

Meta-Reflexivität und Gewährsein?

Diskussion von Kritik und Perspektivenerweiterung meta-reflexiver Lehrer:innenprofessionalität

Martin Harant

Abstract

Im folgenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich die Idee meta-reflexiver Professionalität im Lehrer:innenberuf zur Vorstellung eines Primats vorreflexiver Praxis einerseits und zur Entwicklung eines reflexionsbasierten Habitus andererseits verhält. Dabei wird herausgearbeitet, dass die Vorstellung meta-reflexiver Professionalität von Lehrkräften weder in der Affirmation vorreflexiver Praxis noch in einer Affirmation des Reflexionssubjekts besteht und damit neben gesteigerter Reflexion auf das Gewährsein des Ineinanders mentaler Prozesse als ein Drittes verweist.

1. Einleitung

Was trägt zur Professionalisierung von Lehrkräften bei? Auf diese Frage dürften unterschiedliche Antworten gegeben werden, je nachdem, an wen die Frage gerichtet wird. Im akademischen Raum herrschen verschiedene professionstheoretische Ansätze vor, die paradigmatisch unterschiedlichen Grundannahmen folgen, u. a. kompetenztheoretische Modellierung von Wissensstrukturen (Baumert & Kunter, 2006), berufsbiographische Zugänge (Keller-Schneider & Hericks, 2014) und reflexionsbasierte Ansätze (Helsper, 2016). In unserem Artikel, in dem wir erstmals eine meta-reflexive Perspektive auf Lehrer:innenprofessionalität formuliert haben (Cramer et al., 2019), wurde das Charakteristikum des lehrerspezifischen Handlungsfeldes als Ungewissheit charakterisiert, die eine „Unverfügbarkeit der Bedingungen pädagogischer Kausalität im Handlungsfeld“ (S. 408) begründe. Professionstheoretische Ansätze lieferten angesichts dieser Problemstellung, so das Resümee, „Strategien für die Reduktion von Ungewissheiten“ (ebd.). Diese Annahme soll im Folgenden insofern differenziert werden, als sie für reflexionsbasierte Ansätze und daher auch für den meta-reflexiven Ansatz vermutlich so nicht uneingeschränkt gelten dürfte. Zumindest liegt die in reflexionsbasierten Ansätzen artikulierte Problematisie-

nung von Routinen nahe, dass Gewissheiten durch Reflexion bzw. durch die „Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus“ (Helsper, 2016, S. 103) perturbiert werden sollen, indem Distanz zu „Praxiszwängen“ (ebd.) etabliert wird. Reflexion führt hier, so ließe sich schlussfolgern, anders als durch Theoriebildung zunächst intendiert, zu einer Komplexitätssteigerung und nicht zu einer Reduktion von Ungewissheiten. Dasselbe dürfte für Meta-Reflexivität gelten, denn auch hier ist mit der Perturbierung von routinieren Gewissheiten zu rechnen. Genau hier setzen Problematisierungen an, ob sich Meta-Reflexivität überhaupt mit Schul- und Unterrichtspraxis relationieren lässt und just das ist ja ein wesentlicher professionstheoretischer Anspruch.

Gilt es nicht, so ließe sich erstens einwenden, grundsätzlich zwischen dem Wissenschaftsmodus und der lebensweltlichen Praxis des Schulischen zu unterscheiden? Damit zusammenhängend steht zweitens die Frage im Raum, ob Reflexion, „verstanden als subjektsspezifisches Ansichtig-Werden des eigenen Denkens und Handelns“ (Cramer et al., 2019, S. 403), als „ein umstrittenes Konstrukt der modernen Denkgeschichte“ (ebd.) überhaupt als Ausgangspunkt für Professionalität fungieren kann, *weil* es sich um ein umstrittenes Konstrukt handelt, das nicht zuletzt durch das Lebensweltliche herausgefordert wird. Reflexivität ist subjekttheoretisch imprägniert, setzt Subjekt-Objekt-Verhältnisse voraus, wie es beispielsweise in Helspers (2016) „Sachantinomie“ von Person und Sache, aber auch in der „Autonomieantinomie“ von Autonomie und Heteronomie, deutlich wird. Das modernespezifische Reflexionssubjekt, so heißt es im Beitrag von 2019 in diesem Zusammenhang, stehe „im Spannungsfeld vor-reflexiv-antiker Vorstellungswelten der Abbildung (Theorie) und Entsprechung (Praxis) eines geschlossenen Kosmos im Denken und Handeln einerseits sowie einer spätmodernen Subjekt- und Theoriekritik andererseits“ (Cramer et al., 2019, S. 403). Mit dem Vorreflexiven der Antike ist gemeint, dass die Schau von überindividuellen Ordnungsstrukturen noch nicht durch Autonomieansprüche eines Handlungssubjektes gebrochen erscheint: Praxis wird, folgt man beispielsweise Platons Zusammenschau von individueller und überindividueller Wohlordnung in der Politeia (Platon, 2000), nicht als das Ergebnis von interindividuellen Aushandlungsprozessen gesehen, sondern ergibt sich als Entsprechungsverhältnis der dem Kosmos eingestifteten Ordnungsstruktur. Praxiswissen ist hier das Resultat von *theoria* im Sinne der kontemplativen Schau. Es geht dieser Theorie darum, den „Seins- und Lebenszweck und damit seine vollendete Form zu erreichen“ (Cramer et al., 2019, S. 403, in Anlehnung an Böhm, 2004). Wir haben dies eine „Meta-Perspektive der Gesamtschau (big picture)“ (ebd.) genannt, die Tatsachen- und Handlungswissen umgreift. Auch in spätmodernen Kontexten lässt sich ein Denkhorizont ausmachen, in dem (originäre) Praxis keine Brechung durch Reflexionssubjekte erfährt, etwa wenn von einem Primat des Lebensweltlichen ausgegangen wird und daraus ein „nicht begrifflich vereinnahmende[r] Umgang mit der Welt“ (Thomas, 2006, S. 212) abgeleitet wird.

In unserem Beitrag haben wir hier ein Spannungsfeld von einer „pauschal geforderten Praxisrelevanz“ einerseits und eines „vor-reflexive[n], von Theorie und Forschung entkoppelte[n] doing practice“ (Cramer et al., 2019, S. 403) ausgemacht. So ließe sich die Forderung nach Theorie im Sinne von Praxisbegründung und -orientierung als (spät-)moderne Variante der antikisierenden Wesensschau verstehen, die Zurückweisung von Theorie im Sinne von Praxisrelevanz hingegen als implizites Einverständnis mit der Vorstellung eines Primats des Lebensweltlichen, das dem Theoretischen immer schon vorgängig sei. Der Beitrag von Meta-Reflexivität, so das Resümee 2019, besteht in diesem Zusammenhang darin, diese Spannung dadurch offenzuhalten, dass weder die Wissenschaft in Praxis aufgehoben wird, noch Theorie und Forschung von Praxis entkoppelt werden (Cramer et al., 2019).

Im Folgenden soll auf diese Spannung nochmals genauer rekurriert werden, auf die sich Meta-Reflexivität hier bezieht: Wie lässt sich Meta-Reflexivität verstehen, wenn sie eine spätmoderne Subjektkritik, also die Kritik eines sich selbst konstituierenden Subjekts, das reflektierend und handelnd auf sich selbst und seine Objektwelt bezogen erscheint und dabei als ‚Autor‘ seines Denkens und Handelns gilt, miteinschließt? Wie fordert sie das Lebensweltliche des „doing practice“ heraus, das subjektkritisch vorgetragen wird? Um eine mögliche Antwort auf diese beiden Fragehorizonte zu liefern, wird zunächst in einem ersten Schritt die Position des Lebensweltlich-Praktischen bzw. des „doing practice“ und die damit verbundene Subjekt- bzw. Reflexionskritik genauer herausgearbeitet, da diese sich – anders als die mitunter an die Theorie erhobene Forderung nach Praxisbegründung und -orientierung, die mit ungeklärten Geltungs- und Wirkungsbehauptungen einhergeht – tatsächlich in modernenspezifischen Diskursen finden lässt und als eine entsprechende Herausforderung für Reflexionsansätze gesehen werden kann. In einem zweiten Schritt wird sodann die reflexionsspezifische Problematisierung des im Lebensweltlich-Praktischen hervorgebrachten Erfahrungs- und Umgangswissen aufgegriffen. Die dessen unbeschadet weiterhin bestehende Subjekt- und Reflexionskritik wird in einem dritten Schritt weiter vertieft und auf Meta-Reflexivität bezogen. Schließlich wird der Vorschlag unterbreitet, dass das ‚Meta‘ der Reflexivität neben der gesteigerten Reflexivität angesichts der lebensweltlichen Einwände und der diskutierten Subjekt- bzw. Reflexionskritik auch auf ein Drittes verweist.

2. Primat der Praxis als Dasein und In-der-Welt-Sein

Was ist gemeint, wenn ein „nicht-begrifflich vereinnahmende[r] Umgang mit der Welt“ (Thomas, 2006, S. 612) aus dem Primat des Lebensweltlichen in Praxiskontexten abgeleitet wird? Thomas verweist hier auf den Philosophen Martin Heidegger (1923/1993), der mit der in *Sein und Zeit* vorgelegten Daseinsana-

lytik eine existenzialphilosophische Subjektkritik formuliert, die praxisphilosophisch weiterwirkt, indem sie der Vorstellung widerspricht, „dass theoretisches Wissen vorrangig gegenüber praktischem Wissen sei“ (Kalthoff, 2014, S. 81). Zentral erscheint hier die pragmatistisch anmutende Vorstellung, dass sich das Verstehen *auf* Praxis im Umgang erschließt und nicht – oder nur sekundär – durch distanzierend-abstrahierende Reflexion. Hier liegt die in der geisteswissenschaftlichen (und letztlich phänomenologisch bzw. hermeneutisch verfahrenen) Pädagogik verankerte Vorstellung einer eigenen Dignität der Praxis begründet, der sich Pädagogik nur im Nachgang als „Theorie der Praxis“ (Weniger, 1952, S. 16) nähern kann. Heidegger hat in seiner existenzialphilosophischen Analyse mit Bedacht auf die Begrifflichkeit des Subjekts verzichtet und diese durch den Terminus *Dasein* ersetzt, der eng mit den Vorstellungen des *In-der-Welt-Seins* und des *Zuhandenseins* als einer Weise des Umgangs verbunden erscheint. Die Erschlossenheit des Daseins liegt hier quer zu reflexionsphilosophischen Ansätzen, die auf Descartes Vorstellung einer *res cogitans* und damit auf ein sich selbst konstituierendes und von seiner Umwelt bzw. Mitwelt getrenntes Subjekt zurückgeführt werden kann (Dreyfus, 1987). Zurückgewiesen wird hier ein Subjekt, das einer Welt von Objekten gegenübersteht, die es reflexiv in sein mentales Theater im Sinne der Repräsentation einzuholen beansprucht. Die pragmatistische Lesart Heideggers geht hingegen davon aus, dass wir nicht primär als wissende und beobachtende Entitäten in der Welt sind, sondern im Modus des Umgangs. Er erläutert dies unter anderem an der Frage, was für uns ein Hammer ist und warum dies nicht durch Beobachtung geklärt wird. „Das Hämmern hat nicht lediglich noch ein Wissen um den Zeugcharakter des Hammers, sondern es hat sich dieses Zeug so zugeeignet, wie es angemessener nicht möglich ist [...] je weniger das Hammerding nur begafft wird, je zugreifender es gebraucht wird, um so ursprünglicher wird das Verhältnis zu ihm, um so unverhüllter begegnet es als das, was es ist, als Zeug“ (Heidegger, 1923/1993, S. 69).

Das Sich-Verstehen auf das Hämmern gehe, so Heidegger (1923/1993, S. 149–152), dem Erkennen des Hammerdings voraus: Hämmern sei eine Seinsweise, die aus dem Umgang erwachse, wenn der Hammer *zuhanden* ist. Das Hammer-Ding in seiner *Vorhandenheit* zu ‚begaffen‘ führe nicht zu einem Verständnis des Zeug-Zusammenhangs, in dem gehämmert wird, das Verständnis erschließe sich transparent und damit vorreflexiv. Dreyfus (1987) illustriert dasjenige, was er mit Heidegger als transparenten Umgang bezeichnet, am Beispiel der Türklinke: Sie sei zunächst *zuhanden*, also kein vom Subjekt getrenntes bzw. *vorhandenes* Objekt. Alles, was wir wissen, so Dreyfus (1987), sei, dass wir durch die Türe eingetreten sind. Die Aktivität selbst war transparent und damit für sich selbst nicht in die betrachtende und beurteilende Sicht gerückt. In die *Vorhandenheit* als Modus der beurteilenden Betrachtung rücke die Klinke dann, wenn sie beispielsweise klemme. In Heideggers (1923/1993)

Terminologie werde sie dann „aufsässig“ (S. 74): Wir ‚begaffen‘ sie, wenn sie gerade nicht funktioniert und wir nach einer Problemlösung suchen. Das ist jedoch zunächst und zumeist nicht der Fall. Wenn wir also, so Dreyfus (1987), als (Quasi-)Subjekte Objekte betrachten, abstrahieren wir immer schon vom transparenten Umgang, in dem sich Zuhandenes für uns kontextuell im Verweisungszusammenhang und nicht isoliert erschließt.

Die Folgen dieses Denkens sind weitreichend, *weil* es das Handlungssubjekt als Ausgangspunkt in Frage stellt. Unsere Aktivitäten, so Dreyfus (1987) in Anlehnung an Heidegger, sind in der Regel nicht durch bewusste Entscheidungen geprägt. Wir sind demzufolge nicht primär das *animal rationale*, wie es die Tradition seit Aristoteles proklamiert. Übertragen auf den Kontext der Lehrer:innenbildung bedeutet dies, dass sich ein Verstehen auf das Lehrer:innensein primär im Praxisumgang erschließe und nicht im Kontext von Professionstheorien, die das *Eigentliche* des hier intendierten Zusammenhangs schlichtweg nicht zu fassen vermögen. Der Bildungsphilosoph Fiachra Long (2023) verdeutlicht, in welcher Hinsicht das vorreflexive In-der-Welt-Sein von weitreichender pädagogischer Relevanz ist: Es strukturiere die „condition for the appearance of whatever appears“ (S. 69). Ein Beispiel aus dem Mathematikunterricht mag das veranschaulichen: „If someone is fearful of mathematics, then fear becomes a condition for the appearance of all things mathematical“ (Long, 2023, S. 69). Die spezifische Erschlossenheit des Unterrichtsgeschehens für die Lehrkraft ist es aus dieser Sichtweise auch, was dem Modus des Beobachtens einer äußerlichen Szenerie vorgängig ist. Was eine Lehrkraft auszeichnet, ist dabei ein spezifisches *attunement* zu den Dingen und den Lernenden: „Teachers must initially support the learner’s attempt to manage the *ready-to-hand* features of their world“ (Long, 2023, S. 78). An die Stelle des Professionellen tritt entsprechend der Künstler bzw. Virtuose: „When performing as a virtuoso, one is in what psychologists call a ‚flow‘ state. In such a state, one experiences one’s actions as spontaneous, not as planned or calculated; one’s own body, cognitive states, and the objects around one are not objects of reflective awareness, even though in these moments one is perhaps more closely perceptually attuned to the world and to one’s own actions than at any other time. There is, despite this exquisite attunement and control, no experience of subject-object duality, and no awareness of self“ (Garfield, 2022, S. 105).

Virtuosen zeichnen sich durch eine „immersed, embodied awareness“ aus (Garfield, 2022, Kap. 6), die jeglicher Subjekt-Objekt-Dualität vorausliege. Das reflexive Subjekt hingegen entferne sich gerade vom Eingelassensein in den Praxiszusammenhang. Gadamer (2010), der mit seiner Hermeneutik hier an Heidegger anknüpft, greift in diesem Kontext auf die aristotelische Unterscheidung zwischen einem „theoretischen Wissen der Epistémé“ und einem „sittlichen Wissen der Phronêsis“ zurück (S. 319). Wenn im Kontext der Hermeneutik an die aristotelische *phronêsis* als praktische Klugheit angeknüpft wird, so ist

gemeint, dass Verstehen nicht aus distanzierendem theoretischen oder abstrakt-funktionalem Wissen hervorgeht, sondern stets in einen situativen Lebenskontext, einen hermeneutischen Praxiszirkel eingebettet ist, in dem man sich auf etwas versteht. Auf Lehrer:innenprofessionalität bezogen ließe sich mit Gadamer formulieren, dass der [sic!] Wissende „nicht einem Sachverhalt gegenüber [steht], den er nur feststellt, sondern er ist von dem, was er erkennt, unmittelbar betroffen. Es ist etwas, was er zu tun hat“ (Gadamer, 2010, S. 319). Lehrer:innen bedürfen zunächst und zumeist der praktischen Klugheit, nicht einer abstrahierenden Professionstheorie. Eine Lehrkraft werde man ‚by doing‘.

Unbeschadet des Einflusses dieser Position etwa auf pragmatistische oder phänomenologische Praxisdiskurse (Long, 2023) und die Herausarbeitung der Bedeutung des vortheoretischen Erfahrungs- und Umgangslernens des Virtuosen und der damit einhergehenden Subjektkritik im Kontext von Lehrer:innenprofessionalität sollen im weiteren Verlauf zwei zentrale Kritikpunkte an dieser phänomenologischen Perspektive herausgestellt werden, die miteinander zusammenhängen. Die erste Kritik, auf die es zu fokussieren gilt, ist grundsätzlicher Art und besteht darin, dass die durch Heidegger inspirierte und in westlich-philosophischen Kontexten einflussreich gewordene Weise der oben explizierten phänomenologischen Erschließung des In-der-Welt-Seins des Daseins einem romantisierenden Missverständnis aufsitzt: So erscheint es höchst fraglich, dass das Dasein zumeist in einem vorreflexiven In-der-Welt-Sein im Sinne eines Flow-Zustandes des Virtuosen aufgeht und dieser Seinsmodus nur unterbrochen wird, wenn etwas nicht funktioniert und dann in die Vorhandenheit problemorientierter Bearbeitung durch das Reflexionssubjekt rückt, was zunächst und zumeist nicht der Fall sei. Quer zu dieser Einschätzung jedenfalls steht die empirische Beobachtung, dass Menschen sich annähernd 50 Prozent ihrer Wachzeit in einem Reflexionszustand befinden, der im Sinne der Umgangsbewältigung mental Vergangenes prozessiert sowie im Sinne eines Probehandelns Zukunft antizipiert (Killingworth & Gilbert, 2010). Lebensweltliche Reflexion wird aus diesem Grunde mit der Hervorbringung eines „narrativen Selbst“ und dessen zirkulären, da in den eigenen Narrativen verstrickten Gedankenschleifen assoziiert (Gallagher, 2000). Auch wenn man, wie Dennett (1991), nicht mit einem Subjekt im Sinne eines auktorialen (also Denken und Handeln hervorbringenden) Selbst rechnet, so ist gleichwohl von einem „*centre of narrative gravity*“ (S. 418) auszugehen. Entsprechend ist im lehrer:innenspezifischen Kontext durchaus damit zu rechnen, dass beispielsweise Situationen des Unterrichts bzw. Auseinandersetzungen mit Schüler:innen permanente Reflexion durch Lehrkräfte erfahren und sich die Frage stellt, was die Professionalität solcher Reflexionen auszeichnet, wenn sie lebensweltlich einem *centre of narrative gravity* geschuldet sind. Diese Frage soll im Kontext eines erweiterten Verständnisses von Meta-Reflexivität genauer in den Blick genommen werden. Die zweite Kritik, auf die im Folgenden

rekurriert werden soll, sieht im Umgangslernen ebenfalls ein romantisierendes Selbstmissverständnis – zumindest der Moderne und ihrer Praxisverhältnisse – gegeben und macht die Überwindung dieses Selbstmissverständnisses im gebildeten neuzeitlichen Subjekt und dessen Reflexion aus. Diese Position lässt sich u. a. am handlungstheoretisch-problemorientierten Ansatz systematischer Pädagogik Dietrich Benners (2015a) sowie am strukturtheoretischen Lehrer:innenprofessionalitätsansatz Hespers (2016) veranschaulichen.

3. Subjekt, Reflexion und Meta-Reflexivität

Eine bildungstheoretische Problematisierung des Erfahrungs- und Umgangslernens im schulischen Kontext liefert Dietrich Benner (2015b), wenn er konstatiert, dass das Pädagogische als eine „aus dem unmittelbaren Zusammenhang der Generationen herausgehobene Praxis“ stattfinde (S. 483) und Schule als ein „Ort für Erfahrung und Umgang erweiternden Unterricht“ charakterisiert sei (S. 486). Der Grund hierfür bestehe darin, dass „die historischen, wissenschaftlichen und technischen Grundlagen der modernen Welt [...] nicht durch Erfahrung erlernbar“ seien (ebd.). Als direkte Kritik an Heideggers Umgangslernen im Kontext des Zuhandenen liest sich in diesem Kontext folgende Aussage Benners (2015b): „Vom Bedienen von Lichtschaltern führt kein Weg zur neuzeitlichen Elektrizitätslehre“ (S. 487). Im Kontext der Moderne, die auf der einen Seite durch Wissenschaft und Technik und auf der anderen Seite durch eine gebrochene Sitte gekennzeichnet sei, griffen entsprechend Maßnahmen der Einsozialisierung – und seien sie als Virtuosität und Künstlertum im Sinne einer Meisterlehre verstanden – für Praxisfähigkeit zu kurz und seien auch ethisch problematisch, weil die Einsozialisierung in ein vermeintlich vorherrschendes Ethos – und damit auch ein wie immer verstandenes Lehrer:innenethos – die Verständigungsorientierung über fraglich gewordene Geltungsbehauptungen unterlaufe.

Benner greift hier letztlich Herbarts Kritik (1802/1997) am durch Erfahrung und Umgang hervorgebrachten Praxiszirkel auf, wenn dieser davon spricht, „dass bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung“ darstelle (S. 43). Die durch Erfahrung und Umgang erfolgende Einsozialisierung in Praxis blende nämlich aus, dass diese auch ganz anders sein könnte: „unaufhörlich kehrt die Rückwirkung, kehrt der Erfolg seines Handelns zu ihm [dem Lehrer] wieder, aber ohne ihm zu zeigen, was geschehen wäre, wenn er anders gehandelt [...] hätte“ (Herbart, 1802/1997, S. 43). Professionelles pädagogisches Handeln hingegen ist im Zuge moderner Bildungstheorie als Handeln eines gebildeten Subjekts charakterisiert, das seinem Handeln Gründe unterlegt, seiner Einsicht tätig Folge leistet und damit als selbsttätiger Autor seines Handelns auftritt. Bildung im Kontext

der Moderne, wie Benner (2015a) sie in seiner Allgemeinen Pädagogik ausbuchstabiert hat, geht mit weitreichenden handlungstheoretischen Implikationen einher und folgt der neuzeitlichen, an Kant angelehnten Vorstellung einer praktischen Vernunft, die Kausalität aus Freiheit impliziert (Kant, 2000). Sich als handelndes Subjekt Gründe zu unterlegen, impliziert, nach Vernünftigkeit (also nach Adäquatheit der Situationseinschätzung) und Richtigkeit (also nach Adäquatheit der Einwirkung auf Situationen) zu streben und eigene „Vorstellungen von Vernünftigkeit und Richtigkeit“ (Benner, 1995, S. 142) kriteriengeleitet zu prüfen. Dies setzt die Verwissenschaftlichung von Vorstellungswelten, das Einüben in Formen von kommunikativer Vernunft zur Prüfung von Geltungsbehauptungen (Habermas, 2011), sowie die Selbstdurchsichtigkeit des denkenden und handelnden Subjekts voraus. Mit Scheler (1949, S. 42) haben wir hier den Trend zur Reflexion als „Zurückbeugung und Zentrierung“ des gegenstandskonstituierenden Subjekts auf sich selbst“ gefasst (Cramer et al., 2019, S. 404).

Spricht Garfield (2022) – wie oben ausgeführt – beim Virtuosentum von einer gänzlichen Abwesenheit einer Subjekt-Objekt-Dualität, kennzeichnet diese für reflexionsbasierte Professionalitätsbeschreibungen in der Lehrer:innenbildung gerade das Professionelle, etwa wenn in Helspers strukturtheoretischem Ansatz (2016) Reflexion durch *binary oppositions* hervorgebracht wird. So spiegelt sich beispielsweise in der sogenannten Autonomieantinomie die Antinomie von Autonomie und Heteronomie oder in der Sachantinomie diejenige von Person und Sache wider und damit implizit das der westlichen Moderne eingestiftete Denken freier Selbsthervorbringung, die mitunter von äußerlichen (zumeist gesellschaftlich-strukturell bedingten) (Sach-)Zwängen eingeschränkt wird (Helsper, 2016). Die Tatsache, dass die Lehrkraft mit einem professionellen Reflexionshabitus hier den Überblick zu gewinnen vermag, unterstellt zumindest implizit und idealiter, dass sie selbst im Modus neutraler Beobachtung dem Geschehen äußerlich gegenübersteht. Auch wenn sich Lehrer:innenhandeln aufgrund strukturell bedingter Antinomien in Widersprüche verstrickt, wird hier die Adäquatheit der Situationseinschätzung nicht grundsätzlich als Problemstellung ausgemacht und damit die Lehrperson mit ihren Wahrnehmungs- und Urteilsprozessen selbst. Das denkende und handelnde Subjekt bleibt bei Helsper (2016) weitgehend unangetastet, so wie auch das Reflexionsmodell der antinomischen Betrachtung, das die Wahrnehmung in dieser Vorstellung von Professionalität strukturiert bzw. filtert.

Der Ansatz der Meta-Reflexivität kann in diesem Zusammenhang als *gesteigerte Reflexivität* verstanden werden, wenn nunmehr die Weise der Betrachtung selbst Teil der Betrachtung wird: Geht die Praxistheorie im Gefolge Heideggers davon aus, dass Praxis letztlich transparent ist (sich also nicht primär durch distanziert-beobachtende Theorie fassen lässt), wird Praxis durch die strukturtheoretische Analyse begrifflich eingeholt. Jedoch bleibt die Strukturtheo-

rie selbst insofern transparent, als sie nicht wiederum zum Gegenstand der Reflexion erhoben wird. Im Ansatz der Meta-Reflexivität hingegen wird – in Anlehnung an Zima (2017) – die monologische Identifizierung entsprechender (Theorie-)Perspektiven mit der Praxiswirklichkeit selbst reflexiv eingeholt, womit diese als Interpretationshorizonte in die Sicht genommen werden (Cramer et al., 2019, S. 405). Eine meta-reflexive Lehrperson weiß um die Inkommensurabilität der begrifflichen Zugriffe auf Welt und diese Perspektivenerweiterung wäre dann ein Ausweis von Professionalität: So ist hier *„Professionalität als Meta-Reflexivität [...] die Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können. Unter Rekurs auf diese exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen können in der Schule angemessene situative Deutungen und darauf aufbauend situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt werden“* (Cramer et al., 2019, S. 410; Hervorh. i. O.).

Meta-Reflexivität, so verdeutlicht sich, kann zunächst als eine Stärkung der Subjektposition verstanden werden. Das meta-reflektierende Subjekt wird nunmehr in die Lage versetzt, das Repertoire an Situationsdeutungen zu erweitern und damit seine Vorstellungen von Vernünftigkeit und Richtigkeit. Die Schwierigkeit, die mit dieser erweiterten Reflexion im meta-reflexiven Ansatz einhergeht, besteht darin, dass die Subjektposition im Zuge meta-reflexiven Denkens selbst fraglich wird: Wie eingangs ausgeführt, haben wir das subjekt-spezifische „Ansichtig-Werden des eigenen Denkens und Handelns“ (Cramer et al., 2019, S. 403) als „umstrittenes Konstrukt der modernen Denkgeschichte“ (ebd.) charakterisiert. Inwiefern also stellt es eine Herausforderung für Meta-Reflexivität dar, wenn Reflexivität im lebensweltlichen Kontext, wie oben beschrieben, einem *centre of narrative gravity* entspringt und fraglich ist, ob sich dieses Zentrum überhaupt als ein Subjekt im emphatischen Sinne charakterisieren lässt? Um dieser Fraglichkeit gerecht zu werden, sollen im Folgenden die Herausforderungen kurz umrissen werden, mit der die Subjektposition in der modernen Denkgeschichte konfrontiert ist. Diese Herausforderungen gehen weit über die phänomenologische Dekonstruktion des Subjekts hinaus, wenn dieses von Heidegger fortan als Dasein charakterisiert wird.

4. Das Subjekt als fragliches Konstrukt der modernen Denkgeschichte

Dass die Subjektposition in philosophischen Diskursen insgesamt strittig ist, macht die Einschätzung von Chrisholm (1969) deutlich: „The two great traditions of contemporary western philosophy – ‚phenomenology‘ and ‚logical analysis‘ – seem to meet [...] at the extremes. The point of contact is the thesis according to which one is never aware of a *subject* of experience“ (S. 7). Diese sowohl phänomenologische als auch logisch-empiristische Einschätzung der analytischen Tradition lässt sich auf die mit David Hume verbundene *bundle theory* des Selbst zurückführen, wonach das Selbst aus einer Fülle von Wahrnehmungen besteht, nicht jedoch als Ort gelten kann, der diese Wahrnehmungen hervorbringt: „For my part, when I enter most intimately into what I call *myself*, I always stumble on some particular perception or other, of heat or cold, light or shade, love or hatred, pain or pleasure. I never can catch *myself* at any time without a perception, and never can observe any thing but the perception“ (Hume, 1896, S. 252).

Wenn das Selbst als „nothing but a bundle or collection of different perceptions, which succeed each other“ (Hume, 1896, S. 252) beschrieben wird, wird damit die Vorstellung zurückgewiesen, dass das ‚bundle‘ als solches irgendetwas erkenne oder tue. Dass wir den Perzeptionen und Handlungsimpulsen ein Subjekt empfinden unterlegen, dürfte vielmehr der Qualia-Erfahrung geschuldet sein, dass sich Wahrnehmung bzw. Denken und Handeln in der Weise der Erschlossenheit ereignet. Mit der Wittgenstein’schen Analogie im Tractatus 5.633 wäre das Subjekt somit mit dem sehenden Auge vergleichbar, das sich selbst nicht sieht (Wittgenstein, 1922/2022). Die neuzeitliche Subjektkritik stellt nicht die Qualia-Erfahrung der Erschlossenheit selbst in Frage, sieht man von der Position des eliminativen Materialismus ab (Churchland, 1981). Infrage gestellt wird vielmehr die Vorstellung, dass sich Wahrnehmungen der Einheit des Subjekts verdanken, das Denken dieser Einheit entspringt und sich dieses Subjekt *realiter* einer Welt von Objekten gegenüber sieht. Die Welt erscheint im Modus der Vorstellung zwar in der Weise eines „Guckkasten[s]“ (Schoenhauer, 1977, S. 679) als etwas Äußerliches, diese ‚Vorstellung‘, folgt man Dennett (1991), stellt sich jedoch als die Illusion eines ‚kartesischen Theaters‘ heraus (S. 107). Die Illusion bezieht sich auf ein imaginiertes *homunculus*-Subjekt, dem Objekte vorgeführt werden. „There is no homunculus [...] sitting in the Cartesian theatre as an audience of one and waiting for objects to step into the light“ (Damasio, 1999, S. 11).

Wird jedoch der *homunculus* des kartesischen Theaters in Frage gestellt, wie es nicht nur von phänomenologischer Seite, sondern eben auch von logisch-empiristischer bzw. szientifischer Seite getan wird, liegt es nahe, dass wir „die Intransparenz eigener bestimmender Tätigkeit nicht durchdringen“

(Cramer et al., 2019, S. 404). In Anlehnung an Metzinger (2011) lässt sich die Subjekt-Illusion so erklären, dass wir anstelle eines *homunculus* eher von einem ‚transparenten Interface‘ ausgehen müssen, das aus Wahrnehmungsmustern, Vorerfahrungen und umfänglichen Konditionierungen besteht. Wir schauen – um im Bild zu bleiben – nicht durch ein Fenster auf die Welt (das wäre das kartesische Theater) und handeln dann ‚selbsttätig‘ an ihr, sondern alles, was ‚wir‘ sehen und wozu ‚wir‘ uns verhalten, ist das Arrangement dieses Interface. Entscheidend hierbei ist, dass dort, wo die Subjektposition fraglich wird, damit zu rechnen ist, dass wir uns zumeist nur des Ergebnisses unserer Kognitionsprozesse in identifizierender Weise bewusst werden. Kognitionswissenschaftlich formuliert bedeutet dies: „cognition and intentionality [...] are the inseparable pair, not cognition and consciousness“ (Varela et al., 2017, S. 51).

Wenn also eine Lehrkraft auf einen Schüler reagiert oder im Modus der Reflexion schulische Situationen mental prozessiert, reagiert sie im selben Maße auf sich ‚selbst‘ und das Arrangement ihrer mentalen Prozesse, also auf das Ineinander von Gedanken, Gefühlen und Emotionen (Ergas, 2017). Um entsprechend exemplarisch-typisierende Deutungen durchführen zu können und das jeweilige In-der-Welt-Sein aufzuhellen, bedürfte es neben der gesteigerten Reflexion entsprechend auch einer „Transformation der Aufmerksamkeitsfokussierung“, die „nicht mehr streng zwischen ‚mir hier‘ und ‚der Welt da draußen‘ unterscheidet, sondern sich gerade auf die Übergänge zwischen ‚mir‘ und ‚der Umwelt‘ fokussiert“ (Hampe, 2022, S. 800). Die professionelle Lehrkraft müsste sich der Tatsache gewahr werden, dass sie als Kollektion von Vorerfahrungen, Gedanken, Gefühlen und Emotionen selbst in ihre Analysen und Situations einschätzungen mit eingeht und – nicht zuletzt angesichts mannigfaltiger Kognitionsverzerrungen – vielfältigen *post-hoc-Rationalisierungen* aufsitzt, die ihr bei ihren situativen Deutungen zunächst plausibel erscheinen (Harant, 2022). Eine meta-reflexive Lehrkraft wäre von daher mit dem Anspruch konfrontiert, um das Gravitationsfeld der in ihr ablaufenden Narrationen zu wissen und sich darin zu üben, sich nicht vorschnell mit ihm zu identifizieren. Meta-Reflexivität geht folglich insofern über Reflexion hinaus und zielt entsprechend nicht nur auf gesteigerte Reflexion, so die hier vertretene These, sondern auch auf ein gesteigertes Gewährsein der eigenen mentalen Prozesse. Meta-Reflexivität beinhaltet entsprechend einen achtsamen Umgang mit dem ‚inner curriculum of the mind‘ (Harant, 2023; Ergas, 2017).

5. Meta-Reflexivität und dezentrierendes Gewährsein

Die obigen Ausführungen verdeutlichen, dass die Dichotomie von lebensweltlichem In-der-Welt-Sein und einer von dieser Lebenswelt entkoppelten Reflexion als Ausgangspunkt von Meta-Reflexivität zu kurz greift. Wird auf der einen

Seite das lebensweltliche In-der-Welt-Sein des Daseins in Form des Virtuosentums gegen einen reflexiven Habitus von Lehrpersonen ins Feld geführt, so blendet dies die gleichwohl stattfindenden Reflexionen, die sich im *centre of narrative gravity* ereignen, in romantisierender Manier aus und leistet einer im Kontext von Modernebedingungen problematischen Einsozialisierung in Praxisstrukturen Vorschub. Auf der anderen Seite ist es gleichermaßen fraglich, den lebensweltlichen Umgang des In-der-Welt-Seins bzw. die jeweilige Erschlossenheit des Daseins durch eine abstrakte Subjekt-Objekt-Spaltung, die mit einer fehlgeleiteten Repräsentationsidee einhergeht, zu neutralisieren. Dieser zweite Ansatz läuft Gefahr, ein „Subjekt“ zu postulieren, das einen situativen Überblick dort unterstellt, wo es sich seiner mannigfaltigen Verwobenheit in Situationen und möglichen post-hoc-Rationalisierungen nicht gewahr ist. Gewährsein stellt, so die hier vertretene These, eine Haltung sowohl jenseits der Affirmation des Unmittelbaren (vorbewussten In-der-Welt-Seins) als auch jenseits der unmittelbaren Identifikation mit sich als Reflexionssubjekt und den hier ergehenden Urteilen dar.

Im Kontext der Lehrer:innenbildung kann hier – etwa im Rückgriff auf *contemplative neuroscience* – von Dezentrierung und „hypo-egoic processing“ gesprochen werden: „it reflects the meta-cognitive awareness that one’s thoughts and experiences are in essence no more than mental events, where one can observe them arise and dissipate without having to act on them in any way“ (Berkovich-Ohana et al., 2019, S. 360). Die so erfolgende Dezentrierung, so wird postuliert, könne zu flexibleren „self-boundaries“ führen und sei daher zentral für die „flexibility to empathic attunement“ (Berkovich-Ohana et al., 2019, S. 361), weil sie sich durch eine „reduced cognitive reification“ auszeichne, „defined as experiencing thoughts, emotions, and perceptions as being accurate depictions of reality“ (Berkovich-Ohana et al., 2019, S. 362). Berkovich-Ohana et al. (2019) veranschaulichen dies anhand des folgenden Beispiels: Eine Lehrkraft, die angesichts der Zeitknappheit am Ende der Unterrichtsstunde ihren Stoff zu Ende bringen will und mehrmals durch einen Schüler unterbrochen wird, erlebt das Verhalten des Schülers als Unterrichtsstörung und fühlt sich in Ihrer Rolle als Lehrkraft herausgefordert, was in selbstzentrierten Reflexionsprozessen und einer damit einhergehenden verzerrten Situationseinschätzung mündet: „Under the influence of high self-centeredness, self-related processes (i.e., ‚I must finish the lesson before the bell rings,‘ ‚this is not like me not to be able to finish a lesson,‘ ‚I’m a bad teacher,‘ etc.) will attribute self-related meaning to neutral stimuli (recurring questions from the student), thus affecting attention (i.e., enhanced attention to this student’s behavior) and cognition (interpreting the student’s behavior as intentionally hostile, reinforcing the feeling of threat and accompanying frustration, instead of simply struggling to understand the lesson)“ (Berkovich-Ohana et al., 2019, S. 367).

Die fiktive Situationsschilderung verdeutlicht, inwiefern eine Lehrkraft sich erst ihrer mentalen Prozesse gewahr sein muss, um bei der Situationsdeutung und der Suche nach adäquaten Handlungsmöglichkeiten nicht in verzerrender Weise einseitig die Problemstellung zu externalisieren. Die Art und Weise, wie gewahr sich die Lehrkraft hier dem Ineinander ihrer Gedanken, Gefühle und Emotionen ist und ob sie in der Lage ist, von der eigenen Befindlichkeit in dezentrierender und damit in nicht identifizierender Weise Abstand zu nehmen, entscheidet darüber, im Lichte welcher Theorien sie die Situation schließlich exemplarisch deutet und nach welchen Handlungsmöglichkeiten sie Ausschau hält. Anstelle der vorschnell eingenommenen „Guckkastenperspektive“ nach außen fokussiert das den exemplarisch typisierenden Deutungen vorgängige Gewährsein zunächst auf das, was mit Metzinger (2011) als transparentes Interface bezeichnet wurde, nämlich den Wahrnehmungsfiter bestehend aus Wahrnehmungsmustern, Vorerfahrungen und umfänglichen Konditionierungen. Um dies leisten zu können, bedarf die meta-reflexive Perspektive jedoch nicht nur eines gesteigerten Theorienrepertoires und ein Mehr an Reflexion, sondern auch einer veränderten „Bewusstseinskultur“ (Metzinger, 2008) bzw. Praktiken der ‚Selbst‘-Kultivierung.

6. Zusammenfassung

Meta-Reflexivität als Kennzeichen von Lehrer:innenprofessionalität sieht sich verschiedenen Anfragen ausgesetzt, die mit der unterstellten Subjektposition Reflektierender zusammenhängen. In einem ersten Schritt wurde der praxeologischen Subjektkritik nachgegangen, die einen nichtbegrifflichen Umgang mit der Welt postuliert und davon ausgeht, dass das praktische Wissen dem theoretischen gegenüber vorrangig sei. Als ein Ergebnis kann hier festgehalten werden, dass im Kontext von Praxis mit einem vorreflexiven Verweisungszusammenhang des Zuhandenen im Sinne Heideggers (1923/1993) zu rechnen ist, der sich dem Virtuosen in Erfahrung und Umgang, also einem ‚learning by doing‘ erschließt. In einem zweiten Schritt wurde sodann die neuzeitliche und reflexionsbasierte Kritik am Erfahrungs- und Umgangslernen diskutiert, nach der das Reflexionssubjekt kriteriengeleitet Vorstellungen von Vernünftigkeit und Richtigkeit prüft und auf diese Weise den praktischen Erfahrungszirkel in professioneller Weise überschreitet. Was sie hier jedoch nicht überschreitet, sind die hier zugrunde gelegten Theorieperspektiven, etwa das Postulat modernespezifischer Antinomien des Lehrer:innenhandelns, da dieses nicht selbst in den Fokus der Betrachtung rückt. Rücken jedoch, wie im meta-reflexiven Kontext, entsprechende Theorieperspektiven in den Fokus der Betrachtung, werden Annahmen fraglich, die mit der Position des Reflexionssubjekts selbst zusammenhängen. So wurde unter Verweis auf Metzinger (2011) der Vorschlag

unterbreitet, in meta-reflexiven Kontexten weniger auf ein fragliches Reflexionssubjekt zu rekurrieren, das – gleichsam vom „Feldherrenhügel“ aus (Rieger-Ladich, 2019) – exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen vornimmt und Handlungsstrategien entwirft, sondern von einem ‚transparenten Interface‘ auszugehen, das durch eingelagerte Wahrnehmungsmuster, Vorerfahrungen und umfangliche Konditionierungen im Sinne eines *centre of narrative gravity* (Dennett, 1991) das Ineinander von Gedanken, Gefühlen und Emotionen als Praxiskontext strukturiert. Entsprechend wurde der Gedankengang verfolgt, dass Meta-Reflexivität ein dezentrierendes Gewahrsein mentaler Prozesse mit einschließt und damit Formen achtsamkeitsbasierter Selbstkultivierung, die eine eigene Praxis des professionellen Lehrer:innenhandelns darstellt (Ergas, 2017).

Inwiefern ein dezentrierendes Gewahrsein mentaler Prozesse tatsächlich dazu führen kann, das *centre of narrative gravity* zu verflüssigen, den Ausgangspunkt für meta-reflexive Situationsdeutungen zu erweitern und auf diese Weise zu einem breiteren und situationssensibleren Repertoire an Handlungsoptionen zu gelangen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden und ist eine empirische Frage- und Problemstellung für die weitere Erforschung meta-reflexiver Lehrer:innenprofessionalität.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*. Juventa.
- Benner, D. (2015a). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Beltz Juventa.
- Benner, D. (2015b). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Berkovich-Ohana, A., Jennings, P. A., & Lavy, S. (2019). Contemplative neuroscience, self-awareness, and education. In N. Srinivasan (Hrsg.), *Progress in Brain Research, Band 244*. (S. 355–385). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.015>
- Böhm, W. (2004). Pädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750–782). Beltz.
- Chrisholm, R. M. (1969). On the Observability of the Self. *Philosophy and Phenomenological Research*, 30(1), 7–21. <https://doi.org/10.2307/2105917>
- Churchland, P. M. (1981). Eliminative Materialism and the Propositional Attitudes. *The Journal of Philosophy*, 78(2), 67–90. <https://doi.org/10.5840/jphil198178268>

- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423. <https://doi.org/10.25656/01:23949>
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. William Heinemann.
- Dennett, D. (1991). *Consciousness Explained*. Little, Brown & Co.
- Dreyfus, H. (1987). *Husserl, Heidegger & Existentialism – Hubert Dreyfus & Bryan Magee*. <https://www.youtube.com/watch?v=yqZBtVIX3Rk> [zugegriffen: 08.08.2023].
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing ‚education‘ through mindful attention: Positioning the mind at the center of curriculum and pedagogy*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58782-4>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr Siebeck.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: Implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(1), 14–21. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01417-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01417-5)
- Garfield, J. L. (2022). *Losing ourselves. Learning to live without a self*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691220291>
- Habermas, J. (2011). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (8. Aufl.). Suhrkamp.
- Hampe, M. (2022). Selbst- und Selbstlosigkeit. Zur transformativen Relevanz von Argumenten, Handlungen und Disziplinierungen der Aufmerksamkeit in der Philosophie des Selbst im Anschluss an Jay L. Garfield. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 70(5), 795–808. <https://doi.org/10.1515/dzph-2022-0054>
- Harant, M. (2023): Why education should engage in the inner curriculum of the mind. *Pedagogy, Culture & Society* 31(4), 757–773. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2021.1949383>
- Harant, M. (2022). Mind und mindfulness – Eine bildungstheoretische Diskussion. In D. Bogner & M. Harant (Hrsg.), *Bildung und Achtsamkeit. Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess* (S. 5–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37473-0_1
- Heidegger, M. (1923/1993). *Sein und Zeit* (17. Aufl.). Max Niemeyer Verlag.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.
- Herbart, J. F. (1802/1997). Die erste Vorlesung über Pädagogik. In D. Benner (Hrsg.), *Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte* (S. 43–46). Deutscher Studienverlag.
- Hume, D. (1896). *A treatise of human nature*. Clarendon Press.
- Kalthoff, H. (2014). Die Dinglichkeit der sozialen Welt. Mit Goffman und Heidegger Materialität erkunden. In C. Thompson, K. Jergus, G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 71–88). Velbrück.
- Kant, I. (2000). *Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (24. Aufl.). Suhrkamp.

- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386–407). Waxmann.
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330, 932. <https://doi.org/10.1126/science.1192439>
- Long, F. (2023). *Essays in the phenomenology of learning. The challenge of proximity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003279327>
- Metzinger, T. (2008). Auf der Suche nach einem neuen Bild des Menschen. Die Zukunft des Subjekts und die Rolle der Geisteswissenschaften. In P. Spät (Hrsg.), *Zur Zukunft der Philosophie des Geistes* (S. 225–235). Mentis. https://doi.org/10.30965/9783969750728_013
- Metzinger, T. (2011). *The Ego Tunnel. TEDx Talks*. <https://www.youtube.com/watch?v=ZFjY1fAcESs> [zugegriffen: 08.08.2023].
- Platon (2000). *Der Staat. Politeia*. Artemis & Winkler.
- Rieger-Ladich (2019). Abstieg vom Feldherrenhügel: Zum Ort kritischer Theoriebildung. In M. Harant, P. Thomas & U. Kuchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 17–27). Tübingen University Press.
- Scheler, M. (1949). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Nymphenburger.
- Schopenhauer, A. (1977). Die Welt als Wille und Vorstellung. Ergänzungen zum vierten Buch. In A. Schopenhauer (Hrsg.), *Zürcher Ausgabe. Werke in zehn Bänden. Band 4*. (S. 539–542). Diogenes.
- Thomas, P. (2006). *Negative Identität und Lebenspraxis*. Alber.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262529365.001.0001>
- Weniger, E. (1952). *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Beltz.
- Wittgenstein, L. (1922/2022). *Tractatus Logico-Philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlungen*. <http://people.umass.edu/klement/tlp/> [zugegriffen: 08.08.2023].
- Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie?* (2. Aufl.). Francke, utb. <https://doi.org/10.36198/9783838547978>