

Wrana, Daniel

## Zu einer Neufassung des Reflexivitätsbegriffs diesseits des Individuums

*Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 27-53. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Wrana, Daniel: Zu einer Neufassung des Reflexivitätsbegriffs diesseits des Individuums - In: Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 27-53 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336683 - DOI: 10.25656/01:33668; 10.35468/6184-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336683>

<https://doi.org/10.25656/01:33668>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Zu einer Neufassung des Reflexivitätsbegriffs diesseits des Individuums

### Abstract

Reflexivität gilt als zentrale Dimension professionellen Handelns, insbesondere in der Lehrer\*innenbildung, wird jedoch zugleich häufig als uneindeutig und begrenzt wirksam kritisiert. Ausgehend von der Annahme, dass diese Kritik mit einer Vorstellung eines starken, gestaltungsmächtigen Individuums bzw. Reflexionssubjekts operiert, plädiert der Beitrag für eine Neufassung von Reflexivität jenseits des Individuums. Hierbei wird argumentiert, dass Reflexivität als inhärente Eigenschaft von Wissen und sozialer Praxis aufzufassen ist. Zwei einander ergänzende Lesarten von Reflexivität – das Reflexiv-Werden von Wissen als gesellschaftlicher Prozess und der ethnomethodologische Reflexivitätsbegriff – ermöglichen dann zudem eine differenzierte Betrachtung professionellen Handelns, insbesondere in der Lehrer\*innenbildung. Auf diese Weise wird Reflexivität als strukturelles Moment komplexer sozialer Felder kenntlich.

**Schlagerworte:** Reflexivität, Professionalisierung, Wissen, Soziale Praxis, Lehrer\*innenbildung

Reflexivität ist in den vergangenen Jahren zu einem wichtigen Einsatz in den Debatten zur Professionalisierung von Lehrer\*innen, aber auch der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik avanciert (z. B. Behrens & Buschmeyer 1982; Dirks & Hansmann 1999; Moon 1999; Hünersdorf 2000; Neuweg 2000; Herzog & Felten 2001; Bremer 2006; Forneck u.a. 2006; Berndt u.a. 2017; Aufschnaiter u.a. 2019; Reintjes & Kunze 2022). Dabei fällt eine eigenartige Dopplung auf. Reflexivität wird als ausgesprochen positiv zu wertende Eigenschaft von Professionellen und zudem als Möglichkeit der Bearbeitung verschiedenster Problemlagen herausgestellt. Zugleich aber stehen ihr Skepsis und Kritik entgegen: Reflexivität sei dann doch nicht so wirksam und hilfreich wie behauptet, mithin zeitraubend und im Grunde ein verzichtbarer Luxus, bei Professionellen ohnehin zu wenig vorhanden und als didaktisch organisierte Praxis zudem eine leere Übung. Zwar liegt dies sicher auch an zu hohen Er-

wartungen an Reflexivität, aber dieser Grund ist vordergründig. Ich möchte im Folgenden argumentieren, dass das Problem an der Art und Weise liegt, wie Reflexivität verstanden und theoretisch kontextualisiert wird. Daher werde ich im Folgenden eine Neufassung des Begriffs vorschlagen, die grundlegend anders ansetzt.

Eine solche Neufassung könnte zum Ziel haben, den Begriff präziser zu fassen. Tatsächlich wird oft beklagt, dass der Begriff unklar und mehrdeutig sei und es wird an der Begriffsklärung gearbeitet. Was aber kann Klärung hier bedeuten? Zunächst ist von Belang, ob die Mehrdeutigkeit des Begriffs an der mangelnden Präzision im wissenschaftlichen Gebrauch liegt oder an der Komplexität des Phänomens und der Bedeutungsgeschichte, mit der der Begriff verbunden ist. Im Fall von Reflexivität ist sicherlich letzteres der Fall: Begriff und Phänomen haben eine über 2000 Jahre lange Geschichte in der (Selbst-)Verständigung über menschliche Subjektivität und eine ebenso lange Geschichte in der Erkenntnistheorie. Seit der Mitte des 20. Jahrhunderts ist Reflexivität auch aus der Gesellschaftstheorie nicht mehr wegzudenken. Der Begriff spielt eine wichtige Rolle in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und nicht zuletzt in der Alltagssprache. Insofern sein Auftauchen in den Debatten zur Professionalisierung nur einen von sehr vielen Kontexten betrifft, in denen der Begriff bedeutsam geworden ist, ist zu vermuten, dass die Gründe für dessen Auftauchen in diesem Bereich auch in einem größeren Rahmen zu finden sind. Eine Klärung, die auf die Lehrer\*innenbildung fokussiert, würde das, was die Karriere des Begriffs ausmacht, gar nicht in den Blick bekommen. Dass Reflexivität sogar in einem relativ klar umrissenen thematischen Gegenstandsfeld wie der Lehrer\*innenbildung mehrdeutig bleibt und mit ihrem soziopolitischen Einsatz auf schwer zu fassende Weise über dieses Feld hinausweist, all das ist also wenig verwunderlich und wohl auch unvermeidlich. Nahe liegt eher, dass in dem ‚Unordentlichen‘ des Begriffs die Fährte für seine Klärung gefunden werden könnte.

Wollte man die Neufassung des Begriffs mit einer Vereindeutigung bewerkstelligen, dann wäre dies nur um den Preis einer Einschränkung der Komplexität zu haben. Wenn etwa mit dem Interesse empirisch analytischer Forschung eine operationalisierbare Definition von Reflexivität vorgeschlagen wird und die *scientific community* dabei aufgefordert ist, sich dieser Definition anzuschließen (z. B. Aufschnaiter u. a. 2019), dann dient dies der Präzisierung in der gemeinsamen Fokussierung gerade dieser *Community* auf einen Forschungsgegenstand. Hat der Spielzug Erfolg, entsteht etwas, das die Wissenschaftsforschung (vgl. Lakatos 1974) ein Forschungsprogramm nennt, mit Aussicht auf gemeinsamen Erkenntnisgewinn innerhalb des Rahmens, den das Programm steckt. Allerdings wird damit weder der Begriff noch das Phänomen von Reflexivität definiert, vielmehr ist das so gewonnene präzise Verständnis

des Gegenstands ein neues und weiteres Verständnis, das neben die anderen tritt und der Komplexität der Bedeutung eine weitere Schicht hinzufügt. Die Einsicht des Postempirismus, dass Forschungsprogramme nur im Plural zu haben sind, dürfte kaum zu hintergehen sein (vgl. resümierend Herzog 2012, 69ff.). Daher ist der Preis jeder Präzisierung der Definition ein umso kleinerer, beobachtbarer Ausschnitt des Phänomens, eine Reduktion des *Scope*.

Im Folgenden soll daher ein anderer Weg gegangen werden, um Klärung in die Sache der Reflexivität zu bringen. Ich werde sogar vorschlagen, den Begriff noch weiter zu fassen. Dabei kommen zwei weniger beachtete und weniger offensichtliche Gebrauchsweisen des Begriffs der Reflexivität ins Spiel, die auf den ersten Blick sogar als deren Gegenteil erscheinen können. Zum einen das Reflexiv-Werden von Wissen, das sich als gesellschaftlicher Prozess in der Geschichte des Wissens zeigt und in der Wissensforschung sowie in der Theorie reflexiver Modernisierung (Beck u.a. 1996) beschrieben worden ist. Zum anderen der analytische Begriff der Reflexivität, wie ihn die Ethnomethodologie eingeführt hat. Beide Verwendungen sind zunächst kontraintuitiv, weil sie nicht von einem Individuum her gedacht sind, das reflektiert. Sie bezeichnen kein Nachdenken über sich selbst und das eigene Handeln. Sie beschreiben vielmehr Prozesse, die sich im Wissen bzw. in der Praxis vollziehen. Praxeologisch lassen sie sich als Basisprozesse begreifen, innerhalb derer dann erst Reflexivität im bisherigen Sinn erscheinen kann. Nun könnte man einwenden, es handele sich dabei doch gar nicht um Reflexivität, sondern nur um die Bedingung der Möglichkeit von Reflexivität. Das ist zunächst nicht falsch, allerdings herrscht ja relative Einigkeit, dass der übliche Begriff von Reflexivität nicht richtig funktioniert. Wenn man der These zustimmt, dass dessen individualistischer Bias der Grund dafür ist, dann eröffnet sich die hier skizzierte Möglichkeit, den bisherigen Begriff zu überwinden. Spitz formuliert: Wer findet, dass mit dem üblichen Reflexivitätsbegriff alles ok ist, kann gerne dabei bleiben.

Für diese Umschreibung des Begriffs werde ich im ersten Abschnitt den analytischen Frame des Reflexiv-Werdens von Wissen durch gesellschaftliche Komplexitätssteigerung aufgreifen, um die Geschichte der Reflexivität noch einmal anders zu erzählen und die individuelle Reflexion als negative Bewegung auf sich selbst darin verorten. Sie ist dann ein möglicher und sicher produktiver Spielzug innerhalb der Komplexitätssteigerung. Aber sie ist nicht konstitutiv. Deutlich sollte werden, dass es nicht darum geht, die individuelle Reflexion abzulehnen oder aufzugeben, sondern sie anders in Relation zu stellen. In diesem Zusammenhang werden auch die Grenzen des Vorschlags Foucaults diskutiert, Reflexion als Selbstpraktiken zu fassen. Im zweiten Abschnitt werde ich von dem ethnomethodologischen Begriff der Reflexivität ausgehen, um die Erfahrungsbildung im professionellen Handeln besser zu fassen. Von da

aus ließe sich erkunden, wie eine handlungsbegleitende Reflexivität, etwas, das Donald Schön (1983) „reflection-in-action“ genannt hat, und mit dem die Debatte in der Lehrer\*innenbildung seit einiger Zeit kritisch ringt, denkbar werden kann. Beide Bereiche sind nicht unmittelbar gekoppelt, aber in beiden Bereichen lässt sich eine ähnliche theoretische Verschiebung vornehmen: Reflexivität nicht als individuellen Bezug auf sich selbst und mithin auch nicht als eine besondere Klasse von Selbstpraktiken zu verstehen, sondern als eine jeder Praxis inhärente Beziehung, die aber verschiedene Formen annehmen und verschieden große Relevanzen entfalten kann.

Die Darstellung und Diskussion dieser Verschiebung und Erweiterung des Verständnisses von Reflexivität kann im Folgenden nur eine Skizze bleiben, eine Idee davon, in welche Richtung man gehen, welche Fahrten und Wege man bedenken könnte. An vielen Stellen gälte es, die Argumentation und das Belegmaterial weiter auszuarbeiten, auf eigene Vorarbeiten werde ich verweisen. Der folgende Text verbleibt ein vager Vorschlag, aber es werden wohl auch jene Bedenken und Einwände besser sichtbar, die nahelegen, dass Reflexivität im klassischen, individualistischen Sinn als „nachdenken-über“ zu kurz gegriffen ist. Welche Wege von da aus zu gehen sind, wäre zu diskutieren.

## **1 Reflexivität: Reflexiv-werden von Wissen und das Problem der Selbstdistanzierung**

Zunächst gilt es also, die ‚Geschichte‘ der Reflexivität, ausgehend von Sokrates und Kant, auf die jeder Bezug des Begriffs unweigerlich referiert, umzuschreiben, um zu zeigen, wie das „Nachdenken über“ tatsächlich in einem gesellschaftlichen Prozess der Transformation von Wissen gründet.

### **1.1 Reflexivität von Wissen**

Die Frage nach den Quellen und Ursprüngen von Subjektivität, von Reflexion und vom ‚Selbst‘ ist eine der in der historiografischen Tradition der ‚Kulturgeschichte‘ immer wieder bearbeiteten Fragen (Wrana 2021, 60ff.). Als Ort dieses ‚Ereignisses‘ gelten dabei klassisch die Geschichten über Sokrates. Auch in pädagogischen Rezeptionen wird Sokrates durch die Jahrhunderte hindurch immer wieder als Stifter einer neuen Möglichkeit der menschlichen Subjektivität und Dialogizität stilisiert und erscheint damit auch als Garant einer ‚anderen‘, nämlich auf Subjektivität hin ausgerichteten Pädagogik. Patrick Bühler (2012) hat die Geschichte dieser Deutung kritisch rekonstruiert. Die hagiografische Fokussierung auf die Person Sokrates verdeckt dabei, dass es sich um eine strukturelle Verschiebung der Form und Möglichkeit von Wissen handelt. Ebenso wie Subjektivität und Reflexivität der Person Sokrates

zugeschrieben werden, so erscheinen sie auch generalisiert als etwas, das einzelnen Individuen zukommt und das seine Quelle in diesen Individuen selbst hat. Wendet man diesen Fokus von den ‚denkenden‘ Individuen zu überindividuellen Phänomenen des Wissens, dann lassen sich Platons Dialoge, die von der Figur Sokrates erzählen, als Problematisierungen von neuen Formen und Erfahrungen des Wissens lesen.

Diese Verschiebungen im Wissen haben ihre Möglichkeitsbedingung in der Gesellschaftsform der griechischen Polis. Die Steigerung der Nahrungsmittelproduktion, die Arbeitsteilung und komplexe Arbeitsorganisation sowie die Urbanisierung von Siedlungsräumen sind seit dem 3. Jahrtausend BC in den frühen Hochkulturen sich gegenseitig verstärkende Prozesse (Childe 1950; Algaze 2008). In der griechischen Polis folgt dieses Prozessgeflecht jedoch einem besonderen Weg unter besonderen Bedingungen. Während in den Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens die Arbeit und ihre Teilung – von der Landwirtschaft bis zur Tätigkeit der Intellektuellen – von einem Tempel- bzw. Palastsystem kontrolliert wird (vgl. Eisenstadt 1987), entsteht in der griechischen Polis ein kommunikativer und zugleich umkämpfter Aushandlungsraum, der auch die Frage umfasst, wer Macht haben und Herrschaft ausüben kann und darf (vgl. Arendt 1960, 33ff., 185ff.). Während dieser Aushandlungsraum zunächst die im engeren Sinn politischen Entscheidungen betrifft, führt das sozial verfügbare Konzept der Aushandlung in Verbindung mit dem Konzept der Mitgliedschaft einer potenziell immer größeren Gruppe von Bürgern (aber immer begrenzt auf das männliche Geschlecht) in einer Polis zu weitreichenden Konsequenzen. Die Arbeitsteilung realisiert sich nicht in einer staatlich organisierten, hierarchischen Arbeitsorganisation, sondern in einer Ausdifferenzierung von Berufsgruppen, deren Mitglieder sich je selbst organisieren und ihr Tun untereinander sowie wechselseitig beobachten und über dieses Tun debattieren. Dies führt unweigerlich zu der öffentlich diskutierten Frage, was das Wissen der jeweiligen Berufe auszeichnet, was gewissermaßen ihre Professionalität ist. Gleichzeitig mit der Frage nach dem jeweiligen Können entsteht dann auch die Frage nach dessen Lehrbarkeit. In der Polis entsteht so auch eine Gruppe von Spezialisten für die Frage des Wissens, die sogenannten Sophisten, die diese Fragen in der Öffentlichkeit diskutieren. Dies ist die besondere Form, die die intellektuellen Eliten, die es in jeder Gesellschaft gibt, in der fortgeschrittenen Polis annehmen (vgl. Itgenhorst 2014). Die platonischen Dialoge sind die wichtigste Quelle für diese Problematisierungen. Sie deklinieren die Frage durch: Was heißt es, ein guter Schriftsteller, ein guter Pädagoge, ein guter Krieger zu sein (für die Pädagogik der „Memon“, Platon 2018, vgl. Wrana 2020). Dies gilt auch für die entstehenden Wissenschaften. Zwar sind die mesopotamischen und ägyptischen Gelehrten in vielen Bereichen fachlich bereits weiter gewesen, was sich aber erst in der

Polis vollzogen hat, ist das Reflexiv-Werden des wissenschaftlichen Wissens, insofern Wissenschaft als Wissenschaft thematisch und in ihren Bedingungen befragt worden ist. Wie Jürgen Mittelstraß für Platons Mathematik zeigt, vollzieht sich dieses Reflexiv-Werden nicht als abstrakter philosophischer Zweifel, sondern innerhalb des Problembewusstseins des mathematischen Beweises als Praktik und insofern innerhalb des sachbezogenen Wissens selbst (Mittelstraß 1965, 422).

Wenn Wissen und Handlungsqualität eines Wissensfeldes oder eines Berufs explizit diskutiert werden, dann bedeutet dies erstens, dass ein Wissen über Wissen generiert wird und zweitens, dass das Wissen zur Debatte steht, es tritt in einen diskursiven Verhandlungsraum ein. Das Wissen fällt aus der Selbstverständlichkeit heraus, verschiedene Ansichten und Konzepte konkurrieren und um Antworten muss gerungen werden. Zum Debattengegenstand wiederum kann nur etwas werden, was auch zum Gegenstand eines Begreifens und Explizierens wird. Das Reflexiv-Werden von Wissen ist insofern ein historischer Prozess, der zwei Bedingungen hat: die Komplexitätssteigerung der gesellschaftlichen Verhältnisse und die Konstitution des Politischen als Raum der Aushandlung. Dieser Raum konstituiert sich nicht nur als ‚Agora‘, in der die Aushandlung stattfindet, sondern vor allem als Raum differenter möglicher Positionen, die die Bedingungen für Aushandlung bilden (Arendt). Dieser historische Prozess hat sich nicht erst bei Sokrates, sondern schon bei den Sophisten, der Berufsgruppe der Intellektuellen, die in Platons Dialogen ausführlich zur Sprache kommen, vollzogen. Reflexivität wurde so zu einem integralen und entscheidenden Moment der gesellschaftlichen Komplexitätssteigerung der Polis. Dies zeigt sich auch in Platons Wissensbegriff: Wissen wird weder als individuelles, subjektiv begründetes Wissen noch als objektives, gegenstandsbezogenes Wissen verstanden, vielmehr wird die Suche nach Wahrheit als dialogischen Prozess einer um die Wahrheit ringenden Gemeinschaft der Wissenden konzipiert (vgl. Wrana 2020, 143).

Wenn Reflexivität als Komplexitätssteigerung des Wissens bereits von der Berufsgruppe der Sophisten prozessiert wird, was wird dann mit der Figur Sokrates problematisiert? Mit Sokrates erscheint innerhalb des Reflexiv-Werdens des Wissens das Thema des Selbstbezugs. Die Sophisten sind ohne Zweifel wissende, die Gegenstände intensiv infrage stellende und um Wissen streitende Akteure. Es gibt keinen Anlass, ihnen eine Position als ‚Subjekte‘, wenn man diesen Begriff gebrauchen will, abzusprechen. Mit Sokrates erscheint jedoch neben dem Wissen und dem Willen zum Wissen auch die Grenze des Wissens, das Nicht-Wissen und sogar der Wille zum Nicht-Wissen. Sokrates wendet dabei die intensive Befragung der Gegenstände und den damit entstehenden Widerstreit auf sich selbst bzw. auf das eigene Wissen an. Dieser Aspekt, das Nachdenken über sich selbst, ist, was zumeist als

Reflexivität bezeichnet wird. Mein Vorschlag ist nicht, dass die Befragung des eigenen Wissens in einer Selbstbeziehung unbedeutend sei oder dass man diese nicht mehr als Reflexivität bezeichnen solle, sondern dass es hilfreich ist, diese als Aspekt einer umfassenderen Reflexivität des Wissens zu betrachten. Der Bezug auf sich selbst, der Zweifel am eigenen Wissen ist eine der diskursiven Formen, die sich innerhalb eines umfassenderen Phänomens des Reflexiv-Werdens des Wissens beobachten lassen. Die selbstbezügliche Reflexivität ist damit eine der Formen der Reflexivität unter anderen Formen, sie ist nicht ihre Idealform. Sie verdankt ihre Möglichkeit auch nicht dem inneren Kern eines außergewöhnlich ‚freien‘ Individuums (dem Sokrates), sondern einer Komplexitätssteigerung, die sich innerhalb des Wissens vollzogen hat.

Der Selbstbezug ist eine in sich sehr komplexe und vielgestaltige Figur. Schon der Zweifel am eigenen Wissen ist nur eine Variante möglicher Selbstbeziehungen. Bei Sokrates treibt die Problematisierung aber ein ganz besonderes und sowohl Zeitgenossen als auch Nachkommen irritierendes Spiel. Innerhalb der das eigene Wissen infrage stellenden Selbstbeziehung wird nochmals eine radikale Negation vorgenommen. Die am eigenen Wissen zweifelnde Selbstbefragung könnte nämlich in einer Neuaneignung eines besseren und vielleicht stimmigeren Wissens resultieren. Vielleicht ist diese Option sogar naheliegender und ein Gutteil pädagogischer Konzepte wählt diese Option und beruht auf der Vorstellung, dass falsches Wissen weggeräumt und durch besseres Wissen ersetzt werden muss. Im Werk Platons wird in den späten Arbeiten *doxa* und *episteme* unterschieden, die bloße Meinung vom wahren Wissen und es wird die Frage gestellt, wie zu *episteme* gelangt werden kann (ausf. Wrana 2020). Aber der Sokrates der frühen Dialoge radikalisiert den Zweifel in einer Weise, die offen hält, ob es zu einer Stabilisierung des Selbstwissens kommen kann oder soll. Zum Ideal der Reflexivität wird dann nicht Dynamisierung und Aushandlung mit dem Ziel der Restabilisierung, sondern ein radikales Verlassen gemeinsam geteilter Wissensfelder, das mit einer ‚Einsamkeit‘ des Einzelnen einhergehen und selbst als Lebensstil gefasst werden konnte.

Mit Deleuze und Guattari lässt sich dieses Spannungsverhältnis als Bewegung von Deterritorialisierung und Reterritorialisierung beschreiben (Deleuze & Guattari 1992, 20f., 78f., 525f.). Die denkende Bewegung bringt ein Territorium (des Wissens) in Distanz, sie macht es problematisch, bringt es in eine Transformation. Auch wenn diese Deterritorialisierung in der Regel mit einer Reterritorialisierung, der Konstruktion eines neuen Territoriums, einer neuen Stabilität und Gewissheit einhergeht, dann erscheint doch die Individualisierung als eine Möglichkeit einer nicht endenden Deterritorialisierung, einer Bewegung, die immer weiter nach draußen geht (ausf. Wrana 2001, 15). Die radikale Negation, die unendliche Deterritorialisierung ist eine Erfahrung und

ein Phantasma. Sie erscheint wahlweise als Verlockung und als Katastrophe, in jedem Fall als zutiefst verstörend – *idios* ist dieselbe Wurzel zahlreicher Wörter von Individuum bis Idiot.

So irritierend diese radikale Negation von Wissen sein mag und so sehr die Rezeption versucht gewesen ist, diesen Sokrates zu zähmen und zu entdramatisieren: Entscheidend ist, dass damit die Optionen auf den Tisch gelegt worden sind. Die Reflexivität von Wissen als Resultat gesellschaftlicher Komplexitätssteigerung ermöglicht die auf das eigene Wissen bezogene Selbstbefragung, die ihrerseits die Reflexivität von Wissen zu potenzieren in der Lage ist, mit der aber zugleich eine potentielle Destabilisierung einher geht. So wie der Streit im Aushandlungsraum die Grenzen dieses Raumes zu sprengen und zu überschreiten vermag, so vermag die Selbstbeziehung des Einzelnen die Gemeinschaft der Wissenden zu sprengen. All diese Phänomene bilden ein Terrain, in dem sie Optionen darstellen, die selbst umstritten und umkämpft sind. Die Befragung des eigenen Wissens kann darin als gewünschtes Potential erscheinen, das ein Wissensfeld dynamisiert (wie z. B. in der Lehrer\*innenbildung). Sie kann auch als Gefahr und Risiko beschworen werden, weil sie das System sprengt – nicht erst, aber um so mehr sie dem Pfad einer radikalen Deterritorialisierung zu folgen scheint. Es ist dieses Terrain, in dem die Bildungstheorie versucht hat, ein Ideal zu beschreiben, deterritorialisiert genug, um das Subjekt zu dynamisieren, gezähmt genug, um den Raum der Gesellschaftlichkeit nicht zu verlassen (z. B. Meyer-Drawe 2008). Sie hat versucht, in diesem ‚gebildeten Individuum‘ selbst einen festen Grund zu finden. Das kann nicht gelingen, weil das Individuum nur der Effekt eines Terrains ist, von dem her es erscheinen kann. Daher der Vorstoß, nicht die Reflexivität des Individuums, sondern die Reflexivität des Wissens zum konzeptionellen Ausgangspunkt zu machen, von dem her die verschiedenen Optionen und Phänomene der Reflexivität begreifbar werden.

## 1.2 Reflexive Moderne

Der gesellschaftliche Prozess, der sich in der Polis in wenigen Dekaden vollzogen hat, dann aber wieder verloren gegangen ist, hat viele Gemeinsamkeiten mit dem Prozess von Aufklärung und Moderne, der sich im Gegensatz dazu über Jahrhunderte hingezogen hat. Auch wenn die Moderne seit der Mitte des 20. Jahrhunderts mehrfach totgesagt wurde, prägt sie die Gegenwart, obgleich die historischen Brüche wieder einmal Überhand zu nehmen scheinen (vgl. Blühdorn 2024). Sowohl das Reflexiv-Werden von Wissen als auch die befragende Selbstbeziehung als auch ihre Radikalisierung sind Kennzeichen des Prozesses der Moderne, der Modernisierung. Auch hier wird die Basis des Prozesses von einer fortschreitenden gesellschaftlichen Komplexitätssteige-

rung sowie von der Entstehung eines Aushandlungsraumes – hier der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ – geprägt. Deren Strukturierungspraktiken von Öffentlichkeit führen dazu, dass Wissen reflexiv wird – aber auch, dass die Aushandlung und die Reflexivität zum Geschäft von ausdifferenzierten intellektuellen Communities/Eliten wird.

Eines der Phänomene, das mit dem Reflexiv-Werden von Wissen in der Moderne einher geht, ist die Schule. Sie ist eine gesellschaftliche Institution, die in wenigen Dekaden am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert entsteht. Tyack und Tobin (1994) haben darauf hingewiesen, dass sich hier eine „grammar of schooling“ ausgebildet hat, die über die Moderne hinweg so stabil geblieben ist, wie kaum eine andere gesellschaftliche Institution. Wissen wird expliziert, objektiviert und medialisiert, wodurch die spezifische Form schulischen Wissens hervorgebracht wird. Der Blick in die Geschichte dieses Wissens zeigt, dass dabei das schulische Wissen nur zeitweise am wissenschaftlichen Wissen orientiert war, mit zahlreichen Instanzen gesellschaftlicher Wissensproduktion vernetzt gewesen ist, und als eigenständiger und bedeutsamer Aktant in der Kodifizierung modernen Wissens gelten kann (vgl. Criblez u.a. 2025). Das schulische Wissen hat dabei zwischen Konservierung und Dynamisierung des gesellschaftlichen Wissens eine komplexe, widersprüchliche und wechselnde Geschichte. Während die Wissenschaft als der Ort begriffen worden ist, an dem Wissen umstritten sein darf und soll, galt die Schule als der Ort, an dem nur festgeschriebenes Wissen erscheinen und als solches vermittelt werden soll. Während also in der Moderne Wissen zunehmend dynamisiert wird, tendiert schulisches Wissen zu einer konservierenden und stabilisierenden Wissensform. Die Geschichte der Schule ist voll von Zweifeln und Versuchen der Überwindung dieser basalen Unterscheidung.

Auch die Selbstbefragung im Modus der Selbstbeziehung ist bestimmendes Moment der Moderne, und zwar ebenso in ihren dynamisierenden wie in ihren deterritorialisierenden Aspekten. Als radikaler Selbstzweifel erscheint sie zugespitzt am Anfang der Philosophie der Aufklärung. Für Descartes führt der radikale Zweifel am eigenen Wissen (wenn der moderne Philosoph sagt „ich zweifle“, dann versteht er sich als Allgemeinheit stellvertretend für jedes vernünftige Individuum) wird in einer Art metaphysischem Trick in Gewissheit umgewandelt. Die Gewissheit entsteht durch den Glauben an die Kraft der wissenschaftlichen Methode, die geordnet und kleinschrittig beweisbar Wissen hervorbringt (Descartes 1870). Das ‚Subjekt‘ wird dabei als Schlüssel konstruiert: Es muss zunächst sein gesamtes bisheriges Wissen einklammern, um dann, methodisch und gesichert, neues Wissen aufbauen zu können. Reflexivität wird hier als negative Bewegung auf das eigene Wissen gefasst, die zur Bedingung von Wissenskonstruktion und -aneignung wird. Der radikale Zweifel wird zum Motor der Dynamisierung gemacht, aber sofort gezähmt.

In der Moderne erscheint die Reflexivität von Wissen in der Philosophie, in der Kunst, sie erscheint als Möglichkeit von Gesellschaftskritik. Sie ist die gemeinsame Quelle von bürgerlicher Kulturkritik (Kossellek 1973; Bollenbeck 2007) und sozialistischen Gesellschaftsutopien. Das Individuum, das sich selbst befragt und in dieser Befragung zu einer (Selbst-)gewissheit gelangt, die es ermutigt, sich gegen die Gesellschaft zu stellen, ist ein zentrales Moment, das sich im modernen Aushandlungsraum des Wissens zeigt. Ein oft zitierter Fall eines ‚interventionistischen Intellektuellen‘ ist dafür zum Symbol geworden: Emile Zola erhebt mit „J'accuse/ich klage an...“ in der Affäre Dreyfus Einspruch. Mit „je“ erhebt der\*die moderne Intellektuelle seine\*ihre Stimme und bezieht sich reflexiv auf sich selbst als moralische Instanz. Aber diese individuellen Subjekte können nur existieren, weil mit dem Zeitschriften- und Zeitungswesen eine mediale Bühne und eine Praxis des öffentlichen Schreibens und Lesens entstanden ist. Ihr Sprechen ergibt nur Sinn, weil sie mit dem Bürgertum ein Publikum haben, vor dem sie sich inszenieren können (Habermas 1962). Und ihr Sprechen funktioniert nur, weil die Form der Reflexivität modernen Wissens genau diese Position vorhält. So individuell und subjekthaft sich diese, das Gesellschaftliche negierende, Reflexivität darstellen mag, sie wird von einer sozialen Konstellation bedingt. Ein Beispiel für die radikale Negation und Deterritorialisierung in der Reflexivität ist Friedrich Nietzsche, dessen wütende Problematisierung jedes gesellschaftlichen Wert- und Denkhorizonts zuletzt auch das geordnete bürgerliche Ich zersetzen (vgl. Schröder & Wrana 2017). Dabei erscheint diese negierende Reflexivität in der Moderne, anders als bei Sokrates, oft eher als radikaler Zweifel am Wissen der Anderen als am eigenen Wissen.

Diese negierende Reflexivität wurde zwar vom Pragmatismus verachtet und vom konservativen Staat verfolgt, aber es spricht vieles dafür, dass es ohne die Reflexivität von Wissen einschließlich der Selbstbeziehung der Individuen und des negierenden Moments keine Moderne und auch keinen Staat gäbe. Dies zeigt sich etwa in den Beschwörungen einer konservativen Bildungstheorie, die aller Umtriebe unverdächtig ist: Jeder noch so klein scheinende Bildungsprozess in der Moderne muss durch die Negativität hindurch, Verlusterfahrungen, Schmerz und Orientierungsschwierigkeiten inklusive, um dann einen gesicherten Status als Mitglied der Gemeinschaft der Gebildeten zu erlangen (z. B. Lassahn 1988). Man sieht, dass das Terrain an Optionen, die sich mit der Reflexivität des Wissens eröffnen, dem antiken Terrain ähnlich ist, und sich doch andere Rekombinationen und Phänomene zeigen.

Es ist nun schon einige Dekaden her, dass eine sozialwissenschaftliche Grand Theory versucht hat, diese Fragen und Probleme direkt mit dem Begriff der Reflexivität zu fassen. Ulrich Beck, Anthony Giddens und Scott Lash haben unter dem Titel „Reflexive Modernisierung“ den Vorschlag gemacht, die Komplexitätssteigerung der Moderne in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als eine

neue Phase zu begreifen, der sie das Prädikat ‚reflexiv‘ zugewiesen haben (Beck u. a. 1996). Reflexivität erscheint dabei in verschiedenen Bedeutungen, gemeinsam ist ihnen jedoch, dass Wissen in den Modernisierungsprozessen an immer mehr Komplexität gewinnt. Diese Komplexität entzieht sich zunehmend einem einfachen Begriff von Fortschritt und Rationalität. Folgen und Nebenfolgen eines wissensbasierten Handelns werden unübersichtlich und unkontrollierbar. Die Situation – so der Einsatz der Autoren – lässt sich auch nicht über Theorien der Ausdifferenzierung von Systemen oder Wertsphären angemessen beschreiben, zumal die gegenteilige Tendenz der Entdifferenzierung beobachtbar werde. Während Beck versucht, eine reflexive von einer vor-reflexiven Moderne zu unterscheiden, was mir ein weder erfolg- noch hilfreiches Unterfangen scheint, begreift Giddens Reflexivität im Anschluss an die Ethnomethodologie (Giddens 1996, 53), ähnlich wie ich es im Anschluss in Abschnitt 2 vorschlagen möchte: Reflexivität ist dann ein generelles Phänomen menschlichen Handelns, es nimmt nur in verschiedenen Gesellschaften unterschiedliche Formen an. Giddens postuliert, dass Reflexivität in der fortgeschrittenen Moderne zu einem bestimmenden Moment wird, weil die Moderne von Prozessen der Entbettung gekennzeichnet ist, die Individuen freisetzt (ebd.). Die hier vorgeschlagene praxeologische Neufassung des Reflexivitätsbegriffs schließt nicht direkt an Theorien reflexiver Modernisierung an. Es ist wohl auch nicht ohne Grund, dass diese Theorien so schnell wieder aus dem Repertoire der Gegenwartsanalyse verschwunden sind. Dennoch scheint mir eine Rekapitulation der Denkfiguren ebenso wie der empirischen Phänomene, die mit den Theorien reflexiver Modernisierung diskutiert worden sind, hilfreich, wenn es darum geht, Reflexivität als basalen Zug des Wissens zu begreifen.

### 1.3 Die unmögliche Selbstbeziehung

Das Problem der Reflexivität hatte in der Moderne noch einige Überraschungen parat. Es zeigte sich nämlich, dass ein Wissen über sich selbst, eine reflexive Beziehung zu sich selbst, gar nicht konzipierbar ist, ohne in zahlreiche theoretische Schwierigkeiten zu geraten. Eine Theorie des Subjekts und damit auch des reflexiven Selbstwissens konnte nie auf befriedigende Weise vorgelegt werden. Von Reflexivität konnte nur in Paradoxa gesprochen werden. Im Folgenden sollen nur wenige Aspekte dieser Problematik aufgeführt werden, um zu veranschaulichen, dass es kein besonderer Mangel ist, wenn es der Lehrer\*innenbildung nicht besser gelingt.

Als Immanuel Kant die Möglichkeit modernen Wissens in der Kritik der reinen Vernunft grundgelegt hat, fasste er Erkenntnis als Tätigkeit des Subjekts. Das Erkenntnissubjekt kann sich der Welt nur vermittelt seiner eigenen Kategorien der Erkenntnis wie Raum, Zeit oder Kausalität zuwenden. Erkennbar sind nicht die Dinge an sich, denn sie können nur unter der Bedingung

der Verstandeskategorien erscheinen. Was aber garantiert dann die sinnvolle Einheit der Welt? Nach Kant gibt es diesen einen Punkt der Synthese, das Selbstbewusstsein. Dieses bringt die Vorstellung ‚ich denke‘ hervor und ist in jedem Gedanken gegenwärtig (Kant 1911/1781, B132). Das Subjekt als Ort des Wahrnehmens, Bewusstseins und Denkens ist die Garantie, dass alles gut ist, weil es den Zusammenhang der Welt garantiert. Vielleicht wäre ja alles gut gegangen, wenn es Kant gelungen wäre, eine schlüssige Theorie des Subjekts vorzulegen. Aber genau dies wollte nicht gelingen. Um nämlich einzulösen, was hier gefordert wird – dass sich das Selbstbewusstsein als notwendige Einheit der Verstandestätigkeit seiner selbst bewusst wird –, müsste das Subjekt schlussendlich auch sich selbst zum Gegenstand seiner Erkenntnis machen können. Das Problem ist aber, dass das Wort „ich“ hier zweimal vorkommt, nämlich als Subjekt und als Objekt. „Ich bin mir also des identischen Selbst bewusst“ (ebd.) schreibt Kant. Wenn das Subjekt aber sich selbst denkt, wenn es sich also zum Objekt seiner Erkenntnis macht, wer ist dann das Subjekt, das sich da denkt? Das Subjekt ist in diesem Moment des Sich-Selbst-Denkens notwendig ein anderes als das dabei gedachte Selbst. Indem das Subjekt sich selbst denkt, entzieht es sich selbst, es rutscht sich weg, es verdoppelt sich in „Ich“ und „Mich“, in „ich“ und „ich selbst“. Dieter Henrich (1989) kommt zu dem Schluss, dass Kant diese Misslichkeit zu verstecken versuchte, und rekonstruiert, wie seine Nachfolger im Deutschen Idealismus erfolglos versucht haben, das Problem auszuräumen. Reflexivität als Selbstbeziehung ist zwar dazu geeignet, wie bei Sokrates, einen infiniten Prozess der Deterritorialisierung des Selbst anzustoßen. Sie ist aber nicht dazu geeignet, ein Subjekt zu konstituieren, das sicheren Boden der Erkenntnis gewinnt.

In den Bildungstheorien von Rousseau, Humboldt, Schiller und Hegel wurde diese Figur historisiert und damit verzeitlicht. Mit Bildung wird dabei immer eine in der Vergangenheit schon einmal dagewesene oder in der Zukunft zu erreichende Fülle postuliert. Reflexivität erscheint dabei zugleich als erstrebenswertes Moment von Bildung, denn das Subjekt soll nicht nur über sich selbst wissen, sondern auch sich selbst im Denken wissen. Aber zugleich erscheint Reflexivität als Problem, weil sie das Subjekt von sich selbst entfernt, es entfremdet, auf einen Prozess des Leidens an sich selbst schickt (ausf. Wrana 2021). Man kann die Bildungstheorie drehen und wenden und findet sich doch immer wieder in einer glücklich-unglücklich-ambivalenten Reflexivität. Dies ist von der Theoriekonstruktion bedingt und den Fragen, die dort gestellt werden. Es ist vor allem dadurch bedingt, dass es in der Bildungstheorie eben um ‚das Subjekt‘ und seine Steigerung und seinen Möglichkeitsraum geht. Die hier vorgeschlagene Retheoretisierung lässt diesen Theorietypus hinter sich.

Auf den ersten Blick scheint diese Schwierigkeit eine Eigenschaft der idealistischen Subjektphilosophie zu sein. Michel Foucault hat jedoch in seiner Studie

zum modernen Wissen, der *Ordnung der Dinge* (1974/1966), gezeigt, wie das Subjekt in allen modernen Wissensfigurationen als Konstruktion erscheint, und zwar als Gespaltene. Es wird einerseits als allgemeines und universelles Subjekt konstruiert, das als legitimierender Fluchtpunkt modernen Wissens fungiert. Foucault konnte im analytischen Durchgang durch die Konstruktionsweisen mehrerer Humanwissenschaften zeigen, dass diese Funktion des Subjekts diese Wissenschaften von 1800 bis in die 1960er Jahre organisiert. Kant liefert in der Sicht Foucaults lediglich eine abstrakte erkenntnistheoretische Beschreibung dieser neuen Erkenntnisform. Zugleich aber beschreiben die Wissenschaften der Moderne den Menschen als ein Objekt bzw. sie fassen den Menschen qua Wissen so, dass er zu einem Objekt moderner Macht- und Regierungspraktiken wird. Der Mensch, a. k. a. das Subjekt, erscheint so als seltsame, „empirisch-transzendente Doublette“ (ebd., 384). Er ist souverän und unterworfen, Ursprung und Effekt zugleich. Die Reflexivität steht im Zentrum dieses Doubles: Einerseits ist sie möglich, unumgänglich und verspricht qua Selbstbeherrschung die Beherrschung der jeweiligen Sache, mit der ein Mensch zu tun hat. Zugleich, und mit der ersten Seite der Doublette unvermittelt, erscheint Reflexivität immer defizitär: Sie ist wahlweise ungenügend oder nur Vorwand, Inszenierung und Schein. Viele Aufsätze zur Reflexivität in der Lehrer\*innenbildung verbleiben im Denken der Doublette, wenn sie zunächst Reflexivität als wünschenswertes Gut postulieren, um diese dann empirisch zu rekonstruieren und nur Defizite finden. Dies ist schlicht ein Effekt der Eigenstruktur subjekttheoretisch gedachter Reflexivität: Transzendental subjektiv und gleichzeitig empirisch objektiv. Poststrukturalistische Theorie ermöglicht, aus dem Denken der Doublette auszusteigen und nach anderen Wegen zu suchen, Reflexivität zu fassen. Von hier aus lässt sich auch begreifen, inwiefern mit der Rede vom Subjekt eine universelle Figur verbunden ist, die ein Potenzial des Menschen beschreibt, das dann in Machtpraktiken hervorgebracht werden soll. Sie ermöglicht zunächst einmal, die alten diskursiven Figuren in Distanz zu bringen. Als problematisch erscheinen dann nicht die empirischen Subjekte, die der ihnen gestellten Aufgabe der Reflexivität nicht hinreichend nachkommen, sondern der Zusammenhang, in dem sich diese Aufteilung vollziehen kann und damit der mit Reflexivität verbundene Anspruch und die daraus folgenden Zuschreibungen. Diese Verschiebung ist die Grundvoraussetzung, um Reflexivität anders in den Blick zu bekommen.

### 1.4 Selbstpraktiken und Selbstsorge

Foucault hat in seinen späten Arbeiten Subjektivität und Reflexivität theoretisch neu konstruiert, was viele Anschlüsse, auch in den Erziehungswissenschaften, hervorgebracht hat. Der zentrale Einsatz ist dabei der Begriff der Selbstprakti-

ken. Reflexivität wird dabei nicht mehr subjekttheoretisch als Tun eines Subjekts gefasst, sondern als soziale Praxis. Foucault setzt erneut in der Antike an und zeigt, dass nicht die Selbsterkenntnis, sondern die Aktivität der „Sorge um sich“ (Foucault 1989) der Ausgangspunkt einer Historisierung von Reflexivität sein müsse. Der römische Kaiser Marc Aurel beispielsweise schreibt ein Tagebuch, aber nicht, um seine wahren Empfindungen auszudrücken. Wenn er etwa sein Badewasser als eklig beschreibt, dann führt er eine Schreibübung des Epiktet durch, deren Ziel es ist, das Selbst von der leidenschaftlichen Verhaftung an die Dinge zu lösen (vgl. Wrana 2006, 29). Reflexivität als Rückwendung auf sich selbst ist so gesehen eine transformierende und performative Praxis, sie soll das Subjekt verändern, es nach einem Stil gestalten. Auch wenn die Rückwendung mit dem Ziel erfolgt, ein Wissen über sich selbst hervorzubringen, bspw. in der katholischen Praxis der Beichte, dann ist diese Reflexivität genau darin performativ: Im Fall der Beichte konstituiert das Setting und seine Kontexte eine bestimmte Form des Gesprächs, bestimmte Fragen, die zu beantworten sind und bestimmte Normen, anhand derer die Subjektivierung zu verlaufen hat. So wird das Subjekt als ein ‚Sündiges‘ oder eben auch als ein von Sünde freies im Horizont einer spezifischen Normativität hervorgebracht. Foucault zeigt dabei, wie diese Praxis des Selbst zunächst in der christlichen Pastormacht und dann in den modernen Institutionen in Machtverhältnisse institutionalisiert worden ist (Foucault 2005, 967). Menschen sind aufgefordert, über sich selbst zu sprechen, von ihren Taten zu berichten, diese im Horizont von Normen selbst zu beurteilen oder auch in Prüfungen ihr Wissen zu präsentieren. Reflexivität wird selbst zu einem Einsatz im Spiel der Macht (Foucault 1987). Foucault beschreibt auch, wie die Selbstpraktiken zu einem zentralen Element der Gouvernamentalität, der Weise, wie in der Moderne Institutionen und Individuen über Machtverhältnisse verknüpft werden (Foucault 2004/1977). Eigenartigerweise wird bei Foucault und in der Rezeption kaum direkt von Reflexivität gesprochen, allerdings ist Reflexivität im Sinne eines performativen Rückbezugs auf sich selbst/sein Selbst und sein\*ihr Wissen ein wesentliches Element dieser Subjektivierung. Reflexivität ist, was die Praktiken des Selbst von anderen, objektivierenderen Subjektivierungspraktiken unterscheidet (vgl. Dreyfus & Rabinov 1987, 173ff.).

Der Vorschlag Foucaults, Reflexivität als gesellschaftliche Praxis zu fassen, war zweifelsohne produktiv und hat zahlreiche Lesarten und Anschlüsse hervorgebracht. Sie sind allerdings in der Verschiedenheit ihrer erkenntnispolitischen Einsätze auf sonderbare Weise unterschiedlich. Es finden sich Anschlüsse, die die gegenstandsbezogene Beschreibungskraft eines Sektors gesellschaftlicher Praxis hervorheben, wenn etwa von Andreas Reckwitz eine Kartographie von Selbstpraktiken vorgeschlagen wird (Reckwitz 2009; ähnlich Alkemeyer 2013). Es finden sich Anschlüsse, die jene Aspekte hervorheben, mit denen in den

von Foucault beschriebenen antiken Selbstpraktiken eine neue Möglichkeit erscheint, Kritik zu verorten als eine, die aus der Bewegung einer grundlosen Positionierung und eines Engagements erscheint. Bei Judith Butler (2002 im Anschluss an insb. Foucault 1992) explizit, aber implizit auch in den Arbeiten, die das Motiv der Parrhesia, der in der Subjektivität gründenden Kritik ohne Furcht vor der Verurteilung hervorheben (z. B. Gehring & Gelhard 2012). Es finden sich dann Anschlüsse, die die ästhetische Dimension der Selbstpraktiken hervorheben als eine neue Form einer selbstgenügsamen Lebenskunst (Schmid 2003). Die Selbstpraktiken können für ein unbedingtes Engagement für die Sache stehen, aber auch für eine große Geste der Negation im Sinne der Inszenierung eines ‚not involved here‘. Stephan Münte-Goussar (2017) hat verschiedene Varianten dieser Praktiken der Reflexivität aufgezeigt. Alle diese Lesarten der Selbstpraktiken haben gemeinsam, dass es darum geht, eine Reflexivität zu erlangen, die ohne deren machtförmige Seite auskommt oder sie zumindest irgendwie ‚austrickst‘.

Eine weitere Lesart knüpft an Foucaults Analytik zur Gouvernamentalität an und zeigt, wie Reflexivität in wissensbasierten Ökonomien zu einem Erwartungshorizont für die Individuen geworden ist, in dem diese sich als aktive, selbstregulierende und selbstoptimierende Individuen begreifen (z. B. für die Soziologie Lemke u. a. 2000; Bröckling 2007; in der Sozialpädagogik Kessl 2005; Erwachsenenbildung Forneck & Wrana 2005, Wrana 2006 und Ott 2011; für Schule/Schulentwicklung Czejkowska 2006; Schmidt 2020; Langer 2024). In Feedbacks, in der Selbstbeobachtung und -auskunft, im Schreiben von Berichtstexten über sich selbst usw. werden Menschen zur Selbstbeobachtung angehalten und diese wird mit Fremdbeobachtung vermittelt. Aus dieser analytischen Perspektive ist das Ziel dieser Selbstpraktiken, die spätmodernen Wissensfelder zu dynamisieren. Wissensarbeiter\*innen sollen durch Reflexion dazu gebracht werden, kreativ und proaktiv zu sein, Verantwortung für Scheitern selbst zu übernehmen. Kurz: Mit Reflexivität sollen sie produktiver werden. Ein wesentliches Moment an dieser Kontextualisierung von Praktiken der Reflexivität ist, dass sie Individuen in ein kompetitives Verhältnis zu anderen bringen. Wer in diesem Sinn reflexiv wird, kann sich unter der Bedingung begrenzter Ressourcen Vorteile versprechen. Die erziehungswissenschaftliche Forschung zur Gouvernamentalität hat gezeigt, wie diese Selbstpraktiken als Moment einer neuen Figuration pädagogischer Institutionen implementiert worden sind.

Zweifelsohne ist mit Foucaults Ansatz, Reflexivität und Subjektivität über Selbstpraktiken zu beschreiben ein großer analytischer Gewinn verbunden, weil Reflexivität so als empirischer Gegenstand beschrieben und in entsprechende Kontexte eingebettet werden kann. Für die Rolle der Reflexivität in den Machtverhältnissen von der Pastoralmacht bis zur Gouvernamentalität etwa lässt sich zeigen, wie Reflexivität institutionalisiert und für verschiedene Zwecke genutzt

worden ist. So wird auch verständlich bzw. rekonstruktiv erklärbar, warum Reflexivität zu einem bildungspolitischen Einsatz geworden ist, von dem man sich etwas für die Institution der Schule verspricht: Das Wissen der Lehrer\*innen soll dynamisiert werden, um das System Schule auf Herausforderungen adaptierbar zu machen. Dabei geht es nicht einfach nur um Leistungssteigerung, sondern immer auch um andere politische Einsätze: Inklusion, soziale Ungleichheit, Diversität und Differenzsensibilisierung usw. Reflexivität erscheint aus dieser Perspektive als eine Möglichkeit, Lehrer\*innen so zu aktivieren, dass sie aus eigenem Antrieb solche Einsätze verfolgen. So gesehen ist auch nicht verwunderlich, warum es Förderlinien und Programme zur Reflexivität im Bereich der Lehrer\*innenbildung gibt, genauso wie in anderen Teilbereichen der Pädagogik. Die Analytik der Gouvernamentalität ist so zu einer Möglichkeit geworden, diese Institutionalisierung zu dekonstruieren und Reflexivität als Moment der neoliberalen Bildungsreformen der 2000er Jahre zu begreifen.

Und doch erscheint angesichts der verschiedenen Lesarten der Selbstpraktiken etwas sonderbar Irritierendes: Wenn die Analytik der Gouvernamentalität den Nimbus der Reflexivität gebrochen hat, das Individuum gegenüber den Verhältnissen zu stärken und gezeigt hat, inwiefern Reflexivität zu einem Modus der Vergesellschaftung geworden ist, dann ließe sich daraus schließen, dass man an reflexiven Selbstpraktiken ebenso wenig wie an anderen Aspekten von Subjektivierung nun gerade keine Hoffnungen auf Widerstand oder Differenz anhängen kann. Aber genau das wird von anderen Lesarten ja postuliert, hier erscheinen die Selbstpraktiken als letzte Möglichkeit von Kritik und Widerstand. Wenn Reflexivität als ästhetisierende Selbstpraxis und radikalisierte Negativität verstanden wird, dann scheint es als Ziel, mit Reflexivität der Reflexivität kritisch zu entkommen. Allerdings entsteht dabei erneut die Gefahr einer ‚heroischen‘ Überhöhung von Reflexivität oder wahlweise einer ‚ästhetisierenden‘ Flucht ins eigene Selbst. Zwischen der ernüchternden Analyse und der erneuten Überhöhung erscheint aber nur so lange ein Widerspruch, wie die alte Ambivalenz der Reflexivität, die noch aus der individualistischen Subjekt- und Bildungstheorie kommt, noch einmal in die Theorie der Selbstpraktiken reimportiert wird. Aus der hier vorgeschlagenen Sicht ist die Reflexivität des Wissens eine im Wissen sich vollziehende Bezüglichkeit von Wissen, die die Komplexität von Wissen steigert. Sie kann so zur Möglichkeitsbedingung sowohl für Praktiken der optimierenden Integration wie für solche des Widerstands werden. Das eine desavouiert nicht das andere. Das liegt aber nicht an einem sich heroisch zur Gesellschaft in Distanz setzenden Individuum, sondern daran, dass jede Begründung des gesellschaftlichen So-Seins über Reflexivität vollzogen und qua Reflexivität infrage gestellt werden kann. Die Reflexivität des Wissens ist die Komplexität, in der solche Fragen thematisierbar werden. Nicht mehr, aber auch nicht weniger.

### 1.5 Reflexivität in der Lehrer\*innenbildung

Es ist ein Missverständnis, dass aus kritischen Analysen zu Reflexivität folgen würde, dass Reflexivitätsprogramme abzulehnen sind, nur weil sie als machtförmig erkannt werden oder weil sich die erhofften Effekte nicht einlösen. Im Fall der Reflexivität der Lehrer\*innenbildung erlauben diese Analysen allererst einen Blick auf die soziale Konstitution dieser Praxis, die bildungspolitischen Kontexte und das Verhältnis von Anspruch und Realisierung. Sie ermöglichen, das Geschehen um Reflexivität einzuordnen, weil sie aufhören, Reflexivität gleichzeitig zu überhöhen und abzulehnen. Insofern gibt es gute Gründe, sich produktiv auch in solchen Programmen zu verorten. Hier ist es hilfreich, wie oben ausgeführt, Reflexivität nicht nur als negative Distanzierungsbewegung zu verstehen, sondern erst einmal als Reflexiv-Werden des Wissens.

Kritische Positionierung kann dann so verstanden werden, dass es darum geht, ausgehend von einer kritischen Analyse der Verhältnisse mit anderen das verhandelbar gewordene Wissen zu verhandeln. Die Praktiken, in Beziehung mit sich selbst zu treten, sind dann kein Selbstzweck, sondern dienen der Selbstverortung in einem sich in Bewegung befindlichen, reflexiv werdenden Wissen. Wenn schulisches Handeln nicht selbstverständlich gegeben ist, dann stellt sich die Frage, an welchen Orten die Gültigkeit dieses Wissens verhandelt werden soll. Programme zur Reflexivität in der Lehrer\*innenbildung lassen sich dann von einem Anspruch her verstehen, dass Lehrer\*innen und nicht zuletzt der Unterricht selbst an dieser Verhandlung beteiligt sein sollen. Dazu gehört auch, dass die Erweiterungen von Handlungsmöglichkeiten und möglichen Anders-Kontextualisierungen von Wissen zu einem Moment pädagogischen Handelns werden sollen. Das ist durchaus ein anspruchsvolles Programm. Es folgt zwei Einsätzen: (1) ...der Überzeugung, dass schulisches Handeln in sich so herausfordernd ist, dass ein Abspulen von Schemata und Routinen diesem Handeln nicht angemessen ist. (2) ...der Demokratisierung schulischen Handlungswissens. Als Ort der Ver- und Aushandlung angemessenen Handelns wird dabei die Professionalität der Lehrer\*innen selbst betrachtet und dies bedeutet, Lehrer\*innen in ihrem Handeln zu ermächtigen.

Vielleicht klingt diese Konsequenz einer Neufassung des Begriffs jetzt auf den ersten Blick enttäuschend, weil diese Einsätze keineswegs neu klingen. Sie sind sicher auch kontrovers zu diskutieren. Entscheidend ist aber folgende Frage: Wenn sich eine über die Moderne hinweg steigende Reflexivität des Wissens postulieren lässt, wenn diese Komplexitätssteigerung auch die Schule erfasst, deren vermitteltes Wissen selbst immer komplexer, fraglicher und auch prekärer wird: Was heißt es dann, die Lehrer\*innenbildung selbst zu einem Ort zu machen, an dem diese Reflexivität reflexiv und verhandelt

wird? An der Überzeugung, dass sich diese Verhandlung nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Professionalität von Lehrer\*innen zu vollziehen hat, würde ich unbedingt festhalten.

## 2 Reflexivität: Ethnomethodologie und „reflection-in-action“

Im vorangehenden Abschnitt zeigte sich, inwiefern Reflexivität als Moment einer sozialen Praxis verstanden werden kann, und zwar einer spezifischen Praxis, die auf Reflexivität zielt. Schon hier stellte sich heraus, dass es eine Engführung ist, Reflexivität als Selbstbezug des Individuums zu verstehen. Bereits das Reflexiv-Werden von Wissen ist Reflexivität und zwar als ein Prozess, der sich im Wissen vollzieht. Gemessen daran ist aber verwirrend, dass in geläufigen Theoretisierungen sozialer Praxis Reflexivität als deren Gegenteil erscheint. Die übliche soziale Praxis wird dort als eine gezeichnet, die gerade nicht-reflexiv ist. Bei Reckwitz etwa werden Praktiken durch die zentrale Eigenschaft der Routinisiertheit bestimmt (z. B. Reckwitz 2003, 290). Mit dem Begriff Reflexivität werden dann Begriffe wie Subjekt und Autonomie verknüpft und in den Gegensatz zur Routinisiertheit gestellt (ebd., 296). Zwar wird betont, dass die Praxis ein unbestimmtes Moment habe und daher Routine eben doch nicht ganz Routine sei (ebd., 294), dennoch wird die Unterscheidung von Routine vs. Reflexivität zur grundlegenden Differenz, mit der zahlreiche Texte operieren. Diese Differenz bestimmt auch oft deren Rhetorik, wenn wahlweise Routine oder Reflexivität als problematisch markiert oder die zwei Seiten gegeneinander ausgespielt werden. Solche Differenzen bestimmen oft auch die Debatten der Lehrer\*innenbildung etwa in der Unterscheidung von praktischem und reflexivem Wissen (z. B. Dewe & Radtke 1991). Andreas Langenohl (2009) verweist darauf, dass in der Debatte um Reflexivität vergessen wird, dass in der Ethnomethodologie Reflexivität als eine der zentralen Eigenschaften *jeder* sozialen Praxis herausgestellt worden ist. Der dortige Gebrauch des Begriffs ist auf den ersten Blick irritierend und scheint zum üblichen Begriffsgebrauch von Reflexivität wenig anschlussfähig. Und doch bietet sich hier ein Schlüssel an, um den Gegensatz von Routine und Reflexivität zu überwinden. Harold Garfinkel schrieb 1967 ausgehend von seinen empirischen Forschungen:

„Ethnomethodological studies analyze everyday activities as members' methods for making those same activities visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i. e., „accountable,“ as organizations of commonplace everyday activities. The reflexivity of that phenomenon is a singular feature of practical actions, of practical circumstances, of common sense knowledge of social structures, and of practical sociological reasoning“ (Garfinkel 1967, S. VII).

Reflexivität bezeichnet also die Eigenschaft jeder Praxis, sich selbst und ihren Gegenstand hervorzubringen. Die „Members“ wie sie Garfinkel sinnigerweise bezeichnet (und eben nicht „Actors“), machen sichtbar und damit zurechnungsfähig/verlässlich/verständlich (accountable), worum es in der Praxis geht. Dabei greifen sie auf spezifische Kontexte zurück (knowledge), mit denen die Praxis mit Sinn versehen und eben „accountable“ gemacht wird (vgl. Bergmann & Meyer 2021, 40f.). Dieses notwendige Beziehen jeder Praxis auf Kontexte, also vorgängige Praktiken, Wissen etc., um die aktuelle Praxis hervorzubringen, bezeichnet die Ethnomethodologie als Reflexivität. Dabei verdeckt der von der Reflexivität erzeugte Effekt der Accountability die Kontingenz dieser ‚Beziehungsarbeit‘ und die aktuelle Handlung erscheint als selbstverständlich, notwendig, legitim. Die „Members“, so formuliert es Garfinkel spitz, sind an der Beschreibung und Anerkennung dieser Reflexivität „not interested“ (ebd., 8), denn offenbar ist es den Members ein Anliegen, dass diese spezifische Reflexivität nicht im geläufigen Sinn reflexiv wird. Gleichzeitig ist die Accountability aber prekär, ihr Funktionieren ständig bedroht. Wenn dies passiert, braucht es Handlungen, die die Ethnomethodologie als „repairs“ bezeichnet (Garfinkel & Sacks 1970, 354), weil sie die soziale Welt wieder ‚in Ordnung bringen. Eine Möglichkeit des „repairs“ unter vielen ist das Explizit-Werden. Die Arbeit der Bezugnahme auf Kontexte tritt an die Oberfläche. Auch wenn diese *Reflexivität der Reflexivität* sozialer Praxis von der Ethnomethodologie selbst wenig Beachtung erfährt, bietet diese Theoriefigur eine Chance für das Verständnis professionellen Handelns. Am Beispiel des Unterrichtshandelns soll dies verdeutlicht werden: Ohne Zweifel ist Unterricht ein im Unterschied zu vielen anderen gesellschaftlichen Praxen sehr stabiles Geschehen, das als hochgradig regelgeleitet beschrieben werden kann. Aus der hier vorgeschlagenen praxeologischen Perspektive folgen die Members (Schüler\*innen und Lehrer\*innen) aber weder Regeln (was ein kognitivistischer Kurzschluss wäre), noch vollziehen sie bewusstlos einstudierte Routinen (was ein praxeologischer Kurzschluss wäre). Vielmehr orientieren sie sich an den in der Praxis etablierten und sedimentierten Formen, Kontexten, Körperlichkeiten, Diskursen usw., sie arbeiten also aktiv an der Reflexivität dieser Praxis, um sie sich gegenseitig als sicher/zurechnungsfähig erscheinen zu lassen (accountable). Der Zwangscharakter schulischen Lernens, das enorme Machtgefälle, die konstruierte Künstlichkeit und Verlangweiligkeit schulischen Wissens (aufgrund seiner „Alienation“ und „Commodification“, vgl. Lave 1991, 76) machen Unterricht eigentlich zu einer unwahrscheinlichen und unerträglichen Praxis. Umso mehr braucht es die Arbeit der Members, diese Praxis zu stabilisieren und sich gegenseitig anzuzeigen, dass ‚alles ok‘ ist (accountable). Dies erst recht, weil die Stabilisierung der Praxis des Unterrichtens nur unzureichend gelingt und permanente repairs notwendig sind. Um

in einer solchen Situation handlungsfähig zu bleiben, brauchen Lehrende eine Art ‚Reflexivitätsmanagement‘. Dies kann darin bestehen, Reflexivität (i. S. der Ethnomethodologie) zu verdecken und zu versuchen, die Regelmäßigkeit des Geschehens bzw. den eigenen Plan dieser Regelmäßigkeit durchzusetzen. Es kann auch darin bestehen, aus der Reflexivität der Reflexivität heraus, seinen Plan zu modifizieren und so ein raffinierteres Handeln aus Gelegenheiten zu versuchen. Französische Praxeologen haben solche Praktiken als die Kunst der List, als trickreiches Handeln beschrieben (z. B. Detienne & Vernant 1974; de Certeau 1988; Julien 1999). Eine dritte Möglichkeit wäre, Reflexivität gegenüber sich und anderen explizit zu machen und zur Disposition zu stellen.

Was wäre damit erreicht? Es mag zunächst verwirrend erscheinen, die Tatsache, dass Reflexivität in den Wissenschaften verschieden gebraucht wird, nicht als Problem, sondern als Fährte zu begreifen. Aber es dürfte weiterführend sein, das Explizitmachen der Kontingenz sozialer Praxis nicht als Bruch mit deren Routinisiertheit, sondern als Zulassen einer grundlegenderen Reflexivität zu fassen, durch die sich Praxis ohnehin auszeichnet und die nicht länger verdeckt wird. Es hat vielleicht Vorteile, Reflexivität nicht als Gegensatz zu sogenannter ‚normaler‘ sozialer Praxis zu betrachten, sondern als etwas, das aus der Praxis heraus erwächst. Reflexivität würde dann nicht gemäß einem binären Code identifizierbar (reflexiv vs. nicht-reflexiv), sondern ließe sich in verschiedenen Erscheinungsformen und Graden beobachten und damit analytisch präziser fassen. Man könnte dann die Frage stellen, was diese Formen der Reflexivität je hervorbringen.

Relevant machen lässt sich eine solche Perspektive in der aktuellen kontroversen Debatte um einen Klassiker in der Theoretisierung professionellen Handelns: Donald Schöns Vorschlag, professionelles Handeln nicht als technisch-rationales Handeln, sondern als „reflection in action“ zu begreifen (Schön 1983). Zwar hatte Schön andere Professionen – von Architekt\*innen bis Musiker\*innen – im Blick, aber der Zugang ist in den Ansätzen einer reflexiven Lehrer\*innenbildung intensiv rezipiert worden. Altrichter und Posch (2007) etwa sehen in „reflection-in-action“ die Bedingung der Möglichkeit einer forschenden Beobachtung des eigenen Unterrichts (auch Altrichter 2000; Fraefel 2017). Von einer „reflexiven Wende“ oder „Alltagswende“ war im Übergang zu den 1990er Jahren in vielen Teilen der Erziehungswissenschaft die Rede, so auch (im Anschluss an Schön) in der Lehrer\*innenbildung (vgl. Häcker 2017, S. 22) Allerdings wurde diese Theoriefigur in der letzten Zeit infrage gestellt (z. B. Leonhard & Abels 2017; Neuweg 2021). Eingewendet wird einerseits, dass ein besonderer reflexiver Handlungsmodus in der Praxis nicht identifiziert werden könne und andererseits, dass dieser vonseiten universitärer Ausbildung nicht vermittelt werden könne. Plädiert wird dafür, sich als Wissenschaft auf das zu begrenzen, was man gut beherrscht: Die Vermittlung

von objektivierten Wissensbeständen und eine Distanz zum Handlungsfeld. In den Worten Schöns (aber entgegen seinem Einsatz): Man beschränkt sich auf „reflection-on-action“ anstatt von „reflection-in-action“.

Zunächst gilt es, diese Motive bei Schön nochmals in den Blick zu bringen. Donald Schöns Ausgangspunkt ist die These, dass das Handeln von Praktiker\*innen in technischen Professionen als Anwendung technisch-instrumentellen Wissens verstehbar ist. „However“, so wendet Jennifer Moon (1999, 41) ein,

„in professions such as social work and education, there is not a body of secure knowledge that can be used instrumentally to guide practice and this results in a state of confusion“ (ebd.).

Diese differente Struktur der Wissensbasis darf allerdings nicht als Mangel verstanden werden, vielmehr gelte es, diesen Handlungstypus in seiner Eigenlogik zu fassen. Nicht das Wissen ist wenig strukturiert und deutungs-offen, sondern die zu bearbeitenden Probleme. Moon pointiert: „real-world problems do not come well-formed. They tend to present themselves, on the contrary, as messy, indeterminate, problematic situations“ (ebd.).

Schön erkennt beim professionellen Handeln nun eine besondere Handlungsform, die ein Erwägen von Handlungsoptionen möglich macht und nennt sie „reflection-in-action“ (Schön 1983). Nun sind Schöns Theoretisierungen dieser Handlungsform eher metaphorisch und unstet und in der Folge gibt es kontroverse Debatten, die immer wieder um dieselben Probleme und Fragen kreisen (vgl. z. B. Moon 1999; Leonhard & Abels 2017; Neuweg 2021; Häcker 2022). Unklar ist zum Beispiel, ob „reflection-in-action“ eine Art *stop-and-think* voraussetzt, also einen Handlungsunterbruch. Während Neuweg argumentiert, dass es dazu im Unterricht gar keine Zeit gebe, beschreibt Mühlhausen (2007, 232), wie Lehrer\*innen in unvorhergesehenen Situationen ‚auf Zeit‘ spielen, um genau jene Möglichkeit des Nachdenkens zu erlangen. Wenn aber der Handlungsmodus nicht durch einen Unterbruch gekennzeichnet ist, wenn er also eher einer „cognition-in-action“ gleicht, dann stellt sich die Frage, ob es nicht besser wäre, den Begriff der Reflexivität für das „reflection-on-action“ vorzubehalten, das dann eine deutlich distanzierteres Nachdenken-Über wäre. Im Umkehrschluss, so wird gemutmaßt, gibt es „reflection-in-action“ gar nicht. Es scheint in der Debatte – zumindest mit den genutzten Theorien – schier nicht möglich, eine handlungsbegleitende Reflexion begrifflich zu fassen. Aus diesem Unvermögen heraus zu postulieren, dass es sie nicht gebe und wenn es sie gäbe, Lehrer\*innen dafür keine Zeit hätten, wie in der Debatte postuliert, ist aber zu kurz gegriffen. Die Ethnomethodologie ebenso wie die oben erwähnten Forschungen zur Kunst der Listen bieten hierfür Denkmöglichkeiten, nicht zuletzt, weil sie die alteuropäische Dichotomie von Denken und Handeln ebenso wie die von Reflexivität und Routine unterlaufen

und aufzeigen, wie aktiv Handelnde/Members unterhalb der üblichen ‚Bewusstheitsschwelle‘ unterwegs sind.

Tatsächlich ist an Schön zu kritisieren, dass er zwar mit „reflection-in-action“ ein faszinierendes Stichwort geliefert hat, aber dieses mit Schöns Ansatz allein nicht hinreichend fassbar wird, sondern sozusagen in den Fingern zerläuft. Das Problem muss auf anderer Theoriebasis weiterentwickelt werden. Während dies aber in der Literatur meist auf der Basis von Handlungs- und Akteurstheorien bzw. Psychologischen Ansätzen erfolgt, wäre meine These, dass es vielversprechend ist, dies praxeologisch in der genannten Weise weiterzuführen. Eine praxeologische Lesart dieser Problematik scheint mir aber bisher noch ein Desiderat.

### 3 Schluss

In beiden dargestellten Bereichen hat sich gezeigt, dass eine praxeologische Refiguration von Reflexivität eine andere Perspektivierung ermöglicht. Zum Gegenstand wird dann nicht die einzelne reflektierende Person, sondern die Praxis in einem Geflecht schulischer und professioneller Praktiken. Damit werden in einigen Punkten neue und andere Fragen und Problemsichten möglich:

- Wenn man zustimmt, dass die Reflexivität von Wissen in einem Prozess der Moderne, an dem die Schule unweigerlich teilhat, zunimmt, dann stellt sich zunächst konzeptionell die Frage, welche professionsbezogenen Praktiken dafür eigentlich produktiv sind und welche nicht. Eine selbstreflexive Praxis ist dies nicht automatisch, nur weil sich die Lehrer\*in oder Lehramtsstudent\*in selbst befragt. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass sie als Selbstzweck offenbar auch nicht als sinnvoll empfunden wird. Mit einer Neufassung des Reflexivitätsbegriffs lassen sich konzeptionelle Fragen zielführender diskutieren und ich würde die These wagen, dass Selbstpraktiken nicht allein und auch nicht an erster Stelle diejenigen Momente sind, auf die es dabei ankommt.
- Eine der Stärken der praxeologischen empirischen Forschung in der Erziehungswissenschaft ist, immer wieder aufgezeigt zu haben, dass in pädagogischen Settings mehr und anderes passiert als das Intendierte. Das Problembewusstsein bspw. der sozialen Praxis des Unterrichts konnte dadurch bedeutsam gesteigert werden. Beim Thema Reflexivität zeigt sich eine noch weiter gefasste Komplexität: Durch die Forcierung reflexiver Praktiken durch bildungspolitische Programme treten Intentionen und Effekte auf noch weitergehende Weise auseinander (vgl. Langer 2024). Solche Problemlagen müssen beobachtet und diskutiert werden. Eine praxeologische Sicht auf Reflexivität ermöglicht dabei, nicht die einzelnen Personen und

ihre ‚mangelnde Reflexivität‘ als Problem zu betrachten, sondern die soziale Praxis und ihre Implikationen. Forschung sollte Problemlagen nicht individualisieren, sondern die Strukturen aufzeigen, an denen Interventionen in die Praxis sinnvoll ansetzen können.

- Nicht zuletzt ermöglicht die Neufassung des Reflexivitätsbegriffs diesseits des Individuums von einem defizitorientierten Blick auf Lehrpersonen wegzukommen. Eine Professionsforschung muss in der Lage sein, sich auf ihren Gegenstand – professionelles Handeln – produktiv zu beziehen. Wenn die Empirie zeigt, dass die Lehrer\*innenschaft einem postulierten Ideal nicht nachzukommen scheint, dann könnte die Lehrer\*innenschaft tatsächlich unzureichend professionell sein, es könnte aber auch das Ideal überzogen oder unangemessen operationalisiert sein. Es ist in der Debatte vorgeschlagen worden, das Ideal fallen zu lassen und sich auf das eigene Kerngeschäft, die Beobachtung professionellen Handelns zurückzuziehen. Ich würde demgegenüber starkmachen, das Problem anders zu fassen, nämlich nicht als ein unerreichbares Ideal, sondern als eine gesellschaftliche Praxis, die immer schon läuft, aber nicht anders kann, als sich in gesellschaftlichen Widersprüchen zu bewegen. Von hier aus eröffnet sich auch der Erziehungswissenschaft ein Blick auf die pädagogische Praxis, die deren Leistungen innerhalb der Widersprüche anzuerkennen vermag.

## Literatur

- Algaze, G. (2008): *Ancient Mesopotamia at the Dawn of Civilization. The Evolution of an Urban Landscape*. Chicago, IL.
- Alkemeyer, T. (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 33–69.
- Altrichter, H. (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: G.H. Neuweg (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion*. Innsbruck: StudienVerlag, 201–222.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arendt, H. (1960): *Vita Activa*. München: Pieper [Orig. 1958].
- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung Lehrer\*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 2(1), 144–159.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996): *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Behrens, H. & Buschmeyer, H. (1982): Reflexives Lernen als methodischer und inhaltlicher Anspruch an Lehr- und Lernprozesse mit Erwachsenen. Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. In: E. Schlutz (Hrsg.): *Die Hinwendung zum Teilnehmer*. Bremen: Universität, 106–119.
- Bergmann, J. & Meyer, C. (2021): Reflexivity, Indexicality, Accountability Zur theoretisch-programmatischen Grundlegung der Ethnomethodologie. In: J.R. Bergmann & C. Meyer (Hrsg.): *Ethnomethodologie reloaded: Neue Werkinterpretationen und Theoriebeiträge zu Harold Garfinkels Programm*. Bielefeld: transcript, 37–53.

- Berndt, C., Häcker, T.H. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Blühdorn, I. (2024): *Unhaltbarkeit*. Suhrkamp.
- Bollenbeck, G. (2007): *Eine Geschichte der Kulturkritik: von J.J. Rousseau bis G. Anders*. München: Beck.
- Bremer, H. (2006): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS, 289–308.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bühler, P. (2012): *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Butler, J. (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Band 50, Heft 2, 249–265.
- de Certeau, M. (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Childe, V.G. (1950): The Urban Revolution. In: *The Town Planning Review* 21 (1), 3–17.
- Criblez, L., Giudici, A., Hofstetter, R., Manz, K. & Schneuwly, B. (Hrsg.) (2025): *Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel*. Zürich: Chronos [im Erscheinen].
- Czejkowska, A. (2006): *Vereinbaren statt anordnen. neoliberale Gouvernementalität macht Schule*. Wien: Löcker.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992): *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve.
- Detienne, M. & Vernant, J.-P. (1974): *Les Ruses de l'intelligence. La Mètis des grecs*. Paris: Flammarion.
- Descartes, R. (1870): *Philosophische Werke (Bd. 1). Lebensbeschreibung. Abhandlung über die Methode*. Berlin: Heimann.
- Detienne, M. & Vernant, J.-P. (1974): *Les Ruses de l'Intelligence: la mètis des Grecs*. Paris: Flammarion.
- Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik*. 27. Beiheft, Weinheim u. Basel: Beltz, 143–162.
- Dirks, U. & Hansmann, W. (Hrsg.) (1999): *Reflexive Lehrerbildung*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (Hrsg.) (1987): *Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Athenäum [Orig. 1982].
- Eisenstadt, S. N. (Hrsg.) (1987): *Kulturen der Achsenzeit, Band 1. Griechenland, Israel, Mesopotamien*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Forneck, H.J. (2002): *Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. In: H.J. Forneck & W. Lippitz (Hrsg.): *Literalität und Bildung*. Marburg: Tectum, 91–114.
- Forneck, H.J., Gyger, M. & Maier Reinhard, C. (Hrsg.) (2006): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung der Lehrerbildung*. Bern: h.e.p.
- Forneck, H.J. & Wrana, D. (2005): *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Foucault, M. (1974): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Orig. 1966].
- Foucault, M. (1987): *Das Subjekt und die Macht*. In: H.L. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.): *Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Athenäum, 243–264.
- Foucault, Michel (1989): *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Orig. 1984].
- Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve [Orig. 1978].

- Foucault, M. (2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesungen am Collège de France 1977-1978. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Orig. 1977/78].
- Foucault, M. (2005): Technologien des Selbst. In: M. Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et écrits (Bd. IV). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 966-999 [Orig. 1984].
- Fraefel, U. (2017): Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 56-73.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Malden, MA: Polity Press.
- Garfinkel, H. & H. Sacks (1970): On Formal Structures of Practical Action. In: McKinney, John C. (Hrsg.): Theoretical sociology. New York: Appleton-Century-Crofts, 337-366.
- Gehring, P. & A. Gelhard (Hrsg.) (2012): Parrhesia: Foucault und der Mut zur Wahrheit. Zürich: Diaphanes.
- Giddens, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Berlin: Luchterhand.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-45.
- Häcker, T. (2022): Reflexive Lehrer\*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 94-114.
- Henrich, D. (1989): Die Anfänge der Theorie des Subjekts. In: A. Honneth (Hrsg.): Zwischenbetrachtungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 106-170.
- Hünersdorf, B. (2000): Reflexive Pädagogisierung. Ein phänomenologischer Entwurf. Wiesbaden: DUV.
- Herzog, W. (2012): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. Wiesbaden: VS.
- Herzog, W. & von Felten, R. (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19(1), 17-28.
- Itgenshorst, T. (2014): Denker und Gemeinschaft: Polis und politisches Denken im archaischen Griechenland. Paderborn.
- Jullien, F. (1999): Über die Wirksamkeit. Berlin: Merve.
- Kant, I. (1911): Kritik der reinen Vernunft (1. Aufl. 1781). In: I. Kant: Gesammelte Schriften. Erste Abteilung. Werke (Bd. IV). Berlin: de Gruyter, 1-252 [Orig. 1781].
- Kessl, F. (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Koselleck, R. (1973): Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Orig. 1958].
- Lakatos, I. (1974): Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig: Vieweg.
- Langenohl, A. (2009): Geschichte versus Genealogie. Warum die Debatte um sozialwissenschaftliche Reflexivität die Ethnomethodologie vergaß. In: Forum qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research 10(3) Art. 4 [urn:nbn:de:0114-fqs090345].
- Langer, A. (2024): Reflexivität performieren. Zum (Nicht-)Anders-Werden im Sprechen über Selbstreflexion im Anspruch von Diskriminierungskritik. In: F. Beier, A. Epp, M. Hinrichsen, Merle, I. Kollmer, J. Lipkina, Julia & P. Vehse (Hrsg.): (Neue) Normalitäten? Basel: Beltz Juventa, 195-210.
- Lassahn, R. (1988): Bildung ist harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens. Zur vergessenen Natur des Menschen. In: Pädagogische Rundschau 42, 47-61.
- Lave, J. (1991): Situated Learning in Communities of Practice. In: L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Hrsg.): Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: APA, 63-84.

- Lemke, T., Krasmann, S. & Bröckling, U. (2000): *Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien*. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 7–40.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 46–55.
- Meyer-Drawe, K. (2008): Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon. In: R. Rehn & C. Schües (Hrsg.): *Bildungsphilosophie*. Freiburg: Alber, 36–51.
- Mittelstraß, J. (1965): Die Entdeckung der Möglichkeit von Wissenschaft. In: *Archive for History of Exact Sciences* 2 (5), 410–435.
- Moon, J.A. (1999): *Reflection in Learning & Professional Development: Theory & Practice*. London: Routledge.
- Mühlhausen, U. (2007): Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Münste-Goussar, S. (2017): Künste der Existenz oder Reflexion. Zweierlei Modi der Beziehung zu sich. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 74–88.
- Neuweg, G.H. (Hrsg.) (2000): *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Neuweg, G.H. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* (11), 459–474.
- Ott, M. (2011): *Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie*. Konstanz: UVK.
- Platon (2018): *Menon*. Übersetzung und Kommentar von Theodor Ebert. Berlin: de Gruyter.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), 284–301.
- Reckwitz, A. (2009): *Praktiken der Reflexivität. Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln*. In: F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.): *Handeln unter Unsicherheit*. Wiesbaden: VS, 169–182.
- Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.) (2022): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmid, W. (2003): *Philosophie der Lebenskunst. eine Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmidt, M. (2020): *Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schön, D.A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Reprinted. New York: Basic Books.
- Schröder, S. & Wrana, D. (2017): Zurück zum Problem. Über Problematisierung und Materialisierung in der Analyse des Pädagogischen. In: C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, 61–76.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994): The Grammar of Schooling. Why has it been so hard to change? In: *American Educational Research Journal* 31 (3), 453–479.
- Wrana, D. (2001): *Subjektkonstitutionen, Machtverhältnisse, Ästhetiken. Eine Analyse antiker Diskurse im Anschluss an den Strukturalismus Georges Dumézils*. Gießen: Gießener elektronische Bibliothek [<http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-2027>].
- Wrana, D. (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, D. (2020): *Wissen*. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer.
- Wrana, D. (2021): *Wusste Achill von sich, dass er frei war? Zur Problematisierung des Selbstwissens in der Kulturgeschichte der Subjektivität*. In: S. Janßen & T. Alkemeyer (Hrsg.): *Selbstsein als Sich-Wissen?* Tübingen: Mohr Siebeck, 59–90.

## **Autor**

**Wrana, Daniel**, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-8933-3140

Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Subjektivierungsprozesse und  
-verhältnisse, Erkenntnispolitik erziehungswissenschaftlichen Wissens,  
Gouvernementalitätsanalysen, Methodologie der Analyse diskursiver  
Praktiken, Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung

E-Mail: [daniel.wrana@paedagogik.uni-halle.de](mailto:daniel.wrana@paedagogik.uni-halle.de)