

Meta-Reflexivität und empirische Wissenschaftsforschung

Schnittstellen zwischen Ungewissheit und Kriterien

Felix Schreiber

Abstract

Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwiefern Meta-Reflexivität nicht nur als Modus professioneller Lehrer:innenbildung und -praxis, sondern auch als notwendige Voraussetzung für Systemdenken im Modus empirischer Wissenschaftsforschung gelten könnte. Hierfür werden Grundzüge eines Systemdenkens vorgestellt, die Conceptual Systematic Review (CSR) als ein konkreter Modus eingeführt, Schnittmengen zwischen Meta-Reflexivität und CSR herausgearbeitet und offene Fragen diskutiert.

1. Einleitung

Die Vielfalt möglicher Auffassungsangebote der Elemente Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in der Lehrer:innenbildung (Schreiber et al., 2022; Schreiber & Cramer, 2023) und der damit einhergehenden Kohärenzprobleme innerhalb der Lehrer:innenbildung zeigen exemplarisch, dass Studierenden im Rahmen ihres Lehramtsstudiums ein hohes Maß an Relationierungsbereitschaft abverlangt wird (Cramer, 2020a). Meta-Reflexivität wurde auch vor diesem Hintergrund als ein Angebot für die Lehrer:innenbildung vorgestellt, um nicht nur *Lehrenden* Prinzipien einer meta-reflexiven Lehrer:innenbildung bereitzustellen, welche diese Relationierungsleistung erleichtern könnten, sondern auch, um *Studierende* bei der Relationierung von Theorien und empirischen Ergebnissen potenziell zu unterstützen.

Allerdings wurden die möglichen Leistungen der Meta-Reflexivität für *Forschende* in dieser Gemengelage unterschiedlich aufgefasst „institutionell verfasste[r] soziale[r] System[e]“ (vom Bruch, 2000, S. 45) bislang kaum beleuchtet. Dabei wird vorliegend davon ausgegangen, dass Meta-Reflexivität erstens grundlegende wissenschaftstheoretische Prinzipien aufnimmt, welche auch im Rahmen empirischer Wissenschaftsforschung zentral sind, und zweitens, dass sich diese Prinzipien in konkreten Verfahren empirischer Wissenschaftsfor-

schung (vorliegend exemplarisch: Conceptual Systematic Review) als methodologische Gütekriterien – möglicherweise unter anderem Namen – wiederfinden lassen. Die leitenden Forschungsfragen des Beitrages lauten demnach: (1) *Kann Meta-Reflexivität als ein Ausgangspunkt des Systemdenkens im Modus empirischer Wissenschaftsforschung aufgefasst werden?* (vgl. 3.) und (2) *Lassen sich analytische Überschneidungen der Gütekriterien empirischer Wissenschaftsforschung mit Prinzipien der Meta-Reflexivität herausarbeiten?* (vgl. 5.).

Eine meta-reflexive Haltung könnte auch bei Forschenden die Sensibilität für die Bedeutung der Fähigkeit zur Selbstreflexion und kritischen Analyse von Theorien und empirischen Ergebnissen erhöhen. Das Herausarbeiten möglicher Schnittpunkte zwischen Gütekriterien empirischer Wissenschaftsforschung und Prinzipien meta-reflexiver Lehrer:innenbildung und -praxis könnte darüber hinaus die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse systematischer Wissenschaftsforschung für Lehramtsstudierende erhöhen und dabei das systematische Ziel der Bereitstellung von Orientierungswissen durch empirische Wissenschaftsforschung (vgl. Schreiber, 2022) unterstützen.

Um diesen Fragen nachzugehen, wird zunächst das Konzept des Systemdenkens eingeführt, dessen Relevanz für die Wissenschaftsforschung erläutert und Meta-Reflexivität als ein möglicher Ausgangspunkt eines solchen Denkens diskutiert. Anschließend wird die Conceptual Systematic Review (CSR) als ein konkretes Verfahren, das Systematisierung ermöglicht, vorgestellt und aufgezeigt, wie es in der empirischen Wissenschaftsforschung angewandt wird. Schnittmengen zwischen Gütekriterien der CSR und Prinzipien der Meta-Reflexivität werden identifiziert und diskutiert.

2. Systemdenken als Ausgangspunkt empirischer Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft

Schon 1998 schreiben Dietrich Hoffmann und Karl Neumann zur Einleitung in ihren Band *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin* über die Erfolgsgeschichte der Erziehungswissenschaft als zunehmend ausdifferenzierte Disziplin: „In denkwürdigem Kontrast zu dieser Erfolgsgeschichte in Theorie und Praxis steht der seit Jahrzehnten andauernde disziplinäre Binnendiskurs über *Einheit* und *Struktur* der Erziehungswissenschaft in der *Vielfalt* ihrer Konzepte. [...] Die Beiträge zeigen insgesamt, daß es problematisch wäre anzunehmen, die *komplexe* Struktur der Erziehungswissenschaft könnte – durch metatheoretische Anstrengungen – systematisch *geordnet* und – durch den Verzicht auf die eine oder andere Subdisziplin – vernünftig *beschränkt* werden. Versuche der ‚Disziplinierung‘ dürften daran scheitern, daß es tatsächlich keinen *einheitlichen* Gegenstand und infolgedessen keinen alle Teile *verbindenden* Grundbegriff der

Pädagogik gibt“ (Hoffmann & Neumann, 1998, S. 7 und 14). Dieses Nichtvorhandensein einer einheitlichen erziehungswissenschaftlichen Idee skizziert Priem (2000) in ihrer Rezension des eben zitierten Bandes dramatischer, aber auch anschaulicher als die Herausgebenden selbst: Die Wächter:innen erziehungswissenschaftlichen Wissens „scheiden aber in den letzten Jahrzehnten ihre Aufgabe eher lasch und nachlässig erledigt zu haben. Denn die nun allmählich abtretende Forschergeneration hinterlässt dem Nachwuchs offenbar eine ‚undisziplinierte Disziplin‘. Haben die Wächter der Erziehungswissenschaft zu vielem und zu vielen Einlass gewährt? Haben sie mehr auf Quantität, statt auf Qualität und Exklusivität geachtet? Waren sie zu aufgeschlossen und naiv gegenüber Eindringlingen? Mangelte es ihnen an Sachverstand, an Selbstdisziplin und – noch schlimmer – an vorausschauender Planung? Haben sie bei der Auswahl mehr auf Personen als auf Themen geachtet? Wollten sie allen gefallen und liessen sie sich deshalb zu stark von wechselnden Moden beeinflussen? [...] unwillkürlich [drängt sich] das Bild auf, als sei die Erziehungswissenschaft eine viel zu gefrässige, dickliche Matrone, deren straffe Figur im Alter mangels Disziplin hässlich und unförmig geworden ist. Die Erziehungswissenschaft – ist sie heute also nichts weiter als eine unattraktive, aus der Form quellende schwammige Masse?“ (S. 1). Die Kritiker:innen dieser Gestalt von Erziehungswissenschaft als ‚dicklicher Matrone‘ scheinen auf etwas hinzuweisen, was an anderer Stelle, und möglicherweise in anderen Disziplinen (vgl. Hoyningen-Huene, 2013, S. 14), eine wissenschaftliche Selbstverständlichkeit zu sein scheint: das Systemdenken. Gerade dieses aber erscheint im Rahmen postmoderner Anfragen oder – und möglicherweise etwas kontroverser zu diskutieren – *Beliebigkeit* seiner Anrührigkeit wegen verworfen. Aus der Perspektive eines auf sich selbst und seine Situiertheit zurückgeworfenen Subjekts (Krijnen, 2008, S. 28) sowie der Ausdifferenzierung, Pluralisierung, Mannigfaltigkeit (Wittgenstein, 2001) und Inkommensurabilität (Lyotard, 1989) der Objekte (Krijnen, 2008, S. 28) scheint jedes Systemdenken grundsätzlich unmöglich, zumindest aber treuherzig naiv zu sein, oder gar als martialische Megalomanie (vgl. Rieger-Ladich, 2020) oder krankhafte Fixierung (vgl. Krause, 1998) pathologisch.

Eine Verteidigung des Systemdenkens im Angesicht postmoderner Infragestellung bzw. Pathologisierung gelingt nach Krijnen im Aufdecken einer Verwechslung, der die Kritiker:innen zu unterliegen scheinen: Das objekt-kritische Argument, das darauf abzielt, die Mannigfaltigkeit der Sprachspiele und deren Inkommensurabilität in den Mittelpunkt zu stellen und so jede objektive Ordnung unmöglich zu machen, zeugt von einer „Verwechslung von Theorie des Objekts und Objekt der Theorie“ (Krijnen, 2008, S. 33). Gegenstand des Systemdenkens ist nach Krijnen nicht die (vermeintlich objektive) Welt, sondern es sind Gedanken (im Sinne von Theorien und empirischen Ergebnissen) über diese Welt. Das subjekt-orientierte Argument der Situiertheit des Subjekts hingegen kann dem Systemdenken nicht widersprechen, „da sonst die Möglichkeit

der Erkenntnis nicht mehr verständlich wäre und folglich auch die Wahrheit beanspruchende Behauptung fiele, das Subjekt sei natürlich und kulturell bedingt“ (Krijnen, 2008, S. 34) – dieses Gegenargument führte sich selbst *ad absurdum*.

Systemdenken und systematisierende Arbeit im Modus empirischer Wissenschaftsforschung (vgl. Tenorth, 1990; Lüders, 2020) unterstreicht diese „Wende von der Sache hin zur Erkenntnis“ (Zierer, 2010, S. 406). Dieser Modus des Systemdenkens nimmt postmoderne Anfragen ernst, verwirft sich aber nicht zugleich ob dieser systemkritischen Argumente. Systemdenken und systematisierendes Arbeiten als empirische Wissenschaftsforschung bedeuten für die Erziehungswissenschaft demnach das Bereitstellen von Systemen (heterogener) Theorien und empirischer Ergebnisse, wie sie sich als verschriftlichte *Gedanken über die Welt* zeigen. Systeme wären demnach Ergebnisse systematischer Verfahren, welche Theorien und empirische Ergebnisse (in) der Erziehungswissenschaft zum Gegenstand haben. Mit diesem Wandel werden „Grundlegungsprobleme vorrangig im Medium der Beobachtung und Analyse, nicht im Modus von disziplinärer Identitätsstiftung und praxisbezogener Sinnstiftung“ (Pollak, 2002, S. 237) bearbeitet – empirische Wissenschaftsforschung entwickelt keine hierarchischen Systeme, aus denen Theorie und Praxis abgeleitet werden können, sie zeigt lediglich bereits bestehende *Gedanken über die Welt* auf und arrangiert diese gemäß eines spezifischen und explizierten Erkenntnisinteresses.

3. Meta-Reflexivität als ein möglicher Ausgangspunkt wissenschaftlicher Praxis?

Ein theoretischer Ausgangspunkt des professionstheoretischen Ansatzes der Meta-Reflexivität ist die Annahme, dass der *Lehrberuf* kein Handwerksberuf ist, in dem routinierte und technisch kontrollierbare (vgl. Luhmann & Schorr, 1982) Handgriffe zu beruflichem Erfolg führen (Cramer et al., 2019; Cramer, 2020b). Er ist im Gegenteil ein äußerst anspruchsvoller und komplexer Beruf (Horn, 2016), eine *Profession*, die Handeln unter Ungewissheit (Paseka et al., 2018) erfordert. Professionalität einer Lehrperson ist daher auch dem professionstheoretischen Ansatz der Meta-Reflexivität zufolge durch das Vermögen charakterisiert, Handlungssituationen mehrperspektivisch zu betrachten und die unterschiedlichen Modi der Betrachtung selbst reflektieren zu können.

Während die wissenschaftliche Praxis empirischer *Wissenschaftsforschung* selbst nicht als *Profession* bzw. ihre gelingende Performanz als *professionell* charakterisiert werden kann (Horn, 2016), ist, folgt man den spezifischen Setzungen des Systemdenkens als empirische Wissenschaftsforschung, der Ausgangspunkt der *Ungewissheit* ein geteilter. Empirische Wissenschaftsforschung muss demnach ebenso „mit der ‚endemischen Ungewissheit‘ umgehen, die im

Handlungsfeld und aus der Eigenlogik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses heraus generiert wird“ (Cramer et al., 2019, S. 409). Selbstredend ist der Gegenstand empirischer Wissenschaftsforschung nicht die pädagogische Praxis selbst, sondern es sind die Gedanken über die pädagogische Praxis (in Form von Theorien und empirischen Ergebnissen). Ungewissheit stellt sich in diesem Zusammenhang etwa in der interpretativen Leistung der Wissenschaftsforscher:innen ein, während sie Fragen der Kodierung, Zusammenführung, Aggregation usw. empirisch vorzufindender Gedanken über die Welt nachgehen.

Neben dieser ersten Dimension von Ungewissheit ist empirische Wissenschaftsforschung ebenso mit der „Eigenlogik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses“ konfrontiert. Wie auch bezüglich des Umgangs mit professionstheoretischen Ansätzen im Rahmen der Meta-Reflexivität reicht es im Rahmen empirischer Wissenschaftsforschung nicht aus, „den Gegenstand auszutauschen oder Unterschiedliches an ihm zu erkennen, auch die Perspektive der Betrachtung selbst muss variiert werden und die/der Betrachtende muss sich der jeweiligen Perspektive bzw. des Perspektivenwechsels bewusst sein“ (Cramer et al., 2019, S. 409). Ohne solche aktive Perspektivwechsel im Rahmen der Konfrontation mit Gedanken über die Welt besteht die Gefahr der vereinnahmenden Bearbeitung bzw. eines „gedankenlosen ‚Synkretismus‘“ (Horn & Wigger, 1994, S. 28), von dem die Gefahr der Überzeugung ausgeht, dass Alles mit Allem irgendwie vermählt werden kann. Wie auch Meta-Reflexivität setzt empirische Wissenschaftsforschung „Mehrperspektivität als notwendig voraus“ (Cramer et al., 2019, S. 409). Ebenso ist bei empirischer Wissenschaftsforschung „mit Inkommensurabilität zu rechnen und damit auch mit Widersprüchen in den Deutungen des Handlungsfeldes“ (ebd.).

Sollte Meta-Reflexivität demnach nicht nur einen professionellen Umgang mit dem Handlungsfeld Schule, sondern einen angemessen distanzierten Umgang mit Gedanken *über* das Handlungsfeld Schule beschreiben, ließe sich der meta-reflexive Kerngedanke adaptieren: Meta-Reflexivität wäre dann „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 konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen [von Gedanken über das komplexe Handlungsfeld Schule] vornehmen zu können“ (Cramer et al., 2019, S. 410).

Die Auffassung, dass Meta-Reflexivität „nicht nur für ein Prinzip der Lehrkräftebildung, sondern auch für eine bestimmte professionelle Haltung, zu der sie hinführen soll“ (Idel, 2021, S. 255), steht, ließe sich ebenso auf das Feld der empirischen Wissenschaftsforschung übertragen, wenn sie auch hier nicht als ‚professionelle Haltung‘, sondern vielmehr als ‚wissenschaftliche Haltung‘ charakterisiert werden könnte. Diese *Haltung* erfordert, „immer auf einen [...]“

konstruktiven Umgang mit Differenz bezogen [zu] sein, nicht auf Differenzvermeidung, Schließung oder Vereinheitlichung. [...] Damit dies geschieht, ist es notwendig, sich in einer reflexiven Haltung auf Spannungen, Irritationen und Differenzen aktiv einzulassen, sich im Perspektivenwechsel einzuüben und sich die Fähigkeit zu einem solchen Wechsel der Referenzsysteme zu erarbeiten“ (Idel, 2021, S. 255). *Haltung* lässt sich in diesem Zusammenhang, der Definition der rekonstruktiven schulpädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung folgend (vgl. Helsper, 2001), als Ergebnis eines Prozesses der „Habitus- und Identitätsbildung“ (Idel, 2021, S. 252) im Rahmen eines „Enkulturationsprozess[es] in das Milieu der Universität“ (S. 253) beschreiben.

Ist eine solche Habitusbildung erfolgreich, so kann Systemdenken, den Herausforderungen postmoderner Anfragen genügend, dann gelingen, wenn empirische Wissenschaftsforschung meta-reflexiv „gerade *nicht* [...] *einen übergeordneten Geltungsanspruch*, sondern [...] das *Zurücktreten von bzw. Heraustreten aus* nur einem Soziolekt bzw. Paradigma [bedeutet]. Meta-Reflexivität erfordert die *reflexive* Durchdringung *unterschiedlicher* Zugänge. Sie distanziiert sich von der Möglichkeit einer theoretischen Überformung oder radikalen Distanzierung von [Gedanken über] Praxis“ (Cramer et al., 2019, S. 406).

4. Anlage, Gegenstand und Gütekriterien einer Conceptual Systematic Review

Als *ein* mögliches, spezifisches Verfahren empirischer Wissenschaftsforschung kann die *Conceptual Systematic Review* (CSR) (vgl. ausführlich: Schreiber & Cramer, 2022b) gelten, welches beansprucht, durch Integration der Inhaltsanalyse und von Elementen aus der Systematic Review, sogenannte ‚tangled terms‘ (verworrene Begriffe) und ihren Gebrauch in verschiedenen Kontexten zu systematisieren. Das ‚tangling‘ eines term wird durch verschiedene Indizien angezeigt: (1) wenn keine (oder kaum) *empirisch fundierte* systematische Forschung zu ihm besteht, (2) wenn die Kosten für die Durchführung einer Systematic Review aufgrund von Schwierigkeiten bei der Suchbegriffbestimmung und der Breite der relevanten Literatur nicht abschätzbar sind, (3) wenn der Begriffsgebrauch im gewählten Feld nicht hintergrundspezifisch identifiziert werden kann und (4) wenn der Begriff zu erhöhter Verwirrung bei Adressat:innen des Feldes führt.

Der *empirische Gegenstand* einer CSR umfasst in Textform verfügbare Instanzen eines spezifischen Begriffsgebrauchs (des ‚tangled term‘), hinter dem sich differente Auffassungen (Gedanken über den Begriff) verbergen, die sich herausarbeiten lassen (vgl. Abb. 1). Diese Textstellen werden im engeren Sinne als ‚coding units‘ bezeichnet (Krippendorff, 2019, S. 104). Coding units sind demnach Textpassagen, die in spezifischen Texten (sampling units) gefunden

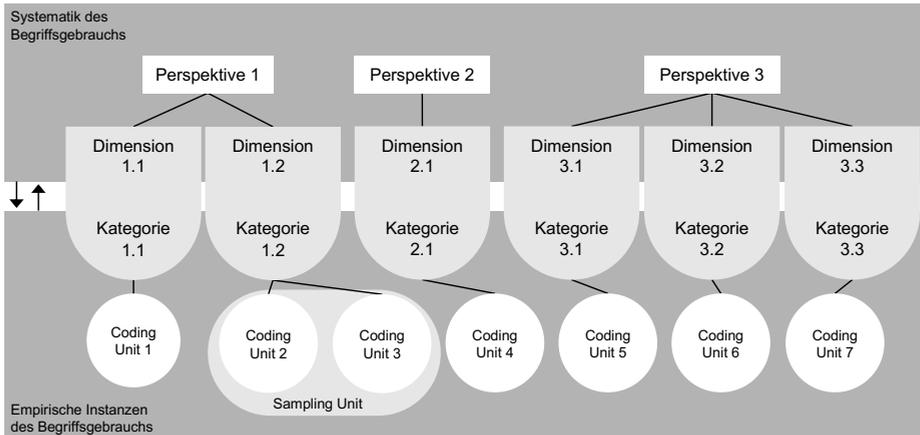


Abbildung 1: Das wechselseitige Verhältnis von Systematik und Empirie im Rahmen einer CSR (in Anlehnung an Schreiber & Cramer, 2022b, S. 14)

werden können (ebd.) und dem definiendum (dem ‚tangled term‘) definiens (Bedeutungen, Eigenschaften, Werte) zuschreiben und sich dadurch von umliegendem Text durch „categorical distinctions“ (S. 109) abheben. Solche coding units werden durch spezifische Satzformen oder durch Metakommentare explizit eingeleitet.

Eine CSR folgt sechs operativen Schritten, die in eine analytische und eine empirische Phase unterteilt sind, um die drei zentralen Elemente einer CSR zu erreichen: *Heuristiken* sind der Ausgangspunkt und erfüllen (üblicherweise) keine Qualitätskriterien, *Klassifikationen* erfüllen analytische Qualitätskriterien (*Definiertheit*, *Trennschärfe*, *Unabhängigkeit*) und *Systematiken* erfüllen analytische *und* empirische Qualitätskriterien (*Allgemeinheit*, *Operationalisierbarkeit*, *Empirische Tragfähigkeit*) und stellen das Endergebnis einer CSR dar. Die analytischen Schritte umfassen die Auswahl des verworrenen Begriffs (1), die Suche nach Heuristiken (2) und die Entwicklung einer *a priori* Klassifikation, welche analytischen Kriterien genügt (3). Die empirischen Schritte umfassen die Auswahl eines relevanten Literaturkorpus und die Identifizierung von coding units (4), die Entwicklung einer Systematik des Begriffsgebrauchs, die analytischen *und* empirischen Kriterien genügt (5), und die Darstellung der Ergebnisse durch die Angabe der Häufigkeiten der jeweiligen Begriffsverwendung, die Identifizierung stabiler Dimensionen (als Aggregationen der auf Grundlage von Kategorien kodierten coding units, vgl. Abb. 1) und die Visualisierung der Beziehungen zwischen den Dimensionen (6). Die Gütekriterien einer CSR lauten (Schreiber & Cramer, 2022a; 2022b):

Gütekriterium 1: Definiertheit erfordert eine klare Definition der Perspektiven und Kategorien (vgl. Abb. 1) der Klassifikation. Dies ist eine Voraussetzung für eine zuverlässige und objektive Kodierung (Kolbe & Burnett, 1991), wird in

der inhaltsanalytischen Forschung weitgehend befürwortet und gewährleistet, dass Aspekte eines Begriffs explizit gemacht werden können und nicht willkürlich zusammengeworfen werden. Die Perspektiven der Heuristiken können vielfältig sein: von der institutionellen Verortung des Begriffs über die Methoden, die bei der Erforschung des Begriffs eingesetzt werden, bis hin zu bestimmten Paradigmen, die bei der Beschreibung oder Definition des Begriffs gewählt werden. Die Kategorien einer Heuristik beschreiben verschiedene Begriffsauffassungen innerhalb der gewählten Perspektive(n).

Gütekriterium 2: Trennschärfe bedeutet, dass Perspektiven keine Überschneidungen aufweisen: Eine coding unit muss genau einer Perspektive zugeordnet werden können. Angenommen, eine erste Heuristik konzentriert sich auf die Methoden, die mit einem verworrenen Begriff verbunden sind, und eine zweite auf die Autor:innen, die bei der Definition dieses Begriffs zitiert werden: Diese beiden Perspektiven sind analytisch verschieden und können beliebig kombiniert werden. Das Kriterium der Trennschärfe erfordert diese Aufteilung in zwei Perspektiven, wobei sich eine nur auf die Methoden und die andere nur auf die Autor:innen bezieht. Trennschärfe der Perspektiven setzt voraus, dass Kategorien perspektivenspezifisch sind. Ist dies der Fall, wird eine coding unit immer genau einer Perspektive zuzuordnen sein. Ob die eigene Intuition bezüglich der Perspektiven Bestand hat, kann (idealerweise mit anderen Forscher:innen) im Modus der ‚comparative reflection‘ (Walker & Avant, 2019) geprüft werden. Spätere Schwierigkeiten bei der Kodierung des Begriffsgebrauchs und eine geringe Interraterreliabilität können darauf hinweisen, dass Trennschärfe nicht ausreichend erreicht wurde.

Gütekriterium 3: Unabhängigkeit bedeutet, dass die Kategorien keine Überschneidungen aufweisen: Die Kategorien stehen nicht in einer hierarchischen Teilmengenbeziehung. Dies impliziert zugleich, dass keine coding unit zu zwei Kategorien gehören kann.

Gütekriterium 4: Allgemeinheit bedeutet, dass jede coding unit (im Rahmen der in Schritt 3 festgelegten Perspektive(n)) einer Kategorie zugeordnet werden (können) muss. Wenn eine coding unit nicht kodiert werden kann, muss eine passende Kategorie induktiv (Schreier, 2012) hinzugefügt werden. Auch als *exhaustiveness* bezeichnet (Krippendorff, 2019), bezieht sich dieses Kriterium auf die Fähigkeit einer Systematik, alle im Textkorpus anzutreffenden coding units abbilden zu können.

Gütekriterium 5: Operationalisierbarkeit bedeutet, dass eine coding unit anhand von Richtlinien eindeutig einer Perspektive und einer Kategorie zugeordnet werden kann. Dies wird durch ein Kodierhandbuch gewährleistet (Schreier, 2012; Krippendorff, 2019). Es enthält folgende Angaben: die Namen der Perspektiven und ihrer Kategorien, Definitionen der Perspektiven und ihrer Kategorien, typische Beispiele für die Kategorien in der Literatur und ggf. weitere Operationalisierungen oder Hinweise.

Gütekriterium 6: Empirische Tragfähigkeit bedeutet, dass eine CSR empirisch-systematischen Kriterien genügen, also „methodical, logical, and transparent“ (Alexander, 2020) sein muss. Da eine CSR Elemente quantitativer und qualitativer Forschungsparadigmen enthält, hat das Kriterium der Empirischen Tragfähigkeit zwei Seiten. *Quantitative Tragfähigkeit* bedeutet eine ausreichende Reliabilität bei der Kodierung, die sichergestellt wird, indem mindestens eine Stichprobe der coding units von zwei oder mehr Kodierer:innen in zufälliger Reihenfolge (Krippendorff, 2019) kodiert werden, bis ein ausreichendes Maß an Interraterreliabilität zwischen den Kodierer:innen erreicht ist. Krippendorff's Alpha (Hayes & Krippendorff, 2007) sollte als robuster Koeffizient der Interraterreliabilität angegeben werden, da es mit einer Vielzahl von gegebenen Szenarien – mehr als zwei Kodierer:innen, unterschiedlichen Skalierungen oder fehlenden Daten – umgehen kann und einen interpretierbaren, skalierten Wert zwischen 0 (völlige Abwesenheit von Reliabilität) und 1 (maximale Reliabilität) liefert. Krippendorff's Alpha sollte für jede ausgewählte Perspektive angegeben werden, da Perspektiven trennscharf sind. Sie könnten daher auch als unabhängige (Sub-)Systematiken des Begriffsgebrauchs verstanden werden. Die Entwicklung einer Systematik des Begriffsgebrauchs kann allerdings auch als „the confluence of art and science“ (Alexander, 2020, S. 8) beschrieben werden; ein ausreichender Krippendorff's Alpha-Wert kann aber nur Ausgangspunkt der Prüfung der empirischen Tragfähigkeit sein: *Qualitative Tragfähigkeit* bedeutet, dass die iterativen, kreativen und oft zwischenmenschlichen Prozesse der Definition der Perspektive(n) einer bestimmten Heuristik, der induktiven Entwicklung relevanter Kategorien, der Extraktion von Kategorien aus den vorgeschlagenen Heuristiken und des reflexiven Dialogs zwischen den Kodierer:innen – die der quantitativen Messung der Interraterreliabilität voraus- und nachgehen – transparent werden müssen.

5. Prinzipien der Meta-Reflexivität und Gütekriterien empirischer Wissenschaftsforschung

Der geteilte Ausgangspunkt des professionstheoretischen Ansatzes und des Systemdenkens und Systematisierens im Modus empirischer Wissenschaftsforschung – nämlich Ungewissheit im Umgang mit (Gedanken über die) Welt – spiegelt sich in ähnlichen Operationalisierungen von Kriterien (Prinzipien bzw. analytischen und empirischen Gütekriterien) wider.

Die Prinzipien meta-reflexiver Lehrer:innenbildung sind (Cramer et al., 2019, S. 415; Cramer, 2020b; Cramer et al., 2023): (1) Eine konsequente *Mehrperspektivität* auf Theorien und empirische Befunde; (2) *Distanzierung* als Erkennen des Mehrwerts kritisch-konstruktiver, d. h. distanzierter (zeitlich entlasteter) Betrachtungen. (3) Die *Kontextgebundenheit* wissenschaftlichen Erkennens

in Theorie und Empirie (Erkenntnis gebunden an Begriffe, Methoden usw.) ist offenzulegen. (4) *Alternativität* als Vorläufigkeit allen Erkennens kann dafür sensibilisieren, dass jede gewählte Theorie das Handlungsfeld weder vollständig noch abschließend erklären kann. (5) Die *Unabhängigkeit* der spezifischen Betrachtungsweisen verweist auf unterschiedliche Setzungen (Begriffe, Theoreme, Paradigmen usw.), die Theorien in ein nicht hierarchisches Verhältnis zueinander setzen. (6) Das Bewusstmachen der je spezifischen Axiomatik verweist auf die Relevanz von *Transparenz* in der Lehrer:innenbildung, indem die Prinzipien den Studierenden offengelegt und mit ihnen diskutiert werden. (7) Dabei erscheint eine *Metakommunikation* über die Art und Weise geboten, wie verschiedene Theorien an der Hochschule meta-reflexiv betrachtet werden (können). (8) Die *Begründungspflicht* Dozierender meint das Bewusstmachen der Auswahlkriterien und Quellen sowie der Relevanz der herangezogenen Theorien. (9) Das Prinzip der *Dynamik* zielt auf die schrittweise Erhöhung des Grades an Komplexität im Studienverlauf. (10) *Historisierung* meint eine Sensibilität für die (zufälligen) historischen Umstände des Entstehens einer bestimmten Theorie oder eines empirischen Kontextes. Weitere Prinzipien könnten in Zukunft hinzukommen, um ein noch differenzierteres Verständnis von Meta-Reflexivität zu erreichen.

Es liegt nicht auf der Hand, dass es zwischen Prinzipien der Lehrer:innenbildung und methodischen Gütekriterien für ein konkretes Verfahren der empirischen Wissenschaftsforschung Schnittmengen geben sollte: Möglicherweise verbirgt sich hinter einer Schnittmengensuche nichts weiter als ein Kategorienfehler, indem Beschreibungen einer spezifischen professionellen Haltung und konkrete Gütekriterien für die Durchführung empirischer Wissenschaftsforschung zusammengeworfen werden. „Schnittmenge“ soll vorliegend daher nicht im Sinne einer möglichen Austauschbarkeit oder eines Zusammenfallens verstanden werden, sondern vielmehr, die kategorialen Differenzen der Prinzipien und Gütekriterien ernst nehmend, im Sinne eines Übergangs von latenten habituellen (vgl. Idel, 2021) Prinzipien hin zu manifesten operativen Kriterien. In diesem Sinne lassen sich mindestens folgende zwei „Schnittmengen“ ausmachen: (1) Die meta-reflexive Forderung nach *Transparenz*, welche das Offenlegen der verfolgten Prinzipien im Rahmen der Hochschullehre verlangt, findet sich im Rahmen der Durchführung einer CSR in den Gütekriterien *Definiertheit* und *Empirische Tragfähigkeit* konkretisiert. Zentral ist hierbei, dass die Durchführung (der Lehre oder der Forschung) für die Rezipient:innen (Studierende und weitere Forschende) nachvollziehbar, reproduzierbar, bearbeitbar und kritisierbar, also insgesamt *diskutierbar* wird. Um der (doppelten endemischen) Ungewissheit (vgl. Cramer et al., 2019, S. 409) des Umgangs mit (Gedanken über die) Welt gerecht zu werden, müssen Entscheidungen bezüglich der gewählten Prinzipien bzw. Kategorien/Perspektiven und dem Unitizing/Coding transparent dargelegt werden. (2) Nach Perspektivenfestlegung im Rahmen der

Durchführung einer CSR (vgl. Abb. 1) gilt es im weiteren empirischen Verlauf, perspektivensensibel Auffassungen des ‚tangled term‘ (induktiv) in das entwickelnde System zu integrieren, um so auch ‚fremde‘, bzw. bislang nicht *a priori* angenommene Auffassungen zu integrieren. Dieses induktive Vorgehen wird durch das Gütekriterium der *Allgemeinheit* gefordert. Voraussetzung für diese Perspektivenoffenheit ist allerdings eine Bereitschaft zur nichtvereinnahmenden Interpretation von empirisch vorzufindenden Begriffsauffassungen, die im Rahmen meta-reflexiver Lehrer:innenbildung durch die Prinzipien der *Mehrperspektivität*, *Distanzierung* und *Alternativität* angebahnt werden könnte.

6. Diskussion

Am *tertium comparationis* des konstitutiven Prinzips des *Umgangs mit Ungewissheit* lassen sich Meta-Reflexivität als sekundärer professionstheoretischer Ansatz für Lehrer:innenberuf und Lehrer:innenbildung und das Systemdenken im Modus empirischer Wissenschaftsforschung, exemplifiziert am Verfahren der Conceptual Systematic Review, als differente regulative Prinzipien der geteilten Notwendigkeit eines *Umgangs mit Ungewissheit* vergleichen. Meta-Reflexivität lässt sich dabei auch als habituellem Ausgangspunkt einer gelingenden empirischen Wissenschaftsforschung beschreiben, die einen „nicht begrifflich vereinnahmenden Umgang mit der Welt“ (Thomas, 2006, S. 212) ersucht. Analytische Überschneidungen zwischen den Prinzipien einer meta-reflexiven Lehrer:innenbildung und Gütekriterien empirischer Wissenschaftsforschung in Form einer Conceptual Systematic Review lassen sich dabei vielfältig identifizieren, wenn auch angefragt werden muss, ob kriteriale Operationalisierungen der Prinzipien nicht sowohl einen Kategorienfehler als auch eine unzulässige Verkürzung bedeuten könnten.

Der professionelle bzw. nichtvereinnahmende Umgang mit Ungewissheit wurde als geteilter Ausgangspunkt und zu bearbeitende Daueraufgabe sowohl aus Perspektive der Meta-Reflexivität als auch der des Systemdenkens im Modus empirischer Wissenschaftsforschung identifiziert. Zugleich lässt sich anfragen, ob nicht beide Formen des Umgangs und der Bearbeitung auf unterschiedlich sicherem Boden stehen: Während sich meta-reflexiv geschulte Studierende darauf verlassen können, dass „Bildungsprozessen ein Moment des Spontanen eigen ist“ (Nohl, 2006, S. 91), demzufolge Ungewissheit nicht einseitig geschlossen werden kann, sondern pädagogisches Handeln insgesamt trotz situativer Entscheidungszwänge offenhält, droht in der empirischen Wissenschaftsforschung die zunehmende Operationalisierung, Technisierung und Präzisierung der Verfahren und damit eine (vermeintlich) tendenzielle Minimierung von Ungewissheit. Um das Bewusstsein für die irreduzible Ungewissheit im Zuge empirischer Wissenschaftsforschung offen zu halten, sind Forscher:innen her-

ausgefordert, sich der Ungewissheit bei ihrer je spezifischen Kartographierung der Gedanken über die Welt immer wieder aktiv bewusst zu werden.

Literatur

- Alexander, P. A. (2020). Methodological Guidance Paper: The Art and Science of Quality Systematic Reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6–23. <https://doi.org/10.3102/0034654319854352>
- Cramer, C. (2020a). 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. (2020b). 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., 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.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Hoffmann, D., & Neumann, K. (1998). Einleitung. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft* (S. 7–14). Deutscher Studien Verlag.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–164. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017>
- Horn, K.-P., & Wigger, L. (1994). Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 13–32). Deutscher Studien Verlag.
- Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity. The Nature of Science*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199985050.001.0001>
- Idel, T.-S. (2021). Jenseits von „Verzahnung“. Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (S. 243–258). Waxmann.

- Kolbe, R. H., & Burnett, M. S. (1991). Content-Analysis Research: An Examination of Applications with Directives for Improving Research Reliability and Objectivity. *Journal of Consumer Research*, 18(2), 243–250. <https://doi.org/10.1086/209256>
- Krause, R. (1998). *Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre. Band 2: Modelle*. Kohlhammer.
- Krijnen, C. (2008). *Philosophie als System – Prinzipientheoretische Untersuchungen zum Systemgedanken bei Hegel, im Neukantianismus und in der Gegenwartsphilosophie*. Königshausen & Neumann.
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (4. Aufl.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Lüders, M. (2020). Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 853–872.
- 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.
- Lyotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit* (2. Aufl.). Fink.
- Nohl, A.-M. (2006). Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 91–107.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Pollak, G. (2002). Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 231–240). Leske+Budrich.
- Priem, K. (2000). Rezension: Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hrsg.). Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. *Schweizerischer Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(1), 1–3. <https://doi.org/10.24452/sjer.22.1.5424>
- Rieger-Ladich, M. (2020). Abstieg vom Feldherrenhügel: Zum Ort kritischer Theoriebildung. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 37–48). Tübingen University Press.
- Schreiber, F. (2022). Der Beitrag des Systemdenkens zur Professionalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–184). Waxmann.
- Schreiber, F., & Cramer, C. (2022a). Conceptual Systematic Review. Vorschlag einer neuen Methode für die Wissenschaftsforschung. In S. Hofbauer, F. Schreiber & K. Vogel (Hrsg.), *Aktuelle Projekte der Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft*. Klinkhardt.
- Schreiber, F., & Cramer, C. (2022b). Towards a conceptual systematic review: proposing a methodological framework. *Educational Review*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2116561>

- Schreiber, F., & Cramer, C. (2023). Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 185–210. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01140-4>
- Schreiber, F., Cramer, C., & Randak, M. (2022). Aufgaben und Verortungen der Fachdidaktik in wissenschaftlicher Literatur. Systematische Annäherung an den Begriffsgebrauch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 97–110. <https://doi.org/10.36950/bzl.40.2022.9197>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.
- Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 15–27.
- Thomas, P. (2006). *Negative Identität und Lebenspraxis. Zur praktisch-philosophischen Rekonstruktion unverfügbarer Subjektivität*. Alber. <https://doi.org/10.5771/9783495997604>
- vom Bruch, R. (2000). Wissenschaft im Gehäuse: Vom Nutzen und Nachteil institutionengeschichtlicher Perspektiven. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 23, 37–49. <https://doi.org/10.1002/bewi.20000230106>
- Walker, L. O., & Avant, K. C. (2019). *Strategies for Theory Construction in Nursing* (6. Aufl.). Pearson.
- Wittgenstein, L. (2001). *Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition*. Suhrkamp.
- Zierer, K. (2010). Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 402–413.