

Reichenbach, Roland

Tabuisierung und Desinteresse. Zu den zwei Seiten der anti-essentialistischen Medaille

Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 1, S. 99-106



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Reichenbach, Roland: Tabuisierung und Desinteresse. Zu den zwei Seiten der anti-essentialistischen Medaille - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 1, S. 99-106 - URN:

urn:nbn:de:01111-pedocs-218139 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-218139>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2018

■ *Thementeil*

**„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft**

■ *Allgemeiner Teil*

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung

Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive

Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: „Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft*

Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach

„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung 1

Eigenlogik der Erziehung ...

Sabine Andresen

Gewalt in der der Erziehung als Unrecht thematisieren.
Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs 6

Ulrike Mietzner

Widerspenstige Körper. Nonkonformität und Eigensinn von Bewegungen 15

Wolfgang Kaschuba

„Migration“. Wanderungen, Parallelgesellschaften,
Milieus, Bildung – und die Perspektiven ihrer Beobachtung.
Ein Gespräch mit Wolfgang Kaschuba 31

Michael Geiss

Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion 42

Heinz-Elmar Tenorth

Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert:
Emphase und Ermüchterung, Befreiung und Unterdrückung 51

... Fortschreiten der Erziehungswissenschaft

Sabine Reh

Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale.
Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik
und Unterrichtsforschung 61

Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten – Über Betriebsblindheit
im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung 71

Franziska Felder

Inklusion – oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet 80

Johannes Drerup

Gefährliches Halbwissen. Zur Kritik liberaler Toleranzbegründungen 88

Roland Reichenbach

Tabuisierung und Desinteresse: Die zwei Seiten
der anti-essentialistischen Medaille 99

Allgemeiner Teil

Dietrich Benner

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen
und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung
und empirische Bildungsforschung 107

Arnd-Michael Nohl

Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive 121

Besprechungen

Diana Auth

Katja Natalie Andersen: Spiel und Erkenntnis in der Grundschule.
Theorie – Empirie – Konzepte 139

Stephan Schlüter

Katharina Schneider: „Wege in das gelobte Land.“
Politische Bildung und Erziehung in Vormärz, Regeneration
und Deutscher Revolution 1848/49 141

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	145
Impressum	U3

Table of Contents

*Topic: 'Movement': The inner logic of education,
the progression of educational science*

Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach

'Movement': The inner logic of education,
the progression of educational science 1

The Inner Logic of Education...

Sabine Andresen

Addressing Violence in Education as Injustice:
Perspectives on the reappraisal of sexual abuse of children 6

Ulrike Mietzner

Resisting Bodies. Non-conformity and obstinacy of movements 15

Wolfgang Kaschuba

Migration – Movement, Parallel Societies, Milieus, Education –
and perspectives of observation: An interview with Wolfgang Kaschuba 31

Michael Geiss

'Zeitdiagnostik' and the Debts of Educational Expansion 42

Heinz-Elmar Tenorth

Looking Back at a Pedagogicalised Century:
Emphasis and disillusionment, liberation and oppression 51

...The Progression of Educational Science

Sabine Reh

Subjects, Forced Discourse, Rituals of Interaction:
A plea for a new understanding of the topic of didactics
and classroom research 61

Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Ignored Differences, Illegitimate Disparities:
The disparity discourse in educational research and its trend
towards routine-blindedness 71

<i>Franziska Felder</i>	
It's Inclusion, Isn't it? What Gets Lost in the Fog of Ideologies	80
<i>Johannes Drerup</i>	
Dangerous Superficial Knowledge: A critique on liberal justifications of tolerance	88
<i>Roland Reichenbach</i>	
Taboo and Ignorance: Two sides of the anti-essentialistic coin	99
Articles	
<i>Dietrich Benner</i>	
On three Forms of Causality in Educational Processes and their Impact on Didactics, Research on Teaching and Learning and Empirical Educational Research	107
<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
The Intentional Structure of Education: A praxeological perspective	121
Book Reviews	139
New Books	145
Impressum	U3

Roland Reichenbach

Tabuisierung und Desinteresse

Zu den zwei Seiten der anti-essentialistischen Medaille

Zusammenfassung: Der mehr oder weniger kritische erziehungswissenschaftliche Diskurs und die erfolgreiche und viel kritisierte empirische Bildungsforschung haben vielleicht mehr Gemeinsamkeiten als ihren Vertreter_innen lieb ist. Aus unterschiedlichen Motiven und konträr erscheinenden Entstehungsbedingungen kommen sich die beiden Felder in ihrer anti-essentialistischen Sichtweise oder Praxis so nah wie kaum zuvor, mag es scheinen. In – allerdings stummer – Ökumene teilt man die Ansicht, dass über das Wesen der Menschen, Dinge und Sachverhalte letztlich nichts ausgesagt werden soll oder kann.

Schlagnote: Anti-Essentialismus, Essentialismus, hypothetische Konstrukte, Metaphysik, Wissenschaftstheorie

1. Tabuisierung und Desinteresse

„Was ist ...?“-Fragen lassen sich nicht vermeiden. Sie führen häufig in Probleme. Sie sind fundamental, schnell gestellt und muten aus wissenschaftlicher Perspektive naiv an. Die simple Frage eines sogenannten Laien – „Was ist Erziehung?“ – bringt Erziehungswissenschaftler_innen und Bildungsforscher_innen ziemlich in Bedrängnis. Das ist eigenartig.

Karl Popper hat bekanntlich *jede* „Was ist ...?“-Frage als *Essentialismus* abgelehnt (vgl. Hansen, 1994). Die Frage nach dem nicht-kontingenten Wesen der Dinge, der Phänomene und der Sachverhalte macht ihm zufolge nicht nur wissenschaftlich keinen Sinn, sondern ist vor allem ideologieverdächtig oder zumindest -anfällig. Die Laien möchten sie beantwortet wissen, die skrupulösen Expert_innen weigern sich aber, klar Stellung zu nehmen. Wer nach dem Wesen der Erziehung oder Bildung fragt, erhält von der Expertin für Erziehungswissenschaft etwa die Antwort, dass sich solche Fragen „natürlich nicht so einfach beantworten lassen“, vielleicht meint sie vor allem auch, dass man sie auch nicht beantworten *dürfe*, schon gar nicht „endgültig“, während der Experte für Bildungsforschung erklärt, es sei alles vor allem eine Frage der „Operationalisierung“ der „relevanten Konstrukte“, primär ein „methodisches Problem“ und daher eben eine „komplexe“ Angelegenheit (die der Laie ja kaum verstehen wird ...). Für die einen sind definatorische Festlegungen Tabu, während die anderen wenig Skrupel zeigen, (irgend-)eine unmittelbar einsichtige, mehr oder weniger brauchbare Definition abzugeben, obwohl sie wissen (können), wie wenig abgesichert die erkenntnistheoretischen Grundlagen derselben ist. In beiden Fällen wird die „Was ist ...?“-Frage nicht beantwortet. Doch darin besteht m. E. *nicht* das Problem. Problematisch erscheint viel eher,

dass die Frage in beiden Fällen *als Frage umgangen* wird, sei es, dass sie implizit oder explizit als nicht legitim (im ersten Fall) oder aber (im zweiten Fall) als letztlich vernachlässigbar betrachtet wird.

Die Tabuisierung der ‚Was ist ...?‘-Frage ist heute mitunter einem politisch-korrekten Anti-Essentialismus geschuldet (vgl. dazu auch Drerup i. d. H.), während der Oberflächenrealismus blosser Forschungspragmatik ebenso anti-essentialistisch geprägt ist, denn auch hier interessiert man sich gar nicht mehr für die Frage, was Bildung und Erziehung ‚eigentlich‘ sind. Dann kann im deutschsprachigen Raum auch immer mit Adorno (1964) auf die Gefährlichkeit eines heideggerianischen *Jargons der Eigentlichkeit* verwiesen werden, um diesen Diskurs zu beenden.

Tabuisierung und *Desinteresse* können als die zwei Seiten der anti-essentialistischen Medaille betrachtet werden. Es sei allerdings hinterfragt, ob sich damit ein mehr oder weniger tiefgründiges *Denken* zeigt oder ob es sich nicht vor allem um anti-essentialistische *Attitüden* in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung handelt. Was scheinbar so weit auseinander liegt, nämlich der kritische Diskurs auf der einen Seite und die empirische Mainstreamforschung auf der anderen, hat sich in einer Art anti-essentialistischer Ökumene doch sehr befriedet: Tabuisierung und Desinteresse (hier weiss jeder und jede auf seine/ihre Weise, dass die sogenannte ‚Wirklichkeit‘ wissenschaftlich kaum oder überhaupt nicht beschrieben oder erfasst werden kann ...). Denn alle ‚Kategorien‘, mit denen wir die Welt und den Menschen zu verstehen versuchen, sind ja bekanntlich ‚kontingent‘, heisst es dann, freilich immer ‚sozial konstruiert‘ und von performativen Diskursen hervorgebracht, die nicht nur Gutes tun, und letztlich, wenn überhaupt, höchstens historisch rekonstruierbar.

Doch was folgt aus diesen Universaleinsichten? Dass sich Erziehungs- und Bildungstheorie weitgehend in selbstreferentiellen bzw. intertextuellen Praktiken erschöpft oder gar zu beschränken hat und dass Bildungsforschung letztlich bloss ein methodisch sophistiziertes ‚selfish system‘ darstellt? Die Ironie der wissenschaftlich durchaus edel motivierten Selbstbeschränkung, die ja im Grunde durchaus hochzuhalten ist, besteht dann aber wiederum darin, dass sich die *gesellschaftliche* und vor allem *institutionelle Legitimität* bzw. *Legitimation* von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung von der berechtigten ‚Laienerwartung‘ speist, dass diese Zweige das ‚tatsächliche‘ Wesen existierender Phänomene und Zusammenhänge im Bereich der Erziehung und Bildung aufzuklären vermögen und hierzu bedeutsame Einsichten vermitteln, die über rein akademisch interessierende Diskursanalysen und/oder methodisch versiert zustande gekommene korrelative Zusammenhänge deutlich hinausgehen.

2. Wie schlimm ist die Suche nach „letzten Erklärungen“?

Häufig wird das essentialistische Denken der aristotelischen Position zugeschrieben, wonach manchen (aber nicht allen) Dingen quasi unabhängig von unserer Beschreibung notwendige und kontingente Eigenschaften zukommen (Hägler, 1994, S. 10). Die Wurzeln des Essentialismus sind jedoch älter und betreffen je nach Spielart Unterschei-

dungen wie jene zwischen Erscheinung und Wesen, zwischen dem sinnlich Wahrnehmbaren und dem Metaphysischen, dem Realen und Idealen oder auch dem Wirklichen und Wesentlichen ... Die Suche nach unveränderlichen (bzw. notwendigen) Qualitäten hinter der Welt der Erscheinungen wird schnell als metaphysisch kritisiert, als ob ‚Metaphysik‘ von vornherein als ein Schimpfwort zu gelten hätte. Die *Suche* nach notwendigen Eigenschaften ist nicht gleichzusetzen mit dem Behaupten von letzten Erklärungen. Popper hatte in seiner Globalkritik am Essentialismus die „letzten Erklärungen“ im Visier (Shearmur, 1996, S. 447; Musgrave 1998, S. 96). Doch der Bestimmungsversuch des Wesens bzw. der Essenz und „letzte Erklärungen“ sind nicht dasselbe. Und Ansprüche letzter Erklärungen sind auch aus fallibilistischer Perspektive akzeptierbar, sofern sie überprüfbar sind. Essentialismus als (philosophische) Suchbewegung oder Grundposition und der Glaube an letzte Erklärungen fallen nicht nur nicht zusammen, sondern vielmehr können diese Dimensionen des Denkens als in einem orthogonalen Verhältnis zueinander verstanden werden, d. h. es ist durchaus möglich, dass der Anspruch auf letzte Erklärungen mit einer anti-essentialistischen Position gemeinsam auftritt. Genau dies scheint der Fall zu sein beim politisch korrekten Anti-Essentialismus, der letztlich nur noch die *Rede über den Menschen* kritisch zu betrachten vermag, aber zum Menschen selber schweigen muss (oder konsequenterweise schweigen sollte), weil es die Beschreibung des Menschen – seines Wesens – in diesem politischen Erkenntnis Korsett nicht geben darf. Während die existentialistische Position zumindest eines Jean-Paul Sartre einräumt(e), dass Essenz *nachrangig* zur Existenz durchaus in Kauf zu nehmen ist (während Essenz der Existenz im essentialistischen Denken *vorausgeht*), ist dies im *Axiom* der anti-essentialistischen Diskurkritik nicht mehr als Möglichkeit vorgesehen: hier interessiert allein das kritische Nachfragen nach der *Berechtigung* von Äusserungen qualitativer Aussagen zum Menschen. Wer ‚adressiert‘ hier wen, wie und aus welcher Position? Die Konjunktur der Adressierungsmetaphorik ist Zeugnis des Erfolges anti-essentialistischer Haltungen.

Auch wer sich – nahezu unabhängig vom präferierten Forschungsparadigma – mit reichlich kontingenten Festlegungen von ‚hypothetischen Konstrukten‘ und entsprechenden, mehr oder weniger überzeugenden Operationalisierungen zufrieden gibt, praktiziert de facto eine Art Glauben an letzte Erklärungen bei gleichzeitig methodisch begründetem anti-essentialistischem Desinteresse (der Primat der Methode).

Die politisch bzw. moralisch motivierte Generalkritik am Essentialismus nimmt sexistische, rassistische, nationalistische, ethnizistische und andere ideologische Festlegungen, Zentrierungen und Machtpraktiken zum Anlass, die Frage nach dem Wesen – insbesondere von Menschengruppen – als Essentialismus zu diskreditieren, der *notwendigerweise* Ausdruck von Machtmissbrauch und Unterdrückung darstellt. Abgesehen davon, dass diese Kritik meist inkonsequenterweise essentialistisch vorgeht oder wird, weil die Gruppe der Unterdrücker oder Machtmissbraucher qualitativ klar bestimmt wird (z. B. der weisse, eurozentrische Chauvinist), wird hier eine erkenntnistheoretische Position mit einer politischen verwechselt, d. h. Essentialismus wird – nach dem fehlerhaften Vorbild Sir Karl Poppers – mit letzter Erklärung bzw. definitorischer Festlegung gleichgesetzt. Dieser Politisierung insbesondere des akademischen Diskur-

ses ist kaum mit einfachen Gegenargumenten beizukommen, zu selbstsicher ist sich die anti-essentialistische Kritik, deren Anhänger_innen sich mitunter in wahre Diskurspolizist_innen transformieren, welche die epistemische Tugend der Selbstbefragung ihres Wissens und ihrer Gewissheiten offenbar nicht im Geringsten mehr nötig haben.

Doch die ‚Was ist ...?‘-Frage ist unvermeidbar. Sie zu tabuisieren bzw. moralisch als verwerflich zu diffamieren, ist keine sinnvolle Strategie; und sie in lockerer Manie zu übergehen, kann in wissenschaftlicher Hinsicht nicht überzeugen. Bedeutsame Fragen müssen und können aber nicht immer beantwortet werden, auch wenn sie sich weiterhin aufdrängen. Der damit verbundene, nach Kant „Skandal der Philosophie und allgemeinen Menschenvernunft“ (Kant, 1787 in Weischedel, 1964, S. 38/B XL, *Anm. – in der „zweiten hin und wieder verbesserten Ausgabe“ der *Kritik der reinen Vernunft*) genannte Sachverhalt besteht einfach darin, erkennen zu müssen, dass es ohne ‚blossen Glauben‘ dann meist doch nicht geht und die (Gegen-) ‚Beweisführung‘ letztlich nicht überzeugen wird. Skandalös ist aber tatsächlich weder die Frage nach dem Wesen der Dinge noch die Einsicht in die Begrenztheit überzeugender Antworten, skandalös ist eher die Abwertung der Frage selbst wie auch ihre unhinterfragte Beantwortung sowie ihre Tabuisierung.

3. Hypothetische Konstrukte statt Metaphysik?

Von erziehungswissenschaftlicher Reflexion und Theorie ist zu erwarten, dass sie die Komplexität konkreter Erziehungspraxis zu *problematisieren* vermögen; und von empirischer Bildungsforschung – insbesondere der quantitativ ausgerichteten – darf erwartet werden, *allgemeine Zusammenhänge* korrelativer Natur zwischen bedeutsam erscheinenden Variablen (und dahinter liegenden ‚Konstrukten‘) aufzudecken. Diese beiden Tätigkeitsfelder haben allerdings weniger miteinander zu tun als man sich dies vielleicht erhofft (vgl. Reichenbach, 2010). Von Erziehungs- und Bildungstheorie führen keine direkten (aber doch mitunter methodisch und theoretisch gut vermittelbare) Wege zur Bildungsforschung und keine von der letzteren irgendwie gradlinig zurück. Die Beziehung der beiden Felder kann mit der Metapher der „zwei Einsamkeiten“ (vgl. Reichenbach, 2010) beschrieben werden. Als akademisch beschränkt sind ihre Vertreter_innen dann zu bezeichnen, wenn sie sich entweder nur für korrelative Zusammenhänge, aber nicht begriffliche Herausforderungen, oder aber nur für diese, nicht jedoch jene interessieren.

Beide Felder haben es mit nicht direkt beobachtbaren Phänomenen zu tun, die sich auch der experimentellen Manipulation bzw. Variation weitgehend entziehen. Daher ist die älteste aller ‚Methoden‘ in diesen Bereichen virulent: die Spekulation. Spekulationen zu Fragen, die nicht durch wissenschaftliche Beobachtung oder mit Experimenten beantwortet werden können, dürfen immer noch „metaphysisch“ genannt werden (Hancock, 1967, S. 289), gleichgültig wie kontrovers die Kategorie der Metaphysik tatsächlich ist (vgl. schon Walsh, 1967, S. 300). Doch sozialwissenschaftliche und psychologische Forschung wähnt sich heute lieber metaphysikfrei (vgl. Habermas,

1992) – unter den Prämissen der genannten begrifflichen Position wirkt dies wie ein Selbstmissverständnis. Da ‚Spekulation‘ und ‚Behauptung‘ in der anti-essentialistischen Atmosphäre von Theorie und Forschung nicht gerade attraktiv tönen, reden Erziehungswissenschaftler_innen und Bildungsforscher_innen lieber von ‚hypothetischen Konstrukten‘, als ob damit etwas gewonnen wäre: ein solider Grund, ein schützendes Dach oder eine rationale Ausgangsbasis. Phänomene oder Daten werden dann aus der Perspektive von ‚Konstrukten‘ betrachtet oder analysiert.

Diese Konstrukte sind meist Ausdruck der forschungstheoretischen Provenienz und/oder Präferenz derjenigen, die sie benützen (für eine entsprechende Zugehörigkeit ist die Fähigkeit zur kritischen Selbstbetrachtung auch keine Vorbedingung). Die ‚Konstrukte‘ heißen zum Beispiel ‚Resilienz‘, ‚Selbstwirksamkeit‘, ‚Leistungsmotivation‘ (wenn sie eher pädagogisch-psychologisch geprägt sind) oder etwa ‚Bildsamkeit‘, ‚Takt‘, ‚Weltverhältnis‘ (wenn sie eher allgemein-pädagogisch geprägt sind) oder etwa ‚Kindheit‘, ‚Partizipation‘, ‚Milieu‘ (wenn sie eher sozialpädagogisch geprägt sind). Die Rede von ‚hypothetischen Konstrukten‘ und ‚hypothetischen Modellen‘, in welchen die ‚Zusammenhänge‘ von ‚Konstrukten‘ behauptet werden, mutet quasi-theoretisch an (die Zusammenhänge werden meist durch Pfeile bildlich dargestellt, als ob Pfeile Konstrukte verkoppeln könnten). Doch haben sie mit Theorie zunächst wenig zu tun, vielmehr hat man den Eindruck, dass es sich in der zeitgenössischen Diskussion und Forschung vor allem um voluntaristische Setzungen handelt, die in den Forschungs**inn**engemeinschaften gerade *en vogue* sind. Diese Moden würden allerdings allzu nobel kritisiert, würde man sie als ‚alten Wein in neuen Schläuchen‘ bezeichnen. Schön wäre es, wenn diese Metaphorik zuträfe, doch in der anti-essentialistischen Stimmung interessiert man sich, so scheint, vor allem noch für die Schläuche, insbesondere die Neuheit der Schläuche: Das sind z.B. Referenzautor_innen, die gerade hipp sind, raffinierte Verfahren für Mehrebenenanalysen oder auch einfach neue Forschungsthemen (auch ohne konkrete Fragestellung immer gerne gesehen), die bildungspolitisch gerade virulent sind – beispielsweise ‚Dropout‘ –, und für die Forschungsgelder in der nahen Zeit leichter fließen werden als zu anderen Themen. Diese vielen intertextuellen und forschungsmethodischen Konstrukte-*Bubbles* in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sind weniger theoretischer Überbau als vielmehr schlicht Ausdruck davon, wie kontingent, d. h. hier vor allem beliebig und schnelllebig die damit verbundenen Tätigkeiten geworden sind.

Mit ‚Konstrukten‘ wird jedoch *nichts* erklärt, *nichts* beschrieben und auch *nichts* verstanden. Das macht sie natürlich nicht überflüssig, denn Konstrukte sind und bleiben wichtige Hilfsmittel des Denkens und/oder Forschens. Erziehungswissenschaftliche Theorien und Bildungsforschung aber haben die Funktion und die Aufgabe, das (1) *Beschreiben*, (2) *Verstehen* und/oder (3) *Erklären* von Phänomenen und Zusammenhängen menschlichen Verhaltens und sozialer Praktiken im Bereich von Erziehung und Bildung voranzubringen. *Anti-essentialistisch* sind Theorien – in diesem Sinne verstanden – in der Regel gerade nicht, vielmehr kann die grassierende *Theorielosigkeit* als ein Zeichen für den erfolgreichen Anti-Essentialismus in den zunehmend zu ‚*selfish systems*‘ gewordenen Bereichen von Bildungsdiskurs und Bildungsforschung betrachtet werden.

Theorien sind Grundlage und Gegenstand des einschlägigen wissenschaftlichen Austausches; werden sie nicht kultiviert, fällt auch der Austausch mehr oder weniger in sich zusammen. Austausch macht nur Sinn in einem Feld, in dem es etwas auszutauschen gibt; Theorien sind ‚Entitäten‘, die sprachlich ausformuliert sein müssen und verfeinert werden, sie müssen eine Form aufweisen, die intersubjektiv nachvollziehbar ist. Die Bemühung um Transparenz ist nur dann einigermaßen vollständig oder zufriedenstellend, wenn die (1) ontologischen, (2) epistemologischen und (3) methodologischen (Vor-)Annahmen, Zugänge und Fragestellungen (sowie damit verbundene Probleme) verständlich thematisiert werden. Wo aber nur noch von ‚Konstrukten‘ und ‚hypothetischen Modellen‘ die Rede ist, während ihre theoretischen und praktischen Entstehungsbedingungen nicht mehr zu interessieren scheinen, müssen auch keine ontologischen, epistemologischen oder methodologischen Überlegungen angestellt oder entsprechende Positionen gerechtfertigt werden. Die scheinbare ‚Nähe‘ zum Phänomen, die mit dem Konstrukt-Denken suggeriert wird, und die scheinbare ‚Phänomenferne‘, die der Preis von Theorie zu sein scheint, machen allzu leicht vergessen, dass das *Interesse* an der Welt und der *Blick* auf sie zwar immer nur unmittelbar sein können, aber Theorie diese Vermittlung überhaupt erst in einem qualifizierten Sinn ermöglicht (zumindest im ursprünglichen Sinn von *theorein*, welches bekanntlich anschauen, beobachten bzw. betrachten heisst).

Auf die *theoretische* Einbettung und Diskussion der Bedeutung konkreter Forschungsbemühungen kann heute im Bereich der empirischen Bildungsforschung aber offenbar weitgehend verzichtet werden; es reicht, einen (politisch, moralisch, zeitgenössisch) mehr oder weniger anerkannten Gegenstand zu untersuchen und dabei auf bewährte Methoden und viel benutzte Konstrukte und Operationalisierungen zurückzugreifen. Damit wird eine wenig reflexive und wenig innovative Forschung unterstützt, die keineswegs zumindest solide inkrementelle Ergebnisse und Einsichten garantiert, was u. a. mit dem Problem der mangelnden Replizierbarkeit (vieler Untersuchungsergebnisse) und der fehlenden Replikationsstudien (vgl. z. B. Schmidt, 2009; Yong, 2013) zusammenhängt.

Doch warum interessieren elementare theoretische Fragen ontologischer, epistemologischer sowie methodologischer Art in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung kaum noch? Vielleicht liegt ein Grund darin, dass die Behandlung dieser Fragen für die Akzeptanz des konkreten Forschungsprojekts und seiner Ergebnisse innerhalb der *scientific community* wenig oder sogar gar nichts bringt. Vielleicht liegt ein anderer Grund darin, dass mit der Behandlung dieser Fragen allzu offensichtlich wird, wie wenig ‚nach-metaphysisch‘ die Forschung in Erziehung und Bildung letztlich ist (und auch sein kann). Mit ernsthaften Versuchen, ontologisch, epistemologisch und methodologisch zu verstehen und zu verorten, was und wie hier genau untersucht wird, von welchen stillschweigenden Vorannahmen dabei ausgegangen wird, handelt sich der normal interessierte Erziehungswissenschaftler bzw. die robust handwerklich tätige Bildungsforscherin nur Probleme ein! Sie werden erkennen, dass sie vom Verständnis des ‚Wesens‘ der Dinge und Sachverhalte, die sie scheinbar untersuchen, weit weg sind ... Das könnte ihr professionelles Selbstverständnis irritieren.

4. Schluss- und Nachbemerkungen

Anti-Essentialismus sowohl in Form der (1.) Tabuisierung (eher die erziehungswissenschaftliche Diskussion betreffend) als auch jener des (2.) Desinteresses (eher die empirische Bildungsforschung betreffend) können als Immunisierungsstrategien gegen solche Irritation diskutiert werden. Diskurspolizeilich (1.) und auf Methoden reduziert (2.) ist man und frau unangreifbar geworden und gleichzeitig profitieren man und frau vom kräftigen Tool des Anti-Essentialismus, mit welchem sie die Unaufgeklärtheit und/oder wissenschaftliche Naivität der anderen – sei es im Gewand von Kolleg_innen – kritisieren können.

Wer anti-essentialistische Haltungen kritisch betrachtet, vertritt keineswegs notwendigerweise selber eine essentialistische Position (dieser Schluss ist logisch fehlerhaft), auch ist, wer an Antworten von ‚Was ist ...?‘-Fragen interessiert, ebenso wenig automatisch Essentialist. Das meinte nur Popper.

Literatur

- Adorno, T. W. (1964). *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hägler, R.-P. (1994). *Kritik des neuen Essentialismus*. Paderborn: Schöningh.
- Hancock, R. (1967). History of Metaphysics. In P. Edwards (Hrsg.), *The Encyclopedia of Philosophy, Vol. V* (S. 289–300) New York/London: Prentice Hall.
- Hansen, T. E. (1994). *Karl Popper. Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Musgrave, A. E. (1998). Explanation, Description and Scientific Realism. In H. Keuth (Hrsg.), *Logik der Forschung* (S. 83–102). Berlin: Akademie Verlag.
- Reichenbach, R. (2010). Two Solitudes: Educational research and the pedagogical realm. *European Educational Research Journal*, 9(2), 138–146.
- Schmidt, S. (2009). Shall We Really do it Again? The powerful concept of replication is neglected in the social sciences. *Review of General Psychology*, 13(2), 90–100.
- Shearmur, J. (1996). *The Political Thought of Karl Popper*. New York: Routledge.
- Walsh, W. H. (1967). Nature of Metaphysics. In P. Edwards (Hrsg.), *The Encyclopedia of Philosophy, Vol. V* (S. 300–307). New York/London: Prentice Hall.
- Weischedel, W. (1964) (Hrsg.). *Immanuel Kant. Kritik der reinen Vernunft. Werkausgabe in 12 Bänden – III/IV*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Yong, E. (2013). Jede Menge Murks. Viele wissenschaftliche Studien lassen sich nicht reproduzieren. Das wirft Fragen zum Forschungsbetrieb auf – und zur Veröffentlichungspraxis von Fachzeitschriften. *Spektrum der Wissenschaft*, Februar 2013, 58–63.

Abstract: There are more similarities between critical educational discourses and the often criticised empirical education research than its representatives may think. The two fields seem to overlap in their anti-essentialist perspectives and practices despite having different motives and backgrounds. In silent agreement, the view is shared that one cannot and should not express determinative statements on the nature of human beings and matters.

Keywords: Anti-Essentialism, Essentialism, Hypothetical Constructs, Metaphysics, Theory of Science

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Lehrstuhl Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: roland.reichenbach@ife.uzh.ch