

Lukas Otterspeer/Christoph Haker

# Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption

*Ein kritischer Reflexionsanstoß*

*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, 2017, S. 120)

**Zusammenfassung:** Gegenstand unseres Reflexionsanstoßes sind Transformationen in der unmittelbaren Rezeption von IGLU 2016. In diesem Prozess verändert sich der inhaltliche Bezug auf die Studie schnell, während sich ihre wissenschaftliche Autorität verstetigt. Dies ist ein Problem, insofern IGLU 2016 zum Deckmantel rechtspopulistischer Positionen wird. Hieraus schlussfolgern wir, dass die empirische Bildungsforschung ihre gesellschaftlichen Bedingungen reflektieren muss, will sie nicht ihre wissenschaftliche Autonomie gefährden. Unser Anstoß besteht darin, in die teilnehmende Objektivierung Bourdieus einzuführen und so die gesellschaftliche Hierarchie der Gegenstände und die relationale Position der empirischen Bildungsforschung in den Fokus der Reflexion zu rücken.

**Schlagworte:** empirische Bildungsforschung, IGLU, Rechtspopulismus, teilnehmende Objektivierung, Transformation

## 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, Prenzel & Jäger, 2016; kritisch Jornitz, 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 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 & Tillmann, 2016) kumuliert ist. Die Relevanz des thematischen Felds *Bildungsforschung und Medienöffentlichkeit* (Tillmann, 2016) wird hier sowohl aus kritischer Perspektive, wie Tillmann (2016) 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 Riefling, de Moll & Zenkel, 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 (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 & Waquant, 2013) 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 & 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 (2017) 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.<sup>1</sup> 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 (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.

1 Das genannte Video des YouTube-Channels HELLO WORLD (2017) ist mittlerweile nicht mehr abrufbar. Eine Kopie des Videos samt Transkript sowie eine Liste der vorgenommenen Kommentierungen kann bei Interesse angefragt werden.

Wir nehmen diese Reise in den Blick, weil sich uns der Wirbel unmittelbar nach der Veröffentlichung von IGLU 2016 so präsentiert hat. Zwar ist die Auswahl der Ebenen damit hochgradig kontingent. Entlang dieser Dramaturgie lassen sich aber Veränderungen und Kontinuitäten der Transformation empirischer Bildungsforschung im *Wirbel der unmittelbaren Rezeption* explorativ und tentativ untersuchen. Gerade weil auf dieser Reise die Veränderungen ein Ausmaß annehmen, das aus Sicht der empirischen Bildungsforschung nur als *Verzerrung und Instrumentalisierung* (Gollwitzer, Rothmund, Klimmt, Nauroth & Bender, 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 ausgestrahlt wurde (Phoenix, 2017a).

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 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. (Phoenix, 2017a)

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.“ (Phoenix, 2017a) 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“ (Hußmann et al., 2017b, 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 verschlechtert 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 & 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, Valtin, Hußmann, Wendt & Goy, 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 (Hußmann et al., 2017b).

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 (Phoenix 2017b). 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 (Phoenix, 2017b). 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.“ (Klein, 2018) 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“ (GBW, 2018) 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 „Bildungs-

forscher 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 & 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.<sup>2</sup> 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 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, Marschall & Stengel, 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 (de Moll, Riefeling & Zenkel, 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 Migrantenanteilen 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 ver-

2 Die folgenden Zitate sind der Quelle Phoenix, 2017b entnommen.

fügt, 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, Wendt & Bos, 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 (Klein, 2017). Die geleistete Dramatisierung ist aber auf diesem Weg vorerst nicht zurückzunehmen und beeinflusst die Dynamik des Wirbels der unmittelbaren medialen Rezeption.

Zum ersten Referenzpunkt *Migrantenanteile*: „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 Migrantenanteilen 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 (Klein, 2017; König, 2017). 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 *Migrantenanteile* 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 Migrantenanteile sowie Migrantinnen und Migranten kurz. Obwohl unklar bleibt, welches Verständnis von Migrationshintergrund den Beschwerden zugrunde

liegt, wird die behauptete Ursache der hohen Migrantenanteile 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. 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, Sommer & Spiewak, 2004). Der in der Kopfzeile zu findende Link „Verheimlicht – vertuscht“ führt zur 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

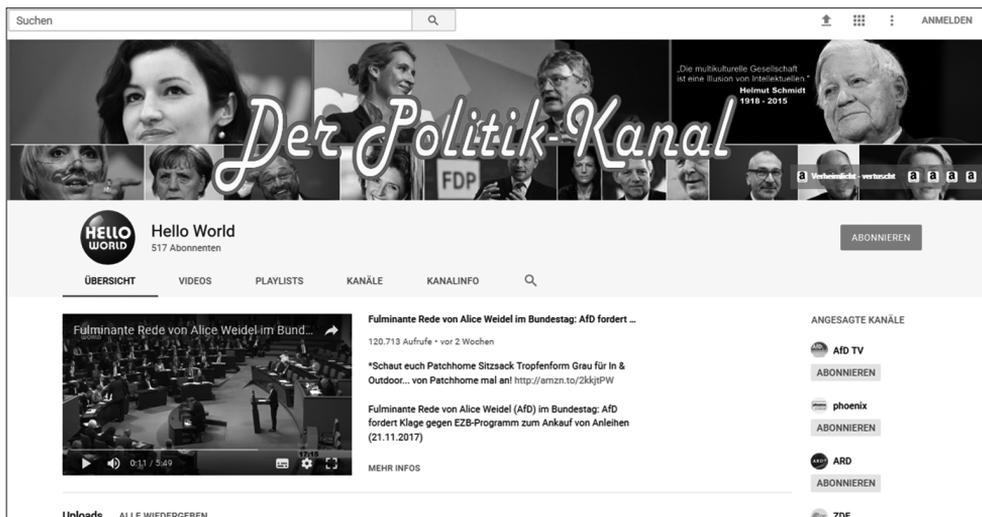


Abb. 1: Screenshot des YouTube-Channels HELLO WORLD (Zugriff am 06. 12. 2017)

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 z. B. „Fulminante Rede von Alice Weidel im Bundestag“, bestätigt.

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 (Geden, 2006; Jörke & 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 Tillschneider, 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.“ (Tillschneider, 2017) 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‘ stützt 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 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 Reini* 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 Sypptome 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 Migrantenteile 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 Bildungs-

politik 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, 2017; Waquant, 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 (1985, 1988, 1998, 2013) argumentiert, dass Sozialforschung sich ihrer eigenen Position und damit ihrer Relation zu anderen Akteuren und Feldern bewusst werden 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 (Bourdieu, 1998). Wenn die wissenschaftliche Autorität der empirischen Bildungsforschung aber als Meta-Kapital (Bourdieu & Waquant, 2013) 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 unangestastet 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 & Lau, 1983; Bourdieu, 2004).

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 (2017) gesprochen würde es darum gehen, dass sich Wissenschaft eine *Widerspenstigkeit* gegenüber politischer Vereinnahmung erhält, die aus dem *Respekt* gegenüber ihrer *gesellschaftlichen Funktion* erwächst und so die relative Autonomie der Wissenschaft wahrt.

## Literatur

- Andresen, S. (2018). Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ‚wilden‘ Recherche. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 768–787.
- Baumert, J., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2016). *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (31. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, U., & Lau, C. (1983). Bildungsforschung und Bildungspolitik – Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3(2), 165–173.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H., & Goy, M. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–28). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1985). Leçon sur la leçon. In P. Bourdieu, *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon* (S. 47–81). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2003). Wissenschaftliche Methode und soziale Hierarchie der Gegenstände. In P. Bourdieu, *Interventionen 1961–2001. Sozialwissenschaft und politisches Handeln. Bd. 2: 1975–1990* (S. 13–19). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2004). Forschen und Handeln. In P. Bourdieu, *Forschen und Handeln. Recherche et Action* (S. 93–101). Freiburg: Rombach.
- Bourdieu, P. (2013). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In P. Bourdieu & L. J. D. Waquant, *Reflexive Anthropologie* (3. Aufl., S. 251–294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2014). Eine störende und verstörende Wissenschaft. In P. Bourdieu, *Soziologische Fragen* (5. Aufl., S. 19–35). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Waquant, L. J. D., (2013). Die Ziele der reflexiven Soziologie. In P. Bourdieu & L. J. D. Waquant, *Reflexive Anthropologie* (3. Aufl., S. 95–249). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bremerich-Vos, A., Wendt, H., & Bos, W. (2017). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 79–142). Münster: Waxmann.
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (31. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 129–146). Wiesbaden: Springer VS.
- de Moll, F., Riefing, M., & Zenkel, S. (2014). „Bin ich wohl etwas naiv gewesen.“ Zur Rezeption empirischer Bildungsforschung in der Öffentlichkeit – das Beispiel ELEMENT. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 368–389.
- Eribon, D. (2017). *Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fraktion AfD (2017). *Antrag. „Lesen durch Schreiben“ und vergleichbare Methoden abschaffen – Pädagogische Langzeitexperimente beenden*. <https://www.landtag.sachsen-anhalt.de/fileadmin/files/drs/wp7/drs/d1740aan.pdf> [15.05.2019].
- Geden, O. (2006). *Diskursstrategien im Rechtspopulismus. Freiheitliche Partei Österreichs und Schweizerische Volkspartei zwischen Opposition und Regierungsbeteiligung*. Wiesbaden: VS.
- Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. (2018). *Ziel der GBW*. <https://bildung-wissen.eu/die-gesellschaft/ziele> [15.05.2019].
- Gollwitzer, M., Rothmund, T., Klimmt, C., Nauroth, P., & Bender, J. (2014). Gründe und Konsequenzen einer verzerrten Darstellung und Wahrnehmung sozialwissenschaftlicher Forschungsbefunde: Das Beispiel „Killerspiel-Debatte“. In R. Bromme & M. Prenzel (Hrsg.), *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung* (27. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 101–117). Wiesbaden: Springer VS.
- Gülker, S. (2015). Wissenschaft und Religion: Getrennte Welten? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65(41–42), 9–15.
- HELLO WORLD (2017). Prof. Hans Peter Klein: ‚Migrantenkinder ziehen die Schulleistungen in den Keller‘ (05.12.2017). <https://www.youtube.com/watch?v=TGH58tNXE8U&feature=youtu.be> [05.12.2017]
- Hunger, A. (2016). Gut vernetzt – Der Kopp-Verlag und die schillernde rechte Publizistenszene. In S. Braun, A. Geisler & M. Gerster (Hrsg.), *Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten* (2. überarb. Aufl., S. 425–437). Wiesbaden: Springer VS.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C., & Valtin, R. (Hrsg.) (2017a). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C., & Valtin, R. (Hrsg.) (2017b). *IGLU 2016. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Pressemappe*. [http://www.ifs.tu-dortmund.de/downloads/IGLU\\_2016\\_Pressekonferenz\\_Handreichung.pdf](http://www.ifs.tu-dortmund.de/downloads/IGLU_2016_Pressekonferenz_Handreichung.pdf) [15.05.2019].
- Jörke, D., & Selk, V. (2017). *Theorien des Populismus zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Jornitz, S. (2009). Evidenzbasierte Bildungsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 40(09), 68–75.
- Klein, H.P. (2017). *Die gefährliche Abwärtsspirale im deutschen Bildungswesen. Die neue IGLU-Studie 2016 unterstreicht, was Lehrer längst wissen*. <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2017/12/Die-Abw%C3%A4rtsspirale-im-deutschen-Bildungswesen.pdf> [15.05.2019].

- Klein, H. P. (2018). *Zur Person: Hans Peter Klein*. <http://www.prof-klein.eu/de/zur-person-hans-peter-klein/> [24.01.2018].
- Klemm, K. (2016). Die PISA-Studien: Ihre Präsentation und Interpretation im Lichte der Evidenzbasierung. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (31. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 163–177). Wiesbaden: Springer VS.
- Klieme, E. (8.02.2018). Alles schräg. Die OECD macht mit ihrer Pisa-Studie Politik, kritisiert der deutsche Bildungsforscher Eckhard Klieme, der an der Pisa-Studie beteiligt war. *Die Zeit*, S. 64.
- König, I. (2017). „Sprachschwierigkeiten, schlimmste soziale Verhältnisse“. *Aufgezeichnet von Susanne Gaschke*. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article170324917/Sprachschwierigkeiten-schlimmste-soziale-Verhaeltnisse.html> [15.05.2019].
- Maier, M., Marschall, J., & Stengel, K. (2010). *Nachrichtenwerttheorie*. Baden-Baden: Nomos.
- Matthes, J. (2014). *Framing*. Baden-Baden: Nomos.
- Müller-Wirth, M., Sommer, T., & Spiewak, M. (2004). „Im Augenblick sind die Deutschen in derselben Stimmung wie ich: Leicht angekränkelt und infolgedessen schlecht gelaunt Zum Ende der 29-teiligen Serie ein Gespräch mit Altbundeskanzler und ZEIT-Herausgeber Helmut Schmidt“. [http://www.zeit.de/2004/18/Deutschland\\_2fSchmidt\\_18/komplettansicht](http://www.zeit.de/2004/18/Deutschland_2fSchmidt_18/komplettansicht) [15.05.2019].
- Neidhardt, F. (2002). *Wissenschaft als öffentliche Angelegenheit* (WZB-Vorlesung vom 26. November 2002). [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11010/ssoar-2002-neidhardt-wissenschaft\\_als\\_offentliche\\_angelegenheit.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11010/ssoar-2002-neidhardt-wissenschaft_als_offentliche_angelegenheit.pdf?sequence=1) [15.05.2019]
- Phoenix (2017a). *Pressekonferenz zur Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung am 05.12.17*. <https://www.youtube.com/watch?v=tZ7dD0emS44> [15.05.2019].
- Phoenix (2017b). *Prof. Hans Peter Klein zur Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung am 05.12.17*. <https://www.youtube.com/watch?v=yiy2uaZm9yg> [15.05.2019].
- Riefling, M., de Moll, F., & Zenkel, S. (2016). John Hattie Superstar – Ein Bildungsforscher rockt den öffentlichen Diskurs. *Pädagogische Rundschau*, 70(2), 187–211.
- Scarvaglieri, C., & Zech, C. (2013). „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 58(1), 201–227.
- Schleicher, A. (2018). *Zu kurz gedacht. Die OECD gehe falsch mit ihren Pisa-Daten um, schreibt Bildungsforscher Eckhard Klieme. Nun antwortet Andreas Schleicher*. <http://www.zeit.de/2018/09/pisa-studie-bildungssystem-andreas-schleicher-oecd> [15.05.2019].
- Schulz, W. (1990). *Die Konstruktion von Realität in den Nachrichtenmedien. Analyse der aktuellen Berichterstattung* (2. unveränd. Aufl.). Freiburg: Alber.
- Sitter, M. (2016). *PISAs fremde Kinder. Eine diskursanalytische Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sitter, M. (2017). Kinder mit Migrationshintergrund als leerer Signifikant. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 155–175). Wiesbaden: Springer.
- Tillmann, K.-J., Dederich, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C., & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS.
- Tillmann, K.-J. (2016). Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (31. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 5–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Till Schneider, H.-T. (2017). *Keine Experimente mit unseren Kindern!* <https://hans-thomas-till-schneider.de/die-gemeinschaftsschule-foerdert-keine-individualitaet-sondern-uniforme-nullitaet-2/> [15.05.2019].
- Wagner, T. (2017). *Die Angstmacher. 1968 und die neue Rechte*. Berlin: Aufbau.

- Waldow, F. (2010). Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“. Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 497–511.
- Waquant, L. J. D. (2013). Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In P. Bourdieu & Waquant L. J. D., *Reflexive Anthropologie* (3. Aufl., S. 17–93). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Zorn, D.-P. (2017). *Logik für Demokraten. Eine Anleitung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Abstract:** The subject of our reflection is the transformation of PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2016 in the turmoil of its immediate reception. In this process, the content of the study rapidly changes, while its scientific authority endures. This is a problem because PIRLS 2016 becomes a cover for right-wing populist positions. From this we conclude that educational research must reflect its social conditions if it does not want to jeopardise its scientific autonomy. Our critical approach introduces Bourdieu's participant objectivation to reflect educational research in terms of the social hierarchy of objects and its relational position in the scientific field as in society.

**Keywords:** Educational Research, PIRLS, Right-wing Populism, Participant Objectivation, Transformation

### **Anschrift der Autor\_innen**

Dr. phil. Lukas Otterspeer, Technische Universität Dortmund,  
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS),  
Martin-Schmeisser-Weg 16, 44227 Dortmund, Deutschland  
E-Mail: [lukas.otterspeer@tu-dortmund.de](mailto:lukas.otterspeer@tu-dortmund.de)

Christoph Haker, Lehrer für die Sekundarstufe I an der Heinrich-Hertz-Schule Hamburg,  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,  
DFG-Graduiertenkolleg „Selbst-Bildungen. Praktiken der Subjektivierung  
in historischer und interdisziplinärer Perspektive“,  
Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg, Deutschland  
E-Mail: [christoph.haker@gmail.com](mailto:christoph.haker@gmail.com)