nur entsprechende Selbstbeschreibungen der jeweiligen Akteur:innen (zum Beispiel die Slogans des *March for Science*) zusammengetragen und entsprechend ausgewertet werden. Unserem Forscher zeigt sich hier die Notwendigkeit einer zweiten methodologischen Intervention, will er sich diesem Ordnungsbias entziehen. Es gilt, *das Andere der Ordnung* (Bröckling et al. 2015) in den Blick zu bekommen, um »die bestehenden Unstimmigkeiten« (Feyerabend 2018, S. 35) zum skizzierten Ordnungsverständnis, aber auch zu den Selbstverständlichkeiten unseres Forschers als Privatperson zu vermehren. Ohne diese Unstimmigkeiten läuft der Forscher Gefahr, eine scheinbar sichere Grenze zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus im Forschungsprozess zu reproduzieren und damit einem wissenschaftlichen common-sense zu verfallen. Diese Bewegung wäre eine Selbststimmisierung. »Theorien, die sich für das Andere der Ordnung interessieren, können zwar von Prozessen der Grenzziehung ihren Ausgang nehmen, müssen aber zugleich deren Brüchigkeit, Verletzbarkeit, Störanfälligkeit herausarbeiten« (Bröckling et al. 2015, S. 27). Forschung muss hier also dem Sachverhalt einen besonderen Platz einräumen, der die eigenen Ordnungsmodelle durchkreuzt. Das methodologische Postulat lautet damit, die Blickrichtung auf den Störfall zu wenden. Und zwar ist dabei nicht von Interesse, wie der Störfall vermieden, wie er gelöst, wie er als Ausnahmeerscheinung aus der Welt geschafft werden kann, damit das bestehende Ordnungsmodell erhalten bleibt. Vielmehr ist er ein Anhaltspunkt dafür, dass die Ordnung, die er irritiert, nicht (mehr) in Ordnung ist. Konkret bezogen auf das Interesse unseres Forschers bedeutet dies: Wenn Homologien zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neue Rechte sichtbar werden, sind diese nicht als außergewöhnliche Sachverhalte zu behandeln, die aufgrund einer angenommenen grundlegenden Differenz zwischen diesen Bereichen schnell beseitigt werden können beziehungsweise als Ausnahmefälle keiner weiteren Beachtung bedürfen. Im Gegenteil: Es gilt, diese Homologien als Anlass zu nehmen, die Evidenz dieser Ordnung in der empirischen Analyse des Störfalls zu hinterfragen.

Unser Forscher rekapituliert: Bezogen auf das Verhältnis von Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neue Rechte scheint ein starkes systemisches beziehungsweise feldspezifisches beziehungsweise

rollentheoretisches Denken zu dominieren, das klare Grenzen zwischen Wissenschaft und Politik zieht. So können sich Wissenschaftler:innen gegen jegliche Homologien und Grenzverschiebungen über Selbstbeschreibungen immunisieren. Mit der methodologischen Betonung des Anderen der Ordnung rückt unser Forscher hingegen Störfälle dieser Ordnung in den Fokus.

3 *Objektivierungen vollziehen*

Nach diesen methodologischen Vorüberlegungen, mit denen der Forscher eine allgemeine Blickrichtung festgelegt hat, ist es für ihn nun an der Zeit, den empirischen Gegenstand in den Blick zu nehmen. Es geht ihm also darum, den Fokus so zu justieren, dass eine spezifische rechtspopulistische Grenzbearbeitung zur Wissenschaft scharf gestellt wird. Dies gelingt nur über eine objektivierende Gegenstandskonstruktion und so erarbeitet sich unser Forscher in Verschränkung von Perspektiven der politischen Theorie des Rechtspopulismus und der Wissenschaftsforschung drei Analyseebenen. Empirisch rücken damit Grenzziehungen in der *institutionellen*, der *inhaltlichen* und der *epistemischen Dimension* in den Fokus:

Mit der *institutionellen Dimension* (Weingart 2013; siehe auch Bourdieu 1998) fragt unser Forscher, wie die Neue Rechte einen wissenschaftlichen Institutionalierungsprozess vorantreibt. Hierzu gehört nicht nur die Entstehung von Organisationen und Netzwerken, sondern auch das performative *doing science* (Beaufaÿs und Kraus 2005; Ertz Müller 2019). Hinsichtlich der Grenzarbeit in ihrer institutionellen Dimension fragt unser Forscher: Wer ist am neurechten Wissenschaftsdiskurs beteiligt? Wie leisten diese Akteur:innen Wissenschaftsarbeit?

Mit der *inhaltlichen Dimension* (Gieryn 1983) von Grenzen interessiert unseren Forscher die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens im rechtspopulistischen Diskurs. Die Frage, um Grenzarbeit in ihrer inhaltlichen Dimension zu analysieren, lautet: Welche sozialwissenschaftlichen Themen setzt die Neue Rechte auf die Tagesordnung, wenn sie behauptet, Wissenschaft zu betreiben?

Mit der *epistemischen Dimension* (Weingart 2013) lenkt unser Forscher sein Interesse auf die Frage, wie neurechte Akteur:innen ihr Wissen als wahr oder wissenschaftlich rechtfertigen. Die Idee einer vergleichenden Epistemologie, in der nicht nur *die eine* Episteme von *einer Doxa* unterschieden wird, geht auf Ludwik Flecks (1980) Analyse von *Denkstilen* zurück. In dieser Tradition sind die *Zentralreferenzen* (Brunkhorst 1983), die das rechtspopulistische Denken zu einem Paradigma werden lassen, die Gegenstände unserer Analyse. Das heißt, es geht unserem Forscher um die Art und Weise der Problematisierung

(Foucault 1990) und um den intellektuellen Möglichkeitsraum, in dem Lösungen für Probleme gefunden werden können. Die Fragen, die sich unserem Forscher stellen, um die Grenzarbeit in ihrer epistemischen Dimension zu analysieren, lauten: Wie wird im neuerechten Diskurs etwas zu einem wissenschaftlichen Problem? Welche Prinzipien sind für neuerechte Akteur:innen die Grundlage, um in ihrem Sinne Wahrheit von Falschheit zu unterscheiden?

Entlang dieser Dimensionen untersucht unser Forscher den Fall des *Instituts für Staatspolitik* (INSTAPO) und dessen 20. Winterakademie zum Thema »Lesen« im Januar 2020. Das INSTAPO ist eine *intellectual organization* (Mudde 2019) der Neuen Rechten und ist mit der Zeitschrift *Sezession* sowie dem eng verbundenen *Antaios Verlag* ein Strategieort der Neuen Rechten in Deutschland (Salzborn 2017). Am Ende der Analyse unseres Forschers (ausführlich Haker und Otterspeer 2020a) stehen folgende Zusammenfassungen der neuerechten Grenzbearbeitung zur Wissenschaft.

Unser Forscher sieht in der *institutionellen Dimension*, wie neuerechte Akteur:innen um das INSTAPO immer wieder Wissenschaftlichkeit aufführen. Sie veranstalten Tagungen [M11]; publizieren Tagungsbeiträge in eigenen Zeitschriften [M14]; veröffentlichen Handbücher [M16-M20], die entsprechenden Publikationen in Fachdisziplinen ähneln; vernetzen sich mit (inter) nationalen (neu)rechten *intellectual organizations*; veröffentlichen eine »Wissenschaftliche Reihe« [M10] und tragen ihre akademischen Titel vor sich her (siehe zum Beispiel die auf dem YouTube-Kanal *kanal schnellroda* dokumentierten Vorträge im Rahmen von INSTAPO-Akademien). Auf institutioneller und performativer Ebene zeigt sich unserem Forscher der Versuch, über performativ hergestellte Ähnlichkeiten eine Verbindung zur Wissenschaft zu schaffen – und so Akteur:innen der Wissenschaft, aber auch politische, journalistische und weitere Akteur:innen, dazu zu drängen, das INSTAPO als wissenschaftlich anzuerkennen.

In der *inhaltsbezogenen Dimension* sieht unser Forscher, dass der Bezug auf Wissenschaft ambivalent ist. Einerseits nehmen neuerechte Akteur:innen immer wieder Bezug auf aktuelle Themen der Sozialwissenschaften, wie »Staat und Gesellschaft«, »Politik und Identität«, »Zuwanderung und Integration«, »Erziehung und Bildung«, »Krieg und Krise«, »Ökonomie und Ökologie« [M9], und zitieren aktuell populäre Autoren wie Wolfgang Streeck, Thomas Piketty oder Slavoj Žižek (siehe zum Beispiel [M13]). Andererseits weichen sie deutlich von wissenschaftlichen Inhalten ab, wenn zum Beispiel das *Staatspolitische Handbuch* Begriffe, Autor:innen und Werke aufnimmt, die eindeutig der politischen (extremen) Rechten zuzuordnen sind und sie auf Augenhöhe neben wissenschaftliche Autor:innen und Erkenntnisse stellt. Diese Ambivalenz folgt offenbar einer metapolitischen Strategie. Durch diese Verbindung

kann eine inhaltliche Auseinandersetzung herausgefordert werden, wozu auch unser Forscher Impulse hat, die dazu geeignet sein kann, in das Feld der Wissenschaft einzutreten – weshalb unser Forscher einsieht, dass eine solche inhaltliche Auseinandersetzung fehlschlagen muss. Denn in einer solchen Auseinandersetzung könnte der Eindruck entstehen, die Neue Rechte befände sich auf einer Ebene mit dem wissenschaftlichen Diskurs. Dies ist besonders dann der Fall, wenn in der inhaltlichen Diskussion die Problematisierungsweisen und Grundannahmen im Dunklen bleiben, aus denen heraus in ambivalenter Weise auf Inhalte zurückgegriffen wird.

In der *epistemischen Dimension* – in der gerade die Problematisierungsweisen von Interesse werden – erkennt unser Forscher einen Bruch. Die Grenzarbeit im untersuchten Fall ist hier zögerlich. So erhebt etwa Benedikt Kaiser [M13] – der Teil des neurechten Strategieortes Schnellroda ist – in einem Vortrag auf der 20. Winterakademie nicht den Anspruch, Wissenschaftler zu sein, sondern beansprucht eine Ähnlichkeit, indem er sich nicht als »Reinwissenschaftler« bezeichnet (und damit eben in Teilen behauptet, Wissenschaftler zu sein). Und auch im *Staatspolitischen Handbuch* findet sich ein solches Changieren, wenn es zum Beispiel im Vorwort des ersten Bandes »Leitbegriffe« einerseits heißt, dass das Handbuch »nicht als wissenschaftliches Nachschlagewerk, sondern für den Gebrauch in der Auseinandersetzung gedacht« [M21, S. 9], andererseits im Vorwort des zweiten Bandes »Schlüsselwerke« jedoch hervorgehoben wird, dass es um einen »lebendigen Prozeß« [M25, S. 8] des Forschens gehe.

Verglichen mit der institutionellen und inhaltlichen Dimension sind die Kontinuitäten in der epistemischen Dimension also schwach. Dies wird insbesondere darin deutlich, dass Kaiser [M13] davor warnt, sich von anderen überzeugen zu lassen und dies zu einer Charakterfrage erklärt: Henning Eichberg, ein Gründervater der Neuen Rechten in Deutschland, habe sich in der Lektüre von *linker Literatur* überzeugen lassen. Eine rechte Lektüre *linker Literatur*, für Kaiser ein pauschales Label u. a. für sozialwissenschaftliche Publikationen, sei folglich angewiesen auf eine gewisse Charakterstärke. Diese bestehe darin, um die Unhintergebarkeit eines *festen Fundamentes* zu wissen, aus dessen Konfiguration sich alle weiteren Problematisierungsweisen ergeben. Folglich liest Kaiser *linke Literatur* so, dass er nach Sätzen und Aussagen sucht, die das bereits Bekannte und Gewusste weiter ausschmücken, verengen beziehungsweise durch das eine oder andere selektive Bonmot bekannter Intellektueller illustrieren (was keine entlarvende Erkenntnis unseres Forschers ist, sondern explizierte Methode Kaisers).

Unser Forscher rekapituliert: Das Interesse für Grenzbearbeitungen und das Andere der eigenen Ordnungsbildung haben die Aufmerksamkeit entlang von drei Dimensionen auf einen konkreten Fall, die

neurechte Winterakademie am INSTAPO, gelenkt. Im Prozess der Objektivierung dient die nüchterne Beschreibung des Gegenstandes dazu, die eigene Forschungsperspektive praktisch einzunehmen und zu erproben. Sichtbar werden dabei Homologien in der institutionellen und inhaltlichen Dimension. Gleichzeitig schützt der distanzierte Versuch der Objektivierung auch davor, die eigene Perspektive zu stark zu verallgemeinern. In der Beschreibung tauchen eben nicht nur Kontinuitäten, nicht nur Brüche auf.

4 *Objektivierung des Subjekts der Objektivierung*

Unser Forscher hat in seiner Analyse zum einen Homologien zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neuer Rechten herausgearbeitet. Zum anderen hat er in der epistemischen Dimension Brüche erkannt. Dabei hat er zu seinem Gegenstand – INSTAPO und die Winterakademie – eine Außenperspektive eingenommen und für einige Zeit die eigene Verstrickung mit dem Gegenstand, die allein schon durch den Forschungsprozess entsteht, ausgeblendet.

Immer mehr Fragen drängen sich unserem Forscher nun auf, die auch seine eigene Praxis beziehungsweise die Praxis im wissenschaftlichen Feld in den Mittelpunkt rücken: Wie kann es sein, dass ihm die Neue Rechte performativ und manchmal auch inhaltlich so nah zu dem scheint, was er in seinem direkten Umfeld beobachtet und er doch einen Bruch auf epistemologischer Ebene behauptet? Wenn sich jemand wie ein:e Wissenschaftler:in verhält – Titel führt, veröffentlicht, institutionell eingebunden ist, Themen der Wissenschaft bearbeitet –, warum sollte er:sie dann kein:e Wissenschaftler:in sein? Und wie viele auf dem Feld der Wissenschaft etablierte Akteur:innen sind institutionell/performativ und inhaltlich wissenschaftlich, aber epistemologisch vielleicht weniger? Wie ist allgemein der Zusammenhang zwischen institutionell/performativer, inhaltlicher und epistemischer Dimension zu denken? Und wie steht es um ihn, um unseren Forscher selbst?

Hier wird eine nächste methodologische Intervention notwendig: Von der Außenperspektive gilt es für unseren Forschenden nun in eine *teilnehmende Objektivierung* (Bourdieu 2004f; Otterspeer und Haker 2019; Haker und Otterspeer 2021a) überzugehen. Bourdieu (2004f, S. 172) spricht hier von einer »Objektivierung des Subjekts der Objektivierung, das heißt des analysierenden Subjekts – kurz, des Forschers selbst.« Der Forscher wendet nun den analytischen Blick auf die »gesellschaftlichen Bedingungen« (ebd.) der eigenen Praxis und des wissenschaftlichen Feldes – womit deutlich wird, dass auch er sich, wenngleich aus anderen Gründen, nicht als *Reinwissenschaftler* subjektivieren kann. Hilfreich erscheinen ihm angesichts des untersuchten Falls neurechter

Ansprüche auf Wissenschaft solche Analysen, die das *doing science* im akademischen Feld untersuchen.

Einen Fokus auf den *Auftritt* »im Theater des Universitätsalltags« und auf den Zusammenhang von *Auftritt* und *Evidenz* findet unser Forscher bei Thomas Etzemüller (2019, S. 23). Etzemüller nimmt den Auftritt in seiner Körperlichkeit, Sprachlichkeit und Textlichkeit in den Blick. Seine These ist: »Ohne inhaltliche Qualitäten macht Performanz wenig Sinn, doch ohne Performanz hat inhaltliche Qualität kaum eine Chance« (ebd., S. 14). Die Anerkennung von Wissenschaftlichkeit ist damit auf ihre Hervorbringung im Auftritt angewiesen. Die Bedeutung der Körperlichkeit zeigt sich dabei »im täglichen Auftritt. Kleidung, Sprache, Körperhaltung, Mimik, Gestik, das korrekte Narrativ der Fragen, ein Gefühl für *timing*, für Hierarchien usw., all das signalisiert Zugehörigkeit, und Zugehörigkeit simuliert Gehörtwerden« (ebd., S. 18). Auf der sprachlichen Ebene fokussiert Etzemüller den wissenschaftlichen Vortrag, »ein Komplex aus Selbstpräsentation, Prüfung, Einpassung und Beglaubigung, für die es erprobte körperliche und narrative Strategien gibt, die beherrscht werden müssen« (ebd., S. 21). Auch auf textlicher Ebene argumentiert Etzemüller für die Bedeutung des Auftritts, durch den der Text »seine eigene Wissenschaftlichkeit« (ebd., S. 23) performiert – zum Beispiel durch Layout, name dropping sowie die Verwendung von Schlagworten und Grafiken/Statistiken. Über Körperlichkeit, Sprachlichkeit und Textlichkeit wird so Wirklichkeit und Subjektivität in ihrer jeweils konkreten Ausformung und damit, bezogen auf den Gegenstand Wissenschaft, Wissenschaftlichkeit und die Subjektivierung als Wissenschaftler:in hervorgebracht (zum *doing science* siehe auch Beaufaÿs und Krais 2005).

Etzemüller (2019, S. 29) stellt sich nun die Frage, ob es Formen des Auftritts gibt, die zu einer »Selbsterstörung der Wissenschaft« führen. Und auch unserem Forscher drängt sich die Frage auf, ob sich der Auftritt dermaßen von theoretischen Perspektiven, Inhalten und Gegenständen lösen kann, dass Wissenschaftlichkeit alleine über Performanz ihre Anerkennung findet, für die wissenschaftliche Theorien, Inhalte und Gegenstände nicht mehr Bezugspunkte beziehungsweise konstitutives Moment sind. Kann es sein, dass Wissenschaftlichkeit allein institutionell/performativ aufgeführt wird und die inhaltliche und epistemische Dimension so überlagern, dass es letztlich zu einer Zerstörung der Wissenschaft kommt? Denn die Analyse unseres Forschers zeigt ja, wie es dem INSTAPO gelingt, den wissenschaftlichen Auftritt zu inszenieren – und zwar, was ihn immer noch irritiert, unter erklärtem Ausschluss der Möglichkeit neuer Erkenntnis. Wie könnte eine Wechselbeziehung zwischen Performanz, Inhalt und Epistemologie aussehen, die alle drei Dimensionen stärkt?

Dass sich im Auftritt Wissenschaftsverständnisse verschieben können, zeigt Etzemüller am Beispiel der weithin diagnostizierten Ökonomisierung

der Wissenschaft. Indem die Verwertbarkeit wissenschaftlichen Wissens als ein Kriterium seiner Legitimität in Praxis beglaubigt wird und sich »als zusätzliche und wirkmächtige(re?) Selektionsinstanz [...], die sich an ökonomischen und politischen Kriterien bemisst« (Etzemüller 2019, S. 30–31), etabliert, ist Wissenschaft aus einer Perspektive funktionaler Differenzierung gedacht in ihrer Autonomie bedroht. Eine Analogie zu Kaisers Selbstbeschreibung, kein Reinwissenschaftler zu sein, zeigt sich hier in dem Sinne, dass die Wahrheitssuche durch einen explizit wissenschaftsexternen Referenzpunkt unterbrochen beziehungsweise auf ein Nutzendenken, orientiert an diesen Referenzpunkt, reduziert wird. Im Falle Kaisers ist es die Imagination des Eigenen im Sinne einer homogenen Abstammungsgemeinschaft, im Falle der Ökonomisierung von Wissenschaft eine Wettbewerbslogik, die den jeweiligen Auftritt bestimmt und aus der sich die jeweiligen Problematisierungsweisen ergeben. Unserem Forscher wird klar, dass sich der Bruch zum *doing science* der Neuen Rechten nicht einfach vollziehen lässt. Ist es am Ende so, dass er selbst wie auch seine Kolleg:innen praktisch das Gleiche machen? Ist es am Ende so, dass das, was nicht *rein*wissenschaftlich ist, durch Bezüge auf Drittes gefüllt werden muss? Stehen sich am Ende eine *neurechte* Wissenschaft und eine *marktorientierte/neoliberale* Wissenschaft gegenüber? Muss sich unser Forscher irgendwie zwischen diesen Angeboten (und weiteren?) unterscheiden beziehungsweise wird er durch die eigene Praxis zu einem entsprechenden *neurechten, marktorientierten/neoliberalen* oder ... Wissenschaftler?

Unser Forscher rekapituliert: Mit der *Objektivierung des Subjekts der Objektivierung* wendet sich die Perspektive von der Objektivierung des jeweiligen Gegenstands auf die Position des Forschenden und auf das Feld der Wissenschaft. In der Auseinandersetzung mit Grenzen der eigenen Disziplin oder des eigenen Handlungsfelds, so ein Fazit unseres Forschers, ist gerade diese Wendung der Blickrichtung methodologisch produktiv. So kann in den Blick geraten, dass eigene Selbstverständlichkeiten und Selbstbeschreibungen in den alltäglichen Praxen im wissenschaftlichen Feld unterminiert werden. Mit der Konsequenz, dass diese Selbstverständlichkeiten und Selbstbeschreibungen untauglich werden, um Grenzen zur Nicht-Wissenschaft zu ziehen oder aufrechtzuerhalten und sich folglich das, was als Wissenschaft anerkannt wird, potenziell verändert. Spätestens hier wird deutlich, dass Grenzbearbeitungen nicht mehr nur Gegenstand sind, sondern zur eigenen Praxis werden, soll eine Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft, hier dem *doing science* der Neuen Rechten, aufrechterhalten oder neu beziehungsweise anders zur Geltung gebracht werden.

5 *Forschend ein Anderer werden*

Unser Forscher weiß, dass er die Neue Rechte und den Rechtspopulismus normativ ablehnt und dass deren Hegemonieprojekt sich in seiner Performanz gefährlich auf Wissenschaft auswirken kann. Es reicht unserem Forscher daher nicht, sich auf dem identifizierten epistemischen Bruch auszuruhen und die Gebärden der neuen Rechten als Pseudowissenschaft (siehe Haker und Otterspeer 2020a) abzutun. Stattdessen fragt er sich, wie auf Grundlage eines epistemischen Bruchs Inhalte anders thematisiert werden können und ein anderer wissenschaftlicher Auftritt praktiziert werden kann, der sich deutlich von den Praktiken der Neuen Rechten unterscheidet und der gerade aufgrund seines engen Zusammenhangs zur epistemischen Dimension nicht einfach von der Neuen Rechte nachgeahmt werden kann.

Anstelle den Rechtspopulismus selbstimmunisierend als ein Problem der anderen aufzubauen oder eine intellektuelle Gegner:innenschaft zur Neuen Rechten zu etablieren, rückt unser Forscher also die eigene Lehr- und Forschungspraxis selbstkritisch in den Fokus. Unserem Forscher erscheint es also notwendig, die herausgearbeiteten Homologien und die mit ihnen verbundenen Missklänge und Dissonanzen ernst zu nehmen, um – über diese *stolpernd* – forschend ein Anderer zu werden.

Die Bedeutung des *Stolperns* für den Erkenntnisprozess unterstreicht Hans-Jörg Rheinberger (2019a). »Um den jeweils gegenwärtigen Stand des Wissens als Grenze wahrnehmen zu können, muss man über ihn stolpern. Und das authentischste Stolpern ist das über die eigenen Füße« (ebd., S. 7). Die eigenen Füße sind in den Geistes- und Sozialwissenschaften oft unsere (wissenschafts-) theoretischen Annahmen, aus denen sich erst bestimmte Fragestellungen ergeben. Um über diese stolpern und zu neuen Erkenntnissen kommen zu können, bedürfe es »Vorrichtungen der Selbstüberlistung« (ebd., S. 9). Unser Forscher versteht die methodologischen Einsätze – *gegen Selbstverständlichkeiten vorgehen* (Kapitel 1), *das Andere der Ordnung sehen* (Kapitel 2) und *Objektivierungen des Subjekts der Objektivierung vornehmen* (Kapitel 4) – als solche *Vorrichtungen der Selbstüberlistung*. Denn Ziel dieser Interventionen ist es ja gerade, scheinbar selbstverständliche Grenzziehungen theoretisch und empirisch zu irritieren. Durch die sozialtheoretischen Bezüge auf Gieryn und Abbott eröffnet sich unserem Forscher eine Perspektive auf rechtspopulistische und neurechte Grenzarbeit, die ihn, mit Rheinberger (ebd., S. 9) gesprochen, dazu bringt, »sich mit Optionen auseinanderzusetzen, die sich aus dem Horizont des aktuellen Wissens mit seinen Begrenzungen nicht ableiten lassen.« Grenzen, wie sie etwa im *March for Science* gezogen werden, lassen sich nicht mehr aufrechterhalten, da die Analyse zeigt, wie rechtspopulistisches *doing science* betrieben wird, das – unabhängig von den Selbstbeschreibungen der Wissenschaft – gesellschaftlich

wirkt und Teil von Grenzkonflikten ist, an denen nicht nur akademische Institutionen beteiligt sind. Durch die *Objektivierungen des Subjekts der Objektivierung* wird dann weiter deutlich, dass sich auch auf Seiten der Wissenschaft fundamentalisierende Praktiken finden – etwa in der managerialen Ausrichtung wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion.

Unserem Forscher leuchtet hier ein, dass er und das Feld der wissenschaftlichen Praxis forschend ein anderer beziehungsweise ein anderes werden muss. Anstelle in ein ewiges Ja-Nein-Spiel einzusteigen, in dem unterschiedliche Fundamentalismen auf Augenhöhe konkurrieren, zeigt sich ihm die Notwendigkeit, ein nicht-fundamentalistisches Wissenschaftsverständnis auch praktisch zu vollziehen. Es gilt also nach Praktiken zu suchen, in denen sich die unterschiedenen Dimensionen stärker aufeinander beziehen. Dass also zum Beispiel epistemische Annahmen nicht nur Präambellyrik sind, sondern sich in konkreten Praktiken ausdrücken müssen, damit überhaupt Wissenschaftlichkeit in Anspruch genommen werden kann. Konkret fragt sich unser Forscher hier zum Beispiel, wie weiter davon ausgegangen werden kann, dass in der Wissenschaft alleine das bessere Argument zähle, wenn auf Tagungen größtenteils eine Person referiert und alle anderen zuhören und der diskursive Raum durchsetzt ist von hierarchisierenden Markern (zum Beispiel Hinweise auf akademische Titel und Publikationen, die Position der Redner:innen im Programm, die jeweilige Sitzordnung).

Unser Forscher rekapituliert: Über die *Objektivierung des Subjekts der Objektivierung* hat er erkannt, dass sich die wissenschaftliche Praxis so von epistemischen Überlegungen loslösen kann, dass eine *Selbsterstörung der Wissenschaft* droht. Für unseren Forscher ergibt sich daraus die Notwendigkeit, in dem Sinne forschend zu einem Anderen zu werden, als dass es nach (neuen) Praktiken zu suchen gilt, in denen sich epistemische Voraussetzungen wissenschaftlicher Erkenntnis *by doing* erfüllen. Dies ist für unseren Forscher eine weiterhin offene Aufgabe. Die Fixierung auf das neurechte *doing science* und auf eine Logik der Gegner:innenschaft, der folgend der Fundamentalismen der anderen mit einem eigenen Fundamentalismus entgegengetreten wird, ist einer Selbstkritik gewichen, die die (eigene) wissenschaftliche Praxis in den Mittelpunkt rückt.

Postskript

Unser Beitrag zielt auf eine Methodologisierung von Grenzbearbeitungen als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode sowie Selbstreflexion über die Begleitung der Figur des *Forschers* in seiner Praxis. Wir schließen unsere Ausführungen mit einer Reflexion dieser Erzählform.

Die gewählte Erzählform schafft eine für uns notwendige Distanz zum Wissenschaftsbetrieb und zur gängigen Darstellungsweise des

Forschungsprozesses. In der Begleitung des Forschers werden Aspekte des Forschungsprozesses formulierbar, die im argumentativen Gestus wissenschaftlicher Publikationen schwer auszudrücken sind. So haben wir zum Beispiel gezeigt, dass unser Forscher als Privatperson aus unterschiedlichen Motiven eine Abneigung gegen rechtspopulistische Wortmeldungen fühlt. In einem *konservativ* wissenschaftlichen Text wäre es schwierig, eine solche Positionierung der Forschenden deutlich zu machen. Dies ist durchaus ein Problem, soll Forschung neue Erkenntnis ermöglichen. Denn bezogen auf den Gegenstand sozialer Grenzen haben wir gezeigt, dass diese nicht den jeweiligen Selbstverständlichkeiten (auch nicht denjenigen unseres Forschers) entsprechen müssen, dass ungesehene und ggf. auch ungewollte Homologien zu der Praxis der »Anderen« bestehen. Dass die »Anderen« und man selbst nicht die sind, für die man sie und sich selbst gehalten hat. Dass die angenommene Grenze so gar nicht existiert beziehungsweise brüchig ist. Würde unser Forscher also schlichtweg seine Positionierung als Privatperson in eine wissenschaftliche Haltung übersetzen, die vorschnell eine Grenze zum Rechtspopulismus und zur Neuen Rechten zieht, könnte er all dies nicht sehen. Und ganz entscheidend: Aus dem Blick würde geraten, dass er und das wissenschaftliche Feld in seiner eigenen Praxis vor der Herausforderung stehen, im *Auftritt* den eigenen epistemischen Ansprüchen gerecht(er) zu werden. In der Kritik der Anderen würde sich jede Selbstkritik auflösen.

Sicherlich ließe sich »sagen, daß diese Spiele mit sich selber hinter den Kulissen zu bleiben haben; und daß sie bestenfalls zu den Vorarbeiten gehören, die von selbst zurücktreten, wenn sie ihre Wirkung getan haben« (Foucault 2020, S. 15; siehe auch Haker 2020). Sicherlich lässt sich darauf verweisen, dass, »[z]ur Reflexion über die Forschung aufgefordert, [...] die große Mehrzahl der Wissenschaftler ganz anders [redet]. Da ist nicht von zufälligen Umständen die Rede, da hört man nichts von den Hindernissen, die durch persönliche Idiosynkrasien und unwesentliche Etikettenregeln verursacht werden, da hört man nur von Tatsachen, zwingenden Schlüssen und vernünftigen Maßstäben des Denkens« (Feyerabend 2018, S. 188–189). Diese Einwände, die Foucault und Feyerabend, ihre Kritiker:innen paraphrasierend, gegen die eigene Praxis erheben, nehmen für sich in Anspruch, Wissenschaftlichkeit in ihrer Eindeutigkeit oder kühlen Analytik verteidigen zu wollen. Unsere methodologischen Einsätze halten diesen Einwänden entgegen, dass es ohne diese *Spiele mit sich selber* nicht geht. Und zwar in dem Sinne, dass ein Erkenntnisfortschritt ohne *Stolpern* (Rheinberger 2019a) über die eigenen Selbstverständlichkeiten nicht zu haben ist. Die von uns vorgelegte *Methodologie der Spiele mit sich selber an sozialen Grenzen* zielt damit auf die Möglichkeit ab, das schon Gewusste nicht bloß weiter zu rechtfertigen, sondern sich in der Forschungsarbeit Möglichkeiten zu eröffnen, anders zu denken (Foucault 2020) und damit zu erkennen,

dass scheinbar fixe Grenzen prekär sind und die eigene Praxis auch Teil von Grenzbearbeitungen ist. Es geht damit auch darum, die Freiheitsgrade innerhalb der bedingten Autonomie der Wissenschaft (Bourdieu 1998; siehe auch Otterspeer und Haker 2019) zu erhöhen und (Wissenschafts-) *Freiheit als Fähigkeit der reflexiven Kritik der eigenen Subjektivierung* (Schubert 2018) zu begreifen. Und so ist auch die Erzählform dieses Textes der Versuch einer Antwort auf die Frage, wie wir Wissenschaft anders machen können, um erstens die epistemische Dimension in unserer eigenen Praxis zu stärken und so zweitens Grenzbearbeitungen zur Neuen Rechten überzeugend zu gestalten. Denn umso stärker wir in der Darstellung unserer Forschung das Ringen mit Herausforderungen im Prozess offenlegen und damit die Kontingenz der eingenommenen Perspektive zeigen, desto angreifbarer machen wir uns. Den potenziellen Kritiker:innen der eigenen Forschung die Arbeit *erleichtern* (Gouldner 1974, S. 565) – womöglich ist dies ein Weg, in der eigenen Praxis die Vorläufigkeit der eigenen Erkenntnis performativ zum Ausdruck zu bringen und deutlich zu machen, dass es kein festes Fundament gibt, von dem aus sich unsere Erkenntnis sukzessive verdichten lässt.

V Wissenschaftliche Reflexionsprogramme

Du sahst aus wie ich und du sahst mich an
Das ist die Geschichte, wie ich mir selbst entkam

Da warst du mein Gegenüber, die Haare im Gesicht
Und deine Worte brachten mich aus dem Gleichgewicht
Bin ich seit Jahren oder Tagen oder Stunden hier?
Das spielt, genau genommen, keine Rolle mehr

Du sahst aus wie ich und du sahst mich an
Das ist die Geschichte, wie ich mir selbst entkam

Tocotronic

Ex-post Methodologisierung unserer Forschung zu wissenschaftlichen Reflexionsprogrammen

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

Für meine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Reflexionsprogrammen waren zwei Erfahrungen zentral: erstens Diagnosen zur Postfaktizität der Gegenwart und zweitens Fragen nach dem Verhältnis zwischen dem Besonderen in der Erziehungswissenschaft, zum Beispiel der Schulpädagogik, und dem Allgemeinen im Sinne der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Auf diese Erfahrungen gehe ich im Folgenden näher ein.

»Das Kunstwort *postfaktisch*, eine Lehnübertragung des amerikanisch-englischen *post truth*, verweist darauf, dass es in politischen und gesellschaftlichen Diskussionen heute zunehmend um Emotionen anstelle von Fakten geht« (Gesellschaft für deutsche Sprache e. V. 2016). So bestimmt die *Gesellschaft für deutsche Sprache* das Wort *postfaktisch*, welches sie 2016 zum Wort des Jahres wählte. In diesem Verständnis wurde das Wort postfaktisch zu einem Erklärungsmuster, um etwa die Leugnung des Klimawandels, Fake News und alternative Fakten in (sozialen) Medien, die Konjunktur von Verschwörungstheorien sowie den damit verbundenen Erfolg rechtspopulistischer/-extremer Akteur:innen zu erklären. Auch im wissenschaftlichen Feld findet sich diese Diagnose: So führt Bruno Latour (2007, S. 11) aus, dass

es noch immer ganze Studiengänge [gibt], in denen junge Amerikaner lernen, wie es bei der Herstellung von Fakten zugeht, daß es keinen natürlichen, unvermittelten, unvoreingenommenen Zugang zur Wahrheit gibt, daß wir immer Gefangene der Sprache sind, daß wir immer von einem besonderen Standpunkt aus sprechen usw., während zugleich gefährliche Extremisten sich auf eben dieses Argument der sozialen Konstruktion berufen, um mühsam gewonnene Beweise, die unser Leben retten könnten, zu vernichten.

Latours Pointe liegt darin, »beunruhigende Ähnlichkeiten« (ebd., S. 15) zwischen den Verschwörungserzählungen von (zum Beispiel klimaleugnenden) »*bad guys*« (ebd., S. 11) und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit »Gesellschaft, Diskurs, Wissen-Schrägstrich-Macht, von Kraftfeldern, von Imperien, vom Kapitalismus« (ebd., S. 15) anzunehmen (siehe zu dieser Diagnose auch D'Ancona 2017; Hampe 2016).

Die medial-öffentliche und auch wissenschaftliche Diagnose der Postfaktizität provozierte Reaktionen aus der Wissenschaft. Ein Beispiel ist der sogenannte »March for Science«, der sich mit Slogans wie »There is no alternative to facts!« gegen die diagnostizierte Postfaktizität richtete.

Ein anderes Beispiel sind Publikationen wie »Post-Truth« (McIntyre 2018) oder »Postfaktisch« (Hendricks und Vestergaard 2018). Diese Debatten verfolgte ich und fand zum Beispiel die Position Hampes (2016), ein sozial- und kulturwissenschaftlicher Relativismus hätte den Boden für die Postfaktizität geebnet, bei Erscheinen des ZEIT-Artikels durchaus plausibel.

Eine zweite Erfahrung, die für meine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Reflexionsprogrammen zentral war, betrifft meinen berufsbiographischen Werdegang in der Erziehungswissenschaft. Seit meinem Lehramtsstudium arbeite ich in erziehungswissenschaftlichen Kontexten, die der Teildisziplin der Schulpädagogik zuzuordnen sind. In diesen Arbeitsbereichen werde ich aufgrund meiner Forschung häufig nicht als Schulpädagoge verstanden und in die Richtung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft geschoben. Andersherum verorten mich Kolleg:innen, die in ausgewiesenen allgemeinerziehungswissenschaftlichen Arbeitsbereichen arbeiten, in der Schulpädagogik. Diese Adressierungen stehen mitunter in einem Widerspruch zu meinem Selbstverständnis, und zwar dann, wenn ich tatsächlich einen allgemeinerziehungswissenschaftlichen oder einen schulpädagogischen Claim machen möchte. Diese An- und Aberkennungen von Zugehörigkeiten sind dann schmerzhaft, wenn mit ihnen Ausschlüsse begründet werden – etwa im Rahmen von Bewerbungen auf bestimmte ausgeschriebene Stellen. Und sie haben dazu geführt, dass für mich die Frage nach teildisziplinärer Zugehörigkeit zu einem Problem wurde. Ein Blick in die erziehungswissenschaftliche Selbstthematisierung zeigt, dass teildisziplinäre Grenzziehungen beziehungsweise die Frage nach dem Allgemeinen der Erziehungswissenschaft auch für die Disziplin beziehungsweise die in ihr tätigen Kolleg:innen eine fortlaufende Problemstellung ist (siehe aktuell etwa Bünger und Jergus 2021).

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

Gouvernementalitätstheoretische (Lemke et al. 2015; Bröckling et al. 2004) Überlegungen sind für die Theoretisierung der dargelegten Erfahrungen zentral. »Das Konzept der Gouvernementalität stellt nicht Politik und Wissen einander gegenüber, sondern artikuliert ein ›politisches Wissen« (Lemke et al. 2015, S. 20). Anstelle also gesellschaftliche Sphären a priori voneinander abzugrenzen, ist von Interesse, welcher Rationalität folgend zum Beispiel ein bestimmtes Verständnis von Wissenschaft oder Wissenschaftler:in-Sein entsteht. Ein so verstandenes politisches Wissen ist gouvernementalitätstheoretisch als eine Form von *Regierung* (ebd., S. 21) zu verstehen, da es erst bestimmte Optionen, zum Beispiel sich als Wissenschaftler:in zu sehen, hervorbringt. Die Analyse

zielt nun darauf, dieses Wissen mit seinen immanenten Grenzziehungen zu rekonstruieren.

Konkret interessiert uns die Frage, welches Verständnis von Wissenschaft beziehungsweise von Allgemeiner Erziehungswissenschaft sich in einschlägigen *Reflexionsprogrammen* zeigt. Gouvernementalitätstheoretisch gesprochen

formen [*Programme*] die Realität, indem sie Diagnosen stellen und Therapien empfehlen. Sie prägen Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsweisen, indem sie Ziele anvisieren und Verfahren bereitstellen, um diese zu erreichen oder ihnen zumindest näher zu kommen. Sie rufen Menschen an, sich als Subjekte zu begreifen und sich in spezifischer Weise – kreativ und klug, unternehmerisch und vorausschauend, sich selbst optimierend und verwirklichend usw. – zu verhalten, und fördern so bestimmte Selbstbilder und Modi der ›inneren Führung‹ (Bröckling et al. 2004, S. 12).

Texte, in denen Wissenschaftler:innen Grenzen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft oder zwischen Teildisziplinen einer Disziplin ziehen, fassen wir als solche Programme, da sie potenziell *Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsweisen* (angehender) Wissenschaftler:innen prägen und damit bestimmte Möglichkeiten der Subjektivierung als Wissenschaftler:in bereithalten.

Wir fassen diese Texte insofern als *Reflexionsprogramme*, als dass sie bestimmte Unterbrechungen von Reflexionen anbieten. Vor dem Hintergrund unseres postfundamentalen Selbstverständnisses (siehe Kapitel II) verstehen wir *Reflexion* als ein Problem. Und zwar als ein Problem dahingehend, dass Reflexion in einem unendlichen Regress wegzufließen droht (Luhmann 1974). Um etwa ein Selbstverständnis als Wissenschaftler:in ausbuchstabieren zu können, muss Reflexion notwendig unterbrochen werden. Solche Unterbrechungen leisten zum Beispiel soziale Identitätskonstruktionen wie etwa, in unserem Fall, männlich, weiß, hetero, Vater, Wissenschaftler. Sie erlauben es, aus dem infiniten Regress der Reflexion auszusteigen und sich in einer spezifischen Weise zu subjektivieren und handlungsfähig zu werden. Solche Unterbrechungstechniken sind allerdings nur vorläufig, was deutlich wird, wenn gesellschaftlicher Wandel oder die eigene soziale Mobilität die Frage aufwirft, was es denn bedeutet, männlich, weiß, hetero, Vater oder Wissenschaftler zu sein. In Absehung von letzten Gründen ist also mit immer neuen Reflexionsanlässen zu rechnen, die wiederum unterbrochen werden müssen. Dabei sind Reflexionen immer erst über ihre Unterbrechungen zu fassen und zu spezifizieren, da erst die Unterbrechung etwas begrifflich greifbar macht. Auf die Reflexion an sich gibt es in diesem theoretischen Verständnis keinen Zugriff, weil jede begriffliche Fassung schon eine bestimmte Unterbrechung darstellt. Unser Interesse richtet sich also auf Techniken der

Unterbrechung von Reflexionen und auf die diagnostizierten Reflexionsanlässe in wissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Reflexionsprogrammen. Solche Texte machen Angebote an Leser:innen, Wissenschaft und sich selbst als Wissenschaftler:in in spezifischer Weise zu verstehen. Sie enthalten damit Beschreibungen gesellschaftlicher Bereiche als auch Subjektpositionen und können daher potenziell die weitere wissenschaftliche Arbeit lenken. Allerdings besteht zwischen Reflexionsprogrammen und dem Verhalten Einzelner oder dem disziplinären Ist-Zustand kein Determinismus (ob und wie zum Beispiel geöffnete Subjektpositionen auf konkrete Subjektivierungsweisen wirken, erfordert andere theoretische und empirische Zugriffe) (Haker 2020).

Mit der so erarbeiteten sozialtheoretischen Brille haben wir, anknüpfend an die zu a) dargestellten Erfahrungen, zwei Analyseschwerpunkte bearbeitet. Gegenstand waren erstens populärwissenschaftliche Bücher, die sich an der Diagnose der Postfaktizität abarbeiten. Zweitens waren Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft Gegenstand der Analyse. Im Folgenden geben wir Einblicke in diese Analysen (siehe die zwei folgenden wiederabgedruckten Kapitel).

Gegenstand des ersten Analyseschwerpunktes waren die gegenwartsdiagnostischen und populärwissenschaftlichen Bücher »Postfaktisch« (Hendricks und Vestergaard 2018), »Post-Truth« (McIntyre 2018) und »Halbwahrheiten« (Gess 2021). In Auseinandersetzung mit diesen Publikationen stellte sich die Frage, welche Diagnosen Anlass für Reflexionen über Wahrheit und Wissenschaft sind und wie diese Reflexionen im Hinblick auf das Selbstbild von Wissenschaft unterbrochen werden. Welches Verständnis von Wissenschaft zeigt sich in diesen Texten in Auseinandersetzung mit Postfaktizität, Post-Truth oder Halbwahrheiten?

Hendricks und Vestergaard (2018, S. 159) diagnostizieren Entgrenzungen einer funktional differenzierten Gesellschaft, in der »alle Standpunkte als verdeckte politische Interessen aufgefasst oder dessen verdächtig« werden. Für McIntyre (2018, S. 150) steht fest: »[P]ostmodernism [is] the godfather of post-truth.« Im Postmodernismus identifiziert McIntyre eine Entgrenzung von Wahrheit und Macht. Wahrheit könne nicht mehr als solche erkannt, sondern nur mit Macht durchgesetzt werden. Gess (2021) macht Entgrenzungen dahingehend aus, dass sich in Halbwahrheiten tatsächliche Ereignisse oder Sachverhalte mit fiktiven Inhalten verbinden. Diese Entgrenzungen zwingen zu Reflexionen: Wie kann etwa weiterhin ein Anspruch auf Wahrheit erhoben werden? Hendricks und Vestergaard unterbrechen solche Reflexionen über das Ordnungsschema der Arbeitsteilung und damit einhergehende Reinstitutionalisierungen. Der Journalismus, das Recht und die Wissenschaft seien für Fakten zuständig, die dann in die demokratische Aushandlung zwischen Politik und Bürger:innen über »Werte und Visionen für das gute Leben

sowie die gute Gesellschaft« (Hendricks und Vestergaard 2018, S. 162) eingehen sollten. McIntyre unterbricht die Reflexion, indem er die Wissenschaft vom Rest der Gesellschaft trennt und Peer-Reviews, Replikationen und die empirische Überprüfung von Theorien als Alleinstellungsmerkmale wissenschaftlicher Praxis herausstellt. Diese Praktiken dienen der Absicherung von Wahrheit und Fakten. Über Evidenz und Fakten, die die Wissenschaft liefern könne, solle Wahrheit wieder Geltung verschafft und sich der diagnostizierten Entgrenzungsbewegung entgegen gestellt werden. »[W]e should try to figure out some way to ›hit people between the eyes‹ with facts« (McIntyre 2018, S. 161). Gess wählt eine andere Technik der Unterbrechung. Sie dreht den erwartbaren Schluss um, Wissenschaft müsse gegen die Postfaktizität auf die eigene Evidenz pochen – »und damit [...] die aus dem Diskurs der Alternativlosigkeit übernommene positivistisch dogmatische Geste« (Gess 2021, S. 30) affirmieren. Halbwahrheiten seien Geschichten, die verfangen, weil sie den »sinnlichen, emotionalen oder politischen Überzeugungen [des Publikums] entsprechen und in diesem Sinne ›wahrscheinlich‹ sind, obwohl sie einer logischen und/oder empirischen Überprüfung nicht standhalten könnten« (ebd., S. 36). Deshalb müsse ihnen auf narrativer Ebene begegnet werden und eine solche Kritik sollte sich an das Publikum von Halbwahrheiten richten. Es brauche »keinen Fakten-, sondern einen Fiktionscheck« (ebd., S. 100).

Gegenstand des zweiten Analyseschwerpunktes waren drei Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft (AEW), die der Frage nachgehen, was die AEW ausmacht. Ohne hier zwischen den Texten zu unterscheiden, benennen wir im Folgenden erstens Reflexionsanlässe, durch die die Frage nach dem Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft virulent wird. Zweitens gehe wir auf Techniken der Unterbrechung ein, die ein bestimmtes Verständnis der AEW festsetzen.

In der Analyse der drei Texte konnten erstens vier Reflexionsanlässe herausgearbeitet werden, die zur Frage nach der AEW führen: erstens die *Heterogenität des Feldes der AEW*, zweitens *grundbegriffliche und kategoriale Verwirrungen der Disziplin*, drittens die *Spannung zwischen Forschungsorientierung und Handlungsfeldbezug* sowie viertens diagnostizierte *disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes*. Reflexionsanlässe sind damit zum einen innerdisziplinär begründet, wenn die Heterogenität der AEW und begriffliche Verwirrungen zum Gegenstand werden. Vielfalt und Uneindeutigkeiten sind hier Anlass für Reflexionen des Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Zum anderen ist das Verhältnis der Disziplin zu ihrem Außen Reflexionsanlass, wenn das Verhältnis zu pädagogischen Handlungsfeldern und Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes zum Gegenstand werden.

Zweitens konnten in der Analyse sieben Techniken der Unterbrechung herausgearbeitet werden. Im Sinne der dargelegten Theoretisierung von Reflexion lassen sich Reflexionen alleine über die jeweils gefundenen Techniken der Unterbrechung fassen – Reflexion an sich ist, aus dieser Perspektive betrachtet, der Empirie unzugänglich, sie ist völlig haltlos und losgelöst von jeglicher Möglichkeit der Artikulation, die immer schon eine vorläufige Stillstellung der Reflexion wäre. Mit der *grundlegenden Konstruktionsleistung* wird erstens die Theoriebildung zur Aufgabe der AEW in der Gesamtdisziplin erklärt. Zweitens wird der AEW grundlegender eine *funktionsbestimmende Leistung* zugeschrieben, also davon ausgegangen, dass die AEW für die Gesamtdisziplin klärt, auf welche Fragen die Pädagogik/Erziehungswissenschaft Antworten sucht. Drittens habe die AEW eine *grenzziehende Ordnungsleistung*, die darauf zielt, zwischen unterschiedlichen Pädagogiken zu unterscheiden, gleichzeitig einen Zusammenhang zu stiften und das Nicht-Pädagogische zu markieren. Die *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* fokussiert stärker die AEW als vermittelnde und synthetisierende Instanz zwischen den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft. Mit der *Leistung, die disziplinäre Autonomie zu schützen*, wird die AEW fünftens zur Grenzwächterin nach außen, um die Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft gegenüber anderen Disziplinen zu wahren. Sechstens wird der AEW eine *Import-/Exportleistung* zugeschrieben, und zwar dahingehend, interdisziplinäre Diskurse für Fragestellungen der Disziplin anschließbar zu machen. Abschließend und siebtens wird der AEW eine *Kontextualisierungsleistung* insofern zugeschrieben, als dass sie Erkenntnisse der Disziplin in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellt. Mit diesen Techniken der Unterbrechung werden Reflexionen über die AEW in den analysierten Reflexionsprogrammen in spezifischer Weise stillgestellt.

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

Bezugnehmend auf das in Kapitel II herausgearbeitete multiperspektivische Doing Theory reflektieren wir nun unseren theoretischen Zugriff auf wissenschaftliche Reflexionsprogramme. Dabei nehmen wir Bezug auf die methodologischen Einsätze eines *kontrainduktiven Vorgehens*, das *Andere der Ordnung zu sehen*, *zu Vergessen* und die *Sozialität der Forschung* zu beleuchten.

Kontrainduktiv ist unser Vorgehen, da sich über den gouvernementalitätstheoretischen Zugang rekonstruieren lässt, wie erst über ein immer schon politisches Wissen bestimmte wissenschaftliche Selbstverständnisse in Reflexionsprogrammen hergestellt werden. Wir können sehen, dass die Reflexionsanlässe immer schon die jeweils gefundenen Techniken der

Unterbrechung vorwegnehmen beziehungsweise sie selbst schon Ausdruck der gefundenen Unterbrechungstechniken sind. Reflexionsprogramme ermöglichen also nicht nur Reflexion, sondern beschränken sie bereits präemptiv. Die Diagnose, der Postmodernismus sei der »godfather of post-truth« (McIntyre 2018, S. 150), nimmt etwa die Technik der Unterbrechung vorweg, gegen diese Entgrenzung in positivistischer Manier auf Evidenz zu beharren. Daraus ist zu schlussfolgern, dass gerade die Diagnosen, Irritationen und Anlässe in den Blick zu nehmen sind, von denen ausgehend sich etwa die Fragen nach der Wissenschaft oder der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft stellen. Für wen werden diese Fragen warum bedeutsam und welche Techniken der Unterbrechungen folgen gewissermaßen aus welchen Anlässen? Zum Beispiel rücken aus der gestellten Identitätsfrage als Erziehungswissenschaftler nicht Techniken in den Vordergrund, die auf klare Grenzziehungen und auf selbsterhaltende Distinktion zielen. Eher stellt sich die Frage, über welche Techniken der Unterbrechung eine Bewegung zwischen teildisziplinären Perspektivierungen und dem Allgemeinen der Disziplin möglich wird. Kontrainduktiv ist unser Vorgehen auch deshalb, weil wir in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Reflexionsprogrammen nicht zufriedenstellende Antworten auf die Frage erhalten, was zum Beispiel Wissenschaft oder Allgemeine Erziehungswissenschaft ist. Die Analyse zielt vielmehr darauf ab, Techniken der Unterbrechung in ihrer Kontingenz kritisierbar zu machen.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle neunten (9) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, reflektierend ein Anderer werden zu können.

Das andere der Ordnung gerät in den Blick, indem wir die Bedeutung von *Anti-Subjekten* (Reckwitz 2010) für die Herstellung von (wissenschaftlichen) Selbstverständnissen erkennen können. Metaphorisch fassen wir das Verständnis von Wissenschaft, das sich in der Thematisierung von Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-Truth zeigt, als Foto-Negativ. Andreas Reckwitz (ebd., S. 139) spricht von »Kehrseite« oder von »Anti-Subjekten«, die in einem konstitutiven Verhältnis zu positiven Bestimmungen stehen. Gewendet auf unseren Gegenstand bedeutet dies: In Thematisierungen von Fake News, Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-Truth zeigen sich als Foto-Negative bestimmte Verständnisse von Wissenschaftlichkeit, die gerade durch diese Relationierung an Kontur gewinnen. Oder: In Auseinandersetzungen mit erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen formiert sich ein bestimmtes Verständnis Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Es ist entsprechend nicht die Ordnung bzw. das Allgemeine, das die Abweichung

und das Besondere hervorbringt, sondern die Abweichung und das Besondere stehen in einem wechselseitig konstitutiven Zusammenhang zu Ordnung und Allgemeinem.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle zehntens (10) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, die Konstitution von Grenzen gerade über die relationale Bezugnahme zum jeweiligen Außen erkennen zu können.

Da wir selbst Sozialwissenschaftler mit Selbstverständnissen und Vorstellungen von Anti-Subjekten sind, müssen wir ein Stück weit *vergessen*, um der sozialtheoretischen Setzung eines politischen Wissens folgen zu können, das bestimmte Möglichkeiten der Subjektivierung (zum Beispiel als Wissenschaftler:in) überhaupt erst konstituiert. Wir müssen vergessen, dass es etwas wie *die* Wissenschaft gibt, um erkennen zu können, dass aus der gouvernementalitätstheoretischen Perspektive keine bestimmte Fassung ihrer sozialen Grenzen (zum Beispiel zwischen dem Feld oder dem System der Wissenschaft und ihrem jeweiligen Außen) folgt. Die Analyse zielt nicht auf definitorische Präzisierung, sondern, im Herausarbeiten der Techniken der Unterbrechung, auf Entselbstverständlichung und Selbstkritik.

Wir erkennen die *Sozialität* beziehungsweise *gesell. Eingebundenheit der Forschung*, wenn wir sehen, wie Diskurse um Postfaktizität, Post-Truth und Halbwahrheiten bestimmte (etwa positivistische) wissenschaftliche Selbstverständnisse zum Ergebnisse haben. Indem die Analyse normative Bilder von Wissenschaft der Kritik zugänglich macht, kann sie Anlass dafür sein, programmatisch eine andere Form wissenschaftlicher Praxis zu fordern und auch die Fremdbeschreibung aus Politik und Öffentlichkeit prägen. Die *Sozialität* beziehungsweise *gesellschaftliche Eingebundenheit der Forschung* wird auch sichtbar, wenn durch die Analyse Abstand zu Entwürfen zum Beispiel von Wissenschaftler:in-Sein gewonnen werden kann. Dies gilt auch, wenn ich sehe, dass bereits die Reflexionsanlässe bestimmte Techniken der Unterbrechung nahelegen. Der Fokus richtet sich hier auf die Diagnosen: Für wen wird die Frage nach der Wissenschaft oder der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft warum bedeutsam und welche Techniken der Unterbrechungen folgen gewissermaßen aus welchen Reflexionsanlässen?

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

Als Reaktion auf die dargestellte theoretische Perspektive auf Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft

erreichte uns folgende Rückmeldung aus dem Kolleg:innenkreis: »Also ich bin noch nicht ganz sicher, wie es anders möglich sein kann, einen Text zu schreiben, was die Allgemeine EW leisten soll, ohne auch solche Claims zu machen.« Unserer Analyseperspektive wird hier zum einen zugestanden, etwas zeigen zu können, jedoch entgegengehalten, dass es unsicher sei, ob es überhaupt andere Möglichkeiten gibt, dass Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu bestimmen.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle elftens (I1) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, bisherige Formen der Grenzziehung in Frage zu stellen, auch wenn noch nicht klar ist, wie Grenzen in einer anderen Art und Weise gezogen werden können.

In der Auseinandersetzung mit der theoretischen Perspektive auf Reflexionsprogramme während des Schreibens dieser Reflexion entstand wiederholt der Eindruck, dass wir die theoretische Perspektive jetzt anders darstellen/erarbeiten würden. Sie könnte präziser und konsequenter an Foucault angelehnt werden – weil eine weitergehende Foucault-Lektüre dazu beitragen könnte, die Analyse ertragreicher/dichter zu gestalten.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle zwölftens (I2) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, dass bei einer Rückkehr zu einer Sozialtheorie Anderes/Neues sichtbar wird.

Eine multiparadigmatische Forschungspraxis kann hier auch bedeuten, zu einer Sozialtheorie zurückzukehren und durch diese, bedingt durch den veränderten Kontext, auch wieder Anderes/Neues erkennen zu können.

Wie hältst du es mit der Wahrheit? Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein angesichts von Diagnosen der Postfaktizität¹

1 Einleitung & Fragestellung

Diagnosen der Postfaktizität, des Verlusts von Wahrheit sowie der Erosion wissenschaftlicher Autorität provozieren in der Wissenschaft, als *der* wahrheitsverbürgenden Instanz moderner Gesellschaften, Reflexe der Verteidigung. Diese Reflexe basieren auf Bildern von Wissenschaftlichkeit und Wahrheit als *Negative* von Fake News, Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-Truth.² Ziel unseres Beitrags ist es, diese Negative, die den normativen Hintergrund wissenschaftlichen Arbeitens bilden können, der Kritik zugänglich zu machen. Die Frage »Wie hältst du es mit der Wahrheit?« ist einerseits in den Diagnosen der Postfaktizität zentral, andererseits stellen wir sie auch an wissenschaftliche Reaktionen auf diese Diagnosen.

Gegenstand dieses Beitrags sind drei gegenwartsdiagnostische und populärwissenschaftliche Bücher, die das Verhältnis von Politik, Wahrheit und Wissenschaft zum Gegenstand machen (Vogelmann 2021b, 2022): *Postfaktisch* von Vincent F. Hendricks und Mads Vestergaard (2018), *Post-Truth* von Lee McIntyre (2018) und *Halbwahrheiten* von Nicola Gess (2021). An diese Bücher stellen wir *erstens* die Frage, welche Diagnosen in ihnen Anlass für Reflexionen über Wahrheit und Wissenschaft sind. Hieraus leitet sich *zweitens* die Frage ab, zu welchem Schluss diese Reflexionen in den Werken führen. Uns interessieren hier besonders die Selbstbilder der Wissenschaft.

- 1 **Quelle:** Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2023b): Wie hältst du es mit der Wahrheit? Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein angesichts von Diagnosen der Postfaktizität. In: Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose und Tanja Sturm (Hg.): Entzogenungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 381–390.
- 2 Metaphorisch fassen wir Bilder von Wissenschaftlichkeit, die sich in der Thematisierung von Fake News, Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-Truth zeigen, als *Foto-Negative*. Ähnlich spricht Andreas Reckwitz (2010, S. 139) von »Kehrseite« oder von »Anti-Subjekten«, die in einem konstitutiven Verhältnis zu positiven Bestimmungen stehen. Gewendet auf unseren Gegenstand bedeutet dies: In Thematisierungen von Fake News, Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-Truth zeigen sich als Foto-Negative bestimmte Verständnisse von Wissenschaftlichkeit, die gerade durch diese Relationierung an Kontur gewinnen.

Die von uns ausgewählten Bücher sind viel diskutiert und kritisiert. Eine besondere Nähe hat unsere Analyse zu den Arbeiten von Frieder Vogelmann (2019, 2021b, 2022). Diagnosen der Postfaktizität liest Vogelmann (2019, S. 50) als »Aufruf zur Wiedergewinnung der Wahrheit«. Dagegen wendet er ein, die Verteidigung der Wissenschaft verkomme dabei »allzu häufig zu deren Verherrlichung, die wissenschaftliche Praktiken und Erkenntnisse gegen Kritik immunisiert« (Vogelmann 2022, S. 297) und ein »hoffnungslos vereinfachtes und entpolitisiertes Bild von Wissenschaft und Wahrheit« (Vogelmann 2019, S. 51) zeichnet. Vogelmanns Kritik schließen wir uns an: Die Diagnosen von Postfaktizität und Post-Truth mit ihrer Tendenz in Relativismus sind Anlässe, die Autorität von Wissenschaft mit einer Tendenz zu Positivismus und Alternativlosigkeit zu unterstreichen. Diese Spannung zwischen Relativismus und Alternativlosigkeit veranlasst Vogelmann, am Begriff der Wahrheit im Allgemeinen und in der Politik im Besonderen zu arbeiten.

Aus unserer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive der Grenzbearbeitungen (Haker und Otterspeer 2023a) rückt demgegenüber stärker die Frage in den Mittelpunkt, welches Verständnis von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein sich im Text *ausbildet*. Wir verstehen die genannten Bücher dabei als Diagnosen der Entgrenzung von Wahrheit, Politik und Öffentlichkeit und sehen in ihnen den Versuch, die Grenzen der Wissenschaft zu reinstitutionalisieren oder neu zu ziehen. So leisten wir einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung, die insbesondere die (Selbst-)Bildung und Subjektwerdung im institutionalisierten Wissenschaftsbetrieb in den Blick nimmt.

Im Folgenden erläutern wir in einem ersten Schritt den theoretischen und methodologischen Rahmen unserer Analyse. Anschließend rekonstruieren wir Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung angesichts der diagnostizierten Postfaktizität in den genannten Büchern und gehen darauf ein, welche Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein sich in diesen zeigen. Wir schließen mit einem Fazit, in dem wir einen kritischen Blick auf die von uns entwickelte Analyseperspektive werfen.

2 Theoretische Rahmung und methodologische Konsequenzen

Unsere Analyse verbindet drei theoretische Konzepte: Erstens konzipieren wir *Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung*, zweitens verstehen wir *Reflexion postfundamentalistisch* und drittens analysieren wir die genannten Diagnosen als *Reflexionsprogramme*.

2.1 Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung

Wissenschaft, so unsere Perspektive, konstituiert sich fortlaufend in Grenzbearbeitungen. Thomas F. Gieryn (1983) stellt in seinen historischen Fallanalysen fest: »The boundaries of science are ambiguous, flexible, historically changing, contextually variable, internally inconsistent, and sometimes disputed« (Gieryn 1983, S. 781). Doch während Gieryn Wissenschaft als Entität setzt, die Grenzen bearbeitet, bezieht Andrew Abbott (1995b) eine grenztheoretisch radikalere Position: »[S]ocial entities come into existence when social actors tie social boundaries together in certain ways. Boundaries come first, then entities« (ebd., S. 860). Wissenschaft als soziale Entität konstituiert sich mit Abbott folglich in Praktiken der Grenzbearbeitung und es hängt von diesen Praktiken ab, als was sich Wissenschaft zeigt und zeigen wird.

Indem wir Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung verstehen, weisen wir ein ontologisch oder substanzialistisch gedachtes Wissenschaftsverständnis zurück und nehmen eine postfundamentale Position ein (Marchart 2018; Schubert unveröffentlichtes Manuskript; Stäheli 2000). Diese Position sieht von *letzten* normativen Gründen, sozialen Fundamenten oder archimedischen Punkten ab. Wissenschaft rückt in ihrer *Pluralität* (man müsste also eher von Wissenschaften sprechen), *Historizität* und *Kontextualität* im Sinne ihrer Einbettung in je konkrete soziale Verhältnisse in den Mittelpunkt (Vogelmann 2022). Wissenschaft existiert aus dieser Perspektive nicht in Reinform, sondern es stellt sich die Frage, über welche wissenschaftlichen Praktiken Wahrheit in Anspruch genommen werden kann.

In Abwesenheit letzter Gründe sind Grenzbearbeitungen als relationale Praktiken zu verstehen, in denen über ein Außen Identität hergestellt wird (siehe zum Beispiel die Fallanalyse von Gieryn 1983 zu Grenzbearbeitungen zwischen Wissenschaft und Religion im 18. Jahrhundert in England). Dabei erfolgen diese Grenzziehungen nicht allein von innen, also von Wissenschaftler:innen ausgehend. Auch Praktiken außerhalb des wissenschaftlichen Feldes können die Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft festigen, verschieben oder neu ziehen – welche Forschung wird gefördert, wer wird als Expert:in konsultiert und was sind die Erwartungen an Wissenschaft?

2.2 Reflexion postfundamental

Aus dieser postfundamentalen wissenschaftstheoretischen Positionierung folgt ein Reflexionsverständnis, das sich von der alltäglichen Verwendung im Sinne eines nachgeordneten Prozesses der Problemlösung unterscheidet. In Abgrenzung dazu wird Reflexion selbst zu einem Problem:

Sie droht in einem unendlichen Regress *wegzufließen* (Luhmann 1974, S. 107). Sollen Forschungsgegenstände benannt, Forschungsfragen formuliert und Forschungsergebnisse präsentiert werden, muss Reflexion notwendig unterbrochen, also vorläufig beendet werden. Wir verdeutlichen dieses Reflexionsverständnis an zwei Beispielen:

Das erste Beispiel stammt von Paulo Virno (2012, S. 19):

Ich versuche, mein Ich zu beschreiben; um dies bewerkstelligen zu können, muss ich auch das Ich beschreiben, das das Ich untersucht; ich werde also eine zweite Beschreibung verfassen, die auch das beschreibende Ich enthält und so weiter und so fort.

Der hier angedeutete infinite Regress macht deutlich, dass anhaltende Reflexionsschleifen handlungshemmend wirken. Auf der Ebene der Ich-Identität und persönlicher Dispositionen sind es gerade soziale Identitätskonstruktionen, die diesen zirkulären Prozess unterbrechen. So können wir Autoren uns als männlich, weiß, hetero, Vater, Wissenschaftler usw. subjektivieren.³ Gleichzeitig wird in diesen Selbstbeschreibungen auch deutlich, dass diese Unterbrechungen von Reflexion vorläufig und immer prekär bleiben. Gesellschaftlicher Wandel oder die eigene soziale Mobilität werfen etwa die Frage, was es denn nun bedeutet, Wissenschaftler:in zu sein, immer wieder auf (siehe zum Beispiel Otterspeer 2021).

Das zweite Beispiel thematisiert Reflexionen auf der Ebene gesellschaftlicher Ordnung. Urs Stäheli (2018, S. 116) schreibt in systemtheoretischer Perspektive:

So läßt sich etwa im Rechtssystem der Code Recht/Unrecht nicht durch diesen selbst begründen: Die Frage, ob der Code selbst rechtmäßig ist, führt letztlich nur zu einem infiniten Regreß. [...] Nun geraten Grenzziehungs- und Befestigungskämpfe in den Vordergrund, welche sich mit der Stabilisierung, aber auch Destabilisierung von Systemgrenzen beschäftigen.

Auch hier wird deutlich, dass soziale Ordnungen die Funktion erfüllen, Reflexionen zu unterbrechen. So kann etwa der Verweis auf das Grundgesetz oder auf unveräußerliche Menschenrechte dazu dienen, die Frage nach der Rechtmäßigkeit des Codes beiseitezuschieben. Allerdings sehen wir auch hier die Vorläufigkeit solcher Reflexionsunterbrechungen, die immer wieder mit Reflexionsanlässen konfrontiert sind. Dies geschieht etwa, wenn bisher rechtmäßiges als Unrecht angesehen und entsprechend rechtlich rekodifiziert wird.

Die Beispiele machen deutlich, dass die Art und Weise von Reflexionen erst über ihre Unterbrechungen bestimmbar und empirisch untersuchbar

3 Hier betonen wir die konstitutive Seite der doppelten Bedeutung von Subjekt: Regime des Selbst unterwerfen Einzelne einerseits, sie konstituieren gleichzeitig aber auch ihre Handlungsfähigkeit (Haker 2020, S. 88).

wird – denn auch die Anlässe lassen sich erst über gefundene Unterbrechungen fassen und spezifizieren. Ausgehend von diesem Reflexionsverständnis richtet sich unser Interesse auf Techniken der Unterbrechung von Reflexionen und auf die diagnostizierten Anlässe.

2.3 Reflexionsprogramme

Reflexionsprogramme, in denen die Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft bearbeitet wird, fassen wir als Texte, in denen Wissenschaftler:innen eine Bestimmung ihrer (Teil-) Disziplin oder allgemeiner des wissenschaftlichen Feldes vornehmen.⁴ Sie bieten den Lesenden ein Repertoire an spezifischen Unterbrechungen von Reflexionen an. Dieses Repertoire steht in Momenten der Irritationen und/oder Entgrenzung bereit, um sich an der Grenzbearbeitung der Wissenschaft zu beteiligen und so ein Verständnis vom Wissenschaftler:in-Sein auszubilden. Sie enthalten also sowohl Feldbeschreibungen als auch Subjektpositionen und sind so in der Lage, die weitere wissenschaftliche Arbeit zu lenken.

In Anlehnung an die gouvernementalitätstheoretische Perspektive fassen wir *Programme* mit Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (2004, S. 12) folgendermaßen:

Programme formen die Realität, indem sie Diagnosen stellen und Therapien empfehlen. Sie prägen Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsweisen, indem sie Ziele anvisieren und Verfahren bereitstellen, um diese zu erreichen oder ihnen zumindest näher zu kommen. Sie rufen Menschen an, sich als Subjekte zu begreifen und sich in spezifischer Weise [...] zu verhalten, und fördern so bestimmte Selbstbilder und Modi der ›inneren Führung‹.

Wichtig ist die Einsicht, dass zwischen Programmen und dem Verhalten Einzelner kein Determinismus besteht. Unsere Forschungsperspektive kann also leisten, Programme hinsichtlich der Erwartungshorizonte, die sie öffnen, zum Gegenstand zu machen und ihre Normativität

4 Das Konzept wurde zunächst zur *immanenten Kritik soziologischer Theorie* entwickelt (Haker 2020, S. 142–146). Neben der hier vorgelegten Analyse haben wir Reflexionsprogramme der empirischen Bildungsforschung (Vortrag »Reflexionsprogramme der empirischen Bildungsforschung. Grenzbearbeitungen als Forschungsperspektive« auf der Tagung »Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung«) sowie der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft (Vortrag »Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung« auf der Tagung »Allgemeinsamle Erziehungswissenschaft«) in den Blick genommen.

aufzuzeigen. »Offen bleibt dabei, in welchem Maße die Programme des Regierens und Sich-selbst-Regierens das Denken und Tun der Menschen bestimmen« (Bröckling et al. 2004, S. 12).

Mit dem Subjekt ist hier also nicht »ein Akteur, eine Person oder ein Mensch gemeint, der sich in einem Konstitutionszusammenhang mit seiner sozialen Umwelt befindet« (Haker 2020, S. 88), sondern ein vom Einzelnen abstrahiertes soziales Gebilde. Es ist »ein Ort, eine Position, eine Anrufung gemeint, die von konkreten Akteuren, Personen und Menschen erst eingenommen bzw. angenommen werden muss, um einer Subjektivierung ausgesetzt zu werden« (ebd., S. 88–89).

3 Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung angesichts der Postfaktizität

Mit *Postfaktisch* (Hendricks und Vestergaard 2018), *Post-Truth* (McIntyre 2018) und *Halbwahrheiten* (Gess 2021) sind drei Reflexionsprogramme Gegenstand unserer Analyse. Die Auswahl dieser Programme ist kontingent, nicht aber willkürlich. Wir fassen diese Texte als Teile eines Diskurses auf, der über Disziplinen und das wissenschaftliche Feld hinaus international bedeutsam ist. Deutlich wird dies zum einen in den geteilten Bezugspunkten, insbesondere in *Postfaktisch* und *Post-Truth*. In beiden Büchern sind der Brexit und die Wahl Donald Trumps zentral und auch die gewählten Beispiele, etwa die Frage nach der Größe der Menschenmenge bei Donald Trumps Inauguration als US-amerikanischer Präsident, tauchen parallel auf. Zwar gehört *Halbwahrheiten* von Gess nicht zu den »ersten hastigen Deutungen« (Vogelmann 2021a) nach Trump und Brexit, Gess schließt aber an die Überlegungen von Hendricks und Vestergaard an und sieht ebenfalls die Wahl Donald Trumps und den Brexit als zentrale Wegmarken der Postfaktizität. Im Folgenden rekonstruieren wir nun Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung in den genannten Büchern.

3.1 Postfaktisch

Das Buch *Postfaktisch. Die neue Wirklichkeit in Zeiten von Bullshit, Fake News und Verschwörungstheorien* von Hendricks und Vestergaard erschien 2018. Für die Argumentation in *Postfaktisch* ist eine graduierte Skala grundlegend: an dem einen Ende die postfaktische, am anderen Ende die rein faktische Demokratie. Postfaktisch sei eine Demokratie, »wenn politisch opportune, aber faktisch irreführende Narrative statt Fakten als Grundlage für die politische Debatte, Meinungsbildung und Gesetzgebung dienen« (Hendricks und Vestergaard 2018, S. 17). In

Ereignissen wie Donald Trumps Wahl(-kampf) sowie allgemeiner in den »technologischen, marktmäßigen und psychologischen Bedingungen, die Fehlinformationen wirksam werden lassen« (ebd.), diagnostizieren die Autoren gegenwärtig eine Tendenz zur postfaktischen Demokratie. Insbesondere die Digitalisierung ermögliche eine »Ausbreitung von Fehlinformation auf einem neuen Niveau« (ebd.).

Zwei Entgrenzungen sind für diese Diagnose zentral. Erstens findet eine Entgrenzung funktionaler Differenzierung von Gesellschaft statt, in der »alle Standpunkte als verdeckte politische Interessen aufgefasst oder dessen verdächtig« (ebd., S. 159) werden. In dieser Welt, in der alles politisch geworden sei, hat »die Jagd nach Aufmerksamkeit die Aufklärung und die Vermittlung wahrhaftsgetreuer Information verdrängt« (ebd., S. 9). So würden Fake News den Anschein echter Nachrichten erwecken und könnten »Aufklärung und Wahrheit als eigene Ziele in Anspruch nehmen. Aber in Wirklichkeit verfolgen sie ein politisches oder ökonomisches Ziel mittels der Ernte von Aufmerksamkeit, was wiederum vor dem Empfänger verborgen wird« (ebd., S. 110). Dieses Zitat verweist auf eine zweite Entgrenzung, denn die Mechanismen der »Aufmerksamkeitsökonomie« (ebd., S. 21–42) fänden im Verborgenen statt. Einzelne seien nicht mehr aufgeklärte Teilnehmer:innen auf dem Markt der Ideen, Meinungen und Informationen, sondern »Überredung, Verführung und Manipulation« (ebd., S. 29) ausgesetzt. Dabei spiele der psychologische Mechanismus eine Rolle, dass wir an das glauben, »an das wir gern glauben möchten« (ebd., S. 126).

Diese Entgrenzungen funktionaler Differenzierung und persönlicher Autonomie zwingen zu Reflexionen: Welche Rolle spielen Fakten und Wissenschaft in einer durch und durch politisierten Welt? Wie können sich Wissenschaftler:innen auf dem Kampfplatz der Aufmerksamkeitsökonomie behaupten und ihre Autonomie bewahren?

Hendricks und Vestergaard unterbrechen diese Reflexionen über das Ordnungsschema der Arbeitsteilung. In diesem Modell werden einzelnen Berufsgruppen spezifische Aufgaben zugewiesen, die einerseits gesellschaftliche Differenzierung aufrechterhalten und andererseits persönliche Autonomie bewahren.

Eine gesunde Demokratie hingegen gründet sich auf einer Arbeitsteilung zwischen der Aufdeckung von Fakten – als Aufgabe für Journalisten, juristische Instanzen und Wissenschaftler – und der demokratischen Erörterung, die Werte und Visionen für das gute Leben sowie die gute Gesellschaft beinhaltet und zwischen Bürgern und Politikern geführt wird. (ebd.)

Dieses Modell befinde sich nicht an den Rändern der eingeführten Skala zwischen postfaktischer und faktischer Demokratie, denn beide Enden dieser Skala seien letztlich undemokratisch – die postfaktische

Demokratie aufgrund einer zu schwachen Bedeutung des Wahren, die rein faktische aufgrund einer technokratisch zu starken und überhöhen- den Bedeutung des Wahren.

Gegen die Entgrenzungstendenzen funktionaler Differenzierung und persönlicher Autonomie gilt es mit Hendricks und Vestergaard also Fak- ten dadurch Geltung zu verschaffen, dass diese arbeitsteilig durch Wis- senschaft, Journalismus und Recht hervorgebracht und anschließend in Öffentlichkeit und Politik von möglichst autonomen und aufgeklärten Individuen erörtert werden. Die Normen *funktionale Differenzierung* und *individuelle Autonomie* sind in dieser Konzeption gleichursprüng- liche Bedingung füreinander. Auf Entgrenzungen reagieren Hendricks und Vestergaard folglich mit Grenzziehungen, die gesellschaftliche Dif- ferenzierung und persönliche Autonomie eng aneinanderkoppeln: Die Grenzen der funktionalen Differenzierung werden erhalten, indem sich Individuen einem gesellschaftlichen Feld über ihre berufliche Professi- on verschreiben. Die Autonomie Einzelner wird gewahrt, indem sie inner- halb dieser Grenzen frei agieren können. Zudem erlaubt ihnen ihre starke Bindung an einen gesellschaftlichen Teilbereich die Teilnahme am öffentlichen Diskurs, ohne zu stark manipuliert zu werden: Wissen- schaftler:innen werden durch wissenschaftliche Autoritäten vor Manipu- lationen geschützt und Journalist:innen können als Gatekeeper der Mas- senmedien verhältnismäßig autonom über die zu diskutierenden Themen entscheiden.

3.2 Post-Truth

Das Buch *Post-Truth* von McIntyre erschien 2018. Im Mittelpunkt steht die Frage: »[H]ow to make sense of the different ways that people *sub- vert* truth« (McIntyre 2018, S. 7)? Die Gliederung des Buches liefert erste Erklärungen: Die systematische Leugnung der Wissenschaft (etwa durch die Tabak- und Erdölindustrie), die kognitive Voreingenommenheit von Menschen erklärt über psychologische Effekte, der Abstieg der traditio- nellen Medien, der Aufstieg sozialer Medien und das Aufkommen von Fake News sowie schlussendlich die Postmoderne. Die von McIntyre diagnostizierte Post-Truth-Ära hat das Alleinstellungsmerkmal, dass es nicht um die Frage nach Wahrheit geht, sondern darum, die Existenz von Wahrheit in Frage zu stellen. In der Diagnose McIntyres ist hierfür ins- besondere eine Ursache zu nennen: »[P]ostmodernism [is] the godfather of post-truth« (ebd., S. 150).

Der Postmodernismus zeichnet sich laut McIntyre durch bestimm- te Entgrenzungen aus: Erstens findet eine Entgrenzung zwischen Wahr- heit und Macht statt. Laut McIntyre gibt es im Postmodernismus keine Wahrheit mehr, die aus sich selbst heraus überzeugt. Sie muss immer mit

Macht oder Autorität durchgesetzt werden: »[A]ny profession of truth is nothing more than a reflection of the political ideology of the person who is making it« (ebd., S. 126). Zweitens findet eine Entgrenzung zwischen politischen Bewegungen und der *scientific community* statt: Im Postmodernismus fänden (extrem) rechte Akteur:innen, die Probleme mit wissenschaftlichen Positionen (etwa zum Klimawandel) haben, Techniken und Argumente, um Wissenschaft zu diskreditieren (ebd., S. 133).

Diese diagnostizierten Entgrenzungen zwischen Wahrheit und Macht einerseits und zwischen politischen und wissenschaftlichen Akteur:innen andererseits zwingen zu Reflexionen: Kann weiterhin ein Anspruch auf Wahrheit unabhängig von der Autorität einer Person erhoben werden? Wie kann Wahrheit über ideologische Differenzen hinweg Anerkennung finden?

McIntyre unterbricht diese Reflexionen durch eine Grenzziehung, die vor allem die *scientific community* vom Rest der Gesellschaft trennt. Peer-Reviews, Replikationen und die empirische Überprüfung von Theorien sind Praktiken, die ein Alleinstellungsmerkmal wissenschaftlicher Praxis bilden. Sie dienen der Absicherungen von Wahrheit und Fakten. Weil McIntyre damit das Wesen der *scientific community* über Methoden der Qualitätsprüfung bestimmt, zeichnet er das Bild einer entpolitisierten Wissenschaft: »There is no such thing as liberal science or conservative science. When we are asking an empirical question, what should count most is the evidence« (ebd., S. 163). Über Evidenz und Fakten, die die Wissenschaft liefern könne, solle Wahrheit wieder Geltung verschafft und sich der diagnostizierten Entgrenzungsbewegung entgegen gestellt werden. »It is our decision how we will react to a world in which someone is trying to pull the wool over our eyes. Truth still matters, as it always has. Whether we realize this in time is up to us« (ebd., S. 172).

Gerade in McIntyres Abschlusskapitel »Fighting Post-Truth« sticht die mit Pathos verwendete erste Person Plural heraus: »[I]f we had listened, maybe it wouldn't have happened« (ebd., S. 154) oder »In an era of post-truth, we must challenge each and every attempt to obfuscate a factual matter« (ebd., S. 157). Dieses »Wir« bleibt – gerade vor dem Hintergrund des breit adressierten Publikums dieses populärwissenschaftlichen Buches – jedoch diffus und wird nicht als ausschließliches »Wir, die Wissenschaft« ausgewiesen – wenngleich klar ist, dass Wissenschaft ein zentraler Bestandteil dieses Kollektivs sein soll. Dieses »Wir« müsse nun zurückschlagen (»learn how to fight back« (ebd., S. 154); »always fight back against lies« (ebd., S. 155)) bis ein psychologischer Kipppunkt erreicht ist und Wahrheit wieder als solche erkannt wird. »[W]e should try to figure out some way to ›hit people between the eyes‹ with facts« (ebd., S. 161).

3.3 Halbwahrheit

Das Buch *Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit* von Gess erschien 2021. Halbwahrheiten bestimmt Gess (2021, S. 8) zu Beginn ihres Essays als

Äußerungen, die nur zu einem Teil auf tatsächlichen Ereignissen, zu einem anderen auf fiktiven Inhalten basieren; Äußerungen, die reale Sachverhalte übertreiben, umdeuten oder in falsche Zusammenhänge stellen; oder auch Äußerungen, die wesentliche Informationen weglassen.

Des Weiteren hebt Gess den narrativen Charakter von Halbwahrheiten hervor, was sich etwa in Form anekdotisch berichteter Ereignisse, in Personalisierungen sowie einer Verbreitung im Modus eines Variationsen erzeugenden »Hörensagens« (ebd., S. 41) zeigt. Nicht entlang von »*wahr/falsch*«, sondern von Schemata wie »*glaubwürdig/unglaubwürdig, affektiv/nüchtern, konnektiv/geschlossen*« (ebd., S. 30, Herv. i.O.) entfalte sich die narrative Logik. Gess bezeichnet Halbwahrheiten daher als wirkmächtige Instrumente eines postfaktischen Diskurses und »als Türöffner für eine postfaktische und latent antidemokratische Politik« (ebd., S. 48), insbesondere des Rechtspopulismus.

Bei Halbwahrheiten handelt es sich erstens um Entgrenzungen, weil sie vormals getrennte Bereiche zusammenbringen. Sie sind »Tatsachen und Fiktionen« (ebd., S. 100, Herv. i.O.). So tragen sie zu einer »Entschränkung des politischen Diskurses bei« (ebd., S. 111), der eigentlich durch Wahrheit begrenzt wird. Zweitens lösen Halbwahrheiten die enge Verbindung von Autor:innenschaft und Verantwortung auf. Gess (ebd., S. 45) spricht von »kollektiver Autorschaft« und von Prosumern, die gleichzeitig Produzent:innen und Konsument:innen sich variierender Halbwahrheiten sind.

Die diagnostizierte, aber hinter dem Anschein des Faktualen versteckte Entgrenzung zwischen Fakt und Fiktion und die Identifikation der kollektiven Narration als zentraler Charakteristik sind für Gess Anlass zu Reflexionen des Verhältnisses von Politik und Wahrheit. Sie eröffnet den Leser:innen eine literaturwissenschaftliche Perspektive auf den Gegenstand, indem sie ihre Auseinandersetzung mit Halbwahrheiten erzähltheoretisch rahmt, denn es handele sich bei Halbwahrheiten »um faktuale Erzählungen mit realen und fiktiven Inhalten, die jedoch nicht als solche (das heißt als fiktiv) ausgewiesen werden« (ebd., S. 30).

Die von Gess ausgemachte Entgrenzung zwischen Fakt und Fiktion sowie die Bedeutung der kollektiven narrativen Form von Halbwahrheiten zwingen zu Reflexionen: Wenn Halbwahrheiten Fakt und Fiktion sind, auf welcher Ebene sollten wir ihnen kritisch begegnen? Wenn sich für Halbwahrheiten kein:e Autor:in in die Verantwortung nehmen lässt, wen adressiert die Kritik?

Gess unterbricht diese Reflexion, indem sie die erwartbaren Schlüsse von Wissenschaftler:innen umdreht. Halbwahrheiten seien Geschichten, die deshalb verfangen, weil sie den »sinnlichen, emotionalen oder politischen Überzeugungen [des Publikums] entsprechen und in diesem Sinne ›wahrscheinlich‹ sind, obwohl sie einer logischen und/oder empirischen Überprüfung nicht standhalten könnten« (ebd., S. 36). Aus diesen Gründen sollte Halbwahrheiten auf einer narrativen Ebene begegnet werden und eine solche Kritik sollte sich an das Publikum richten. Die Expertise im Umgang mit Halbwahrheiten sei »nicht beim Faktencheck [verortet], sondern bei der Fiktionstheorie und Narratologie« (ebd., S. 30). Es brauche »keinen Fakten-, sondern einen Fiktionscheck« (ebd., S. 100). Faktenchecks, so Gess (ebd., S. 30), gehen Halbwahrheiten insofern

auf den Leim, als man ihre Suggestion, es ginge tatsächlich um empirische Evidenz, ernst nimmt und damit zugleich auch die aus dem Diskurs der Alternativlosigkeit übernommene positivistisch dogmatische Geste affirmiert, die Berufung auf die richtigen Fakten entbinde von der Notwendigkeit des Urteilens. Zum anderen erfasst man damit aber auch noch nicht, wie Halbwahrheiten im postfaktischen Diskurs funktionieren und warum sich ihre Anhänger:innen in der Regel als immun gegen jeden Faktencheck erweisen.

4 Fazit

Wir nutzen das Fazit, um in fünf Schritten einen Blick auf unsere Analyseperspektive zu werfen.

Die von uns in den Blick genommenen Bücher als Reflexionsprogramme zu analysieren, hilft *erstens* dabei, ihre Überschneidungen und Differenzen in Bezug darauf herauszuarbeiten, welche Verständnisse von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein sich in ihnen zeigen. Hendricks und Vestergaard (2018) zeichnen das Bild einer:eines Wissenschaftler:in, die:der *arbeitsteilig* im Feld der Wissenschaft relativ *autonom* eine Funktion erfüllt. Dieses Bild von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein versucht, eine als entgrenzt beschriebene und idealisierte Ordnung zu reinstitutionalisieren. In McIntyres (2018) Ausführungen zeigt sich das Bild einer:eines Wissenschaftler:in, die:der über Praktiken wie Replikationen und Peer-Reviews vorläufige Evidenzen liefern könne, die von politischer Kontamination frei seien. Das von McIntyre inthronisierte *Wir* ist anders als bei Hendricks und Vestergaard ein Kollektiv, das seine Stärke aus der individuellen Durchsetzungskraft Einzelner zieht. Auch McIntyre reagiert auf Entgrenzungen mit einer Bewegung der Reinstitutionalisierung, die hier jedoch das Individuum und seine Verantwortung, Autorität und Überzeugungskraft betont. Gess (2021) geht einen deutlich anderen Weg. Gegen den Reflex, der Postfaktizität mit Fakten

und Wahrheit zu begegnen, kritisiert Gess gerade den Faktencheck als Reaktion. Stattdessen seien Halbwahrheiten über eine erzähltheoretische Perspektive und über Fiktionschecks in ihrer Funktionsweise zu entschlüsseln. Die Argumentation läuft hier – in Abgrenzung zu den Reinstitutionalisierungsbewegungen – auf eine Neuerfindung der Form der Auseinandersetzung mit Wahrheit und Politik hinaus, verschiebt sich doch die Perspektive von der inhaltlichen Auseinandersetzung auf die Performanz von Halbwahrheiten. Die untersuchten Reflexionsprogramme rufen damit in unterschiedlicher Art und Weise dazu auf, sich als Wissenschaftler:in zu begreifen, sich im Feld der Wissenschaft in Relation zur Gesellschaft oder zu anderen Gesellschaftsbereichen zu bewegen und Wissenschaftler:innen zu adressieren.

Eine solche Analyse ist *zweitens* relevant, insofern Diagnosen über das Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit für die Sozialisation zum:zur Wissenschaftler:in von Bedeutung sind (Subjektivierung als Selbstbildungsprozess). Indem wir die normativen Bilder von Wissenschaft der Kritik zugänglich machen, können sie auch Anlass dafür sein, programmatisch eine andere Form wissenschaftlicher Praxis zu fordern, und auch die Fremdbeschreibung aus Politik und Öffentlichkeit prägen.

Unsere Analyse zeigt *drittens* die Notwendigkeit auf, sich als Wissenschaftler:in zu positionieren. Es gibt keine wissenschaftliche Praxis, die nicht in irgendeiner Weise Grenzbearbeitung zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit ist (Haker und Otterspeer 2020b). Darüber hinaus zeigt gerade die Vielfalt an Bildern von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein angesichts ähnlicher gesellschaftlicher Ereignisse (Brexit, Trump), dass Wissenschaftstheorie normative Theorie ist. Dies gilt auch, wenn sie auf Evidenz und politische Neutralität abhebt.

Aus der postfundamentalen Perspektive ist *viertens* zu erkennen, dass Vestergaard und Hendricks sowie McIntyre an Fundamentalierungen arbeiten, die fortlaufend *destabilisiert* (Stäheli 2018, S. 116) werden. Funktionale Differenzierung und Wir-Sie-Kollektivierungen sind permanenten Entgrenzungen ausgesetzt. Ihre Diagnosen sind daher deutlich als »Grenzziehungs- und Befestigungskämpfe« (Stäheli 2018, S. 116) zu bewerten.

In Abgrenzung hierzu würde *fünftens* eine kritische Positionierung im Sinne der Gouvernementalitätsforschung und Foucaults (1992, S. 12) Haltung, »nicht dermaßen regiert zu werden«, sich an Destabilisierungen beteiligen und auf ein »bescheidenes Abgrenzungskriterium« (Vogelmann 2022, S. 313) setzen. Ein solches Abgrenzungskriterium fasst Wahrheit als Ergebnis *lokaler, anfechtbarer* und nur *notwendiger*, aber nicht hinreichender sozialer Praktiken. An Gess stellt sich daher die Frage, was die Wahrheit eines Fiktionschecks ist beziehungsweise über welche Praktiken der Fiktionscheck Plausibilität erlangt. Klar bleibt aber,

dass auch hier die Praxis der Wissenschaft als Grenzbearbeitung konzipiert werden sollte.

Zusammenfassend geht es uns damit um einen Zugang, der sozial- und erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung dahingehend weitertreibt, dass Prozesse der Emergenz und Herausbildung von Feld- und Subjektverständnissen der Wissenschaft und des Wissenschaftler:in-Seins für Kritik geöffnet und damit einer postfundamentalen Grenzbearbeitung zugänglich gemacht werden.

Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/ Erziehungswissenschaft.⁵ Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung (Lukas Otterspeer)⁶

1 Einleitung

Angesichts der Vielfalt sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven und Gegenstände stellt sich mir immer wieder die Frage, warum das *Allgemeine* als Selbstbeschreibung in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft und als damit verbundener Erkenntnisanspruch mein Interesse weckt. Warum verende ich, bei all den spannenden Forschungsgegenständen und Fragestellungen die sich bearbeiten lassen, Zeit darauf, diese selbstreferentielle, disziplinbezogene und in ihrer Konsequenz auch disziplinierende Frage in den Mittelpunkt zu rücken? Warum wird diese Frage für mich bedeutsam?

Ich denke, dass eine Antwort in meiner Berufsbiographie liegt. Seit meinem Lehramtsstudium arbeite ich in Arbeitsbereichen, die sich bei aller Differenz als schulpädagogisch verstehen und die denominations-technisch nicht in die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft fallen. Innerhalb dieser schulpädagogischen Arbeitsbereiche werde ich aufgrund meiner Forschung, in der mich Grenzbereiche zwischen Wissenschaft, pädagogischen Handlungsfeldern, Öffentlichkeit und Politik interessieren, häufig in Richtung der Allgemeinen geschoben. Wenn ich hingegen auf Veranstaltungen der Sektion »Allgemeine Erziehungswissenschaft« auftrete und vorgestellt werde oder mit Kolleg:innen aus einschlägigen Arbeitsbereichen spreche, bin ich aus ihrem Selbstverständnis heraus tendenziell ein Kollege aus der Schulpädagogik. Diese Adressierungen stehen mitunter im Widerspruch zu meinem Selbstverständnis. Deswegen sind diese Fremdzuschreibungen mit *Kränkungserfahrungen* (vgl. Ricken in diesem Band zu Kränkungen in wissenschaftspolitischen Kämpfen) verbunden. Einerseits, wenn mein Anspruch, einen *allgemeinen* Beitrag zu leisten, von Allgemeinen Pädagog:innen/

- 5 Ich spreche in dem vorliegenden Beitrag durchgehend von Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft, da die Unterscheidung von Allgemeiner Pädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft uneinheitlich ist beziehungsweise sich die Diskurse zu diesen Begriffen überschneiden.
- 6 **Quelle:** Otterspeer, Lukas (2024): Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung. In: Daniel Erdmann, Selma Haupt, Susann Hofbauer, Lukas Otterspeer, Felix Schreiber und Katharina Vogel (Hg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft – Daten und Positionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 94–108.

Erziehungswissenschaftler:innen missachtend als schulpädagogisch etikettiert wird. Andererseits, wenn in schulpädagogischen Zusammenhängen der Verweis »du bist doch allgemein« gleichbedeutend mit »für uns also nicht relevant« ist.⁷

Mit der Frage nach dem *Allgemeinen* der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, die zugleich immer auch eine Frage nach der Relation zum Besonderen oder Partikularen ist, ist folglich (auch) eine Identitätsfrage gestellt – die dann zur Existenzfrage wird, wenn mit Adressierungen potenziell und perspektivisch Ein- und Ausschlüsse in Forschungscommunities verbunden sind. Vor dem Hintergrund dieser einleitenden Bemerkungen geht es mir in dem vorliegenden Beitrag erstens darum, mit Disziplinfragen durchaus sensibel umzugehen und sie nicht wie eine Phalanx vor sich her zu tragen. Damit ist zweitens keine grundsätzliche Ablehnung disziplinärer Zuordnung verbunden. Eine Forschung, die disziplinäre Verortung ablehnt, läuft Gefahr, die Reflexion auf die alltägliche Forschungspraxis und ihre institutionellen Bedingungen aus dem Blick zu verlieren (und in der Konsequenz idiosynkratisch zu werden). Hier zeigt sich die ermöglichende Seite disziplinärer Verortung – so werden akademische Texte gerade in einem bestimmten disziplinären Kontext lesbar und können verstanden und kritisiert werden. Aus der Unterscheidung von Schulpädagogik, einer speziellen Erziehungswissenschaft, und der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft leite ich drittens ab, dass diese Teildisziplinen sich nicht nicht zueinander verhalten können. Wenn das Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft verhandelt wird, passiert dies notwendig über eine Relationierung zum Besonderen beziehungsweise zu den Teildisziplinen der Disziplin.

Um mich zu der in meiner Forschungspraxis immer wieder gestellten Identitätsfrage verhalten zu können, habe ich (neben anderen Wegen der Vergewisserung) Texte zur Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft gelesen. Mein Beitrag zielt nun darauf ab, bestimmte Textsorten als Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft konkreter zu fassen und analytisch in den Blick zu nehmen. Mir geht es also um eine theoretische und methodologische Perspektive auf eine Textsorte (Kapitel 2), die auch in anderen Disziplinen zu finden ist.

- 7 Mit diesem berufsbiographischen Einstieg betone ich, dass disziplinäre Fragen nicht unabhängig von der sozialen Position der jeweils diskutierenden Kolleg:innen zum Gegenstand gemacht werden können (und daher reflexiv einzuholen sind). Meine Auseinandersetzung mit Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/ Erziehungswissenschaft erfolgt aus der skizzierten *partikularen* Verortung und sich daraus ergebender Fragestellungen und Identitätskrisen, allerdings mit dem Anspruch, im weiteren Verlauf meiner Argumentation zu Theoretisierungen und Analysen zu kommen, die für die Disziplin unabhängig von meinem berufsbiographischen Werdegang und meiner sozialen Position *allgemein* relevant sind.

Danach wende ich diese Perspektive auf Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft an (Kapitel 3). Ich schließe, indem ich die Ergebnisse meiner Analyse zusammenfasse und die Analyseperspektive kritisch diskutiere (Kapitel 4).

2 *Theoretische Rahmung und methodologische Konsequenzen*⁸

Die von mir in diesem Beitrag eingenommene theoretische Perspektive verbindet drei Konzepte: Erstens konzipiere ich Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung (Kapitel 2.1), zweitens verstehe ich Reflexion postfundamental (Kapitel 2.2) und drittens fasse ich die Texte zur Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft als Reflexionsprogramme (Kapitel 2.3).

2.1 Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung

Wissenschaft, so meine Perspektive, konstituiert sich fortlaufend in Grenzbearbeitungen. Thomas F. Gieryn (1983, S. 781) stellt in seinen historischen Fallanalysen fest: »The boundaries of science are ambiguous, flexible, historically changing, contextually variable, internally inconsistent, and sometimes disputed«. Doch während Gieryn Wissenschaft als Entität setzt, die Grenzen bearbeitet, bezieht Andrew Abbott (1995b, S. 860) eine grenztheoretisch radikalere Position: »social entities come into existence when social actors tie social boundaries together in certain ways. Boundaries come first, then entities.« Wissenschaft als soziale Entität konstituiert sich mit Abbott folglich in Praktiken der Grenzbearbeitung und es hängt von diesen Praktiken ab, als was sich Wissenschaft zeigt und zeigen wird. Zoomen wir weiter

8 Die hier ausgeführten Überlegungen zur theoretischen Rahmung sowie Methodologie sind Ergebnis der Zusammenarbeit mit Christoph Haker. Neben der hier von mir vorgelegten Analyse haben wir Diagnosen der Postfaktizität (Haker und Otterspeer 2023b) und Reflexionsprogramme der empirischen Bildungsforschung (siehe unseren nicht veröffentlichten Vortrag »Reflexionsprogramme der empirischen Bildungsforschung. Grenzbearbeitungen als Forschungsperspektive« auf der Tagung »Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung«) analytisch in den Blick genommen. Die Ausführungen zu Kapitel 2 in diesem Text habe ich weitgehend aus dem Beitrag »Wie hältst du es mit der Wahrheit? Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein angesichts von Diagnosen des Postfaktischen« (ebd.) übernommen. Den Begriff *Reflexionsprogramme* übernehme ich aus der Dissertation »Immanente Kritik soziologischer Theorie« von Christoph Haker (2020).

in das Feld der Wissenschaft ein, lässt sich in den Blick nehmen, dass sich und wie sich auch Disziplinen und Teildisziplinen in Grenzbearbeitungen formieren.⁹

Indem ich Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung verstehe, weise ich ein ontologisch oder substantialistisch gedachtes Wissenschaftsverständnis zurück und nehme eine postfundamentale Position ein (Marchart 2018; Schubert unveröffentlichtes Manuskript; Stäheli 2000). Diese Position sieht von letzten normative Gründen, sozialen Fundamenten oder archimedischen Punkten ab – etwa in Betonung der Bedeutung (impliziter) (sozial)theoretischer *Setzungen* für empirische Forschung, durch die sich der jeweilige Gegenstand erst in spezifischer Weise konstituiert, sich also gerade nicht in seinem Wesen zeigt. Wissenschaft rückt in ihrer *Pluralität* (man müsste also eher von Wissenschaften sprechen), *Historizität* und *Kontextualität* im Sinne ihrer Einbettung in je konkrete soziale Verhältnisse in den Mittelpunkt (Vogelmann 2022). Wissenschaft existiert aus dieser Perspektive nicht in Reinform, sondern es stellt sich die Frage, über welche Praktiken Wissenschaftlichkeit und Wahrheit in Anspruch genommen werden kann.

Der Anspruch auf Wahrheit wird aus dieser wissenschaftstheoretischen Verortung insofern zu einem Problem, als dass ein Gott-Standpunkt oder Feldherrenblick jenseits einer partikularen und situierten Position nicht einfach zur Verfügung steht. Karsten Schubert (unveröffentlichtes Manuskript) zeigt, wie der Anspruch auf (immer vorläufige) Allgemeinheit oder Universalität in den Sozialwissenschaften daher nur in einer fortlaufenden und nicht abschließbaren Bewegung zwischen Partikularität und Universalität hergestellt werden kann. Erst über Reflexionen situierten Wissens und der Arbeit an Standpunkten, die nicht einfach da sind und die Arbeit beziehungsweise Praktiken der Erkenntnisgewinnung erfordern (zum Beispiel indem sich in sozialen Bewegungen ein Problembewusstsein ausbuchstabiert), können allgemeine/ intersubjektiv nachvollziehbare Problembeschreibungen erfolgen. Markus Rieger-Ladich (2022) verdeutlicht dies aktuell in seinen Ausführungen zum *Privileg* bezugnehmend auf den us-amerikanischen und insbesondere Schwarzen Feminismus (für eine Übersicht siehe Kelly 2022b; dazu auch Schubert unveröffentlichtes Manuskript). An der Kritik Schwarzer Feminist:innen am rassistischen Feminismus weißer und soziökonomisch privilegierter Frauen sowie den patriarchalen Strukturen auch

9 Siehe Beispielsweise die Bezugnahmen von Terhart (2012) auf Gieryn und Abbott im Zuge seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff der »Bildungswissenschaften«, die Ausführungen von Prietl und Ziegler (2017) zu »Grenzziehungen als Analysekonzept für eine Soziologiegeschichte« oder bezogen auf die »Sektion für interkulturelle und international Vergleichende Erziehungswissenschaft« in der DGfE das Editorial zum Tagungsband »Grenzen auflösen – Grenzen ziehen« (Frank et al. 2023).

in der Schwarzen Community (The Combahee River Collective 2022) lässt sich zeigen, wie gerade über die Bewusstseinsbildung zu eigenen Lebenserfahrungen – den Lebenserfahrungen Schwarzer Frauen in der us-amerikanischen Gesellschaft – eine umfassendere, weil intersektionale Gesellschaftskritik möglich wurde. Wahrheit formiert sich hier in der Bewegung zwischen Partikularität und Universalität – womit deutlich wird, dass sozialwissenschaftliche Praxis auf eine fortlaufende Kontextualisierung vorgenommener Objektivierungen angewiesen ist (Haker und Otterspeer 2021a). Dass feministische Kritik Eingang in die wissenschaftliche Wahrheitsproduktion gefunden hat (Degele 2003; Hark 2007), zeigt auch, dass wissenschaftsexterne Praktiken (zum Beispiel in sozialen Bewegungen) Einfluss auf Grenzziehungen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft nehmen können und müssen – etwa dann, wenn Leerstellen beziehungsweise patriarchale und im Falle des Schwarzen Feminismus auch rassistische sowie klassistische Strukturen im Feld der Wissenschaft offensichtlich werden, die auch (und nicht nur) in epistemologischer Hinsicht ein Problem darstellen (Haker et al. 2022).

Aus dieser Perspektive auf Wissenschaft als Grenzbearbeitung wird analytisch von Interesse, wie in Praktiken, Kommunikationen oder Diskursen Grenzen gezogen werden. Im Sinne einer *immanenten Kritik* (Haker 2020; und daran anschließend Reckwitz 2021) geht es hier also darum, zu rekonstruieren, welches Verständnis von Wissenschaft sich in Grenzbearbeitungen konstituiert. Diese immanente Kritik folgt einem »schwachen Normativismus in Form einer Präferenz für die Öffnung der Kontingenz des Sozialen« (Reckwitz 2021, S. 130). Von Interesse sind folglich insbesondere jene Formen der Grenzbearbeitung, die es erlauben, Selbstverständlichkeiten (etwa über Kontextualisierungen der eigenen Position) zu hinterfragen und damit erst neue Erkenntnis zu ermöglichen (Rheinberger 2019a).

2.2 Reflexion postfundamental

Aus dieser postfundamentalen wissenschaftstheoretischen Positionierung folgt ein Reflexionsverständnis, das sich von der alltäglichen Verwendung im Sinne eines nachgeordneten Prozesses der Problemlösung unterscheidet. In Abgrenzung dazu wird Reflexion selbst zu einem Problem: Sie droht in einem unendlichen Regress *wegzufließen* (Luhmann 1974, S. 107). Sollen Forschungsgegenstände benannt, Forschungsfragen formuliert und Forschungsergebnisse präsentiert werden, muss Reflexion notwendig unterbrochen, also vorläufig beendet werden. Ich verdeutliche dieses Reflexionsverständnis an drei Beispielen:

Das erste Beispiel stammt von Paulo Virno (2012, S. 19):

Ich versuche, mein Ich zu beschreiben; um dies bewerkstelligen zu können, muss ich auch das Ich beschreiben, das das Ich untersucht; ich werde also eine zweite Beschreibung verfassen, die auch das beschreibende Ich enthält und so weiter und so fort.

Der hier angedeutete infinite Regress macht deutlich, dass anhaltende Reflexionsschleifen handlungshemmend wirken. Auf der Ebene der Ich-Identität und persönlicher Dispositionen sind es gerade soziale Subjekt-konstruktionen, die diesen zirkulären Prozess unterbrechen. So kann ich mich als männlich, weiß, hetero, Vater, Wissenschaftler usw. subjektivieren.¹⁰ Gleichzeitig wird in diesen Selbstbeschreibungen auch deutlich, dass diese Unterbrechungen von Reflexion vorläufig und immer prekär bleiben. Gesellschaftlicher Wandel oder die eigene soziale Mobilität werfen etwa die Frage immer wieder neu auf, was es denn nun bedeutet, Wissenschaftler:in zu sein (siehe zum Beispiel Otterspeer 2021).

Das zweite Beispiel thematisiert Reflexionen auf der Ebene gesellschaftlicher Ordnung. Urs Stäheli (2018, S. 116) schreibt in systemtheoretischer Perspektive:

So läßt sich etwa im Rechtssystem der Code Recht/Unrecht nicht durch diesen selbst begründen: Die Frage, ob der Code selbst rechtmäßig ist, führt letztlich nur zu einem infiniten Regreß. [...] Nun geraten Grenzziehungs- und Befestigungskämpfe in den Vordergrund, welche sich mit der Stabilisierung, aber auch Destabilisierung von Systemgrenzen beschäftigen.

Auch hier wird deutlich, dass soziale Ordnungen die Funktion erfüllen, Reflexionen zu unterbrechen. So kann etwa der Verweis auf das Grundgesetz oder auf unveräußerliche Menschenrechte dazu dienen, die Frage nach der Rechtmäßigkeit des Codes beiseitezuschieben. Allerdings sehen wir auch hier die Vorläufigkeit solcher Reflexionsunterbrechungen, die immer wieder mit Reflexionsanlässen konfrontiert sind. Dies geschieht etwa, wenn bisher rechtmäßiges als Unrecht angesehen und entsprechend rechtlich rekodifiziert wird.

Zum dritten Beispiel: Auch wissenschaftliche (Teil)Disziplinen sind als Unterbrechungen von Reflexion – zum Beispiel: welche Frage ist es wert, beforscht zu werden und welche Methoden kann ich dabei nutzen? – zu verstehen, die nach »innen identitätsstiftend und nach außen legitimatorisch« (Laitko 1999, S. 23) wirken und die so erst Forschung ermöglichen. Mit der Information, Allgemeine Pädagog:in/Erziehungswissenschaftler:in zu sein, lassen sich zum Beispiel Kolleg:innen schnell (zumindest fürs Erste) verorten und in ihrer Funktion, etwa als Theoretiker:in, fassen – erst recht, wenn sie in Arbeitsbereichen tätig sind,

10 Ich betone hier die konstitutive Seite der doppelten Bedeutung von Subjekt: Regime des Selbst unterwerfen Einzelne einerseits, sie konstituieren gleichzeitig aber auch ihre Handlungsfähigkeit (Haker 2020).

denen der Ruf des Allgemeinen vorauseilt. Jedoch zeigt sich, dass die disziplinäre Reflexion immer wieder aufbricht – etwa wenn Verantwortlichkeiten zur Disposition stehen oder wenn in Lehrbüchern kurz gesagt werden soll, was die jeweilige Disziplin überhaupt ist (ebd.). Für die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft scheint dies aktuell wieder der Fall zu sein, wenn die Frage nach »Profilierungen des Allgemeinen« (Jergus et al. 2022) und des Modus dieser Auseinandersetzung (durchaus kontrovers) zu einer Herausforderung wird. Paradoxaerweise scheinen Reflexionen und Widerspruch gerade dann aufzubrechen, wenn Identitätsstiftung oder klarere Benennung das eigentliche Ziel ist – weshalb Versuche der Selbstverständigung und Identitätsstiftung eher als *Differenzgeneratoren* (Reckwitz 2005) wirken, als dass sie Einheit und Einstimmigkeit schaffen.

Die Beispiele zeigen, wie wegfließende Reflexionen über den Bezug auf soziale Ordnungen und Identitätskonstruktionen vorläufig unterbrochen werden können – und auch unterbrochen werden müssen, soll Handlungsfähigkeit, verstanden als Möglichkeit, sich in bestimmter Weise im sozialen Raum zu positionieren, gewährleistet sein. Empirisch kann Reflexion in dem hier entwickelten Verständnis nur dann beobachtet werden, wenn es zu Unterbrechungen kommt, wenn also der Reflexionsprozess – zumindest für einen Moment – stoppt, etwa indem ein Sachverhalt begrifflich in einer bestimmten Weise festgemacht wird.¹¹ Solche Techniken der Unterbrechung möchte ich in Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den Blick nehmen. Zugleich frage ich danach, welche Anlässe sich rekonstruieren lassen, für die die jeweils rekonstruierten Techniken der Unterbrechung Antworten suchen.

2.3 Reflexionsprogramme

Reflexionsprogramme, in denen die Grenzen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft oder zwischen (Teil)Disziplinen bearbeitet werden, fasse ich als Texte, in denen Wissenschaftler:innen eine Bestimmung von (Teil)Disziplin oder allgemeiner vom wissenschaftlichen Feld vornehmen und damit Grenzen bearbeiten. In diesem Beitrag interessieren mich solche Reflexionsprogramme, in denen Professor:innen (denn diese Textsorte scheint mir vornehmlich Professor:innen vorbehalten zu sein), die sich als Allgemeine Pädagog:innen/ Erziehungswissenschaftler:innen

11 Hier besteht eine Analogie zur (doppelten) Kontingenz. Beobachtbar sind immer Situationen, in denen das Problem doppelter Kontingenz in einer spezifischen Weise gelöst wird. (Doppelte) Kontingenz an sich entzieht sich immer der empirischen Beobachtung (Lindemann 2010).

verstehen, eine Bestimmung der Allgemeinen Pädagogik/ Erziehungswissenschaft vornehmen. Sie bieten den Lesenden ein Repertoire an spezifischen Unterbrechungen von Reflexionen an. Dieses Repertoire steht in Momenten der Irritationen und/oder Entgrenzung bereit– zum Beispiel mir in der Auseinandersetzung mit der gestellten Identitätsfrage oder Studierenden, wenn sie sich in ihrem Fach orientieren wollen/müssen –, um sich an der Grenzbearbeitung der Wissenschaft zu beteiligen und so ein Verständnis vom Wissenschaftler:in-Sein auszubilden. Sie enthalten also sowohl Feldbeschreibungen als auch Subjektpositionen und sind so in der Lage, die weitere wissenschaftliche Arbeit zu lenken.

In Anlehnung an die gouvernementalitätstheoretische Perspektive fasse ich Programme mit Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (2004, S. 12) folgendermaßen:

Programme formen die Realität, indem sie Diagnosen stellen und Therapien empfehlen. Sie prägen Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsweisen, indem sie Ziele anvisieren und Verfahren bereit stellen, um diese zu erreichen oder ihnen zumindest näher zu kommen. Sie rufen Menschen an, sich als Subjekte zu begreifen und sich in spezifischer Weise [...] zu verhalten, und fördern so bestimmte Selbstbilder und Modi der ›inneren Führung‹.

Wichtig ist die Einsicht, dass zwischen Programmen und dem Verhalten Einzelner kein Determinismus besteht. Die Forschungsperspektive kann also leisten, Programme hinsichtlich der Erwartungshorizonte, die sie öffnen, zum Gegenstand zu machen und ihre Normativität aufzuzeigen. »Offen bleibt dabei, in welchem Maße die Programme des Regierens und Sich-selbst-Regierens das Denken und Tun der Menschen bestimmen« (Bröckling et al. 2004, S. 12).

Mit dem Subjekt ist hier also nicht »ein Akteur, eine Person oder ein Mensch gemeint, der sich in einem Konstitutionszusammenhang mit seiner sozialen Umwelt befindet« (Haker 2020, S. 88), sondern ein von Einzelnen abstrahiertes soziales Gebilde. Es ist »ein Ort, eine Position, eine Anrufung gemeint, die von konkreten Akteuren, Personen und Menschen erst eingenommen bzw. angenommen werden muss, um einer Subjektivierung ausgesetzt zu werden« (ebd., S. 88–89). Mein Interesse richtet sich nun darauf, welche sozialen Gebilde der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft sich in Reflexionsprogrammen über die verwendeten Techniken der Unterbrechung immanent rekonstruieren lassen und welche Anlässe für diese Unterbrechungen in Anschlag gebracht werden.

3 Reflexionsprogramme der allgemeinen Pädagogik/ Erziehungswissenschaft

Aus dieser wissenschafts- und sozialtheoretischen Perspektive nehme ich nun drei Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft analytisch in den Blick. Die ausgewählten Texte setzen die Frage danach, was die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft ausmacht, bereits durch ihren Titel zentral. Sie sind von Professor:innen verfasst und in Fachzeitschriften oder Handbüchern der Disziplin in den letzten rund fünfzehn Jahren erschienen. Ich sehe im Folgenden davon ab, die Namen der Autor:innen der analysierten Reflexionsprogramme zu nennen, da es mir um eine Auseinandersetzung mit dem Genre der Reflexionsprogramme jenseits der damit verbundenen konkreten Personen, ihren Intentionen, ihrer Autorität und von Schulen oder Lagern geht. Eine Unterscheidung der zitierten Textausschnitte gewährleiste ich insofern, das ich kenntlich mache, ob die Passage aus Reflexionsprogramm A, B oder C entnommen ist.

In der Analyse – der immanenten Rekonstruktion der Reflexionsanlässe und der Techniken der Unterbrechung – konnte ich vier Reflexionsanlässe (A1–A4) und sieben Techniken der Unterbrechung (U1–U7) rekonstruieren, die Abbildung 6 für eine erste Übersicht zusammenfasst.

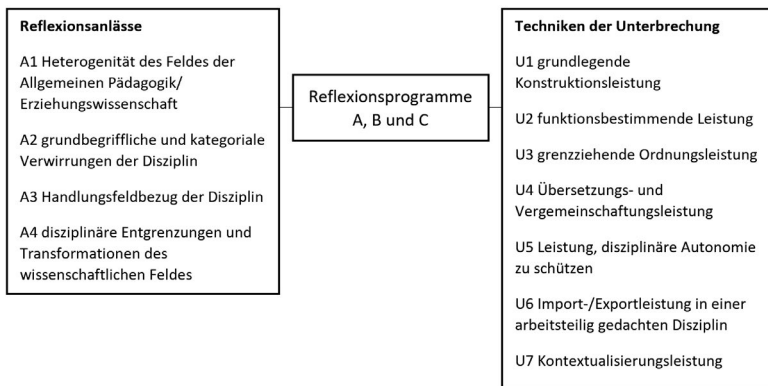


Abbildung 6: Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung in drei Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die herausgearbeiteten Anlässe ein (Kapitel 3.1). Dann stehen Techniken der Unterbrechung im Mittelpunkt (Kapitel 3.2). Dabei werde ich zu Beginn zunächst die herausgearbeiteten Anlässe und Techniken der Unterbrechung benennen und sie im weiteren Verlauf anhand von Bezügen zu den Reflexionsprogrammen näher bestimmen.

3.1 Reflexionsanlässe

In meiner Analyse von drei Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft zeigen sich vier Reflexionsanlässe. Erstens die *Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (A₁), zweitens *grundbegriffliche und kategoriale Verwirrungen der Disziplin* (A₂), drittens der *Handlungsfeldbezug der Disziplin* (A₃) sowie viertens diagnostizierte *disziplinaire Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes* (A₄).

- A₁) In der diagnostizierten *Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* identifiziere ich einen ersten Reflexionsanlass. Der Feldbezug umfasst beispielsweise die Lehrpraxis, Studiengänge und Zeitschriften und öffnet damit einen weiten Blick auf die Disziplin. In Reflexionsprogramm B heißt es: »Die« Allgemeine Pädagogik ist [...] alles andere als ein eingetragenes intradisziplinäres Warenzeichen, und das Etikett auf seiner homogen erscheinenden Außenseite verbirgt ein Maß an Heterogenität, das kaum noch steigerbar zu sein scheint. Sie erweist sich vielmehr als ein eher lockerer, wenig selbstreferentiell verdichteter Diskussionszusammenhang, dem man entweder qua Amt, durch Denominati-on der eingenommenen Stelle also, oder schlicht als Selbstzuschreibung beitrifft.« Wenngleich dies »kein neuer Befund« sei und auch »kein Anlass zur Beunruhigung« (Reflexionsprogramm B), so ist diese Diagnose doch Anlass dafür, »die aufgeworfene Frage deutlicher in einen anderen Rahmen zu stellen, indem zum Beispiel die Disziplin als ganze in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird« (Reflexionsprogramm B).
- A₂) Der zweite von mir herausgearbeitete Reflexionsanlass setzt bei *grundbegrifflichen und kategorialen Verwirrungen der Disziplin* an und stellt damit, in Abgrenzung zur Perspektive auf das Feld der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft, die symbolische Ebene scharf. So konstatiert Reflexionsprogramm C, dass »die Aufgabe der ›Allgemeinen Pädagogik‹ jedoch, eine ›Landkarte‹ (Herbart) pädagogischer Problemstellungen zu skizzieren, derer der pädagogisch Tätige wie Forschende – wenn auch unterschiedlich – für sich bedarf, [...] keineswegs abgeolten oder gar erledigt« ist. Reflexionsprogramm C betont allerdings, dass es nicht darum gehe, einen »positions- und perspektivenübergreifenden, allgemeinen Geltungsanspruch [zu] reklamieren«. Es gehe um »eine – unter anderen mögliche – Perspektive« (Reflexionsprogramm C).
- A₃) Ein dritter Reflexionsanlass rückt den *Handlungsfeldbezug der Disziplin* in den Mittelpunkt, um eine Bestimmung des Allgemeinen vorzunehmen. So habe die Pädagogik/ Erziehungswissenschaft

die »anspruchsvolle Aufgabe, sich einerseits im Wissenschaftssystem zu behaupten (was nur über die Forschungsorientierung eigener Art möglich ist) und dabei andererseits der Bearbeitung der fortlaufenden Probleme der ihnen zugeordneten Berufe nicht ausweichen zu können« (Reflexionsprogramm B). Diese Aufgabe stelle sich als »theoretische Aufgabe ersten Ranges« und der »Allgemeinen Pädagogik [komme dabei] eine besondere Rolle« (Reflexionsprogramm B) zu. Anlass der Reflexion über das Allgemeine sind hier folglich strukturelle Spannungen zwischen Forschungsorientierung und Handlungsfeldbezug.

- A4) Einen vierten Reflexionsanlass mache ich in diagnostizierten *disziplinären Entgrenzungen und in Transformationen des wissenschaftlichen Feldes* aus. Bezogen auf die Pädagogik/Erziehungswissenschaft wird festgehalten, dass »[i]n der Bildungswerkstatt der OECD, dem ›Centre for Educational Research and Innovation‹, [...] die Pädagogik schon gar nicht mehr als Wissenschaft angesehen [wird]« (Reflexionsprogramm B). Sie sei »zu einem untergeordneten Appendix dessen geworden, was man dort ›Lernwissenschaft‹ nennt« (Reflexionsprogramm B). Die Erziehungswissenschaft sei »von Transformationen des wissenschaftlichen Feldes betroffen [...], die einer eingehenderen Auseinandersetzung und disziplinpolitischen Verständigung bedürfen und [...] auch die Auseinandersetzung mit wissenschaftspolitischen Bedingungen in den Vordergrund rückt« (Reflexionsprogramm A). Diese Entgrenzungen und Transformationen sind Anlässe für die Reflexion über die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft.

Diese Reflexionsanlässe sind in den analysierten Reflexionsprogrammen Ausgangspunkt dafür, das Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu bestimmen. Dabei wird zum einen die *disziplininterne Notwendigkeit* herausgestellt, wenn die *Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (A1) und die *grundbegrifflichen und kategorialen Verwirrungen der Disziplin* (A2) betont werden. Zum anderen ist auch das Verhältnis der Disziplin zu ihrem *Außen – pädagogische Handlungsfelder* (A3) und *disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes* (A4) sind hier die Stichworte – Anlass zur Reflexion.

3.2 Techniken der Unterbrechung

Damit komme ich zur Frage nach den Techniken der Unterbrechung in den drei untersuchten Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Vor dem Hintergrund des in Kapitel

2.2 eingeführten postfundamentalen Reflexionsverständnisses nehme ich analytisch Techniken der Unterbrechung in den Blick, da sich Reflexionen alleine über diese beobachten lassen – Reflexion an sich ist dieser Perspektive folgend der Empirie unzugänglich, sie ist völlig haltlos und losgelöst von jeglicher Möglichkeit der Artikulation, die immer schon eine vorläufige Stillstellung der Reflexion wäre. In meiner Analyse zeigen sich sieben Techniken der Unterbrechung, die ich den drei Gruppen Grundlegungen, intradisziplinäre Leistungen und inter- beziehungsweise transdisziplinäre Leistungen zuordne: Erstens die *grundlegende Konstruktionsleistung* (U₁), zweitens die *funktionsbestimmende Leistung* (U₂), drittens die *grenzziehende Ordnungsleistung* (U₃), viertens eine *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* (U₄), fünftens die *Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen* (U₅), sechstens eine *Import-/Exportleistung in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin* (U₆) und siebtens eine *Kontextualisierungsleistung* (U₇). Diese Techniken unterbrechen Reflexionen über die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den analysierten Reflexionsprogrammen in spezifischer Weise und stehen entlang der unterschiedlichen Gruppen im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.

Grundlegungen

- U₁) Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft übernimmt insofern eine *grundlegende Konstruktionsleistung*, als »dass grundlagentheoretische Studien und Forschungen zum Kernbereich allgemeinpädagogischer Aufgabenstellungen gehören« (Reflexionsprogramm C). Da sich Gegenstände der Disziplin nicht an sich zeigen, sondern erst durch spezifische Perspektiven an Kontur gewinnen, »kommt dieser Funktion der Theoriebildung und -reflexion eine besondere Bedeutung zu« (Reflexionsprogramm C). Die »spezifische Expertise der Allgemeinen Erziehungswissenschaft« besteht also darin. »die für die Disziplin spezifischen theoretischen Konstruktionen ihrer ›Gegenstände‹ selbst zum Thema zu machen« (Reflexionsprogramm A).
- U₂) Mit der *funktionsbestimmenden Leistung* wird es nochmal grundlegender. Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft zielt hier auf die »Bearbeitung und Beantwortung der Frage, was eigentlich die Frage ist, auf die Erziehung und Bildung zu antworten suchen« (Reflexionsprogramm C). Die Arbeit an einem *pädagogischen Grundgedankengang* verdeutlicht dies, da hier – etwa in Abhängigkeit von gesellschaftstheoretische oder anthropologische Überlegungen – Prämissen von Forschungs- und Lehrpraxis reflektiert und verhandelt werden.

Intradisziplinäre Leistungen

- U₃) Als eine weitere Technik der Unterbrechung identifiziere ich die *grenzziehende Ordnungsleistung* der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft für die ganze Disziplin. Diese Ordnungsleistung »ist nach innen gerichtet, auf die Differentiellen Pädagogiken und damit letztlich auf die Handlungsprobleme pädagogischer Berufe. Integration wird gemeinhin bestimmt als »Einschränkung von Freiheitsgraden« (Reflexionsprogramm B). Integration bedeutet hier, nach innen trotz der diagnostizierten Heterogenität der »Differentiellen Pädagogiken« und der damit verbundenen Berufe einen Zusammenhang zu stiften, was auch erfordert, nach außen die »Unterscheidung zu nicht-pädagogischen Berufsrollen« (Reflexionsprogramm B) zu klären.
- U₄) Mit der *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* wird die Allgemeine Pädagogik/ Erziehungswissenschaft ebenfalls über ihre Bedeutung für die in Teildisziplinen gegliederte Disziplin bestimmt. So »kommt der Allgemeinen Pädagogik weiterhin – wenn auch nicht ausschließlich – die Aufgabe der intradisziplinären Kooperation, Moderation und Diskussion zwischen den Teildisziplinen zu, die sie überwiegend dadurch zu erfüllen versucht, dass sie Perspektiven anderer Teildisziplinen – wie Schulpädagogik, Berufspädagogik oder empirische Bildungsforschung [...] – aufnimmt, in einem pädagogischen Zusammenhang zur Geltung zu bringen versucht und die verschiedenen Fachdiskurse mit Blick auf von allen geteilte wie für alle querliegende Problemstellungen auswertet« (Reflexionsprogramm C). Das übersetzende und vergemeinschaftende Moment zeigt sich im Versuch, die teildisziplinären Perspektiven in eine querliegende Problemstellung einzufügen. Während Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft der *grenzziehenden Ordnungsleistung* (U₃) folgend stärker Grenzen setzt (etwa im Sinne von »Einschränkung von Freiheitsgraden«), nimmt sie hier eine eher vermittelnde und synthetisierende Stellung ein (»Kooperation, Moderation und Diskussion«).
- U₅) Mit der *Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen*, rückt das Verhältnis nach außen in den Mittelpunkt, allerdings noch immer mit dem Ziel disziplinärer Identität. »Gerade als eine in Ausdifferenzierung befindliche, sozialwissenschaftlich orientierte moderne Disziplin braucht die Erziehungswissenschaft eine Allgemeine Pädagogik, die als einer ihrer Teile dazu dient, die Grenze gegenüber anderen Disziplinen deutlich zu markieren, weil sie sich nur so im Wettbewerb um Weltausschnitte und Weltdeutungen ebenso eigenständig wie selbstbewusst zu behaupten vermag« (Reflexionsprogramm B). Hier zeigt sich ein stark auf Grenzziehung ausgerichtetes Verständnis

Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft, was notwendig sei, um in einer sich transformierenden Disziplin Autonomie zu wahren.

Inter- beziehungsweise transdisziplinäre Leistungen

- U6) Die *Import-/Exportleistung Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin* fokussiert ebenfalls das Verhältnis nach außen, allerdings auch hier in einer eher übersetzenden als grenzziehenden Art und Weise. Ihre Aufgabe ist es, »interdisziplinäre Diskurse zu rezipieren, gemäß ihrer eigenen Kriterien für pädagogische Fragestellungen anschlussfähig zu machen und innerhalb der Gesamtdisziplin zur Diskussion zu stellen« (Reflexionsprogramm C). Dabei sei »unstrittig, dass die – insbesondere kategoriale – Rezeption und Auswertung anderer, insbesondere sozial- wie kultur- und humanwissenschaftlicher Diskurse aufgrund ihrer Komplexität und Pluralität in angemessener Weise nur arbeitsteilig organisiert werden können« (Reflexionsprogramm C).
- U7) Mit der *Kontextualisierungsleistung* identifiziere ich eine siebte Technik der Unterbrechung. Diese rückt Gesellschaft beziehungsweise gesellschaftliche Diskurse in den Mittelpunkt. »So wird in der Allgemeinen Pädagogik durchaus durchgängig – auf der Grundlage ihrer Theorie- und Reflexionsfunktion und mit Blick auf die inter- wie intradisziplinäre Vermittlungsfunktion in der Allgemeinen Pädagogik – die Problematisierung pädagogischer Fragen in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang vorangetrieben« (Reflexionsprogramm C). Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft zielt hier darauf ab, Erkenntnisse der Disziplin gesamtgesellschaftlich zu kontextualisieren.

Diese herausgearbeiteten Techniken der Unterbrechung lassen sich nun dahingehend befragen, wie starr und nachhaltig sie Reflexionen anhalten. Als ein erster Versuch scheint mir eine vorsichtige Sortierung zwischen stabileren und brüchigeren Techniken möglich zu sein: Stabiler scheinen mir die Techniken der *grundlegenden Konstruktionsleistung (U1)* der *grenzziehenden Ordnungsleistung (U3)* sowie der *Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen (U4)*. Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft zielt hier darauf ab, begriffliche und feldspezifische Klarheiten herzustellen. Mit dieser Stabilisierung geht das Problem möglicher Reflexionsblockaden einher, wenn beispielsweise Theorien dogmatisch oder teildisziplinäre Grenzen unüberwindbar werden. Als brüchiger erscheinen mir die *funktionsbestimmende Leistung (U2)*, die *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung (U5)*, die *Import-/Exportleistung Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin (U6)* und die *Kontextualisierungsleistung*

(U7). Hier deutet sich der *infinite Regress* insofern an, als dass die Frage nach der Frage, auf die Erziehung und Bildung zu antworten versuchen (U2), in ihrer Beantwortung selbst wieder Fragen produziert und sich in der Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung (U5) neue Reflexionsanlässe ergeben können – was im Sinne ewig lähmender Reflexionsschleifen zu einem Problem für die Forschungspraxis werden kann, gleichzeitig aber auch eine Bedingung für neue Erkenntnis ist.

4 Diskussion

Abschließend möchte ich die erarbeitete Perspektive auf Reflexionsprogramme hinsichtlich ihres Potenzials für die disziplinäre Selbstthematization in zwei Schritten diskutieren. Dabei frage ich erstens, welche Schlussfolgerungen aus meiner Analyse für die Debatte um das Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft gezogen werden können (I). Zweitens beleuchte ich allgemeiner das Potenzial der entwickelten Perspektive auf Reflexionsprogramme (II).

(I) *Schlussfolgerungen aus meiner Analyse*: Die Ergebnisse meiner Analyse von Reflexionsanlässen und Techniken der Unterbrechung in drei Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft lassen sich wie folgt knapp zusammenfassen: Die *Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (A1), *grundbegriffliche und kategoriale Verwirrungen der Disziplin* (A2), *der Handlungsfeldbezug der Disziplin* (A3) und *diagnostizierte disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes* (A4) sind Anlässe dafür, die Frage nach dem Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu stellen. Diese Reflexionen werden über Techniken der Unterbrechung geschlossen, denen mal mehr mal weniger explizit die Vorstellung einer arbeitsteilig organisierten Disziplin zugrunde liegt und die unterschiedlich stabil/brüchig sind. Herausarbeiten konnte ich die *grundlegende Konstruktionsleistung* (U1), die *funktionsbestimmende Leistung* (U2), die *grenzziehende Ordnungsleistung* (U3), die *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* (U4), die *Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen* (U5), die *Import-/Exportleistung in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin* (U6) und die *Kontextualisierungsleistung* (U7). Diese Techniken stellen Reflexionen über die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den analysierten Reflexionsprogrammen in spezifischer Weise still.

In dieser Zusammenschau wird deutlich, dass die herausgearbeiteten Reflexionsanlässe in einem engen Verhältnis zu den Techniken der Unterbrechung stehen. Beispielsweise lassen sich die auf Grundlegung zielenden Techniken U1 und U2 als auch die grenzziehende Ordnungsleistung (U3) als Antworten auf die diagnostizierte Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/ Erziehungswissenschaft (A1) oder auch auf die

grundbegrifflichen und kategorialen Verwirrungen (A₂) verstehen. Und die Techniken der Unterbrechung U₃ bis U₇ – die grenzziehende Ordnungsleistung, die Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung, die Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen, die Import-/Exportleistung in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin sowie die Kontextualisierungsleistung – antworten (nicht nur) auf die Reflexionsanlässe A₂ und A₄, die den Handlungsfeldbezug der Disziplin sowie disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes in den Mittelpunkt rücken.

Dieses Verhältnis der herausgearbeiteten Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung zeigt, dass die rekonstruierten Reflexionsanlässe bereits Ausdruck der gefundenen Techniken der Unterbrechung sind beziehungsweise sich diese in den vorgenommenen Diagnosen andeuten. Für die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft lässt sich hier schlussfolgern, dass bereits die Diagnosen, Irritationen und Anlässe in den Blick zu nehmen sind, von denen ausgehend sich die Frage nach dem Allgemeinen stellt. Für wen wird diese Frage warum bedeutsam und welche Techniken der Unterbrechungen folgen gewissermaßen aus welchen Anlässen? Aus der einleitend vor dem Hintergrund meiner Berufsbiographie gestellten Identitätsfrage – für mich ein Anlass, über das Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu reflektieren – rücken zum Beispiel nicht Techniken in den Vordergrund, die auf klare Grenzziehungen und auf selbsterhaltende Distinktion zielen. Eher stellt sich die Frage, über welche Techniken der Unterbrechung eine Bewegung zwischen teildisziplinären Perspektivierungen und dem Allgemeinen der Disziplin möglich wird.

Mit Blick auf die in der Analyse herausgearbeiteten Reflexionsanlässe scheint es mir plausibel, dass erst über eine Auseinandersetzung mit diesen der Anspruch auf das Allgemeine in Anspruch genommen werden kann. Anders formuliert: wer weiterhin vom Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft sprechen will, muss einen produktiven Umgang mit der diagnostizierten Heterogenität des Feldes und der Begrifflichkeiten (A₁ und A₂) finden, sich zu den Anforderungen der Forschungsorientierung und des Handlungsfeldbezugs (A₃) verhalten und Transformationen im Feld der Wissenschaft und der Gesellschaft (A₄) in Rechnung stellen. Wie kann also das Allgemeine angesichts des Heterogenen in Anspruch genommen werden? In welchem Verhältnis steht das Allgemeine zum Besonderen in den Teildisziplinen und pädagogischen Handlungsfeldern? Wie kann wissenschaftliche Erkenntnisproduktion am Anspruch auf Allgemeinheit festhalten, wenn in wissenschaftlicher Praxis selbst und gerade in erhobenen Ansprüchen auf Universalität immer wieder verallgemeinerte (zum Beispiel patriarchale oder rassistische) Partikularismen identifiziert werden?

Hinsichtlich der Frage, ob die identifizierten Techniken der Unterbrechung ohne weiteres als ein Anforderungskatalog angesehen werden

können, der hinsichtlich des Anspruchs auf Allgemeinheit zu berücksichtigen wäre, bin ich skeptisch. Und zwar deshalb, weil Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft hier in ihrer ordnenden und sortierenden Funktion meiner Auffassung nach zu viel Grenzschutzpolizei spielt und auch, gerade in der arbeitsteiligen Konzeptualisierung der Disziplin mit ihrem rollen- und handlungstheoretischen Bias, Grenzen behauptet, die aus meiner Sicht empirisch nicht tragfähig sind. Denn begriffliche und theoretische Grundlagenarbeit findet sich eben auch in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und kann, im Sinne einer Grounded Theory, auch dort und in einem engen Verhältnis zu pädagogischen Handlungsfeldern geleistet werden. In jedem Fall stellen die in der Analyse herausgearbeiteten Techniken der Unterbrechung keine vollständige Liste dar. Eine solche Liste kann es auch gar nicht geben, würde sie doch Reflexionen unmöglich machen, da immer schon Unterbrechungen zur Hand wären. Allerdings ließe sich diese Liste über historische Forschung erweitern, auf andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft anwenden und selbstkritisch in Selbstthematizierungen nutzen.

Für die weitere Auseinandersetzung mit Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/ Erziehungswissenschaft ist meiner Auffassung nach die Frage am drängendsten, ob sich Techniken der Unterbrechung finden, die offenlegen, *wie* die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft die in der Analyse herausgearbeiteten Funktionen/Leistungen erfüllen kann. Gerade vor dem Hintergrund der einleitend genannten Identitätsfrage drängt sich mir die Frage nach dem *Wie* auf. Denn nur wenn die Frage nach dem *Wie* beantwortet werden kann, lässt sich Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft jenseits der Autorität von Denominationen, Namen und Erbschaften betreiben: Auch wenn die Texte keinen Gott-Standpunkt oder Feldherrenblick für sich reklamieren oder gar explizit von diesem Abstand nehmen, bleibt im Fehlen der Beantwortung der Frage nach dem *Wie* die Praxis der Allgemeinen Pädagogik/ Erziehungswissenschaft für die Leser:innen im Dunklen. Wann ist eine Theorie beispielsweise Grundlage für andere Teildisziplinen? Wann kann gesagt werden, dass die eigene Begriffsarbeit für die ganze Disziplin von Bedeutung ist und nicht das Ergebnis ganz partikularer Interessen? Was muss exportiert/importiert werden? Durch dieses Fehlen, die Performanz der Texte als Texte von Professor:innen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft und in der arbeitsteiligen Konzeption des Feldes betritt die Unterscheidung von Gott-Standpunkt und Feldherrenblick auf der einen Seite und den *judgemental dopes* in den Teildisziplinen auf der anderen Seite dann durch die Hintertür doch noch die Bühne. Hier lässt sich an die immer noch viel zitierte Streitschrift für eine Grounded Theory von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss (2010) anschließen und, in adaptierter Weise, von *theoretischen Kapitalist:innen* in der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft und von *proletarischen*

Theorieanwender:innen in den Teildisziplinen sprechen.¹² Die Allgemeinen legen Gründe, ziehen Grenzen, vermitteln, exportieren und importieren und die Schulpädagog:innen, Berufspädagog:innen, Organisationspädagog:innen usw. sind gefangen in ihren bereichsspezifischen Logiken – ein Bild, das ich erstens für empirisch unzutreffend und zweitens für erkenntnishinderlich halte. Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer prozessualen, die Praktiken der Bewegung zwischen Partikularität und Allgemeinheit explizierenden und reflektierenden Perspektive, die die Pluralität, Historizität und Kontextualität wissenschaftlicher Praxis einbezieht und sich gegen ein feudales, auf Erbschaft und Autorität ausgerichtetes Selbstverständnis richtet. Vielleicht kann gerade die Erziehungswissenschaft hierzu einen Beitrag leisten, da sie strukturell immer schon zwischen dem Partikularen – in ihrem Bezug auf Handlungsfelder und Handlungsprobleme in diesen Feldern – und dem Allgemeinen – dem Anspruch eines pädagogischen Grundgedankengangs zum Beispiel – zirkuliert.

(II) Damit komme ich allgemeiner zum *Potenzial der entwickelten Perspektive auf Reflexionsprogramme*: Indem ich Reflexionen postfundamental fasse, öffnet sich eine für die disziplinäre Selbstthematizierung produktive Perspektive, lassen sich doch Erkenntnisblockaden in dreifacher Hinsicht identifizieren. Erstens sind Erkenntnisprozesse dann blockiert, wenn immer wieder dieselbe Technik der Unterbrechung Anwendung findet. Blockaden dieser Art finden sich zum Beispiel dann, wenn das Soziale (zum Beispiel die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft) in monoparadigmatischer Weise Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung wird – also die sozialtheoretischen, grundbegrifflichen und methodologischen Annahmen nicht in Frage gestellt werden. Auch zeigen sich solche Blockaden dann, wenn das Soziale in nomologisch-deduktiver Weise zum Gegenstand wird, wenn also im subsumptiven Vorgehen der Gegenstand immer wieder in die gleiche Form gebracht wird. Unsichtbar bleibt dabei die Dynamik des Sozialen – eventuell gerade auch in der kritischen Auseinandersetzung mit einer solchen

12 Glaser und Strauss (2010, S. 28) sprechen von *proletarischen Tester:innen* und *theoretischen Kapitalist:innen* und nehmen damit die Dominanz der am Schreibtisch entwickelten Grand Theories sowie deduktiv-nomologischer Verfahren, denen es nur um Theorietestung und nicht -generierung gehe, in der US-amerikanischen Soziologie der 60iger Jahre kritisch in den Blick. Stephanie Bethmann (2019, S. 9) bedauert mit Blick auf die qualitative Forschungslandschaft gute 50 Jahre später »das Auseinanderfallen der qualitativen Community in ›methodologische Kapitalist:innen‹ und ›forschungspragmatische Proletarier:innen‹«. Meine Adaption behauptet nun, dass sich in Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft die Subjektpositionen der theoretischen Kapitalist:in auf Seite der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft und auf Seite der Teildisziplinen die der proletarischen Theorieanwender:in finden.

wissenschaftlichen Praxis. Zweitens ist Erkenntnis auch dann blockiert, wenn Reflexionen im infiniten Regress wegfließen, wenn sich also keine Techniken der Unterbrechung finden lassen. So ist es schwer, eine Doktorarbeit abzuschließen, ohne sich für einen bestimmten Diskurs und für theoretische Perspektiven entscheiden zu können und auch in Bewerbungsverfahren wird es schwierig sein, zu überzeugen, wenn das eigene Selbstverständnis zwischen disziplinären Zuordnungen schwankt. Damit wird deutlich, dass eine Monotonie in den verfügbaren Techniken der Unterbrechung als auch das Fehlen von Unterbrechungen gleichermaßen zu Problemen (für Erkenntnis, Karriere, Wohlbefinden etc.) werden können. Drittens kommt es auch dann zu Erkenntnisblockaden, wenn Anlässe der Reflexion – zum Beispiel aufgrund mangelnder Zeit, aufgrund einer zu starken Orientierung auf vorher bereits bekannte Ergebnisse und der Angst, im Forschungsprozess zu scheitern – gar nicht wahrgenommen werden, wenn Reflexionen also gar nicht mehr aufbrechen können.

In diesem Sinne kann die Perspektive auf Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung in Reflexionsprogrammen als eine Art kritischer Heuristik dienen, die die eigene Praxis der Grenzbearbeitung reflektierbar macht – auch beim Verfassen von Reflexionsprogrammen. Sie lenkt den kritischen Blick auf die Diagnosen und Irritationen, die Anlass für Reflexionen sind – welche Techniken sind in den vorgenommenen Diagnosen ggf. bereits enthalten und welche Selbstverständlichkeiten und latenten Vorannahmen spiegeln sich in diesen? Und sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Stabilität/Brüchigkeit der gefundenen Techniken und auf die damit verbundenen Erkenntnisprobleme – der Eingeschlossenheit im Bekannten und Nicht-Hinterfragten auf der Seite der Stabilität und dem Lost-In-Reflexion auf der Seite des Brüchigen. Dabei folgt die Perspektive in ihrer immanenten Logik (Haker 2020; Reckwitz 2021) einem »schwachen Normativismus in Form einer Präferenz für die Öffnung der Kontingenz des Sozialen« (Reckwitz 2021, S. 130). Von Interesse sind folglich insbesondere jene Techniken der Unterbrechung, die gleichermaßen Einstiegsunkte in Reflexionen bereithalten, die aber dennoch dazu in der Lage sind, aus dem infiniten Regress des Reflektierens aussteigen und etwas erkennen zu können.

VI Praxis theoretischer Reflexionen

Ich las das Buch atemlos, mit heißen Ohren, und entdeckte darin im Nachhall eine Hintertür für mich. Obgleich ich mit liebevollen, wohlhabenden, gebildeten Eltern aufgewachsen bin, habe auch ich gelernt, mich für meine Eltern zu schämen. Die Scham gehörte lange Zeit sogar so untrennbar zu mir wie das Atemholen.

Daniela Dröscher

Theorie als Praxis

Die Vorgehensweise bis hierhin war, anhand von drei gegenstandsbezogenen Schwerpunktsetzungen unserer Forschung zu zeigen, welche Erfahrungen an und mit sozialen Grenzen Anlass dafür gegeben haben, in ein multiperspektivisches Doing Theory einzusteigen. Dabei haben wir die in Kapitel II beschriebenen methodologischen Einsätze entlang unserer Forschung illustriert. Mit diesem Kapitel ändert sich der Modus. Wir möchten auf drei theoretisch angeleitete Zugänge zum Umgang mit sozialen Grenzen eingehen. Erstens geht es uns mit Bewegungen zwischen Kontextualisierung und Objektivierung darum, wahrgenommene soziale Grenzen in der Forschung zu irritieren und zugleich zu plausibilisieren (a). Zweitens nutzen wir die Figur des abwesenden Dritten, um den dyadischen Bias sozialtheoretischer Perspektiven aufzubrechen und sozialtheoretische Erklärungen zur Emergenz sozialer Grenzen zu erweitern (b). Drittens gehen wir auf die autosozioanalytische Praxis als einen Zugang ein, der Erfahrungen an sozialen Grenzen, zum Beispiel über eine bestimmte Form des Schreibens, reflektierbar macht (c). Diese drei Zugänge sind nicht notwendig multiperspektivisch, sie steigern aber den reflexiv-kritischen Umgang mit sozialen Grenzen.

a) *Grenzvorstellungen in Bewegungen zwischen Kontextualisierung und Objektivierung irritieren und plausibilisieren* (Haker und Otterspeer 2021a): Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit sozialen Grenzen ist immer auch Grenzbearbeitung – welche sozialen Grenzen wie benannt, theoretisiert und beforscht werden (und welche nicht), ist kontingent. Die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdkategorisierungen (Hirschauer 2021) macht deutlich, dass Grenzbearbeitungen im Zuge der Forschung epistemisch als auch ethisch zum Problem werden können. Bleibt Wissenschaft etwa bei Fremdkategorisierungen stehen und produziert in Absehung der Perspektive der beforschten Akteur:innen Leerstellen? Und welche Konsequenzen haben diese Leerstellen für die Beforschten, wenn die generierten Erkenntnisse zum Beispiel Anlass für bildungspolitische Maßnahmen sind?

Vor dem Hintergrund der Einsicht, dass wissenschaftliche Forschung selbst immer auch Grenzbearbeitung ist, zielt der methodologische Einsatz für Bewegungen zwischen Kontextualisierung und Objektivierung nun darauf ab, wahrgenommene soziale Grenzen in der Forschung zu irritieren und zugleich zu plausibilisieren (für eine Auseinandersetzung mit Kontextualisierung und Objektivierung, wenngleich unter Ausschluss von Bewegungen zwischen ihnen, siehe Langenohl 2009). Mit der Seite der Objektivierung sind Prozesse beschrieben, in denen Forschungsgegenstände als Tatsachen behandelt werden, deren Beschreibungen von verschiedenen Personen nachvollzogen werden können und die somit über individuelle beziehungsweise situationsabhängige Wahrnehmungen

hinaus vorläufig Gültigkeit besitzen. Die Seite der Kontextualisierung hingegen betont die Standortgebundenheit jedes Wissens – wie ein Gegenstand wahrgenommen wird, hängt zum Beispiel von der Zeit, dem Ort, den beteiligten Akteur:innen, den verfügbaren Begriffen und Theorien ab. Im Folgenden geht es uns nun darum, zu zeigen, dass diese Seiten im Forschungsprozess durch Bewegungen zwischen ihnen verbunden werden können. Weiter noch: dass solche Bewegungen erkenntnistheoretisch notwendig sind. Der Pol der Objektivierung bewahrt davor, relativistisch zu werden. Betont wird hier, dass Wissen nicht unabhängig von den Praktiken seiner Herstellung ist und es damit Wissen gibt, das in unterschiedlicher Weise überzeugen beziehungsweise Geltung beanspruchen kann. Der Pol der Kontextualisierung rückt dabei immer wieder in Erinnerung, dass das generierte Wissen nicht unabhängig von der jeweiligen Erkenntnisinstanz ist. In Anbetracht der Nicht-Verfügbarkeit eines Gott-Standpunkts oder Feldherrenblicks zeigt sich hier die Notwendigkeit, über Kontextualisierungen der eigenen Objektivierungen andere/neue Fragestellungen und Perspektiven auf den Gegenstand zu gewinnen.

Im Folgenden möchten wir die Bewegungen zwischen Objektivierung und Kontextualisierung näher beschreiben. Dabei setzen wir zunächst bei der Objektivierung an und führen zur Kontextualisierung hin. Anschließend nehmen wir den Übergang von Kontextualisierung zu Objektivierung in den Blick. Arbeiten von Pierre Bourdieu sind dabei Bezugspunkt.

Für unsere Auseinandersetzung mit dem Pol der Objektivierung ist Bourdieus (2004f; Bourdieu und Wacquant 2013b) teilnehmende Objektivierung zentral. Ziel der teilnehmenden Objektivierung ist es, die eigene Praxis als Wissenschaftler:in zum Gegenstand der Reflexion zu machen – zum Beispiel dahingehend, welche Fragen sich (nicht) stellen und welcher Gegenstand damit (nicht) Teil der Forschung wird (Bourdieu 2003). Folglich liegt ein Fokus auf der Konstruktionsarbeit der Forschung. Loïc Wacquant (Wacquant 2018, S. 95) betont hier in Reflexion der Arbeit Bourdieus die Notwendigkeit, »allgemein anerkannte Analysekategorien infrage zu stellen, vorgefertigte Problemstellungen zu dekonstruieren und robuste analytische Konzepte zu schaffen, die durch und für empirische Analysen entstanden sind und Alltagsvorstellungen umfassen, aber auch scharf von diesen abweichen«. Selbstkritisch wäre etwa zu fragen, welche Alltagsvorstellungen sozialer Grenzen wir (nicht) in die Forschung mitbringen und welche Theoretisierungen daran (nicht) anschließen. Diese Reflexionsform ist eine weitgehend innerwissenschaftliche Praxis, die folglich Gefahr läuft, blinde Flecken des wissenschaftlichen Feldes zu reproduzieren. Über Kontextualisierungen lassen sich diese blinden Flecken erkennen. Eine solche Bewegung von Objektivierung zu Kontextualisierung lässt sich bezugnehmend auf »Das Elend

der Welt« (Accardo et al. 2002) verdeutlichen. Über Interviews mit unterschiedlich positionierten Akteur:innen in Pariser Vorstädten werden hier zum einen eindimensionale, in der massenmedialen Öffentlichkeit kursierende Perspektiven auf »die sogenannten ›schwierigen Orte‹ (wie gegenwärtig die ›Stadt‹ oder die Schule)« (Bourdieu 2002a, S. 17) aufgebrochen. Zum anderen wird daran anschließend von einem »gleichsam göttlichen Standpunkt« zurückgetreten und die »Pluralität der miteinander existierenden und manchmal direkt konkurrierenden Standpunkte« (ebd.) offengelegt. Über Kontextualisierungsbewegungen werden folglich Annahmen über soziale Grenzen revidierbar, sie geraten in ihrer Komplexität und in ihrer jeweils konkreten Erscheinungsform, abhängig von den jeweils eingenommenen Positionen, in den Blick.

Auch andersherum, nämlich von Kontextualisierung zu Objektivierung, lässt sich eine Bewegung beschreiben. Hier ist Bourdieus (2001; Barlösius 2011) Auseinandersetzung mit dem *gespaltenen Habitus* aufschlussreich. Der Habitus (Barlösius 2011) beschreibt zunächst die Verbindung des kollektiv Sozialen mit dem Individuum. Von Interesse ist, wie sozial geteilte Gewohnheiten, Verhaltensweisen, Affekte und Denkmuster sich mit dem Individuum verbinden – und damit soziale Verhältnisse fortbestehen, sich perpetuieren, ohne dass dies geplant oder abgesprochen werden müsste. Der Habitus ermöglicht über seine jeweils konkrete Ausprägung zum einen Passung zu einem bestimmten sozialen Feld. Zum anderen stabilisiert er dieses Feld. Beim *gespaltenen Habitus* (Bourdieu 2001; Barlösius 2011) ist von Interesse, ob und wie sich Nicht-Passungen zwischen Individuum und sozialem Feld zeigen – etwa dann, wenn sich Bildungsaufsteiger:innen mit ihren habituellen Dispositionen in anderen/neuen Kontexten bewegen (Rieger-Ladich und Grabau 2018) oder der gesellschaftliche Wandel im ländlichen Raum zu einer Nicht-Passung zwischen den habituellen Dispositionen auf der einen Seite und den Logiken kapitalistischer Produktionsweisen auf der anderen Seite führt (Bourdieu 2008). Bourdieu (2001, S. 206) beobachtet, dass solche »widersprüchlichen Positionen, die auf ihre Inhaber strukturelle ›Doppelzwänge‹ ausüben können, oft zerrissene, in sich widersprüchliche Habitus entsprechen, deren innere Gespaltenheit Leiden verursacht.« Der gespaltene Habitus kann insofern als eine permanente Kontextualisierung verstanden werden, weil mit Nicht-Passung immer auch die Einsicht verbunden ist, dass es auch anders sein könnte, andere Selbstverständlichkeiten und Praktiken möglich sind. Aber auch hier lässt sich eine Bewegung zur Objektivierung vollziehen, wenn sich die Einsicht in die Kontingenz bestehender Grenzziehungen mit wissenschaftlicher Reflexion verbindet. Objektivierung kann hier bedeuten, erfahrene Brüche, Risse und Nicht-Passungen in ihrer sozialen Bedingtheit sichtbar zu machen. Konkret kann dies in der gemeinsamen Interpretation von Interviews passieren (Eribon 2017a) oder auch in Formen

inter- oder transdisziplinärer Forschung, wenn sich in unterschiedlichen Lesarten oder Perspektivierungen die Sedimente der jeweiligen Habitualisierungen zeigen und reflektieren lassen – und gerade dadurch eine umfassendere Beschreibung und Theoretisierung des Gegenstandes möglich wird. Eine Voraussetzung dafür sind aber Forschungskontexte, die wenig exklusiv sind, eine Hochschule, in der diverse Perspektiven Ausdruck finden.

Zusammengefasst ist mit der Bewegung von Objektivierung zu Kontextualisierung das Versprechen verbunden, angenommene soziale Grenzen irritieren und kritisch befragen zu können und dadurch eigene blinde Flecken sowie andere Perspektiven auf soziale Grenzen zu erkennen. Andersherum können Kontextualisierungen über eine Bewegung zur Objektivierung ihrer unmittelbaren Personen- und Situationsgebundenheit entzogen werden, wodurch soziale Grenzen in ihrer strukturellen Dimension beziehungsweise über die jeweils singuläre Erfahrung hinausgehend reflektierbar werden.

b) *Abwesende Dritte* (Haker und Otterspeer 2022): Mit der sozialtheoretischen Figur des abwesenden Dritten lässt sich in den Blick nehmen, wie soziale Ordnung über die Bezugnahme auf Dritte hergestellt, gesichert und verändert wird (Lindemann 2016).

Um das sozialtheoretische Potential des abwesenden Dritten erkennen zu können, macht es Sinn, an der sozialtheoretischen Figur der Dyade anzusetzen. Diese wird im sozialtheoretischen Diskurs als »Elementarmodell des Sozialen« und als »Konsens zwischen den verschiedenen soziologischen Theorien« (ebd., S. 25) verstanden.

Es wird von mindestens zwei Akteuren ausgegangen: Ich/Du bzw. Ego/Alter. Deren Verhältnis zueinander zeichnet sich durch wechselseitige Erwartungs-Erwartungen aus, das heißt, Ego erwartet, dass Alter Erwartungen an Ego richtet und orientiert seine Eigenaktivität an den erwarteten Erwartungen. Das gleiche gilt umgekehrt für Alter. (ebd.)

Ausgehend von diesem Verhältnis von Ego und Alter, auch als doppelte Kontingenz bezeichnet, wird soziale Ordnung als emergent, als ein hergestelltes »Geflecht wechselseitiger Erwartungs-Erwartungen« (ebd.) gedacht. So entstehen und reproduzieren sich in Ego-Alter-Verhältnissen zum Beispiel bestimmte Konventionen wissenschaftlicher Kommunikation oder Praxis, wenn etwa in Uni-Seminaren anders als im Sportverein gesprochen und interagiert wird. In wechselseitigen Erwartungs-Erwartungen emergieren folglich soziale Grenzen.

Die sozialtheoretische Figur der Dyade ist dabei nicht auf das Verhältnis von zwei Personen beschränkt (Lindemann 2010). Sie kann etwa auch auf die Analyse eines Uni-Seminars bezogen werden, in dem sich viele (parallele) Ego-Alter-Verhältnisse beziehungsweise Erwartungs-Erwartungen analytisch in den Blick nehmen lassen. Und auch wenn die

sozialtheoretische Figur des Dritten ins Spiel kommt, ist kein quantitatives Argument zentral. »Es kann in quantitativer Hinsicht durchaus noch ein vierter oder fünfter Akteur hinzukommen. Entscheidend ist, dass diese Vielzahl von Akteuren in einer triadischen Konstellation zueinander steht« (Lindemann 2016, S. 250). Mit der Triade beziehungsweise dem Dritten ist im Vergleich zur Dyade also ein qualitativer sozialtheoretischer Unterschied markiert. Dies möchten wir im Folgenden mit Blick auf die *Emergenzfunktion* (ebd., S. 248) des Dritten verdeutlichen.

Die Auseinandersetzung mit dem Dritten kann an der Benennung theoretischer Schwächen der Dyade von Ego und Alter ansetzen. Weil es in der Konstellation zwischen Ego und Alter immer wieder zu Infragestellungen von »Erwartungsstrukturen« kommen kann, kann »keine stabile Erwartungssicherheit garantiert werden« (ebd., S. 249). Die Stabilität sozialer Ordnung erscheint dyadisch gedacht als ein Rätsel beziehungsweise als fragil. Die sozialtheoretische Figur des Dritten bietet hier dahingehend Abhilfe, die Stabilität sozialer Ordnung theoretisch zu verstehen, wobei zwischen dem anwesenden und dem abwesenden Dritten zu unterscheiden ist.

Anwesende Dritte sind physisch oder kommunikativ adressierbar. Sie entziehen sich aber der dyadischen Erwartungs-Erwartung. Mit Luhmann (1987, S. 66) gesprochen können nicht »alle [...] jeweils alles erwarten, sowenig wie alle alles erwartete Handeln vollziehen können.« Dritte wirken nun insofern entlastend für die wechselseitigen Erwartungs-Erwartungen zwischen Ego und Alter, indem sie als Referenzpunkt bestimmte Erwartungs-Erwartungen nahelegen, plausibilisieren und stützen. Bezogen auf das Beispiel eines Uni-Seminars kann etwa die Anwesenheit einer Dozierenden dazu führen, dass etwa in Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten in einer bestimmten Form miteinander kommuniziert und gearbeitet wird. Allerdings können anwesende Dritte kommunikativ adressiert werden. »Von anwesenden Dritten kann kognitive Einsicht erwartet werden, sie können lernen, statt an den einmal gefassten normativen Erwartungen festzuhalten« (Lindemann 2010, S. 500). Luhmann (1987, S. 66) spricht von dem anwesenden Dritten als Zuschauer, »der ein konkret faßbarer Dritter [ist], seine Einstellung kann schwankend und beeinflussbar, mit der konkreten Situation modifizierbar sein.« Im Uni-Seminar kann die Dozierende beispielsweise angesprochen werden, wenn etwa die angenommenen Konventionen schwer umsetzbar erscheinen.

Abwesende Dritte können als imaginierter oder konstruierter Referenzpunkt verstanden werden. Auch die Bezugnahme auf abwesende Dritte dient dazu, bestimmte soziale Konventionen einzuhalten, normative Orientierungen zu stabilisieren beziehungsweise soziale Grenzziehungen zu legitimieren. In Abgrenzung zu anwesenden Dritten sind sie allerdings nicht ansprechbar und können nicht erfahren, wenn zum Beispiel

bestimmte Konventionen und normative Orientierungen scheitern. Sie können ohne Weiteres nicht vom Gegenteil überzeugt werden, von ihnen ist keine Einsicht zu erwarten. Daher kann gerade der Figur des abwesenden Dritten zugeschrieben werden, insbesondere zur Stabilisierung sozialer Grenzziehungen beizutragen. »Es sind [...] die unbekanntenen, anonymen Dritten, deren vermutete Meinung die Institution trägt« (ebd.). Bezogen auf das Uni-Seminar könnte sich der abwesende Dritte in Konstruktionen und Imaginationen abwesender Wissenschaftler:innen zeigen, vielleicht in »Klassikern« der jeweiligen Disziplin, über die zum Beispiel bestimmte Formen des wissenschaftlichen Schreibens legitimiert werden. Und weil diese abwesenden Dritten nicht adressierbar sind, sind die mit ihnen verbundenen Orientierungen vergleichsweise stabil beziehungsweise können nicht unmittelbar kritisch zurückadressiert werden.

Ego, Alter und der Dritte sind keine Rollenbeschreibungen in dem Sinne, dass konkrete Personen entweder Ego, Alter oder Dritte sind (ebd.). Mit diesen Begriffen ist eine analytische Trennung von sozialen Funktionen vorgenommen, die sich simultan zeigen und verändern können. So kann der Dritte einer konkreten Ego-Alter-Konstellation in einer parallelen Kommunikation oder Interaktion selbst Ego oder Alter sein etc. Und auch zwischen anwesendem und abwesendem Dritten sind Übergänge möglich, was über eine Verzeitlichung denkbar ist (Lindemann 2010). Anwesende Dritte können zu abwesenden Dritten werden und der abwesende Dritte zu einem anwesenden. So kann die Dozent:in im Uni-Seminar zukünftig zu einem abwesenden Dritten werden. Dies zeigt sich etwa dann, wenn von Kolleg:innen gesprochen wird, bei denen man studiert und bestimmtes gelernt hat. Diese Kolleg:innen sind in solchen Situationen häufig nicht adressierbar und der Verweis kann bestimmte Annahmen über das richtige wissenschaftliche Arbeiten stabilisieren. Abwesende Dritte können aber auch zu anwesenden Dritten werden, wenn etwa Kolleg:in XY, die zum Beispiel für eine bestimmte Methode steht und entsprechende Literatur veröffentlicht hat, plötzlich in einem Workshop anwesend und adressierbar ist.

Zusammenfassend schreiben wir der sozialtheoretischen Figur des abwesenden Dritten Erkenntnispotential zu, weil »die Ebene des situativen Kommunizierens und Handelns und die Ebene generalisierender Ordnungsbildung enger aufeinander« (Lindemann 2010, S. 509) bezogen werden. In der Referenz auf den abwesenden Dritten werden soziale Grenzen auch über ihre jeweils konkrete Bedeutung in Mikroprozessen hinaus bedeutsam. Sie zeigen sich in Bezugnahmen auf abwesende Dritte als bestimmte Annahmen über spezifisch begrenzte soziale Formationen, in welche die jeweiligen Mikroprozesse eingebettet sind. Für einen theoretisch angeleiteten und auch selbstkritischen Umgang mit sozialen Grenzen halten wir die sozialtheoretische Figur des (abwesenden) Dritten für wichtig. Sie ermöglicht es, Drittenbezüge und die mit diesen

einhergehenden Grenzbearbeitungen der Reflexion und Kritik zugänglich zu machen.

c) *Autosozioanalytisch sozialen Grenzen auf der Spur* (Haker und Otterspeer 2022; Otterspeer 2021): Mit der Autosozioanalyse geht es uns in diesem Kapitel abschließend um eine Art des Reflektierens und Schreibens, die es möglich macht, erfahrene soziale Grenzen, ihre Überschreitung und Bearbeitung zum Gegenstand zu machen. Während wir in Kapitel II mit autosozioanalytischen Texten gearbeitet haben, um Varianten des Erfahrens sozialer Grenzen herauszuarbeiten, geht es uns hier um die autosozioanalytische Praxis als Methode.

Wir verstehen die autosozioanalytische Praxis als eine Methode, die einen Umgang mit erfahrenen sozialen Grenzen erlaubt. Anlässe können geographische und/oder soziale Mobilitäten sein. Didier Eribon beschreibt, wie er aufgrund des Todes seines Vaters seine Mutter besucht.

Und genau in diesem Moment, in dem ich nach Hause fuhr, auf der kurzen Zugstrecke zwischen Reims und Paris – also zwischen meinem Leben von damals und meinem Leben von heute, zwischen meiner Vergangenheit und meiner Gegenwart –, begann die so sorgfältig gezogene Grenze zwischen meinen beiden sozialen ›Ich‹ zu verschwimmen und brüchig zu werden. (Eribon 2018, S. 58)

Hatte Eribon seine Herkunft aus armen Verhältnissen im intellektuellen Milieu in Paris zu verstecken versucht, stellt sich ihm im Zuge der Bewegung im geographischen und sozialen Raum die Frage, warum er diese Scham nicht schon früher zum Gegenstand machte (Eribon 2017b). Autosozioanalytische Praxis zeigt sich hier als Einstieg in eine Rückwärtsbewegung, »in der sich der Protagonist nach einem Aufstieg in eine abgesicherte Sozialposition über eine zeitlich befristete Rückkehr seiner Herkunft annähert« (Amlinger 2022, S. 47). Alternativ oder zusätzlich zur Mobilität spielt auch die Auseinandersetzung mit Material, zum Beispiel aus der eigenen Kindheit, eine wichtige Rolle. In autosozioanalytischen Texten finden sich »die Montage von Fotografien, alltags-sprachlichen Allgemeinplätzen und Werbeslogans sowie Liedtexte, die sich z.T. auch im Schriftbild abheben« (Blome et al. 2022, S. 11). Annie Ernaux (2019a, S. 38) führt zu ihrer für das autosozioanalytische Genre stilbildenden Art des Schreibens aus, dass sie »ganz nah an den gehörten Wörtern und Sätzen« bleibt »und sie manchmal durch Kursivschrift« hervorhebt.

Nicht um mich von ihnen zu distanzieren und mich mit dem Leser zu verbünden, so etwas lehne ich ab, egal in welcher Form, ob Nostalgie, Pathos oder Ironie. Sondern weil diese Wörter und Sätze die Beschaffenheit und die Grenzen einer Welt ausdrücken, in der mein Vater gelebt hat, in der auch ich gelebt habe. (ebd.)

Auch weil sich im auto-sozioanalytischen Schreiben verschiedene Register verbinden lassen, ist die auto-sozioanalytische Praxis geeignet, Erfahrungen an sozialen Grenzen zum Gegenstand zu machen. Autor:innen von Auto-sozioanalysen können sagen, was ihnen passiert ist, wie sie sich gefühlt haben und zum Zeitpunkt des Schreibens fühlen. Dabei können sie aus der ersten Person schreiben, sie können aber auch in der dritten Person formulieren und sich damit auf eine distanziertere Art und Weise zum Gegenstand machen. Sie können in Erzählungen einsteigen und sich von Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens lösen. Diese stehen jedoch jederzeit zur Verfügung, etwa indem über das Zitieren Bezüge zu wissenschaftlichen Theorien hergestellt werden oder mit Fußnoten gearbeitet wird und so erzählerische Passagen mit Theoriebezügen kontextualisiert werden. Die Textform der Auto-sozioanalyse korrespondiert somit mit unserem Zugang, ausgehend von erfahrenen sozialen Grenzen in ein Doing Theory einzusteigen (was aber noch kein multiperspektivisches Doing Theory sein muss). Dies ist auch vor dem Hintergrund plausibel, dass Affekte ein zentraler Bestandteil auto-sozioanalytischer Praxis sind (Blome et al. 2022, S. 6). Diese werden als Ausdruck sozialer Ordnung zum Gegenstand – wobei zum Beispiel dem Affekt der Scham in Auto-sozioanalysen zentrale Bedeutung zukommt. »Die soziale Ordnung wirkt vermittelt über das Gefühl der Scham in dem eigenen Selbst fort, es urteilt negativ über sich selbst, weil es gegen internalisierte soziale Normen verstößt« (Amlinger 2022, S. 57). Diese persönliche Scham in einem ersten Schritt zu formulieren, sie aufzuschreiben, sie dann in ihrer sozialen Bedingtheit zu verstehen und damit auf einer anderen Ebene bearbeitbar zu machen, ist ein zentraler Bestandteil auto-sozioanalytischer Praxis. In diesem Sinne lässt sich in der auto-sozioanalytischen Praxis das Individuum mit sozialer Ordnung ins Verhältnis setzen (Blome et al. 2022, S. 9).

Das Potential auto-sozioanalytischer Praxis liegt darin, »eine soziale Position innezuhaben und sich gleichzeitig von ihr zu distanzieren« (Amlinger 2022, S. 46). Chantal Jaquet (2018, S. 138) spricht hier mit Blick auf Klassenübergänger:innen von »einer doppelten Distanz, nämlich zum Herkunftsmilieu und zum Ankunfts-milieu.« Auto-sozioanalytische Praxis eröffnet damit eine Perspektive auf die Kontingenz sozialer Grenzen – in ihrem Überschreiten (etwa der Grenze zwischen Klassen oder Bildungsmilieus) wird deutlich, dass alles auch anders sein kann. Wir denken, dass sich dieses Potential auto-sozioanalytischer Praxis nicht nur dann einlösen lässt, wenn die eigene Biographie eine biographische Flugbahn über verschiedene gesellschaftliche Milieus, Klassen oder Bereiche aufweist. »Ein jeder wächst in einem bestimmten Milieu auf und entwickelt Vorlieben und Selbstverständlichkeiten in Hinblick auf Sprache, Gefühle, Gebärden, Geschmack, Sozialverhalten, Moralvorstellungen, Statusbewusstsein und so fort« (Dröschner 2018, S. 14). Diese

können in Freundschaften, Beziehungen, beim Lesen eines Buchs, durch den Besuch eines Seminars etc. herausgefordert werden. Mit der autoso-
zioanalytischen Methode steht hier ein Zugang bereit, solche Irritatio-
nen, Gefühle, Unklarheiten zum Gegenstand zu machen – und so etwas
über die sozialen Grenzen zu lernen, die so selbstverständlich erscheinen,
die aber auch anders gezogen werden könnten.

Die Beweglichkeit der Kritik. Zur Wechselbeziehung von Kontextualisierung und Objektivierung im digitalen Zeitalter¹

1 Kritik im digitalen Zeitalter

Die These dieses Beitrags lautet, dass Kritik auf dem gegenwärtigen Stand von Digitalisierung und Datafizierung einen Doppelcharakter haben muss: Sie muss sich gegen die Filterblasen, Echokammern und ihre Postfaktizität richten. Sie muss aber auch die beanspruchte Neutralität scheinbar wertfreier Dateninfrastrukturen kritisieren können.² Während Kritik als Antwort auf den postfaktischen Relativismus auf das Ziel der Objektivität bestehen muss, muss sie der Behauptung neutraler Erkenntnisse die Kontextabhängigkeit und damit Konstruktion von Wissen entgegenhalten. Zwischen diesen Polen – *Objektivierung* und *Kontextualisierung* – entsteht die von uns geforderte Beweglichkeit der Kritik. Objektivierung meint dabei einen Prozess, in dem Objekte als unbestreitbare Tatsachen behandelt werden, deren Beschreibung intersubjektiv nachvollziehbar ist und damit über die kontextabhängigen Wahrnehmungen Einzelner hinweg Gültigkeit besitzt. Kontextualisierung meint hingegen die Berücksichtigung der partikularen Standortgebundenheit jedes Wissens und damit die Kontextabhängigkeit jeder Wahrnehmung von Objekten.

Nach dem euphorischen Jubel über neue Formen politischer Partizipation, Informationsfreiheit, Transparenz und Schwarmintelligenz, die durch Digitalisierung und Datafizierung³ ermöglicht würden, beherrscht gegenwärtig einerseits Kritik die Debatte um Digitalisierung, während andererseits Digitalisierungs- und Datafizierungsprozesse weiter vorangetrieben werden.

Einerseits wird aktuell vermehrt darauf verwiesen, dass sich die Wahrheit insbesondere durch Digitalisierung abschaffe (Jaster und Lanius 2019) und die öffentliche Debatte in sozialen Medien unter einem

- 1 **Quelle:** Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2021a): Die Beweglichkeit der Kritik. Zur Wechselbeziehung von Kontextualisierung und Objektivierung im digitalen Zeitalter. In: *Behemoth* 14 (2), S. 31–47.
- 2 Wir danken Diana Cichecki, die uns nicht nur mit einer gründlichen Lektüre und mit kritischen Kommentaren zu diesem Text, sondern in zahlreichen Gesprächen und Diskussionen immer wieder wichtige Denkanstöße liefert.
- 3 Während wir mit Digitalisierung die Übersetzung von Informationen in digitale Daten bezeichnen, verstehen wir unter Datafizierung (Cukier und Mayer-Schoenberger 2013) das Archivieren, Quantifizieren, Auswerten und Verbreiten von Daten.

Rationalitätsverlust leide (Kneuer 2017). Die Vielfaltsverengung (Lischka und Stöcker 2017) durch algorithmische Auswahlmechanismen, Filterblasen und Echokammern sei letztlich verantwortlich für die *Postfaktizität* in Politik und Öffentlichkeit, die sich in partikularisierten Weltdeutungen und einer Aufwertung emotionaler gegenüber rationalen Urteilen ausdrücke. Die Sozial- und Kulturwissenschaften sind mit dieser Entwicklung eng verbunden: So engagieren sich (sozial-)wissenschaftliche Pro-Wissenschaftsdemonstrant:innen auf dem *March for Science* mit einem gewissen Elitismus – »Facts first!« – gegen diesen Trend. Zudem steht die These im Raum, ein sozial- und kulturwissenschaftlicher *Relativismus* hätte erst den Boden für den Erfolg der täuschenden und lügenden Politik bereitet (Hampe 2016; D’Ancona 2017; Williams 2017).

Digitalisierung und Datafizierung werden andererseits weiter ausgebaut, indem etwa Dateninfrastrukturen entstehen, deren Konstrukteur:innen und Förder:innen beanspruchen, sie würden zu wissenschaftlicher Objektivität im Sinne *neutraler* Erkenntnisse führen. Etabliert sind diese Dateninfrastrukturen und ihre Bewertung als neutrale Instrumente im Bildungsbereich und der sogenannten *evidenzbasierten* Bildungspolitik (Hartong 2020), wie eines unserer folgenden Fallbeispiele zeigt.

Für den weiteren Verlauf unserer Argumentation sind begriffliche Gegenüberstellungen entscheidend, die in engem Zusammenhang zu der soeben skizzierten Gegenwartsdiagnose stehen. Diese Gegenüberstellungen zeichnen sich durch eine große Nähe zueinander aus, auf ihre Differenzen kommt es uns aber an. Wir plädieren für eine Form der Kritik, die sich zwischen den einleitend genannten Polen *Objektivierung* und *Kontextualisierung* bewegt. Das bedeutet erstens, dass der Kritik diese beiden Reflexionsformen gleichermaßen zur Verfügung stehen und dass Objektivierung und Kontextualisierung zweitens relative Begriffe sind, die sich wechselseitig bedingen. Ohne eine Objektivität, die über die kontextabhängige Wahrnehmung Einzelner hinausgeht, ist eine intersubjektiv gültige Betrachtung nicht von rein subjektiven Alltagserfahrungen zu unterscheiden. Ohne die Reflexion der kontextabhängigen Primärerfahrungen, auch die der Forschenden selbst, ist der Weg zu einer solchen Objektivierung versperrt. Daraus folgt auch, dass sozialwissenschaftliche Kritik und außerwissenschaftlich praktizierte Kritik in einem engen Wechselverhältnis zueinanderstehen. Anders ist es bei den begrifflichen Gegenüberstellungen, die Gegenstand unserer Kritik sind.

Die von unserer Form der Kritik abgegrenzten Phänomene der *Postfaktizität* und des *Relativismus* auf der einen Seite und der behaupteten *Evidenz* und *Neutralität* auf der anderen Seite sind Begriffe, die keine Wechselbeziehung zu Objektivität oder Kontextualisierung aufweisen. In Postfaktizität und Relativismus wird die Möglichkeit einer Objektivierung verneint, die über die Wahrnehmungen Einzelner hinausgeht. Die Wirkung von Kritik wird damit auf Macht reduziert. Sie wäre willkürlich

und gänzlich unabhängig von den Ergebnissen und Praktiken wissenschaftlicher Forschung. Mit den Begriffen der Evidenz und Neutralität wird eine von der Wahrnehmung Einzelner unabhängige Erkenntnisinstanz behauptet, die aufgrund dieses quasi metaphysischen Standortes keiner Kontextualisierung bedarf. Diese Gewissheit lässt Auseinandersetzung mit Anderen überflüssig erscheinen und wissenschaftliche Erkenntnis wäre damit losgelöst von außerwissenschaftlichen Diskursen.

Um ein Plädoyer für die benannte Beweglichkeit der Kritik zu halten, gehen wir folgendermaßen vor: Zunächst rekapitulieren wir zentrale Argumente gegen die von uns eingeforderte Beweglichkeit der Kritik (2). Sie wird von Bruno Latour (2007) als eine Bewegung zwischen den Polen *fact-* und *fairy-position* verstanden und konzeptionell wie gegenwartsdiagnostisch abgelehnt. Andreas Langenohl (2009, 2011) argumentiert in seiner wissenschaftsgeschichtlichen Unterscheidung der zwei Reflexionsformen *Kontextualisierung* und *Objektivierung* hingegen, dass diese in den Sozialwissenschaften bisher kaum in eine Wechselbeziehung zueinander gestellt wurden und dass eine Bewegung zwischen ihnen also gar nicht angelegt sei. Uns geht es dann um eine Verteidigung der beweglichen Kritik gegen Latours Polemik (3). Gegen Langenohl argumentieren wir, dass gerade im Werk Pierre Bourdieus ein Verständnis von Kritik zu finden ist, das die reflexive Objektivierung und konstruktivistische Kontextualisierung in einer Form des *Sowohl-Als-Auch* verbindet. Wir illustrieren diese Beweglichkeit der Kritik zwischen Objektivierung und Kontextualisierung anschließend in beide Richtungen anhand zweier Beispiele (4). Dabei geht es uns darum, tentativ in die Praxis einer beweglichen Kritik einzusteigen, mit der sich sowohl die behauptete *Neutralität* wie auch *Postfaktizität* in Digitalisierung und Datafizierung kritisch in den Blick nehmen lässt.

2 Kritik und Unvereinbarkeit der Beweglichkeit der Kritik

Wir skizzieren im Folgenden zwei sehr unterschiedliche Einwände gegen die Beweglichkeit der Kritik. Bruno Latour (2007) sieht zwar eine Beweglichkeit der Kritik, bewertet diese aber gerade als ihr *Elend*. Alles und jede:r könne zum Gegenstand der Kritik werden. Während Latour vorwiegend gegenwartsdiagnostisch argumentiert, geht es Andreas Langenohl (2009, 2011) um eine wissenschaftstheoretische und -historische Analyse von Reflexivität in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Er sieht in den zwei kritischen Reflexionsformen der *Objektivierung* und *Kontextualisierung* sich ausschließende, unvereinbare Logiken, die Bewegungen zwischen diesen Polen verunmöglichen.

In der folgenden Zusammenfassung dieser Einwände wollen wir nicht ignorieren, dass die Auseinandersetzungen von Latour und Langenohl

in unterschiedliche Diskurszusammenhänge einzuordnen sind und dass sich zwischen ihnen erhebliche Differenzen ausmachen lassen. So verortet Latours Polemik die Beweglichkeit der Kritik in Bourdieus kritischer Soziologie, während Langenohl in einem analytischeren Zugriff Bourdieus Arbeit von kontextualisierenden Perspektiven abgrenzt und hier das Ziel der Objektivität in den Mittelpunkt rückt. Es ist aber gerade diese Differenz, die eine Verteidigung der Beweglichkeit der Kritik gegen beide Positionen notwendig macht.

2.1 Latours Argumente gegen die Beweglichkeit der Kritik

Seine gegenwartsdiagnostischen Ausführungen zum *Elend der Kritik* beginnt Latour mit der Feststellung, dass der eigene konstruktivistische kritische Impetus gegenüber dem »Mangel an wissenschaftlicher Gewißheit« [...], der der Konstruktion von Tatsachen inhärent ist« (Latour 2007, S. 10), jetzt auch zum Arsenal der »bad guys« (ebd., S. 11) gehört. Damit meint er insbesondere Republikanern:innen, die auf die Konstruiertheit von Klimadaten verweisen, um Umweltfragen in der US-amerikanischen Debatte weiter nachrangig zu behandeln. Latours Hauptaugenmerk liegt damit auf Postfaktizität in der Politik und er formuliert schon früh die heute verbreitete These, sozial- und kulturwissenschaftliche Theorien seien Bedingung für Phänomene der Postfaktizität (Hampe 2016; D’Ancona 2017; Williams 2017). Auch vor dem Hintergrund dieser Debatten arbeiten wir uns an Latours Polemik ab, um zu zeigen, dass der von Latour (2007, S. 14) gerade mit Bezug auf Bourdieu diagnostizierte Relativismus keineswegs aus dessen kritischer Soziologie folgt.

Dass Latour dabei gegen die von uns skizzierte Beweglichkeit der Kritik argumentiert, zeigt seine Unterscheidung von »fairy position« und »fact position« (ebd., S. 36), die er unter anderem auf das Werk Bourdieus zurückführt (ebd., S. 14–17). Mit der *Märchen-Position* umreißt Latour (ebd., S. 36) eine Kritik, die darin besteht, das Wissen über Objekte als »Projektion« zu entlarven. Diese Position kontextualisiert, indem sie nachweist, dass jedes Wissen eine soziale und partikuläre Konstruktion und damit eben kontextspezifisch ist. Die *Tatsachen-Position* operiert umgekehrt: Kritik beharrt hier gegen die individuellen Wahrnehmungen Einzelner auf unbestreitbare Tatsachen. Diese Position objektiviert also das Verhältnis zwischen Einzelnen und der Gesellschaft bis in die kleinsten Wahrnehmungen hinein, so dass die Einzelnen der:dem Kritiker:in nur als *judgmental dopes* gegenüberstehen (kritisch Celikates 2009). Diese Positionen sind schon für sich genommen problematisch und doch lehnt Latour vor allem die Bewegung zwischen den Positionen ab: Der:die Kritiker:in springe je nach Bedarf zwischen den Positionen hin und her – »eingebürgerte Tatsachen, wenn es ihnen paßt, und

soziale Konstruktion, wenn es ihnen paßt« (Latour 2007, S. 11). Dass Kritik »eine so wirksame euphorisierende Droge geworden ist« (ebd., S. 38), die für alle Zwecke genutzt werden könne, ergibt sich für Latour also vor allem aus der Beweglichkeit der Kritik.

2.2 Langenohls Argument für die Unmöglichkeit einer Beweglichkeit der Kritik

Anders als Latour argumentiert Langenohl (2009, 2011) nicht gegenwartsdiagnostisch, sondern wissenschaftstheoretisch und -historisch, wenn er zwei Reflexionsformen – Kontextualisierung und Objektivierung – unterscheidet. Er macht dabei deutlich, dass eine Bewegung zwischen diesen Positionen unmöglich ist, denn sie »widersprechen sich und können zugleich nur dadurch ihre jeweilige Plausibilität wahren, dass sie aneinander unangeschlossen bleiben« (Langenohl 2009, S. 18).

Langenohl folgend bricht die kulturwissenschaftlich geprägte Reflexionsform der *Kontextualisierung* mit der wissenschaftlichen Moderne, weil nicht wissenschaftliche Objektivität, sondern die Standortgebundenheit und damit die Konstruiertheit jedes Wissens Orientierungskategorie reflexiver und kritischer Praxis ist. Erkenntnis kann diesem Verständnis von Reflexivität folgend »durch die Inbeziehungsetzung unterschiedlicher Deutungen des Forschungsobjekts seitens unterschiedlicher Beteiligter erzielt« (ebd., S. 12) werden. Der *Kontextualisierung* stellt Langenohl zweitens ein durch Bourdieu geprägtes Reflexionsverständnis entgegen, das er mit *Objektivierung* betitelt. Anstatt sich in eine letztlich infinite Kontextualisierungsbewegung zu begeben, zielt Reflexivität hier darauf ab, Objektivität in einem postpositivistischen Sinne, also gegen einen *Feldherrenblick* oder *Gott-Standpunkt*, zur Geltung zu bringen. Objektivität wird dabei nicht unmittelbar erreicht, sondern ist das Ergebnis »einer Konkurrenzlogik, deren feldspezifische Waffe das nachvollziehbare Argument ist« (Langenohl 2011, S. 333). Langenohls (2009, S. 7) Bourdieu-Lektüre identifiziert nicht allgemein die Standortgebundenheit von Erkenntnis als Bezugsproblem der Reflexion, sondern feldspezifischer eine »Verzerrung von Repräsentationen des Sozialen durch die Praxis der Sozialforschung.« Reflexivität besteht hier darin, diese Verzerrungen durch Beobachtungen zweiter Ordnung zu objektivieren und zu korrigieren. Objektivität lässt sich so über eine teilnehmende Objektivierung der eigenen wissenschaftlichen Praxis behaupten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für Latour die Bewegung zwischen *fairy-* und *fact-position* ein relativistisches Elend der Welt ist, weil jede Kritik immer recht haben kann. Für Langenohl ist es hingegen eine quasi paradigmatische Entscheidung, ob die eigene Praxis der Logik von Kontextualisierung *oder* Objektivierung folgt. In unserer weiteren

Argumentation stehen nun weniger diese Differenzen im Vordergrund als die Tatsache, dass die Bewegung zwischen Kontextualisierung und Objektivierung in beiden Lesarten abgelehnt wird. Uns geht es nun darum, zu zeigen, dass sich diese Praxen verbinden lassen, mehr noch: dass sie sich bedingen und dass eine Bewegung zwischen ihnen gerade in Zeiten von Digitalisierung und Datafizierung sinnvoll erscheint.

3 Die Verteidigung der Beweglichkeit der Kritik

In diesem Kapitel verteidigen wir folglich die Beweglichkeit der Kritik gegen Latours gegenwartsdiagnostische Argumentation sowie seinen Relativismusvorwurf und gegen Langenohls wissenschaftstheoretische Unterscheidung. Dabei verbinden wir Kontextualisierung und Objektivierung in einem Sowohl-Als-Auch.

Gegen Latour führen wir erstens ein ebenfalls gegenwartsdiagnostisches Argument ins Feld. Wir sind der Auffassung, dass Latour eine unterkomplexe Gegenwartsdiagnose formuliert. Es ist eben nicht so, dass ausschließlich Relativismus die Debatten um Schlüsselprobleme der Gegenwart – Latour (2007, S. 21) spricht von »*matters of concern*« –, wie etwa der Klimawandel, Digitalisierung oder Entdemokratisierung, dominiert. Gerade die Digitalisierung und Datafizierung des Bildungswesens (Hartong 2020) aber auch die jüngste Beteiligung der Sozialwissenschaften im Diskurs um die Corona-Pandemie machen deutlich, dass auf Evidenzen beharrende Positionen wirkmächtig sind – und sich auch aus dieser Richtung Bedrohungen identifizieren lassen, etwa postdemokratische und entpolitisierende Tendenzen (Lessenich 2020).

Unser zweiter Einwand zeigt, dass die von uns verfolgte Beweglichkeit der Kritik nur wenig mit der von Latour kritisierten Bewegung gemein hat. Latour beschreibt die Bewegung zwischen diesen Positionen als ein Hin- und Herspringen zwischen *Waffen*, die lose und unvermittelt nebeneinanderliegen – und eben je nach Situation strategisch geladen werden können. Ihm folgend führe der Wechsel zwischen *fairy-* und *fact-position* in ein nicht mehr kritisierbares »Man hat immer recht!« (Latour 2007, S. 38). Die von uns geforderte Beweglichkeit der Kritik ist aber eine *andere* Bewegung: Durch sie wird eine Wechselbeziehung zwischen Kontextualisierung und Objektivierung hergestellt, die Rechthaber- und Besserwisserei durch Selbstkritik und *Selbstverdacht* (Haker 2020, S. 285) ersetzt.

Wenngleich wir Langenohls Ausführungen hinsichtlich der unterschiedenen Reflexionsformen als luzide erachten, weil ihre jeweilige Stoßrichtung und Logik deutlich wird, möchten wir seiner Bourdieulektüre widersprechen und damit zeigen, dass sich die beiden Reflexionsformen nicht wechselseitig ausschließen. Bourdieu zieht zwischen

Objektivierung und Kontextualisierung eben *keine* hermetische Grenze. Stattdessen bietet Bourdieus Werk eine Chance auf die von uns gesuchte Beweglichkeit der Kritik. Sie liegt insbesondere in den Konzepten der *teilnehmenden Objektivierung* (Bourdieu und Wacquant 2013b) und des *gespaltenen Habitus* (Bourdieu 2001). Wir werden diese Beweglichkeit in zweifacher Weise analytisch erfassen: Erstens zeichnen wir eine Bewegung der Kritik von Objektivierung zu Kontextualisierung nach. Hier sind Bourdieus Überlegungen zur teilnehmenden Objektivierung Bezugspunkt. Zweitens geht es uns um eine Bewegung von Kontextualisierung zu Objektivierung. Dabei beziehen wir uns auf das Konzept des gespaltenen Habitus. Da es sich hierbei nur um eine analytische Unterscheidung handelt, treten in der kritischen Praxis vielfältige Bewegungen zwischen den beiden Polen auf, deren Startpunkte zumindest divers und deren Enden häufig nicht auszumachen sind.

3.1 Von Objektivierung zu Kontextualisierung

Objektivierung ist in vielen Fällen eine innerwissenschaftliche Reflexionsform. Durch die reflexive Praxis der Selbstverortung in der Gesellschaft bestimmt die Praxistheorie zunächst die Wissenschaft als ihr Spielfeld (Haker 2020, S. 218–254). Ziel einer teilnehmenden Objektivierung (Bourdieu 2004f, 2013) ist es dann, die eigene Praxis als Wissenschaftler:in zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Von besonderem Interesse ist hier die Konstruktionsarbeit der Forschung (Bourdieu 2003; Otterspeer und Haker 2019), also die Frage, wie in der Konstruktion des Gegenstands mit dem Alltagsverstand gebrochen werden kann. Für Loïc Wacquant (2018, S. 95) gilt es, »allgemein anerkannte Analysekategorien infrage zu stellen, vorgefertigte Problemstellungen zu dekonstruieren und robuste analytische Konzepte zu schaffen, die durch und für empirische Analysen entstanden sind und Alltagsvorstellungen umfassen, aber auch scharf von diesen abweichen«. Dies kann beispielsweise über historisierende Zugänge gelingen, die Habitus, sozialen Raum sowie Analysekategorien und -methoden in den Blick nehmen (ebd., S. 96; für historisierende Reflexionen siehe beispielhaft Bourdieus 2008, S. 9–14 Überlegungen zu seinen Béarn-Studien).

Bis hierhin scheint teilnehmende Objektivierung zunächst eine Form der Reflexivität zu sein, die als »eine der Grundlagen wissenschaftlicher Objektivität« (Bourdieu 2004f, S. 173) den Forschenden vorbehalten ist und die sich innerhalb des wissenschaftlichen Wettkampfs um das nachvollziehbarere Argument realisiert. Gegen Langenohls Bourdieu-Lektüre zeigen wir nun, dass Kontextualisierungen beziehungsweise der Bezug auf Andere für Bourdieu eine entscheidende Rolle spielen, um zu einem nachvollziehbareren und damit objektiveren Argument zu gelangen. Für eine

Bewegung von wissenschaftsimmanenter Objektivierung zu Kontextualisierung sind Bourdieus (2002b, 2002a; siehe auch Eribon 2017a, S. 45–71) Ausführungen zu *Das Elend der Welt* aufschlussreich. Gerade über Interviews mit Akteuren, die im sozialen Raum unterschiedlich positioniert sind, sollen erstens eindimensionale Perspektiven auf »die sogenannten ›schwierigen Orte‹ (wie gegenwärtig die ›Stadt‹ oder die Schule)« (Bourdieu 2002a, S. 17) aufgebrochen werden. Zweitens und daran anschließend soll von einem »gleichsam göttlichen Standpunkt« zurückgetreten und, in der Kontextualisierung der objektivierten Perspektiven, die »Pluralität der miteinander existierenden und manchmal direkt konkurrierenden Standpunkte« (ebd., S. 17–18) offengelegt werden. Gerade über einen solchen Zugang trete »das Strukturelle der Nöte zutage. Die Konstellationen von Interviews mit Menschen, die in einem geteilten Sozialraum verschiedene Positionen einnehmen, hebt die Variabilität und Veränderbarkeit des alltäglichen Leids hervor« (Sonderegger 2019, S. 72). Wenn Langenohl (2011, S. 334) festhält, dass es in Bourdieus »Gegenüberstellung von Relativismus und Objektivität keinen Raum für den Relationismus [gibt], dessen Strategie darin besteht, die Spezifität der Aussagen durch Kontrastierung mit anderen Aussagen zu erhöhen, zu verdichten und darüber ihre Generalisierungsmöglichkeiten auszuloten«, ignoriert er, dass eben dies ein wichtiger Bestandteil der Arbeit Bourdieus ist.

Bourdies Kontextualisierung geht sogar weit darüber hinaus, denn die Interviewten und ihre Geschichten in *Das Elend der Welt* sind nicht nur Gegenstände der Forschung. Bourdieu spricht den Interviewten gleichermaßen die Fähigkeit zur (teilnehmenden) Objektivierung zu. Der Interviewende müsse den Interviewten dahingehend unterstützen, »die gesellschaftlichen Determinanten seiner Meinungen und Handlungen mit all ihren noch so schwer einzugestehenden und auf sich zu nehmenden Aspekten an die Oberfläche zu bringen« (Bourdieu 2002b, S. 789).⁴ Entgegen der Behauptung, Bourdieu würde sich für die Reflexivität *gewöhnlicher Akteure* nicht interessieren (Sonderegger 2010), ist nur im Kontext der je spezifischen Habitualisierung eine Objektivierung gesellschaftlicher Verhältnisse möglich. *Teilnehmende* Objektivierung bekommt hier einen weiteren Sinn, der über die oben skizzierte wissenschaftsimmanente Praxis hinausgeht: In diesen Interviews nehmen sowohl Interviewende als auch Interviewte an der Objektivierung teil (Bourdieu 2002b).

- 4 Interviews können daher in zwei Richtungen gehend scheitern (Bourdieu 2002b, zur fragwürdigen Bezeichnung von ›gescheiterten‹ Interviews siehe Eckert und Cichecki 2020): Zum einen dann, wenn die *Übereinstimmung* zwischen Forscher:in und Interviewpartner:in so groß ist, dass alles Gesagte als selbstverständlich und damit nicht mehr erklärungsbedürftig erscheint, zum anderen, wenn *Divergenzen* so stark sind, dass einem vertrauensvollen Austausch die Grundlage fehlt.

Durch die Bewegung zur Kontextualisierung wird die partikuläre Standortgebundenheit jedes Wissens berücksichtigt. Die Beweglichkeit der Kritik ist kein der Wissenschaft allein vorbehaltenes Unterfangen und sie ist kein idiosynkratisches hin und her Springen, wie Latour sie skizziert. Die Beweglichkeit ist eine soziale Praxis, die nicht nur Beziehungen zwischen Kontextualisierung und Objektivierung herstellt, sondern dabei auf soziale Beziehungen zu Anderen angewiesen ist. Explizit wird dies in Bourdieus (2004c, 2004a) Auseinandersetzung mit und in seinem Engagement in sozialen Bewegungen. Eribon (2018, S. 157–158) beschreibt diesen Prozess als einen kollektiven »ständigen Austausch«, in welchem »die Forscher_in auf das hinweist, was die Bewegungen nicht bemerken konnten oder übergangen haben, wobei im Gegenzug die Akteure der Bewegungen auf Aspekte hinweisen, die die Forschung unbeachtet ließ.«

3.2 Von Kontextualisierung zu Objektivierung

Mit Bezug auf Bourdieus (2001) Konzept des gespaltenen Habitus lässt sich eine gegenläufige Bewegung der Kritik, von der Kontextualisierung hin zur Objektivierung, bestimmen. Kontextualisierung ist in Bourdieus kritischer Soziologie unmittelbar an den Begriff des Habitus gebunden. Der Begriff des Habitus beschreibt das spezifisch Soziale und Kollektive, dass sich »in den biologischen Individuen einnistet« (ebd., S. 201) und dazu führt, dass sich soziale Gruppen ohne bewusste Absprache perpetuieren und sich kollektive Selbstverständlichkeiten bilden. Hier geht es also zunächst um die soziale Passung Einzelner in ihrem *Umfeld*. Der Begriff des gespaltenen Habitus verweist dann auf Risse und Brüche in diesem Gefüge. Bourdieu (ebd., S. 206) beobachtet, »daß widersprüchlichen Positionen, die auf ihre Inhaber strukturelle ›Doppelzwänge‹ ausüben können, oft zerrissene, in sich widersprüchliche Habitus entsprechen, deren innere Gespaltenheit Leiden verursacht.« Durch den gespaltenen Habitus findet also eine permanente Kontextualisierung statt, weil nichts als selbstverständlich erscheint und jede Mobilität im symbolischen, sozialen und physischen Raum mit Perspektivänderungen einhergeht (Dröschner 2020). Dies zeigt sich auch in Eribons (Eribon 2017b) *Rückkehr nach Reims*, in der die von ihm erfahrenen Brüche ein Einsatzpunkt sind, um das scheinbar Selbstverständliche zu hinterfragen (Haker und Otterspeer 2019a) und in der das kritische Potenzial gerade auf Nicht-Passungen in seinem Umfeld angewiesen ist. Dies ist soziologisch von besonderem Interesse, weil damit die soziale Relation zum Kritisierten eine Bedingung von Kritik wird. Eine solche kritische Position kann nicht durch theoretische Perspektiven eingenommen oder in soziologischen Seminaren eingeübt werden, sondern ist Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse.

Und doch gibt es eine Bewegung von Kontextualisierung zu Objektivierung, die die kritische Position, die aus dem gespaltenen Habitus erwachsen kann, mit wissenschaftlicher Reflexion verbindet. Objektivierung findet erstens statt, wenn die *Missverhältnisse*, die *Missklänge* und das *Misslingen* (Bourdieu 2001, S. 204; siehe auch Eribon 2018, S. 63) des gespaltenen Habitus zum Gegenstand der Reflexion werden und dadurch erfahrenen Brüche, Risse und Nicht-Passungen in ihrer sozialen Bedingtheit sichtbar werden. Dies kann in der wissenschaftlichen Arbeit geschehen, etwa in der gemeinsamen Interpretation von Interviews, wenn sich in den unterschiedlichen Lesarten die Sedimente der jeweiligen Habitualisierungen zeigen und reflektieren lassen (Eribon 2017a, S. 43–71). Zweitens findet eine solche Bewegung statt, wenn sich das forschende Subjekt selbst als gespaltenen Habitus konstituiert: Einerseits hat Bourdieu (2007, S. 8, 2017, S. 116–117) immer wieder auf seine Nicht-Passung auf dem Feld der Wissenschaft verwiesen, und das kritische Potenzial dieser Position betont. Andererseits kann bereits die Bewegung zwischen den Reflexionsformen der Kontextualisierung und Objektivierung einen strukturellen Doppelzwang erzeugen, der sich in eine Selbstkritik überführen lässt (Haker 2020, S. 168).

4 Kritik von Digitalisierungs- und Datafizierungsprozessen

Im Folgenden plausibilisieren wir die Beweglichkeit der Kritik anhand von zwei Beispielen. Mit der kritischen Bewegung von Objektivierung zu Kontextualisierung lassen sich *erstens* Neutralitätsbehauptungen von Digitalisierungs- und Datafizierungsprozessen kritisch in den Blick nehmen. Dies zeigen wir am Beispiel der algorithmischen Benotung der Abiturient:innen im Zuge der Corona-Maßnahmen in Großbritannien. Mit der kritischen Bewegung von Kontextualisierung zu Objektivierung lässt sich *zweitens* Digitalisierungs- und Datafizierungsprozessen begegnen, die mit Schlagwörtern wie *Fake-News* oder *Postfaktizität* problematisiert werden. Hier nutzen wir das Beispiel einer YouTuberin, die ihren eigenen Radikalisierungsprozess unter anderem in sozialen Medien ausgehend von wahrgenommenen Brüchen und Missklängen zum Gegenstand der Reflexion macht. Wir führen also zwei Bewegungsrichtungen als Ausschnitte aus der Beweglichkeit der Kritik anhand zweier unterschiedlicher Beispiele vor. Für beide Beispiele gilt, dass sich eine bewegliche Kritik sowohl selbst zeigt als auch von uns angedeutet wird. Dies soll veranschaulichen, dass sozialwissenschaftliche Kritik und außerwissenschaftlich praktizierte Kritik in einem engen Wechselverhältnis stehen. Hieran knüpft sich unsere Behauptung, dass die Beweglichkeit der Kritik sowohl Wechselbeziehungen zwischen den Reflexionsformen der Objektivierung und Kontextualisierung herstellt als auch soziale Beziehungen zu Anderen.

4.1 ...am Beispiel der Neutralitätsbehauptung von Dateninfrastrukturen

Aufgrund ausgefallener Prüfungen im Zuge der Corona-Pandemie sollten die Zensuren der Abiturient:innen in Großbritannien durch einen Algorithmus – $Pkj = (1-rj)Ckj + rj(Ckj + qkj - pkj)$ – berechnet werden [M26]. Ziel des *Office of Qualifications and Examinations Regulation* (Ofqual) war es, Prognosen der Lehrer:innen, wie die Schüler:innen das Schuljahr regulär abgeschlossen hätten, durch den Algorithmus zu korrigieren und so einer befürchteten Noteninflation vorzubeugen. In die Berechnung der Zensuren wurden nun unter anderem Daten über die Notenvergabe in den letzten drei Jahren an der jeweiligen Schule einbezogen [M27] – mit folgendem Ergebnis: »Etwa 40 Prozent aller Noten fielen danach schlechter aus. Damit wurden offensichtlich vor allem Schüler von kleineren Klassen an Privatschulen bevorzugt.« [M26] Das Beispiel zeigt nicht nur, wie im Bildungswesen mittels Datafizierung ein Gewinn an Neutralität versprochen wird, sondern auch, wie sich Kritik gegen diese Verwendung von Daten artikuliert: Schüler:innen protestierten mit Slogans wie »Students Not Stats« [M28] und »Your Algorithm Doesn't Know Me« [M29].

Dieses Beispiel steht exemplarisch für Entwicklungen im Bildungswesen. *Big Data* hat sich über »die sogenannte daten- bzw. evidenzbasierte Bildungssteuerung mit ihrem Fokus auf die systematische(re) Definition, Erhebung, Verarbeitung und Visualisierung großer Mengen quantifizierter, vergleichbarer Bildungsdaten inzwischen weltweit als bildungspolitische Programmatik etabliert« (Hartong 2020, S. 64). Verbunden ist dieser Prozess mit der Vorstellung, dass durch die Datafizierung von Bildungsprozessen eine passgenaue und optimal individualisierte Bildungssteuerung möglich sei (ebd.). Dazu gehört auch die Annahme, dass weder die Erziehungswissenschaft noch die den Bildungsprozess begleitenden Lehrkräfte und Bildungsakteure ohne »Educational Data Mining (EDM)«, »Learning Analytics (LA)« und »predictive analytics« (Jülicher 2015, S. 2) das hierfür nötige Wissen produzieren könnten. Dateninfrastrukturen, so die Annahme, seien »neutraltechnologische Instrumente der Wissensproduktion, -organisation und -optimierung« (Hartong 2020, S. 65).

Die normative Fragwürdigkeit dieser Position lässt sich in einem ersten Schritt durch eine innerwissenschaftliche objektivierende Kritik feststellen. In der Vorstellung der Entwickler:innen – »exam boards, statisticians and assessment experts« [M30] – handelt es sich bei dem Algorithmus zur Benotung der Abiturient:innen um ein objektives Instrument, das »the most accurate and the most fair« [M30] ist. Ziel dieses Instruments ist es, den subjektiven Blick von Lehrer:innen durch einen Algorithmus zu ersetzen, der dann eben die tatsächliche Leistungsfähigkeit

der Schüler:innen bewertet. Eine objektivierende Kritik würde hier zunächst anmerken, dass der Algorithmus diesem Anspruch nicht gerecht wird, denn er wirkt normativ und bevorteilt Schüler:innen privater Schulen mit kleineren Klassen, die ohnehin Privilegien genießen. In den gesetzten Parametern verfestigt der Algorithmus damit die Idee und auch die Tatsache der Schule als Ort sozialer Reproduktion von Ungleichheiten. Ihm liegt etwa die Annahme zugrunde, dass unterschiedliche Schulen grundsätzlich unterschiedlich leistungsstarke Schüler:innen *produzieren* und erhöht somit die Hürde für die Absolvent:innen, sich diesem Gesetz der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit zu entziehen.⁵

Eine solche objektivierende Kritik bleibt aber in akademischen Kontexten und hier womöglich in bestimmten disziplinären Zusammenhängen gefangen. Die Slogans des Schüler:innenprotests gegen die Benotung, »Students Not Stats« oder »Your Algorithm Doesn't Know Me«, können daher als Beginn einer Bewegung zur Kontextualisierung verstanden werden. Sie widersprechen der behaupteten Neutralität nicht akademisch, sondern gehen auf die Straße, um gegen einen Algorithmus zu protestieren. Kontextualisierung vollzieht sich hier also nicht über Interviews, sondern über Formen des öffentlichen Widerstands. Dabei ist es gerade diese Bewegung von akademisch-objektivistischer Kritik zur politisch-öffentlichen Kontextualisierung, die die epistemische Engführung des Algorithmus verdeutlicht. Die Schüler:innen fühlen sich offensichtlich in ihrer Persönlichkeit abgewertet oder nicht gesehen, wenn sie auf Grundlage der Datafizierung im Bildungssystem bewertet werden. Mit ihrem Protest machen sie deutlich, dass das Denken der Bildungsadministration durch die vorhandenen Daten eingeschränkt wird. Weil die Daten vorhanden sind, kann mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit berechnet werden, welche Noten ein:e Schüler:in bekommen wird, ohne dass er:sie einen Test schreibt. Diese Möglichkeit erscheint erst aus der Perspektive der Schüler:innen abwegig.

- 5 Der hier verwendete Algorithmus ist im Vergleich zu dynamischen und adaptiven Algorithmen (Stalder 2019) unterkomplex, da er in den gesetzten Parametern statisch ist [M27]. Der Einwand der Normativität trifft jedoch sowohl auf statische als auch auf dynamische Algorithmen zu, da zur Sortierung von Big Data immer Variablen bestimmt werden müssen (ob durch Programmierer:innen oder durch selbstlernende/evolutionäre Algorithmen), denen folgend Big Data in Small Data umgerechnet beziehungsweise sortiert werden kann. Dass komplexe Algorithmen heute auch für Expert:innen »Black Boxes« (ebd., S. 179) sind, macht sie nicht zu neutralen Erkenntnisproduzent:innen. Denn auch solche Algorithmen schließen Kontingenz (aus unendlich vielen Möglichkeiten der Rekombination von Daten werden bestimmte Formen gewählt) entlang bestimmter, aber nicht mehr bis ins Detail nachvollziehbarer Operationen und werden experimentell mit Blick auf Vorgaben und erwünschte Lösungen erprobt.

Der Schüler:innenprotest rückt damit Datafizierung auch in ihrer epistemischen Dimension als eine bestimmte Problematisierungsweise (Foucault 1990) in den Fokus, die unseren intellektuellen Möglichkeitsraum bestimmt. Datafizierung »limits the conditions for thinking about learning, which is also a matter of learning to think.« (Thompson und Sellar 2018) Das heißt, dass sich in Dateninfrastrukturen Macht-Wissen-Verhältnisse ausdrücken, die unser Denken und damit unsere Bildungs- und Kritikfähigkeit eingrenzen (Kitchin und Lauriault 2014). Daten und Variablen sind Felix Stalder (2019, S. 193) folgend

immer schon »gekocht«, das heißt, sie wurden durch kulturelle Operationen erzeugt und in kulturellen Kategorien geformt. Mit jeder Nutzung der produzierten Daten, mit jeder Ausführung eines Algorithmus werden die darin eingebetteten Annahmen aktiviert, und die in ihnen enthaltenen Positionen wirken mit an der Welt, die der Algorithmus generiert und präsentiert.

Kontextualisierungen sind hier ein Weg, die jeweils aktivierten Annahmen in ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit zu hinterfragen.

Durch die formulierte Kritik an der algorithmisierten Benotung der Abiturient:innen stand am Ende kein verbesserter Algorithmus, der die Schüler:innenleistung nun fairer prognostizieren könnte: Durch den Protest auf der Straße fiel die »decision to move away from the algorithmic approach« [M31]. Damit wirkte der Protest letztlich nicht nur politisch, sondern entfaltete auch eine Wirkung auf die epistemische, statistische und damit sozialwissenschaftliche Herangehensweise der Bildungsadministration.

4. 2 ...am Beispiel von Echokammern in sozialen Medien

Ein aktuelles Beispiel für Postfaktizität durch Digitalisierung liefert die ProSieben-Dokumentation *Rechts. Deutsch. Radikal.* [M32]. Losgelöst von einer Bewertung dieses Beitrags lässt sich am Beispiel der YouTuberin Lisa Licentia, eine Protagonistin dieser Dokumentation, in eine kritische Bewegung von Kontextualisierung zu Objektivierung einsteigen.

Lisa Licentia tritt in der Dokumentation als rechtspopulistische *Aktivistin* und *Patriotin* auf, die über ihre Kanäle in sozialen Medien von einschlägigen Veranstaltungen berichtet. Sie grenzt sich von *den* Medien ab, deren Berichterstattung einseitig sei, und möchte über ihre Kanäle »die Bürger zeigen, die eigentlich einfach nur ihre Heimat schützen möchten«⁶. Als eine Vertreterin der selbsternannten *freien Medien* berichtet Lisa Licentia unter anderem von AfD-Veranstaltungen aus dem Bundes-

6 Die Transkription von Passagen aus *Rechts. Deutsch. Radikal.* [M32] erfolgte durch die Autoren

tag. Durch diese Abgrenzung zur Medienlandschaft und der Vernetzung mit anderen Influencer:innen des rechtspopulistischen Spektrums wird der Fall mit Blick auf Postfaktizität und Digitalität zu einem interessanten Beispiel. In einem so »zugeschnittenen Informationskosmos« (Stalder 2019, S. 189) scheint zunächst ein angepasster Habitus die Regel zu sein. User:innen nehmen nur noch wahr, was ihrer partikularen Vorstellung von der sozialen Welt entspricht. Für uns sind Momente der Gespaltenheit, in denen eine Nicht-Passung zu diesem Kosmos erfahren wird, zunächst ein Anlass, um in eine kontextualisierende Kritik einzusteigen.

In einer Szene gegen Ende der Dokumentation, in der die YouTuberin einen Zusammenbruch erleidet, zeigt sich ein »Augenblick des Zögerns« (Bourdieu 2001, S. 208): Lisa Licentia schildert, dass ihre anfängliche Motivation, als YouTuberin aktiv zu werden, darin lag, dass sie gesehen habe, »dass Mädchen sterben, dass sie vergewaltigt werden, dass wir beschnittene Mädels haben in Deutschland, dass sich Mädchen verhüllen müssen. Das war ja meine Intention. Aber doch nicht das, was da jetzt draus geworden ist.« Jetzt seien ihre Videos Anlässe für Hasskommentare gegen Muslime und Andere, die die Standpunkte ihrer Videos weiter verschärfen. Im Rückblick beschreibt Lisa Licentia, wie sie zunehmend von einer neuerechten Echokammer vereinnahmt wurde:

Also man rutscht ja, sobald man sich irgendwie mit der AfD auseinandersetzt, automatisch in diese AfD-Blase rein. Das heißt, sobald Leute merken, du tauscht dich mit der AfD aus, sei es nur über Facebook – du likest irgendwo einen Beitrag –, da merkst du schon, dass sich Freunde plötzlich aus deiner Liste verabschieden und dann kommen neue dazu, weil sie es gesehen haben, du stehst genauso für die AfD mit ein oder schaust dir Sachen an. Und man rutscht immer weiter in diese Blase rein und dementsprechend wird auch die Sprache immer schlimmer. Also ich hab das selber ganz ganz arg gemerkt, dass ich plötzlich über Sachen hinweg gesehen habe, die ich vor nem halben Jahr so noch nicht akzeptiert hätte oder hingenommen hätte.

Deutlich wird einerseits, wie sich im Zuge des vollzogenen Radikalisierungsprozesses der *Freundeskreis* auf Facebook veränderte, wie sich also der soziale Raum und die damit dominierenden Denk- und Anschauungsformen algorithmisch strukturiert neu zusammensetzten. Dieser Prozess wird von der YouTuberin als Effekt auf ihr Denken und Schreiben reflektiert. Andererseits bemerkt sie, dass sie nicht ganz in diesem neuen Raum aufgeht und nicht zu ihm passt. Diese Nicht-Passung erzeugt zunächst Leid, denn Lisa Licentia will dazu gehören und will mit ihren Videos Abonnent:innen und Kommentare generieren. Eine kontextualisierende Kritik, die sich hier auch als eine Selbstkritik Lisa Licentias andeutet, zeigt sich für uns in diesen Beschreibungen einer erfahrenen Nicht-Passung sowie der Reflexion des sich verändernden sozialen Raums, der gerade dadurch seine Selbstverständlichkeit verliert.

Die kritische Bewegung von Kontextualisierung zu Objektivierung vollziehen wir nun, indem wir tentativ nach den objektiven gesellschaftlichen Bedingungen fragen, die einerseits die Zerrissenheit von Lisa Licentia produzieren und andererseits ihren Weg befördert haben. Über die Kontextualisierung von Lisa Licentia lässt sich objektivieren, wie die Dynamik von algorithmisch strukturierten Kommunikationsräumen in eine *Vielfaltsverengung* führt – die über ihre Gespaltenheit dann aber in Frage steht. Der gespaltene Habitus widersetzt sich so der fraglosen Akzeptanz des für die Nutzer:innen algorithmisch *zugeschnittenen Informationskosmos*. Er ist hier Anlass für eine Kritik, die danach fragt, wie Digitalisierungs- und Datafizierungsprozesse so angelegt werden können, dass sie von Nutzer:innen selbst mitgestaltet oder irritiert werden und keine Black Box sind (siehe etwa Stalders 2019 Ausführungen zu *Commons*). Mechanismen, nach denen sich etwa Online-Communities bilden, Themenvorschläge gemacht werden oder die auch die Nutzungsdauer beeinflussen, wären dann Gegenstand politischer Aushandlungen und nicht das Ergebnis privatwirtschaftlicher Interessen. Gleichzeitig wendet sich eine objektivierende Kritik auch gegen die subjektive Erklärung Lisa Licentias: Filterblasen und Echokammern existieren zwar, es besteht aber keine Kausalität zwischen sozialen Netzwerken und der Radikalisierung (Jaster und Lanius 2019, S. 71–74), die Lisa Licentia beschreibt. Stattdessen wird die »Selbstsicherheit neurechter Akteur*innen« und damit die Geschlossenheit ihres Umfeldes auch durch Naturalisierungen und Polarisierungen hergestellt, wie Robert Feustel und Florian Spissinger (2019, S. 298) gezeigt haben. Die gesellschaftlichen Bedingungen, die zur Radikalisierung in diesen Diskursen beitragen, gehen damit weit über die Selbsterklärung Lisa Licentias hinaus und sollten ebenfalls Gegenstand einer objektivierenden Analyse sein.

5 Schlussbetrachtung

Mit dem vorliegenden Beitrag argumentieren wir vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Stands von Digitalisierung und Datafizierung für eine Beweglichkeit der Kritik. Diese Beweglichkeit vollzieht sich zwischen Kontextualisierungen und Objektivierungen und stellt in der Bewegung eine Wechselbeziehung zwischen den beiden Polen her. Sie macht es aus unserer Sicht möglich, sowohl Postfaktizität als auch die beanspruchte Neutralität scheinbar wertfreier Dateninfrastrukturen kritisch in den Blick zu nehmen.

Unsere Ausführungen zur Beweglichkeit der Kritik mussten sich erstens in einer theoretischen Debatte (gegen Latour und Langenohl) bewähren. Zweitens konnten wir anhand der ausgewählten Beispiele tentativ zeigen, dass sie sich in eine Praxis der Kritik überführen lassen. Wir

haben uns hier dafür entschieden zwei Bewegungsrichtungen, von Objektivierung zu Kontextualisierung und umgekehrt, als Einblicke in die Beweglichkeit der Kritik vorzuführen. Gerade an diesen Beispielen wird deutlich, dass die Beweglichkeit der Kritik nicht nur eine Wechselbeziehung zwischen Objektivierung und Kontextualisierung herstellt, sondern auch auf soziale Beziehungen zu Anderen angewiesen ist. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als Objektivität auf die Nachvollziehbarkeit von Argumenten durch Andere abzielt und Kontextualisierung die partikularen Wahrnehmungen Anderer berücksichtigt. Wir haben damit sowohl zur theoretischen Fundierung einer beweglichen Kritik als auch zu ihrer Praxis einen Beitrag geleistet, sehen aber auch, dass sich die von uns geforderte Beweglichkeit der Kritik damit nicht abschließend umreißen lässt. Vielmehr ist sie in der kritischen Praxis weiter zu konturieren und zu reflektieren.

Aus den analytisch von uns unterschiedenen Bewegungsrichtungen folgt für anschließende Überlegungen jedenfalls nicht, dass wir für eine quasi algorithmische Abfolge von Schritten einer beweglichen Kritik plädieren. Beweglichkeit der Kritik bedeutet, jeweils konkrete Ansatzpunkte zu finden, die als Einstieg in eine kritische Auseinandersetzung dienen. Dabei geht es immer darum, durch Kontextualisierung etwas zu sehen, dass man in der Objektivierung nicht erkennen konnte und umgekehrt. Objektivierung und Kontextualisierung fallen damit in einer Logik des Sowohl-Als-Auch zusammen. Die forschungsleitende Frage für eine so verstandene kritische Soziologie lautet mit Goeffroy de Lagasnerie (2018, S. 22): »Wie praktiziert man Sozialwissenschaften [also Objektivierungen; C.H./L.O.] *in dieser Welt, in diesem Moment* [also in einem Kontext; C.H./L.O.]?«, und in unserem Sinne auch umgekehrt: Wie kann diese Welt, dieser Moment (also dieser Kontext) zum Ausgangspunkt sozialwissenschaftlicher (also objektiver) Kritik werden?

Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autosozioanalysen als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion (Lukas Otterspeer)⁷

›Dass er niemand ist. Und für einen, der niemand ist, gibt es nichts Wichtigeres, als jemand zu werden. Daraus folgt, dass dieser Signor Sarratore ein unzuverlässiger Mensch ist.‹

›Ich bin auch ein kluger Kopf ohne Tradition.‹ Sie lächelte.

›Du auch, ja, und du bist ja auch tatsächlich unzuverlässig.‹ (Ferrante 2018, S. 84)

1 Hinführung

Ich sitze am Schreibtisch und schaue auf den Bildschirm. Zu sehen ist die Eingabemaske meiner Webseite. Meine Publikationsliste. Ich stelle mir die potentielle Leser:innenschaft etwa hinsichtlich anstehender Tagungen oder Bewerbungen vor und frage mich, welches Subjekt aus dieser Liste spricht. Ich schäme mich für das, was ich zu einem anderen Zeitpunkt gedacht habe und heute anders denke. Ich schäme mich der (impliziten) Theorien, die lebendig waren. Ich schäme mich der eigenen *Unzuverlässigkeit*. Keine *Tradition*, kein Fundament ist verfügbar, aus der sich quasi naturwüchsig ein bestimmtes Selbstverständnis als Wissenschaftler herauspellt. Keine Theorie, die beständig Zuhause und Rückzugsort ist und deren Heilige den Weg bereiten. Ich sitze am Schreibtisch und schäme mich für die Brüche zwischen den gelebten und lebendigen Theorien.

Diese Scham ist Anlass für diesen Beitrag. Im Folgenden werde ich zunächst die Autosozioanalyse als einen Zugang darstellen, der es erlaubt, die Spur der skizzierten Scham aufzunehmen. Dann arbeite ich anhand von drei herausgegriffenen Passagen aus eigenen Texten Grenzüberschreitungen heraus, die sich in der relationalen Betrachtung dieser Textausschnitte zeigen und die eine Quelle meiner Scham sind. Abschließend leite ich daraus Konsequenzen ab, die die erziehungswissenschaftliche Praxis betreffen. Für meine Argumentation ist die Annahme zentral, dass die skizzierte Scham nicht meiner Unfähigkeit zu Gradlinigkeit, zu Theorie-Treue oder zu Korpsgeist entspringt, sondern durch das *Feld* der

7 **Quelle:** Otterspeer, Lukas (2021): Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autosozioanalyse als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion. In: Martin Karcher und Severin Sales Rödel (Hg.): *Lebendige Theorie*. Hamburg: Textem, S. 159–173.

Wissenschaft bedingt ist, in dem ich positioniert bin. Ich spreche meiner Scham eine allgemeine Bedeutung zu, was eine kollektive Bearbeitung erfordert. Damit ist auch gesagt, dass es mir nicht um eine Kritik einzelner Personen geht, die in meiner Biografie entscheidend waren. Über einen autosozioanalytischen Zugang möchte ich (eigene) Erkenntnisprozesse und deren Bedingungen im wissenschaftlichen Feld kritisch in den Blick nehmen und so an einer »Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel« (Bourdieu 2016, S. 366) arbeiten.

2 Autosozioanalyse

Indem ich mich (*auto*) vor dem Hintergrund der Verwobenheit in bestimmte Kontexte (*sozio*) – in denen ich mich bewegte und bewege sowie konstituierte und neu konstituiere – zum Gegenstand der Reflexion mache, möchte ich der skizzierten Scham nachgehen. Dieses Unterfangen hat einerseits eine persönliche Dimension. Ich möchte Deutungsmacht darüber gewinnen, was ich als Erziehungswissenschaftler war, bin, sein kann und sein möchte. Andererseits, so meine These, steckt in dieser Vorgehensweise ein besonderes Potenzial kritischen Denkens, das über eine narzisstische Reflexion hinausweist.

Narzissmus identifiziert Pierre Bourdieu dort, wo sich die reflektierende Person selbst, ihre Erfahrungen, ihren Intellekt in den Mittelpunkt der Reflexion rückt. Eine wissenschaftliche Reflexion hingegen »stellt die charismatische Vorstellung in Frage, die die Intellektuellen so oft von sich selbst haben, sowie ihre Neigung, sich frei von jeder sozialen Bestimmtheit zu glauben. Sie ermöglicht es, das Soziale im Herzen des Individuellen zu entdecken, das Unpersönliche hinter dem Persönlichen.« (Bourdieu 2016, S. 368–369) Besonders in »der Objektivierung der Stellung des Forschers im universitären Bereich und der ›Verzerrungen [biases], die der Organisationsstruktur der Disziplin innewohnen« (ebd., S. 366), sieht Bourdieu den Schwerpunkt wissenschaftlicher Reflexion.

Mit dem hier verfolgten autosozioanalytischen Zugang schließe ich an Didier Eribon (2017b, 2017a, 2018) an, der das autosozioanalytische Vorhaben Bourdieus weiter ausbaut, es gerade in der Kritik des Bourdieu'schen *Selbstversuchs* (Bourdieu 2017) weiter ausbuchstabiert. Mit Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau (2018) kann hier auch von einer *Radikalisierung* einer autosozioanalytischen Perspektive gesprochen werden. Eribon kritisiert Bourdieu dahingehend, nur unzureichend »auf seine Kindheit und die Herausbildung seines Habitus einzugehen. Bourdieu tut so, als habe der Grund für viele seiner späteren intellektuellen Entscheidungen gar nicht in diesen Dingen gelegen.« (Eribon 2017a, S. 75) In *Gesellschaft als Urteil* lässt sich die Bedeutung einer solch umfassenden Reflexion für die Forschungspraxis beispielhaft

nachlesen. Eribon entfaltet eine Diskussion zwischen Bourdieu und ihm, die um ein Interview kreist, das Bourdieu mit zwei Jugendlichen aus einer Vorstadtsiedlung führte. Das Verständnis, das Bourdieu diesen beiden Jugendlichen entgegenbringt, verwundert Eribon, da sie sich der Gewalt gegenüber Mitbewohnerinnen des Viertels rühmen, durch die sie rassistisch beleidigt wurden. »Bourdieu sagte mir dann,« so führt Eribon Bourdieus Antwort auf seinen Einwand aus, »dass er sich in diesen beiden Jugendlichen seltsamerweise selbst erkannt hatte, dass sie ihn an seine Jugend erinnert, dass ihre Aussagen in seiner eigenen Vergangenheit ein Echo gefunden hatten.« (ebd., S. 44) In Eribons Vergangenheit findet das Interview hingegen ein anderes Echo.

Der junge Schwule, der ich war, besser: in den ich mich nach und nach, furchtsam und unsicher, aber auch mit einer anderen Zukunft fest im Blick, verwandelte, wäre wohl eher – oder sagen wir es ruhig: ist tatsächlich und wiederholt – eines der Opfer jener Art von Brutalitäten gewesen, mit denen die beiden Figuren aus Bourdieus Buch sich brüsten. (ebd., S. 47)

Das Beispiel zeigt, wie der wissenschaftliche Erkenntnisprozess durch die soziale Prägung des Erkenntnissubjekts beeinflusst sein kann.⁸ Und es zeigt auch, dass damit eine Herausforderung wissenschaftlicher Arbeit benannt ist, die nicht nur Anfänger:innen betrifft und die einer kontinuierlichen Bearbeitung bedarf. Autosozioanalytische Reflexion wird damit zu einer fortlaufenden und nicht vom akademischen Status abhängenden Aufgabe wissenschaftlicher Praxis.⁹ Eribon unterstreicht, dass seine Bedenken gegenüber Bourdieu ebenso unreflektiert, gar problematisch sind, speisen sie sich doch gleichermaßen aus einer Resonanz zu seiner eigenen Geschichte. Und dennoch wird das Potenzial einer autosozioanalytischen Reflexion deutlich, kann sie doch – gerade auch im Dialog, wie das Beispiel zeigt – in der Konfrontation der unterschiedlichen Perspektiven zu einer Distanzierung von Selbstverständlichkeiten und damit zu einer *dichteren Beschreibung* des analysierten Falls beitragen.¹⁰

- 8 Zur Autosozialanalyse als erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Reflexionsform siehe Haker und Otterspeer 2019a.
- 9 Neben »Ein soziologischer Selbstversuch« (Bourdieu 2017) ist das Werk Bourdieus durchzogen von Reflexionen des Erkenntnissubjekts (siehe zum Beispiel Bourdieu 2008; Bourdieu und Wacquant 2013b). Diese Überlegungen zur *teilnehmenden Objektivierung* machen deutlich, dass die Autosozioanalyse nicht abschließbar ist beziehungsweise nicht in einem autosozioanalytischen Bestseller aufgeht. Auch im Falle Eribons zeigt sich, dass die Autosozioanalyse als fortlaufende Reflexion verstanden werden muss, die mit *Rückkehr nach Reims* nicht ihren Endpunkt gefunden hat (siehe Eribon 2017a, 2018).
- 10 So hält Eribon fest: »Beide Seiten, die Jugendlichen und die Frauen, waren in einem Mechanismus gefangen, der von der Situation, in der sie miteinander existieren mussten, erst hervorgebracht wurde. Gemeinsam waren sie

Ich möchte nun autosozioanalytisch zeigen, dass der Anlass meiner eingangs skizzierten Scham Differenzen zwischen gegenwärtigen und vergangenen Perspektiven, zwischen den jeweils lebendigen (impliziten) Theorien sind, die ich vor dem Hintergrund einer (imaginierten) Scientific Community als ein Defizit von mir objektiviere. Mit Eribon verstehe ich diese Scham als einen Affekt »im Prozess der Emanzipation und Unterwerfung« (Eribon 2017b, S. 19). Der Prozess der Emanzipation zeigt sich im zurückblickenden Unwohlsein: mir drängt sich auf, was ich einmal gedacht habe, welche Theorien lebendig waren, von denen ich mich nun losgelöst habe beziehungsweise loslösen möchte. Vielleicht ist diese Scham Tochter des uneinlösbaren Wunsches, das zu vergessen, was man mal war. Verbunden mit der Hoffnung, nun der sein zu können, der man gerade sein will. Hierin zeigt sich der Prozess der Unterwerfung: Das Gefühl der Scham zeigt an, welchen Umgangsweisen Folge zu leisten ist, um sich die Schamesröte aus dem Gesicht zu treiben – und so den (imaginierten) Ansprüchen der Scientific Community gerecht zu werden. Diese Scham im Vollzug von Emanzipation und Unterwerfung regt sich, wenn ich Titel älterer Texte lese, an konkrete Ereignisse zurückdenke oder an Orte zurückkehre, welche wieder hervorholen, wie ich einmal war und was ich gedacht habe. Voraussetzung einer autosozioanalytischen Auseinandersetzung mit der skizzierten Scham ist also die *Rückkehr*¹¹, verbunden mit dem Versuch, die »Verstrickung des Sprechenden oder Schreibenden Subjekts in das, was es spricht oder schreibt, [zu] erkennen und [zu] begreifen« (Eribon 2018, S. 17).

3 Grenzüberschreitungen

Eine Rückkehr möchte ich in vorliegendem Beitrag anhand von drei Textpassagen andeuten, die ich zu unterschiedlichen Zeitpunkten und an unterschiedlichen Orten geschrieben habe beziehungsweise deren Mitautor ich war. Die Textpassagen eröffnen als empirisches Material einen Zugang zu meinem früheren ›Ich‹ und schränken zugleich den Spielraum ein, die eigene Biografie zu *begradigen*. In der Auseinandersetzung mit den Textpassagen geht es mir darum, den unterschiedlichen Grenzziehungen, die sich in den Textpassagen zeigen und die meinen Blick auf Welt strukturierten, auf die Spur zu kommen und dabei gleichermaßen

die Geschichte der populären Klassen, der männlichen Herrschaft, der Einwanderung, der sozialen und geografischen Benachteiligung, aber auch der Realitäten eines präzisen Ausschnitts der sozialen Welt, der geprägt ist von einer Stadt- und Wohnungspolitik, an deren Ende nun einmal solche Wohnghettos stehen.« (Eribon 2017a, S. 52)

11 Zum Verhältnis von Rückkehr, (Selbst)Reflexionen sowie transformatorischen Bildungsprozessen siehe auch Haker und Otterspeer 2019a.

nach ihren sozialen Bedingungen zu fragen beziehungsweise die soziale Positionierung auszuarbeiten, die sich in diesen Textpassagen zeigt. Nicht im Mittelpunkt steht hier die Frage, wie es von der einen zur anderen Grenzziehung kam. Dafür scheinen mir die herausgegriffenen Textpassagen zu fragmentarisch, Sozialisationsprozesse zu komplex und der gegebene Rahmen zu eng. Mich interessiert also der Wechsel von Grenzziehungen, die unsere Erkenntnis strukturieren, und weiter: was dieser Wechsel für die Praxis der Wissenschaft, der Erziehungswissenschaft bedeutet.

2007, vor dem Beginn meines Studiums, schrieb ich einen Text mit dem Titel »Monster Staatsschule« und veröffentlichte ihn unter einem Pseudonym auf meinem damaligen Blog. Im Wort *Staatsschule* sowie im Text zeigt sich mir heute eine Grenzziehung zwischen meinem damaligen ›Ich‹ – Waldorfschüler, sozialisiert in einem anthroposophischen Milieu mit »insulare[m] Charakter« (Idel 2007, S. 349) – und dem sogenannten Regelschulsystem oder allgemeiner: der Gesellschaft außerhalb dieses Milieus. Diese Grenzziehung vollzog sich auf verschiedenen Ebenen meiner Schullaufbahn; etwa hinsichtlich der typischen Architektur meiner Waldorfschule; hinsichtlich der Spielzeuge, mit denen ich im Kindergarten oder auch zuhause spielen konnte und durfte; hinsichtlich eines eigenen Zeitgefühls als Schüler, das sich nicht am Übergang von der Grundzur weiterführenden Schule und erst spät an Abschlüssen orientierte und lange geprägt war durch Ereignisse wie die Theaterinszenierungen in der achten und zwölften Klasse. Diese Grenzziehung, die sich sicherlich weiter auffächern lässt und die sich Waldorfschüler:innen in unterschiedlicher Ausprägung zeigen dürfte, erschien mir aus meiner damaligen Position als *evidente* Grenzziehung. Sie ist gewissermaßen der Ausgangspunkt meiner pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Sozialisation. In der herausgegriffenen Textpassage argumentiere ich, dass schulische Benotung sowie Selektion – also das *Monster Staatsschule* – Gründe dafür sind, dass junge Menschen verzweifelt versuchen *cool* zu sein.

Kann ein sechs Jahre altes Kind zwischen persönlichem Scheitern und dem Scheitern in einem Fach unterscheiden? Können wir das? So beginnt die Formung eines selbstlosen Individuums. Alle erziehenden Instanzen messen den heranwachsenden Menschen an seiner Leistung, es ist logisch, dass Mitschüler sich dieses Bewertungssystem aneignen. Der Wert einer Persönlichkeit vermischt sich also mit den schulischen Leistungen.

Acht Jahre später, 2015: Ich habe ein Lehramtsstudium absolviert und mich in meinem Selbstverständnis von meinem anthroposophischen Herkunftsmilieu distanziert. Ich habe mir bewiesen, dass ich auch in *staatlichen* Bildungsinstitutionen einen Platz finden kann, dass ich ›normal‹

bin. Ich erinnere mich, wie ich nach den ersten Klausuren meines Studiums, die ich sehr gut bestand, dies ehemaligen Mitschüler:innen einer Nachricht gleich mitteilte, mit der niemand inklusive mir gerechnet hatte. Nun bin ich wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Schulpädagogik und Mitautor einer Textpassage, die erneut eine Grenzziehung als evident setzt.

Die im Zuge der öffentlichen Diskussion zu ›Anna, die Schule und der liebe Gott‹ geäußerte Kritik am deutschen Bildungssystem, so kann etwas provozierend geschlussfolgert werden, verdankt ihre Reichweite im Wesentlichen der gewählten Form und Pointierung und nicht ihrer inhaltlich begründeten Relevanz. Mittels massenmedialer Sichtbarkeit können folglich Akteure Einfluss auf die Meinungsbildung zu Bildungsthemen nehmen, die in ihrer Wissenskonstruktion nicht durch Kontrollmechanismen der Wissenschaft gebremst werden. Auf der anderen Seite verdeutlicht die massenmediale Präsenz des Bildungsforschers John Hattie und seines Werks ›Visible Learning‹, welches bis heute in der Forschungsgemeinschaft vielfach diskutiert und zitiert wird, dass auch bildungswissenschaftliche Forschung Eintritt in die massenmediale Berichterstattung finden und somit den ihr zugrundeliegenden Selektionskriterien genügen kann.

Die hier naturalisierte Grenze verläuft zwischen Wissenschaft auf der einen Seite und außerwissenschaftlichen Positionen wie Richard David Prechts Schulkritik auf der anderen Seite. Die Differenz bezieht sich nicht nur implizit auf den Wahrheitsgehalt der beiden Seiten, sondern ist auch eine Soziale, die durch Kontrollmechanismen, zum Beispiel methodisches Vorgehen und Peer-Reviews, hergestellt wird (Haker 2020). Deutlich wird, dass ich beiden Seiten nicht die gleiche Wertigkeit zuspreche. Diese neue Grenzziehung hat einen Effekt auf mein Selbstverständnis: Im Verlauf des aufgenommenen Wegs, mit dem Ziel, einen Platz in der Wissenschaft zu finden, ist das *Monster Staatsschule* verschwunden. Froh, vordergründig kein Waldorfschüler mehr zu sein, einfach als ›normal‹ anerkannt zu werden, war ich bereit, mich dem System der Wissenschaft (wie ich es imaginierte) zu unterwerfen. Auch hier lässt sich die Grenzziehung auffächern: Ich bekam ein Büro in einem Gebäude, in dem die Professor:innen und Doktor:innen saßen, bei denen ich soeben noch studiert hatte und von denen ich fürchtete, sie würden meine Unwissenheit und damit mein nicht gerechtfertigtes Dasein in diesem Gebäude der Wissenschaft bemerken. Die in der Textpassage selbstsicher gezogene Grenze zeigt sich hier in mir persönlich. Sie zeigt sich als Unsicherheit oder Angst, der Wissenschaft nicht zugehörig zu sein oder wieder herauszufallen und in dem daran anknüpfenden Bemühen um Zugehörigkeit. Noch immer rüge ich mich selbst, Theorien, Autoritäten und Texten in meiner Arbeit einen zu großen Stellenwert einzuräumen. Dahingehend, dass ich mich ihnen unterordne (indem ich zum Beispiel viel wörtlich

zitieren), meine Argumentation entlang etablierter Wege entwickle und es nicht schaffe, zu einer eigenen Argumentation zu kommen. Ich wollte in dem, was vormals *Monster* war, als Schulpädagoge eine Heimat finden, es inkorporieren und so eine Position erobern, aus der ich als Wissenschaftler mit einer bestimmten Autorität sprechen kann.

Die jüngste Vergangenheit, 2019: Meine Promotion ist erfolgreich abgeschlossen, ich habe Titel, Ressourcen und Reputation, die mich zum Wissenschaftler machen. In einem Text, dessen Mitautor ich bin, wird das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft erneut zum Thema.

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 (2002; ähnlich Beck & 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 & Wacquant, 2013), Macht über die Grenzen des wissenschaftlichen Feldes hinweg ausüben kann.

Anstelle einer Grenzziehung, aus der ein hierarchisches Verhältnis von wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Wissen folgt, kritisiere ich nun eine solche Perspektive (und damit auch mein ›Ich‹ aus der vorherigen Textpassage). Im Mittelpunkt steht eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Autorität in öffentlichen Debatten, die als Meta-Kapital fungiert und damit bestimmte Positionen durchsetzt und andere marginalisiert. In diesem Text werden also die Grenzziehungen selbst zum Thema und zum Problem, und zwar nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch für mein Selbstverständnis als Wissenschaftler, der selbst verwoben in Gesellschaft ist. Dieser vorläufige Endpunkt, der einer Entselbstverständlichung meines Selbstverständnisses gleichkommt, ist gleichzeitig der Ausgangspunkt meiner Rückkehr.

4 Konsequenzen

Mitunter erschrecke ich, wenn ich die angedeuteten Transformationen meiner Perspektivierungen Revue passieren lasse. Aus versteckbarer Scham wird Leid, wenn ich mich als *unzuverlässig*, als einen *Niemand* subjektiviere, für den es nichts Wichtigeres gab und gibt, als jemand zu werden. Ich habe diesem Beitrag eine Passage aus Elena Ferrantes *neapolitanischer Saga* vorangestellt. In dieser Passage stehen sich Adele Airota und Elena Greco, die Ich-Erzählerin, gegenüber. Adele ist Mutter von Pietro Airota, der, wie auch sein Vater Guido Airota, Universitätsprofessor ist. Elena, mit Pietro verheiratet, hat sich gerade von ihm getrennt.

Grund dafür ist Nino Sarratore, den Elena noch aus ihrer Kindheit in sehr armen Verhältnissen in Neapel kennt. Elena und Nino sehen sich nun mit dem Vorwurf konfrontiert, unzuverlässig, ein niemand zu sein. Ihre Erfolge im akademischen und intellektuellen Milieu seien Ausdruck des Wunsches, jemand zu werden. So ist Nino für Guido Airota »ein kluger Kopf ohne Traditionen, ihm liegt mehr daran, denen zu gefallen, die den Ton angeben, als für eine Idee zu kämpfen, er wird ein sehr willfähiger Experte werden.« (Ferrante 2018, S. 83) Ich habe diese Passage dem Beitrag vorangestellt, da sich im Vorwurf der Airotas, den geborenen Intellektuellen, die Norm zeigt, an deren Abweichung sich meine Scham entfaltet und zu deren Einhaltung mich meine Scham drängt. Dieser Norm zufolge beruht Erkenntnis auf einer Tradition, einem Kern, einer stringenten Genese, die ich als Wissenschaftler nach außen zu performen habe. Meine Aufgabe wäre es demnach, die Transformationen und die Brüche in meinem Denken, die Nicht-Identität zwischen meinem Herkunftsmilieu und dem akademischen Feld zu verdecken und die damit aus der Abweichung entspringende Selbstkritik, die durch sie hervorbrachte Scham ins Innere, in das Verborgene zu lenken.

Die Autosozioanalyse hat das Potenzial, diese zerreißende (Selbst)Kritik zu wenden. Dann ließe sich aus der Reflexion der *Unzuverlässigkeit* sowie des *Niemand-Seins* eine Perspektive ableiten, die gerade in der Auseinandersetzung mit den vollzogenen Grenzüberschreitungen eine »Erkenntnis des Erkenntnissubjekts« (Bourdieu 2008, S. 13) möglich macht. Aus einer (intellektuellen) Heimatlosigkeit und aus der erfahrenen Kontingenz der eigenen Perspektive heraus lässt sich ein kritisches Potenzial der Heimatlosen entfalten (Haker 2020). Dieses zeigt sich in dem erfahrenen Bruch mit dem scheinbar Natürlichen in Folge jeder Grenzüberschreitung und damit in einer Skepsis gegenüber dem Selbstverständlichen. In der autosozioanalytischen Auseinandersetzung mit den Grenzüberschreitungen vom Waldorfschüler zum wissenschaftlichen Mitarbeiter zum Post-Doc wird deutlich, dass jede Grenzziehung aufgrund der jeweiligen sozialen Bedingungen (in der Gesellschaft und im wissenschaftlichen Feld) fragwürdig beziehungsweise fragil ist. Die Autosozioanalyse verstehe ich nun als ein Instrument, das erlaubt, Grenzziehungen vor dem Hintergrund der sozialen Verortung des Erkenntnissubjekts kritisch in den Blick zu nehmen und damit auch »mit der Illusion des gesunden Menschenverstandes zu brechen, und dadurch eine Vorbedingung für die wissenschaftliche Konstruktion des Gegenstandes [zu] sein.« (Bourdieu 2016, S. 367)

Anders als bei Pierre Bourdieu nimmt mein Anders-Werden nicht seinen Ursprung in einer bäuerlichen Gesellschaft, anders als in Elena Ferrantes *neapolitanischer Saga* nicht in einem ärmlichen Vorort einer italienischen Großstadt. Ausgangspunkt ist meine Sozialisation in einem anthroposophischen Milieu. Im Vergleich zu den Bildungsbiografien die

etwa Didier Eribon (2017b) oder Édouard Louis (2016) aus der Arbeiterklasse ins Herz des intellektuellen Milieus von Paris geführt haben, sind es die *feinen Unterschiede*, deren Grenzverläufe für meine Wahrnehmung entscheidend waren. »Genau diese Unterschiede aber durchziehen unsere Gesellschaft in Form von gläsernen Barrieren.« (Dröschner 2018, S. 30)

Ich liefere also keine Erzählung eines gesellschaftlichen Aufstiegs, keine Konstruktion einer vorbildlichen Bildungsbiografie oder etwa einer Veranschaulichung der Chancen, die jede:r in unserer Gesellschaft nutzen könnte. Mir geht es um das, was auf den skizzierten Etappen meiner (wissenschaftlichen) Sozialisation das scheinbar Normale war und ist, wie dieses Normale mit den jeweiligen sozialen Bedingungen korrespondierte und korrespondiert und wie mit diesem *Selbstverständlichen* umgegangen werden kann. Es geht also auch hier um *statistisches Schicksal* (Eribon 2017b, S. 110), weshalb vorliegender Beitrag auch als Plädoyer für Autosozioanalysen zu lesen ist, die nicht eine Flugbahn von einfachen sozialen Verhältnissen hinein in die intellektuelle Elite beschreiben. Anlässe dabei sind Grenzüberschreitungen und konkreter: die Einsicht in die Kontingenz der eigenen Erkenntnis, die sich in der Reflexion der vollzogenen Grenzüberschreitung eröffnen kann. Diese Grenzüberschreitungen vollziehen sich nicht nur im Milieuwechsel, etwa in der Figur der sogenannten Bildungsaufsteiger:in. Sie vollziehen sich auch dann, wenn Wissenschaftler:innen sich zwischen Paradigmen (Kuhn 2020), Denkkollektiven und Denkstilen (Fleck 1980) bewegen und sich im Zuge dieser Bewegung mit der Aufund Abwertung bestimmter Selbstverständnisse als Wissenschaftler:in konfrontiert sehen, was emanzipative Momente haben kann, immer aber auch mit neuen Unterordnungen einhergeht.

Die entlang der Textpassagen herausgestellten Grenzziehungen können in ihrem Wandel als sich verändernde *Welt- und Selbstverhältnisse* (Koller 2018) verstanden werden. Mir geht es im Folgenden darum, aus diesen Grenzüberschreitungen Schlussfolgerungen zu ziehen, die die erziehungswissenschaftliche Praxis betreffen.

Das erkenntnistheoretische Potenzial von Grenzüberschreitungen im erziehungswissenschaftlichen Alltag, so meine Annahme, lässt sich nicht einlösen. Was in Ausschreibungen, in Bewerbungsgesprächen, in Berufungsverfahren, in Vorstellungen vor Vorträgen usw. gefordert, eingelöst und damit reproduziert wird, ist die Geschichte einer kontinuierlichen und akkumulierenden Finalisierung der jeweiligen Forscher:innen. Dies zeigt sich bereits dann, wenn in Ausschreibungstexten mehr oder weniger explizit die Zugehörigkeit zu einer *Schule* (seien es theoretische oder methodische Schwerpunktsetzungen) verlangt wird. Ausgeschlossen werden damit Kolleg:innen, die nicht der jeweiligen *Schule* entstammen und den jeweiligen Kriterien-Konstruktionen somit nicht genügen, aufgrund einer Grenzüberschreitung oder der Bewegung an

den Grenzen von *Schulen*, durch was auch immer verursacht, jedoch vor der forschungsimmanenten Notwendigkeit stehen, das sich stellende Problem aus einer anderen Perspektive zu betrachten. In erziehungswissenschaftlicher Praxis prozessiert sich somit ein statisches Erkenntnissubjekt, das im Widerspruch zu forschungsimmanenten Bedürfnissen der Forschenden stehen kann. Es zwingt dazu, die eigene *Schule* zu reproduzieren, das Erkenntnispotenzial des eigenen Zugangs im Vergleich zur Konkurrenz herauszustellen. Hier scheint es mir naheliegend, analog zu Christoph Hakers Analyse der Praxis soziologischer Theorie (Haker 2020), von einer monoparadigmatischen erziehungswissenschaftlichen Praxis in einem multiparadigmatisch konstituierten Feld der Erziehungswissenschaft zu sprechen. Sicherlich ist der Einwand richtig, dass dieser Wettbewerb konstituierendes Moment der Wissenschaft ist. Meine Vermutung ist nun aber, dass Disziplinpolitiken dieser Art diesen Wettkampf gerade einschränken, sie es gar nicht erst erlauben, die Perspektive zu wechseln, im Forschungsprozess zu einem anderen zu werden. Damit wird ein konstitutives Moment wissenschaftlicher Praxis strukturell erschwert. In dem Sinne, dass Transformationen, Grenzüberschreitungen, Grenzgänge und Grenzverschiebungen, die für die Ausdifferenzierung der unterschiedlichen *Schulen* innerhalb der Erziehungswissenschaft Bedingungen waren, nun unter dem Verdacht der Unzuverlässigkeit stehen. Momente der Nicht-Identität mit Theorien oder *Schulen* werden so zu einem Problem anstatt Ausgangspunkt für ein *Stolpern* (Rheinberger 2019a) über das eigene Selbstverständnis zu sein, das überhaupt erst den Horizont für neues Wissen öffnet. Eine Disziplin, die in ihren geistes- und sozialwissenschaftlichen Ausprägungen letztlich mit Gegenständen operiert, die sich in ihrer Historizität und augenblicklichen Komplexität niemals umfassend einholen lassen, fällt in ihren disziplinpolitischen Praxen damit letztlich in totalitäre Perspektivierungen zurück.

Ausgehend von der nachgezeichneten Kontingenz meiner Perspektive möchte ich für einen kritischen Blick und eine kritische Haltung plädieren, die sich gegen Tendenzen richten, wissenschaftliche Praxis als eine fortwährend schließende Bewegung zu verstehen, der es um die Bestätigung der jeweils vorhandenen Selbstverständlichkeiten geht und die Brüche im Sinne eines Strebens nach einer konsistenten Biografie, eines konsistenten Denkkollektivs ausblendet beziehungsweise abqualifiziert. Die Autosozioanalyse verspricht hier ein Zugang zu sein, der einen reflektierten Umgang mit der Kontingenz von Perspektivierungen erlaubt, der nicht auf das verbissene Lernen bestimmter Formeln oder eines Vokabulars setzt, sondern sich in der Reflexion der eigenen Position Dogmatisierungstendenzen entzieht. Wissenschaftlichkeit gründet sich dann nicht in einer erfolgreichen Performanz bestimmter Handlungsanleitungen, sondern ist immer reflexiv herzustellen.

In der Grenzziehung zum *Monster Staatsschule* zeigt sich eine vereinheitlichende Unterscheidung zwischen *Gut* und *Böse*. Mit dem Hervorheben der Autorität bildungswissenschaftlichen Wissens wird eine solche Unterscheidung unmöglich. Was gilt und nicht gilt, ist nun entlang der Konventionen der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion mühsam zu bestimmen. Aber auch diese Grenzziehung, die Illusion eines theoretisch und methodisch gesicherten *Feldherrenblicks*, gerät ins Wanken. Nicht nur der Gegenstand der Wissenschaft, das was ist, wird Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion. Die Wissenschaft setzt sich selbst kontingent, was eine teilnehmende Objektivierung, also eine »Objektivierung des Subjekts der Objektivierung, das heißt des analysierenden Subjekts – kurz, des Forschers selbst« (Bourdieu 2004f, S. 172) zur Bedingung von wissenschaftlicher Erkenntnis macht.

Entselbstverständlichung meines Selbstverständnisses bedeutet in der begonnenen Bearbeitung meiner Scham also nicht, in der Rückkehr schlichtweg gegenteilige Positionen zum vormals Gedachten einzunehmen – beispielsweise nun einfach vom *Monster Waldorfschule* anstelle von *Monster Staatsschule* zu sprechen. Die vollzogene Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses fokussiert grundlegender die Praxis der Erkenntnis, die – im Abschied vom *Feldherrenblick* – zu einer kollektiven und nicht abschließbaren Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Objektivierungen wird.

Lehrer:innenbilder in Autosozioanalysen. Die Emergenzfunktion von Lehrer:innen als abwesende Dritte¹²

1 Einleitung

Grundsätzlich ist Literatur in der Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildern ein anerkannter Gegenstand. Für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildern erscheint uns die (kritische) Sammlung von Ressentiments, Stereotypisierungen oder Karikaturen – im Sinne von Pauker:in, Förderer:in usw. – typisch (Grunder 2016; Ricken 2007). Im Unterschied hierzu sind literarische Texte für uns ein Zugang zu Erfahrungswelten, der Un- oder Vorbewusstes sprachlich-sinnlich irritieren und damit erst objektivierbar machen kann (Erhardt 2011; Koller 2014; Rieger-Ladich 2014). Unser Rückgriff auf das literarische Genre der Autosozioanalyse folgt also nicht dem Ziel, die dort auftretenden Lehrer:innen zu typisieren, indem wir Lehrer:innenbilder aus ihnen machen. Wir wollen Lehrer:innenbildern und ihrer Wirkweise auf die Spur kommen. Hierzu nutzen wir den Begriff der *Emergenzfunktion* (Lindemann 2016, S. 97) von Lehrer:innenbildern, wenn diese dazu dienen, in Kommunikations- und Handlungssituationen soziale Ordnungen herzustellen. Diese Funktion ist insofern ambivalent, als sie die Kontingenz sozialer Ordnungen schließen oder öffnen kann.

In einem viel beachteten Radiovortrag (siehe zum Beispiel Gruschka 2001; Ricken 2007) setzt sich Theodor W. Adorno 1965 mit Bildern vom Lehrberuf auseinander. Er tut dies in einer Situation, in der Lehrer:innenmangel und der Umbau der Lehrer:innenbildung das Bildungssystem prägen (Gruschka 2001). So nimmt Adorno explizit Bezug auf die »Ausbildung der Lehrer« (Adorno 1969, S. 82), macht allerdings über seinen ganzen Vortrag hinweg immer wieder deutlich, dass er vom *Bild der Lehrer:in* spricht, »nicht von der Wirklichkeit des Lehrberufs, auch nicht von der wirklichen Verfassung der Lehrer« (ebd., S. 83). Damit könnte die Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildern beendet werden, insofern wir Lehrer:innenbilder für die Selbstreflexion tatsächlicher Lehrer:innen nutzen wollen.

Adornos These ist nun aber, dass gerade in der Lehrer:innenbildung Bilder im kollektiven Unbewussten wirken und dass diese Bilder des

12 Quelle: Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2022): Lehrer*innenbilder in Autosozioanalysen. Die Emergenzfunktion von Lehrer*innen als abwesende Dritte. In: Dominique Matthes und Hilke Pallesen (Hg.): Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung. Wiesbaden: Springer VS, S. 333–356. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-32564-0_16, zuletzt geprüft am 05.02.2026.

Lehrberufs und die Wirklichkeit des Lehrberufs vorsichtig ausgedrückt »nicht ganz unabhängig voneinander« (ebd., S. 83) sind. Denn die Bilder stünden in einem engen Zusammenhang zu den genannten Herausforderungen – dem Lehrer:innenmangel und dem Umbau der Lehrer:innenbildung: Sie seien entscheidend für die Berufswahl junger Menschen und führten noch bei Lehramtsstudierenden und Absolvent:innen dazu, dass sie den Schritt vom Studium an die Schule eventuell nicht oder nur unter Vorbehalt machen würden. Wir schließen uns dieser These Adornos an und gehen darüber hinaus, indem wir die Wirkung von Lehrer:innenbildern theoretisch als Emergenzfunktion fassen. Damit füllen wir eine Lücke, die der Radiovortrag Adornos hinterlässt.

Wir bestimmen im zweiten Kapitel zunächst genauer, um welche Textsorte es sich bei Autosozioanalysen handelt und werfen einen Blick auf die Möglichkeit, Literatur als erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquelle zu nutzen. Anschließend explizieren wir im dritten Kapitel unseren theoretischen Bezugsrahmen der Emergenzfunktion in Drittenkonstellationen. Er hilft uns dabei, das Verhältnis zwischen Lehrer:innenbildern und der gesellschaftlichen Praxis genauer zu fassen. Im vierten Kapitel nutzen wir diese Perspektive, um die Wirkweise von Lehrer:innenbildern über die Analyse von autosozioanalytischen Texten herauszuarbeiten, um im Fazit unsere These ausführlich zu begründen, die da lautet: Autosozioanalysen können (angehenden) Lehrer:innen dabei helfen, die Ambivalenzen der Wirkung von Lehrer:innenbildern zu erkennen. Hierfür bietet sich nicht nur die Rezeption bestehender Autosozioanalysen an, sondern auch das Einüben der autosozioanalytischen Praxis als Reflexionsform. Wir plädieren daher dafür, Lehrer:innenbilder in autosozioanalytischen Texten zum Anlass für Selbstreflexionen von (angehenden) Lehrkräften zu verwenden.

2 Autosozioanalysen als erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquellen

Um Bilder vom Lehrberuf, Adorno (1969, S. 75) spricht »von einer Imagierie, von unbewußt wirksamen Vorstellungen«, in Lehre und Forschung zum Gegenstand machen zu können, bietet sich unserer Ansicht nach ein Zugang über literarische Texte an. Wir bestimmen in diesem Kapitel zunächst das Genre der Autosozioanalyse, dem wir ein besonderes Erkenntnispotential zuschreiben. In einem zweiten Schritt stellt sich das Problem, weshalb literarischen Texten neben wissenschaftlichen Studien, etwa zum Lehrer:innenbild in historischer Perspektive (Enzelberger 2007) oder zur Darstellung von Lehrer:innen in der Öffentlichkeit (Blömeke 2005; Köller et al. 2019), ein Erkenntnispotential in Bezug auf Lehrer:innenbilder zukommen sollte (Erhardt 2011).

Autosozioanalysen sind ein Genre, das gegenwärtig besondere Aufmerksamkeit erfährt (Spoerhase 2017). Auch wenn die Texte unterschiedlich

benannt werden¹³, gibt es wesentliche Gemeinsamkeiten, erste Kanonisierungen vorliegender Publikationen (Jaquet 2018; Rieger-Ladich und Grabau 2018; Spoerhase 2017) und zahlreiche Querverweise zwischen den Texten (siehe etwa Ernaux 2019b zu Bourdieu, Eribon 2017a zu Ernaux und Dröscher 2018 sowie Louis 2016 zu Eribon). Für Chantal Jaquet (2018, S. 26–27; siehe auch Spoerhase 2018, S. 232) handelt es sich um eine Textform, die das Persönliche mit Theorie und Gesellschaftsanalyse verbindet und so gleichzeitig eine Distanz zur eigenen Existenz auf der einen Seite und zu gesellschaftlichen Determinismen auf der anderen Seite schaffen kann. Didier Eribon (2018, S. 95) verweist darauf, dass in Auto-sozioanalysen das forschende und schreibende »Ich« als »immer schon im Netz und Spiel der sozialen Welt gefangen und deswegen [...] auf gewisse Weise [als] ein nicht persönliches oder unpersönliches »Ich« verstanden wird. Die Erzählungen handeln von Grenzüberschreitungen, von der Klassenflucht, von Milieuwechseln und von Bildungsaufstiegen, die über eine Rückwärtsbewegung Gegenstand von Reflexion werden. Die Handlungen sind in unterschiedlichen sozialräumlichen Kontexten verortet, stellen Sozialisationsprozesse unterschiedlicher Zeiten dar und werden etwa in Bezug auf Gender, Klasse, Race und Sexualität aus unterschiedlichen Perspektiven geschrieben (siehe nur hooks 2020; Ernaux 2019a; Dröscher 2018; Eribon 2018; Vance 2018; Ferrante 2016; Louis 2016). In diesen Texten tauchen immer wieder Beschreibungen von schulischen Erfahrungen und Lehrer:innenbildern auf. Auch wenn der zurückgelegte soziale Weg in den einzelnen Texten stark variiert, geht es immer um einen *Ethos der Distanz*¹⁴ (Jaquet 2018, S. 138) und die »Erfindung einer neuen Existenz« (ebd., S. 14). Auto-sozioanalysen nehmen zudem in aller Regel die Form einer Rückkehr an (Haker und Otterspeer 2019a). Als Reflexion des bisher zurückgelegten Wegs, des vollzogenen Aufstiegs¹⁵ und der so hergestellten Distanz zu ebenjenem

- 13 Neben »Auto-sozioanalyse« (Eribon 2017a, S. 20) auch: »die Selbstanalyse und die Sozioanalyse« (Eribon 2018, S. 63); »Selbstethnografien« (Reckwitz 2017, S. 359); »Autosozio-biographie« (Spoerhase 2018, S. 232, 2017, S. 27); »autosozio-biographische Berichte« (Jaquet 2018, S. 25); »unpersönliche Autobiografie« (Ernaux 2019b, S. 253).
- 14 Und zwar in zweifacher Hinsicht, denn »[a]m Berührungspunkt zweier Welten machen sie [die Klassenübergänger:innen, Anm. d. Verf.] die Erfahrung einer doppelten Distanz, nämlich zum Herkunftsmilieu und zum Ankunftsmilieu« (Jaquet 2018, S. 138). Daniela Dröscher (2020) spricht etwa davon, *klassenquer* zu sein, um zu beschreiben, »immer mehr oder weniger im Dazwischen« zu sein und argumentiert dafür, diese Positionierung nicht als defizitär zu verstehen. Dem Dazwischen komme vielmehr ein spezifisches Erkenntnis- und Kritikpotential zu.
- 15 Wie die Bewegung zwischen Milieus oder Klassen begrifflich gefasst werden kann, ob es also mitunter problematisch ist, vom Aufstieg zu sprechen

Herkunftsmilieu handelt es sich bei dieser Reflexionsform um eine »Genealogie unserer selbst« (Eribon 2018, S. 17).

Eine weitere innere Differenz des Genres besteht neben der Vielfalt der skizzierten sozialen Wege darin, dass es sowohl wissenschaftliche als auch literarische Schreibstile umfasst und das einige Autor:innen weder eindeutig dem wissenschaftlichen beziehungsweise dem literarischen Feld zuzuordnen sind. Es handelt sich bei Autosozioanalysen also um hybride Textformen, weshalb wir ihren Gehalt als Erkenntnisquelle wie folgt begründen.

Unser Rückgriff auf die Literatur der Autosozioanalyse als einer erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisquelle liegt in der Situiertheit und Sprachgebundenheit von Wissen begründet. Literarischen Texten kann der Status einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisquelle aufgrund einer Symmetrie zwischen Literatur und Wissenschaft zukommen: Es gibt keinen von Sprache und Erzählungen unabhängigen und keinen privilegierten Zugang zur sozialen Realität, der Literatur und Wissenschaft fundamental unterscheiden würde (Alkemeyer 2007; Koller 2014). Wissenschaftliche Forschungsergebnisse sind der Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildern in Literatur also nicht prinzipiell vorzuziehen, auch weil sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung wie literarisches Schreiben immer aus einer bestimmten, sozial situierten und sprachlich vermittelten Perspektive (Haraway 1995) erfolgt:

Kein Wissenschaftler kann heute [...] den Anspruch erheben, etwas so darstellen zu wollen, »wie es wirklich ist«. Wissenschaftliche wie literarische Wirklichkeitsdarstellungen sind *narrativ modelliert*; in beiden Fällen wird ein kulturelles Wissen schreibend *fabriziert* [...], allerdings ein je besonderes Wissen, erzeugt auf der Grundlage unterschiedlicher Konventionen mit ihren besonderen Realitäts- und Machteffekten. (Alkemeyer 2007, S. 12, Hervorhebungen im Original; siehe auch Rieger-Ladich 2014, S. 354)

(Haker und Otterspeer 2019a), ist Teil der autosozioanalytischen Debatte. In Auseinandersetzung mit Jaquet (2018) besteht etwa Eribon (2018, S. 115) in Abgrenzung zum Begriff des *Klassenwechslers* (transclasse) auf den Begriff des *Klassenflüchtigen* (transfuge). Dem Anliegen Jaquets, nach einem wertneutraleren Begriff zu suchen, hält Eribon dabei entgegen, dass es gerade darum gehe, Begriffe zu finden, die bestehende Hierarchien und Unterdrückungen nicht verklären, sondern diese zum Gegenstand machen. Aufstieg fassen wir in diesem Sinne als eine Akkumulation von Kapitalien unter den gegebenen Bedingungen – etwa Zertifikate und ökonomisches Kapital –, die ein höheres Maß an (sozialer) Mobilität im Makrokosmos Gesellschaft erlauben. Die Rede vom Aufstieg darf dabei nicht verdecken, dass sich gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse nicht verändern, sie sich eher umgekehrt durch den individuell erlebten Aufstieg bestätigen (Jaquet 2018).

Diese Symmetrie zwischen wissenschaftlichen Texten und Erzählungen räumt zwar mit der Vorstellung einer ontologischen Trennung zwischen Sozial- und Erziehungswissenschaften auf der einen Seite und Literatur auf der anderen Seite auf, die weder in Anbetracht der sozialwissenschaftlichen Tradition (Eßbach 2014) noch in einer vergleichenden Betrachtung von sozialwissenschaftlicher und literarischer Kultur (Lepenies 1985) angemessen ist. Allerdings führt die Symmetrie, wie Thomas Alkemeyer (2007) betont, nicht dazu, dass es keine Unterschiede zwischen den beiden Feldern gibt. Diese Unterschiede sind praktischer Art und damit abhängig von ihren Produktions- und Rezeptionsbedingungen. Abgrenzungen zwischen wissenschaftlichen Texten und Literatur sind damit immer aufs Neue zu begründen und nicht in allen Fällen eindeutig.

Ein allgemeines Erkenntnispotential von Literatur liegt etwa darin, dass sie mehr Raum für Zwischentöne, Widersprüchlichkeiten und Uneindeutigkeiten lässt. Sie ist damit in gewisser Weise sogar näher an der Wirklichkeit als wissenschaftliche Texte (Erhardt 2011, S. 253). In Bezug auf Autosozioanalysen sehen wir insbesondere die Möglichkeit einer reflexiven Distanznahme zu den eigenen vorbewussten Wissensbeständen als Erkenntnispotenzial:

Adorno (1969) gibt seinem Vortrag über Lehrer:innenbilder den Titel »Tabus über dem Lehrberuf«. Tabus fasst er als kollektive Vorstellungen im gesellschaftlichen Un- oder Vorbewussten, die auf das Verhalten Einzelner wirken. In einem praxistheoretischen Vokabular ließe sich daraus ableiten, dass Lehrer:innenbilder Teil der »Mechanismen einer feinmaschig das gesamte soziale Leben durchwirkenden, symbolischen Gewalt, die weitgehend ohne Sprache auskommt« (Alkemeyer 2007, S. 12), sind. Damit stellen Tabus eine besondere Herausforderung sozial- und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis dar, weil sie als symbolische Gewalt wirken, ohne als Regel sprachlich expliziert zu werden. Tabus sind in dem Bereich anzusiedeln, den Pierre Bourdieu als Doxa – »Begriffe oder Thesen, *mit* denen argumentiert wird, *über* die man aber nicht diskutiert« (Bourdieu 2004b, S. 30, Hervorhebungen im Original) – begreift. Daraus ergibt sich das Problem der reflexiven Distanz: Wir, die Lernenden, Lehrenden und Forschenden, sind selbst in diesen symbolischen Mechanismen in der Doxa verfangen, weil sie eben das *gesamte soziale Leben durchwirken*. Die Lektüre¹⁶ von Literatur kann die ge-

16 Für die von uns genutzte Literatur gilt, dass wir sie zunächst ziellos beziehungsweise nicht als Gegenstand von Forschung lasen – aus Interesse, nach einer Empfehlung oder weil wir das Buch geschenkt bekommen haben. Überhaupt ist es erst zu unserer Forschung gekommen, weil wir uns auf einer Zugfahrt von Oldenburg nach Bremen zufällig begegnet sind und sich ein Gespräch zu Eribons (2017b) »Rückkehr nach Reims« entwickelte. Die Lektüre, etwa von Eribons *Rückkehr*, motivierte uns zu weiterer Lektüre,

suchte Distanz und damit neue Erkenntnis ermöglichen, weil sie erstens eine sprachlich-sinnliche Zugänglichkeit zur symbolischen Gewalt der Lehrer:innenbilder herstellt, die in wissenschaftlichen Beobachtungen oft unausgesprochen und damit ungesehen bleibt. Zweitens findet in Literatur eine Perspektivierung statt, die uns dabei helfen kann, zu unserem eigenen Leben auf Distanz zu gehen und damit »Erfahrungen zweiter Ordnung« (Rieger-Ladich 2014, S. 353) zu machen. In der Lektüre eines Romans, etwa im Falle der Identifikation mit der jeweiligen Protagonist:in und damit dem Involviertsein in ein bestimmtes Milieu, können sich Erfahrungswelten öffnen, die das eigene Un- oder Vorbewusste sprachlich-sinnlich irritieren und damit erkennbar machen (ebd.; Koller 2014). Was vormals selbstverständlich war, was abseits jeglicher Reflexion lag, kann in diesem »Resonanzgeschehen zwischen Buch und Leser/in« (Rieger-Ladich 2014, S. 357) objektiviert und reflexiv zugänglich gemacht werden (Erhardt 2011). Hierin liegt ein entscheidender Vorteil gegenüber sozialwissenschaftlicher Literatur, die häufig eher an der Schließung, statt an der Öffnung von Kontingenz interessiert ist (kritisch hierzu Haker 2020; Haker und Otterspeer 2019a).

In unserer Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildern in Auto-sozioanalysen haben wir dieses *Resonanzgeschehen* über einen ethnographischen Zugriff auf Literatur (Alkemeyer 2007) erfassbar gemacht. Die Lektüre von Auto-sozioanalysen ist dabei die Feldforschung und löst sich mit Phasen der reflektierenden Distanzierung ab. Das im Lesen Erfahrene wird verschriftlicht und im wechselseitigen Austausch weiter verdichtet. Auto-sozioanalysen bieten häufig Anlass für Reflexionsschleifen, weil sie selbst reflexiv angelegt sind. In diesem Wechselspiel von Lektüre und Reflexion hat sich die sozialtheoretische Figur der *Drittenkonstellation* als ergiebig erwiesen, um einerseits das von uns in der Lektüre Erfahrene theoretisch fassen zu können und andererseits die Theorie für die weitere Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Buch zu nutzen.

3 *Lehrer:innenbilder: Lehrer:innen als abwesende Dritte*

Auto-sozioanalysen berichten von Grenzüberschreitungen zwischen Milieus und machen daher erfahrbar, dass alles auch ganz anders sein kann. Durch diese Erfahrung machen sie die Situiertheit des eigenen Wissens

beispielsweise der Bücher von Annie Ernaux, und generierte Fragen und Deutungshorizonte. Wir denken daher *einerseits*, dass sich eine erkenntnis-generierende Lektüre von Literatur nicht unbedingt planen lässt beziehungsweise nicht notwendigerweise zu didaktisieren wäre, dass sich aus (zufälligen oder beiläufigen) Lektüren aber *andererseits* Ideen und Fragestellungen entwickeln können, die für Lehre und Forschung produktiv sind und dass die Lektüre im Nachhinein systematisierbar wird.

und die Kontingenz symbolischer Ordnungen der Reflexion, Kritik und Bearbeitung zugänglich (Haker und Otterspeer 2019a). Da in der Lektüre von Autosozioanalysen Probleme doppelter Kontingenz erfahrbar und emergente soziale Ordnungen in Frage gestellt werden, ist unsere Theoriwahl auf die *Emergenzfunktion in Drittenkonstellationen* (Lindemann 2010, 2016) gefallen. Lehrer:innenbilder als Dritte zu verstehen, bietet uns einen theoretischen Bezugsrahmen, um das anfangs angesprochene Problem zu lösen, dass Lehrer:innenbilder eine Imagerie (Adorno 1969) sind, die einerseits nicht mit den wirklichen Lehrer:innen gleichzusetzen ist, andererseits aber in einem Wirkungsverhältnis zum Handeln von Lehrer:innen, Schüler:innen, Eltern usw. steht. Die Lösung besteht darin, dass sich Lehrer:innenbilder, sofern sie als Drittes konzipiert werden, nicht notwendig auf anwesende Lehrer:innen beziehen und die Wirkung von Lehrer:innenbildern durch diesen theoretischen Rahmen analysierbar wird.

Die *Emergenzfunktion des Dritten* (Lindemann 2010, 2016) ist, dass sowohl die Stabilisierung als auch die Veränderung sozialer Ordnung in konkreten Kommunikations- und Handlungssituationen unter Bezugnahme auf Dritte stattfindet. Dieser theoretische Bezugsrahmen ist für die Analyse von Lehrer:innenbildern in Autosozioanalysen besonders geeignet, weil er in der Lage ist »die Ebene des situativen Kommunizierens und Handelns und die Ebene generalisierender Ordnungsbildung enger aufeinander zu beziehen« (Lindemann 2010, S. 509).¹⁷ Dies ist wichtig, weil Autosozioanalysen sich dadurch auszeichnen, dass in ihnen beide Ebenen eng verwoben werden (Jaquet 2018).

Unter Dritten können zunächst *anwesende Dritte* verstanden werden. Diese können entweder physisch anwesend oder kommunikativ adressierbar sein. Sie helfen einerseits dabei, in sozialen Situationen das Problem der Kontingenz der Mitwelt (konstitutive Funktion des Dritten) und das Problem der doppelten Kontingenz (Emergenzfunktion des Dritten)¹⁸ zu lösen (Lindemann 2010, 2016), etwa wenn Lehrer:innen

- 17 Daher denken wir, dass mit dem Zugang der *Emergenzfunktion des Dritten* ein Weg für den Umgang mit dem Problem gefunden ist, wie in professionstheoretischen Konzeptualisierungen die Bedeutung sozialer und gesellschaftlicher Verhältnisse konkreter reflektiert und untersucht werden kann.
- 18 Das *Problem der Kontingenz der Mitwelt* umfasst die grundsätzliche Frage, welche Entitäten als soziale Personen anerkannt werden können (Lindemann 2016). In alltäglichen Kommunikations- und Handlungssituationen spielt diese Frage eine geringe Rolle, weshalb sie auch im Zuge unserer weiteren Argumentation nicht im Mittelpunkt steht. Relevant wird sie in Grenzsituationen, die Gesa Lindemann empirisch am Beispiel der neurologischen Frührehabilitation untersucht. Zur Lösung des Problems der Kontingenz der Mitwelt kommt Dritten hier eine konstitutive Funktion zu, weil sie als validierende Instanz bestätigen oder entkräften, dass eine Entität als

die Regeln für eine Partnerarbeit zwischen zwei Schüler:innen (Ego und Alter) festlegen und auf ihre Einhaltung achten. Andererseits können anwesende Dritte die Stabilität von Normen und damit die Lösung des Problems doppelter Kontingenz nur begrenzt garantieren. Weil sie kommunikativ adressierbar sind, kann versucht werden, die von ihnen gesetzten Normen zu verändern: »Von anwesenden Dritten kann kognitive Einsicht erwartet werden, sie können lernen, statt an den einmal gefassten normativen Erwartungen festzuhalten« (Lindemann 2010, S. 500).

Anders verhält es sich bei *abwesenden Dritten*. Sie sind als ein imaginer oder konstruierter Referenzpunkt zu verstehen, der dazu führt, dass bestimmte Konventionen eingehalten werden und normative Orientierungen stabil bleiben. Peter L. Berger und Thomas Luckmann (2018) nennen etwa »Vaterschaft« als ein Beispiel für eine gesellschaftliche Objektivität, die »über und jenseits der Person, welche sie ›zufällig‹ im Augenblick verkörpert« (Berger und Luckmann 2018, S. 62), ihre Wirkung entfaltet. Analog gibt es Bilder von Lehrer:innen, die als abwesende Dritte schulisches und außerschulisches Handeln bestimmten Normen unterwerfen, gerade weil sie nicht kommunikativ adressierbar sind. Ein Beispiel wäre der sogenannte vorauseilende Gehorsam, in dem die Vorstellung eines Tadels durch eine Lehrkraft, auch in ihrer Abwesenheit, ein bestimmtes soziales Verhalten befördert. Da abwesende Dritte in ihrer Abwesenheit nicht von etwas anderem überzeugt werden können und nicht erfahren, dass bestimmte Deutungsmuster sich womöglich nicht bewähren, tragen sie entscheidend zur dauerhaften Stabilisierung sozialer Ordnungen bei. Gesa Lindemann (2010, S. 495) schreibt in Bezug auf Niklas Luhmann: »nur der abwesende Dritte garantiert die Stabilität normativer Erwartungsstrukturen.«

Zur Verbindung der Konzepte von anwesenden und abwesenden Dritten kann eine Verzeitlichung eingefügt werden. Einerseits gibt es gegenwärtig abwesende und zukünftig anwesende Dritte (ebd., S. 501). Etwa die Lehrer:innen, wenn Schüler:innen auf mündliche Prüfungen hinarbeiten und sich bereits in der Vorbereitung an einem Bild von der jeweiligen Lehrer:in in der Prüfungssituation orientieren. Andererseits sind auch Verzeitlichungen denkbar, in denen gegenwärtig anwesende Dritte zukünftig abwesende Dritte werden. Dies scheint in Bezug auf Lehrer:innenbilder der Normalfall zu sein, denn wir gehen davon aus, dass

soziale Person anerkannt werden kann. *Doppelte Kontingenz* ist für unseren Argumentationszusammenhang das hauptsächliche Bezugsproblem. Es umfasst die Erwartungserwartung zwischen Akteur:innen. Diese nehmen sich als erwartendes Gegenüber wahr und sehen sich somit mit der Frage konfrontiert: Was erwartet das Gegenüber von mir und wie kann ich adäquat auf diese Erwartungen reagieren? Dritte lösen diese Problemstellung, insofern sie für einen Referenzrahmen stehen, der bestimmte Erwartungserwartungen nahelegt.

Lehrer:innenbilder, die während der Schulzeit entstehen, noch über diese Zeit hinauswirken und beispielsweise beeinflussen, wie Berufseinsteiger:innen in Schule agieren.

Im folgenden Kapitel analysieren wir Lehrer:innenbilder als eine Form abwesender Dritter. Lehrer:innen als abwesende Dritte wirken ordnend im kollektiven Unbewussten, obwohl oder gerade, weil es sich um eine Imagerie handelt. Diese Ordnungsfunktion besteht, wie unsere Analyse zeigen wird, aber nicht nur darin, dass dem Handeln Einzelner klare Grenzen gesetzt werden, sondern auch in einer öffnenden und ermöglichenden Handlungsorientierung, die zumindest andeutet, dass es neben dem Selbstverständlichen, neben dem Bekannten, auch andere Formen des sozialen Miteinanders und der Subjektivierung gibt. Dies ist die Ambivalenz der Emergenzfunktion. Lindemann (2010, S. 495) spricht in Bezug auf Jürgen Habermas von *kontrollierter Veränderung*. Wir beziehen uns, um die öffnende Funktion von abwesenden Dritten theoretisch zu erfassen, auf Jaquets (2018) *Theorie der Nicht-Reproduktion*.

Jaquet (ebd.) betont zunächst die reproduzierende und damit stabilisierende Funktion der Schule und von Lehrer:innen für die soziale Ordnung. Für ihre Theorie der Nicht-Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse fragt Jaquet daran anschließend nach den Ursachen der Nicht-Reproduktion. Eine notwendige aber nicht hinreichende Ursache sieht sie in der Mimesis, also in der Nachahmung Anderer. Auch Nachahmung ist offensichtlich zunächst ein reproduzierender Mechanismus, insofern Einzelne in der Regel die Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsweisen nachahmen, die in ihrem direkten Umfeld vorzufinden sind. Damit Nachahmung zu einer Ursache der Nicht-Reproduktion und damit Öffnung von Kontingenz werden kann, braucht es daher die »Vorstellung eines anderen Modells« (ebd., S. 36), eine »exemplarische Imago« (ebd., S. 51) und im Fall eines Bildungsaufstiegs »das erste Bild eines Gebildeten und Intellektuellen« (ebd., S. 52). Diese Funktion können laut Jaquet (ebd., S. 50) auch Lehrer:innen übernehmen¹⁹.

4 *Lehrer:innenbilder in Autosozioanalysen*

Die folgenden Passagen dokumentieren einen Ausschnitt unseres ethnographischen Zugriffs auf Autosozioanalysen. Unsere Darstellung von Autosozioanalysen folgt dabei der Frage: *Wie treten Lehrer:innenbilder auf und welche soziale Ordnung emergiert aus der jeweiligen Drittenkonstellation?* Um einen Einblick in die Vielzahl von Lehrer:innenbildern

19 Jaquet (2018, 13, 37) merkt hierzu allerdings selbstkritisch an, dass gerade die Nicht-Reproduktion ein »Sicherheitsventil« der etablierten Reproduktionsmechanismen sein könnte.

in Autozoioanalysen zu geben, haben wir eine Auswahl von zwei kontrastierenden Fällen getroffen. Um diese Fälle von Lehrer:innenbildern zu vergleichen, nutzen wir zwei Vergleichsdimensionen. Erstens geht es um die Ambivalenz der Emergenzfunktion, also darum, ob eine schließende oder eine öffnende Funktion von Lehrer:innenbildern auszumachen ist. Zweitens vergleichen wir die Handlungsorientierungen, die durch die Lehrer:innenbilder gegeben werden und damit als Lösung des Problems doppelter Kontingenz erscheinen. Konkret zeigen wir am Beispiel von Elena Ferrantes neapolitanischer Saga, wie Lehrer:innenbilder eine ordnungsstabilisierende Funktion einnehmen und wie sie Handlungen an schulischem Erfolg orientieren können. Im Vergleich hierzu wird anhand von Édouard Louis' »Das Ende von Eddy« eine öffnende Funktion von Lehrer:innenbildern deutlich, die Handlungen entlang egalitärer Normen orientiert.

4.1 Elena Ferrantes neapolitanische Saga

Elena Ferrantes²⁰ (2016, 2017b, 2017a, 2018) neapolitanische Saga umfasst vier Bände. Sie erzählt die Geschichte von Elena Greco (Ich-Erzählerin, im Text meist Lenù genannt) und Rafaella Cerullo (von Elena meist Lila genannt) von der Kindheit in der Grundschule bis in das höhere Erwachsenenalter. Mit diesem Bogen zeichnet Ferrante das Bild einer Stadt und einer Gesellschaft über Generationen nach.

1980 erschütterte Neapel ein schweres Erdbeben, das auch Lenù und Lila, beide Mitte 30 und schwanger, erleben. Sie retten sich in ein Auto, in dem Lila einen Zusammenbruch erleidet. Dieser öffnet die doppelte Kontingenz und die Kontingenz der Mitwelt weit: Lila findet in dieser Situation keinen stabilen Halt und kann nicht unmittelbar auf routinierte

20 Es ist nicht ganz klar, wer genau hinter diesem Namen steckt (Bardola 2019). Es liegen aber Wortmeldungen von Ferrante jenseits ihrer literarischen Werke vor. Auf die Frage nach dem autobiografischen Gehalt ihrer neapolitanischen Saga antwortet Ferrante in einem Interview (2019, S. 296): »Wenn Sie mit autobiographisch meinen, dass man auf die eigenen Erfahrungen zurückgreift, um eine erfundene Geschichte zu erzählen, lautet die Antwort: beinahe alles. Wenn sie mich aber danach fragen, ob ich hier meine ganz persönlichen Erlebnisse aufschreibe, lautet die Antwort nein.« In diesem Sinne lesen wir Ferrantes Bücher als Autozoioanalyse, die konsequent das Ziel verfolgt, das »Ich« im Strudel des Sozialen zu fassen, ohne dem eigenen Narzissmus als Autor:in zu verfallen. Die Abwesenheit der Autor:in als konkrete Person und ein Schreiben, das ganz persönliche Erlebnisse vermeidet oder nicht als solche ausweist, bewahrt Ferrante vor den Fallstricken der narzisstischen Reflexion (Bourdieu 2016), in der persönliche Erfahrungen lediglich zur Selbstlegitimation herangezogen werden.

Handlungsorientierungen zurückgreifen. Sie spricht davon, dass sich um sie herum »*die Konturen auflösen*« (Ferrante 2018, S. 218, Hervorhebungen im Original). Lila beginnt zu monologisieren und »das Gefühl für die Welt zu erklären, in der sie sich bewegte« (ebd., S. 219). Sie erzählt, um Fassung ringend, die Geschichte ihres Lebens. Der folgende Ausschnitt umfasst das Ende von Lilas Monolog, den Lenù rückblickend in wörtlicher Rede wiedergibt:

Jemanden zu mögen, geht einher mit jemanden nicht zu mögen, und ich schaffe es nicht, schaffe es nicht, mich rings um einen guten Willen zu verfestigen. Maestra Oliviero hat immer recht gehabt, ich bin ein schlechter Mensch. Nicht mal eine Freundschaft kann ich am Leben erhalten. Du bist freundlich, Lenù, du hast viel Geduld mit mir gehabt. Aber heute Abend ist es mir endgültig klar geworden: Da ist immer ein Lösungsmittel, das langsam wirkt, mit sanfter Wärme, und es zersetzt alles, auch wenn es gerade kein Erdbeben gibt. Darum, bitte, wenn ich dich kränke, wenn ich Gemeinheiten zu dir sage, halte dir die Ohren zu, ich will es nicht, aber ich tue es trotzdem. Bitte, bitte, lass mich jetzt nicht allein, sonst gehe ich zugrunde. (ebd., S. 222)

Maestra Oliviero, Lenù und Lilas Grundschullehrerin, tritt im Moment des Zusammenbruchs als abwesende Dritte auf: als Autorität, die Lila als schlechten Menschen beurteilt und deren Urteil Lila akzeptiert. Durch das Lehrer:innenbild wird fast 30 Jahre nach ihrer Grundschulzeit immer noch ein Urteil gesprochen: Lila ist *ein schlechter Mensch*, Lenù ist *freundlich*. Dieses so einfache wie vernichtende Urteil gibt Lila in einer Krisensituation Halt und dient als Lösung für das Problem doppelter Kontingenzen: *Es ist von Lenù zu erwarten, dass sie Lila nicht alleine lässt*. Die Autosozioanalyse von Ferrante zeigt damit eine Emergenzfunktion von Lehrer:innen als abwesende Dritte auf, die in diesem Fall vor allem normativ stabilisierend ist (ein anderes Beispiel zu dieser Funktion findet sich bei Jaquet 2018, S. 50–56).

Die gerade angeführte Szene aus Ferrantes neapolitanischer Saga findet sich im letzten der insgesamt vier Bände. Sie dokumentiert einen Moment, in dem sich Lila dem Urteil der Lehrerin unterwirft und es als richtig akzeptiert. Darüber hinaus, und hierin besteht eine Besonderheit von Autosozioanalysen als Erkenntnisquelle, lässt sich auch die Genese dieses Bildes nachverfolgen.

Im ersten Band der neapolitanischen Saga (Ferrante 2016), in der die Grundschulzeit Lenùs und Lilas viel Raum einnimmt, ist das Urteil über Lenù und Lila noch nicht gesprochen. Neben Lenù, die eine sehr gute Schülerin ist, nimmt sich Maestra Oliviero plötzlich auch Lila intensiv an, obgleich sie sehr frech ist. Der Grund hierfür ist, dass sie merkt, dass Lila als einziges Kind der Klasse bereits lesen und schreiben kann. Sie hat es sich selbst beigebracht. Und so kämpft die Lehrerin, als es darum geht, Lenù und Lila auf die weiterführende Schule zu schicken, darum,

dass die Elternhäuser beider Mädchen zustimmen und hat bei Lenùs Eltern Erfolg:

Lilas Eltern dagegen sagten nein. [...] Die Eltern spielten mit dem Gedanken, gar nicht erst zur Lehrerin zu gehen, die sie allerdings vom Direktor herbeizitieren ließ, und so blieb Nunzia [Lilas Mutter, Anm. d. Verf.] nichts anderes übrig, als in der Schule zu erscheinen. Angesichts der schüchternen, doch klaren Ablehnung dieser verängstigten Frau führte die mürrische, aber ruhige Maestra Oliviero Lilas wunderbare Aufsätze ins Feld, ihre brillanten Lösungen schwierigster Probleme und auch ihre farbenprächtigen Zeichnungen, die, wenn sie sich Mühe gab, uns alle in der Klasse begeisterten, denn mit Hilfe von stibitzten Giotto-Buntstiften malte Lila sehr realistisch Prinzessinnen mit Frisuren, Juwelen, Kleidern und Schuhen, wie wir sie in noch keinem Buch gesehen hatten und auch nicht im Gemeindegarten. Als die Weigerung jedoch wiederholt wurde, verlor Maestra Oliviero die Geduld und schleifte Lilas Mutter wie eine ungezogene Schülerin zum Direktor. Aber Nunzia konnte nicht zurück, sie hatte das Einverständnis ihres Mannes nicht. Daher sagte sie bis zur Erschöpfung – zu ihrer eigenen, zu der der Maestra und zu der des Direktors – wieder und wieder nein (ebd., S. 73–74).

Das moralische Urteil zwischen Gut und Böse, das in der Situation des Zusammenbruchs von Lila ordnungsbildend wirkt, orientiert sich in diesem Fall also an schulischem Erfolg. In dem Moment, in dem Lila und ihre Familie sich den schulischen Selektionskriterien entziehen und damit eine Möglichkeit der Nicht-Reproduktion zugunsten der sozialen Reproduktion aufgeben, ändert sich das Verhalten der Maestra Oliviero gegenüber Lila: Sie ignoriert sie und ihre Familie. Lenù hingegen wird sie, auch wenn es später um den Wechsel zum Gymnasium geht, weiter unterstützen. Auch als Lenù Maestra Oliviero ein Buch mit dem Titel *Die blaue Fee* mitbringt, das Lila zum Ende der Grundschulzeit geschrieben hat, zeigt die Lehrerin keinerlei Interesse. Die erhoffte Rückmeldung fällt aus und Lila, die sich bei Lenù einige Male nach einer Reaktion der Lehrerin erkundigt, bleibt enttäuscht zurück (ebd., S. 84).

Das Bild der Maestra Oliviero ist also das einer Lehrerin, bei der das »makrostrukturelle[...] Regulativ der Selektionsfunktion des Bildungswesens« (Fend 2009, S. 149) dem »internalisierte[n] psychische[n] Regulativ der kompetitiven Leistungsorientierung« entspricht.²¹ Dass auch zum Verständnis dieser »Internalisierung« (ebd.) die Figur eines abwesenden Dritten herangezogen werden kann, zeigt der weitere Verlauf der

21 Dies ist eine Deutungsvariante neben anderen. Lehrer:innenbilder erfüllen in Ferrantes neapolitanischer Saga zum Beispiel auch eine Emergenzfunktion in Bezug auf Gender und Klasse. Der theoretische Bezugsrahmen der Drittenkonstellation zeichnet sich gerade dadurch aus, dass er offen ist für unterschiedliche Deutungen.

Geschichte. Beleuchtet man nämlich die symbolische Gewalt von Lehrer:innenbildern, wird deutlich, dass die Lehrerin Maestra Oliviero nicht mit dem herausgearbeiteten Lehrer:innenbild gleichzusetzen ist. Nach dem Tod der Grundschullehrerin erhält Lenù ein Paket mit ihren Heften aus der Grundschulzeit, die die Lehrerin verwahrt hat. In dem Paket entdeckt sie *Die blaue Fee*, jenes Buch, das Lila geschrieben hat:

Wie hatte mir damals das mit Buntstiften bemalte Deckblatt gefallen, die schön gezeichneten Titelbuchstaben. Damals hatte ich es für ein richtiges Buch gehalten und war neidisch gewesen. Ich faltete das Heftchen in der Mitte auseinander. Die Nadel war verrostet und hatte das Papier braun verfärbt. Erstaunt entdeckte ich, dass die Maestra neben einen Satz geschrieben hatte: *wunderschön*. Also hatte sie es gelesen? Also hatte es ihr gefallen? Ich blätterte Seite für Seite um, sie waren voll mit ihren *bravo*, ihren *gut* und *sehr gut*. Ich wurde wütend. ›Du alte Hexe‹, dachte ich, ›warum hast du uns nicht gesagt, dass es dir gefallen hat, warum hast du Lila diese Freude nicht gegönnt? Was hat dich dazu getrieben, dich für meine Bildung einzusetzen und für ihre nicht? Reicht es zu deiner Rechtfertigung aus, dass der Schuster es abgelehnt hatte, seine Tochter zur Aufnahmeprüfung für die Mittelschule gehen zu lassen? Wie viel Unzufriedenheit hattest du in dir, dass du sie auf ihr abladen musstest?‹ (Ferrante 2017b, S. 601–602)

Das Lehrer:innenbild der unfehlbar objektiv urteilenden Gewalt über gute und schlechte Schüler:innen und damit über gute und schlechte Menschen ist als abwesende Dritte also nicht nur eine Lösung für das Problem doppelter Kontingenz und der Kontingenz der Mitwelt in der Situation von Lilas Zusammenbruch. Die hier zitierte Szene zeigt, dass dieses Lehrer:innenbild auch die Handlungen der Lehrerin selbst beeinflusst und das Problem der doppelten Kontingenz in Bezug auf das Verhalten zu ihren Schülerinnen löst – was in der Diskrepanz der nach außen getragenen Ablehnung und der nur im Verborgenen ausgedrückten Bewunderung als ein leidvoller Prozess erscheint.²²

22. Dieses Bild ist im Übrigen die Umkehrung dessen, was Jaquet (2018) über die Schüler:innen schreibt, die zur Nicht-Reproduktion beitragen. Jaquet (ebd., S. 64) erkennt am Beispiel von Eribon »die Spannung bei den sehr guten Schülern aus den unteren Schichten zwischen der sozialen Unfähigkeit, sich den Normen der Schuldisziplin anzupassen, und dem Wissenshunger. Diese Ambivalenz gegenüber der Schule, die in den Zeugnissen als Bewertung ›guter Schüler, aber schlechter Charakter‹ erscheint, ergibt sich freilich nicht aus konstitutiven psychischen Prägungen. Sie ist die Konsequenz einer sozialen Situation, einer Zwitterstellung, in der das Subjekt hin- und hergerissen ist zwischen dem Wunsch nach Erfolg und der Furcht, seine Klasse zu verraten, oder der Unfähigkeit, sich einer anderen Ordnung zu beugen.« Analog hierzu zeigt das Beispiel der Maestra Oliviero, dass auch die Lehrerin, die ein Urteil wie »gute Schülerin, aber schlechter Charakter

Der von uns gegebene kurze Einblick in Ferrantes neapolitanische Saga zeigt, dass die Lehrerin soziale Positionen zuweist. Dabei hat das Lehrer:innenbild nicht nur eine schließende Funktion, wie an der Entwicklung von Lila deutlich wird. Sie öffnet im Falle des Bildungsweges von Lenù zumindest anfangs Möglichkeiten, von denen niemand in Lenùs Familie und ihrem sozialen Umfeld eine Ahnung hat (zu diesem Modell der schulischen Nicht-Reproduktion siehe Jaquet 2018, S. 50–56). Sie zeigt Lenù – »Wörter wie *Gymnasium* oder *Universität* ergaben für mich keinen Sinn« (Ferrante 2016, S. 149, Hervorhebungen im Original) –, dass es eine Alternative zu ihrem sozialen Schicksal gibt. Die Bedingung dieser Öffnung ist die Bereitschaft, schulische Leistung zu bringen und sich den Regeln der Lehrerin zu unterwerfen, was auch bedeutet, dass sich Lenù zunehmend von ihrer Familie und ihrem Milieu entfremdet (ebd., S. 421). Diese öffnende Funktion von Lehrer:innenbildern, in dem Sinne etwa, dass sich neue Lebensentwürfe und Subjektivierungsweisen eröffnen, zeigt sich im folgenden Fall von Louis‘ (2016) »Das Ende von Eddy« besonders eindrücklich.

4.2 »Das Ende von Eddy« von Édouard Louis

In »Das Ende von Eddy« erzählt der 1992 geborene Édouard Louis (2016) von seiner Kindheit in einem nordfranzösischen Dorf um die Jahrtausendwende. »An meine Kindheit«, so leitet Louis (ebd., S. 11) seine Erzählung ein, »habe ich keine einzige glückliche Erinnerung«. Louis wächst in ärmlichen Verhältnissen in einer siebenköpfigen Familie auf. Er sieht sich, die eigene Homosexualität entdeckend und überhaupt erst in Worte fassend, brutal mit der Homophobie seines Milieus konfrontiert. Mit der Frage »*Bist du der Schwule?*« (ebd., S. 13, Hervorhebungen im Original) verhängen zwei Schüler ein Stigma über ihn. In der Schule ist Louis rauer Gewalt ausgesetzt. Anlass sind etwa seine Art zu sprechen, sich zu bewegen und sein äußeres Erscheinungsbild. Er wird beleidigt, bespuckt und verprügelt. Im Rückblick auf diese Situation schreibt Louis:

Ich war ein Gefangener zwischen dem Schulflur, meinen Eltern und den Dorfbewohnern. Mein einziger Zufluchtsort war das Klassenzimmer. Ich mochte den Unterricht. Nicht die Schule und das Leben in der Schule: Dort gab es die beiden Jungen. Aber ich mochte die Lehrer. Sie redeten nicht von Tussis oder von dreckigen Schwuchteln. Sie erklärten uns,

und schlechte Herkunft« fällt, eine Zwitterstellung einnimmt, zwischen dem pädagogischen Willen, einem jungen Mädchen Anerkennung für ihre Leistung zu geben, und der Unfähigkeit, sich der schulischen Ordnung und ihrer Selektion im Hinblick auf schulischen Erfolg zu entziehen.

man müsse Andersartigkeit akzeptieren – so war die Sprachregelung in der staatlichen Schule –, und wir seien alle gleich. Man dürfe den Einzelnen nicht aufgrund seiner Hautfarbe beurteilen, wegen seiner Religion oder sexuellen Orientierung (bei dieser Formulierung, sexuelle Orientierung, mussten die Jungs hinten in der Klasse immer lachen; wir nannten sie die Bande von der letzten Bank). (ebd., S. 79)

Die verallgemeinernde Rede über die Lehrer:innen lässt sich als Drittenkonstellation fassen. Dem Lehrer:innenbild als Drittes kommt im Vergleich zu Lilas Monolog keine stabilisierende, die Ordnung reproduzierende, sondern eine die gegebene Ordnung öffnende Funktion zu, weil sie mit den Selbstverständlichkeiten zwischen den Schüler:innen und in der Familie bricht.²³ Im Umfeld von Louis kommt es darauf an, sich gegen andere durchzusetzen und der Stärkste zu sein. Für Jungs zählt vor allem Männlichkeit, Härte und das Aufbegehren gegen elitäre Autoritäten. Louis (ebd., S. 185) berichtet, wie er einen anderen Schüler, »der noch femininer wirkte als ich«, als *Schwuchtel* beschimpft, »um die Schande von mir auf ihn umlenken zu können.« Die Rede der Lehrer:innen von der Akzeptanz von Andersartigkeit muss Louis wie eine andere Welt vorkommen. Dass es sich bei dieser Vorstellung eines anderen Modells (Jaquet 2018, S. 36) eher um eine Ahnung handelt, darauf verweist der Einschub »so war die Sprachregelung in der staatlichen Schule« (Louis 2016, S. 79). Er macht deutlich, dass ein egalitäres Verhältnis zueinander – eine mögliche Lösung doppelter Kontingenz – von den Schüler:innen als artifiziell, als eine Formel, als Regelung und eben nicht als eine grundlegende Norm angesehen wird, die das Schulleben ordnet und von der erwartet werden kann, dass sie außerhalb des Klassenzimmers und außerhalb der Schule die Erwartungserwartungen zwischen Menschen rahmt. So leidet Louis weiterhin unter seiner Situation, er geht aufgrund seiner Mitschüler:innen offensichtlich nicht gerne zur Schule, hat aber eine Öffnung der Kontingenz erfahren. Jaquet (2018, S. 36) schreibt, die »Nicht-Reproduktion impliziert [...] die Vorstellung eines anderen Modells als des herrschenden und die Existenz einer Begierde, es zu verwirklichen«.

Eddy lebt nicht in einer Welt, in der seine Andersartigkeit akzeptiert wird, aber es ist die »faktische Kraft des Kontrafaktischen« (Habermas 1985, S. 242), die ihm eine andere Welt aufzeigt und eine Ursache seiner Nicht-Reproduktion der Lebensweise seines Herkunftsmilieus ist. Das Leiden von Louis ist nun nicht mehr alleine auf die Gewalt und die

23 Angedeutet sei hier, dass der Habitus für die konkrete Genese von Lehrer:innenbildern relevant erscheint. Denn die irritierende beziehungsweise Selbstverständlichkeiten in Frage stellende Funktion von Lehrer:innenbildern im Fall von Eddy ist bestimmt durch die vorherrschenden Vorstellungen von Männlichkeit sowie Sexualität in seinem Milieu.

Ablehnung zurückzuführen, die er tagtäglich erfährt. Es gründet auch auf einer Erfahrung von Distanz zu seinen Mitschüler:innen und seiner Familie (Louis 2016, S. 100), denen er nicht nur hilflos als einziges Abbild eines möglichen Lebens ausgeliefert ist, sondern die er durch sein Lehrer:innenbild kritisch hinterfragen kann (ganz ähnlich für Ernaux bei Jaquet 2018, S. 74). Es entsteht eine Begierde (Jaquet 2018, S. 36), die Vorstellung einer egalitären Ordnung auch verwirklicht zu sehen.

Die Wirkung dieses Blicks in eine andere Welt zeigt sich darin, dass Eddy, auch wenn seine Noten »nur mittelprächtig« (Louis 2016, S. 79) sind und er Zuhause keinen Platz hat, seine Hausaufgaben zu machen, den Lehrer:innen gefallen will: »Trotzdem hing ich an den Lehrern, und mir war klar, dass ich gute Noten bekommen musste, wenn ich ihnen gefallen oder wenigstens den Eindruck erwecken wollte, dass ich mir trotz meiner Schwierigkeiten Mühe gab« (ebd., S. 80). Damit wird zum einen eine wichtige Einschränkung der Wirkung von Lehrer:innenbildern genannt. Die faktischen sozioökonomischen Bedingungen von Schüler:innen wie Eddy lassen sich auch durch die kontrafaktische Norm im Lehrer:innenbild nicht beiseiteschieben. Jaquet (2018, S. 57) schreibt: »Ohne Institutionen und finanzielle Mittel verwandelt sich das Begehren nach Wissen sehr oft in das Unglück, es nicht zu erreichen.« Zum anderen bekommt die befreiende, emanzipatorische Funktion, die von Louis Lehrer:innenbild ausgeht, ihren Preis.

In Bezug auf die zweite Vergleichsdimension, der Art der Handlungsorientierung, fällt auf, dass bei Louis wie bei Ferrante das gesprochene Urteil von Lehrer:innen im Zentrum des Lehrer:innenbilds steht, dass sich das Urteil bei Louis aber inhaltlich nicht an schulischem Erfolg und damit entlang der Selektionsfunktion von Schule, sondern an einer egalitären Norm orientiert. Es geht um die grundsätzliche Gleichheit aller Menschen. Doch der Anerkennung der Lehrer:innen, deren Art zu reden eine andere Welt verspricht, kann sich Louis nur sicher sein, wenn er schulisch erfolgreich ist. Für Eddy bedeutet dies, Konventionen Folge leisten zu müssen, die den Selbstverständlichkeiten seines Milieus widersprechen. Das zeigt sich beispielhaft an Eddys Engagement in einer schulischen Theatergruppe, die auch auf einer leiblich-körperlichen Ebene Kontingenz öffnet und die für seinen Übergang zu einem Gymnasium mit dem Schwerpunkt darstellendes Spiel entscheidend sein wird, die seinen Vater jedoch in Rage bringt: »Also legte ich die fünfzehn Kilometer zu Fuß zurück, ging stundenlang über die Felder, durch Schlamm und Erde, die an meinen Schuhen hängen blieben, bis sie kiloschwer waren« (Louis 2016, S. 107). Auf das Unterfangen, den schulischen Anforderungen zu genügen, muss sich Eddy einlassen, möchte er Teil der eröffneten Welt werden. Und dies, obwohl der Erfolg und damit die Nicht-Reproduktion der sozialen Verhältnisse, denen er entstammt, unsicher und unwahrscheinlich ist (für Ernaux und Eribon siehe Jaquet 2018, S. 50–66).

Dass diese Unsicherheit nicht nur durch Eddy erfahren wird, bestätigt sich im Rückblick:

Später sollte ich es entdecken, vor allem im Gespräch mit meinen früheren Lehrern – den Lehrern der Mittelschule, die ohnmächtig, niedergeschlagen zusehen mussten, wie die Eltern des Dorfes ihre Kinder erzo-gen, und sich im Lehrerzimmer darüber unterhielten *Der kleine Bellegueule, ganz gute Anlagen hat der eigentlich, aber wenn der seine Hausaufgabe nicht macht und immer so viel fehlt, dann schafft er es nicht.* (Louis 2016, S. 95, Hervorhebungen im Original)

Louis ist also, nachdem er den Übergang in eine andere gesellschaftliche Klasse geschafft hat, zu einem Perspektivwechsel in der Lage. Er kann sich nun mit den früheren Lehrer:innen auf Augenhöhe unterhalten. Auffällig ist, dass im Gespräch das Urteil über sein Herkunftsmilieu reproduziert wird. Die Distanz zu seiner Familie und seinem früheren Umfeld, die einerseits befreiend gewirkt hat und mit der Inkorporierung der genannten egalitären Normen einhergeht, droht ein Stigma auf das Herkunftsmilieu zu werfen (Lenz 2019). Er betrachtet damit die Welt, die seine eigene ist, »mit den Augen des Anderen« (Jaquet 2018, S. 74–75), weil er begonnen hat »andere Normen zu verinnerlichen« (ebd., S. 75).

Zusammenfassend zeigt sich in dem rekonstruierten Lehrer:innenbild von Louis also einerseits die Kontingenz öffnende Funktion abwesender Dritter und eine Handlungsorientierung, die sich auf egalitäre Normen ausrichtet. Andererseits zeigt sich, dass dieses Versprechen einer anderen Welt an die Anerkennung durch konkrete Lehrer:innen und damit auch an sozioökonomische Bedingungen und schulischen Erfolg gebunden ist.

5 Fazit

Unsere These lautete, dass Autosozioanalysen angehenden und ausgebildeten Lehrer:innen dabei helfen können, die Ambivalenzen der Wirkung von Lehrer:innenbildern zu erkennen. Hierfür bietet sich nicht nur die Rezeption bestehender Autosozioanalysen an, sondern auch das Einüben der autosozioanalytischen Praxis als Reflexionsform – *Literatur als Ethnographie* (Alkemeyer 2007) umfasst diese beiden Bewegungen.

Der erste Teil der These leitet sich aus der geleisteten Analyse von Lehrer:innenbildern in den Autosozioanalysen von Ferrante und Louis ab. Was Markus A. Lenz (2019, S. 166) über »Das Ende von Eddy« sagt – es sei ein *literarisches Familienportrait mit soziologischen Ambitionen* – trifft auch auf Ferrantes neapolitanische Saga zu: Trotz, oder gerade wegen dieses Stils eignen sich die Texte, um sie sozialwissenschaftlich zu rezipieren, ohne sie deshalb als Sozialstudie zu lesen (ebd., S. 166).

Anhand weniger Szenen lässt sich das komplexe Verhältnis der Protagonist:innen zu ihrem sozialen Umfeld, insbesondere ihrem Herkunftsmilieu und der Schule, analysieren. Dabei bietet der theoretische Bezugsrahmen der Drittenkonstellation eine Möglichkeit, Lehrer:innen als abwesende Dritte in den Blick zu nehmen und so ihren Einfluss auf mögliche Lösungen des Problems doppelter Kontingenz zu erfassen. Damit können Lehrer:innenbilder so weit abstrahiert werden, dass sie erstens zwischen konkreten Situationen der Kommunikation und des Handelns auf der einen Seite und generalisierenden Theorien zur Schule und Gesellschaft auf der anderen Seite vermitteln.

Der zweite Teil unserer These zielt darauf ab, dass sich Lehrer:innenbilder nicht nur als Gegenstand analysieren lassen, sondern dass sie in autosozioanalytischer Praxis selbst hervorgebracht werden können. Abschließend geht es uns daher darum, anhand der autosozioanalytischen Praxis von Annie Ernaux zu zeigen, dass diese Reflexionsform auch für (angehende) Lehrer:innen selbst produktiv gemacht werden kann. Wir plädieren also für autosozioanalytisches Schreiben als Bestandteil von Lehrer:innenprofessionalität.

Die 1940 in Nordfrankreich geborene Annie Ernaux wächst in einfachen Verhältnissen auf (Ernaux 2019b, 2019a). Ihre Eltern, die sich als Angestellte einer Seilerei kennenlernen, betreiben einen kleinen Lebensmittelladen mit Kneipe »in einem abgelegenen Viertel, auf halbem Weg zwischen dem Bahnhof und dem Pflegeheim« (Ernaux 2019a, S. 43). In der Auseinandersetzung mit Ernaux' autosozioanalytischem Werk beschreibt Jaquet die Kindheit und Jugend Ernaux' als geschlossen: »Genauer gesagt, sie unterliegt einer dreifachen Gesetzgebung, in der allgemeine Sitten und Bräuche des Viertels, Verhaltensnormen für kleinstädtische Einzelhändler und Gebote der katholischen Privatschule ineinandergreifen« (Jaquet 2018, S. 45). Trotz dieser Voraussetzungen, Jaquet (ebd., S. 46) identifiziert »ein Ideal des Konformismus und des Gehorsams gegenüber Regeln«, studiert Ernaux als erste ihrer Familie, wird Lehrerin an weiterführenden Schulen und erfolgreiche Literatin. Die Besonderheit von Ernaux für die Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildern in Autosozioanalysen besteht also darin, dass hier eine Lehrerin autosozioanalytisch schreibt.

Für unseren Argumentationszusammenhang ist die Schlusssequenz aus Ernaux' (2019a) »Der Platz« interessant. In dem in Frankreich 1984 veröffentlichten Buch ist der Tod von Ernaux' Vater Anlass, seine Geschichte und damit auch die Geschichte ihrer Familie und ihres Herkunftsmilieus zu erzählen. Während der Arbeit an »Der Platz«, so leitet Ernaux (ebd., S. 94) die letzten Zeilen ein, habe sie auch *Klassenarbeiten* korrigiert und *Musterlösungen für Aufsätze* erstellt, weil sie dafür bezahlt wird: »Diese gedanklichen Spielereien lösten in mir dieselben Gefühle aus wie *Luxus*, ein Eindruck von Unwirklichkeit, das Bedürfnis zu

weinen« (ebd., Hervorhebungen im Original). Auf diese Reflexion folgt ein Bruch und dann der letzte Absatz:

Letztes Jahr im Oktober stand ich mit meinem Einkaufswagen in einer Schlange, an der Kasse saß eine ehemalige Schülerin von mir. Das heißt, ich wusste nur, dass sie fünf oder sechs Jahre zuvor meine Schülerin gewesen war. Ich erinnerte mich nicht mehr an ihren Namen und auch nicht mehr daran, in welche Klasse sie gegangen war. Um etwas zu sagen, fragte ich, als ich an der Reihe war: ›Wie geht es Ihnen? Gefällt Ihnen die Arbeit hier?‹ Sie sagte ja. Und nachdem sie meine Konservendosen und Getränke eingetippt hatte, beschämt: ›Das mit der Berufsschule hat nicht geklappt.‹ Sie schien zu glauben, dass ich noch genau wusste, welchen Weg sie hatte einschlagen wollen. Aber ich hatte längst vergessen, warum sie damals auf die Berufsschule geschickt worden war, und auch, welche Ausbildung sie dort begonnen hatte. Ich verabschiedete mich mit einem Auf Wiedersehen von ihr. Sie griff bereits mit der linken Hand nach den nächsten Einkäufen und tippte mit der rechten auf ihrer Kasse herum, ohne hinzusehen. (ebd., S. 95)

Ihr Vorhaben, »das Erbe ans Licht zu holen, das ich an der Schwelle zur gebildeten, bürgerlichen Welt zurücklassen musste« (ebd., S. 93), beendet Ernaux also mit einer Begegnung mit einer ehemaligen Schülerin, die nun Kassiererin in einem Supermarkt ist. Der eigentliche Wunsch der Schülerin, die Berufsschule zu absolvieren, hat sich nicht erfüllt, wofür sich die Schülerin in Anwesenheit ihrer ehemaligen Lehrerin schämt. Ernaux schließt ihre Auseinandersetzung mit dem *Platz* ihrer Kindheit und Jugend also mit einer Szene, in der eine andere Frau einem ähnlichen *Platz* wie dem Lebensmittelladen ihrer Eltern, der Kasse im Supermarkt, nicht entfliehen kann. Auch wenn wir von der Geschichte der ehemaligen Schülerin nichts erfahren, zeigt sich doch in ihrer Scham und ihrem Geständnis, dass sie hier nicht an dem Ort sitzt, den sie sich, zumindest in ihrer Schulzeit, erwünscht hat. Fünf oder sechs Jahre nach Abschluss der Schule führt die Begegnung mit ihrer damaligen Lehrerin schlagartig zu dem Eingeständnis eines persönlichen Scheiterns. Während also für die ehemalige Lehrerin die Schülerin nicht mehr konkret zuzuordnen ist, ist für die ehemalige Schülerin die Lehrerin schlagartig wieder da und von einer Abwesenden zur Anwesenden geworden.

In der Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung von Ernaux – der Lehrerin, die sich kaum erinnern kann – und der Frau an der Kasse – der ehemaligen Schülerin, die sogleich die Autorität der Lehrerin in ihrem Geständnis zur Geltung bringt – zeigt sich die Wirkmacht von Lehrer:innenbildern. Ohne das Ernaux zur Rechtfertigung auffordert, sieht sich die ehemalige Schülerin, zwischen dem Abkassieren der in der Schlange stehenden Kund:innen, dazu aufgefordert, zu bekennen, dass sie nicht den gewünschten Berufsweg gehen konnte. Die ehemalige Schülerin scheint zu hoffen, dass sie jetzt, wo die Lehrerin als abwesende Dritte

anwesend ist, auf deren Einsicht setzen kann, dass die urteilende Lehrerin ihr eventuell Absolution für das eigene Scheitern erteilt.

Um Lehrer:innenbilder und ihre Wirkmacht in der Lehrer:innenbildung zu reflektieren, plädieren wir also nicht nur für eine Analyse von Lehrer:innenbildern in Autosozioanalysen, sondern mit dem Vorbild Annie Ernaux – einer Lehrerin die autosozioanalytisch schreibt – für autosozioanalytische Reflexionen in Praxis. (Angehende) Lehrer:innen können dabei selbst autosozioanalytische Sequenzen verfassen, in denen sie zunächst konkrete Situationen der Kommunikation und des Handelns beschreiben. Der theoretische Bezugsrahmen der Drittenkonstellation kann es dann ermöglichen, nach Lehrer:innenbildern in diesen Situationen zu suchen. Uns scheint damit ein Weg aufgezeigt, Lehrer:innenbilder und der sozialen Ordnung, die aus der jeweiligen Drittenkonstellation emergiert, auf die Spur zu kommen.

Der zweite Teil unserer These verfolgt damit ein durchaus pädagogisches und hochschuldidaktisches Anliegen. Wir wollen das autosozioanalytische Schreiben profanisieren und es als eine mögliche Reflexionsform verstehen, die das Potenzial hat, zu einer alltäglichen und andauernden Praxis innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften und insbesondere innerhalb der Lehrer:innenbildung zu werden. Die autosozioanalytische Reflexionsform ist dann nicht nur den Erfolgreichen und Angesehenen der Wissenschaft vorbehalten, die den Weg *vom Arbeiterkind zur Professur* (Reuter et al. 2020) bewältigt haben. Christina Möller et al. (2020, S. 40–41) argumentieren in ihrer Einleitung zu diesem Sammelband, dass aus dem Weg, den Einzelne vom Arbeiterkind zur Professur zurückgelegt haben, »besondere Kompetenzen, Interessen, Feinfühigkeiten, Motivationen und Möglichkeiten des Verstehens« erwachsen, dass sie eine »starke Reflexionskraft hinsichtlich ihrer eigenen Rolle im Bildungssystem« aufweisen und »eine psychologische Beweglichkeit mit sich bringen« (siehe auch Haker und Otterspeer 2019a). Wir beenden diesen Beitrag mit der These, dass sich diese Dispositionen, die sich vielleicht aus dem *gespaltenen Habitus* (Bourdieu 2001, S. 204–209) der Klassenübergänger:innen ergeben, auch einüben lassen. Es kann nicht das Ziel sein, Bildungsaufsteiger:innen qua Herkunft besondere Reflexionsfähigkeiten zuzuschreiben, sondern sich in der Reflexion auf ihren Weg und auf den eigenen Weg für die feinen Unterschiede zu sensibilisieren. Unsere Profanisierung beginnt also damit, all jene, die ihren Weg im Vergleich zu Eribon, Ernaux oder Louis zu profan finden, zu ermutigen, sich im autosozioanalytischen Schreiben und autosozioanalytischer Reflexion zu erproben (siehe zum Beispiel Otterspeer 2021). Der offensichtlichen Kritik an dieser Profanisierung widerspricht Daniela Dröscher (2018) zu Beginn ihrer Autosozioanalyse:

Diejenigen, die als Kind faktisch oder auch nur gefühltermaßen unter mir auf der sozialen Leiter standen oder jetzt dort stehen, werden womöglich Ressentiments angesichts meiner Privilegien empfinden. Diejenigen, die sich als Kind faktisch oder auch nur gefühltermaßen über mir befanden oder jetzt über mir stehen, werden womöglich meine Verwirrung angesichts eines doch sanften Milieuwechsels übertrieben finden oder gar versuchen, solch feine Unterschiede für unwichtig zu erklären. Genau diese Unterschiede aber durchziehen unsere Gesellschaft in Form von gläsernen Barrieren. Gerade in einem jungen Menschen entscheiden sie mit darüber, welche Lebensentwürfe auf einer inneren Landkarte als erstrebenswert erscheinen. (ebd., S. 29–30)

VII Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien (Lukas Otterspeer)

Pure Vernunft darf niemals siegen
Wir brauchen dringend neue Lügen
Die uns durchs Universum leiten
Und uns das Fest der Welt bereiten
Die das Delirium erzwingen
Und uns in schönsten Schlummer singen
Die uns vor stumpfer Wahrheit warnen
Und tiefer Qualen sich erbarmen
Die uns in Bambuskörben wiegen
Pure Vernunft darf niemals siegen

Tocotronic

Für unsere multiperspektivische Forschungspraxis ist die Öffnung von Kontingenz zentral. Die Einsicht, dass das Soziale auch ganz anders theoretisiert, erfahren und empirisch beforscht werden kann, ist Voraussetzung dafür, in eine andere Perspektive einzusteigen. Mit Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien möchten wir nun daran arbeiten, wie *begründet* eine andere/neue Sozialtheorie ausgewählt, wie also Kontingenz zu einem gewissen Grad wieder geschlossen werden kann. In der Auseinandersetzung mit Gütekriterien der Theoriewahl bearbeiten wir also die Frage, wie die Entscheidung für eine Sozialtheorie getroffen werden kann.

Die Entscheidung für eine Sozialtheorie halten wir für eine Voraussetzung sozialwissenschaftlicher Forschung. »Wer [...] ohne vorab entworfene Grundlagentheorie seine Forschungsarbeiten beginnt, liefert sich (meist ohne dass es von den Forschenden selbst wahrgenommen wird) seinen *Alltagstheorien über den Gegenstand* aus – seinem Common Sense« (Reichertz 2019, S. 39). Diese Gefahr besteht auch dann, wenn Methoden ausgewählt werden, ohne dass ihre »oft impliziten und (zu) selten explizierten Vorstellung[en] davon, was die Daten ›sind‹ bzw. repräsentieren, was wir wie erkennen und wie sich Daten erheben und auswerten lassen« (ebd.), reflektiert werden. Zudem identifiziert Breidenstein (2010, S. 211) »ein nicht selten anzutreffendes Missverständnis, dass die qualitative Forschung von theoretischen Vorannahmen und Kategorien freizuhalten sei.« Auch kann die Entscheidung für eine Sozialtheorie nicht empirisch gelöst werden, »man [muss] die Hoffnung aufgeben [...], daß es das eine ›crucial experiment‹ gibt, mit dem sich die Entscheidung herbeiführen läßt« (Joas und Knöbl 2013, S. 34). Weil Sozialtheorien selbst erst das Soziale in einer bestimmten Weise empirisch fassbar machen, können sie nicht in empirischer Forschung falsifiziert (Lindemann 2016) und über diesen Weg zur Seite gelegt werden. »Diskursanalytiker identifizieren gemäß dieser Logik Diskurse und analysieren Diskursformationen. Handlungstheoretisch inspirierte Forscher erkennen Handlungen und identifizieren Handlungslogiken, die dann als spezifisch für bestimmte Gesellschaften gelten können – und so fort« (ebd., S. 21). Weil also über die Illusion einer nackten Empirie das Problem der Theoriewahl nicht gelöst werden kann, müssen Forscher:innen Entscheidungen für bestimmte sozialtheoretische Setzungen treffen. Dabei scheint es uns so zu sein, dass gegenwärtig, anders als im *langen Sommer der Theorie* (Felsch 2018), weniger das kollektive Durchlaufen von Turns und Theoriemoden das sozialtheoretische Feld bestimmt. Stattdessen sind viele Sozialtheorien parallel verfügbar, das sozialtheoretische Feld zugleich aber auch durch Communitys und Schulen gekennzeichnet, was mitunter den Wechsel zwischen Theorien schwer und karrieretechnisch nicht unbedingt ratsam macht – mit der Konsequenz, dass sozialtheoretische

Dogmatismen befördert werden. Die Wahl zwischen Sozialtheorien begründungsbedürftig zu machen, halten wir auch deshalb für notwendig, da auf diesem Weg das eigene Vorgehen nicht alleine durch Bezugnahme auf Autoritäten des Feldes (Reichertz 2019) legitimiert werden kann.

Unser Ziel ist es, Sozialtheorien der Legitimierung qua Autorität zu entziehen und die Theoriewahl über die Arbeit an Gütekriterien begründbar zu machen. Wir nutzen den Begriff des Gütekriteriums im Anschluss an die Debatte zur Güte qualitativer Forschung. Gütekriterien werden in diesem Diskurs als »unverzichtbare Medien der Kommunikation über Forschung« (Strübing et al. 2018, S. 85) gefasst.¹ »Ihre Explikation sichert ein Grundverständnis über Zielorientierung, Leitlinien, Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe von Wissenschaft« (ebd.). Uns geht es nicht um unumstößliche und auf die jeweils konkrete Forschungssituation immer gleich anzuwendende Maßstäbe, die einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Nicht Eindeutigkeit, sondern die Theoriewahl (gegen ihre Trivialisierung) begründungsbedürftig zu machen, ist das Ziel. Eine Bezugnahme auf den Diskurs zu Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung halten wir auch deshalb für sinnvoll, da sich in diesem Aufforderungen finden lassen, die in ihrer Vagheit im Forschungsprozess eine Herausforderung sind. So werden »der sensible Umgang mit Theorieperspektiven« (ebd., S. 91) und »sinnvolle und sinnvoll dosierte Theoriebezüge« (ebd., S. 92) gefordert und darauf abgehoben, dass Theorie gekonnt verwendet werden muss, um »sich den Untersuchungsgegenstand forschend verfügbar zu machen« (ebd., S. 91). Was *sensibel*, *sinnvoll* und *gekonnt* unmittelbar bedeuten kann, bleibt dabei weitgehend im Dunklen. Indem wir die Theoriewahl in den Mittelpunkt stellen, möchten wir diese Prozesse konkreter beschreiben und ihre Bedeutung für Forschung unterstreichen.

Im Folgenden führen wir zunächst unsere in den Kapiteln III bis V formulierten Erwartungen an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien zusammen. Anschließend leisten wir einen Versuch, diese Erwartungen in Gütekriterien zur Wahl von Sozialtheorien zu übersetzen. Damit geht nicht eine Nobilitierung unserer eignen Arbeit einher – in dem Sinne, dass wir behaupten, unsere Forschung sei von besonderer Güte. Um dieses Urteil geht es uns nicht. Uns geht es mit der Arbeit an Gütekriterien zur Wahl von Sozialtheorien um die Arbeit an einem Medium, mit dem die Wahl von Sozialtheorien reflektiert und – sicherlich nicht widerspruchlos – begründet werden kann.

1 Der Anschluss an den Diskurs zur qualitativen Forschung ist hier wichtig, da sich in quantitativen Zugängen Gütekriterien »vor allem auf die Qualität eines Messvorgangs richten« (Strübing et al. 2018, S. 84), also auf eine Forschungsphase, die in der Logik quantitativer Zugänge der Theoriewahl in der Regel nachgeordnet ist (deduktiv-nomologisches Vorgehen).

Anforderungen an Gütekriterien zur Wahl von Sozialtheorien

Unser Vorgehen in den Kapiteln III bis V war, unser multiperspektivisches Doing Theory entlang unserer Forschung ex-post zu methodologisieren. Dabei haben wir solche Textpassagen durch Kursivsetzung, Einrückung und eine aufsteigende Aufzählung markiert, die unserer Auffassung nach Erwartungen enthalten, denen Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien gerecht werden müssten.

Für die Arbeit an Gütekriterien zur Wahl von Sozialtheorien haben wir aus unserer Forschung mitgenommen, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, ...

1. ... die das Potential von Sozialtheorien danach bemessen, ob sie relational zur jeweiligen Ausgangslage *neue Deutungshorizonte auf soziale Grenzen eröffnen*.
2. ... die *ein praktisches Experimentieren mit Sozialtheorien* vor dem Hintergrund knapper Zeit und Ressourcen *in den Mittelpunkt stellen*.
3. ... die das *Spannungsverhältnis zwischen explizierter Sozialtheorie auf der einen Seite und empirischer Beobachtung auf der anderen Seite abbilden und produktiv öffnen*, die sich gegebenenfalls deshalb auch gegenseitig im Weg stehen.
4. ... die das Potential von Sozialtheorien, *andere/weitere soziale Grenzen in den Vordergrund zu rücken*, scharf stellen.
5. ... die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, das jeweilige *Selbstverständnis* (etwa einfach Wissenschaftler zu sein) in dem Sinne *irritieren zu können*, dass die eigene Beteiligung an der Herstellung von sozialen Grenzen (hier der Wissenschaft) erfahrbar wird.
6. ... die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, *die eigene Selbstsicherheit, auf der richtigen Seite zu stehen, irritieren zu können* und die damit Möglichkeiten der Selbstkritik öffnen.
7. ... die das Potential von Sozialtheorien unabhängig davon beleuchten, ob ein Großmeister der Sozialtheorie involviert ist, und die auch *bescheidenen, schmalen, vergessenen und/oder innovativen Zugängen in ihrem Potential nachspüren*, neue Perspektiven auf den jeweiligen Gegenstand und auf sich selbst zu eröffnen.
8. ... die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, *im Gespräch (mit Kolleg:innen) für Irritationen/Widerspruch zu sorgen*, die dann aber in der Lage sind, über die sozialtheoretische Explikation andere/neue Perspektiven zu eröffnen. Es geht also um Sozialtheorien, die im Gespräch, im gemeinsamen Ausbuchstabieren, sogenannte *Aha-Momente schaffen*.

9. ... die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, *reflektierend ein Anderer werden zu können.*
10. ... die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, *die Konstitution von Grenzen gerade über die relationale Bezugnahme zum jeweiligen Außen erkennen zu können.*
11. ... die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, *bisherige Formen der Grenzziehung in Frage zu stellen*, auch wenn noch nicht klar ist, wie Grenzen in einer anderen Art und Weise gezogen werden können.
12. ... die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, *dass bei einer Rückkehr zu einer Sozialtheorie Anderes/Neues sichtbar wird.*

In einem zweiten Schritt nehmen wir nun eine Sortierung dieser Erwartungen an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien vor. Dabei unterscheiden wir zwischen solchen Erwartungen, die auf die *Forschungspraxis* zielen, den *Forschungsgegenstand* scharf stellen und die zuletzt auf die *Forscher:in* gerichtet sind.

Bezogen auf die *Forschungspraxis* ist eine erste Anforderung an die Theoriewahl, mit den jeweiligen Sozialtheorien experimentieren zu können (2). Die Betonung des Experimentierens zielt darauf ab, von dem Anspruch einer »ehrerbietigen Rekonstruktion« (Krause 2023, S. 163) eines umfassenden Theoriegerüsts zurückzutreten. Ziel ist das praktische Einsteigen in sozialtheoretische Logiken: wie stellen sich Alltagssituationen aus Perspektive von Sozialtheorie xy dar, was passiert bei der Betrachtung von Fallbeispielen/Forschungsmaterial, wenn ich Sozialtheorie xy verwende? Ein solches Vorgehen scheint für die Frage, welche Sozialtheorie schlussendlich gewählt wird, produktiver als eine abstrakte Rekonstruktion des Werkes von Luhmann, Bourdieu etc. zu sein. Eine zweite Anforderung an die Forschungspraxis ist einerseits, eine Sozialtheorie beziehungsweise eine sozialtheoretische Miniatur konsistent und abstrakt ausformulieren zu können. Andererseits und damit verbunden stellt sich die Frage, ob diese Sozialtheorie beziehungsweise sozialtheoretische Miniatur in der Anwendung in empirischer Forschung soweit in den Hintergrund rücken kann, dass sie das empirische Beobachten nicht überformt (3). Weil Sozialtheorien empirisch nicht verifiziert/falsifiziert werden können (Lindemann 2016), kann es in der Forschung ja ohnehin nicht darum gehen, eine Sozialtheorie irgendwie zu bestätigen. Das Potential der Sozialtheorie zeigt sich vielmehr darin, über eine bestimmte Setzung des Sozialen (als zum Beispiel Praxis, Diskurs, Kommunikation) der gegenstandsbezogenen sozialen Logik/Grammatik auf die Spur zu kommen. Die Wahl der Sozialtheorie orientiert sich hier an dem Kriterium, solche Sozialtheorien zu wählen, die in der empirischen Forschung soweit zum Selbstverständnis werden, dass in der Forschung der

jeweilige Gegenstand in seiner immanenten Logik in den Mittelpunkt rückt. Eine dritte Anforderung sensibilisiert dafür, nicht bei Sozialtheorien stehen zu bleiben, die durch sozialwissenschaftliche Hohepriester und Großtheorien markiert sind, sondern bescheidenen, schmaleren, vergessenen und/oder innovativen Zugängen nachzugehen (7). Diese Anforderung scheint angemessen, da es bestimmte sozialtheoretische Zugänge sind, die den Kanon dominieren und die in ihrer Dominanz Gefahr laufen, zu Dogmen zu werden. Bescheidenen, schmaleren, vergessenen und/oder innovativen Zugängen nachzugehen, scheint also gerade mit Blick auf andere/neue Perspektivierungen und Erkenntnismöglichkeiten vielversprechend. Mit der vierten Anforderung möchten wir die Bedeutung des Austauschs mit Kolleg:innen betonen, im Kolloquium, in der Mensa oder beim Pendeln, aber auch die des Gesprächs mit Freunden (8). Und zwar dahingehend, im Gespräch, in der sprachlichen Ausformulierung sozialtheoretisch gerahmter Argumente zu neuen Perspektiven zu kommen, sogenannte Aha-Momente zu erleben. Dass die Theoriewahl auch bedeuten kann, zu einer Theorie zurückzukehren, wird mit der fünften Anforderung deutlich (12). Diese betont, dass zu beiseitegelegten Sozialtheorien zurückgekehrt werden kann und dass sich durch den jeweils neuen Kontext und die jeweils andere Ausgangslage Neues zeigen/Anderes sichtbar werden kann. Paradoxerweise scheint hier gerade der Wechsel von Sozialtheorien einen Beitrag dazu zu leisten, das Potential einer Sozialtheorie – gerade im Beiseitelegen einer anderen Sozialtheorie – erkennen zu können.

Auch mit Blick auf den *Forschungsgegenstand* lassen sich Anforderungen an Gütekriterien der Theoriewahl formulieren. Eine erste Anforderung betont zunächst die Fähigkeit von Sozialtheorien, bisherige Formen der gegenstandsimmanenten Grenzziehung in Frage zu stellen (11). Dabei muss noch gar nicht klar sein, welche Grenzziehungen denn nun plausibler/angebrachter sind, es reicht schlichtweg aus, dass gezogene Grenzen in ihrer Selbstverständlichkeit in Frage stehen. Etwas anders gelagert ist die zweite Anforderung, geht es hier doch darum, neue Deutungshorizonte auf soziale Grenzen zu generieren (1). Das Eintauchen in eine Sozialtheorie stellt hier angenommene soziale Grenzen nicht in Frage, macht es allerdings möglich, neue Deutungen vorzunehmen. Die dritte Anforderung reflektiert die Wahl von Sozialtheorien dahingehend, andere/weitere soziale Grenzen in den Blick nehmen zu können (4). Das Eintauchen in eine Sozialtheorie eröffnet hier den Blick auf ein anders/komplexer formatiertes Soziales. Die vierte Anforderung beleuchtet in der Auseinandersetzung mit Sozialtheorien die Bedeutung, die das jeweilige Außen für die Konstitution sozialer Grenzen vornimmt (10). Bedeutsam wird somit die Frage, wie die jeweilige sozialtheoretische Perspektive die relationale Bezugnahme zum jeweiligen Innen/Außen zum Ausdruck bringen und beobachtbar machen kann.

Anforderungen an die Wahl von Sozialtheorien lassen sich auch bezogen auf *Forscher:innen* formulieren. Eine erste Anforderung betont hier die Fähigkeit eines sozialtheoretischen Zugangs, erfahrbar zu machen, wie Forscher:innen selbst an der Herstellung von Grenzen (auch dahingehend, wie sie sich als Wissenschaftler:in verstehen) beteiligt sind (5). Eine zweite Anforderung zielt auf eine ethische Ebene (6). Es stellt sich die Frage, ob durch eine sozialtheoretische Perspektive die eigene Selbstsicherheit, in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand auf der richtigen Seite zu stehen, irritiert werden kann. Wird etwa über eine sozialtheoretische Perspektivierung deutlich, dass die eigene Positionierung außerhalb des Forschungsgegenstandes – etwa über die verwendeten Begriffe etc. oder auch über die Wirkung der Forschung in das beforschte Feld – nicht haltbar ist? Und was folgt daraus für die eigene Forschungspraxis? Eine dritte Anforderung nimmt Sozialtheorien weiterführend und grundlegender dahingehend in den Blick, ob sie Wege eröffnen, eine Andere:r werden zu können (9). Eröffnet eine Sozialtheorie, mit der sich auch Forscher:innen in einem jeweils spezifisch strukturierten sozialen Raum positionieren, andere Perspektiven auf das Selbst, auf Wissenschaft, auf Gesellschaft?

Auf dem Weg zu Gütekriterien einer sozialtheoretisch multiperspektivischen Forschungspraxis

Ausgehend von den formulierten und entlang von Forschungspraxis, Forschungsgegenstand und Forscher:innen sortierten Anforderungen an die Wahl von Sozialtheorien geht es uns nun darum, daran anknüpfend Gütekriterien zu entwickeln. Diese verstehen sich als Anlässe, in der Reflexion über Gütekriterien wissenschaftlicher Praxis die Wahl von Sozialtheorien nicht aus dem Blick zu verlieren und die Wahl von Sozialtheorien als Herausforderung anzuerkennen. Dabei ist klar: Die Auswahl einer Sozialtheorie kann – ganz im Sinne einer postfundamentalen Epistemologie – nicht anhand *letzter* Gründe erfolgen und ist damit immer kontingent (aber nicht willkürlich).

Mit 1) *Konvergenz von Sozialtheorie und Praxis*, 2) *Selbstständig-Werden von Sozialtheorie* und 3) *Entselbstverständlichung durch Sozialtheorie* schlagen wir im Folgenden drei Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien vor, die auf die formulierten Anforderungen bezüglich der Forschungspraxis, des Forschungsgegenstandes und der Forscher:innen antworten.

1) Mit dem Gütekriterium der *Konvergenz von Sozialtheorie und Praxis* betrachtet, bewährt sich die Wahl einer Sozialtheorie dann, wenn sich Sozialtheorie und Praxis weitgehend annähern. Mit dem Begriff der Konvergenz denken wir Sozialtheorie und Praxis folglich als Prozesse, die sich nebeneinander entwickeln und annähern können, sich aber nie berühren, nie eins beziehungsweise mit sich identisch werden. Kann ich feststellen, dass mich Sozialtheorie xy zum Nachdenken, zum (stillen) Erzählen bringt? Nehme ich Alltagssituationen anders/neu wahr? Kann ich mit Sozialtheorie xy Anekdoten anders/neu erzählen? Das Potential einer Sozialtheorie zeigt sich hier folglich etwa darin, ob und wie sie zum Austausch zum Beispiel mit Kolleg:innen einlädt. Was ergeben sich im Gespräch für Konsequenzen und kann ich daran anschließend mein Denken und Wahrnehmen entlang der Sozialtheorie weiterführen? Führt mich die Sozialtheorie im (inneren) Gespräch also auf andere/neue Wege? Das Potential von Sozialtheorie xy bemisst sich hier also auch daran, ob neue Deutungsmöglichkeiten/Horizonte eröffnet werden – was in der jeweiligen Situation ein »Entlastungsangebot« (Scherr 2013, S. 21) darstellen kann. Wenn der Einstieg in Sozialtheorien über den Weg erfahrener sozialer Grenzen geschieht, dann drückt sich eine Konvergenz von Theorie und Praxis darin aus, diese Erfahrungen nochmal anders beschreiben, in Begriffe fassen und erleben zu können. Mit dem Gütekriterium der *Konvergenz von Sozialtheorie und Praxis* lässt sich auch in den Blick nehmen, ob es gelingt, sich Sozialtheorie xy jenseits von Autoritäten wie Bourdieu, Foucault oder Luhmann zu eigen zu machen. Gelingt

es mir, entlang von Sozialtheorie xy in eine Dynamik des Denkens und Beobachtens einzusteigen, die Spaß macht, aufregend ist und Impulsen nachgeht? Dieses Gütekriterium antwortet auf Anforderungen zur *Forschungspraxis* (siehe Kapitel 4.1): Wichtig ist zum Beispiel ein Experimentierenkönnen, das Ausbuchstabierenkönnen (auch überschaubarer) sozialtheoretischer Annahmen, zugleich aber auch die Fähigkeit, die Theorie in der empirischen Forschung in den Hintergrund zu rücken, und das über diese Erfahrungen Erzählenkönnen. Auch Anforderungen zum *Forschungsgegenstand* wird dieses Gütekriterium gerecht, wenn sich die Frage stellt, ob sich neue Deutungshorizonte eröffnen.

2) Das Gütekriterium des *Selbstständig-Werdens von Sozialtheorie* reflektiert die Wahl einer Sozialtheorie einen Schritt weitergehend. Der Umgang mit Sozialtheorie xy lässt sich hier zum einen dahingehend befragen, ob sozialtheoretische Annahmen auf den jeweiligen Gegenstand subsumiert werden oder ob sie in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand diesen in seiner eigenen Logik sichtbar machen. Lerne ich etwas über einen konkreten Ausschnitt des Sozialen oder geht es am Ende nur darum, die Sozialtheorie in ihrer Logik zu illustrieren? Ist eine Sozialtheorie in meiner Verwendung subsumptionsresistent, hilft sie mir, in die Immanenz des Sozialen einzusteigen und dabei zu einem gewissen Grad das sozialtheoretische Gerüst zu vergessen, also: der Logik des Sozialen folgen zu können. Auf der Ebene des Forscher:innen-Selbst drückt sich diese Verselbstständlichung darin aus, ein gewisses Selbstverständnis im Umgang mit Sozialtheorie xy entwickeln zu können. Während mit dem Gütekriterium der *Konvergenz von Sozialtheorie und Praxis* stärker der Prozess des Unterwerfens unter Sozialtheorie xy im Fokus steht – im Sinne eines Einübens sozialtheoretischen Sprechens, Beobachtens und Schreibens – und erste Aha-Momente scharf gestellt werden, legt das Gütekriterium der Verselbstständlichung das Augenmerk auf die ermächtigende Seite dieser Unterwerfung. Stellt mir Sozialtheorie xy ein Begriffsrepertoire/eine Art zu denken zur Verfügung, das/die mir erlaubt, die Emergenz, Stabilisierung und Transformation sozialer Ordnung als etwas fortlaufend Hergestelltes in den Blick zu nehmen und zu reflektieren? Ist es möglich, in Auseinandersetzung mit Sozialtheorie xy die Frage/Suche nach einer eigenen Forscher:innenposition für einen Moment stillzustellen? Dieses Gütekriterium antwortet auf formulierte Anforderungen zur *Forschungspraxis*, wenn es um die Frage geht, welches Potential Sozialtheorie xy für das Nachvollziehen des sozialen Vollzugs hat, und zum *Forschungsgegenstand*, wenn es darum geht, der immanenten Logik des Sozialen auf die Spur zu kommen.

3) Das Gütekriterium der *Entselbstverständlichung durch Sozialtheorie* orientiert die Auswahl einer Sozialtheorie entlang der Frage, ob etwas Anderes/Neues gesehen werden kann – und ob dies trotz bestehender Selbstverständlichkeiten überzeugt. Zeigt sich mir mein

Forschungsgegenstand ganz anders, wenn ich Sozialtheorie xy verwenden? Und wie ändert sich der Blick auf mich selbst? Anschließend an die Diskussion über Gütekriterien in der ethnografischen Forschung lässt sich dies wie folgt auf den Punkt bringen: »Ja, das stimmt – aber so habe ich das noch nie gesehen!« (Breidenstein et al. 2020, S. 184). In dem Satzteil »aber so habe ich das noch nie gesehen« steckt der Moment der Entselbstverständlichung, der Distanzierung zum vorher Angenommenen. Mit der Formulierung »Ja, das stimmt« verbindet sich diese Entselbstverständlichung mit der Erfahrung, dass die Perspektive überzeugt, dass das Erkannte/Gesehene objektiv gilt beziehungsweise intersubjektiv nachvollzogen werden kann, wenn ich mit Sozialtheorie xy auf den Gegenstand gucke. Momente der Kontingenzöffnung – ich kann etwas anders betrachten – sind diesem Gütekriterium folgend paradoxerweise Anlass, Kontingenz in dem Sinne zu schließen, als dass in Sozialtheorie xy (und nicht in eine andere) weiter eingestiegen wird.² Dieses Gütekriterium antwortet auf Anforderungen bzgl. des *Forschungsgegenstandes*, etwa mit Blick auf die Frage, ob sich weitere/andere Grenzen sehen lassen, und der *Forscher:in* selbst, wenn sich die Frage stellt, ob das eigene Selbstverständnis als Wissenschaftler:in angesichts des anders formatierten Sozialen revidiert, anders/neu ausgerichtet werden muss.

Deutlich wird, dass die drei Gütekriterien zur Wahl einer Sozialtheorie paradox sind. Auf der einen Seite zeigt sich das Potential einer Sozialtheorie darin, zu einer gewissen Routine, einem geübten Modus der Beobachtung werden zu können. Andererseits werden Momente der

- 2 An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, wie dieses Gütekriterium der *Entselbstverständlichung durch Sozialtheorie* zum in Kapitel 2.3 dargestellten multiperspektivischen Doing Theory im Verhältnis steht. Denn der dort ausgearbeitete methodologische Einsatz *kontrainduktiv vorzugehen* zielt in einem ähnlichen Wording auf Entselbstverständlichung ab. Im Vergleich zum multiperspektivischen Doing Theory betont das Gütekriterium der *Entselbstverständlichung durch die Sozialtheorie* stärker die Ebene der Theorien begrenzter Reichweite – also »solche Theorien, die in den vorgegebenen Bahnen einer Sozialtheorie und der durch diese determinierten Daten entwickelt werden« (Lindemann 2016, S. 23). Während also Entselbstverständlichung im Rahmen des multiperspektivischen Doing Theory insbesondere sozialtheoretische Entselbstverständlichung bedeutet – im Sinne eines Bruchs mit vorher angenommenen (impliziten) sozialtheoretischen Annahmen und des Öffnens von Kontingenz –, ist mit dem hier formulierten Gütekriterium insbesondere Entselbstverständlichung auf der Ebene von Theorien begrenzter Reichweite gemeint – im Sinne anderer/neuer Perspektiven auf den Forschungsgegenstand, die sich durch die Wahl einer Sozialtheorie ergeben können. Das Gütekriterium der *Entselbstverständlichung durch die Sozialtheorie* lädt folglich dazu ein, sich für die Sozialtheorie zu entscheiden, mit der sich der Forschungsgegenstand anders/neu zeigt.

Entselbstverständlichung betont. Die vorgeschlagenen Gütekriterien stellen folglich nicht notwendig Eindeutigkeit her. Sie laden dazu ein, Argumente für sozialtheoretische Entscheidungen zu finden – die aber vorläufig bleiben.

VIII Fazit

Bin ich jetzt verrückt oder nicht
Sie machen sowas doch beruflich
Bin ich jetzt verrückt oder nicht
Sind das die Andern oder bin das ich (Andern oder ich)

Herr Doktor
Aha Aha, beschreiben Sie das Verhältnis zu ihrer Mutter
Herr Doktor
Aha Aha, beschreiben Sie das Verhältnis zu ihrer Mutter

Herr Doktor, sie haben wirklich viel Verstand
Herr Doktor, was ich schon immer komisch fand

Wenn ich ein systemgemachtes Produkt bin
Und ganz eindeutig doch kaputt bin
Dann habe ich noch nicht ganz kapiert
Warum werde ich und nicht das System repariert

ok.danke.tschüss

I never thought I needed change
But it makes me proud to say
That I'm somebody else now (that I'm somebody else)
That somebody's not here to stay
He'll be going away soon (going away)
And that's okay (going away)

Daði Freyr

Zwei Ziele verfolgen wir mit dieser Arbeit:

Erstens geht es uns um eine Methodologie multiperspektivischer Forschung, die der Vielfalt sozialtheoretischer Zugänge gerecht wird. Weil Sozialtheorien den sozialwissenschaftlichen Gegenstand erst in spezifischer Weise herstellen, Wirklichkeit also nicht einfach spiegeln, sind sie immer auch mit spezifischen Leerstellen und blinden Flecken verbunden. Um in der Forschung einen produktiven Umgang mit diesen Perspektiven und ihren Leerstellen zu finden (und sie in ihrer Verwendung nicht zu dogmatisieren beziehungsweise zu naturalisieren), halten wir eine multiperspektivische Forschungspraxis für einen angemessenen Zugang. Allerdings stellt sich hier das Problem, wie ein Übergang in neue/andere Sozialtheorien praktisch vollzogen werden kann. Die mit diesem Text entwickelte Methodologie macht einen Vorschlag. Zentral ist die Problemorientierung, das Ansetzen an konkreten (eigenen) Erfahrungen an sozialen Grenzen und Grenzbearbeitungen, die sich in der Forschungspraxis oder mit Blick auf den jeweiligen Gegenstand beziehungsweise im beforschten Feld zeigen. Solche Erfahrungen sind Anlass, um in neue/andere Sozialtheorien einzusteigen. Der mögliche Nexus zwischen (selbst) erfahrenen sozialen Grenzen und Grenzbearbeitungen auf der einen Seite und dem Einstieg in andere/neue Sozialtheorien auf der anderen Seite ergibt sich aus der Annahme, dass Sozialtheorien über ihre Unterschiedlichkeiten hinweg die Beschreibung der Emergenz, Stabilisierung und Transformation sozialer Ordnung gemeinsam ist, sie also alle in jeweils eigenen Begrifflichkeiten und Logiken soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen zum Gegenstand haben.

Konkret haben wir zunächst ein unterbestimmtes Begriffsverständnis sozialer Grenzen herausgearbeitet, dass sich einer sozialtheoretischen Festlegung entzieht und mit dem auch Alltagserfahrungen an sozialen Grenzen und in Grenzbearbeitungen festgehalten werden können:

Soziale Grenzen als räumliche, zeitliche, gegenständliche, symbolische und verkörperte, in Handlungen, Praktiken, Kommunikationen oder Diskursen herausgebildete Unterscheidungen, die Sortierungen des Sozialen zur Folge haben. Sie konstituieren sich im Vollzug und können in diesem verändert werden beziehungsweise an Bedeutung verlieren und sich auflösen; sie verlaufen zwischen gesetzten Entitäten (boundaries of things) und/oder bringen Entitäten hervor (things of boundaries); sie relationieren die begrenzten Entitäten auf spezifische Weise; und haben dabei eine trennende, aber auch verbindende Funktion.

Dann haben wir zwei methodologische Einsätze eines multiperspektivischen Doing Theory herausgearbeitet, mit denen in eine andere/neue Sozialtheorie eingestiegen werden kann – es also zu einer spezifischen sozialtheoretischen Reformulierung der (selbst) gemachten Erfahrungen

an sozialen Grenzen und in Grenzbearbeitungen kommt. Wir haben solche Einsätze formuliert, »bei deren Durchführung den beteiligten Wissenschaftlern an der Erweiterung ihrer noch partikular-paradigmatischen Sichtweisen gelegen ist« (Klinkmann 1981, S. 258). Der erste Einsatz fokussiert die Konstruktionsarbeit der Forschung mit dem Ziel, einen Bruch zum alltäglichen/wissenschaftlichen common sense herzustellen. Drei Vorgehensweisen haben wir hier herausgearbeitet: Das *kontrainduktive Vorgehen* privilegiert solche Theoretisierungen, die dem Bekannten widersprechen. Das Vorgehen, *das Andere der Ordnung zu sehen*, fordert dazu auf, innerhalb bestimmter sozialtheoretischer Setzungen den Fokus auf solche Erfahrungen zu legen, die im Widerspruch zu (eigenen) Ordnungsvorstellungen stehen. Multiperspektivität zeigt sich hier nicht im Wechsel in eine andere/neue Sozialtheorie, sondern in der Möglichkeit, sozialtheoretisch geprägte Ordnungsvorstellungen zu irritieren und somit andere Grenzverläufe und Formen der Grenzbearbeitung erkennen zu können. Mit der Praxis des *Vergessens* wird beschrieben, dass andere/neue Sozialtheorien nur dann erschlossen werden können, wenn parallel zu diesem Prozess Perspektivierungen, Beobachtungsmethoden, Interpretationsmodi etc. (vorläufig) vergessen werden. Der zweite methodologische Einsatz fokussiert *die Forscher:in*. Welche Fragen stellen sich der forschenden Person vor dem Hintergrund ihrer sozialen Situiertheit (nicht)? Wie verhält sich der jeweils konstruierte Gegenstand zu öffentlichen/massemedialen Thematisierungen? Welche Positionen legitimieren sich in der Verwendung von Forschungsergebnissen und hat dies Konsequenzen für die Forschung? Soziale Grenzbeziehungen in der eigenen Forschungspraxis werden hier vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Bedeutung und auch hinsichtlich der Konsequenzen der eigenen Forschung kritisch befragt.

Ausgehend von der Arbeit an einer multiperspektivischen Forschungspraxis verfolgen wir das *zweite Ziel*, Vorschläge für Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien zu formulieren. Fokussiert die entwickelte multiperspektivische Forschungspraxis das Öffnen von sozialtheoretischer Kontingenz – als eine Voraussetzung dafür, in eine andere/neue Sozialtheorie einsteigen zu können –, zielen die entwickelten Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien auf Argumente zur Schließung von Kontingenz ab. Die Schließung von Kontingenz bedeutet hier, sozialtheoretische Entscheidungen zu treffen, die die forschende Person handlungsfähig machen. Die multiperspektivische Forschungspraxis korrespondiert folglich insofern mit den formulierten Gütekriterien, als dass es um eine Bewegung zwischen Öffnung von Kontingenz und partieller Schließung von Kontingenz geht.

Solche Gütekriterien zu formulieren, setzt bei der Beobachtung an, dass bei aller Begründungspflicht beziehungsweise eingeforderter intersubjektiver Nachvollziehbarkeit sozialwissenschaftlicher Forschung die Wahl von Sozialtheorien häufig durch Zufälle bedingt ist, vererbt wird,

im Verborgenen erfolgt und/oder implizit vorgenommen wird. Wir vermuten, dass die Fragen, bei wem ein Seminar (nicht) besucht, wo (nicht) promoviert und/oder welcher (Methoden-)Workshop (nicht) besucht werden konnte, in vielen Fällen ausschlaggebender für die Theoriwahl sind, als argumentative Auseinandersetzung und ein praktisches Experimentieren mit sozialtheoretischen Zugängen. Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien sind für uns, anschließend an die Debatte um Gütekriterien qualitativer Forschung, »unverzichtbare Medien der Kommunikation über Forschung« (Strübing et al. 2018, S. 85). Mit der Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien geht es uns folglich um Bezugspunkte, die einen Diskussions- und Argumentationsraum öffnen, um die Wahl von Sozialtheorien zu begründen beziehungsweise begründungsbedürftig zu machen. In Auseinandersetzung mit dem im Kumulus dokumentierten multiperspektivischen Forschungsprozess haben wir drei Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien formuliert: Das Gütekriterium der *Konvergenz von Sozialtheorie und Praxis* nimmt in den Blick, ob eine Sozialtheorie beobachtungsleitend wird und ob mit einer Sozialtheorie Erfahrung reformuliert/erzählt werden kann. Mit dem Gütekriterium des *Selbstständig-Werdens von Sozialtheorie* rückt die Frage in den Mittelpunkt, ob eine Sozialtheorie soweit in den Hintergrund treten kann, als dass der jeweilige Ausschnitt des Sozialen in seiner spezifischen Logik nachvollzogen werden kann – die Sozialtheorie also der Generierung von *Theorien begrenzter Reichweite* (Lindemann 2016) dient. Das Gütekriterium der *Entselbstverständlichung durch Sozialtheorie* bemisst das Potential einer Sozialtheorie dahingehend, ob, bezogen auf den Gegenstand, aber auch auf das Selbstverständnis als Wissenschaftler:in, etwas Anderes/Neues gesehen werden kann.

Wir möchten abschließend der Frage nachgehen, welche Normativität mit dem hier entwickelten Zugang multiperspektivischer Forschung verbunden ist (siehe auch Haker 2024). In Auseinandersetzung mit dem multiperspektivischen Doing Theory sowie den formulierten Gütekriterien zur Wahl einer Sozialtheorie sticht zunächst ein gewisser *Individualismus* ins Auge: Wenn etwa mit dem kontrainduktiven Vorgehen solche Theoretisierungen bedeutsam werden, die dem Bekannten widersprechen, oder das Vorgehen, das Andere der Ordnung zu sehen, dazu auffordert, innerhalb bestimmter sozialtheoretischer Setzungen den Fokus auf solche Erfahrungen zu legen, die im Widerspruch zu eigenen Ordnungsvorstellungen stehen, ist die Forscher:in mit ihren Perspektivierungen der wesentliche Bezugspunkt. Und auch die Konvergenz von Sozialtheorie und Praxis, um ein formuliertes Gütekriterium zu nennen, orientiert die Wahl von Sozialtheorien an der Praxis einzelner Forscher:innen. Der Eindruck eines individualistischen Zugangs erhärtet sich, wenn die entwickelte multiperspektivische Forschungspraxis mit Zimas (2017) Dialogischer Theorie kontrastiert wird. Diese zielt darauf ab, Theorien in ihrem

»Zusammentreffen dialogisch zu deuten: und zwar als Möglichkeit, zwei entgegengesetzte Perspektiven aufeinander zu beziehen, in der Hoffnung, die blinden Flecken der einen im Lichte der anderen erscheinen zu lassen« (ebd., S. 120). Das dialogische Vorgehen arbeitet also daran, dass »Theorien einander wechselseitig erhellen« (ebd., S. 121). Ein zentraler Unterschied zu der von uns vorgeschlagenen multiperspektivischen Forschungspraxis besteht nun darin, dass der von Zima »vorgeschlagene Dialog zwischen heterogenen Theorien [...] niemandem zumutet, daß er seine eigene theoretische Identität preisgibt oder einschränkt. Im Gegenteil: Erwartet wird, daß jeder seinen Ansatz konsequent vertritt und von seinem Standort aus Kritik übt, um der Stimme des Anderen Gehör zu verschaffen« (ebd., S. 210). Zimas Konzeption einer Dialogischen Theorie fordert die Forscher:in also nicht dazu auf, ihre theoretische Identität preiszugeben, während es genau der Anspruch der von uns skizzierten multiperspektivistischen Forschungspraxis ist, forschend eine Andere:r zu werden (Haker 2021; Haker und Otterspeer 2023a). Neben dem individualistischen Einschlag scheint die von uns in Anspruch genommene Multiperspektivität auch schnell dem Vorwurf ausgesetzt zu sein, auf eine *Mehr-Gleich-Besser-Logik* hinauszulaufen, kann doch der Eindruck entstehen, dass der Umgang mit der sozialtheoretischen Multiperspektivität durch eine Auseinandersetzung mit möglichst vielen Sozialtheorien, dem Aufsetzen möglichst vieler Brillen gelöst wird.

Dass der entwickelte Zugang individualistisch sei und einer Akkumulationslogik folge, dem wollen wir einerseits in Teilen zustimmen, andererseits widersprechen. Damit möchten wir die Normativität des erarbeiteten Zugangs abschließend näher umreißen.

Es stimmt, dass die entwickelte Methodologie einer multiperspektivischen Forschungspraxis und die formulierten Gütekriterien Praktiken des einzelnen Forschenden scharf stellen – gleichwohl in Betonung des Gesprächs und des Austauschs zum Beispiel mit Kolleg:innen. Dem hier entwickelten Zugang ist also ein gewisser methodologischer Individualismus zu eigen. Dies mag darin begründet liegen, dass unsere Arbeit einen pädagogischen Bias mit sich führt. Dieser steht einer Tendenz entgegen, in der Auseinandersetzung mit der Multiparadigmatizität der Sozialwissenschaften immer schon von fertigen Theorien und Theoretiker:innen auszugehen, die dann irgendwie miteinander in ein Verhältnis gesetzt werden. Wenn etwa Zima bezogen auf den Dialog zwischen Theorien formuliert, »daß sich der Theoretiker seines Wahrheitsanspruchs vergewissert, indem er ihn durch das ganz Andere, das ihm Fremde, überprüfen läßt« (ebd., S. 281), geht er von fertigen Theoretiker:innen aus, die eine bestimmte Theorie vertreten und diese im Abgleich mit anderen verfeinern. Auch spricht er von »Wissenschaftlergruppen«, die im Dialog »ihre eigenen Theorien besser [...] verstehen und mit Hilfe der fremden Rede verbessern und vervollständigen [...] können« (ebd.,

S. 286–287). Es sind hier also immer schon bestimmte Akteur:innen und Theoriegebäude vorhanden, die miteinander in Dialog treten. Der pädagogische Bias unserer Arbeit zeigt sich darin, dass wir nicht von fertigen Theoretiker:innen, die eine Theorie repräsentieren, ausgehen, sondern von theoretischen Sozialisationsprozessen, in denen Forschende immer nur Theoretiker:innen im Werden sind. Dies scheint uns gerade für ein Wissenschaftssystem plausibel, in dem ein Großteil der Forschung durch sogenannte Nachwuchswissenschaftler:innen in Projekten, Promotionen und Habilitationen geleistet wird. Gegen die Idee, das fertige Theoretiker:innen und Wissenschaftler:innengruppen in einen Dialog über ihre Theorien treten, zielt die entwickelte multiperspektivische Forschungspraxis auf einen Prozess des fortlaufenden Theoretiker:in-Werdens – im Sinne des Eintauchens in andere/neue Theorien und des praktischen Erfahrens ihrer Potentiale in der Empirie. Gerade in der Ausbildung von Wissenschaftler:innen und ihrem Einsozialisieren in die sozialtheoretische Multiparadigmatizität der Sozialwissenschaften scheint uns ein multiperspektivisches Vorgehen angezeigt.¹ Dieses zielt, in der hier entwickelten Methodologie, nicht auf eine »ehrerbietige[...] Rekonstruktion« (Krause 2023, S. 163) eines umfassenden Theoriegerüsts, sondern vielmehr auf ein praktisches Einsteigen in sozialtheoretische Logiken und die Möglichkeiten des Aussteigens ab. Weil diese Einstiegs- und Ausstiegsmöglichkeiten immer sozial bedingt sind und damit an die oben genannten Beziehungen, Organisationen, Institutionalisierungen und Systemlogiken der Wissenschaft gebunden, ist unser Vorschlag so individualistisch auch wieder nicht. Die Figur des gespaltenen Habitus macht dies deutlich: Auch er ist Habitus, auch er ist voll von präreflexiven Vorverständnissen, aber er macht die Möglichkeit der Kritik an den sozialen Verhältnissen wahrscheinlicher als ein passgenauer Habitus für genau ein Denkkollektiv und einen Denkstil.

Wir suchen zwar nach einem Umgang mit einer Vielzahl verschiedener Sozialtheorien und sind daher immer auch an anderen/neuen Sozialtheorien interessiert. Ein Verständnis von Multiperspektivität, das letztlich auf einer Logik der Akkumulation möglichst vieler Perspektiven basiert, ist unserem Zugang aber gegenläufig. Gerade weil Multiperspektivität etwa auf das Vergessen (Osrecki 2018) angewiesen ist, kann es gar nicht zu einer vollständigen Akkumulation aller zur Verfügung stehenden Sozialtheorien kommen. Multiperspektivität zeigt sich stattdessen

1 Für Joas und Knöbl (2013, S. 35–36) »gibt [es] bereits zu viele Studierende, die nur eine einzige Theorie wirklich kennen und die von dieser dann so begeistert sind, daß sie alle anderen Ansätze verächtlich links liegen lassen – ein Verhalten, daß ihnen leider auch von nicht wenigen Dozenten vorgelebt wird, die sich nicht selten auf eine – und nur auf eine Theorie! – spezialisiert haben und alle anderen Theorien prinzipiell für ›schlecht‹ oder unnützlich erachten.«

paradoxerweise in einer durchaus schlichten, reduzierten Forschungspraxis, in der dem Potential *einer* anderen/neuen sozialtheoretischen Perspektive nachgegangen wird. Um in eine andere/neue Sozialtheorie einzusteigen, müssen bestehende sozialtheoretische Selbstverständlichkeiten vergessen, beiseitegelegt werden. Kein quantitatives Mehr, also die reine Akkumulation von Theorien, ist das Ziel der von uns skizzierten Forschungspraxis. Es geht vielmehr um ein qualitatives Anderes, also um immer wieder neu herzustellende bedingte Autonomiegewinne zum scheinbar Selbstverständlichen, etwa zu den eingefahrenen und routinisierten Perspektiven auf das Soziale. Das kann auch bedeuten, zu alten Sozialtheorien zurückzukehren und sie, vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen, in einer anderen Weise zu erschließen und zu verwenden. Multiperspektivität stellt sich in diesen Momenten bedingter Autonomie her, im Moment des *Stolperns* (Rheinberger 2019a) über das bestehende Wissen. Und trotzdem kann ein quantitatives Mehr an sozialtheoretischen Zugängen die Bewegungsmöglichkeiten erhöhen, die aber eben nicht quantitativ-akkumulativ, sondern qualitativ erschlossen werden müssen.

Der hier entwickelte Zugang nimmt daher einen »schwachen Normativismus in Form einer Präferenz für die Öffnung der Kontingenz des Sozialen« (Reckwitz 2021, S. 130) in Anspruch. Die entwickelte *Methodologie einer multiperspektivischen Forschungspraxis* fordert dazu auf, immer wieder in andere/neue Sozialtheorien einzusteigen. Hierzu sind zunächst konkrete methodologische Einsätze notwendig, die Kontingenz öffnen. Die entwickelten *Gütekriterien der Wahl einer Sozialtheorie* geben dann Bezugspunkte an die Hand, Kontingenz über den begründeten Einstieg in eine Sozialtheorie wieder zu schließen – und so auch erst zu konkreten neuen/anderen Perspektivierungen auf den beforschten Gegenstand und auf sich als Teil des Sozialen zu kommen.

Materialverzeichnis

- [M1] Phoenix (2017): Pressekonferenz zur Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung am 05.12.17. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=yiy2uaZm9yg>, zuletzt geprüft am 15.05.2019.
- [M2] Phoenix (2017): Prof. Hans Peter Klein zur Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung am 05.12.17. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=yiy2uaZm9yg>, zuletzt geprüft am 24.09.2025.
- [M3] Klein, Hans Peter (2018): Zur Person: Hans Peter Klein. Online verfügbar unter <http://www.prof-klein.eu/de/zur-person-hans-peter-klein/>, zuletzt geprüft am 24.01.2018.
- [M4] GBW (2018): Ziel der GBW. Online verfügbar unter <https://bildung-wissen.eu/die-gesellschaft/ziele>, zuletzt geprüft am 15.05.2019.
- [M5] Klein, Hans Peter (2017): Die gefährliche Abwärtsspirale im deutschen Bildungswesen. Die neue IGLU-Studie 2016 unterstreicht, was Lehrer längst wissen. Online verfügbar unter <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2017/12/Die-Abw%C3%A4rtsspirale-im-deutschen-Bildungswesen.pdf>, zuletzt geprüft am 24.09.2025.
- [M6] König, Ingrid (2017): »Sprachschwierigkeiten, schlimmste soziale Verhältnisse«. Aufgezeichnet von Susanne Gaschke. Online verfügbar unter <https://www.welt.de/politik/deutschland/article170324917/Sprachschwierigkeiten-schlimmste-soziale-Verhaeltnisse.html>, zuletzt geprüft am 15.05.2019.
- [M7] HELLO WORLD (2017): Prof. Hans Peter Klein: »Migrantenkinder ziehen die Schulleistungen in den Keller« (05.12.2017). Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=TGH58tNXE8U&feature=youtu.be>, zuletzt geprüft am 05.12.2017.
- [M8] Tillschneider, Hans-Thomas (2017): Keine Experimente mit unseren Kindern! Online verfügbar unter <https://hans-thomas-tillschneider.de/die-gemeinschaftsschule-foerdert-keine-individualitaet-sondern-uniforme-nulltaet-2/>, zuletzt geprüft am 15.05.2019.
- [M9] INSTAPO (o.D): Arbeitsgebiete. Online verfügbar unter <https://staatspolitik.de/arbeitsgebiete/>, zuletzt geprüft am 11.06.2017.
- [M10] INSTAPO (o.D.): Studien. Online verfügbar unter <https://staatspolitik.de/studien/>, zuletzt geprüft am 11.06.2020.
- [M11] INSTAPO (2019): 20. Winterakademie in Schnellroda: Thema »Lesen«. Online verfügbar unter <https://staatspolitik.de/20-winterakademie-in-schnellroda-thema-lesen/>, zuletzt geprüft am 11.06.2020.
- [M12] Verein für Staatspolitik e. V. (2020). Lektüren. Sezession, 94.
- [M13] Kanal schnellroda (2020): »Linke Lektüren – eine Anleitung«. Benedikt Kaiser auf der 20. Winterakademie des IfS. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=du8bkFichOE&t=2732s>, zuletzt geprüft am 18.06.2020.
- [M14] Kaiser, Benedikt (2020): Linke Lektüren. Eine Anleitung. In: *Sezession* 94, S. 25–29.

- [M15] Kanal schnellroda (2020): »Sezession #94« Götz Kubitschek und Benedikt Kaiser präsentieren das »Lektüren-Heft«. This video is currently (2020, October 14) no longer available on YouTube.
- [M16] Lehnert, Erik; Weißmann, Karlheinz (Hg.) (2018): Leitbegriffe. Schnellroda: Antaios.
- [M17] Lehnert, Erik; Weißmann, Karlheinz (Hg.) (2010): Schlüsselwerke. Schnellroda: Antaios.
- [M18] Lehnert, Erik; Weißmann, Karlheinz (Hg.) (2012): Vordenker. Schnellroda: Antaios.
- [M19] Lehnert, Erik; Weißmann, Karlheinz (Hg.) (2018): Deutsche Orte. Schnellroda: Antaios.
- [M20] Lehnert, Erik (Hg.) (2017): Deutsche Daten. Schnellroda: Antaios.
- [M21] Weißmann, Karlheinz (2018): Vorwort. In Erik Lehnert und Karlheinz Weißmann (Hg.): Leitbegriffe. Schnellroda: Antaios, S. 7–9.
- [M22] Weißmann, Karlheinz (2018): Volk. In Erik Lehnert und Karlheinz Weißmann (Hg.): Leitbegriffe. Schnellroda: Antaios, S. 155–157.
- [M23] Weißmann, Karlheinz (2018): Elite. In Erik Lehnert und Karlheinz Weißmann (Hg.), Leitbegriffe. Schnellroda: Antaios, S. 39–41.
- [M24] Kaiser, Benedikt (2019): Blick nach Links. Schnellroda: Antaios.
- [M25] Lehnert, Erik/Weißmann, Karlheinz (2010): Vorwort. In Erik Lehnert und Karlheinz Weißmann (Hg.): Schlüsselwerke. Schnellroda: Antaios, S. 7–9.
- [M26] Kahlweit, Cathrin (2020): Algorithmus statt Prüfung? Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/politik/coronavirus-grossbritannien-schulen-noten-1.5001145>, zuletzt geprüft am 07.10.2025.
- [M27] Hern, Alex (2020): Ofqual's A-level algorithm: why did it fail to make the grade? Online verfügbar unter <https://www.theguardian.com/education/2020/aug/21/ofqual-exams-algorithm-why-did-it-fail-make-grade-a-levels>, zuletzt geprüft am 07.10.2025.
- [M28] Siehe die Fotodokumentation zur Berichterstattung von itv (2020). itv (2020): PM urged to take charge in growing A-levels ›chaos‹ as students vent anger appeals. Online verfügbar unter <https://www.itv.com/news/2020-08-15/ofqual-suspends-policy-on-a-level-mock-exam-appeals>, zuletzt geprüft am 13.10.2020.
- [M29] Siehe die Fotodokumentation zum Guardian-Artikel von Ben Quinn und Richard Adams (2020). Quinn, Ben; Adams, Richard (2020): England exams row timeline: was Ofqual warned of algorithm bias? Online verfügbar unter <https://www.theguardian.com/education/2020/aug/20/england-exams-row-timeline-was-ofqual-warned-of-algorithm-bias>, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- [M30] Taylor, Roger (2020): The fairest possible way to recognise students' achievements this year. Online verfügbar unter <https://www.gov.uk/government/news/the-fairest-possible-way-to-recognise-students-achievements-this-year-by-roger-taylor-chair>, zuletzt geprüft am 16.10.2020.
- [M31] Ofqual (2020): Statement on grading vocational and technical qualifications this summer. Online verfügbar unter <https://www.gov.uk/>

MATERIALVERZEICHNIS

government/news/statement-on-grading-vocational-and-technical-qualifications-this-summer, zuletzt geprüft am 07.10.2025.

[M₃₂] ProSieben (2020): ProSieben-Spezial: Rechts. Deutsch. Radikal. Online verfügbar unter <https://www.prosieben.de/tv/prosieben-spezial/video/prosieben-spezial-rechts-deutsch-radikal-ganze-folge?rw=486944112&cmpUcId>, zuletzt geprüft am 16.10.2020.

Literatur

- Abbott, Andrew (1995a): Boundaries of Social Work or Social Work of Boundaries? The Social Service Review Lecture. In: *Social Service Review* 69 (4), S. 545–562.
- Abbott, Andrew (1995b): Things of Boundaries. In: *Social Research* 62 (4), S. 857–882.
- Accardo, Alain; Balazs, Gabrielle; Beaud, Stéphane; Bourdieu, Emmanuel; Bourdieu, Pierre; Broccolichi, Sylvain et al. (Hg.) (2002): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Adorno, Theodor W. (1969): Tabus über dem Lehrberuf. In: Theodor W. Adorno (Hg.): *Stichworte. Kritische Modelle 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 68–84.
- Adorno, Theodor W. (2019): Aspekte des neuen Rechtsradikalismus. Ein Vortrag. Berlin: Suhrkamp.
- Aljets, Enno (2015): *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Alkemeyer, Thomas (2007): Literatur als Ethnographie. Repräsentation und Präsenz der stummen Macht symbolischer Gewalt. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 8 (1), S. 11–31.
- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolaus; Etzemüller, Thomas (2019): Einleitung. Gegenwartsdiagnosen als kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne. In: Thomas Alkemeyer, Nikolaus Buschmann und Thomas Etzemüller (Hg.): *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne*. Bielefeld: transcript, S. 9–26.
- Altemeyer, Bob (2004): The Other »Authoritarian Personality«. In: John T. Jost und Jim Sidanius (Hg.): *Political psychology. Key readings*. London: Routledge, S. 85–107.
- Amlinger, Carolin (2020): Rechts dekonstruieren: Die Neue Rechte und ihr widersprüchliches Verhältnis zur Postmoderne. In: *Leviathan* 48 (2), S. 318–337.
- Amlinger, Carolin (2022): Literatur als Soziologie. Autofiktion, soziale Tatsachen und soziologische Erkenntnis. In: Eva Blome, Philipp Lammers und Sarah Seidel (Hg.): *Autosozioiographie. Poetik und Politik*. Berlin: J.B. Metzler, S. 43–65.
- Andresen, Sabine (2018): Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ›wilden‹ Recherche. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (6), S. 768–787.
- Angermüller, Johannes (2018): Truth after post-truth: for a Strong Programme in Discourse Studies. In: *Palgrave Communications* 4 (1), S. 1–8.
- Baader, Meike Sophia (2019): Von der antiautoritären zur autoritären

- Revolte: Familie, Kindheit, Geschlecht und Sexualität im Fokus. In: Katharina Walgenbach (Hg.): *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre.* Frankfurt am Main: Campus, S. 239–272.
- Bardola, Nicola (2019): *Elena Ferrante – meine geniale Freundin.* Ditzingen: Reclam.
- Barlösius, Eva (2011): *Pierre Bourdieu.* Frankfurt am Main: Campus.
- Baumert, Jürgen (2016): *Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19 (Suppl 1), S. 215–253.
- Baumert, Jürgen; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (2016): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker.* Wiesbaden: Springer VS.
- Beaufäys, Sandra; Kraus, Beate (2005): *Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von Wissenschaftlerinnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld.* In: *Feministische Studien* 23 (1), S. 82–99.
- Beck, Ulrich (1972): *Soziologische Normativität.* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 24 (2), S. 201–231.
- Beck, Ulrich (1994): *Neonationalismus oder das Europa der Individuen.* In: Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (Hg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 466–481.
- Beck, Ulrich (2015a): *Die Vertreibung aus dem Elfenbeinturm: Anwendung soziologischen Wissens als soziale Konfliktsteuerung.* In: *Soziale Welt* 66 (1), S. 13–36.
- Beck, Ulrich (2015b): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1985): *Was will und wozu dient »Verwendungsforschung«? Einleitung zur Ad-hoc-Gruppe des DFG-Schwerpunktprogramms »Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse«.* In: Hans-Werner Franz (Hg.): *22. Deutscher Soziologentag 1984. Sektions- und Ad-hoc-Gruppen.* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 610–619.
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1989): *Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis.* In: Ulrich Beck und Wolfgang Bonß (Hg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–45.
- Beck, Ulrich; Grande, Edgar (2010): *Jenseits des methodologischen Nationalismus. Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne.* In: *Soziale Welt*, 61 (3/4), S. 187–216.
- Beck, Ulrich; Lau, Christoph (1983): *Bildungsforschung und Bildungspolitik – Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung.* In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3 (2), S. 165–173.
- Behrmann, Laura; Eckert, Falk (2017): *Soziale Ungleichheitsdynamiken aus*

- mikroanalytischer Perspektive: Entwurf einer Typologie. In: Stephan Lesse-
nich (Hg.): Geschlossene Gesellschaften. Geschlossene Gesellschaften. Ver-
handlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie
in Bamberg 2016, S. 1–11. Online verfügbar unter [https://publikationen.
soziologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/516](https://publikationen. soziologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/516), zuletzt ge-
prüft am 08.08.2024.
- Behrmann, Laura; Eckert, Falk; Gefken, Andreas (2018): Prozesse sozial-
er Ungleichheit aus mikrosoziologischer Perspektive – eine Metaanalyse
qualitativer Studien. In: Laura Behrmann, Falk Eckert, Andreas Gefken
und Peter A. Berger (Hg.): ›Doing Inequality‹. Prozesse sozialer Ungleich-
heit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 1–34.
- Berbuir, Nicole; Lewandowsky, Marcel; Siri, Jasmin (2015): The AfD and its
Sympathisers: Finally a Right-Wing Populist Movement in Germany? In:
German Politics 24 (2), S. 154–178.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2018): Die gesellschaftliche Konstruk-
tion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bethmann, Stephanie (2019): Methoden als Problemlöser. Wegweiser für die
qualitative Forschungspraxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Biesta, Gert (2016): Resisting the seduction of the global education mea-
surement industry: notes on the social psychology of PISA. In: *Ethics and
Education* 10 (3), S. 348–360.
- Blome, Eva; Lammers, Philipp; Seidel, Sarah (2022): Zur Poetik und Poli-
tik der Autozoziobiographie. Eine Einführung. In: Eva Blome, Philipp
Lammers und Sarah Seidel (Hg.): Autozoziobiographie. Poetik und Poli-
tik. Berlin: J.B. Metzler, S. 1–14.
- Blömeke, Sigrid (2005): Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von
»Spiegel« und »Focus«-Berichten seit 1990. In: *Die deutsche Schule* 97
(1), S. 24–39.
- Böhme, Jeanette; Cramer, Colin; Bressler, Christoph (Hg.) (2018): Erziehungs-
wissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen,
Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bos, Wilfried; Valtin, Renate; Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Goy, Martin
(2017): IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Anke Huß-
mann, Heike Wendt, Wilfried Bos, Albert Bremerich-Vos, Daniel Kasper,
Eva-Maria Lankes et al. (Hg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grund-
schulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Wax-
mann, S. 13–28.
- Bourdieu, Pierre (1975): The specificity of the scientific field and the social
conditions of the progress of reason. In: *Social Science Information* 14
(6), S. 19–47.
- Bourdieu, Pierre (1985): Leçon sur la leçon. In: Pierre Bourdieu (Hg.): Sozi-
aler Raum und »Klassen« Leçon sur la leçon. Frankfurt am Main: Suhr-
kamp, S. 47–81.
- Bourdieu, Pierre (1988): Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. für eine klinische
Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK.

- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2002a): *Position und Perspektive*. In: Alain Accardo, Gabrielle Balazs, Stéphane Beaud, Emmanuel Bourdieu, Pierre Bourdieu, Sylvain Broccolichi et al. (Hg.): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK, S. 17–19.
- Bourdieu, Pierre (2002b): *Verstehen*. In: Alain Accardo, Gabrielle Balazs, Stéphane Beaud, Emmanuel Bourdieu, Pierre Bourdieu, Sylvain Broccolichi et al. (Hg.): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK, S. 779–802.
- Bourdieu, Pierre (2003): *Wissenschaftliche Methode und soziale Hierarchie der Gegenstände*. In: Pierre Bourdieu: *Interventionen 1961–2001*. Band 2: 1975–1990. Hamburg: VSA, S. 13–19.
- Bourdieu, Pierre (2004a): *Der Beruf der Wissenschaft und die soziale Bewegung*. In: Pierre Bourdieu (Hg.): *Gegenfeuer*. Konstanz: UVK, S. 71–78.
- Bourdieu, Pierre (2004b): *Die rechte und die linke Hand des Staates*. In: Pierre Bourdieu (Hg.): *Gegenfeuer*. Konstanz: UVK, S. 23–32.
- Bourdieu, Pierre (2004c): *Forschen und Handeln*. In: Pierre Bourdieu (Hg.): *Forschen und Handeln. Recherche et action*. Freiburg: Rombach, S. 93–101.
- Bourdieu, Pierre (2004d): *Für ein Regressionsverbot*. Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Pierre Bourdieu (Hg.): *Gegenfeuer*. Konstanz: UVK, S. 17–19.
- Bourdieu, Pierre (2004e): *Science of Science and Reflexivity*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (2004f): *Teilnehmende Objektivierung*. In: Pierre Bourdieu (Hg.): *Schwierige Interdisziplinarität. Zum Verhältnis von Soziologie und Geschichtswissenschaft*. Unter Mitarbeit von Elke Ohnacker und Franz Schultheis. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 172–186.
- Bourdieu, Pierre (2007): *Die Welt entfatalisieren*. Gespräch mit Sylvain Bourmeau. In: Joseph Jurt (Hg.): *absolute Pierre Bourdieu*. Freiburg: orange press, S. 6–19.
- Bourdieu, Pierre (2008): *Jungesellenball*. Studien zum Niedergang der bäuerlichen Gesellschaft. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2013): *Die Praxis der reflexiven Anthropologie*. In: Pierre Bourdieu und Loïc J. D. Wacquant (Hg.): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 251–294.
- Bourdieu, Pierre (2014): *Eine störende und verstörende Wissenschaft*. In: Pierre Bourdieu (Hg.): *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 19–35.
- Bourdieu, Pierre (2016): *Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität*. In: Eberhard Berg und Martin Fuchs (Hg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 365–374.
- Bourdieu, Pierre (2017): *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc (1992): *Introduction to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D. (2013a): Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In: Pierre Bourdieu und Loïc J. D. Wacquant (Hg.): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 95–249.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D. (Hg.) (2013b): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Friederike Heinzel, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Köngeter (Hg.): »Auf unsicherem Terrain«. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–215.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2020): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. München: UVK.
- Bremerich-Vos, Albert; Wendt, Heike; Bos, Wilfried (2017): Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Anke Hußmann, Heike Wendt, Wilfried Bos, Albert Bremerich-Vos, Daniel Kasper, Eva-Maria Lankes et al. (Hg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 79–142.
- Bröckling, Ulrich (2016): Man will Angst haben. In: *Mittelweg* 36 (6), S. 3–7.
- Bröckling, Ulrich; Dries, Christian; Leanza, Matthias; Schlechtriemen, Tobias (2015): Das Andere der Ordnung denken. Eine Perspektivverschiebung. In: Ulrich Bröckling, Christian Dries, Matthias Leanza und Tobias Schlechtriemen (Hg.): *Das Andere der Ordnung. Theorien des Exzeptionellen*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 9–52.
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (2004): Einleitung. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–16.
- Bromme, Rainer; Prenzel, Manfred; Jäger, Michael (2016): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In: Jürgen Baumert und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–146.
- Brunkhorst, Hauke (1983): Paradigmakern und Theoriedynamik der kritischen Theorie der Gesellschaft. In: *Soziale Welt* 34 (1), S. 22–56.
- Büchner, Peter (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (1), S. 5–24.
- Buckel, Sonja; Kannankulam, John; Wissel, Jens (2017): *The European Border Regime in Crisis. Theory, Methods and Analyses in Critical European Studies*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Bührmann, Andrea D. (2020): Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels. Opladen: Barbara Budrich.
- Bünger, Carsten; Jergus, Kerstin (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 32 (63), S. 83–90.
- Bütow, Birgit; Patry, Jean-Luc; Astleitner, Hermann (2018): Vorwort.

- Grenzanalysen. Empirische und theoretische Zugänge in der Erziehungswissenschaft. In: Birgit Bütow, Jean-Luc Patry und Hermann Astleitner (Hg.): Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–17.
- Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun; Wiegel, Gerd (2018): Rechtspopulisten im Parlament. Polemik, Agitation und Propaganda der AFD. Frankfurt am Main: Westend.
- Celikates, Robin (2009): Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie. Frankfurt am Main: Campus.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cukier, Kenneth Neil; Mayer-Schoenberger, Viktor (2013): The Rise of Big Data. How It's Changing the Way We Think About the World. Online verfügbar unter <https://www.foreignaffairs.com/articles/2013-04-03/rise-big-data>, zuletzt geprüft am 09.10.2020.
- Czollek, Max (2018): Desintegriert euch! München: Hanser.
- D'Ancona, Matthew (2017): Post Truth. The new war of truth and how to fight back. London: Ebury Press.
- Decker, Oliver (2018): Flucht ins Autoritäre. In: Oliver Decker und Elmar Brähler: Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forschung psychosozial), S. 15–63.
- Degele, Nina (2003): Happy together: Soziologie und Gender Studies als paradigmatische Verunsicherungswissenschaft. In: *Soziale Welt* 54 (1), S. 9–29.
- Dröschler, Daniela (2018): Zeige deine Klasse. Die Geschichte meiner sozialen Herkunft. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Dröschler, Daniela (2020): Aufsteigerin? Ich bin klassenquer! Die Worte, mit denen wir soziale Mobilität beschreiben, markieren immer das Nichtdazugehören, den Mangel. Das zu ändern, wäre ein Gewinn für die ganze Gesellschaft. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/kultur/2020-10/soziale-mobilitaet-klassen-quere-aufstieg>, zuletzt geprüft am 08.08.2024.
- Eckert, Judith (2019): Gesellschaft in Angst? Zur theoretisch-empirischen Kritik einer populären Zeitdiagnose. Bielefeld: transcript.
- Eckert, Judith; Cichecki, Diana (2020): Mit »gescheiterten« Interviews arbeiten. Impulse für eine reflexiv-interaktionistische Interviewforschung. Weinheim: Beltz.
- Engelhardt, Anina (2010): Soziologische Gegenwartsdiagnose als Orientierungswissen: Krisenbearbeitung in unsicheren Zeiten? In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Unsichere Zeiten. Kongressband zum 34. DGS Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008. Wiesbaden: VS.
- Entman, Robert M. (1993): Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. In: *Journal of Communication* 43 (4), S. 51–58.
- Enzelberger, Sabina (2007): Wandel der Lehrerrolle. Sozialgeschichtliche Überlegungen zum Lehrerbild. In: Norbert Ricken (Hg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen — Materialien — Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 249–273.

- Erhardt, Matthias (2011): Lehrerfiguren der deutschen Literatur in ihrer Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Matthias Erhardt, Frank Hörner, Ina Katharina Uphoff und Egbert Witte (Hg.): Der skeptische Blick. Unzeitgemäße Sichtweisen auf Schule und Bildung. Wiesbaden: VS, S. 251–273.
- Eribon, Didier (2017a): Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, Didier (2017b): Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, Didier (2018): Grundlagen eines kritischen Denkens. Wien: Turia + Kant.
- Ernaux, Annie (2019a): Der Platz. Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, Annie (2019b): Die Jahre. Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, Annie (2020a): Die Scham: Suhrkamp Verlag AG.
- Ernaux, Annie (2020b): Erinnerung eines Mädchens. Berlin: Suhrkamp.
- Eßbach, Wolfgang (2014): Die historischen Quellen soziologischen Denkens: Aus welchen Traditionen entwickelt sich die Soziologie? In: Jörn Lamla, Henning Laux, Hartmut Rosa und David Strecker (Hg.): Handbuch Soziologie. Konstanz: UVK, S. 25–44.
- Etzemüller, Thomas (2019): »It's the performance, stupid«. Performanz → Evidenz: Der Auftritt in der Wissenschaft. In: Thomas Etzemüller (Hg.): Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft. Bielefeld: transcript, S. 9–43.
- Feldmann, Klaus; Immerfall, Stefan (2021): Soziologie kompakt. Wiesbaden: Springer VS.
- Feldmann, Milena; Rieger-Ladich, Markus; Voß, Carlotta; Wortmann, Kai (Hg.) (2022): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Felsch, Philipp (2018): Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960–1990. Frankfurt am Main: Fischer.
- Felt, Ulrike; Nowotny, Helga; Taschwer, Klaus (1995): Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus.
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Ferrante, Elena (2016): Meine geniale Freundin. Berlin: Suhrkamp.
- Ferrante, Elena (2017a): Die Geschichte der getrennten Wege. Berlin: Suhrkamp.
- Ferrante, Elena (2017b): Die Geschichte eines neuen Namens. Berlin: Suhrkamp.
- Ferrante, Elena (2018): Die Geschichte des verlorenen Kindes. Berlin: Suhrkamp.
- Ferrante, Elena (2019): Frantumaglia. Mein geschriebenes Leben. Berlin: Suhrkamp.
- Feustel, Robert; Spissinger, Florian (2019): »Selbsterhalt ist kein Rassismus«. Zur neurechten Politik der Entpolitisierung. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 7 (3), S. 285–304.
- Feyerabend, Paul (2018): Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer, Martin S.; Hoßfeld, Uwe; Krause, Johannes; Richter, Stefan (2019):

- Jena Declaration. The concept of race is the result of racism, not its prerequisite. Online verfügbar unter <https://www.uni-jena.de/unijenamedia/60680/jenaer-erklaerung-en.pdf>, zuletzt geprüft am 29.09.2025.
- Fleck, Ludwik (1979): *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fleck, Ludwik (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung? In: Eva Erdmann, Rainer Forst und Axel Honneth (Hg.): *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Campus, S. 35–54.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2020): *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frank, Magnus; Geier, Thomas; Hornberg, Sabine; Machold, Claudia; Otterspeer, Lukas; Singer-Brodowski, Mandy; Stošić, Patricia (2023): *Einleitung: Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft*. In: Magnus Frank, Thomas Geier, Sabine Hornberg, Claudia Machold, Lukas Otterspeer, Mandy Singer-Brodowski und Patricia Stošić (Hg.): *Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 7–15.
- Frei, Norbert; Morina, Christina; Maubach, Franka; Tändler, Maik (2019): *Zur rechten Zeit. Wider die Rückkehr des Nationalismus*. Berlin: Ullstein.
- Fuchs, Christian; Middelhoff, Paul (2022): *Das Netzwerk der Neuen Rechten. Wer sie lenkt, wer sie finanziert und wie sie die Gesellschaft verändern*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Polaris.
- Gamal, Mostafa; Swanson, Dalene M. (2017): *Nation State, Popul(ar)ism, and Discourse of Global Citizenship: Example from Scotland's Curriculum for Excellence*. In: Yalız Akbaba und Bob Jeffrey (Hg.): *The Implications of »New Populism« for Education*. Stroud: E&E Publishing, S. 21–39.
- Geden, Oliver (2006): *Diskursstrategien im Rechtspopulismus. Freiheitliche Partei Österreichs und Schweizerische Volkspartei zwischen Opposition und Regierungsbeteiligung*. Wiesbaden: VS.
- Geier, Thomas; Mecheril, Paul (2021): *Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung*. In: *Zeitschrift für Migrationsforschung* 1 (1), S. 171–196.
- Gesellschaft für deutsche Sprache e. V. (2016): *GfdS wählt »postfaktisch« zum Wort des Jahres 2016*. Online verfügbar unter <https://gfdS.de/wort-des-jahres-2016/>, zuletzt geprüft am 13.08.2024.
- Gess, Nicola (2021): *Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Gieryn, Thomas F. (1983): *Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists*. In: *American Sociological Review* 48 (6), S. 781–795.

- Gieryn, Thomas F. (1999): *Cultural Boundaries of Science. Credibility on the Line*. Chicago: University of Chicago Press.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Glaser, Edith; Keiner, Edwin (2015): *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. *Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – zur Einleitung*. In: Edith Glaser und Edwin Keiner (Hg.): *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung: Klinkhardt, S. 7–11.
- Gollwitzer, Mario; Rothmund, Tobias; Klimmt, Christoph; Nauroth, Peter; Bender, Jens (2014): *Gründe und Konsequenzen einer verzerrten Darstellung und Wahrnehmung sozialwissenschaftlicher Forschungsbefunde: Das Beispiel der »Killerspiele-Debatte«*. In: Rainer Bromme und Manfred Prenzel (Hg.): *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–117.
- Gomolla, Mechtild (2023): *Neue Bildungssteuerung als Wissenspolitik in der Post-Migrationsgesellschaft – Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung*. In: Magnus Frank, Thomas Geier, Sabine Hornberg, Claudia Machold, Lukas Otterspeer, Mandy Singer-Brodowski und Patricia Stošić (Hg.): *Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 59–78.
- Gouldner, Alvin W. (1974): *Die westliche Soziologie in der Krise 2*. Reinbek: Rowohlt.
- Gräsel, Cornelia (2011): *Was ist Empirische Bildungsforschung?* In: Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS, S. 13–27.
- Grek, Sotiria (2009): *Governing by Numbers: the PISA »Effect« in Europe*. In: *Journal of Education Policy* 24 (1), S. 23–37.
- Gross, Barbara; Stadler-Altman, Ulrike (2019): *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen*. In: Ulrike Stadler-Altman und Barbara Gross (Hg.): *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin*. Opladen: Barbara Budrich, S. 9–13.
- Grunder, Hans-Ulrich (2016): *Das Bild der Lehrkraft und dessen Impulse für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2), S. 178–190.
- Gruschka, Andreas (2001): *Von den »Tabus über dem Lehrberuf« zur aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerbildung*. In: *Pädagogische Korrespondenz* 28, S. 45–56.
- Gülker, Silke (2015): *Wissenschaft und Religion: Getrennte Welten?* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65 (41–42), S. 9–15.
- Habermas, Jürgen (1971): *Toward a Rational Society: Student Protest, Science, and Politics*. London: Heinemann.
- Habermas, Jürgen (1985): *Der philosophische Diskurs der Moderne*. 12 Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Haker, Christoph (2020): Immanente Kritik soziologischer Theorie. Auf dem Weg in ein pluralistisches Paradigma. Bielefeld: transcript.
- Haker, Christoph (2021): Die Freiheit, ein*e Andere*r zu werden. Eine Bricolage zur Praxis soziologischer Theorie. In: Martin Karcher und Sales Rödel (Hg.): Lebendige Theorie. Hamburg: Textem, S. 267–279.
- Haker, Christoph (2024): Normative Grundlagen des pluralistischen Paradigmas. In: *Kieler sozialwissenschaftliche Revue* 2 (2), S. 133–147.
- Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2019a): Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs. In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 2 (2), S. 161–176.
- Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2019b): Neurechte Adaptionen erziehungswissenschaftlichen Wissens. Konsequenzen für eine digitale politische Bildung. In: *merz Zeitschrift für Medienpädagogik* 63 (6), S. 7–17.
- Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2020a): Neither demarcation nor confrontation. Finding a critical position towards right-wing populism. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 43 (3), S. 357–376.
- 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.
- Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2020c): Zum praktischen Nutzen von Theorie. Ein Dialog über die Grenzen von Bildungspraxis, Erziehungswissenschaft und Soziologie. In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 3 (1), S. 49–63.
- Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2021a): Die Beweglichkeit der Kritik. Zur Wechselbeziehung von Kontextualisierung und Objektivierung im digitalen Zeitalter. In: *Behemoth* 14 (2), S. 31–47.
- 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.
- Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2022): Lehrer*innenbilder in Auto-sozioanalysen. Die Emergenzfunktion von Lehrer*innen als abwesende Dritte. In: Dominique Matthes und Hilke Pallesen (Hg.): Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung. Wiesbaden: Springer VS, S. 333–356. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-32564-0_16, zuletzt geprüft am 05.02.2026.
- Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2023a): Grenzbearbeitungen – methodologische Überlegungen zu einer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive. In: Magnus Frank, Thomas Geier, Sabine Hornberg, Claudia Machold, Lukas Otterspeer, Mandy Singer-Brodowski und Patricia Stošić (Hg.): Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 19–38.
- Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2023b): Wie hältst du es mit der Wahrheit? Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein angesichts von

- Diagnosen der Postfaktizität. In: Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose und Tanja Sturm (Hg.): Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 381–390.
- Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2024): Soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen. Ein Zugang zur sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung. In: Johannes Drerup, Nina Göddertz, Ruprecht Mattig, Werner Thole und Uwe Uhlendorff (Hg.): Bildungsforschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Berlin: J.B. Metzler, S. 87–103.
- Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas; Schildknecht, Lukas (2022): Antiakademismus heute. In: Janine Dieckmann und Susanne Haldrich (Hg.): Schwerpunkt: Demokratie unter Druck. Jena, Berlin: Amadeu Antonio Stiftung (Wissen schafft Demokratie, 2022,12), S. 82–93.
- Hampe, Michael (2016): Katerstimmung bei den pubertären Theoretikern. Seitdem die Rechte postfaktisch geworden ist, hat die kulturwissenschaftliche Linke ein echtes Problem. In: *Die Zeit* 52, 15.12.2016.
- Hanushek, Eric A.; Wößmann, Ludger (2019): The Economic Benefits of Improving Educational Achievement in the European Union: An Update and Extension. Online verfügbar unter <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/324fbc35-0437-11ea-8c1f-01aa75ed71a1/language-en>, zuletzt geprüft am 05.12.2019.
- Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Donna Haraway (Hg.): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main: Campus, S. 73–97.
- Hark, Sabine (2007): Vom Gebrauch der Reflexivität. Für eine ›klinische Soziologie‹ der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Ulla Bock, Irene Dölling und Beate Kraus (Hg.): Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung. Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung. Göttingen: Wallstein, S. 39–62.
- Harsin, Jayson (2018): Post-Truth Populism: The French Anti-Gender Theory Movement and Cross-Cultural Similarities. In: *Communication, Culture and Critique* 11 (1), S. 35–52.
- Hartong, Sigrid (2020): Zum Optimierungsdrang des Bildungsmonitorings. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (1), S. 64–71.
- Hechler, Sarah Carlotta (2022): Zwischen Autobiographie und Autozoioanalyse. Zur Verbindung von Annie Ernaux' autozoiobiographischen Erzählungen mit Pierre Bourdieus Soziologie. In: Eva Blome, Philipp Lammers und Sarah Seidel (Hg.): Autozoiobiographie. Poetik und Politik. Berlin: J.B. Metzler, S. 17–41.
- Heinemann, Alisha; Karakaşoğlu, Yasemin; Linnemann, Tobias; Rose, Nadine; Sturm, Tanja (Hg.) (2023): Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Hendricks, Vincent E.; Vestergaard, Mads (2018): Postfaktisch. Die neue

- Wirklichkeit in Zeiten von Bullshit, Fake News und Verschwörungstheorien. München: Blessing.
- Hirschauer, Stefan (2021): Menschen unterscheiden. Grundlinien einer Theorie der Humandifferenzierung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 50 (3-4), S. 155–174.
- Hofbauer, Susann; Schildknecht, Susann; Schreiber, Felix; Vogel, Katharina (2023): Was das Innere zusammenhält. Eingrenzung – Ausgrenzung – Verhältnisbestimmung. In: Susann Hofbauer, Felix Schreiber und Katharina Vogel (Hg.): Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–13.
- hooks, bell (2020): Die Bedeutung von Klasse. Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind. Münster: Unrast.
- Hörisch, Jochen (2017): Theorie-Apotheke. Eine Handreichung zu den humanwissenschaftlichen Theorien der letzten fünfzig Jahre, einschließlich ihrer Risiken und Nebenwirkungen. Berlin: Suhrkamp.
- Horvath, Kenneth (2017): Migrationshintergrund. Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik. In: Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken (Hg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsforderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–216.
- Hufer, Klaus-Peter (2018): Neue Rechte, altes Denken. Ideologie, Kernbegriffe und Vordenker. Weinheim: Beltz.
- Hümmler, Lilian (2021): Wenn Rechte reden. Die Bibliothek des Konservatismus als (extrem) rechter Thinktank. Hamburg: Marta Press.
- Hunger, Anna (2016): Gut vernetzt – Der Kopp-Verlag und die schillernde rechte Publizistenszene. In: Stephan Braun, Alexander Geisler und Martin Gerster (Hg.): Strategien der extremen Rechten. Wiesbaden: Springer VS, S. 425–437.
- Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria et al. (Hg.) (2017a): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria; McElvany, Nele (2017b): IGLU 2016. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Pressemappe. Online verfügbar unter http://www.ifs.tu-dortmund.de/downloads/IGLU_2016_Pressekonferenz_Handreichung.pdf, zuletzt geprüft am 15.05.2019.
- Idel, Till-Sebastian (2007): Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur. Wiesbaden: VS.
- IEA (o.D.): PIRLS. Progress in International Reading Literacy Study. Online verfügbar unter <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>, zuletzt geprüft am 01.05.2021.
- Jaquet, Chantal (2018): Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht. Konstanz: Konstanz University Press.

- Jaster, Romy; Lanus, David (2019): Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen. Ditzingen: Reclam.
- Jenkins, Alan; Healy, Mick (2009): Developing the student as a researcher through the curriculum. In: *CETL Journal* 1 (2), S. 3–15.
- Jergus, Kerstin; Bünger, Carsten; Fuchs, Thorsten; Althans, Birgit (2022): Editorial. In: *Erziehungswissenschaft* 33 (65), S. 5–8.
- Joas, Hans (1988): Das Risiko der Gegenwartsdiagnose. In: *Soziologische Revue* 11 (1), S. 1–6.
- Joas, Hans; Knöbl, Wolfgang (2013): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jörke, Dirk; Selk, Veith (2017): Theorien des Populismus zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Jornitz, Sieglinde (2009): Evidenzbasierte Bildungsforschung. In: *Pädagogische Korrespondenz* (40), S. 68–75.
- Jülicher, Tim (2015): Big Data in der Bildung – Learning Analytics, Educational Data Mining und Co. Online verfügbar unter <https://www.abida.de/sites/default/files/Education.pdf>, zuletzt geprüft am 16.10.2020.
- Kaldewey, David (2016): Die Sehnsucht nach der Praxis: Beobachtungen zur Identitätsarbeit der Sozialwissenschaften. In: Julia Böttcher, Dagmar Simon und Anna Froese (Hg.): Sozialwissenschaften und Gesellschaft: Neue Verortungen von Wissenstransfer. Bielefeld: transcript, S. 129–157.
- Kalthoff, Herbert (2019): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 8–34.
- Karafillidis, Athanasios (2010): Grenzen und Relationen. In: Jan Fuhse und Sophie Mützel (Hg.): Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–95.
- Karafillidis, Athanasios (2017): Soziale Ontogenetik. Andrew Abbotts »Things of Boundaries« (1995). Online verfügbar unter https://www.academia.edu/37653287/Soziale_Ontogenetik, zuletzt geprüft am 13.08.2024.
- Karafillidis, Athanasios; Hoebel, Thomas (2020): Grenzen erleben. In: *Soziale Systeme* 25 (1), S. 199–207.
- Kellershohn, Helmut (2011): Dem Leben dienen? Anmerkungen zum »Staatspolitischen Handbuch« des »Instituts für Staatspolitik«. Online verfügbar unter <http://www.disskursiv.de/2011/05/17/dem-leben-dienen/>, zuletzt geprüft am 11.10.2020.
- Kellershohn, Helmut (2016): Das Institut für Staatspolitik und das jungkonservative Hegemonieprojekt. In: Stephan Braun, Alexander Geisler und Martin Gerster (Hg.): Strategien der extremen Rechten. Wiesbaden: Springer VS, S. 439–467.
- Kelly, Natasha A. (Hg.) (2022a): Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. Münster: Unrast.
- Kelly, Natasha A. (2022b): Weil wir weitaus mehr als nur ›Frauen‹ sind. Eine

- Einleitung. In: Natasha A. Kelly (Hg.): *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte*. Münster: Unrast, S. 7–16.
- Kessl, Fabian (2021): Grenzziehung und Grenzüberschreitung in pädagogischen Organisationen. Überlegungen zur pädagogischen Bearbeitung von Grenzen. In: Andreas Schröer, Stefan Köngeter, Sebastian Manhart, Christian Schröder und Thomas Wendt (Hg.): *Organisation über Grenzen*. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–59.
- Kessl, Fabian; Maurer, Susanne (2009): Die ›Sicherheit‹ der Oppositionsposition aufgeben. Kritische Soziale Arbeit als ›Grenzbearbeitung‹. In: *Kurswechsel* 24 (3), S. 91–100.
- Kessl, Fabian; Maurer, Susanne (2018): Soziale Arbeit. eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In: Fabian Kessl und Christian Reutlinger (Hg.): *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–23.
- Kieserling, André (2004): Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zu einer Soziologie des soziologischen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kitchin, Rob; Lauriault, Tracey P. (2014): Towards critical data studies: Charting and unpacking data assemblages and their work (pre-print version). Online verfügbar unter https://mural.maynoothuniversity.ie/id/eprint/5683/1/KitchinLauriault_CriticalDataStudies_ProgrammableCity_WorkingPaper2_SSRN-id2474112.pdf, zuletzt geprüft am 07.10.2025.
- Kleinschmidt, Christoph (2011): Einleitung: Formen und Funktionen von Grenzen. Anstöße zu einer interdisziplinären Grenzforschung. In: Christoph Kleinschmidt und Christine Hewel (Hg.): *Topographien der Grenze. Verortungen einer kulturellen, politischen und ästhetischen Kategorie*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 9–21.
- Kleinschmidt, Christoph (2014): Semantik der Grenze. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 63 (4-5), S. 3–8.
- Klemm, Klaus (2016): Die PISA-Studien: Ihre Präsentation und Interpretation im Lichte der Evidenzbasierung. In: Jürgen Baumert und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–177.
- Klieme, Eckhard (2018): Alles schräg. Die OECD macht mit ihrer Pisa-Studie Politik, kritisiert der deutsche Bildungsforscher Eckhard Klieme, der an der Pisa-Studie beteiligt war. In: *Die Zeit*, 08.02.2018, S. 64.
- Klinkmann, Norbert (1981): Das systematische Vergleichen von Theorien. Ein Versuch und die Unausweichlichkeit seines Scheiterns. In: *Soziale Welt* 32 (2), S. 249–260.
- Kneuer, Marianne (2017): Politische Kommunikation und digitale Medien in der Demokratie. In: Harald Gapski, Monika Oberle und Walter Stauter (Hg.): *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn: BpB, S. 43–52.
- Koch, Heiko (2016): CasaPound Italia. The fascist hybrid. In: Maik Fielitz und Laura Lotte Laloire (Hg.): *Trouble on the far right. Contemporary right-wing strategies and practices in Europe*. Bielefeld: transcript, S. 79–85.
- Koch, Susanne; Weingart, Peter (2016): The Delusion of Knowledge Transfer:

- The Impact of Foreign Aid Experts and Policy-making in South Africa and Tanzania. Cape Town: African Minds.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotential literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (3), S. 333–349.
- Koller, Hans-Christoph (2017): Bildung as a Transformative Process. In: Anna Laros, Thomas Fuhr und Edward W. Taylor (Hg.): *Transformative learning meets Bildung. An international exchange*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 33–42.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2021): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kölller, Michaela; Stuckert, Martin; Möller, Jens (2019): Das Lehrerbild in den Printmedien: Keine »Faulen Säcke« mehr! In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (2), S. 373–387.
- Kondratjuk, Maria; Epp, André; Gabriel, Sabine; Gasterstädt, Julia; Hinrichsen, Merle; Koevel, Arne et al. (2023): Einleitung: Transdisziplinarität in der Bildungsforschung. Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Grenzgänge. In: Maria Kondratjuk, André Epp, Sabine Gabriel, Julia Gasterstädt, Merle Hinrichsen, Arne Koevel et al. (Hg.): *Transdisziplinarität in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–10.
- Krause, Monika (2023): Von Mäusen, Menschen und Revolutionen. Modellfälle in der Sozialforschung. Hamburg: Hamburger Edition.
- Kroneberg, Clemens (2014): Motive und Folgen sozialer Grenzziehungen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 63 (4-5), S. 9–14.
- Kuhn, Thomas S. (1962): *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, Thomas S. (2020): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lagasnerie, Geoffroy de (2018): *Denken in einer schlechten Welt*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Laitko, Hubert (1999): Disziplingeschichte und Disziplinverständnis. In: Volker Peckhaus und Christian Thiel (Hg.): *Disziplinen im Kontext. Perspektiven der Disziplingeschichtsschreibung*. München: Wilhelm Fink, S. 21–60.
- Lamont, Michèle; Molnár, Virág (2002): The Study of Boundaries in the Social Sciences. In: *Annual Review of Sociology* 28 (1), S. 167–195.
- Langenohl, Andreas (2009): Zweimal Reflexivität in der gegenwärtigen Sozialwissenschaft: Anmerkungen zu einer nicht geführten Debatte. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 10 (2).
- Langenohl, Andreas (2011): Die Reflexivität Pierre Bourdieus: Soziologische Objektivität wider die Kulturwissenschaften. In: Daniel Šuber, Hilmar Schäfer und Sophia Prinz (Hg.): *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens*. Konstanz: UVK, S. 319–338.

- Latour, Bruno (2007): *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich: Diaphanes.
- Latour, Bruno (2018): *Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen*. Berlin: Suhrkamp.
- Leibfried, Stephan; Martens, Kerstin (2008): *PISA — Internationalisierung von Bildungspolitik. Oder: Wie kommt die Landespolitik zur OECD? In: Leviathan 36 (1), S. 3–14.*
- Lemke, Thomas; Krasmann, Susanne; Bröckling, Ulrich (2015): *Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–40.*
- Lenz, Markus Alexander (2019): ›Parallelgesellschaft‹ der Retrospektive oder Klassenbewusstsein des Außenseiters? Didier Eribons *Retour à Reims* und Édouard Louis' *En finir avec Eddy Bellegueule*. In: *Romanische Studien 9*, S. 163–177.
- Leo, Per; Steinbeis, Maximilian; Zorn, Daniel-Pascal (2017): *mit Rechten reden. Ein Leitfaden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lepenies, Wolf (1985): *Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft*. München: Carl Hanser.
- Lessenich, Stephan (2019): *Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem*. Ditzingen: Reclam.
- Lessenich, Stephan (2020): *Soziologie – Corona – Kritik*. In: *Berliner Journal für Soziologie 30*, S. 215–230.
- Lindemann, Gesa (2010): *Die Emergenzfunktion des Dritten – ihre Bedeutung für die Analyse der Ordnung einer funktional differenzierten Gesellschaft*. In: *Zeitschrift für Soziologie 39 (6)*, S. 493–511.
- Lindemann, Gesa (2016): *Das Soziale von seinen Grenzen her denken*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Lischka, Konrad; Stöcker, Christian (2017): *Digitale Öffentlichkeit. Wie algorithmische Prozesse den gesellschaftlichen Diskurs beeinflussen – Arbeitspapier*. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Digitale_Oeffentlichkeit_final.pdf, zuletzt geprüft am 07.10.2025.
- Louis, Édouard (2016): *Das Ende von Eddy*. Roman. Frankfurt am Main: Fischer.
- Louis, Édouard (2018): *Wer sie beleidigt, beleidigt meinen Vater. Was aus den Gelbwesten werden wird, ist zur Stunde unklar. An den Vorurteilen gegen sie zeigen sich die soziale Gewalt und die Verächtlichkeit von Frankreichs Bürgertum*. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/kultur/2018-12/gelbwesten-frankreich-gesellschaft-sozialtaet-klassen-gewalt-edouard-louis>, zuletzt geprüft am 08.08.2024.
- Luhmann, Niklas (1974): *Reflexive Mechanismen*. In: Niklas Luhmann (Hg.): *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 92–112.
- Luhmann, Niklas (1986): *Ökologische Kommunikation. Kann die Gesellschaft*

- sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1987): Rechtssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (2008): Was ist Kommunikation. In: Niklas Luhmann: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Wiesbaden: VS, S. 109–120.
- Luhmann, Niklas (2021): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maier, Michaela; Marschall, Joachim; Stengel, Karin (2010): Nachrichtentheorie. Baden-Baden: Nomos.
- Marchart, Oliver (2007): Post-foundational political thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Marchart, Oliver (2016): Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. Berlin: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver (2018): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, Kerstin; Niemann, Dennis (2010): Governance by Comparison. How Ratings & Rankings Impact National Policy-making in Europe. Online verfügbar unter <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/41595/1/639011268.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2025.
- Matthes, Jörg (2007): Framing-Effekte. Zum Einfluss der Politikberichterstattung auf die Einstellungen der Rezipienten. München: Reinhard Fischer.
- Matthes, Jörg (2014): Framing. Baden-Baden: Nomos.
- Mau, Steffen (2022): Sortiermaschinen. Die Neuerfindung der Grenze im 21. Jahrhundert. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Maurer, Susanne (2018a): Die Perspektive der »Grenzbearbeitung« im Kontext des Nachdenkens über Verhältnisse und Verhalten. In: Roland Anhorn, Elke Schimpf, Johannes Stehr, Kerstin Rathgeb, Susanne Spindler und Rolf Keim (Hg.): Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–125.
- Maurer, Susanne (2018b): Grenzbearbeitung. Zum analytischen, methodologischen und kritischen Potential. In: Birgit Bütow, Jean-Luc Patry und Hermann Astleitner (Hg.): Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur. Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–33.
- McIntyre, Lee (2018): Post-Truth. Cambridge: The MIT Press.
- Mecheril, Paul (1999): Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-) konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In: Wolf-Dietrich Bukow und Markus Ottersbach (Hg.): Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich, S. 231–266.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive.

- In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 7–22.
- Mecheril, Paul (2019): Migrationsgesellschaft als Arena gegenwartsdiagnostischer Praktiken. Eine analytische Annäherung. In: Thomas Alkemeyer, Nikolaus Buschmann und Thomas Etzemüller (Hg.): *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematierung in der Moderne*. Bielefeld: transcript, S. 461–479.
- Mede, Niels G.; Schäfer, Mike S. (2020): Science-related populism: Conceptualizing populist demands toward science. In: *Public Understanding of Science* 29 (5), S. 473–491.
- Meseth, Wolfgang (2022): Theorie. In: Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann (Hg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 427–435.
- Messner, Rudolf (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (3), S. 403–412.
- Moll, Frederick de (2017): Soziale Ungleichheit jenseits der Kindertageseinrichtung: Milieuspezifische Bildungs- und Betreuungspraxen von Familien mit 2-6-jährigen Kindern. In: *Pädagogische Rundschau* 71 (3-4), S. 305–334.
- Moll, Frederick de; Riefing, Markus; Zenkel, Stefan (2014): »Bin ich wohl etwas naiv gewesen.« Zur Rezeption empirischer Bildungsforschung in der Öffentlichkeit – das Beispiel ELEMENT. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (4), S. 368–389.
- Möller, Christina; Gamper, Markus; Reuter, Julia; Blome, Frerk (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexion. In: Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller und Frerk Blome (Hg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript, S. 9–63.
- Möller, Kolja (2020): Volksaufstand und Katzenjammer. Zur Geschichte des Populismus. Berlin: Wagenbach.
- Mudde, Cas (2019): *The far right today*. Cambridge: Polity.
- Mudde, Cas; Rovira Kaltwasser, Cristóbal (2017): *Populism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Mudde, Cas; Rovira Kaltwasser, Cristóbal (2019): *Populismus. Eine sehr kurze Einführung*. Bonn: Dietz.
- Müller, Hans-Peter (1997): Sinn deuten. Über soziologische Zeitdiagnostik. In: *Merkur* 51 (4), S. 352–357.
- Müller, Hans-Rüdiger; Bohne, Sabine; Thole, Werner (2013a): Einführung. Aktuelle Grenzgänge in der Erziehungswissenschaft. In: Hans-Rüdiger Müller, Sabine Bohne und Werner Thole (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen: Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 19–25.

- Müller, Hans-Rüdiger; Bohne, Sabine; Thole, Werner (Hg.) (2013b): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen: Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Müller, Jan-Werner (2017): What is populism? London: Penguin Books.
- Müller-Wirth, Moritz; Sommer, Theo; Spiewak, Martin (2004): »Im Augenblick sind die Deutschen in derselben Stimmung wie ich: Leicht angekränkt und infolgedessen schlecht gelaunt«. Zum Ende der 29-teiligen Serie ein Gespräch mit Altbundeskanzler und ZEIT-Herausgeber Helmut Schmidt. Online verfügbar unter http://www.zeit.de/2004/18/Deutschland_2fSchmidt_18/ komplettansicht, zuletzt geprüft am 15.05.2018.
- Mullis, Ina V. S.; Martin, Michael O.; Kennedy, Ann M.; Foy, Pierre (2007): PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Study in Primary Schools in 40 Countries. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nassehi, Armin (2015): Die letzte Stunde der Wahrheit. Warum rechts und links keine Alternativen mehr sind und Gesellschaft ganz anders beschrieben werden muss. Hamburg: Murmann.
- Neidhardt, Friedhelm (2002): Wissenschaft als öffentliche Angelegenheit. WZB-Vorlesung, 26. November 2002. Berlin: WZB.
- Neun, Oliver (2016): Die Verwendungsdebatte innerhalb der deutschen Soziologie: eine vergessene Phase der fachlichen Selbstreflexion. In: Helmut Staubmann (Hg.): Soziologie in Österreich – Internationale Verflechtungen. Innsbruck: innsbruck university press, S. 333–353.
- Nicolini, Davide (2009): Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. In: *Organization Studies* 30 (12), S. 1391–1418.
- Niemann, Dennis; Martens, Kerstin; Teltemann, Janna (2017): PISA and its consequences: Shaping education policies through international comparisons. In: *European Journal of Education* 52 (2), S. 175–183.
- Osrecki, Fran (2011): Die Diagnosegesellschaft. Zeitdiagnostik zwischen Soziologie und medialer Popularität. Bielefeld: transcript.
- Osrecki, Fran (2012): Rhetoriken der Wissenschaft. In: Sabine Maasen, Mario Kaiser, Martin Reinhart und Barbara Sutter (Hg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 213–225.
- Osrecki, Fran (2016): Die Geschichte der Gegenwartsdiagnostik in der deutschsprachigen Soziologie. In: Stephan Moebius und Andrea Ploder (Hg.): Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie. Band 1: Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum. Wiesbaden: Springer VS, S. 453–475.
- Osrecki, Fran (2018): Glücklich ist, wer vergisst. Wie man mit einer multiparadigmatischen Disziplin umgeht, ohne zu verzweifeln. Soziopolis. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-82514-2>, zuletzt geprüft am 08.08.2024.
- Osrecki, Fran; Schneider, Wolfgang Ludwig (2018): Erinnern und Vergessen in Funktionssystemen. Am Beispiel der Soziologie als wissenschaftliche

- Disziplin. In: Angelika Pofertl und Michaela Pfadenhauer (Hg.): Wissensrelationen. Beiträge und Debatten zum 2. Sektionskongress der Wissenssoziologie. Weinheim: Beltz Juventa, S. 679–689.
- Otterspeer, Lukas (2019): PISA in den Massenmedien. PISA 2000 bis 2015 in der Berichterstattung der ZEIT und der Frankfurter Allgemeinen Zeitung. Münster: Waxmann.
- Otterspeer, Lukas (2021): Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autosozioanalyse als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion. In: Martin Karcher und Severin Sales Rödel (Hg.): Lebendige Theorie. Hamburg: Textem, S. 159–173.
- Otterspeer, Lukas; Haker, Christoph (2019): Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption. Ein kritischer Reflexionsanstoß. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (5).
- Parr, Rolf (2008): Liminale und andere Übergänge. Theoretische Modellierungen von Grenzzonen, Normalitätsspektren, Schwellen, Übergängen und Zwischenräumen in Literatur- und Kulturwissenschaft. In: Achim Geisenhanslüke und Georg Mein (Hg.): *Schriftkultur und Schwellenkunde*. Bielefeld: transcript, S. 11–50.
- Patry, Jean-Luc (2018): Grenzen und Übergänge. Ein allgemeines Konzept, expliziert am Beispiel des Theorie-Praxis Problems. In: Birgit Bütow, Jean-Luc Patry und Hermann Astleitner (Hg.): *Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 34–61.
- Pelinka, Anton (2013): Right-Wing Populism: Concept and Typology. In: Ruth Wodak, Majid Khosravinik und Brigitte Mral (Hg.): *Right-Wing Populism in Europe. Politics and Discourse*. London: Bloomsbury, S. 3–22.
- Peter, Tobias (2019): Die Gesellschaften der Bildung. Pathologien und Therapien im zeitgenössischen Bildungsdiskurs. In: Thomas Alkemeyer, Nikolaus Buschmann und Thomas Etzemüller (Hg.): *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne*. Bielefeld: transcript, S. 419–438.
- Peters, Hans Peter (2008): Scientists as Public Experts. In: Massimiano Bucchi und Brian Trench (Hg.): *Handbook of public communication of science and technology*. London: Routledge, S. 131–146.
- Pfahl-Traughber, Armin (2022): Intellektuelle Rechtsextremisten. Das Gefahrenpotenzial der Neuen Rechten. Bonn: Dietz.
- Pratto, Felicia; Sidanius, Jim; Stallworth, Lisa M.; Malle, Bertram F. (1994): Social Dominance Orientation. A Personality Variable Predicting Social and Political Attitudes. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 67 (4), S. 741–763.
- Priehl, Bianca; Ziegler, Armin (2017): Machtvolle Grenzen als konstitutive Momente des Sozialen. Grenzziehungen als Analysekonzept für eine Soziologiegeschichte. In: Stephan Moebius und Andrea Ploder (Hg.): *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie. Band 2: Forschungsdesign, Theorien und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–114.

- Quent, Matthias (2019): Deutschland rechts außen. Wie die Rechten nach der Macht greifen und wie wir sie stoppen können. München: Piper.
- Reckwitz, Andreas (2005): Warum die ›Einheit‹ der Soziologie unmöglich ist: Die Dynamik theoretischer Differenzproduktion und die Selbsttransformation der Moderne. In: Uwe Schimank und Rainer Greshoff (Hg.): Was erklärt die Soziologie? Methodologien, Modelle, Perspektiven. Berlin: Lit, S. 65–77.
- Reckwitz, Andreas (2010): Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2021): Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: Andreas Reckwitz und Hartmut Rosa (Hg.): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Berlin, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 23–150.
- Reichertz, Jo (2019): Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–48.
- Reinders, Heinz; Gräsel, Cornelia; Ditton, Hartmut (2011): Praxisbezug Empirischer Bildungsforschung. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS, S. 221–233.
- Rensmann, Lars (2006): Populismus und Ideologie. In: Frank Decker (Hg.): Populismus. Gefahr für die Demokratie oder nützliches Korrektiv? Wiesbaden: VS, S. 59–80.
- Reuter, Julia; Gamber, Markus; Möller, Christina; Blome, Frerk (Hg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript.
- Reuter, Julia; Villa, Paula-Irene (2010): Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung. In: Julia Reuter und Paula-Irene Villa (Hg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript, S. 11–46.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2019a): Etwas über Erkenntnisgrenzen. In: Zentrum für interdisziplinäre Forschung Bielefeld (Hg.): Die Grazie der Erkenntnisgrenze. Grace at the boundary of knowledge. Bielefeld: Bielefeld University Press, S. 7–11.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2019b): Thoughts about Boundaries of Knowledge. In: Zentrum für interdisziplinäre Forschung Bielefeld (Hg.): Die Grazie der Erkenntnisgrenze. Grace at the boundary of knowledge. Bielefeld: Bielefeld University Press, S. 12–15.
- Ricken, Norbert (2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Eine Einführung. In: Norbert Ricken (Hg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 15–40.
- Riefling, Markus; Moll, Frederick de; Zenkel, Stefan (2016): John Hattie Superstar – Ein Bildungsforscher rockt den öffentlichen Diskurs. In: *Pädagogische Rundschau* 70 (2), S. 187–211.

- Rieger-Ladich, Markus (2014): Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (3), S. 350–367.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Rieger-Ladich, Markus (2022): *Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument*. Ditzingen: Reclam.
- Rieger-Ladich, Markus; Grabau, Christian (2018): Didier Eribon: Porträt eines Bildungsaufstiegers. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (6), S. 788–804.
- Robertson, Susan L. (2005): Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. In: *Comparative Education* 41 (2), S. 151–170.
- Rödel, Severin Sales (2020): (Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft. In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 3 (2), S. 132–149.
- Salzborn, Samuel (2013): *Sozialwissenschaften zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Salzborn, Samuel (2017): *Angriff der Antidemokraten. Die völkische Rebellion der Neuen Rechten*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sanford, Nevitt; Adorno, Theodor W.; Frenkel-Brunswick, Else; Levinson, Daniel J. (1973): Die Messung antidemokratischer Züge in der Charakterstruktur. In: Theodor W. Adorno (Hg.): *Studien zum Autoritären Charakter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 37–102.
- Sarasin, Philipp (2016). #Fakten. Was wir in der Postmoderne über sie wissen können. Online verfügbar unter <https://geschichtedergegenwart.ch/fakten-was-wir-in-der-postmoderne-ueber-sie-wissen-koennen/>, zuletzt geprüft am 16.01.2026.
- Scarvaglieri, Claudio; Zech, Claudia (2013): »ganz normale Jugendliche«, allerdings meist mit Migrationshintergrund. Eine funktional-semantische Analyse von »Migrationshintergrund«. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 2013 (58), S. 201–227.
- Scheuch, Erwin K. (1969): Methodische Probleme gesamtgesellschaftlicher Analysen. In: Theodor W. Adorno (Hg.): *Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft*. Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages. Stuttgart: Enke, S. 153–182.
- Schimank, Uwe (2007): Soziologische Gegenwartsdiagnosen — Zur Einführung. In: Uwe Schimank und Ute Volkmann (Hg.): *Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: VS, S. 9–22.
- Schleicher, Andreas (2018): Zu kurz gedacht. Die OECD gehe falsch mit ihren Pisa-Daten um, schreibt Bildungsforscher Eckhard Klieme. Nun antwortet Andreas Schleicher. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/2018/09/pisa-studie-bildungssystem-andreas-schleicher-oecd>, zuletzt geprüft am 24.09.2025.
- Schubert, Karsten (unveröffentlichtes Manuskript): *Democratization Through*

- Identity Politics. The Political Epistemology of Radical Democratic Theory and Standpoint Theory.
- Schubert, Karsten (2018): Freiheit als Kritik. Sozialphilosophie nach Foucault. Bielefeld: transcript.
- Schulz, Winfried (1990): Die Konstruktion von Realität in den Nachrichtenmedien. Analyse der aktuellen Berichterstattung. Freiburg: Alber.
- Shields, Robin (2013): Globalization and International Education. London: Bloomsbury.
- Sitter, Miriam (2016): PISAs fremde Kinder. Eine diskursanalytische Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Sitter, Miriam (2017): Kinder mit Migrationshintergrund als leerer Signifikant. In: Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag (Hg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer, S. 155–175.
- Sonderegger, Ruth (2019): Wie diszipliniert ist (Ideologie)Kritik? Zwischen Philosophie, Soziologie und Kunst. In: Rahel Jaeggi und Tilo Wesche (Hg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 55–80.
- Spoerhase, Carlos (2017): Politik der Form. Autoethnobiografie als Gesellschaftsanalyse. In: *Merkur* 71 (818), S. 27–37.
- Spoerhase, Carlos (2018): Nachwort. Aufstiegsangst: Zur Autoethnobiografie des Klassenübergängers. In: Chantal Jaquet (Hg.): Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht. Konstanz: Konstanz University Press, S. 231–253.
- Stachura, Mateusz (2014): Institution. In: Gisela Trommsdorff, Nicole Burzan und Günter Endruweit (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz: UVK, S. 200–201.
- Stadler-Altman, Ulrike; Gross, Barbara (2019): Beyond erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis. Einführung in den Thementeil. In: Ulrike Stadler-Altman und Barbara Gross (Hg.): Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin. Opladen: Barbara Budrich, S. 17–19.
- Stäheli, Urs (2000): Poststrukturalistische Soziologien. Bielefeld: transcript.
- Stäheli, Urs (2018): System. Unterscheidbarkeit und Differenz. In: Stephan Moebius und Andreas Reckwitz (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 108–123.
- Stalder, Felix (2019): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Stošić, Patricia (2017): Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Medialisierung eines Bildungsproblems. Wiesbaden: Springer VS.
- Strobl, Natascha; Bruns, Julian (2016): Preparing for (Intellectual) Civil War. In: Maik Fielitz und Laura Lotte Laloire (Hg.): Trouble on the far right. Contemporary right-wing strategies and practices in Europe, Bd. 39. Bielefeld: transcript, S. 105–110.
- Strohschneider, Peter (2017): Über Wissenschaft in Zeiten des Populismus. Rede von DFG-Präsident Prof. Dr. Peter Strohschneider anlässlich der Festveranstaltung im Rahmen der Jahresversammlung 2017 der DFG. DFG. Halle an der Saale, Festsaal der Leopoldina, 04.07.2017.
- Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe; Scheffer,

- Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47 (2), S. 83–100.
- Taylor, Roger (2020): The fairest possible way to recognise students' achievements this year – by Roger Taylor. Online verfügbar unter <https://www.gov.uk/government/news/the-fairest-possible-way-to-recognise-students-achievements-this-year-by-roger-taylor-chair>, zuletzt geprüft am 16.10.2020.
- Terhart, Ewald (2012): »Bildungswissenschaften«. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (1), S. 22–39.
- Thagard, Paul R. (1978): Why Astrology is a Pseudoscience. In: *Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association* 1978 (1), S. 223–234.
- The Combahee River Collective (2022): Ein Schwarzes feministisches Statement (1977). In: Natasha A. Kelly (Hg.): *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte*. Münster: Unrast, S. 47–60.
- Thole, Werner (2020): Problematische Ablehnungskonstruktionen. In: *Sozial Extra* 44, S. 107–112.
- Thompson, Christiane (2018): *Grundrisse der Erziehungswissenschaft/Allgemeine Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thompson, Christiane (2020): Debating academic freedom. Educational-philosophical premises and problems. In: *Educational Philosophy and Theory*, S. 1–11.
- Thompson, Greg; Sellar, Sam (2018): Datafication, testing events and the outside of thought. In: *Learning, Media and Technology* 43 (2), S. 139–151.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2015): Der »PISA-Schock« im Spiegel der Presse. Eine empirische Analyse regionaler und überregionaler Printmedien. In: Klaus Klemm und Jutta Roitsch (Hg.): *Hauptsache Bildung. Wissenschaft, Politik, Medien und Gewerkschaften nach PISA*. Münster: Waxmann, S. 9–25.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2016): Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. In: Jürgen Baumert und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Wiesbaden: Springer VS, S. 5–22.
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Dederling, Kathrin; Kneuper, Daniel; Kuhlmann, Christian; Nessel, Isa (2008): *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS.
- Vance, J. D. (2018): *Hillbilly-Elegie. Die Geschichte meiner Familie und einer Gesellschaft in der Krise*. Berlin: Ullstein.
- Virno, Paulo (2012): Die Logik der Tumulte. In: Isabell Lorey, Roberto Nigro und Gerald Raunig (Hg.): *Inventionen 2*. Zürich: Diaphanes, S. 17–26.
- Vogel, Peter (2016): Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen: Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (4), S. 452–472.
- Vogel, Peter (2019): *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*: Barbara Budrich.

- Vogelmann, Frieder (2019): »Es gibt keine Wahrheit« kann nicht die Antwort sein. Frieder Vogelmann im Gespräch über Politik, Wahrheit und Wissenschaft. In: *diskurs* 4, S. 46–59.
- Vogelmann, Frieder (2021a): Dichtung und Wahrheit. Rezension zu »Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit« von Nicola Gess. Online verfügbar unter <https://www.sozio.polis.de/dichtung-und-wahrheit.html>, zuletzt geprüft am 06.10.2025.
- Vogelmann, Frieder (2021b): Realismus statt Kritik? Eine Verteidigung radikaler Vernunftkritik. In: Frieder Vogelmann und Martin Nonhoff (Hg.): *Demokratie und Wahrheit*. Baden-Baden: Nomos, S. 45–71.
- Vogelmann, Frieder (2022): Weder verleugnen noch verherrlichen: Für ein realistisches Verständnis wissenschaftlicher Praktiken. In: *Leviathan* 50 (2), S. 297–320.
- Volkman, Ute (2015): Soziologische Zeitdiagnostik. Eine wissenssoziologische Ortsbestimmung. In: *Soziologie* 44 (2), S. 139–152.
- Wacquant, Loïc (2018): Vier Prinzipien für die Arbeit mit Bourdieu. In: *Berliner Debatte Initial* 29 (2), S. 94–104.
- Wacquant, Loïc J. D. (2013): Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Pierre Bourdieu und Loïc J. D. Wacquant (Hg.): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 17–93.
- Wagemaker, Hans; Mertes, Nathalie (o.D.): ILSA in Education. Online verfügbar unter <https://ilsa-gateway.org/ilsa-in-education>, zuletzt geprüft am 25.11.2020.
- Wagner, Thomas (2017): *Die Angstmacher 1968 und die Neuen Rechten*. Berlin: Aufbau.
- Waldow, Florian (2010): Der Traum vom »skandinavisch schlau Werden«. Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (4), S. 497–511.
- Waldow, Florian; Takayama, Keita; Sung, Youl-Kwan (2014): Rethinking the pattern of external policy referencing: media discourses over the ›Asian Tigers‹ PISA success in Australia, Germany and South Korea. In: *Comparative Education* 50 (3), S. 302–321.
- Waller, Richard; Hodge, Steven; Holford, John; Milana, Marcella; Webb, Sue (2017): Political populism and adult education. In: *International Journal of Lifelong Education* 36 (4), S. 383–386.
- Weingart, Peter (2013): *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Wendt, Heike; Schwippert, Knut (2017): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Anke Hußmann, Heike Wendt, Wilfried Bos, Albert Bremerich-Vos, Daniel Kasper, Eva-Maria Lankes et al. (Hg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 219–234.
- Weyand, Jan; Sebald, Gerd; Popp, Michael (2006): Einleitung: Grenzen aus soziologischer Sicht. In: Gerd Sebald, Michael Popp und Jan Weyand (Hg.): *Grenzgänge – BorderCrossings. Kulturtheoretische Perspektiven*. Berlin: Lit, S. 9–18.

- Williams, Casey (2017): Has Trump stolen philosophy's critical tools? Online verfügbar unter www.nytimes.com/2017/04/17/opinion/has-trump-stolen-philosophys-critical-tools.html, zuletzt geprüft am 16.12.2020.
- Wimmer, Andreas; Glick Schiller, Nina (2002): Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. In: *Global Networks* 2 (4), S. 301–334.
- Wokart, Norbert (1995): Differenzierungen im Begriff »Grenze«. Zur Vielfalt eines scheinbar einfachen Begriffs. In: Richard Faber und Barbara Naumann (Hg.): *Literatur der Grenze – Theorie der Grenze*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 275–289.
- Ylä-Anttila, Tuukka (2018): Populist knowledge: ›Post-truth‹ repertoires of contesting epistemic authorities. In: *European Journal of Cultural and Political Sociology* 5 (4), S. 356–388.
- Zima, Peter V. (2017): *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: A. Francke.
- Zorn, Daniel-Pascal (2017): *Logik für Demokraten. Eine Anleitung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Joachim Fischer

bei Velbrück Wissenschaft

Joachim Fischer

Tertiarität

Studien zur Sozialontologie

324 Seiten · ISBN 978-3-95832-158-8 · EUR 34,90

Gesellschaft entsteht, wo mehr als zwei anwesend sind, wo zum Anderen und zum Einen ein Dritter hinzutritt. Joachim Fischers *Studien zur Sozialontologie* fokussieren auf diese Figur des Dritten. Sie erkunden das Verhältnis der Tertiarität zur Alterität und Identität und weisen ihren unhintergehbaren Stellenwert in den Urszenen der Vergesellschaftung auf. »Generalisierte Dritte« und »dreifache Kontingenz« zeigen sich als produktive Sozialkategorien, um die Kluft zwischen Intersubjektivitätstheorien (Ego/Alter Ego) und Transsubjektivitätstheorien (das Kollektive bzw. das Dritte) zu überbrücken. Abschließende Erprobungen demonstrieren, dass relevante soziale Teilsysteme nur unter Einbeziehung der dritten Person verstanden werden können.

Joachim Fischer

Exzentrische Positionalität

Studien zu Helmuth Plessner

360 Seiten · ISBN 978-3-95832-093-2 · EUR 39,90

Helmuth Plessner ist, vor allem durch seine moderne Philosophische Anthropologie, einer der originären Philosophen der legendären zwanziger Jahre; nach der Rückkehr aus dem niederländischen Exil – wurde er zu einem der maßgeblichen Intellektuellen der jungen Bundesrepublik, dies in erster Linie als Soziologe. In der heutigen Paradigmenkonkurrenz des 21. Jahrhunderts zwischen Neodarwinismus und Poststrukturalismus, zwischen Naturalismus und Kulturalismus, zwischen Dawkins einerseits, Foucault andererseits gilt Plessner inzwischen als eine zentrale, intellektuell wettbewerbsfähige dritte Theorieoption.

Der Band versammelt einschlägige Studien von Joachim Fischer, die die Plessner-Renaissance seit 1989 begleitet und gefördert haben – gerade in der Aufmerksamkeit für das Leistungspotential der verschiedenen Werke.

www.velbrueck-wissenschaft.de

Gesa Lindemann

bei Velbrück Wissenschaft

Das Soziale von seinen Grenzen her denken

280 Seiten · ISBN 978-3-938808-61-0 · EUR 29,90

Weltzugänge

Die mehrdimensionale Ordnung des Sozialen

368 Seiten · ISBN 978-3-942393-76-8 · EUR 39,95

Die Ordnung der Berührung

Staat, Gewalt und Kritik in Zeiten der Coronakrise

132 Seiten · ISBN 978-3-95832-226-4 · EUR 16,90

Demokratie – Wirtschaft – Gewalt

Für eine realistische Gesellschaftskritik

148 Seiten · ISBN 978-3-95832-397-1 · EUR 20,-

Strukturnotwendige Kritik

Theorie der modernen Gesellschaft, Band 1

456 Seiten · ISBN 978-3-95832-156-4 · EUR 25,-

Die RaumZeiten der Moderne

Theorie der modernen Gesellschaft, Band 2

Erscheint im Juni 2026

ca. 460 Seiten · ISBN 978-3-95832-429-9 · ca. EUR 34,90

www.velbrueck-wissenschaft.de

