

Das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ in der Perspektive der Meta-Reflexivität

Martin Rothland

Abstract

Gegenstand des Beitrags ist die Frage, wie in meta-reflexiver Perspektive „Theorie“ und „Praxis“, Wissenschaft und Profession, akademische Lehrer:innenbildung und das pädagogische Handlungsfeld Schule relationiert werden. Im Anschluss an die Benennung von vier für die Verhältnisbestimmung relevanten Annahmen und damit verbundenen Zielperspektiven sowie einer kurzen Charakterisierung des Ansatzes selbst wird versucht, die Grundprämissen der Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“ im meta-reflexiven Zugang über das für eine ‚rekursive Relation‘ so zentrale Konstrukt der exemplarisch-typisierenden Deutungen zu fassen. Dieses sowie weitere Prämissen werden anschließend diskutiert.

1. Rahmung: Ausgangslagen und übergreifende Zielperspektiven des meta-reflexiven Ansatzes

Der Ansatz der Meta-Reflexivität als optionale Orientierung insbesondere für die erste Phase der Lehrer:innenbildung zur Grundlegung von (meta-reflexiver) Professionalität im Lehrer:innenberuf geht von vier, besonders hervorstechenden Annahmen aus, die für die Charakterisierung des Verhältnisses von „Theorie“ und „Praxis“, von Wissenschaft und Profession, von universitärer Lehrer:innenbildung und dem pädagogischen Handlungsfeld Schule bedeutsam sind. Aus ihnen gehen zwei Zielstellungen meta-reflexiver Lehrer:innenbildung hervor.

(1.) *Erster Ausgangspunkt* ist die grundlegende Feststellung, dass keine Theorie eine erfolgreiche pädagogische Praxis direkt und erschöpfend anleiten kann (Cramer et al., 2023). Postulierte einseitige bzw. eindimensionale Geltungsbehauptungen wissenschaftlicher Ansätze und Zugänge können stets relativiert werden (Cramer & Drahmman, 2019) – sie sind zu hinterfragen und bei beanspruchter Monopolstellung in Zweifel zu ziehen.

(2.) *Zweitens* wird im meta-reflexiven Ansatz davon ausgegangen, dass Mehrperspektivität für die universitäre Lehrer:innenbildung aufgrund der strukturellen Anlage des Studiums verschiedener Unterrichtsfächer, der Fach-

didaktiken und der Bildungswissenschaften sowie angesichts der verschiedenen Studienelemente konstitutiv ist (Cramer et al., 2019), wobei anzumerken wäre, dass sich diese Mehrperspektivität auch innerhalb der Anteilsdisziplinen der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktiken und Fachwissenschaften nicht minder vielzählig zeigen dürfte: Die Konfrontation Studierender mit unterschiedlichen Theorien, Wissensformen, Methoden oder Subdisziplinen, die auch unter dem gemeinsamen Dach einer Disziplin zuweilen nur noch schwer zu einen sind (vgl. Schützenmeister, 2008; Rothland, 2021), erscheint weniger als Spezifikum der Lehrer:innenbildung, sondern kann zuallererst als Normalfall der Auseinandersetzung mit Wissenschaft an der Universität betrachtet werden. Die Konfrontation mit Pluralität ist indes in der Lehrer:innenbildung gewiss durch die Zahl der beteiligten Disziplinen und Subdisziplinen besonders potenziert.

(3.) *Drittens* führt die strukturell durch die Eigenheiten akademischer Lehrer:innenbildung gegebene Pluralität im Sinne theorie- und forschungsbezogener Mehrsprachigkeit (Cramer & Drahm, 2019) zu einer zweiteiligen Defizitdiagnose: Zum einen wird bemängelt, dass das Potenzial der facettenreichen Angebote der Lehrer:innenbildung zu wenig genutzt werde, wobei eine Fokussierung auf die unterschiedlichen professionsbezogenen Ansätze erfolgt. Auch die Forschung zur Lehrer:innenbildung sei fragmentiert und eine Gesamtsicht gerate ebenso wie die Komplexität aus dem Blick (Cramer et al., 2023). Die Verschiedenheit der existierenden professionstheoretischen Ansätze könne durch den meta-reflexiven Ansatz als bislang unzureichend berücksichtigtes Potenzial genutzt werden (Cramer, 2020a). Zum anderen wird beklagt, dass angehende Lehrkräfte durch die Konfrontation mit unterschiedlichen und zuweilen widersprüchlichen Theorien, Methoden und Befunden nicht nur herausgefordert, sondern weitgehend auf sich gestellt allein bei dem Versuch gelassen werden, die in der Lehrer:innenbildung gebotenen unterschiedlichen Sichtweisen durch Relationierung trotz ihrer Unterschiedlichkeit in ein kohärentes, ein stimmiges Gesamtbild zu überführen (Cramer et al., 2023). In ähnlicher Weise wird auch im Ansatz multiparadigmatischer Lehrer:innenbildung angenommen, dass Lehramtsstudierende desorientiert in der universitären Lehrer:innenbildung seien (Heinrich et al., 2019).

Erste Zielperspektive: Vor dem Hintergrund der ausgewiesenen Problematisierungen bestehender Lehrer:innenbildungspraxis kann der Ansatz der Meta-Reflexivität in den Kontext der Bemühungen um Kohärenz gestellt werden. Eine erste, ableitbare Zielperspektive ist es entsprechend, ein kohärentes Bild im Sinne einer Relationierung von Divergentem, eine zugleich widersprüchliche und komplementäre Positionierung der Komponenten und Inhalte der Lehrer:innenbildung zu bieten (Cramer et al., 2023). „Lehrerbildung, die aus verschiedenen Ansätzen von Professionalität heraus betrieben wird, diese expliziert und in ein Verhältnis setzt, fördert ein *stimmiges Gesamtbild* Studie-

render auf die als zersiedelt wahrgenommenen Komponenten“ (Cramer et al., 2019, S. 402; Hervorh. MR). Mittels Meta-Reflexivität als Metatheorie sollen also die verschiedenen professionsbezogenen Ansätze und Befunde „aufeinander bezogen und in einen *kongruenten Zusammenhang* gebracht werden“ (Hapke & Cramer, 2020, S. 39; Hervorh. MR).

(4.) *Den vierten Ausgangspunkt* bildet die Annahme, dass die für das pädagogische Handlungsfeld charakteristische Ungewissheit als konstitutives Merkmal der gängigen Professionstheorien ausgewiesen werden kann (Cramer et al., 2019), gleichsam als einendes Element, das trotz divergierender Zugänge eine Gemeinsamkeit, einen Zusammenhang herzustellen vermag. Vor diesem Hintergrund könne in der Kombination der Ansätze, die die Anerkennung konstitutiver Ungewissheit eint, „Professionalität als Meta-Reflexivität angebahnt werden“ (Cramer et al., 2019, S. 402).

Anzumerken wäre hier, dass die postulierte Einigkeit de facto weniger einheitsstiftend erscheint. Kontingenz wird in den professionstheoretischen Ansätzen und darüber hinaus in den jeweils korrespondierenden Zugängen der Forschung sehr unterschiedlich und auch widersprüchlich adressiert. So ergibt sich in Zugängen qualitativer Forschung aus der Unvorhersehbarkeit der Kommunikation im Unterricht als sozialem System (Meseth et al., 2012; Hollstein et al., 2016) für tatsächliche Unterrichtsverläufe Ungewissheit bezogen auf die Folgen von Vermittlungsversuchen, von Lernangeboten oder pädagogischen Interventionen; eine eindeutig kausal wirkende pädagogische Handlungsweise kann hier nicht erhofft werden (Proske et al., 2022). Erwartungen an die Kommunikationsteilnehmer:innen, aber auch Regeln der Kommunikation machen jedoch bestimmte Reaktionen wahrscheinlicher und wirken insofern kontingenzeinschränkend, als dass Verhaltensweisen etc. erwartbar oder vorhersehbar sind (Meseth et al., 2011; Proske, 2018).

In der quantitativen Forschung wird mit Verweis auf das zugrunde liegende konstruktivistische Lernverständnis und darauf basierenden Angebots-Nutzungs-Modellen zu belegen versucht, dass keine eindeutigen Kausalitäten zu identifizieren sind und eine Unterrichtstechnologie nicht im Schilde geführt werde. Gleichwohl erscheint das Angebot insbesondere in Helmkes (2022) Variante des Angebots-Nutzungs-Modells als Kausalursache für das Lernen der Schüler:innen ganz im Sinne überkommener Prozess-Produkt-Modelle, die durch Angebots-Nutzungsmodelle eigentlich überwunden werden sollen (Begrich et al., 2023). Auch die Rede von „Stellschrauben“, an denen zu drehen sei (etwa bei Helmke, 2022; Trautwein et al., 2022), unterstützt den Eindruck eines fortwährenden technologischen Denkens und das Festhalten an der Leitidee eines mechanistischen Optimierungsmodells empirischer Bildungsforschung (Hoppe-Graff & Kim, 2016). In der quantitativen Forschungslogik erscheint überdies das Ereignishafte, Unvorhersehbare und Unkontrollierbare des Unterrichts als Defizit. Ungewissheit wird durch quantitative Analysemodelle gebän-

dig und durch die Wahrscheinlichkeitsrechnung zu zähmen versucht (Herzog, 2013). Der Glaube an die Möglichkeit, Unterricht technologisch (in Teilen) zu beherrschen, kann so aufrecht erhalten werden (ebd.; Rauin, 2004). In der qualitativen Unterrichtsforschung bildet Ungewissheit schlicht ein konstitutives Merkmal der Sozialform Unterricht, die nicht methodisch vertuscht oder künstlich vereindeutigt werden kann (Beier, 2019).

Zweite Zielperspektive: Auch wenn eine einfache Einigkeit zwischen den Ansätzen in Zweifel gezogen werden kann, geht der Ansatz der Meta-Reflexivität davon aus, dass Ungewissheit im Handeln der Lehrkräfte einen übergreifenden Bezugspunkt für die Bestimmung von Professionalität eröffnet (Cramer & Drahmman, 2019). Damit kann eine zweite zentrale Zielperspektive des meta-reflexiven Ansatzes ausgemacht werden: Reflexion wird zunächst professionstheoretisch als Analyse der pädagogischen Praxis verstanden, um ein Orientierungswissen für das Handeln unter Ungewissheit zu erzeugen (Luhmann & Schorr, 1982; vgl. Cramer, 2020a). Ziel meta-reflexiver Lehrer:innenbildung ist die professionelle, unter Unsicherheit handlungsfähige Lehrkraft. Kontingenz soll durch Theorien als konsistente Begründungssysteme begrenzt und angemessene Handlungsentscheidungen in der pädagogischen Praxis sollen wahrscheinlicher gemacht werden (Cramer et al., 2023; vgl. bereits u. a. Böhle & Weihrich, 2009 sowie Helsepers Konzeption eines ‚doppelten Habitus‘ (ein Habitus der wissenschaftlichen Reflexion und ein Habitus praktischen Könnens), der auf dem Weg doppelter Professionalisierung zu erwerben ist; Helseper, 2001).

2. Zur Sache selbst: Meta-Reflexivität und die professionelle Lehrkraft

Im Anschluss an die Annahme einer allen professionstheoretischen Ansätzen immanenten Anerkennung von Ungewissheit in pädagogischen Handlungsfeldern bezieht sich die damit korrespondierende Zielstellung des meta-reflexiven Ansatzes als mögliche Strategie der Professionalisierung nicht einseitig auf die endemische Ungewissheit der *Praxis* unterrichtlicher Interaktions- und dort intendierter Lehr-Lernprozesse („doppelte Kontingenz“; Baumert & Kunter, 2006, S. 477), sondern berücksichtigt auch explizit die Ungewissheiten auf Seiten der *Wissenschaft*, der „*Theorie*“ und hier konkret der akademischen Lehrer:innenbildung.

Im Ergebnis steht die herausgearbeitete Bedingung einer *endemischen doppelten Ungewissheit*, die sich aus der Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes einerseits und der Eigenlogik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses andererseits ergibt. Professionalisierung solle „im Doppelhorizont der Ungewissheit“ gestaltet werden (Cramer et al., 2019, S. 409), indem

ihr durch meta-reflexive Lehrer:innenbildung begegnet wird und (angehende) Lehrkräfte befähigt werden, mit diesen Unsicherheiten *angemessen* umzugehen (Cramer et al., 2023). Was kennzeichnet nun aber diesen Zugang der Meta-Reflexivität?

2.1 Meta-Reflexivität in der Lehrer:innenbildung: im Feld der Wissenschaft („Theorie“)

Reflexivität kann als Gravitationszentrum des deutschsprachigen Lehrer:innenbildungsdiskurses (Neuweg, 2021, S. 460) angesehen werden, die sich im Ansatz der Meta-Reflexivität noch einmal zu steigern scheint. Während die Reflexion als ein bewusstes (retrospektives) Heraustreten aus einer spezifischen Handlungssituation verstanden werden kann, um Entscheidungen und Handlungen zu bedenken bzw. zu überdenken, bezeichnet Meta-Reflexivität das Heraustreten aus der Reflexionssituation selbst: Die Grundlagen der Reflexion sind zu be- und überdenken (Cramer, 2019).

Meta soll also ausdrücklich nicht im Sinne eines übergeordneten oder überlegenen Geltungsanspruches verstanden werden, sondern im Sinne des Zurück- oder Heraustretens auch aus der Monoperspektive. Die reflexive Durchdringung verschiedener Zugänge ist für Meta-Reflexivität erforderlich (Cramer et al., 2019) und Mehrperspektivität selbst ist zu thematisieren (Cramer, 2019). Meta-Reflexivität meint somit mehr als die Einnahme verschiedener Perspektiven auf einen Sachverhalt. Hier läge das Potenzial von Multiperspektivität darin, die Grenzen zu identifizieren, die auf Beobachtungen aus nur einer Perspektive folgen. Meta-Reflexivität fragt nun danach, wie die Reflexion über mehrere Themen bzw. Sachverhalte aus mehreren Perspektiven in bestimmten Kontexten erfolgen kann.

Definiert wird Meta-Reflexivität als „das Vermögen (im Sinne eines meta-kognitiven Nachdenkens über das eigene Denken und Wissen), unterschiedliche Perspektiven auf eine für den Lehrerberuf relevante Fragestellung einnehmen zu können, die Grundlagen (z. B. Axiomatik) der Perspektiven ins Verhältnis setzen zu können und so vor dem Hintergrund der theoretischen/empirischen Perspektiven adäquate Deutungen des komplexen Handlungsfeldes vornehmen zu können. Meta-Reflexivität setzt die konsequente Beschäftigung mit mehreren Theorien und empirischen Ansätzen voraus, und zwar dezidiert ohne sie nivellierend integrieren zu wollen“ (Cramer et al., 2019, S. 402; vgl. Cramer & Drahmman, 2019, S. 18f.).

2.2 Meta-reflexive Professionalität im Lehrer:innenberuf: im Feld der Profession („Praxis“)

Das Potenzial des meta-reflexiven Ansatzes wird darin gesehen, eine theoretische Perspektive zu bieten, die der Vielzahl unterschiedlicher Handlungsoptionen in der Unterrichtspraxis gerecht wird, indem sie auf alternative Sichtweisen auf die Schule als Voraussetzung für individuelle (und kollektive) Professionalität zurückgreift (Cramer et al., 2023). Meta-Reflexivität werde durch die kontrastierende Beschäftigung mit unterschiedlichen, auch unvereinbaren Perspektiven angebahnt und Professionalität so auch als Perspektivenerweiterung bestimmt (Cramer et al., 2019). „Der professionelle Kern der meta-reflexiven Lehrperson“ wäre es, sich nicht auf der Basis eines spezifischen wissenschaftlichen Zugangs zu reflektieren, „sondern vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass es *generell mehrdeutige wissenschaftliche Erkenntnis* gibt“ (Cramer & Drahm, 2019, S. 19).

Professionalität als Meta-Reflexivität wird definiert als „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. Das Treffen von Handlungsentscheidungen und das Handeln selbst kann unter Rekurs auf diese Handlungsoptionen erfolgen“ (Cramer et al., 2019, S. 410; vgl. Cramer & Drahm, 2019, S. 28).

3. Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“ in der Perspektive von Meta-Reflexivität

Zur Pluralität der Lehrer:innenbildung zählt als Teil der im Ansatz der Meta-Reflexivität adressierten Mehrdeutigkeit und Ungewissheit, dass „sehr disparate Vorstellungen davon“ einander gegenüber stehen, „wie Theorie und Praxis, Wissen und Können aufeinander bezogen sind und oder werden sollten“ (Neuweg, 2023, S. 623; vgl. Cramer, 2014; Rothland, 2020a; 2020b; Schneider & Cramer, 2020; Neuweg, 2022). Es besteht weder Übereinkunft bezogen auf die Begriffsbestimmungen von „Theorie“ und „Praxis“ noch hinsichtlich der Relationierungsverständnisse sowie der Art der Relationierung (Rothland, 2020a; 2023). Allein in der pauschalen Annahme, dass Lehrer:innenberuf und Lehrer:innenbildung mit einem zwar vielfach bearbeiteten, aber dennoch offen-

bar dauerhaft ungelösten „Theorie-Praxis-Problem“ (Neuweg, 2023) konfrontiert sind und zugleich die „Relationierung von Theorie und Praxis als Basis von Professionalisierung“ zu gelten habe (Schellenbach-Zell et al., 2019, S. 168; vgl. u. a. Caruso & Harteis, 2020; Caruso et al., 2021), kann eine gewisse Einstimmigkeit ausgemacht werden.

Georg Hans Neuweg unterscheidet in seiner Systematik verschiedener „Denkfiguren“ zur Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“, von Wissen und Können, sog. Integrationsmodelle von sog. Differenzmodellen (für einen Überblick vgl. die tabellarische Zusammenschau bei Neuweg, 2022, S. 262–263). Leitbild der Integrationsmodelle ist die Lehrkraft, die „anwenden kann, was sie weiß, und zu begründen vermag, was sie tut“ (Neuweg, 2023, S. 623). In Differenzmodellen wird die Dignität von „Theorie“ und „Praxis“ betont und es bestehen zwischen Wissen und Können „mehrfach gebrochene, unklare Austauschbeziehungen“ (ebd.). Wird dieser generellen Unterteilung gefolgt, dann setzt der meta-reflexive Ansatz tendenziell auf Differenz *und* Integration.

Differenz: Zunächst wird bezogen auf das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ bzw. der „Theorie“ zur „Praxis“ einer theoretischen Überformung der Praxis im Ansatz der Meta-Reflexivität ebenso mit Distanz begegnet wie einer radikalen Betonung von Differenz (Cramer et al., 2023). Unzulässig eindimensional wäre sowohl eine Vorherrschaft der Theorie als auch eine unangemessene, allein von den Handlungserfordernissen der Praxis ausgehende Frage nach dem „what works“, das die Bereitstellung vermeintlich eindeutigen prozeduralen Wissens (*knowing how*) verlangt. Stattdessen werden die Grenzen der „Theorie“ betont, transparent gemacht und die Irreduzibilität der Praxis berücksichtigt (Cramer et al., 2023). Wie bereits als erste Ausgangslage eingangs beschrieben (siehe 1.) wird hervorgehoben, dass unter Berücksichtigung der Komplexität von Unterricht und der Lehrer:innenbildung kausale Ableitungen für die Praxis abzulehnen und normative Aussagen allein auf der Basis von empirischen Beschreibungen nicht zu treffen sind (ebd.). Allein bereits die Einsicht, die Dignität von „Theorie“ und „Praxis“ anzuerkennen (Cramer, 2014) und einen linearen Durchgriff von „Theorie“ auf „Praxis“ zurückzuweisen, sei ein meta-reflexives Moment (Cramer et al., 2019).

Integration: Bereits in der unter 2.2 zitierten Definition von Professionalität als Meta-Reflexivität werden „Theorie“ und „Praxis“ vor dem skizzierten Hintergrund ihrer Differenzbestimmung und Dignität in ein – wenn auch nicht im vereinheitlichenden Sinne – durchaus integrierendes Verhältnis zueinander gesetzt: Auf der Seite der „Theorie“ und ihrer Repräsentanz durch akademische Lehrer:innenbildung stehen die theoretischen Zugänge und empirischen Befunde, die seitens der Wissenschaft bereit gestellt werden und im Rahmen des Studiums als „Kenntnisse“ angeeignet werden können. Die Zugänge und Befunde sollen jedoch nicht unverbunden nebeneinander stehen, unabhängig voneinander und unhinterfragt staunend zur Kenntnis genommen werden, son-

dern über die „Kenntnisse“ hinaus gelte es – immer noch im Feld der „Theorie“ bzw. Wissenschaft – auch die Fähigkeit auszubilden, sich auf der Basis eines Verständnisses über die Grundlagen und Geltungsansprüche der jeweiligen Zugänge ihnen gegenüber kritisch reflektierend zu positionieren und so exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen bezogen auf das antizipierte Handlungsfeld Schule zu gewinnen.

Der Bezug von der „Praxis“ im pädagogischen Handlungsfeld zur akademischen Lehrer:innenbildung wird nun dadurch hergestellt, dass in der „Praxis“ angemessene (!) situative Deutungen erfolgen können, indem Bezug auf die im Kontext der Wissenschaft erzeugten exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen genommen wird, um anschließend darauf aufbauend situationsadäquate Handlungsoptionen entwickeln zu können, auf die wiederum beim Treffen von Handlungsentscheidungen zurückgegriffen werden kann. Das verbindende Element, das Moment betont optionaler Integration als Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“, Wissen („Kenntnisse“) und Können („angemessene“ situative Deutungen) ist der Rekurs auf exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen, die im Feld der Wissenschaft geboten werden. Die „*re-kursive Relation*“ von universitärer Lehrer:innenbildung und dem schulischen Handlungsfeld kann als Verhältnisbestimmung von „Theorie“ und „Praxis“ im Ansatz der Meta-Reflexivität gelesen werden (vgl. u. a. Abbildung 1 bei Cramer, 2020a, S. 206). In einer *vereinfachten* Darstellung kann die Verhältnissetzung wie folgt veranschaulicht werden (vgl. Abb. 1).

Deutlich wird anhand des Versuchs einer Skizze der Verhältnissetzung von „Theorie“ und „Praxis“, dass im Ansatz der Meta-Reflexivität weder einer radikalen Differenzierung von „Theorie“ und „Praxis“ noch einem unmittelbaren, direkten Zusammenschluss das Wort geredet wird. Stattdessen eröffnet die rekursive Relation die Option der Integration (als Relationierung) von exemplarisch-typisierenden Deutungen des wissenschaftlichen Feldes, die zu potenziellen Bezugspunkten für situationsspezifische Deutungen in der Praxis werden. Es wird also kein Transfer aus der akademischen Lehrer:innenbildung in die Praxis modelliert, sondern dort kann in der Konfrontation mit den realen Situationserfordernissen auf „wissenschaftlich gesättigte“ (Cramer & Drahtmann, 2019, S. 28) Deutungsangebote, die sich auf das Handlungsfeld beziehen können, zurückgegriffen werden – oder auch nicht.

Erfolgreiches Handeln stelle sich allerdings nicht zufällig ein. Es sei abhängig vom situativen Kontext und von den Handlungsvoraussetzungen des Einzelnen (Cramer et al., 2019, S. 412). Und zu Letzteren können denn auch die Kenntnisse und Fähigkeiten zählen, die in die Verfügbarkeit eines möglichst umfangreichen Schatzes an wissenschaftlich fundierten exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen münden.

In Anlehnung an die Metaphorik der „Denkfigur Brille“ in der Systematik von Neuweg (Neuweg, 2022, S. 41–55) bieten die exemplarisch-typisierenden

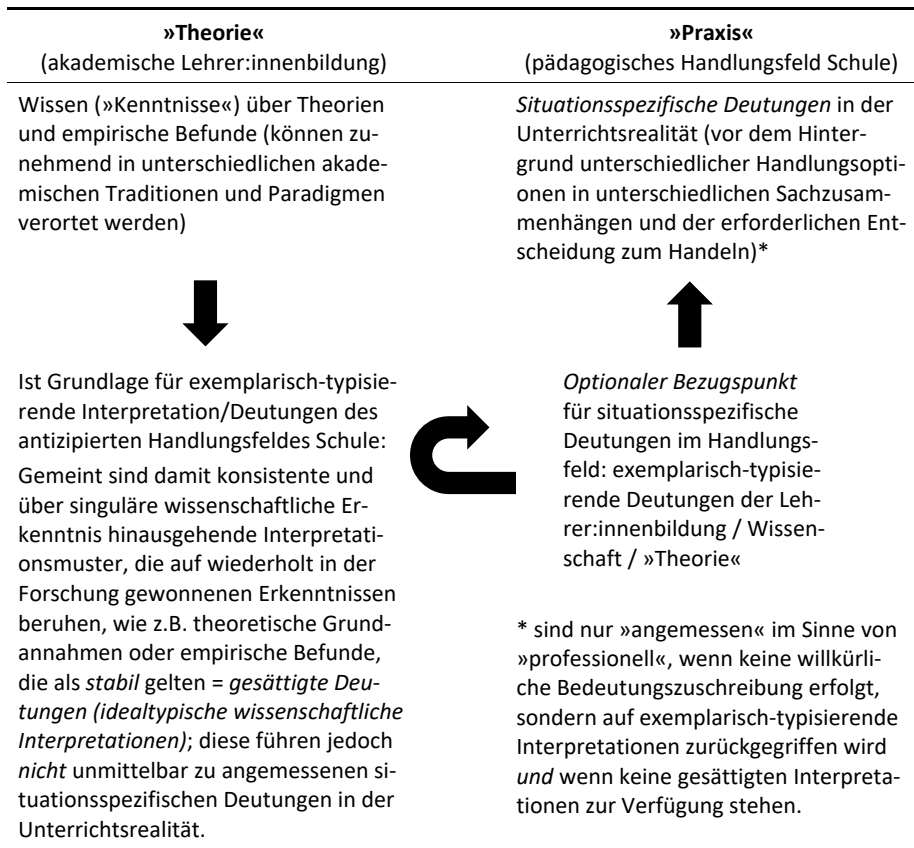


Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung der Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“ im Ansatz der Meta-Reflexivität

Deutungen des Handlungsfeldes Schule als, so die Charakterisierung, *stabile, gesättigte idealtypische wissenschaftliche* Interpretationen, verschiedene Brillen, die einer professionellen Lehrkraft aus der Lehrer:innenbildung, aus der reflektierten Auseinandersetzung mit Wissenschaft, zur Verfügung stehen, und die zur Deutung in der konkreten Handlungssituation in der Praxis verwendet werden können. Professionalität zeichnet sich als meta-reflexiv darin aus, dass nicht nur verschiedene Brillen als Deutungsangebote angeeignet wurden und zur Verfügung stehen (Multiperspektivität), sondern dass die professionelle Lehrkraft auch um die verschiedenen Grundlagen und Prämissen der brillenspezifischen Deutungsoptionen, ihr Potenzial wie die blinden Flecken weiß und die Zusammenhänge und Differenzen bis hin zu Unvereinbarkeiten verschiedener Brillenmodelle reflektiert. Meta-Reflexivität meint das Heraustreten aus der Reflexion selbst, um die Grundlagen und Bedingungen der Reflexion zu thematisieren (Cramer, 2020a): Die jeweils gewählte Brille, durch die spezifi-

sche Situationen betrachtet und gedeutet werden, wird im Deutungsprozess abgenommen, selbst einer Betrachtung unterzogen und in ein Verhältnis zu weiteren Brillenmodellen gesetzt.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass gerade die Betonung einer endemischen doppelten Ungewissheit, mit der Lehrer:innenbildung und auch der Lehrer:innenberuf zu tun haben, relevant für die skizzierte Verhältnisbestimmung von „Theorie“ und „Praxis“ im meta-reflexiven Ansatz wird. Hier sind es insbesondere die Ungewissheit(en), die für den Bereich der Wissenschaft kennzeichnend sind, die prominent reflektiert werden, und die per se aufgrund der Eigenlogik und Eigendynamik des wissenschaftlichen Feldes eine Anleitung berufspraktischen Agierens verunmöglichen. Mit der Betonung der Ungewissheit auf Seiten der „Theorie“ werden einseitige Inanspruchnahmen wissenschaftlichen Erklärens und Verstehens für die unmittelbare Anleitung pädagogischer Praxis zurückgewiesen. Und die zweite endemische Ungewissheit, der das Handeln situationsbezogen im pädagogischen Feld unterliegt, potenziert die Unmöglichkeit wissenschaftsfundierter Patentrezepte zur Anleitung der Praktiker:innen.

Wie passt aber das für die „rekursive Relation“ so zentrale Konstrukt der im wissenschaftlichen Feld zu gewinnenden exemplarisch-typisierenden Deutungen als stabile und gesättigte, als konsistente, theoretisch und/oder empirisch stimmig basierte Interpretationen zu dem im meta-reflexiven Ansatz geteilten Postulat, dass Wissenschaft nur eingeschränkte Deutungsangebote bieten könne (Rothland, 2020, S. 137)? Dieser und weitere Diskussionspunkte, die bereits in den Ausgangslagen und übergreifenden Zielperspektiven des meta-reflexiven Ansatzes (siehe 1.) ebenso angelegt sind wie in den Einlassungen auf die Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“ selbst (siehe 3.), werden als Rück- bzw. Anfragen, aber auch als zugespitzte, streitbare Auslegungen im Folgenden aufgegriffen.

4. Diskussion

4.1 Primat der „Praxis“?

Der Wissenschaftlichkeit in der Lehrer:innenbildung seien, so die starke Setzung von Hascher und de Zordo (2020, S. 129), „allein schon durch die Schwerpunktsetzung auf den Berufsbezug und die Handlungskompetenz im Schulalltag von vornherein Grenzen gesetzt“. Wissenschaft bzw. „Theorie“ seien demnach durch ein Primat des Berufsfeldbezugs, durch ein Primat der „Praxis“ begrenzt. Werden Schule, Unterricht und das Lehrer:innenhandeln in der Lehrer:innenbildung – so die Gegenposition – im Rahmen des Studiums zum Gegenstand, dann als Forschungsobjekt und nicht als Handlungsraum. Aus einer wissenschaftlichen Perspektive erscheint die Berufs- und Schulpraxis als

ein theoretisch und methodisch zu erschließendes Forschungsfeld. Die „Praxis“ solle gerade nicht als aus subjektiver Perspektive erschlossenes Ensemble zu bewältigender praktischer Herausforderungen erscheinen (Hedtke, 2020, S. 98).

Im Ansatz der Meta-Reflexivität ist Praxis in Gestalt der Profession und vor dem Hintergrund der Zielformulierung der Professionalisierung Ausgangspunkt, Gegenstand und Ziel. Meta-Reflexivität sei eine theoretische Perspektive *auf* Professionalität. Sie nehme das Handlungsfeld der schulischen Unterrichtspraxis in den Blick und gewinnt so praktische Bedeutung, indem der Komplexität eine kritisch-rationale Komponente hinzu gefügt wird (Cramer et al., 2023).

Die Verhältnisbestimmung von „Theorie“ und „Praxis“ wird im Ansatz der Meta-Reflexivität ausgehend von der schulischen Praxis her gedacht, in der auf die exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen Bezug genommen werden kann (Cramer et al., 2019). Fixpunkt der Betrachtung ist das Handlungsfeld Schule bzw. die Professionalisierung für einen spezifischen Beruf: Es geht letztlich nicht um konkurrierende wissenschaftliche Paradigmen in der akademischen Welt, die die Studierenden herausfordern, sondern stets um „divergierende und auch konkurrierende Perspektiven auf den Beruf“ (Cramer et al., 2019, S. 401). Insofern werden die Überlegungen zur Meta-Reflexivität von den Eigenheiten der Berufspraxis *und* der Wissenschaft (doppelte endemische Ungewissheit) generell gedacht, ausgerichtet sind sie jedoch auf die Praxis der Berufsausübung der Lehrer:innen, auf die Befähigung zu angemessenen Situationsdeutungen in der beruflichen Alltagspraxis.

„Theorie“ und „Praxis“ stehen, so ein möglicher Eindruck, *nicht* in einem gleichwertigen Verhältnis zueinander, sondern die Profession außerhalb des Wissenschaftssystems bildet den dominierenden Bezugspunkt, an dem sich die Bemühungen um Professionalisierung, an dem sich die „Angemessenheit“ von Situationsdeutungen zu bemessen habe. Eine solche Hierarchisierung zugunsten der Profession kann sich daraus ergeben, dass „Theorie“ bzw. „Wissenschaft“ eng geführt gedacht werden *als* akademische Lehrer:innenbildung, die in Relation zu den Handlungsoptionen im pädagogischen Feld gesetzt wird. In dieser Perspektive bestünde die Gefahr, dass der Eigenwert der wissenschaftlichen Bemühungen – sei es im Bereich der Fächer, Fachdidaktiken oder der Bildungswissenschaften – gegenüber dem Professionalisierungsversprechen in den Hintergrund gerät.

Ausgangspunkt der Überlegungen zum Ansatz der Meta-Reflexivität ist zudem die Diagnose eines viel beklagten Defizits akademischer Lehrer:innenbildung (siehe 1.). Gemeint ist die Klage über mangelnde Bezüge zwischen den einzelnen Elementen, fehlende Abstimmung etc., die gern auch übergeht in die Kritik an der Beliebigkeit der Inhalte (gerade in den Bildungswissenschaften), einer fehlenden Standardisierung und Vereinheitlichung der Qualifikationsmaßnahmen. Dem entgegen steht häufig das Ideal eines *stimmigen Gesamtbildes* (Cramer et al., 2019, S. 402) unter dem Leitbild erforderlicher,

aber vielfach einfach gedachter Kohärenz (vgl. Cramer, 2020c). Im Ansatz der Meta-Reflexivität wird nun die Idee der Kohärenzherstellung auf eine informell-individuelle Ebene verlagert und betont, dass die Wahrnehmung von Inkohärenz selbst eine Form der Kohärenzgewinnung sein kann. Meta-Reflexivität habe daher das Potenzial, Brüche im Professionalisierungsprozess von (angehenden) Lehrer:innen zu verhindern und ihnen eine Perspektive darauf zu eröffnen, wie das auf den ersten Blick Unvereinbare durch distanzierte Beobachtung als wechselseitig bereichernd wahrgenommen werden kann (Cramer et al., 2023). Daneben steht das skizzierte Ideal bzw. der den Studierenden zugeschriebene Wunsch nach einem stimmigen Gesamtbild, das bzw. der von den Erwartungen der Praktiker:innen und denen, die es werden wollen, also von der Profession und zudem von der Bildungsadministration, also von der „Praxis“ ausgeht. Den Lehramtsstudierenden wird – stets adressiert als angehende Praktiker:innen im Berufsfeld der Schule und gerade nicht als Noviz:innen im Wissenschaftssystem – der Wunsch nach diesem Gesamtbild attestiert, die bei dem Versuch, dieses für sich herzustellen, allein gelassen werden (Cramer et al., 2019). Ihnen wird ein als legitim präsentiertes Bedürfnis zugeschrieben, das sich in der Wissenschaft jedoch nicht befriedigen lässt und angesichts der Eigenlogik des Wissenschaftssystems – wie im meta-reflexiven Ansatz selbst betont wird – auch gar nicht artikuliert oder angestrebt wird.

Die Sehnsucht nach einem in der Lehrer:innenbildung zu erzeugenden und zu bietenden stimmigen Gesamtbild von Schule, Unterricht und Lehrer:innenberuf ist das *Bedürfnis der Praxis* nach einem kohärenten, klare Orientierung liefernden und somit möglichst widerspruchsfreien Wissen. Es ist die mit wissenschaftlichen Mitteln uneinlösbare Erwartungshaltung der „Praxis“, die vordergründig in den Ausführungen zum meta-reflexiven Ansatz mit Verweis auf die Orientierungslosigkeit und das ‚allein gelassen werden‘ der Studierenden aufgegriffen wird, der im Ansatz der Meta-Reflexivität jedoch eine Absage erteilt wird, zumal dieses Bedürfnis in der akademischen Lehrer:innenbildung, so sie denn als wissenschaftliches Studium und damit als Einführung in und Begegnung mit Wissenschaft verstanden wird, nicht befriedigt werden kann. Im Ansatz der Meta-Reflexivität sollte darauf explizit und immer neu verwiesen werden, um Missverständnissen und unerfüllbaren Erwartungen vorzubeugen.

4.2 Bändigung endemischer Ungewissheit durch Wissenschaft?

Ausgangspunkt und Kennzeichen des Ansatzes der Meta-Reflexivität ist die Herausarbeitung und Betonung *endemischer doppelter Ungewissheit* (siehe 2.). Der betonten Kontingenz wissenschaftlicher Zugänge und Forschungsbefunde wird das Konstrukt der exemplarisch-typisierenden Deutungen bzw. Deutungsangebote (Cramer et al., 2019) als wissenschaftlich gesättigte, konsistente Deu-

tungsmuster an die Seite gestellt, die „auf immer wieder in der Forschung hervorgebrachten Erkenntnissen beruhen“ (Cramer & Drahmman, 2019, S. 29). Im wissenschaftlichen Studium könnten *stabile Aussagesysteme* gewonnen werden, die „exemplarisch-typisierende (wissenschaftliche) Deutungen von Handlungssituationen erlauben“ (Hapke & Cramer, 2020, S. 47). Zugleich wird die Ungewissheit der Wissenschaft im Prozess der Generierung wissenschaftlicher Erkenntnis betont (ebd.).

Was wären die hier ins Feld der Wissenschaft geführten *stabilen Aussagesysteme*? „Im Beispiel wäre ein solches Deutungsmuster etwa das Wissen um bedeutsame Prädiktoren von Schülerleistung gemäß der Lehr-Lern-Forschung (z. B. eine effektive Klassenführung), auf dessen Grundlage antizipierte Fälle (z. B. Unterrichtsvideos) analysiert werden können“ (Cramer & Drahmman, 2019, S. 29). Am Beispiel der hier gewählten effektiven Klassenführung soll das Konstrukt der exemplarisch-typisierenden Deutungen diskutiert werden.

Denn der wissenschaftliche Wissens-, Erkenntnis- und Diskussionsstand der Lehr-Lern-Forschung zur Klassenführung ist weder gesättigt, noch stabil, konsistent oder theoretisch bzw. empirisch stimmig, sondern allenfalls in einer unzulässig einseitigen Perspektive als wissenschaftlich fundiertes, angemessenes Deutungsmuster anzusehen. Klassenführung als eine der drei sog. Basisdimensionen der Unterrichtsqualität, verstanden auch als „Verhaltenssteuerung“ der Schüler:innen (Ophardt & Thiel, 2019, S. 257), als Verhaltens- und Zeitmanagement im Sinne der Maximierung von Lernzeit (vgl. ebd.; Praetorius et al., 2020), ist nicht nur angesichts der geradezu verstörenden Idee, Schüler:innen im Unterricht mechanisch verändern, modifizieren, steuern oder managen zu wollen, und einer Fixierung auf einen „gut organisierten und störungsarmen Unterricht ohne Leerlauf und mit einem geringen Umfang außerunterrichtlicher Aktivitäten“ (Lipowsky & Bleck, 2019, S. 220), die außerfachliches Tun, das sich nicht auf die Vermittlung und Aneignung des fachlichen Inhalts bezieht, unter den Generalverdacht der Zeitverschwendung stellt, frag- und diskussionswürdig; auch die empirische Sättigung eines wissenschaftlichen Aussagesystems der Lehr-Lern-Forschung zur Klassenführung ist *nicht* gegeben. Zwar sind die positiven Zusammenhänge zwischen Klassenführung und fachlichem Lerngewinn im Fach Mathematik (!) im Vergleich zu den zwei weiteren Basisdimensionen noch am deutlichsten, im Review von Praetorius et al. (2018) entsprechen bei angemessener statistischer Modellierung im Rahmen von Längsschnitt-Mehrebenenmodellen jedoch lediglich etwa die Hälfte der berücksichtigten Befunde zum Mathematikunterricht den Modellannahmen. Die Befundlage erweist sich insgesamt als inkonsistent, die Varianzaufklärungen der Schüler:innenoutcomes durch die drei Basisdimensionen als erwartungswidrig gering (Praetorius et al., 2018, 2020). Einschränkend kommt hinzu, dass keine einheitlichen Definitionen der Hauptelemente der drei Basisdimensionen und darin der Klassenführung identifiziert werden können und eine Viel-

zahl unterschiedlicher Operationalisierungen vorliegen (Praetorius et al., 2020). Schließlich wird die Befundlage und die Gültig- wie Stimmigkeit des Aussagesystems auch dadurch begrenzt, dass der Anspruch auf fach-, schulstufen- und schulformübergreifende Verallgemeinerbarkeit, dass also der generische Anspruch der Klassenführung wie auch der weiteren beiden Basisdimensionen angesichts der Konzentration der Studien vor allem auf den Mathematikunterricht der Sekundarstufe I zweifelhaft ist (Praetorius et al., 2018, 2020; zur Kritik vgl. ebenfalls Reusser, 2020 und Terhart, 2020).

Auch wenn die Optionalität der Nutzung gebotener Deutungen sowie der Aspekt, dass es nicht das eine wissenschaftlich abgesicherte Deutungsangebot gibt, betont werden, wird in der Definition von meta-reflexiver Professionalität (vgl. 2.2) Ungewissheit begrenzt, in dem exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen in Aussicht gestellt werden, die aus den verschiedenen wissenschaftlichen Ansätzen hervorgehen. Im Ansatz der Meta-Reflexivität wird somit (1.) davon ausgegangen, dass es verschiedene stabile, gesättigte und konsistente exemplarisch-typisierende Deutungen auf wissenschaftlicher Basis gibt und dass diese relationiert (2.) die endemische Ungewissheit im Handlungsfeld Schule bezähmen können, obwohl sie im ebenfalls nicht minder ungewissen wissenschaftlichen Terrain entstehen. Zugespitzt formuliert besteht so die Gefahr einer Fehldeutung in dem Sinne, dass die beschworene endemische Unsicherheit sich doch durch exemplarisch-typisierende Interpretationen der Handlungsvollzüge in der Praxis bändigen ließe.

Wenn es um das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ geht, dann werden Wissenschaft, „Theorie“ bzw. der akademischen Lehrer:innenbildung auf diese Weise eine Funktionalität zugewiesen, als dass es der „Theorie“ möglich wäre, die endemische Ungewissheit des pädagogischen Feldes, auf das sie sich als wissenschaftsexterne Referenz bezieht, einzugrenzen und damit handhabbarer zu machen. Diese Argumentationsfigur ist insofern herausfordernd, als dass die Wissenschaft, die die Ungewissheit selbst in sich trägt, die Ungewissheit im pädagogischen Handlungsfeld schmälern könne. In Anbetracht der Eigenlogik der Wissenschaft und der Einsicht, dass im wissenschaftlichen Kontext tendenziell mehr neue Fragen auf eine Ausgangsfrage an Stelle von eindeutigen Antworten geliefert werden, könnte auch argumentiert werden, dass gerade die „Theorie“ Ungewissheit nicht in Folge einer gegenstandsunangemessenen Simplifizierung begrenzt (Klassenführung als Zeit- und Verhaltensmanagement; unzureichende Bestimmung von Unterricht ausgehend von den „offiziellen“ Zielsetzungen oder den Intentionen einzelner Akteure; vgl. Breidenstein, 2010; Hollstein et al., 2016), sondern gerade in Abgrenzung zu einem intuitiven und undifferenzierten Zugang erheblich steigert. In diesem Sinne wäre der Ansatz der Meta-Reflexivität eher dazu angetan, zur Steigerung der Ungewissheit beizutragen statt sie zu begrenzen.

Der Rekurs auf vermeintlich konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen erscheint überdies selbst nicht allein ungewiss und unsicher, weil die in Aussicht gestellte Sättigung und Stimmigkeit in Zweifel zu ziehen ist, sondern auch, weil die Art und Gestaltung der Bezugnahme ungewiss ist. Die (angehenden) Praktiker:innen dürften im Feld der Wissenschaft angebotene Deutungsmuster situativ und hoch selektiv unter der Dominanz von berufspraktischen Motiven und auch im Sinne einer strategischen Adaption nutzen (Rothland, 2020a).

Cramer et al. (2019) betonen schließlich die kontingenzbeschränkende *Handlungsentlastung* in den wissenschaftlichen Zugängen des Studiums und stellen die Situationsdeutungen in der Lehrer:innenbildung den Situationsdeutungen im realen situativen Handeln entgegen. Die der jeweils zu analysierenden Situation – etwa im Unterricht – innewohnende Ungewissheit bleibt jedoch erhalten; die endemische Kontingenz des Sachverhalts bzw. der Situation wird durch die Analyse in einem universitären Seminar nicht ‚kleiner‘, überschaubarer oder handhabbarer, sie ist der Reflexion und Rekonstruktion jedoch in der Handlungsentlastung zugänglicher als in der Situation als beteiligter Akteur und unter Zeit- und Handlungsdruck stehender unterrichtlicher Interaktionspartner:innen. Beschränkt werden kann strukturell verankerte Ungewissheit im pädagogischen Feld der Praxis (auch nicht in videografiert oder transkribierter Praxis) weder durch „Theorie“ noch durch Handlungsentlastung. Beide eröffnen jedoch andere Möglichkeitsräume für verschiedene Varianten des Erklärens und Verstehens einer Situation.

4.3 „Bessere“ Praxis im Lichte der Wissenschaft?

In der meta-reflexiven Modellierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses wird betont, dass Theorie und Empirie Interpretationshorizonte bieten, die eine Perspektiverweiterung intuitiver Anschauungen durch „distanzierte, differenzierte und kontrollierte Beobachtungen“ (Cramer et al., 2019, S. 406) ermöglichen. Besondere Hervorhebung erfährt der Aspekt der *Optionalität*, einer möglichen und keinesfalls zwingenden Orientierung für die „Praxis“ bzw. die Praktiker:innen. Lehrer:innen können auch ohne exemplarisch-typisierende Deutungen aus dem Feld der Wissenschaft erfolgreich sein. Ein solches Tun im Handlungsfeld Schule ist jedoch – so ein weiterer entstehender Eindruck – von anderer Qualität in dem Sinne, als dass es nicht professionell, sondern intuitiv ist. Unterschieden werden erfolgreiches und professionelles Handeln, intuitive bzw. beliebige von „angemessenen“ Situationsdeutungen. Ein Verzicht auf die wissenschaftliche Bezugnahme ist möglich, aber letztlich keine „angemessene“ Option, erscheint sie doch als Ausweis der Professionalität. Wer möchte ‚nur‘ erfolgreich sein, aber nicht professionell?

Die hier in Rede stehende Bezugnahme wird auch als meta-reflexive Elaboration beschrieben, die für professionelles Handeln konstitutiv sei (Cramer et al., 2019, S. 412). Und der Grad der Professionalität bemisst sich an der Qualität – und nicht an der Quantität – dieses Rückgriffs. In die Bestimmung einer professionellen, meta-reflexiven Lehrperson schleicht sich aber auch das Kriterium der Quantität ein, wenn es „möglichst viele exemplarisch-typisierende Deutungen zu gewinnen“ (Cramer, 2020b, S. 120) und als Bezugspunkt für die situativen Deutungen in der Praxis zu nutzen gilt.

Die Überlegungen des meta-reflexiven Ansatzes machen deutlich, dass Lehrkräfte gut beraten sind, auf ‚gesättigte‘ Interpretationen aus der Wissenschaft zurückzugreifen, wenn sie angemessen deuten und handeln möchten *und* professionell sein wollen (vgl. Cramer et al., 2019, S. 412). „Angemessene situative Deutungen sind dann auch professionelle Deutungen, wenn sie im Lichte der Reflexion wissenschaftlich gesättigter Deutungen erfolgen“ (Cramer, 2020a, S. 206). Um diesen Aspekt noch einmal zu betonen und zu bedenken: Eine professionelle meta-reflexive Lehrkraft zeichnet sich *auch* dadurch aus, dass sie in Abgrenzung zu exemplarisch-typisierenden Deutungsangeboten, die aus der Wissenschaft in der universitären Lehrer:innenbildung vermittelt werden, angemessene situative Deutungen vornehmen (Cramer, 2020, S. 207). Das Qualitätssiegel der Professionalität ist jedoch an die Bezugnahme auf Wissenschaft gebunden. Und das Licht der wissenschaftlichen Reflexion mit der „kritisch-rationale[n] Komponente durch empirische Forschung“ (Cramer, 2020a, S. 212) strahlt am Ende denn doch heller als das einer intuitiv oder ‚nur‘ erfolgreichen Praxis. Im Ansatz der multiparadigmatischen Lehrer:innenbildung wird unverhohlener das Angebot von Reflexionsinstrumenten in der Lehrer:innenbildung beschrieben, mit denen der „Berufsalltag besser [zu] bewältigen und professioneller [zu] reflektieren“ ist (Heinrich et al., 2019, S. 248).

Praxis könnte so auch im Ansatz der Meta-Reflexivität am Ende tendenziell oder prinzipiell als defizitär erscheinen, während wissenschaftliche Zugänge ebenso prinzipiell rationaler und überlegen daherkommen (vgl. Neuweg, 2023). Bei aller Betonung der Grenzen der Wissenschaftlichkeit kann sich auch der meta-reflexive Ansatz womöglich nicht vollständig davon frei machen. Und bei allen Relativierungen wissenschaftlicher Eindeutigkeiten steht eine Relativierung der „Praxisrelevanz“ der „Theorie“ und die Idee einer besseren im Sinne von professionelleren Praxis durch Wissenschaft nicht zur Disposition.

Dem meta-reflexiven Ansatz folgend wäre auch ein dominierendes wissenschaftszentriertes Verständnis und der Glaube an die höhere Rationalität wissenschaftlicher Deutungs-, Analyse- und (Selbst-)Reflexionsmöglichkeiten einer neutralen kritischen Reflexion zu unterziehen (vgl. Rothland, 2020a). Qua wissenschaftlichem Amt in der Lehrer:innenbildung sind die Autoren des meta-reflexiven Ansatzes hier indes ebenso befangen wie der Urheber dieser Zeilen.

4.4 Komplementäre Widersprüche: Einheitsstiftung durch die Hintertür?

Ausgangspunkt des meta-reflexiven Ansatzes ist (siehe 1.), dass es unmöglich erscheint, das wissenschaftliche Wissensangebot aus unterschiedlichen Ansätzen so zu integrieren, sodass sich „daraus eine homogene Sicht auf Praxis und Handlungswissen ergeben könnte“ (Cramer & Drahm, 2019, S. 20). Der Idee der Integration und Nivellierung von Unterschieden wird explizit widersprochen (Cramer et al., 2019; Cramer et al., 2023). Eine unzulässige Harmonisierung oder aber eine künstliche radikale Differenzierung unterschiedlicher Ansätze sei nicht das Ziel (Cramer et al., 2019). Vielmehr stünden Theorien und empirische Zugänge nebeneinander und sie würden jeweils spezifische Vorteile bieten (Cramer et al., 2023). In dieser letzten Bewertung – alle könnten potenziell etwas Sinnvolles und Gutes bieten – ist die Idee der Harmonisierung und Einheitsstiftung bereits enthalten, die in weiteren Ausführungen zum Ansatz der Meta-Reflexivität ausgebaut wird.

Diese hier wahrgenommene Tendenz zur Harmonisierung wird deutlich, wenn es bspw. heißt: „Meta-Reflexivität bedeutet, mit divergierenden Perspektiven in ihrer Widersprüchlichkeit produktiv umgehen zu können. Die Widersprüche sind dann aber nicht als ‚widerstreitend‘ zu bewerten, sondern als verschiedene Perspektiven auf denselben Gegenstand, die unprätentiös nebeneinanderstehen“ (Cramer et al., 2019, S. 418). Verschiedene professionsbezogene Perspektiven (im Bereich der Sonderpädagogik) werden als „synergetische Ergänzungen“ beschrieben (Theobald & Cramer, 2022, S. 1) und genereller sollen divergierende Perspektiven produktiv relationiert werden (Cramer, 2020a; 2020b).

Expliziter wird die Betonung von Kongruenz und das Ziel der Kohärenzstiftung, wenn mit dem Ansatz der Meta-Reflexivität ein *integratives* theoretisches Rahmenmodell der Lehrer:innenprofessionalität geboten werden soll (Cramer, et al., 2023). Meta-Reflexivität ermögele, die vorhandenen unterschiedlichen Ansätze ins Verhältnis zu setzen, sodass Professionalität am Beispiel der Domäne Sport als Produkt „von grundsätzlich mehreren Ansätzen der Professionalisierung, die sich in nicht hierarchischer Weise zueinander verhalten“ entworfen wird (Hapke & Cramer, 2020, S. 41). Die meta-reflexive Perspektive frage am Beispiel sonderpädagogischer Professionalität nicht danach, welcher professionsbezogene Ansatz der „richtige“ ist, sondern es gehe darum, „wie die Ansätze in ihrer Pluralität mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen sich wechselseitig im Professionalisierungsprozess stärken können“ (Theobald & Cramer, 2022, S. 7).

Die stetig wiederkehrende Figur des produktiven Miteinanders und der wechselseitigen Ergänzung betont Gleichwertigkeit, unterstellt Anschlussmöglichkeiten und zielt auf Kongruenz und Kohärenz, die in der Idee kulminiert, die

gemeinsame Berücksichtigung der verschiedenen Ansätze sei Voraussetzung für Professionalität. Das spannungsreiche Nebeneinander der Positionen (Cramer, 2019, S. 476) droht so schließlich doch zugunsten des Ideals von Kongruenz und Kohärenz nivelliert zu werden. Zumindest wird die Hoffnung geschürt, dass die unverbundenen und zum Teil auch unvereinbaren Teile im Sinne divergierender professionsbezogener Theorien und Konzeptionen dennoch ein sinnvollerer und im Ergebnis tragfähigeres Ganzes hervorbringen.

4.5 Zuletzt: Ist ein fehlendes „stimmiges Gesamtbild“ das Problem?

Das im vorhergehenden Abschnitt identifizierte Streben nach Kongruenz professionsbezogener Ansätze und Kohärenz in der Lehrer:innenbildung soll zum Abschluss hier erneut aufgegriffen werden. Im Ansatz der Meta-Reflexivität wird davon ausgegangen, dass Studierende in der universitären Lehrer:innenbildung nicht einer spezifischen Professionalisierungslogik begegnen und folgen. Konstitutiv sei die Mehrperspektivität (Cramer, 2022). Eine monoparadigmatische Perspektive entspreche nicht der Realität lehrer:innenbildender Institutionen (Cramer & Drahmman, 2019).

Dass dies eng geführt auf die zuvor (siehe 4.4) thematisierten divergierenden professionsbezogenen Ansätze, um die es dem meta-reflexiven Ansatz im Kern geht, tatsächlich an den lehrer:innenbildenden Standorten so ist, erscheint nicht zwingend und auch nicht allerorten der Realität zu entsprechen. Verschiedene professionstheoretische Ansätze sind durchaus als konkurrierende Sichtweisen im Ringen um Deutungshoheit zu verstehen, die jeweils dazu auffordern, *einem* Verständnis und einem Professionalisierungsweg zu folgen (Cramer, 2020a). Diese Aufforderung, so kann angenommen werden, tritt den Lehramtsstudierenden an den verschiedenen Hochschulstandorten unterschiedlich einseitig entgegen. In der Gesamtgemengelage der akademischen Lehrer:innenbildung bieten verschiedene Akteure womöglich vor allem homogene und damit eindimensionale und undifferenzierte Deutungsangebote mit umfassendem Anspruch inklusive unmittelbarer Ableitungen für das Handeln im pädagogischen Feld an. Monoparadigmatische Vereinseitigungen als profilbildende Maßnahme etwa in den Bildungswissenschaften (Heinrich et al., 2019) vermögen, der vielfach kritisierten Unübersichtlichkeit, den Widersprüchen und einer vermeintlichen Beliebigkeit entgegen zu wirken. Durch Ausrichtung an *einem* forschungsmethodischen Zugang und *einer* korrespondierenden Professionstheorie kann die ersehnte Stimmigkeit hergestellt werden.

Das Problem der akademischen Lehrer:innenbildung könnten so nicht Pluralität und ein Nebeneinander oder die prinzipielle Unverbundenheit der Zugänge sein, sondern in erster Linie Monopolansprüche, die auf vermeintlich elaborierter theoretischer Grundlage mit scheinbar eindeutig abgesicherter em-

pirischer Evidenz einseitigen und eindimensionalen Professions- und Professionalisierungsverständnissen folgen – und dabei das Bedürfnis der angehenden Praktiker:innen nach klarer Orientierung und einem stimmigen Gesamtbild besser und erfolgreicher bedienen, weil sie die Komplexität der wissenschaftlichen Zugänge unzulässig reduzieren und scheinbar unzweifelhafte Kausalzusammenhänge trotz betonter Kontingenz vermitteln.

Auch für die Studierenden wäre dann weniger das nicht vorhandene kohärente Gesamtbild das Problem, sondern der oberflächlich stimmige und kohärente, aber monopolisierende Anspruch bestimmter theoretischer und ausgewählter empirischer Zugänge nebst Befunden, die den angehenden Lehrer:innen machtvoll (weil prüfungs- und abschlussrelevant) gegenüber treten. Insofern erscheint der Ansatz der Meta-Reflexivität darin besonders begründet, den einseitigen Gewissheiten die wissenschaftliche Selbstverständlichkeit der in der Regel uneindeutigen oder zumindest mehrdeutigen Befundlagen der Forschung zu Schule, Unterricht, Lehrer:innenberuf und Lehrer:innenbildung sowie das Nebeneinander divergierender Zugänge und Sichtweisen entgegen zu stellen, die es gilt, im Rahmen eines akademischen Studiums kennen zu lernen (zu dürfen und zu können). Eine unterkomplexe Lehrer:innenbildung ist zurecht abzulehnen (Cramer, 2019) und das Studium *ist per se* eine Einlassung auf Multiperspektivität *und* Einforderung von Meta-Reflexion.

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>
- Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Kleinknecht, M., Taut, S., & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 51(3), 63–97. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4>
- Beier, F. (2019). Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In W. Meset, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 345–364). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_18
- Böhle, F., & Weirich, M. (Hrsg.). (2009). *Handeln unter Unsicherheit*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91674-3>
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887. <https://doi.org/10.25656/01:7174>
- Caruso, C., & Harteis, C. (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung* (S. 58–73). Klinkhardt.

- Caruso, C., Harteis, C., & Gröschner, A. (2021). Fachdidaktische Ansätze der Theorie-Praxis-Relationierung: Zusammenfassung und Perspektiven für eine entwicklungsorientierte Gestaltung der Lernbegleitung im Praktikum. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 441–457). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_24
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357. <https://doi.org/10.25656/01:25899>
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 111(4), 471–478. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.04.09>
- Cramer, C. (2020a). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Cramer, C. (2020b). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Kuchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45602>
- Cramer, C. (2020c). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-031>
- Cramer, C. (2022). Stand und Perspektiven der Professionalisierung von Lehrpersonen und deren Erforschung. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege* (S. 309–325). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995883>
- Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Klinkhardt.
- Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467–480. <https://doi.org/10.1177/00224871231162295>
- 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>
- Hapke, J., & Cramer, C. (2020). Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Potential des Ansatzes der Meta-Reflexivität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 39–58. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2020-2-39>
- Hascher, T., & de Zordo, L. (2020). Wissenschaftlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 127–146). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_7

- Hedtke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 79–108). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111(2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Kallmeyer Klett.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Herzog, W. (2013). Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 48, 5–26. <https://doi.org/10.25656/01:11461>
- Hollstein, O., Meseth, W., & Proske, M. (2016). „Was ist (Schul)unterricht?“. Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht?* (S. 43–75). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07178-3_3
- Hoppe-Graff, S., & Kim, H. (2016). Das Ziel ist richtig, aber der Weg nicht zielführend! *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(3), 158–162.
- Lipowsky, F., & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 219–249). Waxmann.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11–40). Suhrkamp.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 223–241. <https://doi.org/10.25656/01:10503>
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstands „Unterricht“. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_62
- Neuweg, G. H. (2023). Theorie-Praxis-Problem. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 621–627). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_77

- Ophardt, D., & Thiel, F. (2019). Klassenführung/Klassenmanagement. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 275–264). Klinkhardt, utb.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematics Education*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Kleickmann, T., Brunner, E., Lindmeier, A., Taut, S., & Charambous, C. (2020). Towards Developing a Theory of Generic Teaching Quality. Origin, Current Status, and Necessary Next Steps Regarding the Three Basic Dimensions Model. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität* (66. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 15–36). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:25861>
- Praetorius, A.-K., Rogh, W., & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 303–318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>
- Proske, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung* (S. 27–62). Klinkhardt.
- Proske, M., Rabenstein, K., & Meseth, W. (2022). Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 908–933). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_42
- Rauin, U. (2004). Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen – Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird. *Pädagogische Korrespondenz*, 32, 39–39. <https://doi.org/10.25656/01:8048>
- Reusser, K. (2020). Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität* (66. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 236–254). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:25877>
- Rothland, M. (2020a). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287. <https://doi.org/10.25656/01:25795>
- Rothland, M. (2020b). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Rothland, M. (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35709-2>
- Rothland, M. (2023). „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken. Ein Rezensionssaufsatz. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(1), 163–181. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00373-3>
- Schellenbach-Zell, J., Wittwer, J., & Nückles, M. (2019). Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven. In

- M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz* (S. 25–64). Klinkhardt.
- Schneider, J., & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung* (S. 23–38). Klinkhardt.
- Schützenmeister, F. (2008). *Zwischen Problemorientierung und Disziplin. Ein ko-evolutionäres Modell der Wissenschaftsentwicklung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839410080>
- Terhart, E. (2020). Unterrichtsqualität zwischen Theorie und Empirie. Ein Kommentar zur Theoriediskussion in der empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität* (66. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 223–235). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:25876>
- Theobald, U., & Cramer, C. (2022). Sonderpädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung aus einer meta-reflexiven Perspektive. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.11576/hlz-4846>
- Trautwein, U., Sliwka, A., & Dehmel, A. (2022). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht* (2. Aufl.). IBBW.