Colin Cramer (Hrsg.)

Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen

Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven

WAXMANN

Colin Cramer (Hrsg.)

Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen

Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven

Waxmann 2023
Münster · New York

Die Publikation dieses Bandes wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4806-3
E-Book-ISBN 978-3-8309-9806-8
https://doi.org/10.31244/9783830998068
Das E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY 4.0 zur Verfügung.

© Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Inhalt

Vorwort 7

Einführung und Zusammenfassung

Colin Cramer
Meta-Reflexivität in der Diskussion.
Erweiterung der Theorie und empirische Perspektiven 9

Theoretische Grundlegung

Martin Harant
Meta-Reflexivität und Gewahrsein?
Diskussion von Kritik und Perspektivenerweiterung meta-reflexiver Lehrer:innenprofessionalität 49

Till-Sebastian Idel, Dorthe Behrens und Dagmar M. Benincasa
Lehrer:innenbildung als Differenzerfahrung.
Überlegungen zur differenztheoretischen Konturierung von Meta-Reflexivität 65

Martin Rothland
Das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ in der Perspektive der Meta-Reflexivität 83

Caroline Rau und Annette Scheunpflug
Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive 107

Empirische Forschungsperspektiven

Jana Groß Ophoff und Ulrike Hartmann
Evidenzorientierung und meta-reflexive Lehrer:innenbildung.
Eine konzeptionelle Verortung 125

Samuel Merk und Kirstin Schmidt
Grundlegende Fragen an eine quantitativ-empirische Erfassung von Meta-Reflexivität 143

Andreas Schmidt, Sebastian Röhl und Colin Cramer
Empirische Operationalisierung der Prinzipien von Meta-Reflexivität . . . 155

Felix Schreiber
Meta-Reflexivität und empirische Wissenschaftsforschung.
Schnittstellen zwischen Ungewissheit und Kriterien 179

Feld- und themenspezifische Perspektiven

Falk Scheidig
Praxisphasen aus meta-reflexiver Sicht.
Zum Theoriebezug im Praxisbezug 193

Ulrich Theobald
Sonderpädagogik und Meta-Reflexivität.
Perspektiven auf den Diskurs zu inklusionspädagogischer
Professionalität 209

Julia Hugo
Meta-Reflexivität in der Lehrer:innenprofessionalisierung aus
rechtlicher Perspektive 223

Sarah Forster-Heinzer
Meta-Reflexivität im Diskurs um das Berufsethos von Lehrpersonen.
Eine Chance für die Professionalisierung 239

Fachdidaktische Perspektiven

Marcus Kindlinger
Meta-Reflexivität und Didaktik der politischen Bildung 255

Christian Heuer
Meta-Reflexivität und Geschichtsdidaktik.
Von der Ausbildung zur Bildung von Geschichtslehrer:innen 271

Konstantin Lindner und Henrik Simojoki
Meta-Reflexivität und religionspädagogischer
Professionalisierungsdiskurs.
Eine Einordnung 285

Julia Hapke
Meta-Reflexivität und Sportdidaktik.
(Doppelte) Professionalisierung durch Mehrperspektivität 303

Autor:innenverzeichnis 321

Vorwort

Die Entstehung dieses Bandes geht bis in den Sommer 2017 zurück. Damals entwickelten sich an der Universität Tübingen intensive Gespräche zwischen Kolleg:innen, die aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen in der Lehrer:innenbildung lehrten. Trotz ihrer heterogenen wissenschaftlichen Sozialisation und dem Verweis auf unterschiedliche Bezugstheorien zeigten sich in ihrer Diskussion geteilte Auffassungen über Grundzüge wissenschaftlicher Lehrer:innenbildung. Diese wurden im Jahr 2019 als erste Überlegungen zur Meta-Reflexivität in der Zeitschrift für Pädagogik publiziert.

In der Folge wurde die Perspektive der Meta-Reflexivität auf Professionalität und Professionalisierung durch weitere Kolleg:innen aus den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken aufgegriffen. Im Frühjahr 2023 wurden Anschlussperspektiven für die Theorieentwicklung und mögliche empirische Forschungsperspektiven im Rahmen eines Tübinger Symposiums diskutiert. Davon ausgehend wurden Kolleg:innen, die sich bereits mit Meta-Reflexivität beschäftigt hatten, zur Beteiligung am vorliegenden Band eingeladen. Im Ergebnis liegen 16 Beiträge vor, die Meta-Reflexivität bezogen auf theoretische Grundlagen sowie empirische, feld- und themenspezifische sowie fachdidaktische Perspektiven interdisziplinär diskutieren. Der einleitende Beitrag des Herausgebers ist eine Synthese der in diesen Einzelbeiträgen angeregten Konturierungen von Meta-Reflexivität, die vielfältige theoretische und empirische Anschlussmöglichkeiten eröffnen.

Der Herausgeber dankt allen beteiligten Autor:innen für ihre Beiträge zu diesem Band. Diese Einlassung auf die noch junge und komplexe professionstheoretische Perspektive der Meta-Reflexivität ist keineswegs selbstverständlich. Gabriela Knuth und Andreas Schmidt danke ich für die Unterstützung bei der Durchführung des Tübinger Symposiums und bei der Erstellung dieses Bandes. Weiterhin danke ich dem Waxmann Verlag und stellvertretend Beate Plugge für die gute Zusammenarbeit. Die Publikation wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen: 01JA1911) gefördert. Allen Leser:innen wünsche ich eine anregende Lektüre und neue Perspektiven.

Tübingen im August 2023
Colin Cramer

Meta-Reflexivität in der Diskussion

Erweiterung der Theorie und empirische Perspektiven

Colin Cramer

Abstract

Dieser Beitrag resümiert die Diskussion um die professionstheoretische Perspektive der Meta-Reflexivität. Ziel dabei ist die interdisziplinäre Ausdifferenzierung der Theorie und die kritische Erörterung möglicher empirischer Anschlüsse. Dazu werden als Ausgangspunkt die Grundlagen der Meta-Reflexivität knapp umrissen, dann Erkenntnisse aus 16 Diskussionsbeiträgen zur Meta-Reflexivität im Überblick skizziert und diese schließlich auf ihren Gehalt für Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven hin diskutiert. Anhand zentraler Erkenntnisse wird die meta-reflexive Theoriebildung fortgeschrieben.

1. Die professionstheoretische Perspektive der Meta-Reflexivität

In diesem Abschnitt wird zunächst erläutert, wie in der Breite der Wissenschaft mit dem Begriff der *Meta-Reflexivität* operiert wird (vgl. 1.1), wie sich eine spezifische Wendung hin zum Bereich *education* und genauer bezogen auf den Lehrer:innenberuf vollziehen kann, welche Begründungsfiguren sich also für Meta-Reflexivität diesbezüglich ergeben und welche theoretischen Konsequenzen dies hat (vgl. 1.2), wie sich Meta-Reflexivität professionstheoretisch konstituiert (vgl. 1.3) und welche Relevanzzuschreibungen sich an eine meta-reflexive Lehrer:innenbildung nahelegen (vgl. 1.4).

1.1 Der Diskurs um Meta-Reflexivität

Im internationalen wissenschaftlichen Diskurs um *Reflexivität* finden sich vereinzelt Überlegungen zu *meta-reflexivity*. Allgemein formuliert Archer (2003): „‚Meta-reflexivity' sounds a complicated mental activity, but it is one that every normal human being practices, at least on occasion. It entails being reflexive about our own acts of reflexivity" (S. 255). Damit steht mit Meta-Reflexivität als einem von vier Modi der Reflexivität nach Archer (2003, 2007) zunächst etwas

Cramer, C. (2023). Meta-Reflexivität in der Diskussion. Erweiterung der Theorie und empirische Perspektiven. In C. Cramer (Hrsg.), Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven (S. 9–47). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-1. CC BY 4.0

recht Profanes in Rede: Menschen sind in der Lage, das, was sie beobachten, auf ein ‚Warum?' hin zu befragen: So nehmen z. B. Lehrpersonen wahr, dass ihnen bestimmte Dinge im Unterricht meist besser gelingen als andere (Reflexion) – und sie fragen ggf. danach, warum dem so ist (Meta-Reflexion). Dann meint Meta-Reflexivität vereinfacht: „our inner conversation is subjected to our own criticism. We may then critique whether effective action is possible before we act. This is about self-monitoring, our thinking about how we think, and when dominant results in self questioning" (Goodman, 2017, S. 120). Ihre Nähe zu professionellem Handeln unter Ungewissheit wird deutlich, wenn Goodman für den Bereich der *Pflege* pointiert: „Meta reflexives are values driven over and above considering outcomes or consensus. Meta reflexives think about whether there is a correct course of action, what drives thinking before action, and whether their own thinking is free from bias, cognitive errors, or delusion. Meta reflexives will consider paradigms and epistemologies that underpin professional practice. They will seek out an understanding of power structures and ethical positions" (ebd.).

Golob et al. (2021) argumentieren in der *Medienforschung*, dass Meta-Reflexivität essenziell sei, um auf mediale Desinformation aktiv zu reagieren. Schüler:innen, die sich meta-reflexiv zu Online-Lernumgebungen äußern, zeigen eine größere Sensibilität gegenüber deren Chancen und Grenzen sowie Konsequenzen für das soziale Gefüge im Abwägen von Alternativen (Kahn et al., 2017). Meta-Reflexivität sei weiterhin für ein sozial- und umweltbezogen verantwortliches Verhalten relevant (Golob & Makarovič, 2022) und ist Gegenstand von *Nachhaltigkeitsforschung* (Nastar, 2023). So argumentieren etwa Davidson und Stedman (2018), Meta-Reflexivität stünde im Zusammenhang mit der Bereitschaft zu klimaschutzkonformem Verhalten.

In der *Organisationsforschung* wird mit Meta-Reflexivität unter anderem der Prozess von einer „change-diven" hin zu einer „reason-driven ogranization" (Meisinger, 2023, S. 251) beschrieben: „*Metareflexivität* bezeichnet eine Form institutioneller Reflexivität bzw. *reflexiver Institutionen* zweiter Ordnung, deren Zweck es ist, jene erster Ordnung beständig zu aktualisieren" (S. 255 f.). So verweist Meta-Reflexivität darauf, die Möglichkeiten einer veränderten Praxis stets wahrzunehmen, um eine begründete Transformation zu ermöglichen. Auch wird am Beispiel von Promotionen in Zusammenarbeit mit Unternehmen argumentiert, es sei ein meta-reflexiver (kollektiver) Reflexionsprozesses, der einen organisatorischen Wandel infolge von Forschung bedingen könne (Lundgren-Resenterra & Kahn, 2019). Unter *Lehrenden an der Universität* kann Meta-Reflexivität zu variablem Handeln führen (Zhuang, 2021), aber akademisches Personal zeigt in qualitativer Forschung ein unterschiedliches Maß an Meta-Reflexivität im Sprechen über Kolleg:innen, Hochschulpolitik und Arbeitsbedingungen (Brew et al., 2017).

Für den Bereich *psychotherapeutischer Forschung* wird unter Rückgriff auf die Figur einer „performative meta-reflexivity" (Undurraga, 2023) die Annahme der Relevanz von Reflexivität begründungspflichtig, wenn etwa angenommen wird, Beobachtende könnten sich nicht auf eine neutrale Position begeben, weshalb die eigene Subjektivität der Forschenden und Therapierenden im Reflexionsprozess explizit werden muss. Dann ist es erforderlich, sich mit sich selbst und anderen in Beziehung zu setzen und das Hervorbringen von Erkenntnis als iterativen Prozess zu verstehen. Somit sei Forschung ein soziales Unterfangen, das sich nicht zu zirkulären Gedankenkreisen („endless loops", Pels, 2000, S. 4) auswachsen muss, was dem Verständnis von ‚meta-reflexivity' nach Latour (1988) entspräche, der darunter einen Ansatz versteht, der ein kategoriales Misstrauen in Quellen postuliert und Wissenschaft von Welt entkoppelt. Ein solches Begriffsverständnis findet sich in den vorgenannten Definitionen kaum wieder bzw. folgt nicht der Idee einer Reflexion über sich selbst und die eigene Position im sozialen Gefüge.

Die Beispiele zeigen: Es gibt vielfältige wissenschaftliche Literatur, die sich explizit auf den Terminus „Meta-Reflexivität", zumindest auf „meta-reflexivity" bezieht. Doch zeigen diese Diskurse allenfalls in Teilen und im Bezug auf Archer (2003, 2007) einen gemeinsamen Referenzpunkt, nehmen aber kaum Bezug aufeinander. Es ist also von keinem einheitlichen Begriffsgebrauch auszugehen und es liegt ein ‚tangling' des Begriffes (vgl. Schreiber & Cramer, 2022) vor, der im Feld *(teacher) education* lange unbeachtet blieb.

1.2 Begründungsfiguren von Meta-Reflexivität

Eine konsequente Einführung des Konzepts der *Meta-Reflexivität* in den Kontext von *educational research* ist lange Zeit ausgeblieben (vgl. 1.1). Erst mit dem Beitrag von Cramer et al. (2019) in der *Zeitschrift für Pädagogik* wurden konsequent erste theoretische Überlegungen zu Meta-Reflexivität mit Blick auf den Lehrer:innenberuf vorgestellt. Cramer und Drahmann (2019) haben Meta-Reflexivität als konstitutives Merkmal von Professionalität im Lehrer:innenberuf konturiert. Die Überlegungen wurden von ‚multiparadigmatischer Lehrer:innenbildung' abgegrenzt (Cramer, 2019) und mit Blick auf die Professionalisierung weiter fokussiert (Cramer, 2020b). Infolge dieser Beiträge hat sich ein interdisziplinärer deutschsprachiger Diskurs zu Meta-Reflexivität entwickelt, der im vorliegenden Band (Cramer, 2023) in Teilen dokumentiert und weitergesponnen wird. Zudem wurde mit einem Grundlagenartikel im *Journal of Teacher Education* (Cramer et al., 2023) auch eine anglophone Rezeption der Überlegungen angestoßen. In diesen Publikationen werden mehrere *Begründungsfiguren* von Meta-Reflexivität angeführt:

Ideengeschichte: Eine Voraussetzung von Meta-Reflexivität ist mit der Möglichkeit des individuellen Bewusstwerdens über das eigene Denken und Han-

deln verbunden. Doch es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen der antiken Vorstellung der Abbildung von Theorie und Praxis in *einem* Denk- und Handlungskosmos, der subjekttheoretischen Möglichkeit des *sich selbst* Erkennens als Ursprung des Denkens und Handelns sowie dem spätmodernen *Zweifel* an der Fähigkeit zur Selbstreflexion des Subjekts. Sowohl die einseitig geforderte Praxisrelevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse als auch ein radikal von Wissenschaft entkoppeltes, vorreflexives Handeln in der Praxis ignorieren dieses Spannungsverhältnis und reduzieren Komplexität. Zwar sieht Meta-Reflexivität Bedeutung post-strukturalistisch als fließend und nicht universalistisch an, basiert aber zugleich auf der strukturalistischen Annahme einer Identifizierbarkeit von Mustern sozialer Interaktion. Dies ermöglicht, Paradigmen in der Wissenschaft zu unterscheiden und zu diskutieren, ohne sich final auf eine bestimmte Denkschule festlegen zu müssen (Rømer, 2021). (Angehende) Lehrpersonen sollen durch Beschäftigung mit Theorie und Empirie eine Distanz von schulischer Handlungspraxis gewinnen, die an situationsspezifische Bedingungen gebunden ist. Eine Festschreibung universellen Wissens für Lehrpersonen (z. B. durch Bildungsadministrationen) wurde daher problematisiert (z. B. Biesta, 2007). Nach Luhmann (1995) muss ein Beobachtungsmodus erster Ordnung (Was wird bezeichnet?) durch einen zweiter Ordnung (Wie werden Unterscheidungen getroffen?) ergänzt werden, womit die Selbstreferentialität jeder Beobachtung alternative Problemdeutungen zwingend erscheinen lässt.

Reflexion und epistemic reflexivity: Schon früh wurde gefordert, Lehrpersonen sollten in der Lage sein, sich kritisch zu reflektieren: „problem posing involves making a taken-for-granted situation problematic, raising questions regarding its validity" (Mezirow, 1991, S. 105). Weil Menschen mehr wissen, als sie sagen können (Polanyi, 2009), erfolgt Reflexion immer aus einer bestimmten (subjektiven) Perspektive und erfolgt nie ‚vollständig' bezogen auf den Reflexionsgegenstand. Auf ihre epistemischen Grundlagen fokussiert, versteht Alexander (2017, S. 308) Reflexion als bewusstes Überdenken von Entscheidungen und Handlungen, als (retrospektives) Heraustreten aus einer bestimmten Handlungssituation. Das zusätzliche, partielle Heraustreten aus der Reflexionssituation selbst, das für die Meta-Reflexivität spezifisch ist – etwa durch die Auseinandersetzung mit den Grundlagen und Bedingungen der Reflexion –, wird mit Bezug auf handlungsrelevante epistemische Überzeugungen thematisiert. Die *epistemic reflexivity* kann zu veränderten Erwartungen, Überzeugungen und Handlungen führen, etwa in Form einer veränderten *personal epistemology* (Überzeugungen zu und Kognitionen über Wissen) im Sinne einer „Explicit Meta-Reflexive Practice" (Feucht et al., 2017, S. 335). Lehrpersonen können relevante Aspekte beruflichen Handelns identifizieren (reflection) und diese in einem inneren Dialog unter Einbeziehung ihrer personal epistemology verarbeiten (reflexivity) und daraus schließlich Handlungssicherheit gewinnen (Lunn Brownlee et al., 2017). So kann Meta-Reflexivität als individu-

elle Entwicklung epistemischer Überzeugungen (Kerwer & Rosman, 2020) geschärft werden: Zu Studienbeginn einem Absolutismus folgend (wissenschaftliches Wissen entspricht objektiven Fakten), kann sich ein Relativismus ergeben (wissenschaftliches Wissen ist subjektive Meinung) und schließlich kann sich Postrelativismus einstellen (wissenschaftliches Wissen kann auf seine jeweilige Bedeutung in bestimmten Kontexten hin bewertet werden), der einer metareflexiven Haltung entspräche.

Komplexitätstheorie: Im Anschluss an die Komplexitätstheorie (vgl. Byrne, 1998) verstehen Cochran-Smith et al. (2014, S. 7) die Lehrer:innenbildung als komplexes System, das von Rahmenbedingungen (z. B. politischen Einstellungen) beeinflusst wird und in dem vielfältige Interaktionen stattfinden (z. B. zwischen Lehrenden und Studierenden). Dieses System ist dynamisch und im Ungleichgewicht (z. B. bezogen auf widersprüchliche Ansichten von Bildungspolitik und Universität), hat sich historisch entwickelt (z. B. in bestimmten institutionellen Rahmenbedingungen) und es (re-)produziert sich selbst (z. B. durch Fortschreibung bestimmter Praxen). Forschung zur Lehrer:innenbildung im Modus der Meta-Reflexivität muss demzufolge diese Komplexität mit einbeziehen, wenn sie valide Aussagen treffen will. Lehrer:innenbildende sollten sich als ‚Lehrpersonen zweiter Ordnung' (Swennen et al., 2010, S. 136) verstehen, die den Studierenden nicht nur Wissen vermitteln, sondern sie auch bei der Herausbildung eines professionellen Habitus unterstützen.

Ungewissheit: Spätestens mit Luhmann und Schorr (1982) ist von einem ‚Technologiedefizit' der Erziehung mit Folgen auch für die Lehrer:innenbildung auszugehen. Dieses Technologiedefizit manifestiert sich im Moment der *Ungewissheit* in zweierlei Hinsicht: in der Situationsspezifik des beruflichen Handlungsfeldes und in der Eigenlogik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses. Einerseits existiert eine Pluralität an Professionstheorien, die Professionalität von Lehrpersonen jeweils mehrdimensional operationalisieren, um die Komplexität und Irreduzibilität der gesellschaftlich kontextualisierten Handlungspraxis unter Verweis auf ‚Ungewissheit' oder ‚doppelte Kontingenz' usw. abzubilden (vgl. Cramer & Drahmann, 2019; Helsper, 2021). Andererseits besteht (partielle) Ungewissheit im Forschungsprozess selbst, wenn sozialwissenschaftliche Methoden der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung über Wahrscheinlichkeiten (quantitativ-empirisch) oder Interpretationen (qualitativ-empirisch) argumentieren. Meta-reflexive Lehrer:innenbildung ist eine Möglichkeit, mit dieser endemischen doppelten Ungewissheit umzugehen, indem spezifische Betrachtungsweisen relationiert werden.

Professionstheorie: Verschiedene Theoreme aus einzelnen Professionstheorien legen eine Relevanz von Meta-Reflexivität für den Lehrer:innenberuf und die Lehrer:innenbildung nahe (ausführlich Cramer & Drahmann, 2019; Cramer et al., 2019). Da Lehrpersonen als Professionelle unter Ungewissheit arbeiten (Tatto, 2021), muss diese Herausforderung bei der Modellierung von Professio-

nalität berücksichtigt werden, deren Kriterien sich mit dem gesellschaftlichen Wandel und den Anforderungen an den Beruf bewähren müssen (Hoyle, 2008), was zu strittigen Aushandlungsprozessen führt (Winch et al., 2013). Wurde Professionalität soziologisch traditionell mit Privilegien der Professionen in Verbindung gebracht, etwa mit sozialem Prestige, exklusivem Wissen, Autonomie oder einer hohen gesellschaftlichen Relevanz der Dienstleistung (Freidson, 2001), reichen die Ansätze heute von dem von Lortie (1975) beschriebenen charakteristischen Spannungsverhältnis von Autonomie und Kontrolle über Professionalität als Sicherstellung von Wissen im Dienste der Gesellschaft (Gardner & Shulman, 2005) bis hin zu einer sich stärker empirisch zu erweisenden Relevanz von Merkmalen der Professionalität (Tatto, 2021). Für Evans (2008) ist der Kern einer Profession ihr „ideological consensus" (S. 24): Professionalität (professionalism) ergibt sich aus der Summe der individuellen Professionalität (professionality) ihrer Mitglieder und manifestiert sich nicht in formalen und statusbezogenen Aspekten wie Prestige oder in Wissen und Kompetenz, sondern ist eine „professionality-influenced practice that is consistent with commonly-held consensual delineations of a specific profession and that both contributes to and reflects perceptions of the profession's purpose and status and the specific nature, range and levels of service provided by, and expertise prevalent within, the profession, as well as the general ethical code underpinning this practice" (S. 29). So dürfte sich Meta-Reflexivität zunächst in den individuellen Professionalitäten der Lehrpersonen manifestieren, die in Summe einen kollektiven meta-reflexiven Professionalismus (als spezifische Berufskultur) charakterisieren.

Angesichts einer in bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Komponenten fragmentierten Lehrer:innenbildung muss dieser Komplexität im Prozess der Professionalisierung Rechnung getragen werden (Cochran-Smith et al., 2014). Denn die sich mit menschlicher Interaktion verbindende Ungewissheit ist der Lehrer:innenbildung *und* der beruflichen Praxis immanent (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Professionelle nehmen meta-reflexiv daher verschiedene Perspektiven auf denselben Gegenstand ein, bedenken deren Grundlagen und wägen die Deutungsmuster hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen ab. Vor dem Hintergrund einer Pluralität an wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen, Paradigmen, Bezugstheorien usw. sind Lehramtsstudierende aufgefordert, unterschiedliche Entitäten in ein Gesamtbild zu bringen, das auch kategorialen Unterschieden und konstitutiven Spannungsverhältnissen gerecht wird. Metareflexive Professionalität bedeutet daher die Reflexion des eigenen Wissens und Handelns vor dem Hintergrund, dass es mehrdeutiges (sozial-)wissenschaftliches Wissen gibt, und dass dieses zueinander relationiert werden kann. Einzelne theoretische Vorstellungen angemessener professioneller Praxis sind, wie auch bestimmte berufliche Handlungsroutinen, dann kritisch zu bewerten, wenn sie ein Monopol beanspruchen: Denn in den Sozialwissenschaften

gibt es keine integrierende Tendenz zwischen verschiedenen Theorien durch Paradigmenwechsel oder geteilte, allgemeine Theoreme. Gerade die Pluralität an spezifischen theoretischen Perspektiven ermöglicht allererst einen angemessenen mehrperspektivischen Zugang zur ambivalenten, mehrdeutigen schulpraktischen Realität. Durch die kontrastierende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen oder sogar (scheinbar) unvereinbaren (wissenschaftlichen und erfahrungsbasierten) Perspektiven kann Meta-Reflexivität auch als Perspektivenerweiterung in der beruflichen Praxis verstanden werden.

1.3 Zentrale Theoreme der Meta-Reflexivität

Auf Grundlage dieser Begründungsfiguren und professionstheoretischen Erwägungen (vgl. 1.2) regt Meta-Reflexivität eine mehrperspektivische Professionalität von Lehrpersonen und deren Professionalisierung an, wobei die Perspektiven kontextuell zu verorten, kritisch-konstruktiv zu prüfen und in Relation zu setzen sind. Dabei ist der Modus der jeweiligen Betrachtung mit Blick auf Potenziale und Grenzen nachzuvollziehen und im Verhältnis zu den anderen Perspektiven zu deuten: Warum sehe ich das, was ich sehe, wenn ich in einer spezifischen, mir bewussten Art und Weise auf das schulische Handlungsfeld blicke – und warum sehe ich was nicht? Ausgehend von der ersten theoretischen Veröffentlichung zu Meta-Reflexivität im hier in Rede stehenden Kontext (Cramer et al., 2019) haben sich *zwei Kernelemente* dieser professionstheoretischen Perspektive herausgebildet: (1) das Postulat eines *Prozessmodells*, demzufolge Meta-Reflexivität eine Relationierung der Sphäre des schulischen Handlungsfeldes (Ort: Schule) mit der Sphäre der Wissenschaft (Ort: (universitäre) Lehrer:innenbildung) vermag und (2) das Postulat von primären Perspektiven und sekundären (meta-reflexiven) *Perspektiven auf Professionalität*, welche Meta-Reflexivität in der Lehrer:innenbildung (didaktisch) kultivieren.

Dem *Prozessmodell* (vgl. Abb. 1) zufolge (detailiert Cramer et al., 2019) akkumulieren Studierende im innerwissenschaftlichen System der *(universitären) Lehrer:innenbildung* Kenntnisse über Theorien und empirische Befunde, die sie zunehmend in den zugehörigen Paradigmen verorten, kritisieren und ins Verhältnis setzen können (1). Ausgehend davon (2) können Studierende potenziell auch exemplarisch-typisierende Deutungen des z. B. in Fallbeschreibungen, Videos oder Simulationen antizipierten schulischen Handlungsfeldes vornehmen, hierfür also möglichst konsistente wissenschaftliche Deutungsmuster heranziehen, wobei auch eine unzureichende oder inhomogene Befundlage, als solche erkannt, als konsistent gelten kann (3), wenn immer wieder ein Rückgriff auf die Annahmen und Limitationen der zugrundeliegenden Forschung erfolgt (4). Aus diesen exemplarisch-typisierenden Deutungen resultieren aber nicht unmittelbar angemessene *situative* Deutungen, die Lehrer:innen im realen *Handlungsfeld Schule und Unterricht* fortwährend treffen müssen. Es gibt aufgrund

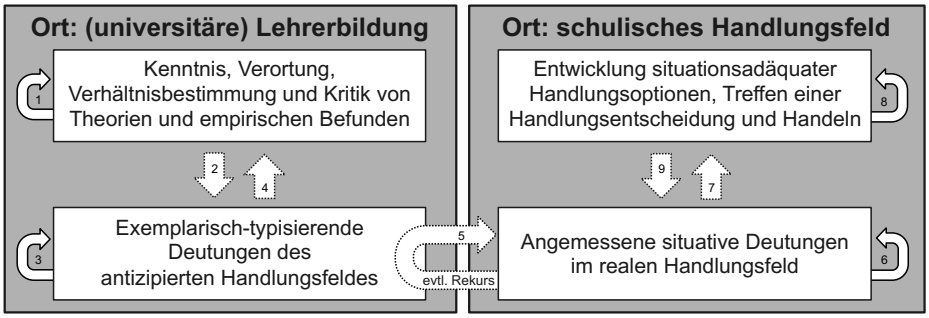

Abbildung 1: Rekursive Relation von schulischem Handlungsfeld und Lehrer:innenbildung (aus Cramer, 2020b, S. 206)

der örtlichen und damit verbunden epistemischen Entkoppelung keinen linearen Durchgriff von der Sphäre der Wissenschaft auf die Sphäre des schulischen Handlungsfeldes. Doch die in der (wissenschaftlichen) Lehrer:innenbildung erworbenen exemplarisch-typisierenden Deutungen sind *ein möglicher* Referenzpunkt, indem auf sie beim Treffen situativer Deutungen im Handlungsfeld rekurriert werden *kann*, wobei der explizite und implizite Rekurs oder aber das explizite Wissen um einen situationsspezifisch nicht möglichen Rekurs als *professionell* anzusehen sind (5). Situative Deutungen dürften meist nicht einem solchen Rekurs folgen, sondern sich selbstrekursiv-erfahrungsbasiert vollziehen (6). Auch ohne diesen Rekurs können angemessene situative Deutungen erfolgen, die dann allerdings als *intuitiv* zu bezeichnen sind, wobei beide Formen situativer Deutungen ihrerseits Referenzpunkte beim Entwickeln von Handlungsoptionen, beim Treffen von Handlungsentscheidungen und im Handeln sein können (7). In der spezifischen Situation dürfte gleichwohl eher erfahrungsbasiert agiert werden (8). Gleichwohl sind, etwa im Rahmen innerer Dialoge oder kollegialer Gespräche, retrospektive Bezugnahmen auf individuelle oder geteilte angemessene situative Deutung möglich (9).

Eine im Sinne der Meta-Reflexivität professionelle Lehrperson ist in der Lage, im Rahmen der Lehrer:innenbildung exemplarisch-typisierende Deutungen zu vollziehen (Sphäre der Wissenschaft) *und* unter Rekurs auf diese *oder* in Abgrenzung zu diesen im Handlungsfeld (Sphäre der Schulpraxis) angemessene situative Deutungen zu erzielen. Exemplarisch-typisierende Deutungen fußen dabei auf wissenschaftlichem Wissen und auf einem kritisch-konstruktiven Umgang mit diesem. Situationsadäquate Handlungsoptionen, Handlungsentscheidungen und Handeln wiederum referenzieren nicht nur angemessene situative Deutungen auf der Grundlage solcher ‚professioneller' Rekurse, sondern können auch auf erfahrungsbasierter Intuition basieren. Entscheidend aber für Professionalität insgesamt ist, dass immer wieder auch Rekurse von der Sphäre der Schulpraxis auf die Sphäre der Wissenschaft erfolgen bzw. dass diese überhaupt möglich sind: *Professionelles* Handeln ist also nicht mit

erfolgreichem Handeln gleichzusetzen, das sich empirisch, je nach normativer Setzung, an vielerlei (z. B. an Schülerleistungen) bemessen ließe. Professionalität (als Meta-Reflexivität) umfasst unabhängig vom konkreten (Miss-)Erfolg in einer Handlungssituation „die Gewissheit, dass Theorie nicht einfach auf Praxis übertragen werden kann, Praxis also immer mehrdeutig ist und es folglich nicht die *eine richtige* Handlungsentscheidung gibt" (Cramer, 2020b, S. 207).

Weiterhin wurden *Perspektiven auf Professionalität* postuliert. Zentral ist die Annahme von *Prinzipien meta-reflexiver Lehrer:innenbildung*, die sowohl kategorialen Charakter (als grundlegende Prinzipien der und Merkmale von Meta-Reflexivität) als auch didaktischen Charakter (als meta-reflexive Leitfiguren der Lehrer:innenbildung) haben. Sie werden auch als *sekundäre Perspektiven* auf Professionalität verstanden, welche die den *primären Perspektiven* (Ansätze der Professionalität) immanenten Grundlagen und Argumente einer distanziert-kritischen Betrachtung zugänglich machen. Neun sekundäre Perspektiven (vgl. Abb. 2) wurden theoriegeleitet postuliert (Cramer et al., 2019) und später um das Prinzip der Historisierung erweitert (Cramer et al., 2023).

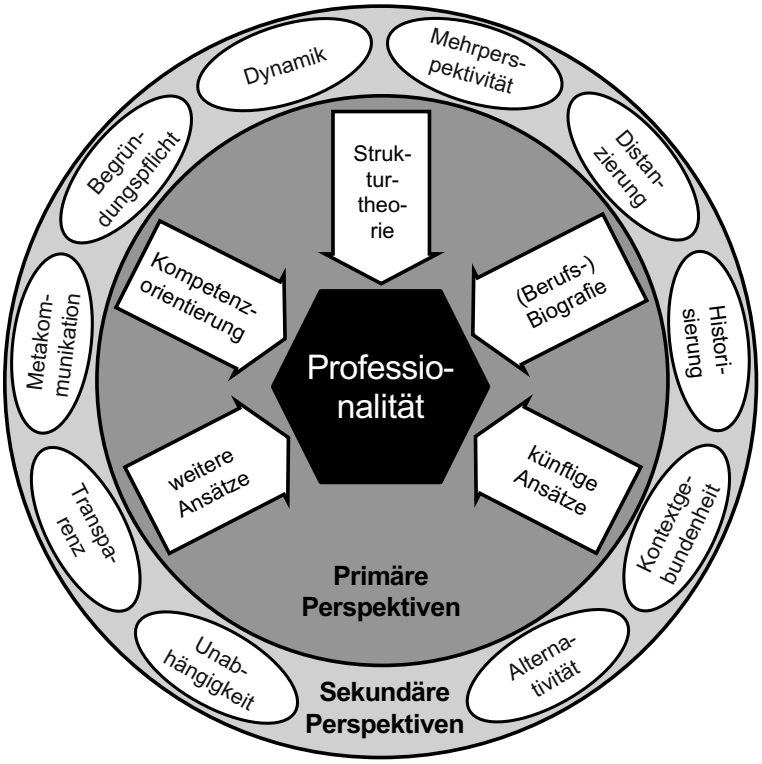

Abbildung 2: Primäre Perspektiven und Prinzipien meta-reflexiver Lehrer:innenbildung (sekundäre Perspektiven) (vgl. Cramer, 2020b, S. 207; Cramer et al., 2023)

(1) Eine konsequente *Mehrperspektivität* auf Theorien und empirische Befunde kann das Entwickeln von Meta-Reflexivität begünstigen. (2) Auf ihrer Grundlage lässt sich das Prinzip *Distanzierung* als Erkennen des Mehrwerts kritisch-konstruktiver, d. h. distanzierter (zeitlich entlasteter) Betrachtungen thematisieren. (3) Mit *Historisierung* ist eine Sensibilität für die (kontingenten) historischen Umstände der Entstehung einer Theorie oder eines empirischen Kontextes und die Notwendigkeit einer Einordnung aus heutiger Sicht angesprochen. (4) Die *Kontextgebundenheit* wissenschaftlichen Erkennens in Theorie und Empirie (Erkenntnis gebunden an Begriffe, Methoden usw.) ist offenzulegen. (5) Eine regelmäßige Thematisierung der *Alternativität* bzw. Vorläufigkeit allen Erkennens kann dafür sensibilisieren, dass jede gewählte Theorie das Handlungsfeld weder vollständig noch abschließend erklären kann. (6) Die *Unabhängigkeit* der spezifischen Betrachtungsweisen verweist auf unterschiedliche Setzungen (Begriffe, Theoreme, Paradigmen usw.), die Theorien in ein nicht hierarchisches Verhältnis zueinander setzen. (7) 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. (8) Dabei erscheint eine *Metakommunikation* über die Art und Weise geboten, wie verschiedene Theorien an der Hochschule meta-reflexiv betrachtet werden (können). (9) Die Frage nach den Auswahlkriterien und Quellen sowie der Relevanz der herangezogenen Theorien im Sinne einer *Begründungspflicht* Dozierender geht damit einher. (10) Dem Prinzip der *Dynamik* als schrittweiser Erhöhung des Grades an Komplexität im Studienverlauf zufolge muss eine Überforderung Studierender vermieden werden.

1.4 Relevanz und Realisierungsformen von Meta-Reflexivität

Welche Relevanz nun die Annahme des Prozessmodells und der Perspektiven (vgl. 1.3) hat, ist auch eine empirisch zu klärende Frage. Gleichwohl lassen sich theoriegeleitet Diskurse zur Lehrer:innenbildung identifizieren, in welchen Meta-Reflexivität von besonderer Relevanz erscheint. Cramer et al. (2023) machen dabei insbesondere vier Bereiche aus:

Kohärenz: Mit der Lehrer:innenbildung als komplexem System (vgl. 1.2) verbindet sich die alte (Hammerness, 2006), aber immer noch virulente Kohärenzdebatte in der Lehrer:innenbildung (Reintjes et al., 2021) – und mit ihr die Absicht, meist durch formell-institutionelle (curriculare) Optimierung, eine sinnvolle Verknüpfung (Hellmann et al., 2019) ihrer einzelnen Elemente herzustellen. Kohärenz ist meta-reflexiv aber als informell-individuell zu charakterisieren (Cramer, 2020a) und entsteht in den Köpfen der Studierenden, wenn unterschiedliche Theorien, Paradigmen, wissenschaftliche Disziplinen etc. aufeinander bezogen werden sollen. Zwar kann formell-institutionelle Kohärenz potenziell das Zustandekommen informell-individueller Kohärenz begünsti-

gen, meta-reflexiv ist aber auch zu bedenken, dass gerade die Vielgestaltigkeit und Spannungen das eigentliche Professionalisierungspotenzial der Lehrer:innenbildung ausmachen. Kohärenzherstellung im meta-reflexiven Sinne kann daher explizit nicht im Modus der Angleichung (Verknüpfung, Verkettung oder Verbindung von Unterschiedlichem), sondern muss im Modus der *Relationierung* von Divergentem erfolgen. Meta-reflexive Prinzipien favorisieren Komplexität und Inkongruenz, erfordern aber auch eine bewusste Bearbeitung dieser Differenzen und Spannungen. Meta-Reflexivität eröffnet damit eine Möglichkeit, wie sich Lehrpersonen unter den Bedingungen von Komplexität und Ungewissheit professionalisieren können.

Demokratie und Diversität: Das Gewinnen von Distanz und das Abwägen von Alternativen durch meta-reflexive Perspektivenerweiterung hat eine noch grundlegendere Dimension. In den letzten Jahren wurden westliche Demokratien existenziell herausgefordert, womit auch das Wissenschaftssystem in Gefahr gerät und die Lehrer:innenbildung eine besondere Funktion erhält. In den USA etwa finden sich zunehmend Gesetze und Verordnungen, die z. B. bestimmte Literatur aus den Klassenzimmern verbannt und die freie Diskussion bestimmter gesellschaftlich umstrittener Themen unter Strafe stellt (PEN America, 2021). Demokratie beruht aber nicht auf einer Unterdrückung von, sondern erfordert eine konstruktive Beschäftigung mit Vielfalt und eine kritische Selbstpositionierung. Sie steht weder für eindimensionale Antworten (Absolutismus), noch für Gleichgültigkeit (Relativismus), sondern fordert einen kritisch-konstruktiven Dialog ein, in dem sich Argumente bewähren müssen (Postrelativismus). Demokratie ist folglich zentral für die Lehrer:innenbildung und umgekehrt: Die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen kann als Beitrag zu „democratic professionalism" (Zeichner, 2020, S. 38) angesehen werden, denn Lehrpersonen sind verantwortlich für ihr Handeln und tragen zum Erhalt der Demokratie bei (Cochran-Smith et al., 2018). Auch deshalb ist Lehrer:innenbildung ein Feld, in dem normative Orientierungen und damit ein Berufsethos von (angehenden) Lehrpersonen bedeutend sind (Biesta, 2010). In den USA wird etwa beklagt, die Lehrer:innenbildung sei wenig sensibel für Fragen der Diversität und Multikulturalität, sowohl mit Blick auf die Lehrpersonen selbst als auch bezüglich deren Schüler:innen (z. B. Gorski & Dalton, 2020; Ladson-Billings, 2006).

Realisierungsformen: Meta-reflexive Momente dürften sich häufig eher implizit in einer (wissenschaftlichen) Lehrer:innenbildung niederschlagen, indem Dozierende z. B. schlicht auf einen kritisch-distanzierten Umgang mit verschiedenen Theorien und empirischen Befunden usw. im Sinne meta-reflexiver Prinzipien Wert legen. Gleichwohl können konkrete Realisierungsformen einer meta-reflexiven Lehrer:innenbildung diskutiert werden (vgl. Cramer et al., 2023): Bezogen auf das *Curriculum* könnte das Studium wissenschaftstheoretischer Grundlagen (z. B. Beschäftigung mit wissenschaftlichen

Strömungen und deren paradigmatischen Annahmen) eine Sensibilität für die Entstehungszusammenhänge wissenschaftlicher Erkenntnisse erhöhen und damit ihre Kontextgebundenheit und Alternativität sichtbar machen. In einem Wahlpflichtbereich (Studium Generale) könnten Studierende gerade mit solchen Disziplinen und Paradigmen konfrontiert werden, die nicht ihren gewählten Fächern entsprechen, was Perspektiven durch Irritation von Vertrautem erweitern dürfte. Bezogen auf etablierte *Konzeptionen* legt sich forschungsorientiertes Lernen nahe, das die Prinzipien der Historisierung und Kontextgebundenheit adressieren kann, indem Prozesse des Erkenntnisgewinns und damit die Grenzen bestimmter Theorien und empirischer Studien nachvollzogen werden. Portfolioarbeit (Feder & Cramer, 2023) kann im gelingenden Falle die Mehrperspektivität fördern, indem ein Gegenstand aus vielfältigen Paradigmen heraus betrachtet wird, was zu einfache Bewertungen komplexer Sachverhalte ausschließt. *Domänenspezifität* und damit Kontextgebundenheit und Alternativität können sichtbar werden, wenn bestimmte Diskurstraditionen expliziert werden. Es lassen sich generisch-bildungswissenschaftliche und domänenspezifisch-fachliche Auffassungen von Professionalität unterscheiden und mit Blick auf Schnittmengen prüfen (Cramer et al., angenommen). Zudem werden im vorliegenden Band (Cramer, 2023) erstmals auch konsequent *empirische Perspektiven* sowie dezidiert *feld- und themenspezifische sowie fachdidaktische Perspektiven* auf die Relevanz und Realisierung von Meta-Reflexivität eingenommen (vgl. 3.), etwa Konkretisierungen für die einzelnen Komponenten der Lehrer:innenbildung (z. B. schulpraktische Phasen oder fachdidaktisches Studium) oder für bestimmte Lehrämter (z. B. Sonderpädagogik). So wird gemäß Mehrperspektivität und Kontextgebundenheit die Etablierung institutionen- und komponentenübergreifender Dozierendenkonstellationen in Praxisphasen vorgeschlagen (vgl. 2.3) und Ausführungen zur Evidenzorientierung und zum Theorie-Praxis-Verhältnis legen die kritische Beschäftigung mit vermeintlich stabilem Wissen (zu Unterricht) und mit pädagogischen Mythen nahe.

2. Interdisziplinäre Diskussion der Meta-Reflexivität

Die Perspektive der Meta-Reflexivität auf die Professionalität im Lehrer:innenberuf und die Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung (vgl. 1.) hat Aufmerksamkeit aus unterschiedlichen (Teil-)Disziplinen erfahren. Wissenschaftler:innen wurden zur Erstellung des vorliegenden Bandes (Cramer, 2023) eingeladen, Meta-Reflexivität aus ihrem spezifischen Blickwinkel und somit in Summe interdisziplinär zu diskutieren. So werden die bislang weitgehend theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zu Meta-Reflexivität kritisch-konstruktiv erweitert und Theorieentwicklung sowie Forschungsperspektiven werden inspiriert. Nachfolgend werden die Beiträge knapp skizziert und im

Modus einer meta-reflexiven, sekundären Betrachtung auf ihren jeweiligen Beitrag zur Weiterentwicklung von Meta-Reflexivität hin diskutiert. Sie lassen sich tendenziell einer theoretischen Grundlegung (vgl. 2.1), empirischen Forschungsperspektiven (vgl. 2.2), feld- und themenspezifischen Perspektiven (vgl. 2.3) oder fachdidaktischen Perspektiven (vgl. 2.4) zuordnen.

2.1 Theoretische Grundlegung

Im Beitrag *Meta-Reflexivität und Gewahrsein?* argumentiert Martin Harant, meta-reflexive Elaborationen vollzögen sich stets in Abhängigkeit von individuellen Vorerfahrungen, Gedanken und Gefühlen der Reflektierenden. Das meta-reflektierende Subjekt sei sich der Relevanz der eigenen Position im Reflexionsprozess bewusst, stehe damit in skeptischer Distanz zu diesem ‚Gravitationsfeld' und sei sich der Gefahr vorschneller Identifikation mit getroffenen Post-hoc-Deutungen selbst erlebter Handlungssituationen bewusst. Meta-Reflexivität impliziere ein gesteigertes Gewahrsein der eigenen mentalen Prozesse bzw. den achtsamen Umgang mit dem ‚inner curriculum of the mind' und das Vermögen, zwischen den (vermeintlich) widersprüchlichen Polen eines virtuosen Könnertums (erfahrungsbasierte Einsozialisierung in Praxisstrukturen) einerseits und der Annahme der Möglichkeit einer distanzierten Betrachtung einer Objektwelt durch Ausblendung der eigenen Person (vollständige Versachlichung der Handlungsanforderungen) andererseits zu vermitteln. Meta-Reflexivität als Aufmerksamkeit für diese problematische Polarisierung biete ein ‚Interface' (Wahrnehmungsfilter) und bedinge ein ‚Gewahrsein' der eigenen Involviertheit in Reflexionen. Sie ermögliche eine Dezentrierung im Sinne eines partiellen Distanzgewinns bzw. eine nicht vollständige Identifizierung mit einer Situation im Nachdenken über diese. Dabei entscheide sich auch, auf welche exemplarisch-typisierenden Deutungen beim Treffen situativer Deutungen rekurriert wird. Plädiert wird daher für eine veränderte Bewusstseinskultur und damit für eine meta-reflexive *Selbstpositionierung* im Sinne eines Gewahrwerdens mentaler Prozesse.

Mit ihrem Beitrag *Differenztheoretische Perspektiven auf Meta-Reflexivität* konturieren Till-Sebastian Idel et al. zentrale Theoreme meta-reflexiver Lehrer:innenbildung differenztheoretisch. Akademische Lehrer:innenbildung gleiche einem Bildungsprozess im Sinne eines umsichtigen Umganges mit Differenz. Eine einfache Vorstellung des Transfers von Wissen in das Handlungsfeld wird, wie in der Meta-Reflexivität, abgelehnt – und das Differenzverhältnis von Theorie und Praxis radikalisiert. Vier differenztheoretische Fokusse konturieren Meta-Reflexivität: *Erstens* sei trotz des Anspruches eines Vermeidens von Brüchen und Irritationen im Studium bewusst keine einheitsstiftende Vermittlung von Differentem zu intendieren, sondern Differenz fortwährend auszuweisen, was die besondere Relevanz von Inkohärenz für die Professiona-

lisierung betont. Inkommensurabilität theoretischer und empirischer Zugriffe sei anzuerkennen und deren Integrierbarkeit abzulehnen. Inkohärenz ist demnach Motor und nicht Problem der Lehrer:innenbildung, die eine Relationierung im Modus der Differenz erfordere. *Zweitens* könne differenztheoretisch kritisiert werden, dass Meta-Reflexivität bislang professionelles Handeln als ein ‚rationales' verstehe. Die anerkannte Situiertheit des Handelns impliziere dessen intuitiven Charakter als kreatives Können, das zwar mit zu erfolgreichem Handeln führe und als ‚angemessen', nicht aber ‚professionell' gilt. Akademische Lehrer:innenbildung könne infolge einer Habitustransformation aber auch (kaum empirisch nachvollziehbaren) Niederschlag in intuitivem, routinemäßigem Handeln von Lehrpersonen finden, ohne dass in Handlungssituationen explizit auf exemplarisch-typisierende Deutungen rekurriert werden müsse. *Drittens* ließe sich differenztheoretisch noch radikaler fassen, dass ein Transfer von wissenschaftlichem Wissen in praktisches Handeln auszuschließen sei. Eine Relationierung finde (nur) in Reflexionszusammenhängen außerhalb der konkreten Handlungssituation statt. *Viertens* sei praxistheoretisch die Kollektivität der Reflexion in der Berufsgemeinschaft im Sinne der Herausbildung von und der Kontextualisierung in einem Professionalismus zentral. Professionalität ist damit nicht (ausschließlich) die Folge individuellen Reflektierens.

In seinem Beitrag *Das Verhältnis von „Theorie" und „Praxis" in der Perspektive der Meta-Reflexivität* macht Martin Rothland fünf Diskussionslinien im Sinne von Anfragen an neuralgische Punkte auf. Diese verweisen auf (mögliche) Missverständnisse, die eine theoretische Schärfung der Meta-Reflexivität herausfordern. *Erstens* könne ein *Primat der Praxis* unterstellt werden. Zwar ist die Reduktion von wissenschaftlicher Theorie auf die Erfordernisse der Schulpraxis unmöglich, aber zwangsläufig ergebe sich ein selektiv-fokussierter Zugriff in der Lehrer:innenbildung. Daher sei die meta-reflexiv angenommene Differenz zwischen exemplarisch-typisierenden Deutungen und den diesen zugrundeliegenden, weit komplexeren und auch teils widersprüchlicheren primären wissenschaftlichen Erkenntnissen stets zu explizieren. Folglich ist die kategoriale Differenz und Dignität von Wissenschaft und pädagogischem Handlungsfeld in der Meta-Reflexivität, die sich gegen eine pauschale Höherstellung der einen oder anderen Sphäre stellt, noch klarer auszuweisen. Denn meta-reflexiv wird eben nicht nach widerspruchsfreiem Wissen gesucht, sondern ein Umgang mit Widersprüchen kultiviert. *Zweitens* könne der Meta-Reflexivität auch der Anspruch der Möglichkeit einer *kategorialen Bändigung endemischer Ungewissheit im Handlungsfeld durch Wissenschaft* unterstellt werden. Doch meta-reflexiv ist das wissenschaftliche Erkennen selbst der Ungewissheit aufgrund pluraler methodischer Wege und deren Limitationen ausgesetzt. Insofern wird nicht die ohnehin unmögliche Reduktion der konstitutiven Komplexität im Handlungsfeld oder in der Wissenschaft selbst intendiert, aber durch Fokussierung auf (jeweils eine bestimmte) rekursive Relationierung situativer

Deutungen und exemplarisch-typisierender Deutungen kann eine temporäre Kontingenzbeschränkung im Nachdenken über Komplexität als Moment der Professionalität möglich werden. Zudem begrenzen sich exemplarisch-typisierende Deutungen nicht auf ‚stabile' im Sinne von ‚einhelligen' Forschungsbefunden: Wenn sich eine Befundlage als instabil oder kontrovers erweist, so besteht eben stabiles Wissen bezüglich dieser Inkonsistenz als exemplarisch-typisierende Deutungsgrundlage: Lehrpersonen können sich so gewahr werden, dass es keine bestimmten Techniken gibt, die z. B. Unterrichtsstörungen sicher reduzieren. *Drittens* besteht ein besonders sensibles Missverständnis in der Annahme *einer pauschal „besseren" im Sinne einer „qualitativ höherwertigeren" Praxis im Handlungsfeld durch Wissenschaft*. Dass theoriekonform ein fehlender Rekurs vom Handlungsfeld auf wissenschaftliche Deutungsmuster mit intuitivem und durchaus erfolgreichem, nicht aber ‚professionellem' Handeln beschrieben wird, hat keine kategorial-normativen Implikationen zugunsten der Wissenschaft. Im Gegenteil wird expliziert, dass Wissenschaft und Schulpraxis eigene Dignität aufweisen und auch intuitive Entscheidungen von Lehrpersonen bedeutend sind. Häufig ist auch ein Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen unmöglich. Dieser muss aber partiell bzw. überhaupt möglich sein, um Handeln als ein professionelles bezeichnen zu können. Dabei sind exemplarisch-typisierende Deutungen nicht selbst Theorie oder Empirie, sondern aus diesen gewonnene wissenschaftliche Schemata. *Viertens* könne bezogen auf das geforderte stimmige Gesamtbild eine *naive Einheitsstiftung durch die Hintertüre* unterstellt werden. Doch meta-reflexiv wird gerade die Differenz von unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugängen sowie von wissenschaftlicher und schulpraktischer Sphäre betont. Kohärenz als Zielperspektive entsteht daher meta-reflexiv in der differenzierten Auseinandersetzung mit Widersprüchlichem und dessen Relationierung. So kann ein stimmiges Gesamtbild auch im Sinne einer Disharmonie gewonnen werden. *Fünftens* sei ein *fehlendes stimmiges Gesamtbild im Sinne einheitsstiftender Vermittlung* (also verstanden als ein ‚harmonisches') für die Lehrer:innenbildung (und Wissenschaft) kein Problem, sondern der Normalfall.

Der Beitrag *Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive* von Caroline Rau und Annette Scheunpflug erweitert den Diskurs um vier heuristische Facetten mit didaktischem Anspruch für die Lehrer:innenbildung im Gefolge eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs (vgl. Reckwitz, 2010): *Erstens* entstehe ein Spannungsfeld zwischen dem schließenden Erfüllen von äußeren Erwartungen an Kulturinterpretation (z. B. Erkennen als ‚richtig' tradierter Stilmerkmale von Epochen in der Schule) und der offenen subjektiven Interpretationsleistung kultureller Äußerungen durch Individuen (z. B. Freiheit von Schüler:innen im Sprechen über ein Werk) (Rau, 2020). *Zweitens* werden plurale kulturbezogene Identitäten unterschieden, womit der Blick über Interpretationen und Mehrdeutigkeit kultureller Objektivationen hinaus auf die Subjekte

geweitet wird: So zeigen sich etwa aufgrund von gesellschaftlicher Enttraditionalisierung, Pluralisierung oder Individualisierung kontingente Lebensverhältnisse und Biografien, die mit hybriden kulturellen Identitäten (z. B. Multi- und Transkulturalität) einhergehen können und Anfragen an ‚typische' oder gar stereotype kulturelle Identitäten (z. B. tradiert in Schulbüchern) stellen. *Drittens* wird die Auflösung vermeintlich kategorialer Wissensordnungen (z. B. traditionell–modern oder eigen–fremd) thematisiert: Durch Verflüssigung solcher Wissensordnungen könne Kulturalität als kontingent sichtbar werden, etwa indem neben einen sinnrekonstruktiven auch ein ästhetischer Zugang zu Kultur tritt. *Viertens* wird die Pluralität von Formen und Orten von Kultur hervorgehoben: Nicht nur Hochkultur, sondern potenziell alle (im-)materiellen Formen menschlicher Äußerung könnten als Kultur verstanden und damit zum Gegenstand werden, womit sich Schüler:innen und Studierende als Kulturschaffende verstehen und beteiligen können. Die vier aufgemachten Spannungsfelder bzw. Sensibilisierungen für kulturelle Kontingenz schaffen Raum für meta-reflexive Elaborationen an der (Hoch-)Schule, weil sie (erweiterte) Deutungshorizonte eröffnen und didaktische Perspektivenwechsel inspirieren. Meta-reflexive Lehrer:innenbildung könne im Sinne der Prinzipien der Mehrperspektivität, Transparenz und Meta-Kommunikation die *Mehrdeutigkeit* aller Gegenstände explizieren, was exemplarische Situationsdeutungen ohne vorschnelle (Stereo-)Typisierungen erlaube. Dies lade zu immer neuen Wahrnehmungen und Interpretationen (Alternativität) ein, was gerade angesichts der häufigen Selbstverortung von Lehrpersonen im hochkulturellen Milieu eine *Selbstwahrnehmung* erfordere.

2.2 Empirische Forschungsperspektiven

In ihrem Beitrag *Evidenzorientierung und meta-reflexive Lehrer:innenbildung* argumentieren Jana Groß Ophoff und Ulrike Hartmann, in Anlehnung an die evidenzbasierte Medizin werde auch in der Bildungsforschung *Mehrperspektivität* als relevant erachtet, allerdings nicht im Abwägen ganz unterschiedlicher Deutungsangebote, sondern im Sinne der Bewertung von ‚best evidence' unter Berücksichtigung eigener Expertise und Einstellungen der Klient:innen. Bei der datenbasierten Schulentwicklung werde das Prinzip der *Distanzierung* implizit durch kollaborative Bearbeitung von Frage- oder Problemstellungen aufgegriffen und ein Distanzgewinn vom eigenen Handeln und von eindimensionalen Erklärungen durch Rekurs auf externe Referenzdaten möglich. Beim Studium forschungsmethodischer Grundlagen müsse die *Kontextgebundenheit* jeglicher Forschung mit bedacht werden (Stark, 2017). Das Prinzip der *Alternativität* finde Anschluss in der Forschung zu epistemologischen Überzeugungen. Noch wenig werde untersucht, wie widersprüchliche Befunde rezipiert werden, was angesichts der Reproduktionskrise drängend erscheint: Die ‚best evidence'

erweise sich vielfach als wenig robust und sei so nur begrenzt eine ‚eindeutige' Grundlage für exemplarisch-typisierende Deutungen, wobei Evidenzorientierung auf zumindest temporären Konsens angewiesen sei. Die Annahme gleichwertiger Forschungsansätze im Sinne der *Unabhängigkeit* werde zwar in einer liberaleren Evidenzorientierung zugelassen, sie müsse sich aber einer kritischen Prüfung (z. B. anhand von Gütekriterien) aussetzen. Dies verweist auf eine notwendige Präzisierung: Das meta-reflexiv postulierte, nicht hierarchische Verhältnis verschiedener Forschungszugänge kann lediglich a priori unterstellt, eine bestimmte Methode also nicht per se als ‚besser' oder ‚schlechter' angesehen werden. Erst in bestimmten Forschungskontexten unter Ausweis von Zielen und Ansprüchen an Evidenz kann eine Bewertung erfolgen, was warum als adäquater gelten kann. Aber nur innerhalb eines Paradigmas können Potenziale und Grenzen verschiedenartiger Evidenz abgewogen werden.

Mit ihrem Beitrag *Grundlegende Fragen an eine quantitativ-empirische Erfassung von Meta-Reflexivität* bezweifeln Samuel Merk und Kirstin Schmidt, ob es sich bei Meta-Reflexivität überhaupt um ein kognitiv repräsentiertes Konstrukt handelt, wenngleich sie Forschungsperspektiven im Anschluss an etablierte Konstruktklassen wie Überzeugungen, Werte, Ziele oder Einstellungen aufzeigen. *Erstens* argumentieren sie, ein prädiktives Erkenntnisinteresse erlaube formative wie auch reflektive Messmodelle, wobei etwa Studien zur Konstruktvalidierung nur unter Annahme reflektiver Modelle und damit kognitiver Repräsentation in den Merkmalsträger:innen Sinn ergäben. *Zweitens* wird angenommen, dass bei der Operationalisierung von Meta-Reflexivität vermutlich immer latente und nicht beobachtbare/manifeste Variablen adressiert werden, weil meta-reflexive Elaborationen kausal isoliert von Meta-Reflexivität sein dürften. *Drittens* könne Meta-Reflexivität auch die Ausprägungen ihrer Indikatoren bedingen, worauf die häufig ausbleibende Adressierung erkenntnistheoretischer Annahmen durch (angehende) Lehrpersonen (Schmid & Lutz, 2007) hindeuten mag. Eine weniger komplexe Ausprägung von Meta-Reflexivität lege ein formatives Messmodell nahe, weshalb *viertes* etablierte Konstruktklassen auf Meta-Reflexivität bezogen werden. Potenziell kommen dabei Überzeugungen (beliefs), Werte (values), Ziele (goals) und Einstellungen (attitudes) in Betracht, die Meta-Reflexivität eben nicht als ein in Individuen repräsentiertes Konstrukt auffassen, sondern vielmehr die Positionierung von Lehrpersonen gegenüber ganz unterschiedlichen Aspekten von Meta-Reflexivität operationalisieren. Damit sensibilisiert der Beitrag für erforderliche Klärungen und notwendigerweise nicht zu hohe Erwartungen an die quantitativ-empirische Erforschung von Meta-Reflexivität. Im Sinne der *Transparenz*, *Meta-Kommunikation* und *Begründungspflicht* sind die spezifischen Erkenntnisinteressen, Voraussetzungen und Annahmen der jeweiligen Entscheidungen klar auszuweisen und dem Prinzip der *Alternativität* zufolge unterschiedliche Möglichkeiten abzuwägen.

In ihrem Beitrag *Empirische Operationalisierung der Prinzipien von Meta-Reflexivität* nehmen Schmidt et al. eine quantitativ-empirische Operationalisierung der Bedeutungszuschreibung an meta-reflexive Prinzipien in der Lehrer:innenbildung vor. Infolge von vier Pilotierungsstudien entwickeln sie ein Instrument mit 18 Items. Ausgehend vom vollen Spektrum der theoretisch postulierten meta-reflexiven Prinzipien (vgl. 1.3) lassen sich faktorenanalytisch drei trennscharfe empirische Dimensionen der Bedeutungszuschreibung an die Prinzipien identifizieren, in welchen alle theoretischen Prinzipien aufgehen: *(1) Vorläufigkeit* subsummiert die theoretischen Prinzipien der Alternativität, Transparenz, Metakommunikation, Begründungspflicht und Dynamik. Sie ist eine didaktische Dimension von Meta-Reflexivität, wenn Dozierende diese Vorläufigkeit thematisieren, ihr Vorgehen transparent machen, begründen und Komplexität schrittweise erhöhen. Die Dimension zielt auf das Gewinnen postrelativistischer Überzeugungen ab, wonach sich Erkenntnisse einer kritischen Prüfung aussetzen können. *(2) Multiperspektivität* umfasst die theoretischen Prinzipien der Mehrperspektivität, Distanzierung und Unabhängigkeit. Hier wird eine epistemologische Dimension von Meta-Reflexivität angesprochen, etwa indem die Mehrdeutigkeit aller Gegenstände einer Überzeugung entspricht, die eine Rahmungsfunktion für die Bewertung der Lehrer:innenbildung hat (vgl. Merk, 2020). Unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand werden nur durch Distanzierung von einem bestimmten Blickwinkel ersichtlich und können nur dann in einem nichthierarchischen Verhältnis gesehen werden. *(3) Erkenntnisgenese* bildet die theoretischen Prinzipien der Historisierung und Kontextgebundenheit ab. Die meta-reflexive Verortung eines Gegenstandes setzt demnach die Kenntnis über die Existenz unterschiedlicher Paradigmen voraus und erfordert, sich kritisch mit diesen auseinandersetzen zu können. Eine postrelativistische Position manifestiert sich etwa in der Verortung einer Aussage in einem bestimmten theoretischen Rahmen und in einem zeithistorischen Kontext. Insgesamt liegt ein tragfähiges und forschungsökonomisches Instrument vor, das Forschungsperspektiven eröffnet.

Der Beitrag *Meta-Reflexivität und empirische Wissenschaftsforschung* von Felix Schreiber geht der Frage nach, ob Meta-Reflexivität auch als notwendige Voraussetzung für ein erziehungswissenschaftliches Systemdenken im Modus empirischer Wissenschaftsforschung gelten könne. Empirische Wissenschaftsforschung systematisiere verschriftlichte *Gedanken über die Welt*, arrangiere damit (lediglich) bereits bestehende Gedanken gemäß einem spezifischen Erkenntnisinteresse, führe damit aber nicht zu hierarchischen Systemen, aus denen Theorie und Praxis abgeleitet werden könnten. Systematisiert werden damit die Theorien und Befunde über Objekte, aber nicht die Objekte von Forschung selbst. Erforderlich zur Durchführung solcher Wissenschaftsforschung sei eine meta-reflexive Haltung der Forschenden. Die Conceptual Systematic Review als ein Verfahren empirischer Wissenschaftsforschung (Schreiber &

Cramer, 2022) folge sechs Gütekriterien, die letztlich – wie in der Meta-Reflexivität – einen (angemessenen) Umgang mit Ungewissheit (‚tertium comparationis') ermöglichen sollen. Der Vergleich von Gütekriterien der CSR und Prinzipien der Meta-Reflexivität zeige zwei mögliche Schnittmengen: Die Forderung nach *Transparenz* korrespondiere mit den CSR-Gütekriterien *Definiertheit* und *Empirische Tragfähigkeit*, womit die Durchführung von Lehre oder Forschung nachvollziehbar und diskutabel zu gestalten sei. Zudem wird die in der CSR geforderte *Allgemeinheit*, wonach ein Kategoriensystem beim Auftreten empirisch nicht abgedeckter Fälle induktiv ergänzt werden muss, mit den Prinzipien der *Mehrperspektivität*, *Distanzierung* und *Alternativität* im Zusammenhang gesehen. Der Beitrag folgt damit einer Annahme von Ähnlichkeiten zwischen meta-reflexiven Prinzipien und Gütekriterien systematisierender Forschung, nicht aber gehen Gütekriterien in Prinzipien auf oder umgekehrt, womit weder eine Ausdifferenzierung noch eine Integration beabsichtigt ist. Insgesamt wird Meta-Reflexivität als ein habitueller Ausgangspunkt empirischer Wissenschaftsforschung beschrieben, denn eine eindeutige begriffliche Vereinnahmung der Welt durch wissenschaftliche Festlegung empirischer Objekte durch Theorie sei abzulehnen. Wissenschaftsforscher:innen müssten sich daher der Ungewissheit im Prozess der Systematisierung von Forschung über die Welt gewiss sein.

2.3 Feld- und themenspezifische Perspektiven

In seinem Beitrag *Praxisphasen aus meta-reflexiver Sicht* argumentiert Falk Scheidig, gerade schulpraktische Studien böten Anlässe der Theorie-Praxis-Relationierung, indem authentische Bezugspunkte für den Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen ermöglicht werden. Meta-reflexiv sei keine Anleitung der Schulpraxis durch Wissenschaft zu modellieren, sondern Wissenschaft als *eine* konstitutive Folie für professionelles Reflektieren zu verstehen. Meta-Reflexivität sei eine Antwort auf die berufspraktische Relevanz inkohärenter Wissensbestände aus dem Studium und Relationierung trete anstelle einfacher Transfervorstellungen. Wenn angemessene situative Deutungen im realen Handlungsfeld *auch* unter Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen erfolgen, so seien Praxisphasen als integrale Bestandteile eines Hochschulstudiums zu rechtfertigen, ohne die sich Meta-Reflexivität im Studium nicht vollends einstellen könne: Echte rekursive Relationierungen sind auf Erfahrungen aus dem (nicht nur antizipierten) Handlungsfeld angewiesen. Einseitige Erwartungen an Theorieanwendung in der Praxis oder an eine gemäß praktischer Problemlagen zu konstruierende Theorie werden zurückgewiesen. Zur Anbahnung eines meta-reflexiven Habitus wird *strukturell* vorgeschlagen, multiprofessionelle Dozierendenkonstellationen in Praxisphasen aus Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken, aus Hochschule und Praxisfeld zu installieren,

um mehrperspektivische Betrachtungen wahrscheinlicher zu machen. *Inhaltlich* kann in dieser Absicht eine kritische Beschäftigung mit z. B. vermeintlich stabilem Wissen zu Unterricht erfolgen. Die meta-reflexive Lehrperson erweist sich daher angesichts der Unsicherheiten im Handlungsfeld *und* im Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung als eine, die mit Inkohärenzen umgehen kann. In beruflichen Handlungssituationen dürften sich *in situ* Rekurse auf exemplarisch-typisierende Deutungen aufgrund des Zeitdruckes als weniger explizit erweisen und es sei eher von subtilen, habitualisierten bzw. inkorporierten Wissensstrukturen auszugehen, in welchen wissenschaftsbasierte mit eher erfahrungsbasierten Deutungsmustern zu undifferenziertem Professionswissen verschmelzen (vgl. Scheidig, 2016). Professionalität ist dann nicht an die Sphäre der Wissenschaft als Ort des Erkennens gebunden, sondern kann sich auch durch Rekurs auf Deutungsmuster einstellen, die von Lehrpersonen an Hochschulen habitualisiert wurden und so auch im Handlungsfeld präsent sind, was eine Schärfung des meta-reflexiven Prozessmodells nahelegt.

Mit seinem Beitrag *Professionalität in der Sonderpädagogik* zeigt Ulrich Theobald, wie sich im sonderpädagogischen Diskurs historisch verschiedene Perspektiven auf Professionalität etabliert haben, die von allgemeinen bildungswissenschaftlichen Ansätzen der Professionalität zu unterscheiden sind. Die Debatte um Inklusion und die Perspektive einer Inklusionspädagogik hätten die Komplexität der Zuschreibungen an Professionalität noch weiter erhöht. Divergierende Auffassungen von Professionalität zwischen Sonder- und Inklusionspädagogik stünden aber nur vordergründig unversöhnlich nebeneinander. Durch das Einnehmen einer meta-reflexiven Perspektive ergebe sich das Potenzial einer präziseren Definition der beruflichen Rollen von sonderpädagogischen Lehrpersonen gerade auch in kooperativen, inklusiven Settings. Werden ausgewählte Modi sonderpädagogischen Handelns mit allgemein-bildungswissenschaftlichen Ansätzen der Professionalität verglichen, zeigen sich Relationen (Theobald & Cramer, 2022): Die Relevanz von Prinzipien wie der Distanzierung, Alternativität und Unabhängigkeit in einem stark normativen und hoch umstrittenen Diskursfeld würden exemplarisch deutlich: Durch das Zurücktreten von der absolutistischen Frage, welche Vorstellung von sonderpädagogischer und/oder inklusionspädagogischer Professionalität (alleinig) Geltung beanspruchen kann, ergäben sich in der Zusammenschau Perspektiven für eine Modellierung von Professionalität jenseits der jeweiligen Einzelpositionen, die sich im Sinne der Historisierung genauer bestimmen ließen. Diese *Strittigkeit* kann nicht aufgelöst werden, sondern wird meta-reflexiv transparent und die Kenntnis unterschiedlicher Ansichten zur genannten Streitfrage avanciert zu einem Teil des professionellen sonderpädagogischen Selbstverständnisses.

Im Beitrag *Meta-Reflexivität in der Lehrer:innenprofessionalisierung aus rechtlicher Perspektive* argumentiert Julia Hugo, (angehende) Lehrpersonen sollten sich exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen vergegenwärtigen,

in welchen rechtliche Grenzen *und* Freiheitsräume der Gegenstand sind. Angesichts des merklichen Ermessens- und Beurteilungsspielraums bei der Bewertung von Einzelfällen im Bildungs- und Schulrecht (Rux, 2018) müssen auch widerstreitende und gleichrangige Rechtspositionen abgewogen werden. Dabei zeigen sich Ambivalenzen, etwa bei der Freiheitsermöglichung durch Freiheitsregulierung, der zeitgleichen Funktion von Schule als Anstalt (inhaltliche Arbeit) *und* Behörde (Verwaltung), der Vielfalt (schul-)rechtlicher Regelungen in unterschiedlichen Bezugsrechtsgebieten (z. B. Verfassungs- oder Dienstrecht) und dort jeweils in unterschiedlichen Rechtsquellen (z. B. Verfassungsebene oder Gesetzesebene) und deren Offenheit und Unbestimmtheit, die der rechtlichen Nichtregelbarkeit, etwa der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, Rechnung trägt. Dies bedingt eine Übereignung vieler Entscheidungen an die pädagogischen Professionellen. Angesichts der rechtlichen Ungewissheit legt sich eine meta-reflexive Professionalisierung nahe: *Mehrperspektivität* ist hier auch in rechtlicher Perspektive gegeben, rechtliche Freiheitsräume werden durch *Distanzierung* transparent, die rechtliche stellt im Sinne der *Alternativität* nur eine mögliche Perspektive dar und innerhalb des Rechts gibt es verschiedene, ggf. gleichwertige Referenzpunkte im Sinne der *Unabhängigkeit*, was eine Thematisierung der Deutungsoptionen gemäß der *Metakommunikation* und die Rechenschaftslegung über deren Auswahl eine *Begründungspflicht* impliziert und *Transparenz* erfordert. Weiterhin wird die Frage aufgeworfen, ob Recht auch als ein eigenes meta-reflexives Prinzip angesehen werden kann. Dann aber müssten sich alle zur Bestimmung von Professionalität denkbaren Theorien und empirischen Befunde einer rechtlichen Deutung unterziehen können, was in Zweifel gezogen werden kann. Denn neben Gegenstandstheorien (z. B. Professionstheorien) dürften hier meta-reflexiv ebenso Metatheorien (z. B. Erkenntnistheorien) treten. Daher sind die bislang postulierten meta-reflexiven Prinzipien sehr abstrakt und damit inhaltsoffen, können also auf alle denkbaren Inhalte bezogen werden. Die rechtliche ist aber eine inhaltliche Perspektive und zwingt immer zu einer bestimmten, nämlich rechtlichen (mehrperspektivischen) Betrachtung eines Gegenstandes. Gleichwohl sensibilisiert diese Anfrage für die Notwendigkeit eines Ausweises der Kriterien – hier Inhaltsoffenheit und Allgemeinheit – die meta-reflexive Prinzipien charakterisieren.

Mit ihrem Beitrag *Meta-Reflexivität im Diskurs um das Berufsethos von Lehrpersonen* zeigt Sarah Forster-Heinzer mögliche Wege der Relationierung von Ansätzen der Professionalität mit Ansätzen zum Berufsethos auf. Sie skizziert sehr unterschiedliche Ethos-Ansätze und die letztlich eher partielle Aufnahme der Kategorie ‚Ethos' in professionstheoretischen Ansätzen. Eine meta-reflexive Bearbeitung des Berufsethos könne zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen beitragen. So könne dem meta-reflexiven Prinzip der *Mehrperspektivität* folgend die zu einseitige Rezeption des Werteansatzes sicht-

bar werden, was Potenziale des relationalen und diskursiven Ansatzes ignoriere. Dem Prinzip der *Metakommunikation* zufolge ließe sich die heuristische Unterscheidung dreier Ethos-Ansätze im Sinne der *Alternativität* als nur eine mögliche Systematik erkennen. Der *Begründungspflicht* zufolge sollten Entscheidungen für die Auswahl behandelter Ethos-Modelle erläutert werden, die der *Unabhängigkeit* gemäß aber nicht generell besser oder schlechter als andere Modelle seien und sich folglich produktiv ergänzten. Die Geltungsansprüche der einzelnen Ethos-Modelle müssten offengelegt (*Kontextgebundenheit*), die Grenzen der Erklärungspotenziale kritisch geprüft (*Distanzierung*) und die einzelnen Ansätze in ihrem historischen Entstehungszusammenhang gesehen werden (*Historisierung*). Die Ethos-Modelle sollten folglich sukzessive in angemessener Breite eingeführt (*Dynamik*) und dieses Vorgehen erläutert werden (*Transparenz*). So könne kritisches Denken und (moralische) Reflexionsfähigkeit (angehender) Lehrpersonen gefördert werden (vgl. Cummings et al., 2007). Am Beispiel des Diskurses um Berufsethos wird so exemplarisch deutlich, dass sich die Einnahme sekundärer Perspektiven nicht auf professionstheoretische Ansätze beschränken muss, sondern sich diese vollständig auch auf andere primäre Perspektiven auf Professionalität im Lehrer:innenberuf beziehen lassen.

2.4 Fachdidaktische Perspektiven

Mit ihrem Beitrag *Meta-Reflexivität und Didaktik der politischen Bildung* verweisen Marcus Kindlinger und Katrin Hahn-Laudenberg auf die Multidisziplinarität der politischen Bildung. Eine Erweiterung der Meta-Reflexivität kann im Prinzip der *Kontroversität* gesehen werden: Gerade in multidisziplinären Fächern sind Inkongruenzen zwischen Zugängen und Positionen als Lerngelegenheiten zu verstehen. So ließe sich infolge des Beutelsbacher Konsenses dem Kontroversitätsgebot zufolge eine kritische Reflexion möglicher Formen der Überwältigung im schulischen Unterricht auf die Lehrer:innenbildung übertragen. Wissenschaftlich umstrittene Sachverhalte müssten dann in ihrer Kontroversität dargestellt werden. Hierin bestehe besonderes didaktisches Potenzial: Für Lehrpersonen wie auch für Dozierende bedeute ein Kontroversitätsgebot nicht zugleich ein Neutralitätsgebot, das eine eigene Positionierung oder kritische Bewertung bestimmter Positionen verbieten würde. Dies gemäß der *Transparenz* offenzulegen und der *Meta-Kommunikation* zu explizieren, sei wichtig. Während deliberative Ansätze eine gleichberechtigte Argumentation und damit die Möglichkeit einer konsensuellen Verständigung anstrebten, zielten agonale Ansätze (Ruitenberg, 2009) auf das Wahrnehmen und die Akzeptanz fundamentaler Unterschiede zwischen Interessenlagen. Meta-reflexiv betrachtet, dürfte es von spezifischen Merkmalen der Situation, der Lerngruppe, dem Ziel der Unterrichtseinheit oder dem als kontrovers zu bewertenden Gegenstand abhängen, welcher Modus des Umganges mit Kontroversem jeweils angemessen

erscheint. Bezüglich der Demokratiebildung sei gegenüber der eigenen Affirmation bestimmter Werte (die empirisch ohnehin stattfinde) fortwährend eine kritisch-reflexive Haltung einzufordern. Für Lehrpersonen sind daher postrelativistische Überzeugungen bedeutsam, denn *Unabhängigkeit* verweist zwar auf die Möglichkeit eines grundsätzlich nicht hierarchischen Nebeneinanders von wissenschaftlicher Theorie und Empirie, aber die Tragfähigkeit der Theorien, Methoden, Argumente usw. zur Bewertung eines Sachverhaltes können evaluiert werden. Bei der Bearbeitung kontroverser Sachverhalte in der Lehrer:innenbildung könne deren Ambiguität auf Basis geeigneter Theorien das Prinzip der *Dynamik* unterstützen: Es werde von Studierenden auch als entlastend wahrgenommen, wenn sie unterschiedliche wissenschaftliche Eigenlogiken *nicht* in ein vereinheitlichtes Bild überführen müssen.

In seinem Beitrag *Meta-Reflexivität und Geschichtsdidaktik* skizziert Christian Heuer die Professionalität von Geschichtslehrer:innen als Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum *Umgang mit Kontingenz* im Geschichtsunterricht. Für diese seien distanzierende Reflexion und angemessene situative Entscheidungen zentral. Disziplinäre Deutungsmacht sei abzugeben und Ungewissheit und Deutungspluralität aus Wissenschaft *und* Handlungsfeld seien anzuerkennen. Im Modus historischen Erzählens bringe die Lehrperson einen Bildungsanlass allererst hervor, sei dabei selbst persönlich involviert und trage angesichts der Unsicherheiten große professionelle Verantwortung. Hier rückt *Historisierung* in den Blick, denn symbolische Ordnungen wie Geschichtsbewusstsein oder historisches Lernen seien nicht als absolut anzusehen, sondern zeitlich-situativen und intentionalen Änderungen unterworfen. Bestehende Ordnungen seien immer wieder neu zu verhandeln und die Standpunkte wissenschaftlicher Geschichtsdidaktiker:innen im Modus der *Distanzierung* zu unterscheiden von jenen der Geschichtslehrer:innen im Modus der Involviertheit in die Handlungssituation. Damit wird die Relevanz der Bestimmung des eigenen Beobachter:innenstandpunktes betont. Das Prinzip der *Situiertheit* wird als eine wichtige meta-reflexive Denkfigur ausgewiesen, die erfordere, über den eigenen Standpunkt Auskunft zu geben, damit eine Perspektivendifferenz (etwa zwischen Wissenschaft und Schulpraxis) explizit und einer Relationierung zugänglich werde. Es sei keine objektive Abstrahierung vom erkennenden Subjekt möglich und eine unbefangene Beobachtung ausgeschlossen. Anstelle von Konsens trete das *Bewusstmachen von Dissens* zwischen Akteur:innen und Positionen (Heuer, 2021): Der allgemeine wissenschaftliche Blick sei mit dem besonderen Blick der Handlungspraxis zu relationieren. Eine historisierend-situierende Professionalisierung folge der kritischen Analyse und Reflexion wissenschaftlicher Wissensordnungen und Diskurse und eröffne damit die Möglichkeit der Revision ihrer Begriffe und Konzepte unter veränderten Bedingungen. Im metareflexiven Sinne werden durch *Historisierung* und durch Ausweis von Situiertheit perspektivenerweiternde Blickwendungen sozialer Praxis möglich. Hierin

bestehe auch ein Ausgangspunkt für eine *bildungstheoretische Interpretation von Meta-Reflexivität*, die ihre normativen Implikationen expliziert. Theorien seien neben epistemischen auch aus sozialen, politischen und subjektiven Bedingungen geronnen, also Situiertheit unterworfen: Dissens sei daher produktiv zu nutzen und *Inkohärenz als Normalfall* anzuerkennen.

Mit ihrem Beitrag *Meta-Reflexivität und religionspädagogischer Professionalisierungsdiskurs* systematisieren Konstantin Lindner und Henrik Simojoki die religionspädagogische Forschung zur Professionalisierung von (angehenden) Religionslehrer:innen entlang professionstheoretischer Diskurse aus den Bildungswissenschaften. *Mehrperspektivität* erscheine für eine Religionslehrperson im Gefüge konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts und im Kontext interreligiöser Bildung als zentral, auch um stereotypisierende Vereindeutigungen im Bereich (gelebter) Religion(en) zu vermeiden. Die Fähigkeit zur *Distanzierung* sei etwa mit Blick auf die Reflexion des Verhältnisses der eigenen gelebten Religion und der professionellen Berufsrolle bedeutend. Dem Prinzip der *Kontextgebundenheit* folgend könne ersichtlich werden, wie sich Theoriebildung in Theologie und Religionspädagogik sowie wie sich normative Konzeptionen von Religionsunterricht über die Zeit wandeln. Durch *Historisierung* könne hier geklärt werden, warum bestimmte Positionen in ihrem jeweiligen Entstehungszusammenhang plausibel erscheinen und dass diese aus heutiger Sicht (neu) interpretiert werden müssen. Damit zeige sich für die Religionslehrer:innenbildung eine *Alternativität* wissenschaftlicher Zugänge und unterschiedlicher Modelle der Professionalisierung. *Unabhängigkeit* könne für die Religionslehrer:innenbildung nur differenziert beansprucht werden: So könnten Personen *a priori* aus einer Vielzahl an Glaubensdeutungen wählen; die Wahl zugunsten des christlich-konfessionellen Religionslehrer:innenberufs stelle dann aber einen Rahmen dar, der jedoch innerhalb dieser Setzung neue Unabhängigkeit zuließe: etwa bei der Wahl verschiedener Auslegungsformen von Quellen. *Transparenz* und *Meta-Kommunikation* erforderten in diesem Zusammenhang, die eigene Position als Religionslehrperson begründet auszuweisen und zugleich offen für alternative Deutungen zu sein. *Begründungspflicht* erfordere, die (berufliche) Relevanz der Studieninhalte auch in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zu verdeutlichen und im Sinne der *Metakommunikation* den für religiöse Lern- und Bildungsprozesse elementaren Weg der individuellen Suche nach Wahrheit zu beschreiten. Eine Überforderung könne dem Prinzip der *Dynamik* zufolge vermieden werden, indem etwa in der berufsbiografischen Entwicklung immer wieder Anlässe zur Entfaltung der ‚eigenen' Theologie (Schröder, 2023) gegeben werden.

Im Beitrag *Meta-Reflexivität und Sportdidaktik* fokussiert Julia Hapke auf das Prinzip der *Mehrperspektivität*, das in der Sportdidaktik eine eigene Tradition aufweist. Am Sportunterricht zeigt sie, wie sich im Dialog von bildungswissenschaftlicher und sportdidaktischer Diskussion wechselseitige theoretische

Anschlussstellen und Professionalisierungspotenziale ergeben können. Meta-Reflexivität eröffne einen produktiv-kritischen Blick auf die sportdidaktische Adaption bildungswissenschaftlicher Professionalisierungsansätze und auf das Unterrichtsprinzip der Mehrperspektivität. In der Sportlehrer:innenbildung treten zu fach*wissenschaftlichen* und fach*didaktischen* auch fach*praktische* Inhalte hinzu, womit Deutungsperspektiven sehr unübersichtlich seien. Schon allein die Sport*wissenschaft* verstehe sich als interdisziplinäre Querschnittsdisziplin, was zu differenzierten exemplarisch-typisierenden Deutungen des Handlungsfeldes führe. Meta-reflexive Sportlehrer:innenbildung könne diese Pluralität an Zugängen aufgreifen (vgl. Hapke & Cramer, 2020), indem die *Mehrebenenstruktur innerhalb von Mehrperspektivität* explizit wird: Nicht nur die Paradigmen innerhalb einer Disziplin, auf deren Grundlage verschiedene Gegenstände betrachtet werden, sondern auch unterschiedliche (Teil-)Disziplinen, aus denen heraus dies erfolgt, variierten – und dies obwohl hier lediglich die Domäne Sport betrachtet werde. Damit wird exemplarisch deutlich, dass sich Mehrperspektivität meta-reflexiv nicht auf professionstheoretische Kategorien begrenzt, sondern potenziell auf alle für Lehrer:innnenbildung relevante Disziplinen und Paradigmen und die in ihnen geschachtelten Bezugstheorien, Methoden usw. erstreckt. So wird die Komplexität des betrachteten Handlungsfeldes und der möglichen rekursiven Relationierungen auf exemplarisch-typisierende Deutungen trotz (oder gerade wegen) der kontingenzbegrenzenden Fokussierung auf eine Domäne veranschaulicht. Meta-Reflexivität kann nicht nur auf den Umgang mit Professionstheorien bezogen werden, sondern es liegt eine *Entgrenzung* nahe, etwa durch Ausweitung auf fachwissenschaftlich und fachdidaktisch inspirierte Dimensionen von Professionalität (Cramer et al., angenommen).

3. Konsequenzen für Theorieentwicklung und empirische Forschungsperspektiven

In diesem Abschnitt wird in der Zusammenschau der Ertrag der interdisziplinären Diskussion der meta-reflexiven Theoreme (zusammenfassend vgl. 2., im Detail vgl. die einzelnen Beiträge in diesem Band) bilanziert. Auf dieser Abstraktionsebene können die Ausführungen aus den einzelnen Beiträgen nur sehr zugespitzt in eine resümierende Theorieentwicklung einmünden, wenngleich beansprucht wird, alle wesentlichen Aspekte aus den Beiträgen in die Überlegungen einfließen zu lassen. Daher werden die Potenziale für die Theorieentwicklung ausgehend von den spezifischen Beiträgen so abstrahiert, dass sie der erforderlichen Allgemeinheit und Inhaltsoffenheit der Meta-Reflexivität gerecht werden, die eine breite interdisziplinäre Diskussion allererst ermög-

licht haben. Die Theorieentwicklung wird für die beiden Kernelemente – Prozessmodell (vgl. 3.1) und Perspektiven auf Professionalität (vgl. 3.2) – separat dargelegt und resümiert (vgl. 3.3).

3.1 Theoretische Entwicklung des Prozessmodells

Während in der Theoriebildung bislang eine Relationierung der *Sphäre der Wissenschaft* (Ort: wissenschaftliche Lehrer:innenbildung) und der *Sphäre der Schulpraxis* (Ort: schulisches Handlungsfeld) lediglich über einen *expliziten Rekurs* beim Treffen situativer Deutungen auf exemplarisch-typisierende Deutung modelliert wurde, tritt nun eine zweite Möglichkeit der Relationierung hinzu. Aus differenztheoretischer Perspektive ist eine *implizite Präsenz* wissenschaftlicher Interpretationsmuster in der Sphäre der Schulpraxis infolge akademischer *Habitustransformation* durch Lehrer:innenbildung möglich (vgl. 2.1). Damit ist entgegen einem möglichen Einwand (vgl. ebd.) eine *qualitativ höherwertigere Schulpraxis nicht (alleine) durch expliziten Rekurs auf Wissenschaft* möglich, da auch habitualisierte, durch Wissenschaft inspirierte Interpretationsmuster in der Schulpraxis gegenwärtig sein können, die sich zudem mit intuitiv-erfahrungsbasierten Aspekten von Professionalität verbinden dürften. So ist von subtil-habitualisiertem bzw. inkorporiertem Wissen der Professionellen auszugehen (vgl. 2.3), womit explizit-kognitive Rekurse, implizit-habitualisierte Interpretationsmuster und intuitiv-erfahrungsbasierte Deutungsmuster auch (empirisch) verschmelzen könnten. Professionalität kann dann nicht nur, wie bislang postuliert, aufgrund *explizit-kognitiver Rekurse* (kognitive meta-reflexive Elaborationen bzw. Metakognitionen: psychologische Relationierung) auf die Sphäre der Wissenschaft attestiert werden, sondern auch aufgrund *implizit-habitualisierter Präsenz* wissenschaftlicher Interpretationsmuster (soziologische Relationierung), die beide situative Deutungen als ‚professionelle' Deutungen qualifizieren. Für erfolgreiches Handeln sind überdies auch intuitiv-erfahrungsbasierte Deutungsmuster erforderlich – sie allein sind aber nicht hinreichend, um von ‚professionellem Handeln' zu sprechen oder Lehrpersonen ‚Professionalität' zuzuschreiben. Diese Theorieerweiterung ist im erweiterten Prozessmodell (vgl. Abb. 3) angedeutet.

Zur Vermeidung möglicher Missverständnisse (vgl. 2.1) ist hervorzuheben, dass meta-reflexiv *kein professionstheoretisches Primat der Praxis* zu unterstellen ist und wissenschaftliche Theorie und Empirie schon bereits aufgrund der konstatierten Komplexität in Wissenschaft und Handlungsfeld (vgl. 2.2) weder auf Erfordernisse der Schulpraxis hin reduziert werden sollen noch können. Folglich beabsichtigt Meta-Reflexivität nicht die ohnehin *unmögliche Bändigung der von ihr selbst postulierten endemischen doppelten Ungewissheit*, sondern die temporäre Kontingenzbeschränkung im Nachdenken über diese Komplexität durch die Fokussierung auf exemplarisch-typisierende Deutungen (wissenschaftliche

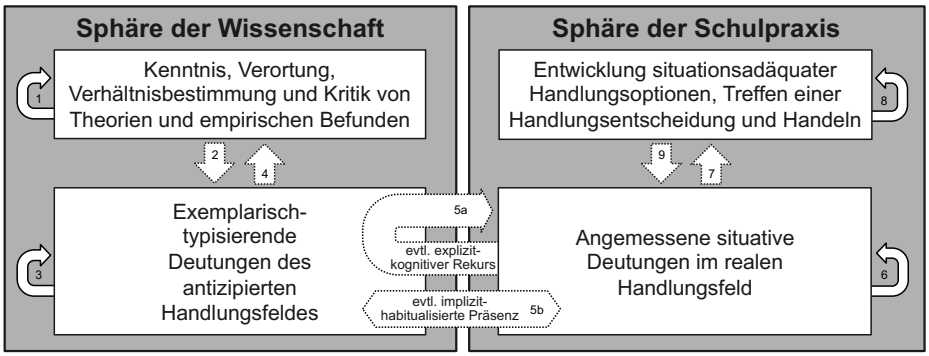

Abbildung 3: Erweitertes Prozessmodell der Meta-Reflexivität (modifiziert nach Cramer, 2020b, S. 206)

‚Brillen'). Weiterhin sind *Widersprüche nicht im Sinne einer naiven Einheitsstiftung* aufzulösen, denn Inkohärenz ist konstitutiv und der Normalfall (vgl. 2.1, 2.2 und 2.4) und Kohärenz stellt sich gerade durch Relationierung von Inkohärentem ein, wenngleich über das Postulat einer so verstandenen *informell-individuellen Kohärenzherstellung* (Aspekt der Professionalität) hinaus auch eine *kollektive Dimension* der Kohärenzstiftung (Aspekt des Professionalismus) zu bedenken ist (vgl. 2.1).

3.2 Theoretische Entwicklung der Perspektiven auf Professionalität

Die interdisziplinäre Diskussion (vgl. 2.) führt zu einer Theorieentwicklung bezüglich der meta-reflexiven Prinzipien auf mehreren Ebenen. Die *erste Ebene der Erweiterung um neue meta-reflexive Prinzipien* ist zugleich die proximale Theorieentwicklung:

Infolge der Ausführungen zu Meta-Reflexivität und Gewahrsein (vgl. 2.1) kann *Selbstpositionierung als meta-reflexives Prinzip des dezentrierenden Gewahrwerdens der eigenen Position bei der Bewertung von Theorien, empirischen Befunden und Handlungssituationen* gefasst werden. Ob Selbstpositionierung ein eigenständiges meta-reflexives Prinzip darstellt, oder als Spezialfall des Prinzips der Distanzierung gelten kann, ist diskutabel. Eine Eigenständigkeit legt sich insofern nahe, als dass sich Distanzierung zuvorderst auf einen Distanzgewinn von den betrachteten Objekten bezieht, Selbstpositionierung zudem explizit auf die partielle Distanzierung im Prozess der Bewertung selbst. Insofern ist Selbstpositionierung aufgrund ihrer normativen Komponente mehr als eine domänenspezifische Konkretisierung von Distanzierung als *Selbstwahrnehmung*, wie für die geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer aufgrund der *Mehrdeutigkeit* aller (kulturellen) Gegenstände als Merkmal von Professio-

nalität eingefordert (vgl. 2.1), die gleichwohl Voraussetzung für Selbstpositionierung ist. Evidenzorientiert (vgl. 2.2) ist neben verschiedenen Datenquellen auch die Perspektive der Erforschten zu berücksichtigen, was auch im quantitativ-empirischen Paradigma auf die Relevanz individueller Positionierung verweist. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive (vgl. 2.3) wird *Situiertheit* als Bestimmung und Explikation des eigenen Beobachtungsstandpunktes eingefordert. Sie mache Perspektivendifferenzen zwischen den Sphären einer Relationierung allererst zugänglich.

Zudem kann im Anschluss an die Ausführungen zur Didaktik der politischen Bildung (vgl. 2.3) auch *Kontroversität* als ein neues, eigenständiges meta-reflexives Prinzip in Betracht gezogen werden. *Kontroversität als Offenlegen von Inkongruenzen zwischen umstrittenen wissenschaftlichen Zugängen und Positionen* hat zwar Anleihen an meta-reflexive Prinzipien wie Mehrperspektivität, Historisierung, Kontextgebundenheit, Alternativität und Transparenz, verweist aber explizit auf das (unauflösbare) Spannungsverhältnis, in dem Theorien und empirische Befunde stehen können und dass dieses didaktisch ausgewiesen werden muss. Ähnlich wird geschichtsdidaktisch das Bewusstmachen von *Dissens* als zentral eingefordert. Kontroversität als eigenständiges Prinzip würde auch eine differenztheoretische Perspektive klarer ausweisen und die Annahme von Inkohärenz als Normalfall betonen (vgl. 2.1). Damit löst sich über Kontroversität auch eine kritische Anfrage zur (In-)Kohärenz des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Meta-Reflexivität (vgl. ebd.) auf. Das fortwährend betonte Momentum der Ungewissheit wird im Prinzip der Kontroversität idealtypisch explizit, samt der Notwendigkeit, mit Kontingenz didaktisch umzugehen.

Die *zweite Ebene des Zusammenfallens mehrerer meta-reflexiver Prinzipien in einem abstrakteren, übergeordneten Prinzip* ist ebenfalls als proximale Theorieentwicklung einzuschätzen, aufgrund des vollständigen Erhalts des semantischen Gehalts der bisherigen Prinzipien aber weniger invasiv als das Postulat neuer Prinzipien:

Prospektive empirische Forschung zu Meta-Reflexivität ist in hohem Maße den Prinzipien der *Transparenz*, *Meta-Kommunikation* und *Begründungspflicht* unterworfen, wenn spezifische Erkenntnisinteressen, Voraussetzungen und Annahmen der Operationalisierung und die Wahl der Methoden klar ausgewiesen werden sollen (vgl. 2.3). Auch bildungs- und schulrechtlich stehen diese Prinzipien in einer große Nähe, wenn angesichts konkurrierender Rechtsgebiete und -quellen mehrere Deutungsoptionen gemäß der *Metakommunikation* offengelegt werden und eine *Begründungspflicht* zum Umgang mit diesen gegeben ist, was *Transparenz* erzeugt. Auch stehen *Transparenz* und *Metakommunikation* in engem Zusammenhang, wenn in der Didaktik der politischen Bildung das Moment der Kontroversität expliziert wird oder wenn von Religionslehrpersonen das begründete Ausweisen ihrer eigenen Position und zugleich Offenheit für

alternative Deutungen erwartet wird (vgl. 2.4). Datengetrieben fallen die Prinzipien der Alternativität, Transparenz, Metakommunikation, Begründungspflicht und Dynamik in einem empirischen Faktor zusammen (vgl. 2.2). All diese Diskussionslinien legen eine Prüfung nahe, inwieweit zumindest die drei Prinzipien der Transparenz, Metakommunikation und Begründungspflicht in einem gemeinsamen meta-reflexiven Prinzip der *Luzidität* aufgehen. Diese Bezeichnung erscheint, ausgehend vom etymologischen Kern des Begriffes ‚luzide' im Sinne von klar, eindeutig, einleuchtend und verständlich, wesentliche Konnotationen der drei Prinzipien treffend zu subsumieren: *Luzidität meint eine transparente und metasprachliche Kommunikation über die Relevanz der gewählten Theorien und empirischen Befunde und über den didaktischen Umgang mit diesen.*

Die *dritte Ebene der vollständigen Anwendung meta-reflexiver Prinzipien auf einen Theorie- oder Empiriekomplex außerhalb der Professionstheorien als primäre Perspektiven auf Professionalität* ist als weitreichende Theorieentwicklung einzuschätzen, ist aber bereits aufgrund der vielfältigen Begründungsfiguren von Meta-Reflexivität (vgl. 1.2) minimalinvasiv, bereits angelegt und zielt auf einen Vergleich aufgrund von Ähnlichkeit:

Diese Ebene der Theorieentwicklung legt sich bereits aufgrund des Prinzips der *Mehrperspektivität* nahe, wenn etwa die Ausführungen zum Berufsethos exemplarisch zeigen, dass sich alle meta-Reflexiven Prinzipien vollständig über die Professionstheorien hinaus auch auf andere Theoriekomplexe wie generisch-bildungswissenschaftliche Ethostheorien anwenden lassen (vgl. 2.3). Am Beispiel des Sportunterrichts etwa lässt sich bezüglich der Mehrperspektivität eine entsprechende Übertragbarkeit auf domänenspezifisch-fachliche Theoreme zeigen (vgl. 2.4). Für die empirische Wissenschaftsforschung legt sich ein Zusammenhang zwischen den dort aufgeworfenen Gütekriterien und meta-reflexiven Prinzipien nahe (vgl. 2.2). Aufgrund des hohen Abstraktionsniveaus und der Allgemeinheit der Prinzipien scheint hier ein Kategoriefehler eher ausgeschlossen: Mehrperspektivität als konstitutives meta-reflexives Prinzip bedingt streng genommen sogar, dass über professionstheoretische Kategorien hinaus alle potenziell relevanten Deutungsperspektiven (auf Professionalität) zum Gegenstand der Betrachtung werden können. Damit ist eine *Entgrenzung* bzw. Ausweitung von Meta-Reflexivität möglich und auch naheliegend. Die Erweiterung primärer Perspektiven erstreckt sich damit auf alle potenziell für die Frage nach Professionalität und Professionalisierung relevanten Deutungsperspektiven – seien es bildungswissenschaftlich-generische, domänenspezifisch-fachliche oder auch erfahrungsbezogen-implizite – und beugt zu einseitigen Deutungen vor.

Die *vierte Ebene der grundlagentheoretischen, empirischen, feld- und themenspezifischen sowie fachdidaktischen Ausdifferenzierung der bestehenden meta-reflexiven Prinzipien im Sinne einer Konturierung und Mediation zwischen sekundären und primären Perspektiven auf Professionalität* ist eine eher distale Theorieentwicklung. Von ihr profitieren einerseits die in der Diskussion (vgl. 2.)

eingenommenen theoretischen Positionen, Forschungsdiskurse, Felder der Lehrer:innenbildung und Fachdidaktiken usw., indem die inhaltsoffen-allgemeinen meta-reflexiven Prinzipien für die jeweiligen Bereiche spezifiziert und damit exemplarisch konkretisiert werden (z. B. Was bedeutet ‚Mehrperspektivität' in der Evidenzorientierung oder Sportdidaktik?). Zum anderen validieren diese Ausführungen die Theorie der Meta-Reflexivität, weil interdisziplinäre, kritisch-konstruktive Anfragen zu einer Überprüfung, Revision oder Bestätigung der meta-reflexiv postulierten Prinzipien beitragen (z. B. Wo ist eine kritische Rechtfertigung und Selbstvergewisserung der Meta-Reflexivität als Theorie erforderlich?). Die Prinzipien werden dabei wie folgt in den einzelnen Diskursen und Feldern durchdekliniert:

Mehrperspektivität: Differenztheoretisch erweist sich *Kollektivität* als relevant für Reflexionen, die auch einen sozialen und damit immer mehrdimensionalen Prozess darstellen (vgl. 2.1). Aus geschichtsdidaktischer Perspektive wird Lehrer:innenbildung als eine soziale Praxis beschrieben, die im *bildungstheoretischen Sinne* ihre normativen Implikationen expliziert (vgl. 2.4). Evidenzorientiert ist die Berücksichtigung verschiedener Datenquellen *und* der Perspektiven der Erforschten unter Mehrperspektivität zu fassen (vgl. 2.2). In der empirischen Wissenschaftsforschung bedingt sich Mehrperspektivität aufgrund der geforderten *Allgemeinheit* von Systematiken, wonach ein Kategoriensystem beim Auftreten nicht deduktiv kodierbarer Fälle induktiv um neue Kategorien ergänzt werden muss (vgl. ebd.). Aus Sicht des Rechts ist Mehrperspektivität angesichts pluraler Rechtsgebiete, -quellen und Auslegungsvarianten zwingend (vgl. 2.3). Religionspädagogisch ist Mehrperspektivität in einer pluralen Welt zur Vermeidung stereotypisierender Vereindeutigungen bedeutsam und am Beispiel des Sportunterrichts zeigt sich eine *Mehrebenenstruktur* innerhalb von Mehrperspektivität, wenn Paradigmen schon innerhalb einer Domäne variieren, aus welchen Gegenstände zudem durch unterschiedliche Bezugstheorien betrachtet werden (vgl. 2.4).

Distanzierung: Eine Relevanz der Distanzierung wird etwa bezogen auf das Aufgeben absolutistischer Überzeugungen im Streit um sonderpädagogische versus inklusionspädagogische Auffassungen von Professionalität deutlich (2.3). Die Grenzen bestimmter Erklärungsmodelle zu erkennen (vgl. Ethos-Modelle) erfordert einen kritischen *Distanzgewinn*. Dieser ist auch zur Reflexion des Verhältnisses von gelebter und gelehrter Religion für Religionslehrpersonen bedeutend (vgl. 2.4). Evidenzorientiert wird Distanzgewinn durch den Rekurs auf Referenzdaten möglich (vgl. 2.2).

Unabhängigkeit: Eine Unabhängigkeit kann evidenzorientiert lediglich a priori unterstellt, muss aber nach einer methodischen Prüfung der Aussagekraft von Studien (z. B. anhand von Gütekriterien) a posteriori ggf. revidiert werden (vgl. 2.2). Ähnlich zeigt sich dies inhaltsbezogen in der Religionspädagogik: Eine Person kann zwar initial aus einer Vielzahl an Bekenntnissen

wählen, mit der Entscheidung, Religionslehrer:in zu sein, ist durch ein religiöses Bekenntnis aber eine affirmative Setzung gegeben (vgl. 2.4). Allgemeiner lässt sich in der Didaktik der politischen Bildung zwar ein grundsätzliches nicht hierarchisches Nebeneinander wissenschaftlicher Erkenntnisse annehmen, aber die Tragfähigkeit der Theorien, Methoden, Befunde und Argumente zur Beschreibung eines Sachverhaltes lässt sich evaluieren (vgl. ebd.). Im Recht zeigen sich teils gleichwertige und damit konkurrierende Referenzpunkte bei dessen Auslegung (vgl. 2.3). Bestimmte Ethos-Modelle sind nicht generell besser oder schlechter als andere und sie können sich produktiv ergänzen (vgl. ebd.). Geschichtsdidaktisch wird auf die Dignität verschiedener Positionen hingewiesen, womit ein ‚objektives' Wissen auszuschließen sei.

Empirisch laden die Prinzipien der Mehrperspektivität, Distanzierung und Unabhängigkeit auf einem gemeinsamen Faktor *Multiperspektivität als epistemologische Dimension von Meta-Reflexivität* (vgl. 2.2).

Kontextgebundenheit: Das Prinzip der *Kontextgebundenheit* manifestiert sich in der Evidenzorientierung in *methodischen Limitationen* jeglicher empirischer Forschung (vgl. 2.2). Inhaltlich müssen Geltungsansprüche einzelner Theorien und Modelle aufgezeigt werden, wie sich am Diskurs um Berufsethos zeigt (vgl. 2.3). Religionsdidaktische Konzeptionen zeigen eine enge Bindung didaktischer Modelle an gesellschaftliche Entwicklungen (vgl. 2.4).

Historisierung: Religionsdidaktisch lässt sich auch diskutieren, warum diese Konzeptionen im Sinne der Historisierung in ihrem jeweiligem Entstehungskontext plausibel erscheinen und dass sie heute (Neu-)Interpretationen erfordern (vgl. 2.4.).

Empirisch zeigt sich die Nähe von Kontextgebundenheit im Allgemeinen und Historisierung als spezifische Einordnung von Deutungsmustern in ihrem historischen Gewordensein (zeitliche Dimension) in deren Ladung auf einem gemeinsamen Faktor *Erkenntnisgenese als geltungsbezogene Dimension von Meta-Reflexivität* (vgl. 2.2).

Alternativität: Das Prinzip der *Alternativität* manifestiert sich in vielfältigen Möglichkeiten der empirischen Operationalisierung und Erforschung von Meta-Reflexivität, die es abzuwägen gilt, und evidenzorientiert ist ‚solide Evidenz' nur begrenzt verfügbar, zu der divergierende epistemologische Überzeugungen vorliegen (vgl. 2.2). Bestimmte Rechtsquellen und -gebiete stellen jeweils nur eine mögliche Auslegungsgrundlage spezifischer Fälle dar (vgl. 2.3). Unversöhnliche Auffassungen, wie im Streit um Sonder- versus Inklusionspädagogik, verweisen auf (gefühlten) normativen Entscheidungszwang trotz oder gerade wegen einer generellen *Strittigkeit* von Geltungsbehauptungen, die im Sinne der Alternativität aber schlicht als verschiedene Zugänge zu einem gemeinsamen Gegenstand dechiffriert werden können (vgl. 2.3). Religionspädagogisch manifestiert sich Alternativität etwa in vielfältigen Optionen, aus didaktischen Konzeptionen auszuwählen (vgl. 2.4).

Luzidität: Das Prinzip der *Transparenz* korrespondiert in der empirischen Wissenschaftsforschung mit den Gütekriterien der *Definiertheit* von Kategorien und der *Empirischen Tragfähigkeit* von Systematiken (vgl. 2.2). Dem Prinzip der *Metakommunikation* folgend muss ausgewiesen werden, wie Theoriediskurse (z. B. zum Berufsethos) systematisiert werden und der *Begründungspflicht* zufolge sollten Entscheidungen für die Auswahl in der Lehrer:innenbildung behandelter Modelle erläutert werden (vgl. 2.3). So lassen sich die drei der Luzidität zugewiesenen Prinzipien zwar in der interdisziplinären Diskussion ausdifferenzieren – dies stützt aber deren Subsumption im abstrakteren Prinzip.

Dynamik: Verschiedene Theoriekomplexe sollten am Beispiel des Berufsethos sukzessive und in einer gewissen Breite eingeführt werden, um sie erschließen zu können (vgl. 2.3). Religionspädagogisch wird auf die (berufs-)biografische Dimension der Professionalisierung verwiesen, was die Erstqualifizierung von Lehrpersonen entlasten und Überforderungen vermeiden kann (vgl. 2.4). Gerade der herausfordernde Umgang mit *Kontroversität* kann aus Sicht der Didaktik der politischen Bildung durch die Darstellung der *Ambiguität* von Ansätzen auch als entlastend wahrgenommen werden und so zur Dynamik beitragen, weil nicht nach einem einheitsstiftenden Rahmen gesucht werden muss (vgl. ebd).

Empirisch laden die Prinzipen der Alternativität, die nun unter Luzidität subsumierten Prinzipien der Transparenz, Metakommunikation und Begründungspflicht, sowie das Prinzip der Dynamik auf einem gemeinsamen Faktor *Vorläufigkeit als didaktische Dimension von Meta-Reflexivität* (vgl. 2.2).

Die vier Ebenen der Theorieentwicklung und ihre Ergebnisse lassen sich maximal abstrahiert in einer erweiterten Darstellung der Perspektiven auf Professionalität (vgl. Abb. 4) visualisieren: Professionalität wird durch primäre Perspektiven operativ angebahnt, die sich neu als generisch-bildungswissenschaftliche, domänenspezifisch-fachliche und erfahrungsbezogen-implizite sowie weitere mögliche Deutungen manifestieren. Diese primären Perspektiven müssen sich einer Meta-Reflexion durch sekundäre Perspektiven (meta-reflexive Prinzipien) aussetzen (können), die infolge der Ausführungen durch zwei neue Prinzipien (Selbstpositionierung und Kontroversität, gestrichelt hervorgehoben) und durch Subsumtion der Prinzipen der Transparenz, Metakommunikation und Begründungspflicht zu einem neuen Prinzip der Luzidität erweitert werden. Die Diskussion der primären Perspektiven (vgl. 2.) führt zu Aspekten, die im zweitäußersten Ring angeführt sind und die die meta-reflexiven Prinzipien konturieren – umgekehrt werden die Prinzipien über die in der Diskussion vorgeschlagenen Ausdifferenzierungen hin zu primären Prinzipien mediiert, also mit Blick auf ihren konkreten Sitz in der jeweiligen feld-, themen- oder fachspezifischen Lehrer:innenbildung konkretisiert. Schließlich werden mit gestrichelten Linien drei Sektoren abgetrennt, die jeweils solche theoretisch postulierten meta-reflexiven Prinzipien umfassen, die empirisch auf einer

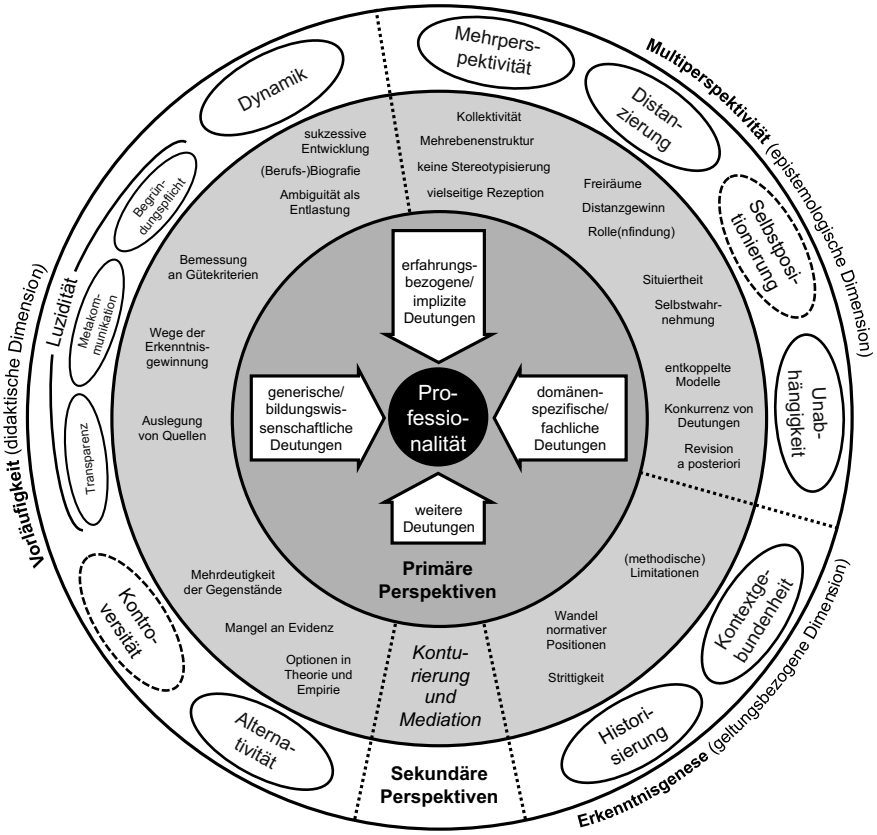

Abbildung 4: Modifizierte Perspektiven auf Professionalität (revidiertes Modell nach Cramer, 2020 b; Cramer et al., 2023)

von drei faktorenanalytisch gewonnenen heuristischen Dimensionen beruhen (Beschriftung außerhalb des äußeren Ringes).

Es handelt sich also bei *meta-reflexiven Prinzipien um generische sekundäre Perspektiven*, die erst mittels *Konturierung* durch und Ausdifferenzierung für spezifische Anwendungsgebiete und Diskurse (*Mediation*) im Bereich der Lehrer:innenbildung konkretisiert werden. So wird wechselseitig je kontextspezifisch zwischen inhaltsoffen-allgemeinen meta-reflexiven Prinzipien (sekundären Perspektiven) und inhaltlich-spezifischen primären Perspektiven auf Lehrer:innenbildung vermittelt.

3.3 Resümee

Insgesamt erfährt Meta-Reflexivität als professionstheoretische Perspektive durch die interdisziplinäre Diskussion eine vielfältige kritisch-konstruktive Erweiterung, Konturierung und Ausdifferenzierung. Der Theoriefortschritt mit Blick auf das Prozessmodell (vgl. 3.1) beschränkt sich weitgehend auf die Ergänzung der Annahme von angemessenen situativen Deutungen als ‚professionelle' Deutungen nicht nur aufgrund von explizit-kognitiven Rekursen, sondern auch aufgrund von implizit-habitualisierter Präsenz wissenschaftlicher Interpretationsmuster im schulischen Handlungsfeld. Damit können Meta-Reflexionen, wie bislang angenommen, nicht nur als psychologisch-kognitive Deutungsprozesse, sondern ganz im Sinne der Mehrperspektivität auch soziologisch als soziale Praxis gedacht werden – womit neben eine individuelle Verstehensleistung auch eine kollektive Reflexionspraxis tritt. Diese Erweiterung impliziert zugleich, dass meta-reflexive Professionalität über die Kategorien ‚Kognition' und ‚Habitus' hinaus potenziell auch noch auf weitere Art und Weise modelliert werden kann, was ihr abstrakter und je spezifisch auszudifferenzierender Charakter erlaubt.

Bezogen auf die Perspektiven auf Professionalität (vgl. 3.2) fällt der Theoriefortschritt noch größer aus, etwa indem neue meta-reflexive Prinzipien anzunehmen sind und sich bereits bestehende Prinzipien subsummieren lassen. Dieser Theoriefortschritt ist nur möglich, weil die 16 Diskussionsbeiträge trotz ihrer sehr unterschiedlichen Argumentationsgrundlage häufig ähnliche Aspekte ansprechen und vielfach zu vergleichbaren Aussagen gelangen, sich so wechselseitig validieren und zu einer produktiven Weiterentwicklung der Theorie der Meta-Reflexivität beitragen. Damit stellt sich im Modus der Diskussion interdisziplinärer Perspektiven auf Meta-Reflexivität echte Theorieentwicklung ein.

Zudem werden konkrete empirische Forschungsperspektiven aufgezeigt, womit sich vielfältige Anschlüsse ergeben. So kann auch diskutiert werden, ob sich Meta-Reflexivität angesichts dieser Transformation sukzessive von einer *professionstheoretischen Perspektive* hin zu einem *interdisziplinären professionstheoretischen Ansatz* entwickelt.

Literatur

Alexander, P. A. (2017). Reflection and Reflexivity in Practice Versus in Theory: Challenges of Conceptualization, Complexity, and Competence. *Educational Psychologist*, *52*(4), 307–314. https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350181

Archer, M. S. (2003). Meta-reflexives. In M. S. Archer (Hrsg.), *Structure, Agency and the Internal Conversation* (S. 255–297). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139087315.009

Archer, M. S. (2007). *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511618932

Biesta, G. (2007). Why ‚what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, *57*(1), 1–22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Biesta, G. (2010). Why ‚What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, *29*(5), 491–503. https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x

Brew, A., Boud, D., Lucas, L., & Crawford, K. (2017). Responding to university policies and initiatives: the role of reflexivity in the mid-career academic. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *39*(4), 378–389. https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1330819

Byrne, D. (1998). *Complexity theory and the social sciences*. Routledge. https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1330819

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, *24*, 249–305. https://doi.org/10.2307/1167272

Cochran-Smith, M., Carney, M. C., Keefe, E. S., Burton, S., Chang, W.-C., Fernández, M. B., Miller, A. F., Sánchez, J. G., & Baker, M. (2018). *Reclaiming Accountability in Teacher Education*. Teachers College Press.

Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., & Aitken, G. (2014). The Challenge and Promise of Complexity Theory for Teacher Education Research. *Teachers College Record*, *116*(5), 1–38. https://doi.org/10.1177/016146811411600407

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). 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. (Hrsg.). (2023). *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Waxmann.

Cramer, C., Brahm, T., Führer, C., Hapke, J., & Schweitzer, F. (angenommen). Zur Relevanz der Domäne für die Professionalität von Lehrpersonen. Ein Beitrag zu Kohärenz, Professionstheorie und Allgemeiner Fachdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*.

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., & Drahmann, 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., Harant, M., Merk, S., Drahmann, 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

Cummings, R., Harlow, S., & Maddux, C. D. (2007). Moral reasoning of in-service and preservice teachers: a review of the research. *Journal of Moral Education*, *36*(1), 67–78. https://doi.org/10.1080/03057240601185471

Davidson, D. J., & Stedman, R. C. (2018). Calling forth the change-makers: Reflexivity theory and climate change attitudes and behaviors. *Acta Sociologica*, *61*(1), 79–94. https://doi.org/10.1177/0001699317693065

Evans, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, *56*(1), 20–38. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x

Feder, L., & Cramer, C. (2023). Research on portfolios in teacher education: a systematic review. *European Journal of Teacher Education*. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2212870

Feucht, F. C., Brownlee, J. L., & Schraw, G. (2017). Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education. *Educational Psychologist*, *52*(4), 234–241. https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350180

Freidson, E. (2001). *Professionalism: the Third Logic. On the Practice of Knowledge*. University of Chicago Press.

Golob, T., Makarovi, M., & Rek, M. (2021). Meta-reflexivity for resilience against disinformation. *Comunicar*, *29*(66), 103–112. https://doi.org/10.3916/C66-2021-09

Golob, T., & Makarovič, M. (2022). Meta-Reflexivity as a Way toward Responsible and Sustainable Behavior. *Sustainability*, *14*(9), 5192. https://doi.org/10.3390/su14095192

Goodman, B. (2017). Margaret Archer, modes of reflexivity: The structured agency of nursing action. *Nurse Education Today*, *48*, 120–122. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.10.001

Gorski, P. C., & Dalton, K. (2020). Striving for Critical Reflection in Multicultural and Social Justice Teacher Education: Introducing a Typology of Reflection Approaches. *Journal of Teacher Education*, *71*(3), 357–368. https://doi.org/10.1177/0022487119883545

Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record*, *108*(7), 1241–1265. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x

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

Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Budrich, utb. https://doi.org/10.36198/9783838554600

Heuer, C. (2021). Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. Versuch über die soziale Praxis ‚der' Geschichtsdidaktik. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, *32*(3), 35–55.

Hoyle, E. (2008). Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections. In D. Johnson & R. Maclean (Hrsg.), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership* (S. 285–304). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8186-6_19

Kahn, P., Everington, L., Kelm, K., Reid, I., & Watkins, F. (2017). Understanding student engagement in online learning environments: the role of reflexivity. *Educational Technology Research and Development*, *65*(1), 203–218. https://doi.org/10.1007/s11423-016-9484-z

Kerwer, M., & Rosman, T. (2020). Epistemic change and diverging information: How do prior epistemic beliefs affect the efficacy of short-term interventions? *Learning and Individual Differences*, *80*, 101886. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101886

Ladson-Billings, G. (2006). It's Not the Culture of Poverty, It's the Poverty of Culture: The Problem with Teacher Education. *Anthropology and Education Quarterly*, *37*(2), 104–109. https://doi.org/10.1525/aeq.2006.37.2.104

Latour, B. (1988). The Politics of Explanation. In S. Woolgar (Hrsg.), *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge* (S. 155–176). Sage.

Lortie, D. C. (1975). *School Teacher. A Sociological Study*. University of Chicago Press.

Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford University Press.

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.

Lundgren-Resenterra, M., & Kahn, P. E. (2019). The organisational impact of undertaking a professional doctorate: Forming critical leaders. *British Educational Research Journal*, *45*(2), 407–424. https://doi.org/10.1002/berj.3503

Lunn Brownlee, J., Ferguson, L. E., & Ryan, M. (2017). Changing Teachers' Epistemic Cognition: A New Conceptual Framework for Epistemic Reflexivity. *Educational Psychologist*, *52*(4), 242–252. https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1333430

Meisinger, N. (2023). Metareflexivität: Von der Veränderungs- zur Vernunftorganisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, *54*, 251–258. https://doi.org/10.1007/s11612-023-00678-5

Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825–832). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-102

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Nastar, M. (2023). A Critical Realist Approach to Reflexivity in Sustainability Research. *Sustainability*, *15*(3), 2685. https://doi.org/10.3390/su15032685

Pels, D. (2000). Reflexivity: One Step Up. *Theory, Culture & Society*, *17*(3), 1–25. https://doi.org/10.1177/02632760022051194

PEN America (Hrsg.). (2021). *Educational Gag Orders. Legislative Restrictions on the Freedom to Read, Learn, and Teach*. https://pen.org/wp-content/uploads/2022/02/PEN_EducationalGagOrders_01-18-22-compressed.pdf [Stand: 15.08.2023]

Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.

Rau, C. (2020). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern: Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5811

Reckwitz, A. (2010). *Unscharfe Grenzen: Perspektiven der Kultursoziologie* (2. Aufl.). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839409176

Reintjes, C., Idel, T.-S., Bellenberg, G., & Thönes, K. V. (Hrsg.). (2021). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994336

Rømer, T. A. (2021). Gert Biesta – Education between Bildung and post-structuralism. *Educational Philosophy & Theory*, *53*(1), 34–45. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1738216

Ruitenberg, C. W. (2009). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in Philosophy and Education*, *28*(3), 269–281. https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2

Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Klinkhardt.

Schmid, S., & Lutz, A. (2007). Epistemologische Überzeugungen als kohärente Laientheorien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *21*(1). https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.1.29

Schreiber, F., & Cramer, C. (2022). Towards a conceptual systematic review: proposing a methodological framework. *Educational Review*, 1–22. https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2116561

Schröder, B. (2023). Welche Religionslehrer:innen braucht guter Religionsunterricht? In M. Heiler, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert* (S. 139–153). Evangelische Verlagsanstalt.

Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *31*(2), 99–110. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201

Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, subidentities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, *36*(1–2), 131–148. https://doi.org/10.1080/19415250903457893

Tatto, M. T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *44*(1), 20–44. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849130

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

Undurraga, J. K. A. S. (2023). Using performative meta-reflexivity in psychotherapy research. In K. Tudor & J. Wyatt (Hrsg.), *Qualitative Research Approaches for Psychotherapy* (S. 31–44). Routledge.

Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2013). *The Contribution of Educational Research to Teachers' Professional Learning. Philosophical Understandings*. BERA.

Zeichner, K. (2020). Preparing teachers as democratic professionals. *Action in Teacher Education*, *42*(1), 38–48. https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847

Zhuang, T. (2021). Structure, reflexivity and their interplay: understanding university faculty members' implementation of teaching excellence. *44*(1), 78–96. https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2132470

Meta-Reflexivität und Gewahrsein?

Diskussion von Kritik und Perspektivenerweiterung meta-reflexiver Lehrer:innenprofessionalität

Martin Harant

Abstract

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

1. Einleitung

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

Harant, M. (2023). Meta-Reflexivität und Gewahrsein? Diskussion von Kritik und Perspektivenerweiterung meta-reflexiver Lehrer:innenprofessionalität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 49–64). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-2. CC BY 4.0

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Subjekt, Reflexion und Meta-Reflexivität

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

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

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

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

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

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

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

4. Das Subjekt als fragliches Konstrukt der modernen Denkgeschichte

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

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

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

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

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

5. Meta-Reflexivität und dezentrierendes Gewahrsein

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

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

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

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

6. Zusammenfassung

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

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

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

Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*. Juventa.

Benner, D. (2015a). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Beltz Juventa.

Benner, D. (2015b). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, *61*(4), 481–496.

Berkovich-Ohana, A., Jennings, P. A., & Lavy, S. (2019). Contemplative neuroscience, self-awareness, and education. In N. Srinivasan (Hrsg.), *Progress in Brain Research*, *Band 244*. (S. 355–385). Elsevier. https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.015

Böhm, W. (2004). Pädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750–782). Beltz.

Chrisholm, R. M. (1969). On the Observability of the Self. *Philosophy and Phenomenological Research*, *30*(1), 7–21. https://doi.org/10.2307/2105917

Churchland, P. M. (1981). Eliminative Materialism and the Propositional Attitudes. *The Journal of Philosophy*, *78*(2), 67–90. https://doi.org/10.5840/jphil198178268

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M., Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65*(3), 401–423. https://doi.org/10.25656/01:23949

Damasio, A. (1999). *The Feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness.* William Heinemann.

Dennett, D. (1991). *Consciousness Explained.* Little, Brown & Co.

Dreyfus, H. (1987). *Husserl, Heidegger & Existentialism – Hubert Dreyfus & Bryan Magee.* https://www.youtube.com/watch?v=yqZBtVIX3Rk [zugegriffen: 08.08.2023].

Ergas, O. (2017). *Reconstructing ‚education' through mindful attention: Positioning the mind at the center of curriculum and pedagogy.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-58782-4

Gadamer, H.-G. (2010). *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Mohr Siebeck.

Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: Implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, *4*(1), 14–21. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01417-5

Garfield, J. L. (2022). *Losing ourselves. Learning to live without a self.* Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9780691220291

Habermas, J. (2011). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (8. Aufl.). Suhrkamp.

Hampe, M. (2022). Selbst- und Selbstlosigkeit. Zur transformativen Relevanz von Argumenten, Handlungen und Disziplinierungen der Aufmerksamkeit in der Philosophie des Selbst im Anschluss an Jay L. Garfield. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, *70*(5), 795–808. https://doi.org/10.1515/dzph-2022-0054

Harant, M. (2023): Why education should engage in the inner curriculum of the mind. *Pedagogy, Culture & Society 31*(4), 757–773. http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2021.1949383

Harant, M. (2022). Mind und mindfulness – Eine bildungstheoretische Diskussion. In D. Bogner & M. Harant (Hrsg.), *Bildung und Achtsamkeit. Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess* (S. 5–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37473-0_1

Heidegger, M. (1923/1993). *Sein und Zeit* (17. Aufl.). Max Niemeyer Verlag.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.

Herbart, J. F. (1802/1997). Die erste Vorlesung über Pädagogik. In D. Benner (Hrsg.), *Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte* (S. 43–46). Deutscher Studienverlag.

Hume, D. (1896). *A treatise of human nature.* Clarendon Press.

Kalthoff, H. (2014). Die Dinglichkeit der sozialen Welt. Mit Goffman und Heidegger Materialität erkunden. In C. Thompson, K. Jergus, G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 71–88). Velbrück.

Kant, I. (2000). *Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (24. Aufl.). Suhrkamp.

Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386–407). Waxmann.

Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science, 330*, 932. https://doi.org/10.1126/science.1192439

Long, F. (2023). *Essays in the phenomenology of learning. The challenge of proximity.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003279327

Metzinger, T. (2008). Auf der Suche nach einem neuen Bild des Menschen. Die Zukunft des Subjekts und die Rolle der Geisteswissenschaften. In P. Spät (Hrsg.). *Zur Zukunft der Philosophie des Geistes* (S. 225–235). Mentis. https://doi.org/10.30965/9783969750728_013

Metzinger, T. (2011). *The Ego Tunnel. TEDx Talks.* https://www.youtube.com/watch?v=ZFjY1fAcESs [zugegriffen: 08.08.2023].

Platon (2000). *Der Staat. Politeia.* Artemis & Winkler.

Rieger-Ladich (2019). Abstieg vom Feldherrenhügel: Zum Ort kritischer Theoriebildung. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 17–27). Tübingen University Press.

Scheler, M. (1949). *Die Stellung des Menschen im Kosmos.* Nymphenburger.

Schopenhauer, A. (1977). Die Welt als Wille und Vorstellung. Ergänzungen zum vierten Buch. In A. Schopenhauer (Hrsg.), *Zürcher Ausgabe. Werke in zehn Bänden. Band 4.* (S. 539–542). Diogenes.

Thomas, P. (2006). *Negative Identität und Lebenspraxis.* Alber.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience.* The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262529365.001.0001

Weniger, E. (1952). *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung.* Beltz.

Wittgenstein, L. (1922/2022). *Tractatus Logico-Philosphicus. Logisch-philosophische Abhandlungen.* http://people.umass.edu/klement/tlp/ [zugegriffen: 08.08.2023].

Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie?* (2. Aufl.). Francke, utb. https://doi.org/10.36198/9783838547978

Lehrer:innenbildung als Differenzerfahrung

Überlegungen zur differenztheoretischen Konturierung von Meta-Reflexivität

Till-Sebastian Idel, Dorthe Behrens und Dagmar M. Benincasa

Abstract

Der Beitrag versucht zunächst, wesentliche Bestimmungsmerkmale des Ansatzes meta-reflexiver Lehrer:innenbildung zu rekonstruieren. Anschließend werden differenztheoretische Überlegungen dargelegt und am Beispiel eines Moduls zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum an der Universität Oldenburg konkretisiert. Im letzten Schritt wird das differenztheoretische Verständnis zu Meta-Reflexivität ins Verhältnis gesetzt, wodurch zentrale Theoreme einer meta-reflexiven Lehrer:innenbildung differenztheoretisch konturiert werden.

1. Einleitung

Seit den 1970er Jahren hat sich im Fahrwasser der Bildungsreform das Professionalisierungsparadigma in der Lehrer:innenbildung durchgesetzt. Leitfigur der Lehrer:innenbildung ist seitdem die/der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker:in bzw. das Modell wissenschaftlich fundierter Handlungsfähigkeit, also Professionalität. Damit werden andere Vorstellungen der Genese von Handlungsfähigkeit zurückgewiesen. Weder reicht es aus, über geeignete Persönlichkeitseigenschaften für die Vermittlungstätigkeit in Schule zu verfügen (die ‚geborene' Lehrperson), noch ist eine angeleitete Einübung ausreichend (Meisterlehre), ebenso wenig aber auch, ausschließlich die zu unterrichtenden Fächer zu studieren (Qualifizierung durch fachliche Bildung). Was seither in besonderem Maße hinzukommt, ist ein erziehungs- bzw. sozialwissenschaftliches Studienelement, das sich als „bildungswissenschaftlicher Bereich" neben den Fächern, Fachdidaktiken und schulpraktischen Anteilen an den lehrer:innenbildenden Universitäten etabliert hat.

Das Professionalisierungsparadigma hat mit einem spezifischen Prozess der Verwissenschaftlichung die „Hoffnung auf eine wissenschaftliche Rationalisierung" (Meseth & Proske, 2019, S. 21) genährt. Pädagogische Hochschulen wur-

Idel, T. S., Behrens, D., & Benincasa, D. M. (2023). Lehrer:innenbildung als Differenzerfahrung. Überlegungen zur differenztheoretischen Konturierung von Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 65–81). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-3. CC BY 4.0

den als solche neu gegründet und später teils in Universitäten eingegliedert oder zu Universitäten ausgebaut, an den zuvor nur für das gymnasiale Lehramt qualifizierenden Universitäten wurden die erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen und später bildungswissenschaftlichen Anteile ausgebaut und auch die schulpraktischen Studien (bis hin zum Praxissemester) ausgeweitet. Das Lehramtsstudium hat sich so im Vergleich zu anderen Studiengängen zu einem komplexen Arrangement entwickelt, in dem in der Regel zwei Fächer samt Fachdidaktiken, Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie schulpraktischen Bestandteilen unter der lehrer:innenbildungspolitischen bzw. curricularen Norm der Kohärenz (Reintjes et al., 2021) zu einem sinnvollen Ganzen integriert werden sollen.

Mit dem Professionalisierungsparadigma stellt sich das Problem, wie dieser nicht triviale Zusammenhang der Elemente der Lehrer:innenbildung und insgesamt das Zusammenspiel von theoretischer Lehrer:innenbildung und praktischer Handlungsfähigkeit zu denken ist: Wie kann das Versprechen der Wissenschaftsorientierung in der universitären Lehrer:innenbildung auf praktische Nützlichkeit im Beruf bezogen und realisiert werden, wenn von einer professionellen, d. h. im Wesentlichen gekonnten, nicht linear durch wissenschaftliches Wissen determinierbaren Interaktionsgestaltung auszugehen ist, in der der entscheidende Wirkzusammenhang für (nicht unmittelbar absehbare und nicht kausal auf das professionelle Handeln zurückzuführende) Folgen des Lehrer:innenhandelns erst hervorgebracht werden muss?

Diese Fragen der Ausgestaltung und Begründung einer wissenschaftsorientierten und darin zugleich praxisbezogenen Lehrer:innenbildung werden seither vorzugsweise in der Professions- und Professionalisierungsforschung behandelt. In den letzten 20 Jahren haben sich in der deutschen Diskussion die drei Ansätze der kompetenz-, struktur- und entwicklungstheoretischen Professionsforschung (Überblick bei Terhart, 2011) in einem symbolischen Kampf um wissenschaftliche Deutungshoheit und politische Einflussnahme auf die universitäre Lehrer:innenbildung formiert. Entlang der Leitbegriffe Kompetenz, Reflexivität und Entwicklung konzeptualisieren diese drei Ansätze mit Bezug auf unterschiedliche disziplinäre Rahmungen (im Spektrum zwischen pädagogisch-psychologischen und soziologisch-sozialwissenschaftlichen Konstitutionstheorien und auch mit Referenz auf Forschung im Kontext der Allgemeinen Erziehungswissenschaft) ihre jeweilige Vorstellung von Professionalität und Professionalisierung und die darin enthaltenen Verbindungslinien zwischen „Theorie“ und „Praxis“ bzw. wissenschaftlichem Wissen, das in der Lehrer:innenbildung erworben werden soll, einerseits und der Wissensbasis professionellen Handelns in der Schule andererseits.

Während sich in den Nullerjahren insbesondere zwischen dem kompetenz- und strukturtheoretischen Ansatz eine Frontstellung ergab – vgl. dazu die Auseinandersetzung zwischen Baumert und Kunter (2006), Helsper (2007) und

Tenorth (2006) –, scheint sich der professionstheoretische Disput im letzten Jahrzehnt abgekühlt zu haben, möglicherweise auch deswegen, weil sich die unterschiedlichen Ansätze an verschiedenen Standorten jeweils profilbildend durchsetzen konnten bzw. auch an einigen Standorten nebeneinander vertreten werden und eine friedliche Koexistenz vorherrscht, oder weil sie in der Breite der Lehrveranstaltungen (z. B. in den Fachwissenschaften und -didaktiken) kaum eine Rolle spielen. Ein Zeichen dafür sind auch die Bemühungen, die Professionalisierungsverständnisse der Professionstheorien etwa in der Diskussion um eine „multiparadigmatische Lehrerbildung" (Heinrich et al., 2019) anzunähern und zueinander in ein produktives Verhältnis zu setzen. Der Ansatz einer „meta-reflexiven Lehrerbildung" (Cramer, 2019), der in diesem Band diskutiert wird, erhebt explizit den Anspruch, im Rahmen einer „sekundären" Lehrer:innenbildung eine Relationierung von Konzepten „primärer" Lehrer:innenbildung zu begründen und damit bislang fehlende professionalisierungstheoretische Leitplanken für ein solches Vorhaben zu formulieren.

Wir wollen in diesem Beitrag vor diesem Hintergrund eine differenztheoretische Perspektive zum Vorhaben der Meta-Reflexivität einnehmen. Differenztheoretische Positionen in der Lehrer:innenbildung gehen davon aus, dass die akademische Professionalisierung als Bildungsprozess eines umsichtigen Umgangs mit Differenz zu verstehen ist. Dieses Motiv bzw. diese professionalisierungstheoretische These ist anschlussfähig an den Ansatz der Meta-Reflexivität. Im Detail gibt es darüber hinaus markante theoretische Akzentuierungen mit Bezug auf ein radikales Verständnis von Kohärenz als inkommensurable Differenz und Irritation, das uns zu entsprechenden Konturierungen des Ansatzes der Meta-Reflexivität führt. Dafür werden wir zunächst die Grundzüge des Ansatzes der Meta-Reflexivität rekonstruieren. Dann skizzieren wir unsere differenztheoretische Perspektive, die in einen struktur- und praxistheoretischen Bezugsrahmen eingerückt ist (Idel, 2021). Am Beispiel des bildungswissenschaftlichen Moduls zur Begleitung des Allgemeinen Schulpraktikums (ASP) an der Universität Oldenburg konkretisieren wir unsere Überlegungen. Schließlich werden beide Ansätze zueinander relationiert, um den Ansatz der Meta-Reflexivität differenztheoretisch zu konturieren.

2. Meta-Reflexivität als Ansatz einer „sekundären" Lehrer:innenbildung

Der Ansatz der Meta-Reflexivität ist von Cramer und Kollegen in den letzten Jahren in verschiedenen Publikationen vorgestellt worden (u. a. Cramer, 2019; Cramer et al., 2019, 2023). Meta-Reflexivität wird nicht als ein zu den oben genannten Professionalisierungstheorien und ihren Implikationen für die Lehrer:innenbildung konkurrierender Entwurf aufgeboten, sondern als ein Konzept,

das auf einer höheren Ebene der Allgemeinheit diese Theorien überschreitet (insofern „Meta"-Reflexivität) und durch Reflexivität und Reflexion Kohärenz stiften soll. „Die unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze [sollen] in ihren spezifischen Eigenlogiken verstanden, in ihrem Verhältnis zueinander bestimmt und als bereichernd für die Professionalisierung erachtet werden" (Cramer, 2020, S. 204). Meta-Reflexivität wird als – so könnte man pointieren – epistemische Kompetenz eines souveränen Umgangs mit theoretischen und empirischen Wissensbeständen gefasst, sie beschreibt die „Kenntnis unterschiedlicher, auf den 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 des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können" (Cramer et al., 2019, S. 410).

Was diese Form der Kultivierung von Reflexivität auf einer übergeordneten Ebene für die Hochschullehre bedeutet, führen Cramer et al. (2019, S. 409) etwa am strukturtheoretischen Ansatz aus. Wenn in Seminaren mittels Kasuistik Fallbeispiele rekonstruiert würden, so müsse dafür Sorge getragen werden, dass die Fälle nicht nur im theoretischen Kontext eines bestimmten Ansatzes (etwa mit Bezug auf die in ihm enthaltenen pädagogischen Antinomien) reflektiert, sondern „z.B. auch die Grundlagen und der Modus der kasuistischen Lehrerbildung verstanden, in Potenzialen und Grenzen nachvollzogen und im Verhältnis zu anderen Ansätzen gedeutet" würden (ebd.). Meta-Reflexivität heißt demnach, eine epistemische, erkenntniskritische Grundhaltung einnehmen zu können bzw. „ein zusätzliche[s] Heraustreten aus der Reflexionssituation selbst" (Cramer, 2020, S. 208), um „Aufmerksamkeit für die spezifischen Konstitutionsbedingungen wissenschaftlicher Erkenntnis" zu erlangen (Cramer et al., 2019, S. 407). Dafür werden neben und im Zusammenhang mit Mehrperspektivität weitere Prinzipien postuliert, die in einer erkenntniskritischen Beschäftigung mit Theorien und Forschung in der Lehre zu berücksichtigen sind (Cramer, 2020, S. 208; Cramer et al., 2019, S. 415): kritisch-konstruktive Distanzierung von Ansätzen, Offenlegung ihrer jeweiligen Kontextgebundenheit, Sensibilisierung für die „Alternativität und Vorläufigkeit allen Erkennens" (Cramer, 2020, S. 208) und die „Unabhängigkeit der spezifischen Betrachtungsweisen" (ebd.), Transparenz in Bezug auf die „spezifische Axiomatik" der Ansätze, Metakommunikation und Begründungspflicht von Dozierenden sowie das „Prinzip der *Dynamik* als schrittweise Erhöhung des Grades an Komplexität im Studienverlauf […], um eine Überforderung Studierender zu vermeiden" (ebd.). Sicherlich werden hier idealtypische Sollensanforderungen formuliert, die mit Blick auf die Realität bildungswissenschaftlicher Massenlehre nicht leicht umzusetzen sind. Das relativiert allerdings nicht den theoretischen Geltungsanspruch des Ansatzes der Meta-Reflexivität, sondern verdeutlicht nur seinen Anspruch an das Niveau der universitären Lehre, die häufig von Dozierenden eher gegenläufig und in verkennender Analogie zur

Schule als „Unterricht" bezeichnet wird. Erst eine solchermaßen anspruchsvolle bildungswissenschaftliche Lehre und Betrachtung der jeweiligen professionstheoretischen Ansätze von der Meta-Ebene her ermögliche nach Cramer et al. Perspektivenwechsel, in denen die Gemeinsamkeiten, Schnittmengen, aber auch Unterschiede der Professionstheorien zu fassen sind, helfen Brüche und Irritationen auf Seiten der Studierenden zu vermeiden und sie in ihrer „individuellen Kohärenzherstellung" zu unterstützen (Cramer, 2020, S. 211).

Die einheitsstiftende Gemeinsamkeit der zumindest für die deutschsprachige Lehrer:innenbildung und Forschung maßgeblichen professionstheoretischen Trias sieht der Ansatz der Meta-Reflexivität in der konstitutionstheoretischen Prämisse der Ungewissheit des professionellen Handelns, die jeweils theoriespezifisch ausgedeutet und begründet wird. Würde man den Blick auf dieses Basistheorem schärfer stellen, ließen sich hier sicherlich noch Differenzen im Gemeinsamen identifizieren. Während etwa der kompetenztheoretische Ansatz die partielle Schließung der Ungewissheit qua handlungskompetentem Classroom-Management akzentuiert, postuliert die strukturtheoretische Lesart von Professionalität ein Offen- und Aushalten von Ungewissheit, das sich dem Handeln zum einen als dauerhafte professionelle Bewährungsanforderung stellt und zum anderen zugleich Emergenzbedingung für die Entstehung des Neuen im Unterricht ist (Combe, 2013). Der Ansatz der Meta-Reflexivität geht nun von einer *doppelten* Ungewissheit aus, nämlich zum einen mit Bezug auf die Komplexität der Welt der wissenschaftlichen Theorien und Forschung, die im Lehramtsstudium im Zentrum stehen, und zum anderen hinsichtlich der Ungewissheit, wie sie von den verschiedenen Professionstheorien als Handlungsbedingung des schulischen Felds herausgestellt wird.

Wie wird nun im Ansatz der Meta-Reflexivität die Brücke zur professionellen Praxis geschlagen? Meta-reflexive Lehrpersonen sind solche, die über eine Fülle von in der universitären Phase angeeigneten exemplarisch-typisierenden Deutungen pädagogischer Situationen verfügen und „unter Rekurs auf diese *oder* in Abgrenzung zu diesen im Handlungsfeld Schule angemessene situative Deutungen […] erzielen, die Grundlage für das Abwägen von Handlungsoptionen und das Treffen einer Handlungsentscheidung sein können" (Cramer, 2020, S. 207). Entsprechend wird das professionelle Handeln im meta-reflexiven Ansatz wiederum idealtypisch als Rekurs von Lehrpersonen im Handlungsfeld Schule auf in der Lehrer:innenbildung angeeignetes theoretisch-wissenschaftliches bzw. empirisches Wissen und auf daraus resultierende exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen bestimmt (siehe Abbildung 1 in Cramer et al., 2019, S. 410 bzw. Cramer 2020, S. 206). Unabhängig davon, ob es erfolgreich ist oder nicht, sei das Handeln von Lehrer:innen erst dann professionell zu nennen, wenn es eben auch auf exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen und damit letztlich auf wissenschaftliches Wissen rekurriert, ansonsten bliebe es intuitiv: „Meta-reflexive Elaborationen sind für professionelles Handeln konsti-

tutiv. Zugleich kann es unabhängig von ihnen gelingende Praxis geben – diese wäre dann aber nicht als professionell, sondern als intuitiv zu charakterisieren" (Cramer et al., 2019, S. 412).

Professionalität wird also auch im Ansatz der Meta-Reflexivität an die Verfügung über wissenschaftlich fundierte Situationsdeutungen und deren Mobilisierung zurückgebunden, wobei dies in Form einer rekursiven Relationierung gedacht wird, die eine rationalisierende Respezifizierung der Praxiserfahrung bzw. Situationsdeutung ermöglicht. Die Rezeption von wissenschaftlichem Wissen im Praxiskontext geschieht also nicht in einem „linearen Durchgriff" (Cramer et al., 2019, S. 411), aber dennoch wird die Möglichkeit einer reflexiven Verwendung des wissenschaftlichen Ausbildungswissens in der Handlungssituation selbst für möglich gehalten bzw. als Bedingung für den Vollzug von professionellem Handeln im Unterschied zu einem bloß intuitiven Handlungsmodus gesehen. Zwar wird die einfache Vorstellung eines Transfers oder einer Transformation von Wissen in das Handlungsfeld meta-reflexiv abgelehnt, von einer differenztheoretischen Warte aus ist dieses Differenzverhältnis von Theorie und Praxis aber noch weiter zu radikalisieren, wie wir im Folgenden zeigen wollen.

3. Lehrer:innenbildung als Differenzbearbeitung

Es handelt sich bei der im Folgenden dargelegten differenztheoretischen Perspektive nicht um ein ausgearbeitetes Konzept, sondern allenfalls um eine konzeptionelle Orientierung oder ein Prinzip der Ausgestaltung von schulpädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Lehrer:innenbildungselementen (die folgende Argumentation stützt sich weitgehend auf Überlegungen aus Idel, 2021). Insofern wird gar nicht der Anspruch auf eine solch fundierte systematische Begründung erhoben, wie der Ansatz der Meta-Reflexivität sie entfaltet. Daher lässt sich die differenztheoretische Perspektive auch nicht bruchlos in die Unterscheidung einer „primären" und „sekundären" Lehrer:innenbildung einsortieren. Wir rekurrieren in unserer differenztheoretischen Sichtweise auf struktur- und praxistheoretische Überlegungen zu Professionalität und Professionalisierung, die wir zunächst skizzieren, um sie dann am Beispiel eines schulpraktischen Moduls (Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP)) an der Universität Oldenburg zu konkretisieren.

3.1 Theoretische Perspektiven

Wie auch der Ansatz der Meta-Reflexivität bestreitet eine differenztheoretische Perspektive, dass es einen direkten Weg von der Theorie zur Praxis gibt, vielmehr werden diese als getrennte Sphären eigenen Rechts gesetzt. Das profes-

sionelle Handeln beruht demgemäß nicht auf einem handlungsorientierenden, expliziten Wissen, das sich als ein Regelwissen vergegenständlichen und so als quasi-technologisches Wissen vorab vermitteln ließe. Allerdings unterscheidet eine differenztheoretische Perspektive noch deutlicher zwischen einem expliziten Wissen und einem impliziten, aus Erfahrungsprozessen resultierenden Können (Neuweg, 2018). Dort, wo der Ansatz der Meta-Reflexivität eine rekursive Relationierung ausgehend vom Handlungsfeld auf wissenschaftliche Erkenntnisse modelliert, präferieren wir eine praxistheoretisch-phänomenologische bzw. erfahrungstheoretische Sichtweise auf pädagogische Professionalität und die dort stattfindende Verwobenheit von Erfahrung und Reflexion.

Professionalität vollzieht sich in Praktiken, die im berufsbiographischen Erfahrungsprozess unter der Bedingung der pädagogischen Organisiertheit von Schule und der in ihr institutionalisierten Erwartungen an Lehrer:innen in der Praxis selbst angeeignet werden und als routinisiertes Können weitgehend auf impliziten Wissensbeständen basieren. In der Professionsforschung wird diese Routinisiertheit des professionellen Handelns häufig auf einen bloßen Automatismus verkürzt und plakativ der Praxisreflexion gegenübergestellt. Die praxistheoretische Forschung versteht dies anders (Schäfer, 2013), denn aus ihrer Sicht sind Praktiken immer auch potenziell in Veränderung und können Neues entstehen lassen, weil sie sich als eine immer auch andere Wiederholung vollziehen. Im Strom von Handlungsaktivitäten tauchen so Bruchstellen und Einsatzpunkte auf, an denen sich etwas verändern kann, das die Akteur:innen, die Praktiken vollziehen, irritiert. Sie werden auf sich zurückgeworfen und müssen ihr Tun variieren, sich an die veränderte Situation anpassen, nach einer neuen Lösung suchen, möglicherweise aus dem Handlungsstrom aussteigen, um sich *erst dann (nicht bereits in der Handlungssituation selbst)* in Praktiken des Reflektierens auf vergangene Situationen zurückzubeugen und um diese von einer anderen Warte aus rekonstruieren zu können, womit die Irritation potenziell zu einem Bildungsanlass werden kann.

Das professionelle pädagogische Handeln trägt also in dieser Variante eines impliziten Könnens starke Züge eines intuitiv-improvisierenden Handelns, das in der professionstheoretischen Forschung – so auch, wie oben gezeigt, im Ansatz der Meta-Reflexivität – gerade nicht als professionell bezeichnet wird, weil ihm die theoretische Fundierung im wissenschaftlichen Wissen mangelt. Combe und Paseka bezeichnen dieses Können aus einer erfahrungstheoretischen Sicht als „situierte Kreativität“ (Combe & Paseka, 2012, S. 103). Es sei „an den Augenblick gebunden“, „ein Entwurf ins Offene“ und basiere „auf dem Hintergrund von verarbeiteten Erfahrungen, die mit und in ihrer (Miss-)Erfolgsträchtigkeit *gefühlsmäßig* präsent sind“ (Combe & Paseka, 2012, S. 103; Hervorhebung durch die Autor:innen). Combe und Paseka heben damit auf die unmittelbare Präsenz und umfassende, „körperlich-evaluative“ Verwicklung von Lehrer:innen in Handlungssituationen ab, in denen situierte Krea-

tivität und schöpferische Intuition nicht einfach durch anwendenden Rückgriff auf bereitliegende innere Kompetenzen und Wissensbestände entsteht, sondern als Bestandteil ihres Handelns in der Auseinandersetzung mit den Strukturbedingungen der Situation. Zugleich gehen sie davon aus, dass diese situierte Kreativität als Fähigkeit aus- und fortzubilden sei (Combe & Paseka, 2012, S. 104), aber eben in der Reflexion von Praxis in der Praxis. Die Fähigkeit zu situierter Kreativität entsteht damit im Erfahrungslernen und wird in der Offenheit von Situationen im Handlungsakt als Teil von dessen Emergenz immer wieder aufs Neue wirksam. Aus unserer Sicht liegt hier ein Unterschied zum Ansatz der Meta-Reflexivität, wenn dort ein Rekurs auf wissenschaftliche Wissensbestände in der Praxis über den Zugriff auf exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen als Konstitutionsbedingung für Professionalität und damit als möglich postuliert wird.

Im Anschluss an Brinkmann (2021) lässt sich das Theorie-Praxis-Verhältnis im Vollzug des professionellen Handelns erfahrungstheoretisch anders konzeptualisieren. Brinkmann hebt den Charakter der professionellen Praxis mit Bezug auf Aristoteles' Begriff der Phronesis hervor, die weder nur „körperliches Reagieren" noch nur „theoretisches Wissen" sei. Vielmehr biete Phronesis „als verständige Klugheit eine Verbindung zwischen Wissen und Können, zwischen Theorie und Praxis. Verständige Praxis ist reflexiv, aber nicht im Sinne einer theoretischen Haltung. Vielmehr findet der Reflexionsprozess innerhalb der Erfahrung statt – genauer gesagt: im Erfahrungsprozess selbst" (Brinkmann, 2021, S. 26). Die Grundlage des professionellen Handelns von Lehrer:innen ist aus Brinkmanns Sicht ein „urteilskräftiges Können" (Brinkmann, 2021, S. 26). Dieses ist theoretisch immer schon imprägniert, aber eben nicht durch die An- bzw. Verwendung allgemeinen wissenschaftlichen Regelwissens, das als Ausbildungswissen bzw. als typisierendes Deutungswissen angeeignet wurde. Vielmehr handelt es sich nach Brinkmann um eine Schicht im Amalgam des durch reflexive Übung erworbenen Erfahrungswissens. Professionalität basiert so auf einem Erfahrungswissen, was nicht bedeutet, dass universalistisches, explizites theoretisches Wissen nicht in Praxis hineindiffundieren könnte; dann aber qua eigensinniger Wissensverwendungen (Rothland, 2020 und in diesem Band) und in Praxiskontexten, die diese Möglichkeiten des Hantierens mit explizitem Wissen zulassen bzw. überhaupt erst ermöglichen.

Reflexion in der Praxis konstituiert sich also im Erfahrungsprozess selbst, wie Brinkmann ausführt. Wir wollen dem noch aus praxistheoretischer Sicht hinzufügen, dass Reflexion sich ebenso in Praktiken vollzieht, die kollektiver Natur sind. Reflexion in Schule betrifft nicht nur die individuelle Lehrperson, die sich reflektiert, sondern als Bestandteil von Professionalismus ist sie zugleich kollektiv konstituiert, d. h. sie ereignet sich in Erfahrungsgemeinschaften in gemeinsam vollzogenen Praktiken kooperativer Praxisreflexion. Auch hier liegt ein Unterschied zur Konzeption von Reflexion im Ansatz der Meta-

Reflexivität vor, auf den wir im letzten Abschnitt im Zusammenhang unserer differenztheoretischen Konturierungen noch eingehen.

Für die Strukturierung der Lehrer:innenbildung folgen aus dieser praxis-, struktur- und erfahrungstheoretischen Konzeption der Differenzperspektive klare Akzentuierungen in dem Sinne, dass die erste Phase im Wesentlichen eine akademische Lehrer:innenbildung ist, in der man das Reflektieren, Analysieren und Problematisieren erlernt und idealerweise eine Haltung wissenschaftlicher Skepsis und Neugier erwirbt (Helsper, 2001), was kompatibel ist mit den metareflexiven Überlegungen zu einer wissenschaftstheoretisch angelegten und in dem Sinne erkenntniskritischen Lehrer:innenbildung. Möglicherweise ist es mehr diese Haltung (und weniger das explizite Wissen, das in der Universität im Studium behandelt wurde), die für einen Rekurs auf Wissenschaft aus der Praxis heraus bedeutend ist, weil sie sich – so wäre die normative Erwartung einer wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung – in einem Habitualisierungsprozess in die Person eingeschrieben hat. Insofern plädiert eine differenztheoretische Perspektive in spezifischer Weise für den wissenschaftlichen Charakter der Lehrer:innenbildung, was nicht bedeutet, dass in die erste Phase der Lehrer:innenbildung nicht auch schulpraktische Elemente integriert werden sollten. In Übereinstimmung mit dem Ansatz der Meta-Reflexivität sollte die erkenntniskritische Bearbeitung der Differenz zwischen wissenschaftlichen Fachkulturen, Wissens- und Theoriebeständen und Forschungsansätzen sowie zwischen den Bildungsorten der Universität und der Schulpraxis in den Mittelpunkt gerückt werden.

In diesem akademischen Bildungsprozess sollte ein Studierendenhabitus erworben werden, der durch Einlassung auf die akademische Lehrer:innenbildung geprägt ist, nicht durch das Lamento der Praxisferne, das aus differenztheoretischer Sicht den Widerstand gegen Wissenschaft und die Ablehnung der Universität als Lehrer:innenbildungskontext symbolisiert. Im Anschluss an die habitustheoretischen Studien aus dem Zusammenhang der rekonstruktiven schulpädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung (Bonnet & Hericks, 2019; Helsper, 2018; Kahlau, 2023; Košinár, 2021; Kramer & Pallesen, 2019) lässt sich Professionalisierung als ein Prozess der Habitualisierung lesen, der reflexiv gemacht und insofern – wiederum normativ formuliert – in einen Prozess einer reflektierten Habitus- und Identitätsbildung überführt werden muss. Das Studium ist kein Durchlauferhitzer und nicht bloß eine Übergangs-, sondern eine eigenständige Professionalisierungsphase, die ihren Sinn nicht aus einer *unmittelbaren* berufspraktischen Bezogenheit gewinnt. Sich einen Studierendenhabitus anzueignen bedeutet, sich auf die disziplinären Wissenskulturen und die epistemischen Praktiken des Umgangs mit dem disziplinären Wissen und seiner Erzeugung einzulassen. Das Studium ist so gesehen ein Prozess, in dem man sich auf diese Entwicklungsanforderungen aktiv zubewegt und sich für Irritationen und Differenzen offenhält.

Perspektiven müssen gegeneinander geführt werden. Nähe und Distanz ist auszuloten zwischen den kognitiven Figuren und unterschiedlichen Praktiken in den Lehrveranstaltungen der Fächer, Fachdidaktiken und innerhalb der Bildungswissenschaften sowie mit Bezug auf die Aufenthalte in der Schulpraxis (Letzteres gerade auch vor dem Hintergrund des derzeit vorgezogenen und die Ausbildungslogik der Lehrer:innenbildung fundamental aufstörenden Berufseinstiegs in den Beschäftigungsverhältnissen vieler Studierender als Aushilfslehrer:innen).

3.2 Begleitung des Allgemeinen Schulpraktikums – ein curricularer Anwendungsfall

Die im Folgenden dargelegte Konzeption des schulpraktischen Praktikumsvorbereitungsmoduls ASP (Allgemeines Schulpraktikum) an der Universität Oldenburg ist von differenztheoretischen Überlegungen inspiriert. Es ist als erstes schulpraktisches Element im vorangeschrittenen Bachelor zwischen dem vierten und fünften Semester angesiedelt; die meisten Studierenden haben zum Zeitpunkt ihres Einmündens in das ASP-Modul also in der Regel die Studieneingangsphase in den Bildungswissenschaften und ihren Fächern absolviert. Das Modul wird von ca. 500 bis 600 Studierenden der allgemeinbildenden Lehrämter an der Universität Oldenburg absolviert und besteht aus einer semesterfüllenden Vorbereitungsphase (bestehend aus Vorbereitungsseminar und -vorlesung), dem sich eine sechswöchige Praxisphase anschließt, an deren Ende eine Reflexionssitzung im Kontext der Seminargruppe stattfindet. Die Studierenden fertigen als Leistungsnachweis ein Professionalisierungsportfolio an.

Seit 2020 wurde das Modul umfassend weiterentwickelt. Bis dahin war es durch das klassische curriculare Konzept vieler Schulpraktika geprägt: Mit dem Ziel, im Praktikum probeweise die Lehrer:innenrolle mit Fokus auf das Unterrichten zu übernehmen, standen didaktisch-methodische Konzepte der Unterrichtsgestaltung und die Einübung in das im Referendariat übliche Schema der Unterrichtsplanung, das sich auf gesamte Stunden bezog („ausführlicher Langentwurf“ und „tabellarische Kurzform“) im Mittelpunkt der Vorbereitungsseminare. Maßgabe der Prüfungsleistung war die Erstellung eines Langentwurfs sowie vier kürzerer Verlaufsplanungen, während innerhalb der Praxisphase mindestens acht eigens geplante Unterrichtsstunden gehalten werden mussten. Das Modul wurde mit einem benoteten Leistungsnachweis abgeschlossen.

Im Mittelpunkt der curricularen Weiterentwicklung der letzten drei Jahre stand die Zielsetzung, die (selbst-)reflexiven Anteile des Moduls zu stärken, d. h. die Reflexion der Studierenden stärker zu fördern, professionalisierungstheoretischen Überlegungen aller drei oben genannten Professionstheorien in der curricularen Gestaltung des ASP Ausdruck zu verschaffen und dieses insgesamt mehr als Berufsfelderkundung denn als Unterrichtspraktikum zu profi-

Tabelle 1: Elemente des intendierten Curriculums

	Strukturtheorie	**Kompetenztheorie**	**Entwicklungs-theorie**
Reflexionsimpulse auf Vorlesungs-ebene zu den Themen:	*Einführung in Vorstellungen und Theorien des Professionalisierungsparadigmas*		
	– Fallarbeit – Beobachtung – Pädagogische Antinomien	– Standards der Lehrerbildung	– Entwicklungs-aufgaben – Berufliche Anforderungen
Digitale Bausteine zum asynchronen Lernen zu den Themen:	„Beobachtung von Lernenden, von Lehrer:innen und Unterricht in seiner Gesamtheit“	„Lehr- und Lern-voraussetzungen“ und „Pädagogische Kernpraktiken“	„Lehrer:in werden“
Diskussion auf Seminarebene zu den Themen:	– *Unterricht beobachten, beschreiben und analysieren* – *Unterricht planen* – *eigene Zugänge und Entwicklungsaufgaben reflektieren*		
Professionalisie-rungsportfolio mit den Schwerpunkt-themen:	– *eine beobachtete pädagogische Kernpraktik beschreiben* – *eine pädagogische Kernpraktik planen und durchführen* – *Entwicklungsaufgaben formulieren*		

lieren. Im Rahmen dieser Weiterentwicklung wurde das Modul zudem von der Bewertungsfunktion entlastet: So muss es zwar erfolgreich bestanden werden, wird aber nicht mehr benotet. Wir beschreiben im Folgenden die wichtigsten Elemente des *intendierten* Curriculums (vgl. Tab. 1), wohlwissend, dass dessen detaillierte Umsetzung in einem so umfangreichen Modul – in der Regel bestehend aus ca. 35 Seminaren unter Beteiligung einer hohen Zahl von externen Lehrbeauftragten – und aufgrund der hochschuldidaktischen Autonomie der Lehrenden variieren kann.

In der einsemestrigen Vorbereitungsphase werden drei Veranstaltungselemente oder -ebenen integriert, die in unterschiedlicher Weise den professionstheoretischen Bezügen folgen und entsprechend inhaltliche Akzente in der Beschäftigung mit dem bevorstehenden Praktikum setzen:

(1) Im digitalen Live-Stream auf *Vorlesungsebene* werden die Studierenden aus den Seminaren in vier über das Semester verteilt stattfindenden Vorlesungen zu einem digitalen Plenum zusammengeführt. Einführend werden dort die professionstheoretischen Perspektivierungen (auf strukturelle Antinomien, Kompetenzen und Entwicklungsaufgaben) skizziert und in den weiteren Vorlesungen jeweils exemplarisch aufgegriffen. Gegenstände der Vorlesung sind die Themen „Beobachtung“ und „Kasuis-

tik“ aus strukturtheoretischer Perspektive, „Entwicklungsaufgaben“ und „berufliche Anforderungen“ aus entwicklungstheoretischer und „Standards der Lehrkräftebildung“ aus kompetenztheoretischer Perspektive.

(2) Ein zweites Element sind die *Veranstaltungen auf Seminarebene*, in denen Inhalte der Vorlesungen, aber auch der Bausteine aus der eigens für das Modul entwickelten digitalen Lernumgebung vertieft und diskutiert werden. Lehrende können diese Bausteine nutzen, um sie in ihren Seminaren den Studierenden zum (asynchronen) Lernen zur Verfügung zu stellen. Die Aufgaben in den Bausteinen beziehen sich, ebenso wie die Vorlesungsinhalte, auf die drei Professionsansätze. Aktuell werden vier Bausteine zur Verfügung gestellt, die Aufgabenstellungen und Schreib- bzw. Reflexionsimpulse bereithalten: Der Baustein „Lehrer:in werden“ konzentriert sich auf Erwartungsabklärung und Perspektivenwechsel im Praktikum, die Bausteine „Lehr- und Lernvoraussetzungen“ und „Pädagogische Kernpraktiken“ in kompetenztheoretischer Hinsicht auf die Unterrichtsplanung und der Baustein „Unterricht beobachten“ in strukturtheoretischer Hinsicht auf die Strukturanalyse von Unterricht.

(3) Im *Professionalisierungsportfolio,* das die Studierenden nach der Praktikumsphase zum Abschluss des Moduls einreichen, liegt der Schwerpunkt auf der Reflexion der Praktikumserfahrungen. Die Studierenden dokumentieren ausgewählte Beobachtungen inner- und außerhalb des Unterrichts mit Bezug auf die jeweils darin sich artikulierenden Handlungs- und Bewährungsanforderungen für das professionelle Handeln. Hierbei handelt es sich um von Lehrer:innen durchgeführte pädagogische Kernpraktiken wie auch um solche, die die Studierenden selbst geplant und in unterschiedlichen Lerngruppen umgesetzt haben (wie etwa einen motivierenden Unterrichtseinstieg auszuprobieren, eine Gruppenarbeit anzuleiten etc.). Aus der Beobachtung und Planung heraus reflektieren die Studierenden fortwährend ihr eigenes Wissen und Können. Impulse hierzu erhalten sie durch die Portfoliovorlage selbst, die zwar konkrete Reflexionsaufgaben beinhaltet, aber z. B. auch Platz für (das Festhalten sowie Reflektieren von) „*most memorable moments*“ im Praktikum lässt. Auf dieser Vorlage basierend entwickeln die Praktikant:innen abschließend auf Grundlage ihrer Erfahrungen konkrete Entwicklungsaufgaben für sich selbst.

Die hier dargelegte curriculare Sichtstruktur des ASP-Moduls soll deutlich machen, wie die Gegenstände und Inhalte von den professionalisierungstheoretischen Implikationen der drei etablierten Ansätze in der Professionsforschung durchdrungen sind. Das Modul ist auf diese Weise multiperspektivisch angelegt und versucht, der Förderung der Reflexivität und Reflexion größtmöglichen Raum zu bieten. Insofern wäre es durch den Ansatz der Meta-Reflexivität als Konglomerat mehrerer primärer Ansätze der Lehrer:innenbildung gut zu

begründen. Allerdings wird hier bewusst auf eine ausgiebige wissenschafts- und konstitutionstheoretische Beschäftigung mit den im Hintergrund liegenden Ansätzen der Professionsforschung und damit auch auf eine explizite Kohärenzstiftung auf höhere Ebene der Allgemeinheit verzichtet – einerseits, um das Modul, dessen Zielsetzung ja in der Praktikumsvorbereitung liegt, nicht zu überfrachten, andererseits aber auch, um die Studierenden nicht durch zu frühe meta-reflexive Anforderungen zu überfordern. Bezogen auf den Ansatz der Meta-Reflexivität ist das Modul deshalb eher als ‚propädeutisch' zu bezeichnen: Gemäß dem meta-reflexiven Prinzip der Dynamik geht es in diesem Modul (noch) nicht darum, ein hohes Maß an wissenschaftstheoretischer Reflexivität zu entfalten, zumal es an der für die Professionalisierung zentralen neuralgischen Schnittstelle von Universität und Schulpraxis angesiedelt ist. Diese Position verlangt von den Studierenden zugleich eine Einlassung auf und Distanzierung vom Praxisfeld; das Modul befindet sich nicht im exklusiven handlungsentlasteten Raum universitärer Lehre. Der Aspekt der Reflexivität stellt neben der wertvollen Berufsfelderkundung, der Beschäftigung mit der praktischen Anforderungsstruktur pädagogischer Professionalität und letztendlich der Reflexion der eigenen Studienwahl eine von zahlreichen komplexen Anforderungen in diesem allerersten Schulpraktikum dar. Mit dem Schwerpunkt auf die Selbstreflexion der Studierenden, welche sie im Entwicklungsportfolio zum Ausdruck bringen, zu dem sie zum Modulabschluss Feedback auf Grundlage eines für die ASP-Lehrenden entwickelten Rückmeldebogens erhalten, macht das ASP-Modul als Propädeutikum implizit einen ersten Schritt in Richtung „sekundäre" Lehrer:innenbildung und stellt so einen bedeutenden Meilenstein auf dem Weg zur expliziten Meta-Reflexivität dar.

4. Diskussion: Differenztheoretische Konturierungen von Meta-Reflexivität

Wir möchten abschließend vier differenztheoretische Konturierungen des Ansatzes der Meta-Reflexivität fokussieren, die wir zum Teil schon zuvor angeschnitten haben und die uns elementar für einen differenztheoretischen Ausweis der Meta-Reflexivität erscheinen.

Erstens erscheint es notwendig, mit dem meta-reflexiven Ansatz und dessen Differenzsensibilität ein integratives Verständnis von Kohärenz abzulehnen. Brüche und Irritationen im Studium sollen meta-reflexiv zwar vermieden werden, aber nicht durch Suchen von Einheit, sondern durch das Ausweisen von Differentem. Aus differenztheoretischer Sicht ist zu betonen, dass die Herstellung und das „Erleben von Inkohärenz" (Reh & Scholz, 2019, S. 65) ein Movens für studentische Lern-, Bildungs- und Professionalisierungsprozesse ist. Der meta-reflexive Ansatz spricht hier selbst von der Relevanz, auch ein geteil-

tes Bewusstsein von Inkohärenz als Moment der Professionalität anzusehen. Damit ist auch der Inkommensurabilität der Forschungs- und wissenschaftstheoretischen Paradigmen Rechnung zu tragen und deren Integrierbarkeit abzulehnen. Der meta-reflexiv gleichwohl angestrebten Idee eines notwendigen Zusammenschauens verschiedener Ansätze über das einheitsstiftende Theorem der Ungewissheit wären noch die Unterschiede der Ansätze im Verständnis und im empfohlenen handlungspraktischen Umgang mit Ungewissheit zur Seite zu stellen. Das Prinzip der Differenz, das zwar nicht als explizite Dimension dem meta-reflexiven Ansatz unterlegt wird, aber unseres Erachtens doch implizit enthalten ist, wäre so verstanden eines der inkommensurablen Differenz, die die Ansätze je für sich nebeneinander stehenlässt – was nicht heißt, dass sie nicht zueinander ins Verhältnis gesetzt (relationiert) werden könnten, aber eben im Modus der Differenz.

Zweitens möchten wir das engere Verständnis von Professionalität kritisch hinterfragen. Die klare Unterscheidung von professionell/nichtprofessionell entlang des Rekurses auf die wissenschaftliche Rationalität des professionellen Handelns droht, die meta-reflexiv berücksichtigte Situiertheit, aber weniger explizierte Implizität und Intuition des Handelns von Lehrer:innen als kreatives Können zu wenig zu betonen. Es erscheint geboten, diese Konstitutionsmomente des Handelns aus der Bestimmung von Professionalität im Blick zu bewahren, wie wir oben zu verdeutlichen versucht haben. Anderenfalls würde unseres Erachtens, auch wenn wir den (nicht ausschließlichen) Rekurs auf wissenschaftliche Wissensbestände teilen, die Bestimmung pädagogischer Professionalität verkürzt.

Drittens sehen wir die Transfermöglichkeit von Theoriewissen („exemplarisch-typisierende Deutungen“) in das praktische Handeln („angemessene Situationsdeutungen“) skeptisch, was in der Meta-Reflexivität durch den Verweis auf einen möglichen Rekurs vom Handeln auf Theorie anstelle eines umgekehrten Transfers von theoretischem Wissen in praktisches Handeln bedacht wird. Der Wirkungszusammenhang von Lehrer:innenbildung und Handlungspraxis ist differenztheoretisch möglicherweise mindestens so lose zu konzeptualisieren. Ein expliziter Rekurs auf wissenschaftliche Theorien und Konzepte ist vor allem in Reflexionszusammenhängen außerhalb des Unterrichts, nicht im Unterrichtshandeln selbst anzusiedeln.

Dies führt uns *viertens* zu einer Anfrage, die sich auf das individualtheoretische Verständnis von Reflexion im meta-reflexiven Ansatz bezieht. Der meta-reflexive Ansatz stützt sich auch auf den Forschungsstand zur „Epistemic Reflexivity“ und „Personal Epistemology“ (Cramer et al., 2019, S. 413). Diese ist psychologisch ausgerichtet und rückt entsprechend bewusstseinstheoretisch das reflektierende Subjekt mit seinen (meta-)kognitiven Fähigkeiten in den Mittelpunkt. Aus unserer praxis- und strukturtheoretischen Sicht wäre hier die *Kollektivität der Reflexion* zu ergänzen. Reflektieren ist sozial- und praxistheore-

tisch gesehen eine Praktik, die mit anderen geteilt, von anderen gelernt und mit diesen gemeinsam durchgeführt wird – in unserem Beispiel des ASP-Moduls z. B. im Rahmen der Vorbereitungsseminare. In Schule sind damit kollektive Räume für kooperative Reflexion angesprochen, in denen sich im Vollzug der Reflexion auch die Reflexivität der Organisation, nicht nur die des Einzelnen, herstellt. Eine entsprechende Ergänzung macht damit deutlich, dass pädagogische Professionalität kooperativ und kollegial hergestellt wird, institutionell gerahmt ist und nicht nur auf einer wirkmächtigen individuellen Professionalisierung der Professionellen beruht. Mit einem solchen Verständnis institutioneller, organisierter und kooperativer Professionalität bzw. einem entsprechenden Professionalismus lässt sich dann auch für mehr kooperative Lernformen in der Lehrer:innenbildung argumentieren und zugleich vermeiden, die individuelle gegenüber der institutionellen Professionalisierung in konkreten Einzelschulen und Schulkulturen zu sehr zu überschätzen.

Es ergeben sich – alles in allem – viele Parallelen und Anschlussmöglichkeiten in der Bezugnahme von differenztheoretischen Perspektiven auf den Ansatz der Meta-Reflexivität in der Lehrer:innenbildung. Die Differenzperspektive ist dort bereits enthalten, die von uns herausgearbeiteten Konturierungen leiten sich aus der Zuspitzung eben dieser ab.

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

Bonnet, A., & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–123). Klinkhardt.

Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 21–40). Waxmann.

Combe, A. (2013). Perspektiven der Unterrichtstheorie. Eine Diskussion neuerer theoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht. Zu W. Meseth, M. Proske und F.-O. Radtke (Hrsg.) (2011): Theorien über Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *2*, 158–173. https://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17415

Combe, A., & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch. Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*(2), 91–107. https://doi.org/10.1007/s35834-012-0033-5

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. (2020). 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., Harant, M., Merk, S., Drahmann, 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

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

Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule, 111*(2), 244–259. https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *1*(3), 7–15.

Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10*(4), 567–579. https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1

Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.

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 (2021), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 243–258). Waxmann.

Kahlau, J. (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben.* Klinkhardt.

Košinár, J. (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 91–108). Waxmann.

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* Klinkhardt.

Meseth, W., & Proske, M. (2019). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–46). Klinkhardt.

Neuweg, G. H. (2018). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In G. H. Neuweg, *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 71–90). Waxmann.

Reh, S., & Scholz, J. (2019). Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 65–80). Klinkhardt.

Reintjes, C., Idel, T.-S., Bellenberg, G., Thönes, K. V. (2021). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994336

Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie' und ‚Praxis' im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, *66*(2), 270–287.

Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie.* Velbrück.

Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 580–597. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224). Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:7095

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 & Drahmann, 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-

Rothland, M. (2023). Das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ in der Perspektive der Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 83–105). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-4. CC BY 4.0

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 & Drahmann, 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-

digt 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 & Drahmann, 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 Helspers Konzeption eines ‚doppelten Habitus' (ein Habitus der wissenschaftlichen Reflexion und ein Habitus praktischen Könnens), der auf dem Weg doppelter Professionalisierung zu erwerben ist; Helsper, 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 Geltungsanaspruches 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 metakognitiven 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 & Drahmann, 2019, S. 18 f.).

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 & Drahmann, 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 & Drahmann, 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 (*kwowing 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 *„rekursive 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 & Drahmann, 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

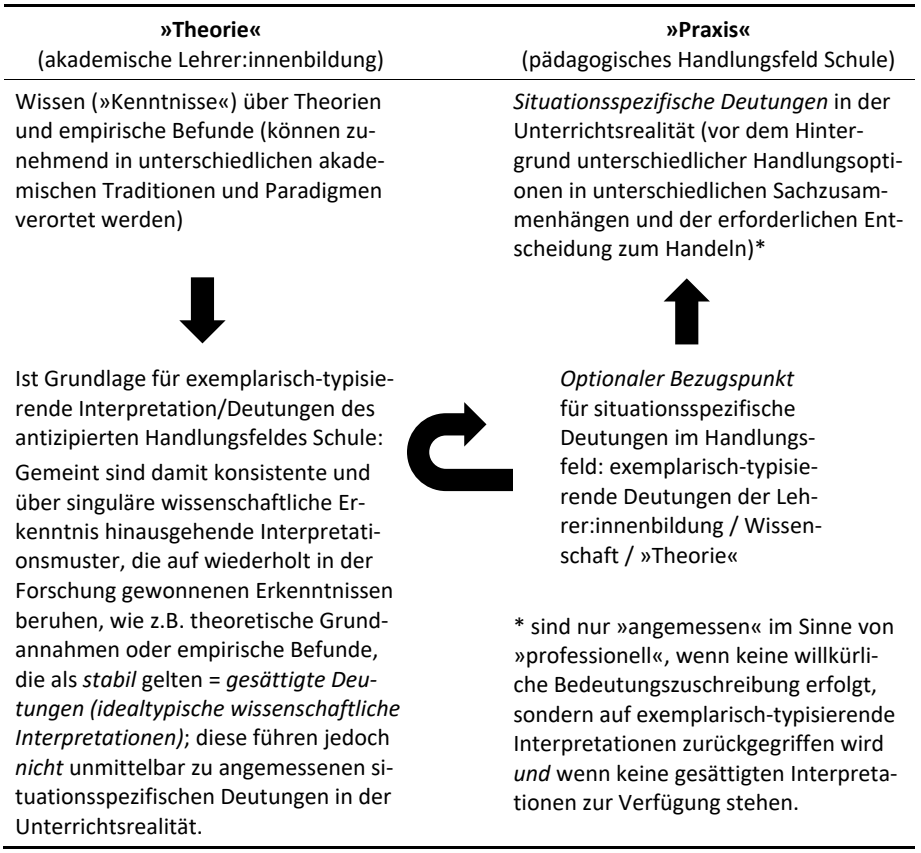

Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung der Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“ im Ansatz der Meta-Reflexivität

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 & Drahmann, 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 & Drahmann, 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 Aussagensystems 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 berücksichtigen 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‘, überschau- 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 videografierter 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 & Drahmann, 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 ermögliche, 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 sinnvolleres 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 & Drahmann, 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., & Weihrich, 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. Küchler & 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., & Drahmann, 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., Drahmann, 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 Lehrerausbildung. 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., & Streblow, 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.), *Kompendium 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 Rezensionsaufsatz. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *13*(1), 163–181. https://doi: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 koevolutionäres 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.

Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive

Caroline Rau und Annette Scheunpflug

Abstract

Der Beitrag nimmt das Konzept der Meta-Reflexivität aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive in den Blick. Sein Schwerpunkt liegt auf der geistes- sowie kulturwissenschaftlichen Fächerdomäne. Zunächst wird die Konstruktion von Kulturalität in Schule und Unterricht in einer pluralen Welt elaboriert und der Forschungsstand eingeführt. Anschließend wird beleuchtet, welche Facetten einer Meta-Reflexivität sich aus kulturwissenschaftlicher Perspektive zeigen: Unterscheidung zwischen Kultur als Strukturen und als Produkt, Berücksichtigung pluraler kulturbezogener Identitäten, Auflösung vermeintlicher kategorialer Wissensordnungen sowie Pluralität von Formen und Orten von Kultur. Abschließend werden Überlegungen zu Lehrkräfteaus-, fort- und -weiterbildung zusammengefasst.

In diesem Beitrag soll die Debatte um Meta-Reflexivität um einen weiteren Aspekt angereichert werden. Im Anschluss an generische Ausführungen zum Konzept der Meta-Reflexivität soll es in diesem Beitrag um die geistes- und kulturwissenschaftlich geprägten Fächer gehen: also die Fremdsprachen, den Deutschunterricht, den Geschichtsunterricht, die Künste usw. Für diese Fächergruppe wird Meta-Reflexivität als ein Aspekt von Professionalität von Lehrkräften diskutiert und damit eine spezifische Inhaltlichkeit des Unterrichts in den Blick genommen. Was bedeutet diese Kompetenz für die Lehrkräfteprofessionalität?

Zunächst wird die Spezifizität der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächergruppe genauer beschrieben: Was macht Meta-Reflexivität hinsichtlich der Inhaltlichkeit geistes- und kulturwissenschaftlicher Fächer überhaupt aus? Anschließend wird der Forschungsstand umrissen. Drittens werden empirische Ergebnisse dazu präsentiert, wie sich Meta-Reflexivität ausprägen kann. Ein Ausblick mit Anregungen für die Lehrer:innenbildung schließt die Überlegungen ab.

Wir verzichten darauf, das Konzept der Meta-Reflexivität zu begründen und in dieses einzuführen: Entsprechendes liegt bereits umfassend vor (vgl. Cramer, 2019, 2020; Cramer et al., 2019, 2023). Vielmehr wird an diese Überlegungen voraussetzend angeknüpft.

Rau, C., & Scheunpflug, A. (2023). Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 107–123). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-5. CC BY 4.0

1. Konstruktion von Kulturalität in Schule und Unterricht in einer pluralen Welt

Lehrkräfte und Schule vermitteln Kultur, beispielsweise Schreib- und Lesetechniken, Sprache, wertebasiertes Handeln, das Spielen von Musikinstrumenten, das (De-)Codieren von kulturellen Objektivationen. Die Vermittlung von Kultur wird zum einen intentional vorgenommen, denn Lernende sollen in ihrer kulturellen Individuation, in ihrem kulturbezogenen Lernzuwachs und Kompetenzerwerb unterstützt werden. Zum anderen wird Kultur mitgängig durch die Gestaltung von Lernumwelten durch Lehrkräfte im Modus kultureller Begegnung ermöglicht. Im Folgenden wird sowohl auf einen engen Kulturbegriff, der beispielsweise hochkulturelle Felder umfasst, als auch im Besonderen auf einen weiten Kulturbegriff rekurriert, der alles vom Menschen Produzierte beinhaltet (vgl. Reckwitz, 2011 zu verschiedenen Verständnissen von Kultur; Scheunpflug et al. 2012 zu Formen der Vermittlung von Kultur).

Sowohl die Vermittlung von als auch die Begegnung mit Kultur sind für Lehrkräfte und damit auch für deren Professionalisierung mit Herausforderungen verbunden. Schließlich geschieht die Einführung in Gesellschaft über die Begegnung mit Kultur. Denn diese selbst ist in einen gesellschaftlichen Kontext gestellt und konstituiert gesellschaftliches Leben (vgl. Scheunpflug et al., 2012, 2020). Gesellschaft differenziert sich immer weiter aus: Sie wird pluraler und kulturell vielfältig. Lehrkräfte wie Lernende tragen eine breite Vielfalt an kulturellen Hintergründen, Sprachen und Erfahrungen in Schule hinein. Vor diesem Hintergrund entstehen herausfordernde Fragen: Mittels welcher Kultur und mittels welcher diese Kultur konstituierenden kulturellen Objektivationen soll in Gesellschaft eingeführt werden? Welche kulturellen Inhalte sollen tradiert werden? Welche Sprachen stellen eine Bereicherung dar, welche werden durch die Schule negiert?

Damit entstehen spannungsreiche Herausforderungen für die Frage, wie mit Kulturalität im unterrichtlichen Kontext umzugehen ist. Unterricht erfordert eine Bestimmung des Unterrichtsgegenstandes. Für Unterricht in kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächern muss der Unterrichtsgegenstand inhaltlich festgelegt werden. Wenn Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mittels Kultur in Gesellschaft einführen, sind sie aufgefordert, Kultur inhaltlich zu bestimmen, damit Unterricht möglich wird. Diese zu bestimmen, wird angesichts der Komplexität der Perspektiven, der vielfältig möglichen Ein- und Ausschließungen sowie dem gleichzeitigen Anspruch, niemanden mit seinen Ansprüchen auszuschließen und gleichzeitig an die kulturelle Tradition einer Gesellschaft anzuschließen, zu einer Herausforderung. Das, was jeweils unter Kultur subsumiert wird, ist selbst eine Konstruktion der „Konnotationen des chronisch vieldeutigen Kulturbegriffs“ (Reckwitz, 2011, S. 2). Lehrkräfte können nur eine (oder eine Auswahl) der Konstruktion von Kulturalität – und nicht deren so-

wieso nie zu erfassende ganze Breite – vermitteln. Damit wird es zu einer Herausforderung, eine Perspektive im Unterricht zu behandeln und gleichzeitig zu transportieren, dass es deren noch mehrere gibt.

Damit sollten im Unterricht Kulturalitätskonstruktionen in den Blick kommen, ohne dass diese kulturessenzialistisch werden oder als solche gelesen werden können. Dies bedingt ein hohes Maß an kultureller Reflexivität, eine immer wieder im Unterricht sichtbar werdende reflektierte Vielfalt an kulturellen Objektivationen aus Hoch-, Sub-, Inter- und Transkultur. Das bedeutet auch, dass nicht nur die eigene kulturelle Distinktion der Lehrkräfte ein Auswahlkriterium darstellen darf. Denn solch ein differenzierungstheoretischer Kulturbegriff würde lediglich „auf jene intellektuellen und künstlerischen Ausdeutung[en rekurrieren], die einer normativen Ausdeutung [seitens der Lehrkräfte usw.] würdig erscheinen“ (Reckwitz, 2012, S. 79).

Häufig gehen essenzialisierende Praktiken mit kulturellen Stereotypisierungen einher, die geographischen oder sozialen Räumen sowie Ethnien zugeschrieben werden (vgl. für die schulische Kommunikation Kühn et al., 2021; Taube, 2022). Reckwitz pointiert die inhaltliche Bestimmung sowie die kulturellen Stereotypisierungen mit dem Begriff eines holistischen Kulturverständnisses, wonach Kultur „sich auf die Diversität der Totalitäten menschlicher Lebensformen in verschiedenen ‚Völkern‘, ‚Nationen‘, ‚Gemeinschaften‘, ‚Kulturkreisen‘“ (Reckwitz, 2005, S. 95) bezieht. Dieser Gedanke wird von Welsch in seinem Konzept der Transkulturalität insofern spezifiziert, wenn er auf „ein internes Homogenitätsgebot und ein externes Abgrenzungsgebot“ von Kultur verweist. So sei das Typische als vermeintlicher Bestandteil ebendieser Kultur zu vermeiden. Denn: „Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet“ (Welsch, 2012, S. 27). Statt eines Kulturessenzialismus samt Kulturstereotypisierungen kommen dann kulturelle Hybridität und transkulturelle Gemeinsamkeiten in den Blick.

Damit wird sichtbar, wie sehr es für Lehrkräfte bedeutsam werden muss, ihre eigene kulturelle Prägung zu reflektieren. Teil der Lehrkräfteprofessionalität ist vor diesem Hintergrund „die Auflösung der Sicherheit gebenden Sehgewohnheiten (zwischen Neugier und Irritation)“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 103) und die Dekonstruktion von Kultur bzw. der „Blick auf die Ordnungsstrukturen der eigenen Beobachtung […] als Beobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung (d. h. mit dem Blick auf Ordnungskriterien)“ (S. 102). Die selbstreflexive Begegnung mit kulturell Eigenem schließt demnach die Anerkennung von Unterschiedlichkeit sowie die Suche nach dem jeweils Gemeinsamen ein.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass in kultur- und geisteswissenschaftlich geprägten Fächern die Frage nach der Auswahl, der Struktur und der Präsentation bzw. der didaktischen Aufbereitung des Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich vor Herausforderungen der Ein- und Ausschließungen steht, die der

Reflexion bedürfen. Wenn die kulturelle Pluralität der Gesellschaft auch ihren Niederschlag im Kontext der schulischen kulturbezogenen Vermittlungsarbeit erfährt, müssen damit die Konstruktionsbedingungen dieser Kulturalität in irgendeiner Form visibel werden. An dieser Stelle wird bereits die Anschlussfähigkeit an eine didaktische Theorie erkennbar, die diese Konstruktionen mit in den Blick nimmt, wie z. B. die didaktische Theorie innerhalb der Theoriearbeit zur Meta-Reflexivität oder auch die evolutionäre Didaktik (vgl. Scheunpflug, 2001) als weiterer Theorieentwurf, der Ein- und Ausschließungen meta-reflexiv bewusst machen möchte.

2. Forschungsstand

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung sowie im Kontext schulischen und unterrichtlichen Handelns war die Kulturalität der Unterrichtsgegenstände insofern lange kein Thema, als davon ausgegangen wurde, dass Gesellschaft und Kultur ineinander fallen. Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung des Verhältnisses von Kultur und Gesellschaft durch die Globalisierung, die Digitalisierung und die Migration, wurde Kulturalität Gegenstand methodisch-didaktischer sowie erziehungswissenschaftlicher Überlegungen. Damit rückt das Bewusstsein für unterschiedliche Konstruktionen von Kultur und der damit verbundenen Kulturalität verstärkt in das Zentrum pädagogischer Überlegungen. Es kristallisierten sich zwei Diskursstränge heraus, die im Folgenden nachgezeichnet werden (vgl. auch Scheunpflug et al., 2012).

2.1 Kulturpädagogik und Kulturelle Bildung aus einer bildungstheoretischen Perspektive – im Fokus das Bildungssubjekt

Dieser Diskursstrang umfasst die „Kulturpädagogik“ bzw. die „Kulturelle Bildung“. In diesem Kontext lag der Fokus vornehmlich auf der Bildung des Subjektes durch die Beschäftigung mit Kultur. Die Kulturpädagogik bzw. kulturelle Bildung gliedert sich in drei Zeitepochen, in denen unterschiedliche Zielstellungen mit der Bildung des Subjekts verbunden sind. Diese werden im Folgenden nach Zirfas (2013) zusammengefasst. In der geisteswissenschaftlichen Kulturpädagogik (Ende des 19. Jahrhunderts/frühes 20. Jahrhundert bis ca. 1960) sollten sich die Bildungssubjekte vor allem sittlich-moralische, traditionelle Werte aneignen, indem sie vornehmlich hochkulturelle Inhalte rezipieren. Ziel war die Höherentwicklung von Individuen, wodurch sich auch eine Höherentwicklung von Kultur erhofft wurde. Mit der emanzipatorischen Kulturpädagogik (seit den 1960er- und 1970er-Jahren bis heute) ist der Anspruch verbun-

den, dass allen Bildungssubjekten die Partizipation an Kultur ermöglicht wird. Damit war das Thema der Chancengerechtigkeit auch in der Kulturpädagogik angekommen. Hier rückte in den Mittelpunkt, dass Kultur für alle da ist, von allen gemacht wird und Kultur letztlich alles menschlich Hervorgebrachte sein kann bzw. ist. Erstmals wird hier auch dezidiert der Blick auf die Rezeption sowie insbesondere Produktion subkultureller Inhalte gerichtet. Auf normativ-theoretischer sowie konzeptioneller Ebene wird der Anspruch erhoben, die kulturellen Interessen von Bildungssubjekten deutlich stärker zu berücksichtigen, wodurch auch die Emanzipation von Bildungssubjekten im Bereich von Kultur gestärkt werden soll. Die reflexive Kulturpädagogik (seit den 1980er-Jahren bis heute) lenkt einen bildungswissenschaftlich-empirischen Blick insbesondere auf die Frage, inwiefern bzw. wie Bildungssubjekte kulturelle Bildung nutzen und welche Chancen und welches Potenzial mit der Nutzung kultureller Bildung verbunden sind. Ein weiteres Hauptaugenmerk dieser Phase ist es, dass Bildungssubjekte in ihrer ästhetischen Geschmacksbildung unterstützt werden. Kultur wird zum Referenzpunkt pädagogischer Tätigkeit, wobei Bildungssubjekte und Bildungsobjekte in ein reziprok-dialektisches Verhältnis zueinander gesetzt werden: Praktisch-partizipative Möglichkeiten sowie Gelegenheitsstrukturen und damit evozierte Veränderungen des Bildungssubjekts, die sich in kulturellen Praktiken und in der Herstellung sowie im kulturellen-hermeneutischen Verstehen manifestieren, haben Einfluss auf die Ausgestaltung von Kultur bzw. Kulturen und damit letztlich auf Gesellschaft – und eben umgekehrt.

2.2. Kulturbegegnung und Kulturvermittlung aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive – im Fokus das Bildungsobjekt

Im Kontext dieses Diskursstranges wird dezidiert auf ein kulturwissenschaftliches Forschungsprogramm rekurriert, das sein Hauptaugenmerk auf Bildungsobjekte richtet. Zugleich ist damit der Anspruch verbunden, die Visibilisierung der Kontingenz von Kultur zu explizieren. Reckwitz spezifiziert das Kulturverständnis dieses Forschungsprogramms: In ihm scheinen „die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte [auf], […] die in unterschiedlichsten menschlichen Praktiken – verschiedener Zeiten und Räume – zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen. Indem die Abhängigkeit der Praktiken von historisch- und lokalspezifischen Wissensordnungen herausgearbeitet wird, wird die *Kontingenz* dieser Praktiken, ihre Nicht-Notwendigkeit und Historizität demonstriert“ (Reckwitz, 2011, S. 2). Die Anerkennung sowie die Explizierung von Kulturkontingenz manifestiert sich in einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff (vgl. Geertz, 1973). Mit

diesem Kulturverständnis kommt in den Blick, „dass diese Verhaltenskomplexe vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation entstehen, reproduziert werden und sich verändern“ (Reckwitz, 2011, S. 7). Im Rahmen von Semiotik, Strukturalismus, Phänomenologie, Hermeneutik, Pragmatismus und Sprachphilosophie usw. werden auf die Frage, was Elemente des symbolischen Gehalts menschlicher Handlungsformen konstituiert, verschiedene Antworten gegeben. Für den pädagogischen Kontext wird in diesem Zusammenhang wichtig, dass bedeutungsgeladene kulturelle Objektivationen jeglicher Couleur zu Bildungsobjekten erhoben werden können.

2.3 Desiderat und methodisches Vorgehen

Während im einen Diskursstrang die kulturbezogene Subjektwerdung ins Zentrum rückt, steht im anderen Diskursstrang die Bedeutungsorientierung von Kulturobjektivationen in ihrer Funktion als Bildungsobjekte im Mittelpunkt kulturpädagogischer Überlegungen. Vor diesem Hintergrund gilt es zu fragen: Welche bildungswissenschaftlich-empirischen Anregungen bieten eine kulturbezogene Subjektwerdung sowie die Bedeutungsorientierung von Kulturobjektivationen für eine didaktische Reflexion von Lehr- und Lernprozessen und eine damit verbundene Lehrkräfteprofessionalität im Kontext einer Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive? Dieses Erkenntnisinteresse wird für den vorliegenden Beitrag im Rückgriff auf die Forschungsergebnisse des Projekts „Kultur in der Lehrkräftebildung (KulturLebi)“ beantwortet. Zielperspektive dieses Projekts war die Frage danach, was angehende Lehrkräfte befähigt, über ihr kulturelles Handeln zu reflektieren und diese Reflexionen für das eigene Lernen im Lehramtsstudium und das daran anschließende Lehrkräftehandeln anschlussfähig zu machen. In Anlehnung an einen weiten und bedeutungsorientierten Kulturbegriff nahmen die einzelnen Teilprojekte wissensbezogene Kulturaffinitäten sowie Lehr- und Lernangebote von Lehramtsstudierenden empirisch in den Blick. Im folgenden Abschnitt wird Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive facettiert und anhand ausgewählter empirischer Befunde des Projekts „KulturLebi“ illustriert. Damit greift dieser Beitrag auch konstituierende Elemente von Meta-Reflexivität auf, etwa empirische sowie gleichzeitig theoretische Erkenntnisse zu kennen, und diese kritisch auf ihre Geltungsansprüche hin zu überprüfen (vgl. Cramer et al., 2019, S. 410).

3. Facetten einer Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive

Möchte man in Anlehnung an die oben dargelegten Ausführungen zur Kulturpädagogik, kulturellen Bildung, Kulturbegegnung und -vermittlung und deren Zielstellungen in Bezug auf Bildungssubjekte und Bildungsobjekte nun didaktische Überlegungen anstellen und diese an das Forschungsprogramm der Meta-Reflexivität als Ausweis von Lehrkräfteprofessionalität anfügen, dann kommen vier heuristische Facetten in den Blick. Diese vier Facetten werden vom Anspruch getragen, kulturelle Kontingenz durch unterschiedliche kulturtheoretische Optionen zu visibilisieren und auf einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff zu rekurrieren (vgl. Reckwitz, 2011). Damit greifen sie den Anspruch auf, eine „Reflexivität [zu evozieren, die] eine auf Sachverhalten in der Systemumwelt bezogene Form der Beobachtung erster Ordnung darstellt" (Cramer et al., 2019, S. 405) – und werden damit meta-reflexiv.

3.1 Meta-Reflexivität als Unterscheidung zwischen ‚Kultur als symbolische Strukturen' und als ‚Produkt subjektiver Interpretationsleistungen'

Eine Facette von Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive ist es, zwischen „Kultur als übersubjektive symbolische Strukturen" und „Kultur als Produkt subjektiver Interpretationsleistungen" (Reckwitz, 2011) zu unterscheiden. Im Folgenden werden diese beiden heuristischen Zugangsweisen erläutert und anhand von Befunden aus der Studie „Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften" (vgl. Rau, 2020a; 2021) empirisch illustriert.

Im Rahmen von „Kultur als übersubjektive symbolische Strukturen" ist festgeschrieben, welche Praktiken möglich und zugleich zulässig sind. Hierüber werden Sinnmuster reproduziert, welche den Denk-, Handlungs- sowie Wahrnehmungsraum von Subjekten und letztlich auch Kollektiven limitieren und zugleich amplifizieren – insbesondere auch orientieren (vgl. Reckwitz, 2011, S. 15 f.). Ein Beispiel soll diesen Zugang charakterisieren: In einer Gruppendiskussion, in der sich Lehrkräfte über die Interpretation expressionistischer Gedichte unterhalten, wundert sich eine Lehrkraft darüber, warum sich Schülerinnen und Schüler Epochenmerkmale des Expressionismus in so geringem Umfang aneignen. In den Äußerungen der Lehrkräfte wird deutlich, dass sie Gedichte anhand von Epochenmerkmalen ontologisieren. Über die Suche nach diesen ontologischen Merkmalen seien Gedichte eindeutig als kulturelle Objektivationen einer bestimmten Epoche auszumachen. Mit Hilfe des Aufspürens dieser Epochenmerkmale seien Schülerinnen und Schüler dazu in der

Lage, den Bedeutungs- und Sinngehalt ebendieser kulturellen Objektivationen herauszuarbeiten. In der Konsequenz führen diese ontologischen Merkmalszuschreibungen von kulturellen Objektivationen zu einem epistemologischen Monoperspektivismus, der letztlich nur zu einer einzigen Lesart von kulturellen Objektivationen führen kann (vgl. eine ausführliche Darstellung des Beispiels bei Rau, 2020a; 2020b).

Gruppe N., Passage ‚Schülerinnen und Schüler haben wenig Interesse an der Geisteswissenschaft', Zeile 278–304

Cf: des ist eigentlich ja (.) salopp gesagt ne sichere Bank. [...] Wenn ich jetzt äh, [...] Merkmale des Expressionismus (.) wenn du die einmal intus hast, dann kannst du eigentlich mit (.) fast jedem expressionistischen Gedicht was anfangen. [...] Dann musste halt noch ein paar Stilmittel kennen und ich mein gerade im Expressionismus sind die ja (.) wirklich leicht zu erkennen.

Im Rahmen solcher übersubjektiven symbolischen Merkmale werden aus einer machtvollen Position heraus kulturelle Objektivationen bzw. Gedichte als kulturelle Bildungsobjekte bestimmt. Damit wird festgelegt, mit welchen Codes etwas gesagt, gemacht oder markiert wird. Das eröffnet und limitiert zugleich Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsmuster. Pointiert formuliert: Bestimmte Codes setzen die einzige und zu decodierende Lesart fest. Aufgabe von Schülerinnen und Schülern ist es, genau diese eine Lesart zu ergründen. In der Konsequenz werden durch diese epistemische Positionierung Sinnoptionen eingeschränkt. Kultur unterliegt stets einer Reproduktion (vgl. für weitere ausführliche Beispiele Rau, 2020a, S. 75–96).

Eine andere heuristische Zugangsweise gegenüber Kultur zeigt sich dann, wenn diese als „Produkt subjektiver Interpretationsleistungen" (Reckwitz, 2011) verstanden wird. Verstehensleistungen und Bedeutungszuschreibungen sind an die interpretativen Leistungen von Subjekten gebunden. Über die intentionale Nutzung und Setzung von Sinn ermöglichen Subjekte es selbst, sich in der Welt zu bewegen und zu ordnen. Hierbei handeln Subjekte in Diskursgemeinschaften aus, über welchen Bedeutungsgehalt die subjektiv-interpretativen Verstehensleistungen verfügen, womit der Anspruch auf Allgemeingültigkeit von Sinngehalten für ein Kollektiv eingelöst wird (vgl. ebd.). Ein Beispiel aus derselben empirischen Untersuchung (vgl. Rau, 2020a) veranschaulicht diese heuristische Zugangsweise von Kultur als Produkt. Im empirischen Ausschnitt der Gruppendiskussion tauscht sich die Gruppe A. über Goethes „Faust" aus. Sie bearbeiten die Frage, welchen Mehrwert die Lektüre des Dramas für die Individuation der Schülerinnen und Schüler haben kann. Da heißt es:

Gruppe A., Passage ‚Mehrwert von Lektüre', Zeile 1844–1855

Cm: also wenn du über den Faust sprichst ist das glaub ich auch-n Angebot über dich selber zu reden. wenn du äh über das Motiv des äh was weiß ich Faust hat jünger zu werden und das was er dann macht aus sein-seinem zweiten Leben wenn du darüber redest ist das ne gute Version denkst du automatisch über dich selber nach. [...] ist der Faust [...] auch-n Angebot über dich nachzudenken in der Oberstufe ey was will ich eigentlich aus meinem Leben.

Lehrkräfte fordern Schülerinnen und Schüler explizit auf, nach subjektiven, aber auch multiperspektivisch-theoretischen Zugängen zu suchen, um kulturellen Objektivationen Bedeutungen und Sinngehalt aus verschiedenen Blickwinkeln zuschreiben zu können. Sie eröffnen Schülerinnen und Schülern explizit verschiedene Sinnoptionen. Die Mitglieder der Diskursgemeinschaft (hier: Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schüler) tauschen sich im Rahmen intersubjektiver Verständigungsprozesse über Sinn und Bedeutungszuschreibungen aus und verhandeln Bedeutung sowie Geltungsansprüche (vgl. Gadamer, 1974, 1975; Habermas, 1981). Es ist anzunehmen, dass diese heuristische Zugangsweise kulturelle Innovation begünstigt. Die Lehrkräfte haben es in ihre eigene unterrichtliche Handlungspraxis inkorporiert, die subjektiven Verstehensleistungen aller Subjekte der Diskursgemeinschaft in den Mittelpunkt zu stellen. Sie fordern Schülerinnen und Schüler explizit auf, nach der Bedeutung der kulturellen Objektivationen für ihr eigenes Leben zu fragen (vgl. für weitere ausführliche Beispiele Rau, 2020a, S. 96–135).

Rekurrierend auf diese Ausführungen kann als eine Facette von Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive die Unterscheidung von und die Positionierung zwischen „Kultur als übersubjektive symbolische Strukturen" und „Kultur als Produkt subjektiver Interpretationsleistungen" (vgl. Reckwitz, 2011) verstanden werden. Dabei gilt es zu beachten, nicht einem Dualismus anheimzufallen und sich auf bzw. nahe an einem dieser Pole zu positionieren. Stattdessen sollten Lehrkräfte inhaltsbezogen argumentativ untermauern, warum sie eine bestimmte Position beziehen. Das schließt wiederum auch ein, – je nach Lernziel – zwischen den Polen zu changieren. Gleichzeitig erfordert dies eine epistemische Positionierung: Dann wäre die Frage zu bearbeiten, mittels welcher erkenntnistheoretischer Zugänge Kulturobjektivationen decodiert bzw. codiert werden können.

Das Changieren bzw. die Positionierung setzen auch voraus, dass eine metareflexiv kompetente Lehrkraft sich zweifach verstehend verhält: Zum einen werden Kulturobjektivationen in ihrem symbolischen Gehalt verstanden. Zum anderen ist es ein Ausdruck von Lehrkräfteprofessionalität, Schülerinnen und Schüler aktiv zu Bedeutungsangeboten aufzufordern und diese diskursiv im

Klassenverband in ihrer Gültigkeit auszuloten. Hiervon ist dann auch die Frage nach Geltung und Objektivität von Bedeutungszuschreibungen verbunden, die idealerweise in intersubjektiven Diskursgemeinschaften ausgelotet wird (vgl. Habermas, 1981; Megill, 1994).

3.2 Meta-Reflexivität als Berücksichtigung pluraler kulturbezogener Identitäten

Kulturelle Objektivationen sind nicht nur mehrdeutig angesichts der vielfältigen individuellen Bezüge der Lernenden und Lehrenden, sondern sie sind plural in sich selbst, unabhängig von der beobachtenden Position. Meta-Reflexivität bedeutet deshalb auch, diese Form der Pluralität von Kulturalität in den Blick zu nehmen.

Angesichts der Pluralisierung von Kulturen differenzieren sich Identitäten subjektorientiert aus. Subjekte greifen auf unterschiedliche kulturelle Elemente zurück und konstruieren damit jeweils eine hybride Kulturidentität. Aufgrund von „Deontologisierung, Enttraditionalisierung, [einer] (funktionalen) Differenzierung, Pluralisierung, Individualisierung, Temporalisierung und Dynamisierung kontingenter Lebensverhältnisse […] [sind Individuen permanent aufgefordert zu fragen,] und zwar stets auf Neue, *wer sie (geworden) sind und sein möchten*" (Straub, 2011, S. 280). Dabei zeichnet sich Identitätsarbeit dadurch aus, dass dieser lebensgeschichtlich andauernde Prozess nicht abgeschlossen werden kann und als Aspiration eine Entelechie anstrebt (vgl. Straub, 2011). Mit dieser Perspektive wird der Blick auf hybride kulturelle Identitäten gerichtet: Dieser wiederum verwehrt sich gegen kulturessenzialisierende Tendenzen – wie sie beispielsweise in Ansätzen der Multi- oder Interkulturalität vertreten werden bzw. implizit sind. Gleichzeitig wird betont, dass neue Formen der kulturellen Kollektivitäten gesponnen werden, die Raum für Inklusions- und Exklusionsprozesse eröffnen (vgl. Bhabha, 2000; Welsch, 2012).

Im Folgenden wird diese Facette „Berücksichtigung pluraler kulturbezogener Identitäten" an Auszügen eines Schulbuchs illustriert, das als Lehrmaterial für das Fach Englisch als erste Fremdsprache dient. In „Green Line New 2" für das Lernjahr 2 Englisch (in der Ausgabe von 2008) erfahren Schülerinnen und Schüler im Abschnitt „Focus on traditions" über die Sitten und Bräuche verschiedener ethnischer Gruppierungen in den USA. Es sind Statements von Jugendlichen abgedruckt, die in Denver (Colorado) leben. Die Autorengruppe betont: „They are all Americans. But their families are all from different cultural backgrounds" (Ashford et al., 2008, S. 94). Die Jugendlichen erzählen von unterschiedlichen kulturellen Gepflogenheiten in ihrem häuslichen Umfeld. So berichtet beispielsweise Bruce Csonka, dass das Bemalen von Eiern ein typisch ungarischer Osterbrauch sei. Ferner werden ‚Cultural Traditions' im Schulbuch als kulturelle Praktiken operationalisiert: So spielt José typisch mexikanische

Musik auf typischen Instrumenten, während an Weihnachten viel gebetet und der Gottesdienst besucht würde.

An diesem Beispiel wird sichtbar, dass, obwohl ausdrücklich die Vielfalt der Kulturalität im Mittelpunkt steht, die Art, in der diese betrieben wird, wiederum Homogenitätsvorstellungen und nationalstaatliche Stereotypen produziert, um das vermeintlich Ungarische oder Mexikanische zu illustrieren. So werden kulturessenzialistische Beschreibungen aus den jeweiligen Herkunftsländern herangezogen. Zu den beliebtesten Klischees, die über Mexiko kursieren, dürfte wohl zählen, dass mexikanische Männer den Namen José tragen. Des Weiteren zeigt sich, dass mittels kultureller Merkmale Identitätsarbeit im Hinblick auf ein nationales Kollektiv betrieben wird, während individuell-subjektive Identitäten und deren Identitätsarbeit nicht thematisiert werden. Eine transkulturelle Vorstellung, die hybride sowie unabschließbare Kulturidentitäten in den Blick nimmt, fehlt – stattdessen wird das Bild einer inter- und multikulturellen amerikanischen Gesellschaft gepflegt. Zudem fehlt eine Sensibilisierung für die Gemeinsamkeiten, die amerikanische Sozialität konstituieren. Auch wenn in diesem Schulbuchbeispiel verschiedene Kulturen thematisiert werden, wird eine Anregung für kulturelle Meta-Reflexivität jedoch nicht erkennbar. So betonen auch Cramer et al. (2023): „A meta-reflexive perspective does not advocate a single multicultural teacher education approach […], but allows to recognize them as such and to discuss their respective claims to validity“ (S. 10).

3.3 Meta-Reflexivität hinsichtlich der Auflösung vermeintlicher kategorialer Wissensordnungen

An die Perspektive pluraler kulturbezogener Identitäten schließt sich eine weitere Facette kulturbezogener Meta-Reflexivität an: die Auflösung vermeintlicher kategorialer Wissensordnungen. So verlieren Wissensordnungen wie „moderne und traditionale Gesellschaften“, „das Eigene und das Fremde“, „das Kontinuierliche und das Diskontinuierliche“, „Text und Kontext“ usw. und die damit verbundenen Wissensordnungen ihre Bestimmbarkeit. Mit der Verflüssigung dieser Wissensordnungen wird der Anspruch aufgegriffen, die Kontingenz von Kulturalität sichtbar zu machen. Eine solche Verflüssigung verwehrt sich gegenüber essenzialisierenden Bestrebungen und damit verbundenen ontologischen Merkmalszuschreibungen (vgl. Rau, 2020a, S. 146–150; Reckwitz, 2011).

Diese kulturwissenschaftliche Perspektive wird im Folgenden mit einem weiteren Aspekt unserer Untersuchungen exemplifiziert, in dem die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer hinsichtlich ihrer Relationierung zu Transnationalisierung rekonstruiert worden sind. Es zeigte sich, dass Lehrkräfte Lernende auf Basis differenzsetzender Kriterien („national bzw. ausländisch/nicht ausländisch“) Kollektivitäten zu-

teilen. Die (Nicht-)Zugehörigkeit zu Kollektivitäten erleichtert bzw. erschwert Leistungen, die im Kontext der Decodierung von kulturellen Objektivationen erbracht werden. In einem Fall sind Lehrkräfte beispielsweise der Überzeugung, dass ausländische Schülerinnen und Schüler zu so einem „Begriff wie ‚Volk' einfach mehr sagen können" oder dass Gedichte ausschließlich vor dem Hintergrund ihres national-historischen Entstehungshintergrunds interpretiert werden können (vgl. Rau, 2020a). Gleichzeitig zeigt sich in der Rekonstruktion, dass kulturelle Objektivationen permanent decodiert werden und deren Sinn herausgearbeitet wird. Damit schließen die Lehrkräfte an die hermeneutische Theorietradition an (vgl. Brenner, 2011), in deren Fokus die Suche nach Sinn bzw. nach dem Bedeutungsgehalt im Fokus stand. Anderen Zugängen, wie sie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden und die sich der Sinnsuche entgegenstellen (vgl. Dreisbach, 2011; Müller, 2015, S. 11–103), öffnen sich Lehrkräfte in ihren Orientierungen nicht. An die Stelle des interpretativen Zugangs könnte dann beispielsweise ein ästhetischer treten, sodass ein ästhetisches Erlebnis im Rahmen der Kulturbegegnung im Vordergrund steht. So betont Sontag (1967): „What is important now is to recover our senses. We must learn to *see* more, to *hear* more, to *feel* more. […] In place of hermeneutics we need an erotics of art" (S. 14). Prominent wird diese Position beispielsweise in einer posthermeneutischen Tradition hervorgehoben, wenn etwa Mersch (2010) um eine „Kritik des ‚Sinnaprioris'" (S. 13) ringt.

3.4 Meta-Reflexivität in der Pluralität von Formen und Orten von Kultur

Eine weitere Facette durch den Blick über Meta-Reflexivität zeigt sich in der Pluralität von Formen und Orten von Kultur. Kultur ist nicht nur Hochkultur, sondern plural – und sie findet in unterschiedlichen Formen und Ausdrucksperspektiven sowie an unterschiedlichen Orten statt. Jaeger und Liebsch notieren in diesem Zusammenhang: „Die Auseinandersetzung mit anfechtbaren Bedeutungen findet in bestimmten Formen […] und an bestimmten Orten statt, die gleichsam als Brennpunkte der symbolischen Verfasstheit des Kulturellen gelten können" (Jaeger & Liebsch, 2011, S. XI).

Welche Kulturobjektivationen wählen Lehrkräfte als Unterrichtsgegenstände aus? Werden Videos, Bilder, Fotos, Gesten, Rituale in ihrem symbolischen Gehalt für das kulturbezogene Lernen genutzt? Kommen sowohl immaterielle als auch materielle Kulturobjektivationen in den Blick? Werden Kulturobjektivationen aus der Hoch- und/oder aus der Subkultur herangezogen? Wird auf einen engen oder weiten Kulturbegriff rekurriert? Die Spanne ist weit: Von der ostfriesischen Teekultur über TikTok-Videos bis hin zu an das Schulgebäude gesprayte Graffitis – alle diese kulturellen Ausdrucksformen können einen symbolischen Gehalt tragen, der für unterschiedliche Lehr- und Lern-

ziele herangezogen werden kann. So sind Lehrkräfte aufgefordert, das Kulturverständnis, das durch die Auswahl von kulturellen Objektivationen in ihrer Funktion als Unterrichtsgegenstand im Unterricht transportiert wird, kritisch zu reflektieren. Die Bedeutsamkeit dieser Reflexivität betonen auch Kühn et al. in ihrer Untersuchung zu fachdidaktischen Lehrbüchern: Darin konnte unter anderem aufgezeigt werden, dass klassische Musik gegenüber anderen Musikgenres (wie z. B. Jazz) eine überpräsentierte Rolle spielt (vgl. Kühn et al., 2021).

Zudem kommt in den Blick: An welchen Orten wird Kultur reproduziert sowie produziert? Neben den klassischen Beispielen – wie beispielsweise dem Theater, dem Museum und dem Klassenzimmer – sind auch eher ungewöhnliche Orte möglich: zum Beispiel der Biergarten mit Bühne, auf dem gemeinsam mit Schülerinnen und Schüler Partyschlager im Blasmusik-Style aufgeführt werden. Dass diese Facette von besonderer Relevanz ist, zeigt beispielsweise auch die Studie von Timm (2021). In den Ergebnissen ihrer qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung wird eine Handlungspraxis von Lehramtsstudierenden sichtbar, in der Objektivationen des ästhetisch-kulturellen Kanons pädagogisch genutzt werden, um die bereits existierende Welt in ihrem Fortbestand zu tradieren. Angehende Lehrkräfte dieses Idealtyps greifen auf einen Vorrat an hochkulturellen Gütern zurück, der in ihrem Verständnis unabdingbar tradierungswürdig erscheint. Andere Perspektiven sind den Lehramtsstudierenden nicht zugänglich. Sie sind also zu Meta-Reflexivität im hier gemeinten Verständnis nicht fähig. Denn eine Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive würde eine solche festgelegte und eindeutige Verortung von Kultur kritisch in den Blick nehmen.

4. Fazit

Durch die Individualisierung und die Ausdifferenzierung von Kultur und Gesellschaft sind geistes- und kulturwissenschaftlich geprägte Unterrichtsfächer in den letzten Jahrzehnten dadurch geprägt, dass ihnen selbst – in unterschiedlichen Facetten – Meta-Reflexivität inhärent geworden ist. Insofern erscheint eine auf den schulischen Unterricht bezogene Didaktik, die auf Meta-Reflexivität aufmerksam macht und dafür sensibilisiert, Meta-Reflexivität in das didaktische Handeln zu integrieren, hochgradig anschlussfähig.

Damit werden auch Spuren für die Professionalisierung von Lehrkräften erkennbar. Die Aufklärung über die Mehrdeutigkeit des Unterrichtsgegenstandes und die mit ihr verbundenen Konsequenzen sind für den Lehrprozess von Bedeutung. Entsprechend sollten die beschriebenen Facetten in der Lehrkräftebildung in allen Phasen als Heuristik dienen, um kulturbezogene, exemplarische Situationsdeutungen von Schulpraxis (vgl. Cramer, 2019, 2020; Cramer et al., 2019, 2023) zu beleuchten.

Die beschriebenen Facetten erhalten ihren Wert auch dann, wenn sie kriterial unbestimmt bleiben und jeweils neu zu interpretieren und wahrzunehmen sind (vgl. hierzu auch Reckwitz, 2011). Nur so dürfte der Ungewissheit und der Komplexität von Praxis angemessen abwägend begegnet werden können. Das schließt aber freilich ein, dass Lehrkräfte ihren eigenen kulturbezogenen Überzeugungen, Kognitionen und Handlungspraktiken meta-reflexiv begegnen und diese Meta-Reflexivität als Teil ihrer eigenen Professionalität wahrnehmen. Dem Anspruch auf Meta-Reflexivität werden Lehrkräfte insbesondere dann gerecht, wenn sie die unterschiedlichen heuristischen Facetten von Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive mehrperspektivisch konkretisieren und diese Konkretisierung metakommunikativ versprachlichen. Das schließt nicht zuletzt ein, dass spezifische Betrachtungsweisen auf kulturbezogene Praktiken sowie das eigene und das für Schülerinnen und Schüler prägende Kulturverständnis jeweils versprachlicht werden können.

Die Untersuchungen von Timm (2021) und Costa (2022) haben gezeigt, wie sehr Lehrkräfte ihre eigene Kulturalität im hochkulturellen Milieu verorten. Dies reflexiv bearbeiten zu können, die eigene kulturelle Standortgebundenheit explizieren zu können und andere Realitäten wahrzunehmen und anzuerkennen, scheint eine bisher unterschätzte Dimension der Lehrkräftebildung und des schulischen Unterrichts zu sein und stellt eine Herausforderung insbesondere für die Aus-, Fort- und Weiterbildung in kultur- und geisteswissenschaftlich geprägten Unterrichtsfächern dar.

Anmerkung

Das Forschungsprojekt „Kultur in der Lehrkräftebildung (KulturLebi)“ ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) sowie dem Projekt „WegE (Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse)“, welches aus Mitteln der BMBF-Förderlinie „Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung“ finanziert wurde (Förderkennzeichen: 01JK1602). Die Projektdokumentation ist unter folgendem Link abrufbar: https://www.uni-bamberg.de/zlb/b/fwn/kulturlebi/

Literatur

Ashford, S., Hellyer-Jones, R., Horner, M., & Parr, R. (2008). *Learning English. Green Line 2. Ausgabe für Bayern.* Klett.

Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur.* Stauffenburg.

Brenner, P. J. (2011). Sinn. In H. Reinalter & P. J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften: Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 738–744). Böhlau. https://doi.org/10.7767/boehlau.9783205790099.738

Costa, J. (2022). Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte. Explorative Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter (Lern-)Kontexte. *Zeitschrift für Pädagogik*, *68*(2), 227–248.

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. (2020). 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., Drahmann, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65*(3), 401–423. https://doi.org/10.25656/01:23949

Dreisbach, J. (2011). Postmoderne. In H. Reinalter & P. J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften: Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 631–638). Böhlau. https://doi.org/10.7767/boehlau.9783205790099.631

Gadamer, H.-G. (1974). Hermeneutik. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 3: G–H* (S. 1061–1074). Schwabe & Co.

Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (4. Aufl.). Mohr Siebeck.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays.* Basic Books.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Relationierung. Band 1.* Suhrkamp.

Jaeger, F., & Liebsch, B. (2011). Einführung. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Band 1* (S. IX–XIII). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05012-0

Kühn, C., Lindner, K., & Scheunpflug, A. (2021). Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*, 41–65. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00986-2

Megill, A. (1994). Introduction: Four Senses of Objectivity. In A. Megill (Hrsg.), *Post-contemporary interventions. Rethinking Objectivity* (S. 1–20). Duke University Press.

Mersch, D. (2010). *Posthermeneutik*. Akademie Verlag. https://doi.org/10.1524/9783050061481

Müller, J. (2015). *Bestimmbare Unbestimmtheiten: Skizze einer indeterministischen Soziologie*. Fink. https://doi.org/10.30965/9783846759844

Rau, C. (2020a). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern: Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5811

Rau, C. (2020b). Welche Sicherheitsansprüche zeigen sich in den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften eines geisteswissenschaftlichen Fachs? Eine empirische Rekonstruktion. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 95–110). Klinkhardt.

Rau, C. (2021). Die Wissensgrundlagen des eigenen Fachs verstehen – empirische Befunde zu den epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*, 91–112. https://doi.org/10.1007/s11618-021-00992-y

Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen* (S. 92–111). VS.

Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzperspektive der „Kultur". Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Band 3* (S. 1–20). Metzler.

Reckwitz, A. (2012). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (3. Aufl.). Velbrück.

Scheunpflug, A. (2001). *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Beltz.

Scheunpflug, A., Franz, J., & Stadler-Altmann, U. (2012). Zur „Kultur" in pädagogischen Zusammenhängen. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand & A. Wenzlik (Hrsg.), *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen* (S. 99–109). kopaed.

Scheunpflug, A., Timm, S., Costa, J., Kühn, C., & Rau, C. (2020). *Kultur vermitteln: Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur*. Cornelsen.

Sontag, S. (1967). *Against interpretation and other essays* (3. Aufl.). Farrar, Strauss & Giroux.

Straub, J. (2011). Identität. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Band 1* (S. 277–303). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00631-8_5

Taube, D. (2022). *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften*. Waxmann.

Timm, S. (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(1), 67–89. https://doi.org/10.1007/s11618-021-00990-0

Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkul-*

turalität (S. 25–40). transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839417294.25

Zirfas, J. (2013). Geschichte der Kulturpädagogik. In T. Braune-Krickau, S. Ellinger & C. Sperzel (Hrsg.), *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche* (S. 16–36). Beltz.

Evidenzorientierung und meta-reflexive Lehrer:innenbildung

Eine konzeptionelle Verortung

Jana Groß Ophoff und Ulrike Hartmann

Abstract

Mit dem Konzept der Meta-Reflexivität ist das Ziel verbunden, dass unter Rekurs auf theoretische und empirische Zugänge angemessene situative Deutungen im Handlungsfeld Schule gewonnen werden können. Hierfür ergeben sich Überlappungen mit dem Thema Evidenzorientierung im Bildungswesen, wofür in dem Beitrag zwei Forschungsfelder in den Blick genommen werden, die den Umgang mit wissenschaftlich belastbaren Informationen und Daten aus unterschiedlichen Perspektiven adressieren.

Aus Zielperspektive der Meta-Reflexivität (Cramer et al., 2019, 2023) sollen unter Rekurs auf theoretische und empirische Zugänge im Handlungsfeld Schule angemessene situative Deutungen gewonnen und schließlich Handlungsentscheidungen getroffen werden. Hier ergeben sich Schnittmengen mit mindestens zwei weiteren, in Bildungsforschung und -administration weit verbreiteten Forschungsfeldern, in denen der Umgang mit intersubjektiv validierten und wissenschaftlich belastbaren (im Sinne von gesättigten) Informationen und Daten als zentral für das Professionsverständnis von Lehrpersonen erachtet wird. Der erste dieser (in sich durchaus heterogenen) Ansätze lässt sich unter dem Begriff des *Evidenzorientierten Denkens und Handelns von Lehrpersonen* (EDHL; Bauer & Kollar, 2023) fassen, der zweite unter dem Begriff der *Datenbasierten Schulentwicklung* (DBSE; Schildkamp et al., 2013). Im Folgenden werden auf konzeptueller Ebene Schnittmengen mit dem Konzept der Meta-Reflexivität und Differenzierungen identifiziert.

1. Verständnisse von Evidenz

Unter Bezug auf seinen etymologischen Ursprung ist Evidenz als „Qualitätsmerkmal von Aussagen und Darstellungen“ (Schratz et al., 2018, S. 404) zu verstehen. Evidenz bezieht sich demnach auf „Aussagen, die auf Daten, Informatio-

Groß Ophoff, J., & Hartmann, U. (2023). Evidenzorientierung und meta-reflexive Lehrer:innenbildung. Eine konzeptionelle Verortung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 125–141). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-6. CC BY 4.0

nen und Wissen basieren und diese Bestandteile in einer nachvollziehbaren Argumentations- und Beweiskette […] darstellen" (S. 405). Je nach Disziplin wird der Begriff jedoch unterschiedlich verwendet: Beispielsweise wird Evidenz in der Medizin als Beleg (im Sinne von ‚proof', vgl. z. B. Stark, 2017) interpretiert, dessen Aussagekraft in Hinsicht auf die Wahl der bestmöglichen Handlungsoption über forschungsmethodische Gütekriterien beurteilt werden kann. Evidenz ermöglicht demnach, dass „Entwicklungsentscheidungen auf der Basis von geprüften Informationen [gefällt] und in ihrer Umsetzung empirisch evaluiert werden" (Altrichter et al., 2016, S. 236 f.). Allerdings scheint dies nicht zwingend oder ausschließlich rational, also sach- oder problemorientiert stattzufinden (Dedering, 2016; Vanlommel & Schildkamp, 2019). Nach Dedering (2016) ist der Prozess des Sensemaking „von der Mehrdeutigkeit der Evidenz geprägt" (S. 65) und beeinflusst Entscheidungen vor allem indirekt über das sogenannte Arbeitswissen, welches auch Einstellungen, Erfahrungen und Hintergrundwissen zum Arbeitsumfeld integriert und vielfältig genutzt werden kann (Goffin et al., 2022).

Wiesner und Schreiner (2019) klassifizieren die an Schulen verfügbaren Daten anhand zweier Evidenzpole: *Evidenz im engeren Sinne* zeichnet sich dadurch aus, dass Daten systematisch und i. d. R. unabhängig von der Schule erfasst und wissenschaftlich fundiert ausgewertet werden, wie z. B. Forschungsergebnisse, aber auch Referenzdaten aus Schulvergleichsstudien. Zu *Evidenz im weiteren Sinne* zählen die Autor:innen unter anderem sogenannte *informelle Daten,* die typischerweise schulintern, ohne wissenschaftliche Fundierung oder Systematisierung vor Ort spontan „gesammelt" werden (z. B. Gelegenheitsbeobachtungen, Gespräche/Diskussionen) – mit dem Ziel individualisierter Förderung oder situationsspezifischer Anpassungen. Auch *formale Daten* (z. B. interne Schulevaluation) oder *Registerdaten* (z. B. Schulstatistiken, Verwaltungsdaten) zählen den Autor:innen zufolge zur Evidenz im weiteren Sinne. Diese werden zwar systematisch an der Schule gesammelt und es stehen wissenschaftliche Gütekriterien zur Verfügung, letztere aber spielen i. d. R. eine eher nachgeordnete Rolle bei der Erhebung und Auswertung.

2. Zwei Forschungsstränge im Feld der Evidenzorientierung

Arbeiten im Bereich der Evidenzorientierung im Bildungswesen konzentrieren sich im Wesentlichen auf Evidenz im engeren Sinne, also auf die Beschäftigung mit Forschungs- bzw. Referenzdaten. In diesem Zusammenhang lassen sich weiterführend zwei Forschungsstränge identifizieren, die aus unterschiedlichen Forschungstraditionen hervorgegangen sind. Diese sind gemäß der Konzeption von Meta-Reflexivität kontextuell zu verorten in entweder (1) der uni-

versitären Lehrer:innenbildung oder (2) im pädagogischen Handlungsfeld (Cramer et al., 2023). In beiden Ansätzen lassen sich Prinzipien der Meta-Reflexivität wie z. B. Kontextgebundenheit wiederfinden, mit denen sowohl Unterschiede hinsichtlich der Schwerpunktsetzung und theoretischen Fundierung als auch hinsichtlich der Wahl empirischer Zugänge und Forschungsdesigns einhergehen. Dies hat wiederum unmittelbar Konsequenzen dafür, welche Gemeinsamkeiten und Differenzen zum Konzept der Meta-Reflexivität hergestellt werden können. Deshalb werden im Folgenden zunächst beide Stränge voneinander abgegrenzt:

Der Ansatz des EDHL befasst sich vornehmlich mit der Ausbildung (angehender) Lehrpersonen und ist damit kontextuell stärker in (1) der universitären Lehrer:innenbildung verankert. Insbesondere Praxisphasen stellen einen wesentlichen Kontext für Forschungsarbeiten in diesem Feld dar. Vereinzelt werden auch Vergleiche zu erfahrenen Lehrpersonen in der Schulpraxis gezogen, etwa in Anlehnung an die Expertiseforschung (Gruber, 2021). Im Mittelpunkt steht die Beschäftigung mit Forschung(sliteratur) mit dem Ziel, dass diese Form von Evidenz im engeren Sinne Lehrpersonen bei Problemen „als Problembewusstsein, als Leitfaden und Hilfestellung, als Ergänzung und Korrektiv […] einen Qualitätsgewinn im professionellen Handeln verspricht und dieses rational begründen kann“ (Bauer et al., 2015). Bauer und Kollar (2023) arbeiten zentrale Forschungslinien zum EDHL im deutschen Sprachraum heraus, in denen (kognitive und motivationale) Voraussetzungen, Prozesse, Ausmaß und Qualität der Nutzung wissenschaftlicher Wissensbestände sowie Fehlkonzepte und Mechanismen der Ablehnung und Abwertung bildungswissenschaftlicher Evidenz adressiert werden. In der internationalen Literatur werden ähnliche Schwerpunkte gesetzt, allerdings ist hier beispielsweise eine Erweiterung auf Fragen der professionellen Identität (angehender) Lehrpersonen erkennbar (Graus et al., 2022) sowie eine weniger starke Dichotomisierung von Erfahrungswissen und wissenschaftlichen Wissensbeständen (Li & Guoyuan, 2023).

Ein weiterer, stärker im angloamerikanischen Raum vertretener Zugang zu EDHL konzentriert sich vor allem auf die Umsetzung evidenzbasierter Empfehlungen zu Bedingungen effektiver Bildungsprozesse in der schulischen Praxis (bis hin zu sog. Interventionalisierung, z. B. Burnett & Coldwell, 2021). Dies erweitert somit die Studiendesigns auf Kontexte im (2) pädagogischen Handlungsfeld über die Ausbildungsphasen hinaus. Beispiel dafür ist Forschung im Feld der sog. Research-Informed Educational Practice (z. B. Brown, 2017), in der sich Lehrpersonen bzw. Schulleitungen mit Evidenz beschäftigen (Rickinson et al., 2020), und zwar entweder mit dem Ziel individuellen oder organisationalen Lernens (konzeptuelle Nutzung, vgl. Weiss, 1998), oder aber auch, um konkrete Problemlösungen bzw. Entwicklungsmaßnahmen zu entwickeln und zu realisieren (instrumentelle Nutzung). Dies kann im Zusammenhang von Meta-Reflexivität so aufgefasst werden, dass auf exemplarisch-typisierende Deutun-

gen des antizipierten Handlungsfeldes zurückgegriffen wird, denen in der Lehrer:innenbildung begegnet wurde (1), um unter Bezugnahme auf diese oder in Abgrenzung zu diesen (2) im Handlungsfeld situationsspezifische Deutungen im Sinne von Interpretationen der Evidenz zu gewinnen, auf die wiederum bei Handlungsentscheidungen rekurriert werden kann. Das in diesem Prozess generierte professionelle Wissen kann der Wissensverwendungsforschung (Neuweg, 2022) zufolge als dritte Wissenskomponente beschrieben werden: In diesem Sinne geht es auch in der Evidenzorientierung nicht um den Transfer oder die Transformation von Evidenz. Vielmehr soll durch den Prozess der Distanzierung der Eigenlogik von wissenschaftlicher Evidenz einerseits und Praxiswissen als Erfahrungswissen andererseits Rechnung getragen werden. Dies wird als Relationierungsprozess beschrieben.

Der Ansatz der DBSE (Schildkamp et al., 2013) widmet sich ebenfalls dem Prozess der Auseinandersetzung mit Evidenz, nimmt aber neben den individuellen Merkmalen der Akteur:innen auch Merkmale der Daten und des schulischen Handlungskontextes in den Blick und untersucht, wie diese den Schritt des Sensemaking oder der situativen Interpretation unterstützen oder behindern können (Dedering, 2016; Goffin et al., 2022). Die Forschung im Bereich der DBSE konzentrierte sich zunächst auf die Auseinandersetzung mit Referenzdaten als Grundlage für pädagogische Entscheidungen, wie z. B. Schüler:innenleistungen in standardisierten Tests oder zentralen Abschlussprüfungen sowie auf Ergebnisse aus der Schulinspektion. Mittlerweile hat sich das Verständnis von Daten in diesem Feld deutlich erweitert und umfasst auch Evidenz im weiteren Sinne (Schildkamp et al., 2018). Hierfür liegen z. T. schon umfassend evaluierte Programme zur professionellen Begleitung von datenbasierten Schulentwicklungsprozessen vor (u. a. Keuning et al., 2017). In Abgrenzung zu dem weiter oben besprochenen EDHL fußen die konzeptionellen Modelle von DBSE in erster Linie auf einer „Theory of Action" (Mandinach & Schildkamp, 2021), wonach der Prozess evidenzorientierter Entscheidungsfindung als Sammlung und handlungsleitende Analyse verschiedener Formen von Daten beschrieben wird. Anders als bei EDHL steht also weniger die Genese wissenschaftlich valider Schlussfolgerungen im Vordergrund, sondern eher die gemeinschaftliche Aushandlung von lokalen Problemlösungen und der Prozess des Sensemaking – beides liegt zuvorderst in der Verantwortung der schulischen Akteure.

3. Schnittmengen und Differenzierungen

Nachfolgend werden einige Prinzipien von Meta-Reflexivität zu den Konzepten des EDHL sowie der DBSE ins Verhältnis gesetzt. Dabei liegt der Fokus auf Mehrperspektivität (vgl. 3.1), Distanzierung (vgl. 3.2), Kontextgebundenheit (vgl. 3.3), Alternativität (vgl. 3.4) und Unabhängigkeit (vgl. 3.5). Basis dieser

Vergleiche sind unter anderem grundlegende theoretische Rahmungen der jeweiligen Forschungsansätze. Für die Evidenzorientierung in pädagogisch-psychologischer Lesart (EDHL) wird in der Regel die Arbeit von Sackett et al. (1996) als Ausgangspunkt der Debatten im Feld der evidenzbasierten Medizin herangezogen, die eher eine normative Setzung als eine wissenschaftstheoretische Fundierung des Konzeptes darstellt. Je nach Fokus der einzelnen Arbeiten werden weitere spezifische Theorien herangezogen, z. B. aus der Kognitionspsychologie (Chinn et al., 2014) oder Erziehungswissenschaft (Korthagen & Wubbels, 1995). Für die DBSE wird u. a. auf Arbeiten von Ikemoto und Marsh (2007) und von Mandinach et al. (2008) rekurriert, die in das häufig zitierte Modell von Schildkamp et al. (2013) eingeflossen sind. Jedoch verdeutlichen Lai et al. (2023), dass in der Beschreibung von DBSE-Interventionen keine einheitliche Referenztheorie verwendet wird, sondern unterschiedliche, sich überschneidende Begründungslinien (u. a. Theorien/Konzepte zu Assessment, fachspezifischen Themen oder Professionalisierungsmaßnahmen) vorzufinden sind.

3.1 Mehrperspektivität

Das Prinzip der *Mehrperspektivität* stellt nach Cramer et al. (2019) eine notwendige Voraussetzung für Meta-Reflexivität dar. Erst eine mehrperspektivische Betrachtung theoretischer und/oder empirischer Zugänge auf beispielsweise schulische Lernsituationen ermöglicht, Unterschiede im inhaltlichen Bezugsrahmen oder in Terminologien und Theorien herauszuarbeiten, um sie nachfolgend unter ausgewählten Gesichtspunkten einordnen zu können und Limitationen eines jeden Zugangs zu erkennen.

Im klassischen Zugang der evidenzbasierten Medizin (Sackett et al., 1996) ist Mehrperspektivität ebenfalls zentral, wird allerdings anders ausgelegt als im Modell von Cramer und Kollegen. Die Perspektiven, die in der evidenzbasierten Medizin parallel berücksichtigt werden, sind *Practitioner's Individual Expertise*, *Client Values and Expectations*, sowie *Best Evidence*. Mehrperspektivität bezieht sich hier demnach weniger auf die Anerkennung unterschiedlicher theoretischer oder wissenschaftlich-empirischer Betrachtungsweisen und Zugänge. Diese werden in der engen Lesart von Evidenzbasierung reduziert auf die beste verfügbare Evidenz, die in Entscheidungen einbezogen werden soll. Neben der wissenschaftlichen Evidenz sollen sowohl die Perspektive der individuellen Expertise des handelnden Professionellen als auch Werte und Erwartungen der Patient:in berücksichtigt werden.

Überträgt man dies auf den Lehrer:innenberuf – mit allen Einschränkungen, die dabei zu berücksichtigen sind (vgl. z. B. Stark, 2017) – kommt der individuellen Lehrperson und den subjektiven Einschätzungen ihrer Schüler:innen Bedeutung zu (vgl. 2.3). In der empirischen Forschung zum EDHL wird Mehrperspektivität jedoch vornehmlich auf die Integration mehrerer wissenschaft-

licher Perspektiven untersucht (also innerhalb des Bereichs der Best Evidence, z. B. Hartmann et al., 2021). Dabei wird als Ausgangspunkt für eine mehrperspektivische Betrachtung unterschiedlicher Inhaltsbereiche, theoretischer Rahmungen und Forschungszugänge die Taxonomie von Shulman (1987) herangezogen, in der, je nach Übersetzung, u. a. zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissensbeständen unterschieden wird. Mit Blick auf den erziehungswissenschaftlich geprägten Diskurs zum Professionsverständnis wird hierbei jedoch zuvorderst eine kompetenzorientierte Perspektive eingenommen, wohingegen weitere Zugänge wie z. B. der strukturtheoretische, berufsbiografische wie eben auch der meta-reflexive nur vereinzelt adressiert werden. Das Konstatieren von Inkohärenz in der Lehrer:innenbildung und die Frage nach Kohärenzsteigerung sind ebenfalls an das Prinzip der Mehrperspektivität anschlussfähig (Hellmann et al., 2019), aber umfassender angelegt, wenn beispielsweise auch institutionelle (In-)Kohärenzen thematisiert werden.

In der DBSE lassen sich ebenfalls Zugänge zur Mehrperspektivität erkennen: Beispielsweise ist es zentrales Element sogenannter Data Use-Interventionen, dass professionelle Lerngemeinschaften (Poortman et al., 2022) etabliert werden, in denen durch die verschiedenen beteiligten Akteure (ausgewählte Personen aus dem schulischen Kollegium, Schulleitung, Wissenschaftler:innen als Berater:innen und Coaches) mehrere Perspektiven zusammengebracht werden. Grundlegend dafür, dass die angestrebten kooperativen Lerndialoge auf Basis von Daten, Evidenz und Forschung gelingen, ist die Ermöglichung eines möglichst offenen Austausches zwischen allen Beteiligten. Denn nur wenn unterschiedliche Kenntnisstände und Perspektiven tatsächlich eingebracht werden, ist die Grundlage für die Entwicklung neuer Ideen gegeben (Brown et al., 2021). Hierzu zählen laut Bauer und Kollar (2023) in einem liberalen Verständnis von Evidenzorientierung auch Kontext- und Erfahrungswissen, wobei es derzeit insbesondere für letzteres an Gütekriterien mangelt. Als weitere Gelingensbedingungen für einen mehrperspektivischen Zusammenhang nennen Brown et al. (2021) in Weiterführung, dass (i) Daten bzw. Evidenz im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen, (ii) die Beteiligten bereit zur Auseinandersetzung sind, sich mit Neuem, vielleicht aber auch Unerwartetem oder Unangenehmem zu beschäftigen und daraus zu lernen, (iii) „Außen"-Perspektiven (im Sinne von Evidenz) explizit berücksichtigt werden, und (iv) der Lerndialog systematisch, rigoros und diszipliniert stattfindet (ggf. unter Anleitung).

In der Lesart der Evidenzorientierung lässt sich das Prinzip der Mehrperspektivität zusammenfassend also so deuten, dass es für eine tiefergehend-strukturierte Auseinandersetzung mit Daten und Evidenz (für eine Unterscheidung vgl. 2.) grundlegend scheint, dass eine Zusammenschau von wissenschaftlichen und praktischen Perspektiven zugelassen oder bestenfalls aktiv gesucht wird. Professionelles Lernen und Handeln sowohl im Bereich des EDHL als

auch der DBSE zeichnet sich demzufolge dadurch aus, dass verschiedene Deutungen und Widersprüche im Zusammenhang mit Problem- oder Fragestellungen erkannt und dadurch erst explizit adressiert werden können.

3.2 Distanzierung

Das Prinzip der *Distanzierung* meint in der Meta-Reflexivität ein Erkennen und Vermitteln „des Mehrwerts kritisch-konstruktiver, d. h. distanzierter (zeitlich entlasteter) Betrachtungen" (Cramer et al., 2019, S. 415). Diese lassen sich in der universitären Lehrer:innenbildung oder im Rahmen gezielter, reflexiv gestalteter Fortbildungsmaßnahmen anbahnen, wenn (angehende) Lehrpersonen eigene oder fremde Artefakte aus der schulischen Praxis (z. B. schriftliche/videobasierte Aufzeichnungen) aus verschiedenen Perspektiven und außerhalb des für das Unterrichten konstitutiven Handlungsdrucks kritisch beleuchten (z. B. in Form von Noticing, vgl. König et al., 2022). Dies ermöglicht, über die Verbindung mit allgemeineren Prinzipien des Lehrens und Lernens angemessene situative Interpretationen zu entwickeln. Auch in der sogenannten Pädagogischen Kasuistik (Wittek et al., 2021) findet sich dieses Prinzip, wenn in Form hermeneutisch-fallrekonstruktiver Forschung einzelne Strukturen pädagogischen Handelns erkannt und kritisch-distanziert reflektiert werden. Interessanterweise finden sich solche Arrangements auch im Ansatz des EDHL (Greisel et al., 2022).

Zugänge im Feld der DBSE thematisieren nicht explizit das Prinzip der Distanzierung, da die konkrete Arbeit mit Daten und Evidenz (vgl. 2.) direkt an den Schulen im Vordergrund steht. Dennoch wird durch die kollaborative Bearbeitung von Frage- oder Problemstellungen in z. B. Data Teams (Schildkamp et al., 2018) eine zeitliche Distanzierung im Sinne der Meta-Reflexivität institutionalisiert. In diesem Zusammenhang finden sich Befunde, die für die Effektivität dieser Interventionen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen und Schüler:innen sprechen (van Geel et al., 2016), wenngleich auch Probleme identifiziert werden (Keuning et al., 2017). Findet eine Beschäftigung mit bereitgestellten extern ermittelten Referenzdaten statt (z. B. aus Lernstandserhebungen, u. a. Groß Ophoff & Cramer, 2022), stellt auch dies eine Form der Distanzierung dar.

Da sowohl Evidenzorientierung als auch Meta-Reflexivität als Zielperspektive das Treffen von situationsadäquaten Deutungen des Handlungsfeldes und schließlich von Handlungsentscheidungen haben, bleibt zu diskutieren, wie sich der Übergang von der kritisch-konstruktiven Beschäftigung mit vielfältiger Evidenz zu individuell zu verantwortenden Entscheidungen und Unterrichtshandlungen gestaltet. Entgegen häufig anzutreffender Erwartungen aus der schulischen Praxis ist davon auszugehen, dass am Ende eines Rekurses auf Evidenz mehrere Handlungsmöglichkeiten stehen, die keine einfachen Rezepte

nahelegen (z. B. Wilkes & Stark, 2022). Gerade in diesem Zusammenhang identifizieren Pieschl und Glumann (2022) einen zwar fortgeschrittenen, aber dennoch „naiven" Relativismus (z. B. „Wissen ist immer unsicher, subjektiv und relativ", S. 59) als anfällig für Wissenschaftsskepsis und -feindlichkeit. Da die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen und deren kritische Betrachtung aber immer nur einen Aspekt der Identität einer handlungsfähigen Lehrperson darstellen kann, legen daher Professionalisierungstheorien eine Erweiterung nahe, z. B. in Richtung der Ausdifferenzierung einer professionellen Identität mit der Zielperspektive von *Ownership*, *Sensemaking* und *Agency* (Graus et al., 2022). Dementsprechend fordern auch Pieschl und Glumann (2022) die „Förderung [eines] evaluativistischen Wissenschaftsverständnisses und eine entsprechende Wertschätzung hochqualitativer wissenschaftlicher Evidenz" (S. 63), z. B. im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung. Distanzierungen vom eigenen Handeln sowie von singulären Erklärungsansätzen sind also notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingungen für professionelle Entscheidungen in komplexen Unterrichtssituationen.

3.3 Kontextgebundenheit

Kontextgebundenheit als Element von Meta-Reflexivität erfordert „eine spezifische (z. B. theoretische) Betrachtung unter Rekurs auf die Herkunft, Axiomatik und exemplarische Bedeutung der Theorie für den Gegenstand" (Cramer et al., 2019, S. 416). Dies impliziert ein Verständnis von Wissenschaftstheorie, das Radtke (1988) als notwendiges Element der Lehrpersonenbildung ansieht.

In der Literatur zum EDHL werden die hierfür erforderlichen Fähigkeiten thematisiert, allerdings weniger als in der Meta-Reflexivität in Bezug auf ein Verständnis der Genese von Theorien. Stattdessen liegt der Fokus auf Facetten der Forschungskompetenz, die Lehrpersonen möglichst während ihrer Ausbildung erwerben sollen, um empirische Studien auffinden und verstehen, sowie deren Ergebnisse interpretieren und nutzen zu können (Groß Ophoff et al., 2017). Dies setzt bestenfalls wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Grundkenntnisse voraus. In einem weiteren Verständnis von Evidenzorientierung zählt dazu auch die Fähigkeit, die verwendeten Quellen (und damit die Qualität der aufgefundenen Informationen) beurteilen zu können (Kiemer & Kollar, 2021).

Im Bereich der DBSE werden die für eine kontextualisierte Beschäftigung mit Evidenz erforderlichen Kompetenzen als Data Literacy (Beck & Nunnaley, 2021) oder auch Assessment Literacy (Deluca et al., 2016) beschrieben. Einen kompetenten Umgang mit Daten bzw. Evidenz verorten Beck und Nunnaley (2021) in ihrem Modell der *Data Literacy for Teaching* dabei erst auf dem Niveau eines Developing Expert Users bzw. eines Expert Users. Während erstere kompetent eigene praxisrelevante (d. h. kontextgebundene) Problemstel-

lungen identifizieren, Daten sammeln, analysieren und synthetisieren können, sind letztere auf Grund ihrer profunden (d. h. für den Kontext relevanten) methodischen wie auch inhaltlichen Kompetenzen dazu befähigt, als Multiplikator:innen zu fungieren und professionelle Lern- oder Praxisgemeinschaften anzuleiten.

Mittlerweile liegen zur Debatte um Evidenzorientierung systematische Überblicksarbeiten vor (Prenger & Schildkamp, 2018), denen zufolge die Nützlichkeitseinschätzung eine bedeutsame Rolle für den Prozess der Auseinandersetzung mit Daten und Evidenz spielt – was also im Sinne der Meta-Reflexivität eine kontextgebundene Relationierung erfordert: Beispielsweise zeigen Joram et al. (2020) entsprechend auf, dass in empirischen Studien eine Ähnlichkeit der Kontextbedingungen von wissenschaftlichen Befunden zur eigenen Arbeitssituation an der Schule, u. a. im Hinblick auf die untersuchten Klassenstufen und Schulformen, für Lehrkräfte bedeutsam ist, um den Rekurs auf wissenschaftliche Erkenntnisse im Arbeitsalltag zu befördern.

Allgemein zeigt sich sowohl für EDHL und DBSE, dass eine angemessene Beschäftigung mit Evidenz die Berücksichtigung des Entstehungskontextes erfordert, in dem entsprechend des jeweiligen Paradigmas Evidenz generiert wird. Eine evidenzorientierte Auslegung von Meta-Reflexivität bedeutet daher, dass eine professionelle Beschäftigung mit Evidenz z. B. innerparadigmatische Gütekriterien mitberücksichtigen muss. Für den Bildungsbereich fordert daher Stark (2017) einen interdisziplinären Diskurs, um „verbindliche methodische und theoretische Standards zu entwickeln, die eine verlässliche Grundlage für evidenzorientiertes pädagogisches Handeln bilden“ (S. 108).

3.4 Alternativität

Mit dem Prinzip der Alternativität ist die Anforderung verbunden, in der Professionalisierung von Lehrer:innen die „Vorläufigkeit allen Erkennens“ (Cramer et al., 2019, S. 415) regelmäßig zu thematisieren. Es lässt sich an die Forschungstradition zu epistemologischen Überzeugungen anschließen, beispielsweise bezüglich der Dimension *(un)certainty of knowledge* bei Hofer und Pintrich (1997).

Die Forschung zum EDHL greift auf ähnliche Konzepte, wie z. B. das der epistemischen Kognition (Chinn et al., 2014), zurück. Hier erscheinen die Schnittmengen zum Prinzip der Alternativität groß. So demonstrieren Studien im Bereich der Lehrer:innenbildungsforschung eine hoch ausgeprägte Variation der Vorstellungen zur Natur von Wissen und Wissenserwerb (sogenannte epistemische Überzeugungen) bei (angehenden) Lehrer:innen in Abhängigkeit vom jeweiligen Gegenstand (Merk et al., 2016) sowie deren Bedeutung für den wahrgenommenen Nutzen bildungswissenschaftlicher Inhalte für das eigene professionelle Handeln (Guilfoyle et al., 2020). Weniger stark akzentuiert wird

in dieser Forschungslinie bisher der Umgang mit sich verändernden wissenschaftlichen Wissensbeständen, beispielsweise wenn neue Studienbefunde frühere Erkenntnisse widerlegen und gegebenenfalls eine Änderung von Unterrichtsroutinen erfordern. Eine wichtige Rolle könnte in diesem Zusammenhang die Fort- und Weiterbildung einnehmen – wobei nach wie vor ungeklärt ist, wie (umfangreich) evidenzorientiert das entsprechende Angebot ist (Groß Ophoff & Cramer, 2022).

In zyklischen Modellen der DBSE, die mit dynamischeren Evidenzquellen operieren (z. B. jährliche Lernstandserhebungen oder Inspektionsdaten), ist die Veränderbarkeit der Wissens- bzw. Datenbasis als inhärenter Bestandteil angelegt. So sieht die Data Team-Prozedur explizit vor (Schildkamp et al., 2018), dass der Rezeptions- und Nutzungsprozess insbesondere dann nochmals durchlaufen werden kann, wenn ursprüngliche Annahmen auf Grund der Daten- und Evidenzlage nicht gehalten werden können, sondern auf Grund des zu lösenden Problems alternative Annahmen und Maßnahmen in den Blick genommen werden müssen. Auch in Modellen der reflexiven Lehrer:innenbildung wie dem ALACT Modell (Korthagen & Wubbels, 1995) ist ein zyklischer Ablauf abgebildet und jeder Durchlauf impliziert auch die Möglichkeit, sich neue ‚wesentliche Aspekte' bewusst zu machen und damit auch veränderte Informationslagen einzubeziehen.

In Abgrenzung zu Meta-Reflexivität ist es also für Evidenzorientierung maßgeblich, dass es trotz der Vorläufigkeit von Wissen einen kontinuierlichen Diskurs und aktuellen Entwicklungen anzupassenden Konsens innerhalb der Wissenschaft braucht, der eine Beurteilung der Aussagekraft verfügbarer Daten, Evidenz(en) oder Theorien ermöglicht (s. o.). Dies bietet aus der Perspektive der Evidenzorientierung die Grundlage für eine der Alternativen gewahren evidenzorientierten Professionalisierung – auch wenn dies nicht ignorieren kann, dass Handeln von Lehrperson immer unter Unsicherheit vollzogen wird und es sowohl im Bereich EDHL als auch DBSE neben besagten professionellen Kompetenzen (vgl. 3.3) auch eine zu erlernende Toleranz gegenüber Unsicherheit braucht (Wessels et al., 2019). Es wäre hier beispielsweise zu prüfen, inwiefern eine meta-reflexive Lehrer:innenbildung die Veränderbarkeit von professionellen Werthaltungen, Überzeugungen oder Zielorientierungen begünstigen kann und wie das Prinzip der Alternativität vermittelt werden kann, um entsprechend flexible Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen. Ansätze zur Entwicklung einer *Forschenden Haltung bzw. eines Forschenden Habitus* könnten hier weiterführen (Brown & Malin, 2017). Weitere Ansatzpunkte zur Veränderung „unprofessioneller" Überzeugungen (belief revision) finden sich bei Thomm et al. (2021).

3.5 Unabhängigkeit

Für das Prinzip der Unabhängigkeit ergeben sich auf den ersten Blick Unterschiede zwischen den Konzepten der Meta-Reflexivität und der Evidenzorientierung. Nach Cramer et al. (2019) stehen verschiedene Betrachtungsweisen auf Lehr- und Lernsituationen (z. B. Theorien oder Paradigmen) in einem nicht hierarchischen Verhältnis zueinander. Demgegenüber operiert das Konzept der Evidenzorientierung in seinen Ursprüngen aus der Medizin explizit mit Evidenzhierarchien (Sackett et al., 1996), die Metaanalysen und RCTs (randomized controlled trials) auf Grund ihrer hohen internen Validität für Ursache-Wirkung-Aussagen als den Goldstandard darstellen, und somit explizit höher gewichten als andere Formen der Evidenz.

Dennoch finden sich sowohl im Konzept des EDHL als auch der DBSE Bezüge zum Prinzip der Unabhängigkeit. So gilt es z. B. zu Beginn des Auseinandersetzungsprozesses die ermittelten (Roh-)Daten oder Informationen zu systematisieren und auszuwerten. Hierbei können auch verschiedene Formen von Evidenz (und damit auch verschiedene Theorien) zunächst unabhängig voneinander vorliegen und es obliegt den beteiligten Akteuren, diese zu analysieren und hinsichtlich ihrer Geltungsansprüche und verschiedener weiterer Qualitätskriterien gegeneinander abzuwägen (Renkl, 2023). Speziell der Zugriff auf extern ermittelte Daten oder Evidenz kann dazu beitragen (so die Idee), dass im Sinne von Schön (1983) konkrete Situationen oder Problemstellungen nicht ausschließlich während des Handelns (reflection in action), sondern auch nachträglich (reflection on action) aus einer kritisch-reflexiven Haltung und damit „handlungsentlastet“ (und damit ein Stück weit unabhängig, aber auch distanziert, vgl. S. 131) analysiert werden können. Hierin bestehen auch Bezüge zur Distanzierung.

Einschränkend ist zu bedenken, dass in der Diskussion um Unabhängigkeit und Nicht-Hierarchisierung von Evidenz sowohl die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit als auch individuelle Präferenzen zu berücksichtigen sind – auf Seiten der Lehrer:innen (z. B. Hinzke et al., 2020) als auch auf Seiten der Institutionen und Dozierenden in der Lehrer:innenbildung (Brew & Saunders, 2020). Diese Parameter stellen Bedingungen dafür dar, *welche* exemplarisch-typisierenden Deutungen überhaupt vorliegen, auf die im Handeln rekurriert werden kann. Das verdeutlicht weiterführend auch das Erfordernis einer meta-reflexiven Haltung von Lehrer:innenbildner:innen.

3.6 Weitere Prinzipien

Auch die weiteren Prinzipien meta-reflexiver Lehrer:innenbildung (Transparenz, Meta-Kommunikation, Begründungspflicht sowie Dynamik) zeigen Bezüge zu EDHL und DBSE. Sie legen den Fokus eher auf die operative Gestal-

tung von Lerngelegenheiten in der Lehrer:innenbildung. Beispielsweise kann das Prinzip der Meta-Kommunikation durch die Auseinandersetzung mit exemplarischen Forschungsdesigns und durch eine kritische Reflexion der Stufen der Evidenzpyramide erreicht werden (Forschungsorientiertes Lernen, Huber & Reinmann, 2019). Analog könnten im Ansatz der DBSE Data Teams auf den Umgang mit Meinungsverschiedenheiten und konfligierenden Interpretationen von Schulleistungsdaten vorbereitet werden. Das Prinzip der Dynamik (im Sinne einer zunehmenden Komplexität des Umgangs mit wissenschaftlichen Zugängen) kann allgemein aufgegriffen werden und findet sich beispielsweise im Core-Practices-Ansatzes wieder (Grossman & Pupik Dean, 2019).

4. Fazit

Trotz der Bezüge des Evidenzbegriffs zur evidenzbasierten Medizin (Sackett et al., 1996) besteht für den Bildungsbereich weitgehend Einigkeit darüber, dass der Evidenzbegriff weiter als in der Medizin ausgelegt werden muss, um angesichts von Komplexität und Ungewissheit im pädagogischen Feld tragfähig zu sein (Hartmann et al., 2017; Pant, 2014). Insbesondere wird die Übertragbarkeit von hochaggregierten und damit dekontextualisierten Überblicksarbeiten (z. B. in Form von Metaanalysen) auf die pädagogische Praxis grundlegend hinterfragt (Pant, 2014; Renkl, 2022; Stark, 2017). Stattdessen wird in diesem Feld Evidenz eher als Orientierungswissen zur Ergänzung oder als Korrektiv individueller Erfahrungen und Expertise von Lehrpersonen aufgefasst (Davies, 1999). In diesem Sinne plädiert beispielsweise auch Renkl (2022) für eine stärkere Gewichtung von Theorien als wissenschaftliche Informationsquellen für Lehrpersonen. Ähnlich argumentiert White (2020), der die Evidenzpyramide aus der Medizin zu einer Wissensübersetzungspyramide erweitert, z. B. in Form von Evidenzportalen, Richtlinien oder sogar Checklisten.

Außerdem braucht es eine systematische Erstqualifikation und eine berufsbegleitende Fortbildung, um im Sinne der Meta-Reflexivität die Voraussetzungen für eine kritisch-distanzierte Auseinandersetzung mit Daten und Evidenz anzubahnen. So plädieren beispielsweise Beck und Nunnaley (2021) für die Vermittlung von Data Literacy, u. a. in Form schulpraktischer, durch Mentor:innen unterstützte Lerngelegenheiten für Lehramtsstudierende sowie durch längerfristig angelegte Fortbildungen, Coachings oder professionelle Lerngemeinschaften. Über diese eher methodisch-didaktischen Überlegungen hinaus ist das Konzept der Meta-Reflexivität als konstitutives Merkmal von Professionalität vielversprechend in der Hinsicht, dass Prinzipien der Lehrer:innenbildung formuliert sind, die angesichts der vorherrschenden Kompetenzorientierung eine Perspektivenerweiterung und damit eine kritisch-konstruktive Weiterentwicklung des Feldes der Evidenzorientierung anregen und unterstützen.

Literatur

Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 235–277). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_9

Bauer, J., & Kollar, I. (2023). (Wie) kann die Nutzung bildungswissenschaftlicher Evidenz Lehren und Lernen verbessern? Thesen und Fragen zur Diskussion um evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft, 51*(1), 123–147. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00166-1

Bauer, J., Prenzel, M., & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – Im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, *43*(3), 188–192. https://doi.org/10.3262/UW1503188

Beck, J. S., & Nunnaley, D. (2021). A continuum of data literacy for teaching. *Studies in Educational Evaluation*, *69*, 100871. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100871

Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *87*, 102935. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935

Brown, C. (2017). Research learning communities: How the RLC approach enables teachers to use research to improve their practice and the benefits for students that occur as a result. *Research for All*, *1*(2), 387–405. https://doi.org/10.18546/RFA.01.2.14

Brown, C., & Malin, J. (2017). Five vital roles for school leaders in the pursuit of evidence of evidence-informed practice. *Teachers College Record*, 21869.

Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Groß Ophoff, J., & Wharf, M. (2021). Facilitating collaborative reflective inquiry amongst teachers: What do we currently know? *International Journal of Educational Research*, *105*, 101695. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101695

Burnett, C., & Coldwell, M. (2021). Randomised controlled trials and the interventionisation of education. *Oxford Review of Education*, 47(4), 423–438.

Chinn, C., Rinehart, R. W., & Buckland, L. A. (2014). Epistemic cognition and evaluating information: Applying the AIR model of epistemic cognition. In D. Rapp & J. Braasch (Hrsg.), *Processing inaccurate information* (S. 425–453). MIT Press.

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., Drahmann, 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

Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, *47*(2), 108–121. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106

Dedering, K. (2016). Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung*

im Schulsystem (2. Aufl., S. 53–74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_3

Deluca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *28*(3), 251–272. https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6

Goffin, E., Janssen, R., & Vanhoof, J. (2022). Teachers' and school leaders' sensemaking of formal achievement data: A conceptual review. *Review of Education*, *10*(1), e3334. https://doi.org/10.1002/rev3.3334

Graus, M., van de Broek, A., Hennissen, P., & Schils, T. (2022). Disentangling aspects of teacher identity learning from reflective blogs: The development of a category system. *Teaching and Teacher Education*, *111*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103624

Greisel, M., Wekerle, C., Wilkes, T., Stark, R., & Kollar, I. (2022). Pre-service Teachers' Evidence-Informed Reasoning: Do Attitudes, Subjective Norms, and Self-Efficacy Facilitate the Use of Scientific Theories to Analyze Teaching Problems? *Psychology Learning & Teaching*, *22*(1), 20–28. https://doi.org/10.1177/14757257221113942

Grossman, P., & Pupik Dean, C. G. (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion. *Teaching and Teacher Education*, *80*, 157–166. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.009

Groß Ophoff, J., & Cramer, C. (2022). The engagement of teachers and school leaders with data, evidence and research in Germany. In C. Brown & J. R. Malin (Hrsg.), *The Emerald International Handbook of Evidence-Informed Practice in Education* (S. 175–196). Emerald.

Groß Ophoff, J., Wolf, R., Schladitz, S., & Wirtz, M. (2017). Assessment of Educational Research Literacy in higher education. Construct validation of the factorial structure of an assessment instrument comparing different treatments of omitted responses. *Journal for Educational Research Online*, *9*(2), 35–66. https://doi.org/10.25656/01:14896

Gruber, H. (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung*, *21*(1), 108–117. https://doi.org/10.25656/01

Guilfoyle, L., McCormack, O., & Erduran, S. (2020). The „tipping point" for educational research: The role of pre-service science teachers' epistemic beliefs in evaluating the professional utility of educational research. *Teaching and Teacher Education*, *90*, 103033. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103033

Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E. (2017). Evidence-based teaching? In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 179–199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_11

Hartmann, U., Kindlinger, M., & Trempler, K. (2021). Integrating information from multiple texts relates to pre-service teachers' epistemic products for reflective teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, *97*, 103205. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103205

Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4

Hinzke, J. H., Gesang, J., & Besa, K. S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*(6), 1303–1323. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, *67*(1), 88–140. https://doi.org/10.3102/003465430670010

Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6

Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). Cutting Through the „Data-Driven" Mantra: Different Conceptions of Data-Driven Decision Making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, *106*(1), 105–131. https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00099.x

Joram, E., Gabriele, A. J., & Walton, K. (2020). What influences teachers' „buy-in" of research? Teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education*, *88*, 102980. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980

Keuning, T., Van Geel, M., & Visscher, A. (2017). Why a data-based decision-making intervention works in some schools and not in others. *Learning Disabilities Research & Practice*, *32*(1), 32–45. https://doi.org/10.1111/ldrp.12124

Kiemer, K., & Kollar, I. (2021). Source selection and source use as a basis for evidence-informed teaching. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *35*(2–3), 127–141. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000302

König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, *36*, 100453. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453

Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, *1*(1), 51–72. https://doi.org/10.1080/1354060950010105

Lai, M. K., Fjørtoft, H., & Li, M. (2023). Examining the theoretical positionings of data use interventions: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, *129*, 104138. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104138

Li, X., & Guoyuan, S. (2023). Critical review of research on teacher knowledge building: Towards a conceptual framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *51*(1), 58–75. https://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2141606

Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, *69*, 100842. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842

Mandinach, E. B., Honey, M., Light, D., & Brunner, C. (2008). A conceptual framework for data-driven decision making. In E. B. Mandinach & M. Honey (Hrsg.), *Data-Driven School Improvement* (S. 13–31). Teachers College Press.

Merk, S., Cramer, C., & Bohl, T. (2016). Prädiktive Effekte domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer auf deren Bedeutsamkeitseinschätzung allgemeinen pädagogischen sowie fachdidakti-

schen Wissens. *Unterrichtswissenschaft*, *44*(4), 458–473. https://doi.org/10.5160/psychdata.mksl12pr27

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.

Pant, H. A. (2014). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(4), 79–99. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0510-9

Pieschl, S., & Glumann, N. (2022). Wissenschaft kann endgültige und wahre Antworten liefern, oder nicht? In G. Steins, B. Spinath, S. Dutke, M. Roth & M. Limbourg (Hrsg.), *Mythen, Fehlvorstellungen, Fehlkonzepte und Irrtümer in Schule und Unterricht* (S. 45–68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36260-7_3

Poortman, C. L., Brown, C., & Schildkamp, K. (2022). Professional learning networks: A conceptual model and research opportunities. *Educational Research*, *64*(1), 95–112. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1985398

Prenger, R., & Schildkamp, K. (2018). Data-based decision making for teacher and student learning: A psychological perspective on the role of the teacher. *Educational Psychology*, *38*(6), 734–752. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426834

Radtke, F.-O.(1988). *Strukturdeutung pädagogischer Situationen. Zur Begründung eines Konzepts sozialwissenschaftlich fundierter Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Universität Bielefeld.

Renkl, A. (2022). Meta-analyses as a privileged information source for informing teachers' practice? A plea for theories as primus inter pares. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *36*(4), 217–231. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000345

Renkl, A. (2023). Lernprozesse und deren Förderung theoretisch verstehen: Von kleinen Fortschritten, von gegenwärtig priorisierten, aber nicht ausreichenden Abhilfen und von einem Wunschzettel. *Unterrichtswissenschaft*, *51*, 39–62. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00167-0

Rickinson, M., Sharples, J., & Lovell, O. (2020). Towards a better understanding of quality of evidence use. In S. Gorard (Hrsg.), *Getting Evidence into Education: Evaluating the Routes to Policy and Practice* (S. 219–233). Routledge.

Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *BMJ*, *13*(1), 1–20.

Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C. L., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., Ebbeler, J., & Hubers, M. D. (2018). *The Data Team Procedure: A Systematic Approach to School Improvement*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58853-7

Schildkamp, K., Lai, M. K., & Earl, L. (2013). *Data-based Decision Making in Education. Challenges and Opportunities*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C., & Pant, H. A. (2018). *Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. Nationaler Bildungsbericht Österreich* (S. 403–454). https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-10

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–22.

Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *31*(2), 99–110. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201

Thomm, E., Gold, B., Betsch, T., & Bauer, J. (2021). When preservice teachers' prior beliefs contradict evidence from educational research. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(3), 1055–1072. https://doi.org/10.1111/bjep.12407

van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J.-P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, *53*(2), 360–394. https://doi.org/10.3102/0002831216637346

Vanlommel, K., & Schildkamp, K. (2019). How Do Teachers Make Sense of Data in the Context of High-Stakes Decision Making? *American Educational Research Journal*, *56*(3), 792–821. https://doi.org/10.3102/0002831218803891

Weiss, C. H. (1998). Improving the use of evaluations: Whose job is it anyway? In A. J. Reynolds & H. J. Walberg (Hrsg.), *Advances in Educational Productivity. Vol. 7* (S. 263–276). JAI Press Inc.

Wessels, I., Gess, C., & Deicke, W. (2019). Competence Development Through Inquiry-Based Learning. In H. A. Mieg (Hrsg.), *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research* (S. 59–69). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0_6

White, H. (2020). The global evidence architecture in health and education. In S. Gorard (Hrsg.), *Getting Evidence into Education* (S. 20–33). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429290343-3

Wiesner, C., & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.

Wilkes, T., & Stark, R. (2022). Probleme evidenzorientierter Unterrichtspraxis: Anregungen und Lösungsvorschläge. *Unterrichtswissenschaft*, *51*, 289–313. https://doi.org/10.1007/s42010-022-00150-1

Wittek, D., Rabe, T., & Ritter, M. (Hrsg.). (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:21558

Grundlegende Fragen an eine quantitativ-empirische Erfassung von Meta-Reflexivität

Samuel Merk und Kirstin Schmidt

Abstract

Die Beschreibung von Meta-Reflexivität als Charakteristikum der Professionalität von Lehrpersonen legt nahe, Meta-Reflexivität auch quantitativ-empirisch zu erfassen. Bei genauerer Betrachtung stellen sich aber nicht leicht zu beantwortende Fragen, etwa danach, welche Messmodelle dabei zum Einsatz kommen können und wie kohärent diese zu explanativen oder prädiktiven Erkenntnisinteressen sind oder ob Meta-Reflexivität überhaupt als Konstrukt aufgefasst werden kann. Dieser Beitrag geht solchen Fragen nach und argumentiert, dass aktuell eher die Erfassung etablierter Konstrukte wie Überzeugungen, Werte oder Einstellungen bezüglich Aspekten von Meta-Reflexivität gewinnbringend erscheint als die Operationalisierung von Meta-Reflexivität selbst.

In den letzten Jahren wurden erste Versuche unternommen, Meta-Reflexivität als Charakteristikum der Professionalität von Lehrpersonen quantitativ-empirisch zu erfassen (vgl. Schmidt et al., 2023). Der vorliegende Beitrag möchte dieses Anliegen unterstützen, indem er vier grundlegende Fragen aufwirft, die dem State of the Art zufolge (Flake & Fried, 2020) vor der Entwicklung von Instrumentarien beantwortet werden sollten. Diese Fragen sind eher generischer Art, so dass sie bei der Entwicklung jedes quantitativen Messinstruments angewandt werden können; sie werden vorliegend jedoch auch für Charakteristika von Meta-Reflexivität spezifiziert.

Die erste dieser Fragen adressiert das Erkenntnisinteresse von Studien mit quantitativ-empirisch erfasster Meta-Reflexivität. Frage zwei und drei unterscheiden zwischen latenten und beobachteten Variablen bzw. formativen und reflektiven Messmodellen während Frage vier eruiert, inwiefern etablierte Konstruktklassen zur Operationalisierung von Aspekten der Meta-Reflexivität herangezogen werden könnten.

Merk, S., & Schmidt, K. (2023). Grundlegende Fragen an eine quantitativ-empirische Erfassung von Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 143–154). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-7. CC BY 4.0

1. Frage 1: Welches Erkenntnisinteresse?

Um eine Größe quantitativ-empirisch zu erfassen, berücksichtigt man idealerweise bereits bei der Konstruktion des entsprechenden Instrumentariums das Erkenntnisinteresse der Studien, in denen die Größe erfasst werden soll. In der empirischen Sozialforschung unterscheidet man typischerweise Exploration, Explanation, Deskription und Prädiktion als Klassen von Erkenntnisinteressen (Döring & Bortz, 2016; McElreath, 2020). Während explorative Studien Modelle und Hypothesen generieren wollen, zielen explanative Studien auf die Konfirmation oder Falsifikation einer bereits vor der Datenerhebung bestehenden Hypothese ab. Deskriptive Studien wiederum verfolgen das Ziel, die Verteilung von bestimmten Variablen in Populationen zu beschreiben, wohingegen prädiktive Studien ausschließlich an der korrekten Vorhersage von Datenpunkten und nicht am Wahrheitsgehalt von Theorien, Modellen oder Hypothesen interessiert sind (Sainani, 2014).

Auch Instrumentenentwicklungen zu Meta-Reflexivität können eines der vier beschriebenen Erkenntnisinteressen verfolgen: Führt man etwa eine Delphi-Studie (Häder & Häder, 2000) durch, um potenzielle Formulierungen für die Operationalisierung eines bestimmten Aspekts von Meta-Reflexivität zu generieren, liegt ein exploratives Erkenntnisinteresse vor. Soll hingegen Evidenz für eine postulierte Dimensionalität von Meta-Reflexivität generiert werden – etwa mithilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen (Brown, 2015) –, wird ein explanatives Erkenntnisinteresse verfolgt. Ein deskriptives Forschungsinteresse wäre vorhanden, wenn untersucht werden soll, welche Ausprägung von Meta-Reflexivität wie häufig in einer Population von Lehrpersonen vorliegt und welchen Unterschied es zwischen den Lehrpersonen verschiedener Schularten gibt. Wäre das Interesse einer Studie jedoch, den Erfolg einer Lehrperson im Sinne des Lernzuwachses ihrer Schüler:innen (‚value added', Harris & Herrington, 2015) anhand der Ausprägung der Meta-Reflexivität der Lehrperson vorherzusagen, ohne dabei an den Mechanismen des Zustandekommens der Leistungen interessiert zu sein, läge ein prädiktives Erkenntnisinteresse vor.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass im Kontext quantitativ-empirischer Forschung zu Meta-Reflexivität prinzipiell sowohl explorative als auch explanative, deskriptive und prädiktive Studien denkbar sind. Die Entscheidung für eines dieser Erkenntnisinteressen kann jedoch Konsequenzen für die überhaupt anwendbaren Messmodelle haben, wie in Abschnitt 3 erläutert werden soll. Zuvor werden aber in Abschnitt 2 die dafür notwendigen Grundbegriffe eingeführt.

2. Frage 2: Latente oder beobachtbare / manifeste Variable(n)?

Als ‚latent' wird in der empirischen Sozialwissenschaft eine Variable bezeichnet, „*die nicht direkt, sondern nur indirekt auf Basis messbarer Merkmale (Variable, manifeste) gemäß einer begründeten Schätzprozedur geschätzt werden kann*" (Wirtz, 2021; Hervorhebung durch Autor:innen). Während die Unterscheidung von beobachtbaren/manifesten Entitäten (z. B. Wasser) und unbeobachtbaren Entitäten (z. B. H_2O-Molekül) in der Wissenschaftstheorie oftmals auf ontologischer Ebene getroffen wird, argumentieren Borsboom (2008) und Borsboom et al. (2003) hingegen, dass die Unterscheidung latenter Variablen von beobachteten/manifesten Variablen rein epistemischer Natur sei. Latente Variablen zeichnen sich demnach dadurch aus, dass die Inferenz von der Datenstruktur in die Variablenstruktur mit Unsicherheit behaftet ist (*prone to error*), während diese Inferenz bei beobachteten Variablen als sicher (*certain*) gilt (Borsboom, 2008). Damit werden Widersprüchlichkeiten in Lehrbuchdefinitionen (wie der oben wiedergegebenen) aufgegriffen, nach denen die Variable ‚Alter' typischerweise als beobachtet/manifest klassifiziert werden würde, obwohl das zugehörige Geburtsdatum, von dem auf das Alter geschlossen wird, beispielsweise aus einem Fragebogen stammt, also keineswegs direkt beobachtet oder gemessen wurde.

Stattdessen postuliert Borsboom (2008) drei notwendige Bedingungen für die Beziehung von Daten- und Variablenstruktur, damit eine Variable als ‚beobachtet' gilt: Sie muss erstens deterministisch, zweitens kausal isoliert und drittens von äquivalenter Kardinalität sein. Die ersten beiden Bedingungen implizieren in Kombination, dass die Variablenausprägung durch die Daten und nur durch die Daten determiniert ist, also nicht etwa soziale Erwünschtheit zusätzliche Varianz beiträgt. Die dritte Voraussetzung meint, dass es gleich viele Datenmuster wie Variablenmuster geben muss. Dies ist etwa bei Kompetenzmessungen auf der Basis von Klassischer Testtheorie oder Item-Response-Theorie verletzt: Während die Daten (Antworten der Testaufgaben) nur endlich viele Muster aufweisen, kann bereits eine Variablenausprägung (z. B. Fähigkeitsparameter θ) überabzählbar viele Werte annehmen.

Wendet man die Unterscheidung von latenten und beobachteten/manifesten Variablen auf eine quantitativ-empirische Operationalisierung von Meta-Reflexivität an, ist plausibel anzunehmen, dass unabhängig vom Erkenntnisinteresse latente Variablen adressiert werden. Denn es ist kaum zu erwarten, dass die Beziehung von Indikatoren wie etwa die „Berücksichtigung terminologischer Differenzen" (Cramer et al., 2019, S. 413) kausal isoliert von (einer potenziell mehrdimensionalen) Meta-Reflexivität abhängig ist: Allein das Verständnis der Begriffe oder die kognitive Repräsentation des Gegenstands sind weitere plausible Varianzquellen. Vielmehr ist vielleicht sogar eine umgekehrte Kausalität von

der latenten Variable als Ursache zu den Ausprägungen der Indikatoren als Folge zu erwarten. Dies wird im folgenden Abschnitt näher diskutiert.

3. Frage 3: Formatives oder reflektives Maß?

In den empirischen Sozialwissenschaften werden mit ‚Messtheorien' meist bestimmte Messmodelle wie zum Beispiel das Rasch Modell (Rasch, 1980) oder das Modell essentiell τ-äquivalenter Indikatoren (Steyer & Eid, 2013) assoziiert. Diese spezifizieren deterministische Funktionen für den kausalen Zusammenhang von latenter Variable, Daten und Messfehlern und leiten daraus weitere statistische Größen und deren Schätzer ab. Eine solche statistische Größe könnte etwa die Reliabilität sein, die im essentiell τ-äquivalenten Modell mithilfe von Cronbach's α geschätzt werden kann.

Eher selten werden die Gemeinsamkeiten dieser Gruppe probabilistischer Messtheorien hervorgehoben. Sie alle eint unter anderem die Annahme, dass die Ausprägung der latenten Variable die Ausprägung der Daten determiniert, wenngleich nicht isoliert. Um die Bedeutung dieser Annahme zu illustrieren, folgt ein kurzes Gedankenexperiment: In einer interventionistischen Sicht (Cartwright, 2007) kann Kausalität identifiziert werden, indem die Manipulation genau einer Variable zu einer Änderung einer anderen Variable führt (Pearl et al., 2016). Wird nun die Persönlichkeitseigenschaft ‚Verträglichkeit' mit mehreren Likert-Items erfasst und eines davon lautet ‚Ich habe oft Streit mit anderen' und eine Versuchsleiterin bricht regelmäßig Streit mit einer Gruppe von Proband:innen vom Zaun, wird sich zwar deren Antwort auf das Item ‚Ich habe oft Streit mit anderen' ändern, deren Verträglichkeit jedoch nicht (siehe Abb. 1). Die Ausprägung des Indikators verändert also nicht die latente Variable, weil die kausale Wirkung umgekehrt gerichtet ist. Dies ist ein zentrales Merkmal sogenannter reflektiver Messmodelle latenter Variablen (Coltman et al., 2008).

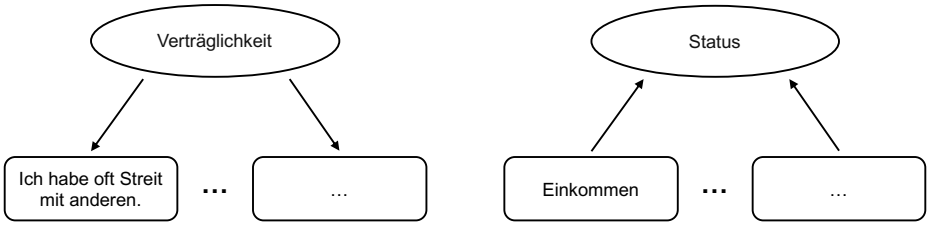

Abbildung 1: Reflektives (links) und formatives Messmodell (rechts).

Dahingegen nehmen formative Messmodelle latenter Variablen eine umgekehrte Wirkrichtung an: Hierfür sind Operationalisierungen des sozioökonomischen Status von Schüler:innen illustrierende Beispiele. Betrachtet man das

monatliche Nettoeinkommen der Familie als einen Indikator für den sozioökonomischen Status, dann ist die Wirkrichtung des Indikators auf die latente Variable dadurch zu erkennen, dass eine kausal isolierte Manipulation auf den Indikator (z. B. das Auszahlen einer Sofortrente an die Familie) sehr wohl die Ausprägung der latenten Variable beeinflusst, da der sozioökonomische Status durch die Intervention steigt (siehe Abb. 1).

Die Unterscheidung zwischen formativen und reflektiven Maßen ist durchaus (auch) ontologischer Natur. Während reflektive Maße die Existenz der latenten Variable a priori voraussetzen, generieren formative Maße die latente Variable durch den Prozess des Messens der Indikatoren und der Indexbildung (Rossiter, 2005). Für die quantitativ-empirische Operationalisierung von Meta-Reflexivität könnte dies von entscheidender Bedeutung sein. Denn man kann begründet daran zweifeln, ob einige Aspekte von Meta-Reflexivität kognitiv bei Lehrpersonen repräsentiert sind. Deutlich wird dies am Beispiel von vergleichsweise ‚sophistizierten' Aspekten von Meta-Reflexivität, wie etwa dem Bestandteil „Reflexion differentieller Axiomatiken" (Cramer, et al., 2019, S. 413). Damit ist z. B. gemeint, dass Lehrpersonen bei einer exemplarisch-typisierenden Situationsdeutung nicht nur empirische oder theoretische Erkenntnisse mit einbeziehen, sondern auch berücksichtigen, auf welchen erkenntnistheoretischen Annahmen diese Erkenntnisse beruhen. Analysiert also eine Lehrperson z. B. im Rahmen kollegialer Hospitationen ein Video ihres eigenen Unterrichts und sucht nach Möglichkeiten, ihr Classroom Management im Sinne von Reibungslosigkeit und Schwung (Kounin, 2006) zu verbessern, erfolgt dies nur dann meta-reflexiv, wenn sie (u. a.) berücksichtigt, dass die Entitäten ‚Reibungslosigkeit' und ‚Schwung' sozial konstruiert und durch wissenschaftliche Evidenz nur vorläufig voneinander abgrenzbar sind. Viele Autor:innen aus dem Kontext der Forschung zur Laienepistemologie (‚epistemic beliefs' oder ‚personal epistemologies') zweifeln jedoch daran, dass wissenschaftliche Laien (wie Lehrpersonen) solche Fragen adressieren (Schmid & Lutz, 2007). Wenn Lehrpersonen solche Fragen nicht adressieren, wäre die Annahme eines reflektiven Messmodells problematisch, weil damit auch widersprüchlicherweise angenommen würde, dass eine existente latente Variable auf einen nichtexistenten Indikator wirkt. Die Annahme eines formativen Messmodells hingegen bliebe unproblematisch, da gemäß dieses Modells angenommen würde, dass das Nichtvorhandensein von Kognitionen zu differentiellen Axiomatiken schlicht eine weniger sophistizierte Ausprägung von Meta-Reflexivität impliziert.

4. Frage 4: Welche Konstruktklasse?

Die Frage nach der kognitiven Repräsentation von Meta-Reflexivität hängt auch eng mit den Fragen zusammen, ob Meta-Reflexivität als ‚Konstrukt' bezeichnet werden kann oder gar einer bestimmten Klasse von Konstrukten zu-

geordnet werden sollte. Um auf diese Fragen einzugehen, wird im Folgenden zunächst der Begriff ‚Konstrukt' definiert, bevor die Merkmale einiger prominenter Konstruktklassen vorgestellt werden.

Der Begriff ‚Konstrukt' wird in den Sozialwissenschaften verwendet, um zum Ausdruck zu bringen, dass in Theorien und Hypothesen verwendete Entitäten nicht mit den diesbezüglich erhobenen Daten gleichgesetzt werden können. Ein Punktwert in einem Persönlichkeitstest ist ein manifestes Datum, während die Interpretation einer bestimmten Persönlichkeitsausprägung weit über dieses Datum hinausgeht, da sie zwangsläufig durch theoretische Überlegungen und Vorerfahrungen geprägt ist. Konstrukte sind also von der Scientific Community im sozialen Aushandeln generierte Entitäten, die dem kritischen Rationalismus zufolge mindestens durch das Basissatzproblem (stimmen Daten mit der Wirklichkeit überein?) und das Korrespondenzproblem (werden die Daten korrekt interpretiert?) von der Wirklichkeit getrennt sind (Popper, 2005).

Vermutlich ist es aktuell nicht zielführend, Meta-Reflexivität holistisch als Konstrukt aufzufassen. Derzeit wird Meta-Reflexivität als Begriff sehr breit verwendet. Er impliziert etwa bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, wenn er auf die Professionalität von Lehrpersonen angewandt wird (Cramer et al., 2019) oder bestimmte ‚Prinzipien' oder ‚modes', wenn er auf Lehrpersonenbildung bezogen wird (Cramer et al., 2023). Folglich kann Meta-Reflexivität je nach Kontext eine andere Bedeutung zugeschrieben werden bzw. diese Bedeutung wäre vor einer empirischen Operationalisierung jeweils zu bestimmen.

Bestimmte Facetten der Kenntnisse, Fähigkeiten, Verhaltensweisen etc. einer meta-reflexiven Lehrperson können jedoch sicher sinnvoll operationalisiert und in der Unterrichts- oder Lehrpersonenprofessionalisierungsforschung als Konstrukte erfasst werden. Um dazu einen Orientierungsrahmen zu bieten, werden im Folgenden prominente Konstruktklassen definiert und, soweit möglich, voneinander abgegrenzt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Zentrale Eigenschaften von vier in der Lehrpersonenprofessionalisierungsforschung besonders prominenten Konstruktklassen

Konstruktklasse	**Proposition bezüglich …**	**Spektrum**
Überzeugungen (beliefs)	… Wahrheit	dichotom oder kontinuierlich von wahr bis falsch
Werte (values)	… abstrakter, transsituationaler, nicht erreichbarer Ideale	Ranking relativer Bedeutsamkeit
Ziele (goals)	… erreichbarer Zustände und erreichbaren Verhaltens	kontinuierlich unipolar von nicht wünschenswert bis wünschenswert
Einstellungen (attitudes)	… Bewertungen operationalisierbarer Entitäten	kontinuierlich bipolar von negativ über neutral bis positiv

Die erste und allgemeinste Klasse stellen sogenannte *Überzeugungen (beliefs)* dar, welche in der Professionalisierungsforschung als äußerst beliebt gelten (Fives et al., 2019; Fives & Buehl, 2012; Merk, 2020; Olafson et al., 2015; Pajares, 1992; Reusser et al., 2010; Schraw & Olafson, 2015). Wie bei sozialwissenschaftlichen Konstrukten üblich, liegen verschiedene Definitionen für die Konstruktklasse der Überzeugungen vor, wenngleich diese verschiedenen Definitionen einige Kerncharakteristika teilen (Merk, 2020; Skott, 2015). Eines dieser Charakteristika ist, dass Überzeugungen den Wahrheitsgehalt von Aussagen adressieren, auch wenn sie mit Emotionen verwoben sind (Chisholm, 1982; Thagard, 1989). Schließlich sind Überzeugungen als zumindest teilweise zeitlich stabil und kontextinvariant konzeptualisiert (Skott, 2015). Der Versuch, Meta-Reflexivität (als Kriterium der Professionalität von Lehrpersonen) empirisch quantitativ zu erfassen, kann unter Umständen implizieren, Überzeugungen zu erfassen. Cramer et al. (2019) heben beispielsweise explizit hervor, dass Meta-Reflexivität nicht vorliegen kann, wenn Lehrpersonen naive epistemische Überzeugungen (Greene et al., 2016) zeigen: Wenn sie z. B. davon überzeugt sind, dass zwei sich widersprechende bildungswissenschaftliche Aussagen implizieren, dass mindestens eine falsch sein müsse (absolutistische Überzeugung), oder dass bildungswissenschaftliche Erkenntnisse sich in ihrem Gültigkeitsanspruch nicht von Meinungen unterschieden (multiplistische Überzeugung), dann liegen solche naiven Überzeugungen vor.

Werte (values) dagegen werden typischerweise als transsituationale, abstrakte Ideale definiert, die als Leitlinien für das Handeln dienen (Schwartz & Bilsky, 1987). Sie unterscheiden sich von Überzeugungen dadurch, dass sie nicht den Wahrheitsgehalt adressieren, sondern auf einem Spektrum relativer Wichtigkeit variieren. Da sie als transsituational und handlungsleitend konzipiert werden, ist es plausibel, ihnen eine Rolle für die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen zuzuschreiben (Baumert & Kunter, 2006, 2013; Drahmann et al., 2019), wenngleich die theoretische Ausarbeitung dieser Rolle und die diesbezügliche empirische Konfirmation bisher nahezu gänzlich ausgeblieben ist (Merk et al., 2021). Werte explizit auf Meta-Reflexivität anzuwenden, erscheint (bislang) allerdings schwierig: Einerseits erlauben klassische Ansätze wie die Modellierung von Werten als Circumplex (Schwartz, 1992) oder die Postmaterialismusskala von Inglehart (2000) kaum Adaption. Andererseits erscheint ein deskriptiver Ansatz, indem Zusammenhänge zwischen klassischen Werten (z. B. Benevolenz, Macht, Offenheit) und Meta-Reflexivität analysiert würden, auf den ersten Blick zwar denkbar, bei genauer Betrachtung wäre Meta-Reflexivität aber als Konstrukt zu operationalisieren.

Forschung zu *Zielen (goals)* kann meist motivationspsychologischen Traditionen zugeordnet werden (Eccles & Wigfield, 2002). Ziele enthalten Aussagen über erreichbare Zustände oder erreichbares Verhalten und unterscheiden sich darin von Werten, die als abstrakt und transsituational konzeptualisiert sind.

Meta-Reflexivität stellt – egal ob als Charakteristikum der Professionalität von Lehrpersonen oder als Modus der Lehrpersonenbildung etc. – kein klassisches Ziel im quantitativ-empirischen Sinne dar, da auch Ziele eine explizite kognitive Repräsentation erfordern. Lehrpersonen können nicht das Ziel verfolgen, meta-reflexive, exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen von Classroom-Management-Situationen entlang der Theorie von Kounin vorzunehmen, wenn sie sich noch nie grundlegende ontologische und epistemologische Fragen zu dessen Theorie gestellt haben, was empirischen Befunden nach aber durchaus hochgradig prävalent sein dürfte (Brownlee et al., 2015). Allerdings könnten Forschungsvorhaben vielversprechend sein, die die diversen Ziele, die Akteure der Lehrpersonenbildung für ihr professionelles Handeln vorhalten, bezüglich ihres meta-reflexiven Gehalts inhaltsanalytisch kategorisieren (Krippendorff, 2019) und quantifizieren.

Eher distal zu Meta-Reflexivität als Merkmal der Professionalität von Lehrpersonen sind die Operationalisierungen von *Einstellungen (attitudes)*. Hanel et al. (2021) definieren Einstellungen als Vorlieben (*likes*) und Abneigungen (*dislikes*). Diese können sich auf jegliche Entitäten, aber auch auf Personen beziehen, die grundsätzlich bewertet werden können, wobei diese *likes* and *dislikes* in vielen Konzeptualisierungen von Einstellungen in mehrere Dimensionen oder Komponenten (z. B. affektive, behaviorale und kognitive Komponenten; Eagly & Chaiken, 1993) strukturiert werden. Natürlich liegt es nahe, mit einem deskriptiven Erkenntnisinteresse (vgl. 1.) Einstellungen zu Entitäten wie ‚Prinzipien' bzw. ‚modes' meta-reflexiver Lehrpersonenbildung zu erfassen, insbesondere, da Einstellungen eine Funktion für Bewertungen von solchen Entitäten haben, welche wiederum als funktional für Handlungsentscheidungen gesehen werden (Ajzen, 1985).

Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass sich entsprechende Forschungsvorhaben auf ein Set etablierter Instrumentarien vor allem zu Überzeugungen, Zielen und Einstellungen stützen könnten und dadurch auch das potenzielle Problem vermutlich mangelnder kognitiver Repräsentation einiger Aspekte von Meta-Reflexivität umgingen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag versucht aktuelle Bemühungen um eine quantitativ-empirische Erfassung von Meta-Reflexivität entlang von vier Leitfragen zu begleiten. Dabei wurde zunächst sehr grundlegend das Erkenntnisinteresse explanativer, explorativer, deskriptiver und prädiktiver Forschungsvorhaben in den Blick genommen. Obwohl alle vier Erkenntnisinteressen im Kontext von Meta-Reflexivität (mehr oder weniger) plausibel erscheinen, hat eine Entscheidung für *ein* bestimmtes dieser Erkenntnisinteressen klare Implikationen für die Anwendbarkeit von Messmodellen: Während Forschungsvorhaben mit prä-

diktivem Erkenntnisinteresse sowohl formative wie auch reflektive Messmodelle erlauben, machen z. B. Studien zur Konstruktvalidierung nur unter der Annahme reflektiver Modelle Sinn, was wiederum voraussetzt, dass es ein (potenziell mehrdimensionales) Konstrukt *Meta-Reflexivität* gibt, das in den Merkmalsträger:innen kognitiv repräsentiert ist. Dies wurde im Beitrag in Frage gestellt, insbesondere, da in Publikationen auch von ‚Prinzipien meta-reflexiver Lehrpersonenbildung' oder ‚meta-reflexive modes of professionalism' gesprochen wird. Dadurch erscheint Meta-Reflexivität mehr zu einer Substantivierung des jeweils kontextsensitiven Adjektivs *meta-reflexiv* zu werden, das auf viele Gegenstände der Professionalität und Lehrpersonenbildung angewandt werden kann – folglich aber je nach Kontext eine andere Bedeutung erhält.

Dieses Gesamtbild macht eine quantitativ-empirische Erfassbarkeit von Meta-Reflexivität zwar nicht logisch unmöglich, aber doch unplausibel. Als konstruktiver Ausblick soll an dieser Stelle aber nochmals die Argumentation des letzten Abschnitts stark gemacht werden: Auch wenn man aufgibt, Meta-Reflexivität als in Individuen repräsentiertes Konstrukt aufzufassen, kann auf bewährte Konstrukte wie Überzeugungen, Ziele und Einstellungen zurückgegriffen werden, um zu untersuchen, inwiefern diese als meta-reflexiv angesehen werden können.

Literatur

Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action Control: From Cognition to Behavior* (S. 11–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2

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

Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (S. 25–48). Springer US.

Borsboom, D. (2008). Latent variable theory. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, *6*(1–2), 25–53. https://doi.org/10.1080/15366360802035497

Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., & van Heerden, J. (2003). The theoretical status of latent variables. *Psychological Review*, *110*(2), 203–219. https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.2.203

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.

Brownlee, J. M., Walker, S., & Mascadri, J. (2015). Personal epistemologies and teaching. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 319–335). Routledge.

Cartwright, N. (2007). *Hunting causes and using them: Approaches in philosophy and economics*. Cambridge University Press.

Chisholm, R. M. (1982). *The foundations of knowing*. University of Minnesota Press.

Coltman, T., Devinney, T. M., Midgley, D. F., & Venaik, S. (2008). Formative versus reflective measurement models: Two applications of formative measurement. *Journal of Business Research*, *61*(12), 1250–1262. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2008.01.013

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., Drahmann, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65*(3), 401–423.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Drahmann, M., Merk, S., & Cramer, C. (2019). Werthaltungen im Lehrerberuf. Forschungsstand zu deren Erfassung und Konstruktvalidierung des „Tübingen Inventory for Measuring Value Orientation in the Teaching Profession" (TIVO). In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 174–193). Beltz Juventa.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2* (S. 471–499). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13274-019

Fives, H., Barnes, N., Chiavola, C., SaizdeLaMora, K., Oliveros, E., & Mabrouk-Hattab, S. (2019). Reviews of teachers' beliefs. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.781

Flake, J. K., & Fried, E. I. (2020). Measurement schmeasurement: Questionable measurement practices and how to avoid them. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, *3*(4), 456–465. https://doi.org/10.1177/2515245920952393

Greene, J. A., Sandoval, W. A., & Bråten, I. (2016). An introduction to epistemic cognition. In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 1–16). Routledge.

Häder, M., & Häder, S. (2000). *Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften. Methodische Forschungen und innovative Anwendungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hanel, P. H. P., Foad, C., & Maio, G. R. (2021). Attitudes and Values. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.248

Harris, D. N., & Herrington, C. D. (2015). Editors' introduction: The use of teacher value-added measures in schools: New evidence, unanswered questions, and future prospects. *Educational Researcher*, *44*(2), 71–76. https://doi.org/10.3102/0013189X15576142

Inglehart, R. (2000). Globalization and postmodern values. *The Washington Quarterly*, *23*(1), 215–228. https://doi.org/10.1162/016366000560665

Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Waxmann.

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4. Aufl.). Sage.

McElreath, R. (2020). *Statistical rethinking: A Bayesian course with examples in R and Stan*. Taylor and Francis.

Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825–832). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-102

Merk, S., Drahmann, M., & Cramer, C. (2021). Development and Validation of the „Tübingen Inventory to Measure Teachers' Profession-Specific Value Orientations" (TIVO). *AERA Open*, *7*, 233285842110335. https://doi.org/10.1177/23328584211033595

Olafson, L., Grandy, C. S., & Owens, M. C. (2015). Qualitative approaches to studying teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 128–149). Routledge.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Pearl, J., Glymour, M., & Jewell, N. P. (2016). *Causal inference in statistics: A primer*. Wiley.

Popper, K. R. (2005). *Logik der Forschung*. Mohr Siebeck.

Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. University of Chicago Press.

Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2010). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, M. Rothland & H. Bennewitz (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Waxmann.

Rossiter, J. R. (2005). Reminder: A horse is a horse. *International Journal of Research in Marketing*, *22*(1), 23–25. https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2004.11.001

Sainani, K. L. (2014). Explanatory versus predictive modeling. *PM&R*, *6*(9), 841–844. https://doi.org/10.1016/j.pmrj.2014.08.941

Schmid, S., & Lutz, A. (2007). Epistemologische Überzeugungen als kohärente Laientheorien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *21*(1), 29–40. https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.1.29

Schmidt, A., Röhl, S., & Cramer, C. (2023). Empirische Operationalisierung der Prinzipien von Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hrsg.), Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen (S. 155–178). Waxmann.

Schraw, G., & Olafson, L. (2015). Assessing teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 87–105). Routledge.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology. Bd. 25* (S. 1–65). Academic Press.

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(3), 550–562. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550

Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 13–30). Routledge.

Steyer, R., & Eid, M. (2013). *Messen und Testen*. Springer.

Thagard, P. (1989). Scientific cognition: Hot or cold? In S. Fueller, M. Mey, T. Shinn, & S. Woolgar (Hrsg.), *The cognitive turn* (S. 71–82). Springer.

Wirtz, M. (2021). *Variable, latente*. Dorsch Lexikon der Psychologie. https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/variable-latente

Empirische Operationalisierung der Prinzipien von Meta-Reflexivität

Andreas Schmidt, Sebastian Röhl und Colin Cramer

Abstract

Dieser Beitrag macht die professionstheoretisch postulierten Prinzipien einer meta-reflexiven Lehrer:innenbildung für empirische Professionsforschung anschlussfähig. Dazu werden die meta-reflexiven Prinzipien schrittweise operationalisiert und in vier Pilotierungsstudien unter Lehramtsstudierenden validiert. Im Ergebnis liegt ein Instrument mit 18 Items vor, welches empirisch drei Dimensionen der Bedeutungszuschreibung an meta-reflexive Prinzipien in der Lehrer:innenbildung abbildet, die mit Vorläufigkeit, Multiperspektivität und Erkenntnisgenese bezeichnet werden.

Mit der Perspektive der Meta-Reflexivität wurde eine bislang ausschließlich theoriebasiert postulierte Perspektive auf Professionalität von Lehrpersonen in den professionstheoretischen Diskurs zum Lehrer:innenberuf eingebracht (Cramer et al., 2019). Anders als etwa der strukturtheoretische, kompetenzorientierte oder (berufs-)biografische Ansatz von Professionalität, die (auch) empirische Befunde zum Ausgangspunkt der Theoriebildung heranziehen oder ihre Theorie aus der Empirie ableiten (vgl. Cramer, 2020), steht eine empirische Durchdringung von Meta-Reflexivität noch aus.

Zwar haben Cramer, Groß Ophoff und Schreiber (2023) Überzeugungen von Lehrpersonen zu unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen operationalisiert, darunter auch Meta-Reflexivität, aber dieser bislang singuläre empirische Zugang bezieht sich auf die subjektive Zuschreibung von Merkmalen an eine professionelle Lehrperson. Auch lag der Fokus dort auf einer Erfassung von Überzeugungen zu Professionalität insgesamt, nicht auf einer konsequenten Operationalisierung von Meta-Reflexivität bezogen auf seine vielfältigen theoretisch postulierten Dimensionen. Schon zuvor haben Hartmann et al. (2021) die Theoriefigur der Meta-Reflexivität für empirische Forschung genutzt, allerdings nicht um Meta-Reflexivität selbst zu untersuchen, sondern indem sie das theoretisch postulierte Prozessmodell mit zur Erforschung der Integration von Informationen aus multiplen Texten in der Lehrer:innenbildung und deren Zusammenhang mit epistemischen Variablen genutzt haben. Kindlinger (2021) argumentiert für die Notwendigkeit eines meta-reflexiven Ansatzes in der Lehrer:innenbildung und identifiziert Aspekte der Meta-Reflexivität in etablierten

Schmidt, A., Röhl, S., & Cramer, C. (2023). Empirische Operationalisierung der Prinzipien von Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 155–178). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-8. CC BY 4.0

Modellen zur Professionalisierung von Lehrer:innen, um die verschiedenen Ansätze konzeptuell zu integrieren. Dies stellt eine Verbindung zwischen metareflexiven Prinzipien und epistemologischen Überzeugungen her – das Desiderat einer breiten Operationalisierung von Meta-Reflexivität existiert jedoch weiterhin. Dieses noch ausstehende Desiderat greift der vorliegende Beitrag auf und dokumentiert die *Entwicklung einer Skala zur Erfassung der zugeschriebenen Bedeutsamkeit an meta-reflexive Prinzipien* für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. Der Beitrag macht sich dabei die Konkretion zunutze, die sich mit einer subjektiven Einschätzung der Bedeutsamkeit von Meta-Reflexivität für die individuelle Professionalisierung in der selbst erlebten Lehrer:innenbildung verbindet.

1. Einleitung

Der Anspruch, eine wissenschaftliche Theorie im Sinne eines komplexen sprachlichen Gebildes, „das in propositionaler oder begrifflicher Form die Phänomene eines Sachbereichs ordnet und die wesentlichen Eigenschaften der ihm zugehörigen Gegenstände und deren Beziehung untereinander" (Thiel, 2018, S. 20) beschreibt, empirisch zu operationalisieren, ist ein komplexes Unterfangen. Es ist davon auszugehen, dass sich Theorie als ein solches konsistentes (allgemeines) Aussagesystem grundsätzlich in der Spezifik der Empirie bricht, da Handeln im sozialen Raum der Ungewissheit des Handlungsfeldes ausgesetzt ist: Was in der Theorie als allgemein ‚gültig' gesetzt wird, muss sich situativ in der Praxis nicht (zwingend) einstellen. Insofern kann eine Theorie auch nur bedingt empirisch ‚überprüft' werden bzw. ihre Relevanz oder Qualität hängt nicht generell von ihrer empirischen Erweisbarkeit ab. Der Beitrag beansprucht daher nicht die ‚Überprüfung' eines Theorie-Konstrukts *Meta-Reflexivität*, sondern fragt vielmehr danach, wie ausgehend vom theoretischen Postulat der Meta-Reflexivität auch empirisch geforscht werden kann, wobei die empirische Forschung möglichst theoriekonform erfolgen können soll. Dazu wird der Weg von der Theorie zu einem empirischen Instrument schrittweise nachgezeichnet.

Zunächst müssen die theoretischen Aussagen der Meta-Reflexivität in empirische Aussagen übertragen werden, zu welchen sich Befragte verhalten können. Denn in aller Regel treffen Theorien keine Aussagen über die Art und Weise, wie eine solche empirische Operationalisierung erfolgen kann. So überrascht es kaum, wenn zwei Forschende dieselbe Theorie in unterschiedlicher Weise und mit verschiedenen Zielsetzungen operationalisieren. Oder anders formuliert: „Die Theorie […] zwingt […] zu Festlegungen, die bis zu einem gewissen Grade beliebig sind" (Eid et al., 2017, S. 41), wenn diese Theorie der empirischen Forschung zugänglich gemacht werden soll. Nach der Übertragung der Theoreme in ein empirisches Relativ stellt sich zudem die Frage, wie in

einem bestimmten Forschungsparadigma schließlich zu Daten gelangt wird. Im vorliegend gewählten quantitativ-empirischen Paradigma ist also zu klären, wie das empirische Relativ in ein numerisches Relativ überführt werden kann. Sollen die theoretischen Überlegungen der Meta-Reflexivität empirisch möglichst theoriekonform anschlussfähig gemacht werden, bedarf es einer homomorphen, d. h. strukturerhaltenden Abbildung zwischen den empirischen Aussagen und ihren numerischen Entsprechungen (vgl. z. B. Bortz & Döring, 2006). Werden diese Ausführungen auf die spezifische, hier vorgestellte empirische Operationalisierung von Meta-Reflexivität übertragen, ist hervorzuheben, dass es sich um *eine mögliche* Operationalisierung der empirisch niemals vollständig abbildbaren Theorie der Meta-Reflexivität handelt. Vorliegend wird also ein bestimmter Ausschnitt der Meta-Reflexivität operationalisiert – und nicht *das eine* theoretische Konstrukt Meta-Reflexivität (vgl. zu dieser Problematik Merk & Schmidt, 2023) – nämlich die Bedeutsamkeitszuschreibung von (angehenden) Lehrpersonen an die Prinzipien der Meta-Reflexivität für die Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung.

Durch die nachfolgende Offenlegung der getroffenen Festlegungen im Prozess der Operationalisierung kann dieses Vorgehen selbst als meta-reflexiv angesehen werden, indem beispielsweise die Grenzen des quantitativ-empirischen Paradigmas mit reflektiert und damit transparent werden – womit explizit auch alternative Operationalisierungen im Blick sind (vgl. etwa die oben beschriebenen Studien: Cramer et al., 2023; Hartmann et al., 2021; Kindlinger, 2021). Der vorliegend gelegte Fokus auf die subjektive Bedeutsamkeitseinschätzung von meta-reflexiven Prinzipien für den Prozess der Professionalisierung aus Sicht von (angehenden) Lehrpersonen leitet sich aus der bereits theoretisch aufgeworfenen Annahme ab, dass eine Professionstheorie immer auch das berufliche Handeln selbst betrachten muss, womit eine empirische Perspektive triftig erscheint (Cramer et al., 2019). Die Operationalisierung leistet einen Beitrag dazu, die theoretische Perspektive der Meta-Reflexivität empirisch anschlussfähig zu machen und liefert damit Anhaltspunkte für ihre Validität und Hinweise auf die Akzeptanz aus Sicht der an der Lehrer:innenbildung Beteiligten. Denn eine Professionstheorie beansprucht einen ‚Sitz im Handlungsfeld' der Professionellen. Zudem ist eine Operationalisierung zwingend, um – ähnlich wie in Bezug auf viele andere Professionstheorien (vgl. Helsper, 2021) – eine empirische Forschung zur Meta-Reflexivität allererst zu ermöglichen. Vorliegend werden dabei Setzungen vorgenommen, die nicht alternativlos sind und daher zu einer hohen Transparenz verpflichten: Es gibt aus meta-reflexiver Perspektive *a priori* keine Bevorzugung eines bestimmten empirischen Zugriffes auf die Theorie. Im Prozess der Operationalisierung müssen jedoch begründete Annahmen und Entscheidungen getroffen werden, ohne dass hieraus das Primat eines bestimmten Paradigmas zur empirischen Durchdringung von Meta-Reflexivität abzuleiten wäre.

Der Weg der Transformation meta-reflexiver Prinzipien (im Sinne postulierter Theoreme) in Items einer Skala zur Meta-Reflexivität (als Grundlage *einer möglichen* empirischen Erfassung) im Sinne deren Operationalisierung ist begründungsbedürftig und zentral für die inhaltliche Validität dieser Skala, die das zugrundeliegende theoretische Konstrukt der individuellen Bedeutsamkeitszuschreibungen an meta-reflexive Prinzipien in der Lehrer:innenbildung messen soll. Beim Bemühen, statistische Messmodelle im Hinblick auf bestimmte Kennwerte zu optimieren, muss der semantische Inhalt der zu messenden Konstrukte stets im Blick bleiben (vgl. Rossiter, 2008). Die hier vorgestellte meta-reflexive Skalenentwicklung richtet sich daher dezidiert an der Theorie und den daraus abgeleiteten meta-reflexiven Prinzipien aus. Daher werden nun zunächst die zu operationalisierenden theoretischen Prinzipien knapp rekapituliert und dann der Fokus für die gewählte Form der Operationalisierung begründet.

Die Arbeiten zur Meta-Reflexivität weisen vielfältige Bezüge auf, etwa wenn diese professionstheoretische Perspektive unter Rückgriff auf westliche Ideengeschichte, reflexionsbezogene Theoreme, den Diskurs um ‚personal epistemology', Komplexitätstheorie, Demokratiebildung oder andere Professionstheorien begründet wird (vgl. Cramer et al., 2019, 2023). Theoretisch wird ein *Prozessmodell* der rekursiven Relation der Sphäre des professionellen Handelns in der Schule zur Sphäre der (universitären) Lehrer:innenbildung postuliert, welches bereits für empirische Arbeiten herangezogen wurde (vgl. Hartmann et al., 2021; Kindlinger, 2021). Noch nicht gerieten bislang die vorliegend thematisierten, ebenfalls theoretisch postulierten *meta-reflexiven Prinzipien der Lehrer:innenbildung* hinsichtlich deren empirischen Operationalisierung in den Blick. Aktuell werden zehn Prinzipien der Meta-Reflexivität (für die Lehrer:innenbildung) postuliert (im Überblick: Cramer, 2020, S. 208). Zu den ursprünglich angenommenen (vgl. Cramer et al., 2019) zählen: (1) *Mehrperspektivität* auf Theorien und empirische Befunde; (2) *Distanzierung* als Erkennen des Mehrwerts distanzierter (zeitlich entlasteter) Betrachtungen; (3) *Kontextgebundenheit* wissenschaftlichen Erkennens in Theorie und Empirie; (4) *Alternativität* als Vorläufigkeit allen Erkennens; (5) *Unabhängigkeit* spezifischer Betrachtungsweisen, die in einem nicht hierarchischen Verhältnis zueinander stehen; (6) *Transparenz* als das Bewusstmachen der je spezifischen Axiomatik von Theorie und Empirie sowie des Modus meta-reflexiver Lehrer:innenbildung; (7) *Metakommunikation* über die Art und Weise, wie Theorie und Empirie meta-reflexiv betrachtet werden (können); (8) *Begründungspflicht* hinsichtlich der Auswahlkriterien und Quellen sowie Relevanz der herangezogenen Theorien und empirischen Befunde in der Lehrer:innenbildung; (9) *Dynamik* als schrittweise Erhöhung des Grades an Komplexität im Studienverlauf. Bereits dem Prinzip der Alternativität folgend wurde postuliert, dass künftig weitere Perspektiven hinzutreten können; eine solche wurde von Cramer et al. (2023) vorgeschlagen:

(10) *Historisierung* als Förderung der Sensibilität für die (kontingenten) historischen Umstände bei der Entstehung von Theorien und empirischen Befunden.

Initial diskutierte die Autor:innengruppe gemeinsam mit weiteren Expert:innen aus dem Bereich der Meta-Reflexivität und Skalenentwicklung verschiedene mögliche Wege, die meta-reflexiven Prinzipien empirisch zu operationalisieren. So könnte etwa die Realisierung dieser Prinzipien im Rahmen von Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums als Zielgröße evaluativ erhoben werden. Alternative Überlegungen fokussierten auf Überzeugungen zur Relevanz der Umsetzung dieser Prinzipien in der Lehrer:innenbildung oder auf eine mögliche handlungsrelevante Funktion der Prinzipien im professionellen Lehrer:innenhandeln. Weiterhin wurden verschiedene Zielgruppen einer entsprechenden Erhebung abgewogen, wie beispielsweise Lehramtsstudierende, Dozierende, Referendar:innen, Ausbildende in Praxisphasen, Fortbildner:innen oder Lehrpersonen in der Berufstätigkeitsphase. Schlussendlich fiel die Entscheidung, in einem ersten Schritt die Einschätzung der Bedeutsamkeit („Wie wichtig…“) der Prinzipien im bildungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums aus Sicht der Studierenden zu fokussieren. Neben forschungsökonomischen Gründen der schnellen und wiederholten Zugänglichkeit von Stichproben war dafür insbesondere ausschlaggebend, dass eine Konfrontation mit wissenschaftlichen Theorien und empirischen Befunden zuvorderst in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung erfolgen und im Anschluss im Berufsverlauf sukzessive abnehmen dürfte.

In der Absicht, die theoretisch postulierte Relevanz der meta-reflexiven Prinzipien für den Prozess der Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung aufzugreifen, werden die Proband:innen (hier Lehramtsstudierende mit Blick auf das Lehramtsstudium, prospektiv auch Referendar:innen und Lehrer:innen bezüglich der zweiten und dritten Phase der Lehrer:innenbildung) nach ihrer *Bedeutsamkeitszuschreibung* an die meta-reflexiven Prinzipien gefragt. Diese theoriekonforme Operationalisierung unterstellt, dass Einstellungen, Überzeugungen usw. zu Professionalität – wie auch immer sie sich hier letztlich fassen lassen (vgl. Merk & Schmidt, 2023) – von hoher Relevanz für den Professionalisierungsprozess selbst sind. Auch dann, wenn Professionstheorie und Empirie zur Professionalität auseinanderdriften (vgl. Cramer et al., 2023), stellt sich die Frage nach dem Verhältnis solcher Einschätzungen zur Meta-Reflexivität zu bereits etablierten und möglicherweise verwandten Konstrukten, wie etwa epistemischen Überzeugungen, deren Relevanz für die Lehrer:innenbildung wiederholt gezeigt wurde (z. B. Merk, 2020; Rosman et al., 2020; Skott, 2015; Wilde & Kunter, 2016).

Der Beitrag folgt damit den *Fragestellungen*, wie die theoretisch postulierten Prinzipien von Meta-Reflexivität empirisch operationalisiert werden können, welche skalenanalytischen Ergebnisse ein solcher Versuch der Operationalisierung zeigt und in welchem Verhältnis die so gewonnenen Daten mit an-

grenzenden und empirisch etablierten Konstrukten (hier: epistemischen Überzeugungen) stehen. Zu deren Bearbeitung wird zunächst der Weg von den theoretisch postulierten Prinzipien der Meta-Reflexivität hin zu entsprechenden Itemformulierungen für ein Erhebungsinstrument nachgezeichnet. Davon ausgehend wird der Weg der Skalenentwicklung über vier Pilotierungsstudien hinweg aufgezeigt. Die so sukzessive gewonnene finale Skala wird anhand der sich empirisch zeigenden drei latenten Faktoren inhaltlich beschrieben und an die Theorie rückgebunden. Bezüge zu den zusätzlich erhobenen epistemischen Überzeugungen werden aufgezeigt. Die Ergebnisse werden auf Basis von ausgewiesenen Limitationen diskutiert und Perspektiven für weiterführende Forschung aufgezeigt.

2. Prozess der empirischen Operationalisierung meta-reflexiver Prinzipien

Die empirische Operationalisierung der meta-reflexiven Prinzipien erfolgt in vier diskreten Pilotierungsstudien, die nachfolgend im Detail dargestellt werden.

2.1 Pilotierung 1: Itementwicklung und konfirmatorische Analysen

Orientiert an den Gesichtspunkten für gute Itemformulierungen (Moosbrugger & Brandt, 2020, S. 75–78) wurde ein Pool von Items in Form von Aussagen zu den ursprünglich neun meta-reflexiven Prinzipien erstellt. Anschließend wurden vier Items pro Prinzip für die Pilotierung ausgewählt, um trotz einer potenziellen Kürzung anhand von Item-Trennschärfen mit einer ausreichenden Zahl an Items zu beginnen. Der Fragetext zur Einschätzung der Items lautete: „Für wie wichtig erachten Sie das Folgende in Ihrem Bildungswissenschaftlichen Studium?“. Für die Beantwortung stand eine 6-stufige Antwortskala mit beschrifteten Extrempolen (1 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 6 = „sehr wichtig“) zur Verfügung. Tabelle 1 bietet nachfolgend eine Übersicht über die verwendeten Items.

Tabelle 1: Übersicht zu den in Pilotierung 1 eingesetzten Items

1MP	Die behandelten Inhalte werden aus mehreren Perspektiven betrachtet.
2MP	Verschiedene Blickwinkel auf einen bestimmten Gegenstand werden eingenommen.
3MP	Bei der Betrachtung eines Themas werden unterschiedliche Sichtweisen abgewogen.
4MP	Zur Auseinandersetzung mit den Fragestellungen werden vielfältige Perspektiven herangezogen.
5KG	Bei der Behandlung wissenschaftlicher Positionen wird deutlich, auf welchen Annahmen diese beruhen.

6KG Der Geltungsraum von bestimmten wissenschaftlichen Erkenntnissen wird thematisiert.

7KG Die Herkunft verschiedener wissenschaftlicher Denkweisen wird behandelt.

8KG Der Weg des Zustandekommens bestimmter Annahmen wird erläutert.

9AL Erkenntnisse zu einem Gegenstand werden als vorläufig gekennzeichnet.

10AL Die Art und Weise der Beschäftigung mit einem Thema wird als eine Möglichkeit neben anderen angesehen.

11AL Bei der Arbeit an Inhalten wird die Vorläufigkeit der getroffenen Schlussfolgerungen thematisiert.

12AL Die getroffenen Aussagen werden als nur eine Möglichkeit angesehen, sich zu den Inhalten zu äußern.

13UA Unterschiedliche Ansichten müssen nicht zwingend im Widerspruch zueinander stehen.

14UA Verschiedene Sichtweisen auf einen Sachverhalt werden unvoreingenommen nebeneinandergestellt.

15UA Eine bestimmte Perspektive auf einen Sachverhalt wird nie ausschließlich als ‚richtig' oder ‚falsch' bezeichnet.

16UA Allein einen ganz bestimmten Blickwinkel auf ein Thema einzunehmen, wird als unzureichend thematisiert.

17MK Es wird kommuniziert, wie mit verschiedenen Perspektiven auf einen Gegenstand umgegangen wird.

18MK Der Umgang mit unterschiedlichen Positionen zu Themen wird besprochen.

19MK Es wird die Art und Weise thematisiert, wie mit unterschiedlichen Sichtweisen umgegangen werden kann.

20MK Wie verschiedene Perspektiven auf einen Gegenstand behandelt werden, wird thematisiert.

21DI Die behandelten Inhalte werden aus der Distanz heraus betrachtet.

22DI Eine skeptische Grundhaltung gegenüber den thematisierten Inhalten ist gegeben.

23DI Die Auseinandersetzung mit den Themen erfolgt distanziert und unvoreingenommen.

24DI Es erfolgt eine kritische Prüfung der behandelten Inhalte.

25TR Das Vorgehen zum Umgang mit verschiedenen Sichtweisen wird offengelegt.

26TR Die Art und Weise der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven wird thematisiert.

27TR Formen der Beschäftigung mit alternativen Sichtweisen auf einen Sachverhalt werden angesprochen.

28TR Die Vorgehensweise beim Auftreten von alternativen wissenschaftlichen Einschätzungen wird besprochen.

29BP Es wird begründet, warum bestimmte Inhalte und Quellen herangezogen werden.

30BP Die Auswahlkriterien für die behandelten Gegenstände und Materialien werden offengelegt.

31BP Es wird erläutert, warum die jeweiligen Themen wichtig sind.

32BP Es wird besprochen, inwiefern bestimmte Texte zur Bearbeitung eines Themas geeignet sind.

33DY Es wird darauf geachtet, dass die Komplexität der behandelten Sichtweisen nach und nach zunimmt.

34DY	Die Vielfalt der thematisierten Perspektiven auf einen Gegenstand wird schrittweise gesteigert.
35DY	Die Zusammenhänge unterschiedlicher Betrachtungsweisen werden stufenweise mehr verdeutlicht.
36DY	Die Komplexität der behandelten Fragestellungen tritt nach und nach hervor.

Skalen: MP = Mehrperspektivität; KG = Kontextgebundenheit; AL = Alternativität; UA = Unabhängigkeit; MK = Metakommunikation; DI = Distanzierung; TR = Transparenz; BP = Begründungspflicht; DY = Dynamik.

Die Erhebung wurde als Online-Fragebogen konzipiert, bei dem zur Vermeidung möglicher Reihenfolgeeffekte bei der Itembeantwortung (Moosbrugger & Brandt, 2020, S. 85 f.) eine randomisierte Abfolge der Items spezifiziert wurde. Für die erste Pilotierung wurden insgesamt N_1 = 167 Lehramtsstudierende an der Universität Tübingen sowie an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg befragt, die sich zumeist in der Anfangsphase ihres Studiums befanden (mittlere Studiendauer: 2.8 Semester). Die Befragung erfolgte im Wintersemester 2021/2022 sowie Sommersemester 2022 in Lehrveranstaltungen, wenige vor Ort fehlende Studierende füllten den Fragebogen zeitverzögert aus. Zur Konstruktvalidierung der entwickelten Skalen wurden Konfirmatorische Faktorenanalysen mithilfe des Packages *lavaan* (Rosseel, 2012) in der Statistiksoftware R durchgeführt. Die Modellschätzung erfolgte mithilfe des Maximum-Likelihood-Schätzers mit robusten Standardfehlern und Yuan-Bentler-Korrektur für die Teststatistiken (Robitzsch, 2020).

Da aufgrund theoretischer Vorüberlegungen von hohen Korrelationen zwischen den Items zu den unterschiedlichen Prinzipien ausgegangen wurde, erfolgte in einem ersten Schritt die separierte Testung der einzelnen Subskalen, welche die theoretisch angenommenen Prinzipien mit jeweils vier Items repräsentieren, hinsichtlich deren Eindimensionalität. Ausgehend von den Beurteilungskriterien von Gäde et al. (2020) weisen die Ergebnisse durchgehend auf eine akzeptable bis gute interne Konsistenz und eine hohe Modellgüte für sieben der neun Subskalen hin (Details online: https://doi.org/10.17605/OSF.IO/BFRG5). Die Subskala für das Prinzip der Alternativität zeigt bei ansonsten akzeptablen Fit-Statistiken einen etwas erhöhten RMSEA-Wert von .099. Trotz einer akzeptablen Reliabilität liegen die Passungswerte für die Subskala der Distanzierung durchgehend außerhalb des akzeptablen Bereichs, wobei sich in vertiefenden Analysen hohe Residualkorrelationen zwischen drei der vier Items zeigen. Die strukturelle Testung des Gesamtmodells mit den neun Subskalen weist aufgrund eines nicht akzeptablen CFI-Werts von 0.883 auf eine schlechte Passung der angenommen Gesamtstruktur zu den Daten hin (vgl. Details online). Weiterhin ergeben sich die erwarteten hohen Korrelationen ($.655 < r < .956$) zwischen den Subskalen (vgl. Details online), sodass alternativ ein einfaktorielles Modell getestet wurde, bei dem alle 36 Items des Instruments

auf einen latenten Faktor laden. Dieses Modell zeigte eine signifikant schlechtere Passung als das 9-faktorielle Gesamtmodell ($\Delta X^2(36) = 140.6$, $p < .001$).

Die hohen Interkorrelationen zwischen den Subskalen lassen sich nicht nur durch inhaltlich-konstruktbezogene Überschneidungen erklären, sondern begründen sich teilweise auch in der hohen sprachlich-semantischen Ähnlichkeit zwischen Items unterschiedlicher Prinzipien. Beispielsweise findet sich der Begriff der *Sichtweise* in insgesamt sechs der 36 Items über die Subskalen Mehrperspektivität, Unabhängigkeit, Metakommunikation, Transparenz und Dynamik hinweg. Ebenso wird der semantisch ähnliche Begriff *Perspektive* insgesamt siebenmal verwendet. Auf Grundlage dieser Ergebnisse wurde für das weitere Vorgehen die Annahme einer neun-faktoriellen Struktur datengetrieben aufgegeben und eine Kurzskala mit den neun trennschärfsten Items entwickelt. Dieses Instrument wies auf dieser Datengrundlage eine gute interne Konsistenz auf ($\alpha = .866$; $\omega = .865$).

2.2 Pilotierung 2: Kurzskala zur Testung einer einfaktoriellen Lösung

Eine eindimensionale Lösung, bei der die neun theoretisch postulierten Prinzipien das zu messende Konstrukt gemeinsam und gleichwertig repräsentieren, erscheint theoretisch durchaus plausibel. Aufgrund der guten internen Konsistenz der Kurzskala mit den neun trennschärfsten Items aus der ersten Pilotierung sollte daher in einer zweiten Pilotierung überprüft werden, ob diese Kurzskala eine gemeinsame latente Variable adäquat misst. Für jedes der neun Prinzipien wurde eine Subskala aus den vier im Fragebogen der ersten Pilotierung enthaltenen Items gebildet, dann wurden mittels *lavaan* in R modellbasierte Reliabilitätsschätzungen vorgenommen (Schermelleh-Engel & Gäde, 2020). Das jeweils trennschärfste Item repräsentiert aus testtheoretischer Perspektive die jeweils zugrundeliegende Subskala (semantisch: das meta-reflexive Prinzip) angemessen. Yousfi (2005) weist auf mögliche Schwierigkeiten dieses Vorgehens der Klassischen Testtheorie hin. Hohe interne Konsistenzen der Kurzskala werden daher als notwendige, nicht jedoch bereits hinreichende Voraussetzung für das Vorliegen einer eindimensionalen Lösung betrachtet. Bei der Erprobung dieses Kurzinstruments (ohne die Erfassung der weiteren Items aus dem Gesamtpool von Pilotierung 1) mittels einer Befragung von $N_2 = 164$ Lehramtsstudierenden der Universität Tübingen (Schnittmenge zur initialen Befragung aus Pilotierung 1) in der Studieneingangsphase ergibt sich jedoch eine weitaus schlechtere, nicht mehr akzeptable interne Konsistenz ($\alpha = .625$; $\omega = .606$). Damit wird eine eindimensionale Kurzskala mit neun Items im weiteren Vorgehen verworfen.

2.3 Pilotierung 3: Neuausrichtung und explorative Faktorenanalyse

Die meta-reflexiven Prinzipien lassen sich empirisch weder alle einem gemeinsamen Faktor zuordnen, noch zerfällt das hier untersuchte meta-reflexive Konstrukt in neun trennscharfe Dimensionen, die den theoretisch postulierten Dimensionen entsprechen. Diese Erkenntnisse implizieren eine Loslösung von der Annahme der statistischen Trennbarkeit aller theoretisch postulierten Prinzipien mit Blick auf die hier in Rede stehende Bedeutsamkeitszuschreibung. Stattdessen wird zur datengestützten Identifizierung latenter Faktoren sowie deren inhaltlichen Beschreibung übergegangen. Anstelle wie bisher strukturprüfend, wird nun struktursuchend mittels explorativer Faktorenanalyse (EFA) vorgegangen. In einer Abwägung zwischen Testökonomie (höher bei weniger Items) und (erwartbarer) Reliabilität (höher bei mehr Items), werden zwei Items pro Prinzip herangezogen, indem zu den bereits bestehenden Items der zweiten Pilotierung noch die jeweils zweit-trennschärfsten Items aus der ersten Pilotierung ergänzt werden. Zwischenzeitlich trat im Prozess der Theoriebildung das weitere meta-reflexive Prinzip der *Historisierung* hinzu (vgl. Abschnitt 1), welches in dieser Pilotierung zusätzlich berücksichtigt wird, wodurch die neue Skala 20 Items – zehn theoretisch postulierte Prinzipien mit jeweils zwei Items – umfasst. So soll die theoretisch-inhaltliche Validität der Skala auch durch eine konsequent an den theoretischen Prinzipien ausgerichtete Itementwicklung sichergestellt werden. Als theoretisch begründete normative Setzung verbleibt als Kriterium zur Beurteilung der Modellpassung, dass die jeweilige Primärladung der beiden Items desselben theoretisch postulierten meta-reflexiven Prinzips nicht auf unterschiedlichen Faktoren liegen soll. Items werden im Verlauf der EFA ausgeschlossen, wenn die Ladung auf keinem der Faktoren ausreichend hoch ist. Als Cut-off-Wert wird gemäß der Literatur ein Absolutbetrag von $\lambda = .30$ herangezogen (z. B. Cudek, 2000).

Die Pilotierung 3 fand im vorliegenden Kontext im Wintersemester 2022/2023 an der Universität Tübingen sowie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg statt und die Stichprobe umfasste $N_3 = 139$ Lehramtsstudierende in der Studienanfangsphase. Die Arbeitsschritte der durchgeführten EFA richten sich methodisch nach Brandt (2020), die Berechnungen erfolgten mithilfe von diversen R-Packages (Jorgensen et al., 2022; Korkmaz et al., 2014; Revelle, 2023; Rosseel, 2012). Zur besseren intersubjektiven Überprüfbarkeit sind die R-Markdowns für diese und die nachfolgende Pilotierung online zugänglich: https://doi.org/10.17605/OSF.IO/BFRG5.

Zur Bestimmung der Faktorenanzahl können unterschiedliche Ansätze in einer EFA verwendet werden. Häufig eingesetzt wird die Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse, da diese – ähnlich wie bei konfirmatorischen Analysen – eine inferenzstatistische Überprüfung eines Modells erlaubt. Eine Vorausset-

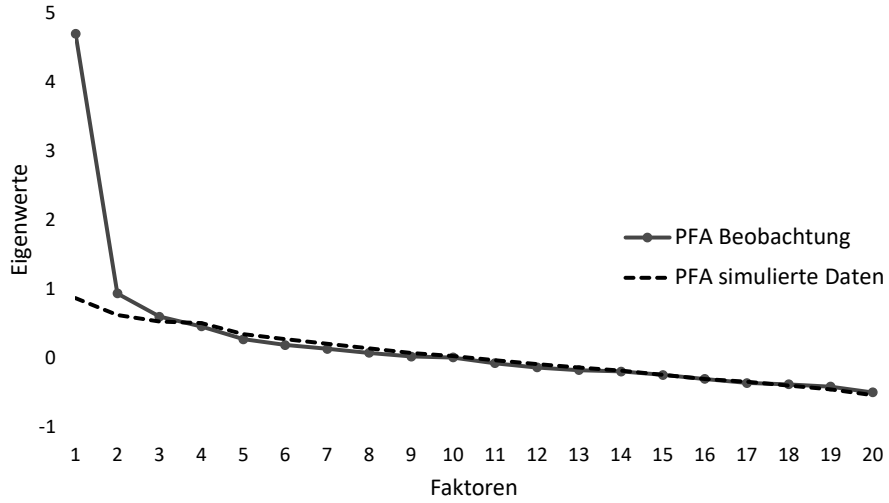

Abbildung 1: Parallelanalyse zu Pilotierung 3

zung zur Anwendung dieser Methode ist die multivariate Normalverteilung der Daten (Eid et al., 2017, S. 899). Wie bei den vorherigen Pilotierungen fällt deskriptiv eine im Mittel hohe Zustimmung zu den Items in der untersuchten Stichprobe auf. Jedes Item wurde daraufhin inferenzstatistisch auf Vorliegen eines normalverteilten Antwortverhaltens untersucht. Bei einigen Items zeigte sich eine Verletzung der Normalverteilungsannahme und auch die drei im R-Package *MVN* enthaltenen Tests auf multivariate Normalverteilung (Korkmaz et al., 2014) kamen alle zu dem Ergebnis, dass die Daten nicht multivariat normalverteilt sind. Daher wird vorliegend eine Hauptachsenanalyse (*Principal Factor Analysis*, PFA) durchgeführt. Nach dem Kaiser-Kriterium legen sich fünf Faktoren als relevant nahe, da deren Eigenwerte größer als eins sind. Dieses Kriterium neigt aber zu einer Überfaktorisierung (vgl. Fabrigar et al., 1999), weshalb die fünf extrahierten Faktoren als obere Schranke der Anzahl relevanter Faktoren zu verstehen ist. Im Scree-Plot ist ein deutlicher Knick nach dem ersten Faktor zu sehen, weshalb nach dem Scree-Kriterium nach Cattell (1966) eine einfaktorielle Lösung plausibel erscheint. Die Parallelanalyse nach Horn (1965) wird in der Literatur als das zuverlässigste Kriterium der Faktorenextraktion angesehen (z. B. Dinno, 2009; Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011), da hier jene Faktoren als bedeutsam ausgewählt werden, deren Eigenwerte größer sind als die Eigenwerte zufällig generierter Daten, die sich lediglich in der Eigenschaft der Unkorreliertheit aller Variablen vom empirischen Datensatz unterscheiden. Je nach Simulation weist die Parallelanalyse (eine exemplarische Durchführung ist in Abb. 1 dargestellt) auf eine zwei- oder dreifaktorielle Lösung hin.

Eine Unkorreliertheit der Faktoren ist weder theoretisch plausibel noch durch die bisherigen Pilotierungen empirisch anzunehmen, sodass eine oblique Faktorenrotation adäquater ist als eine orthogonale Rotation (Fabrigar et al., 1999). Mittels Oblimin-Rotation wird versucht, eine Einfachstruktur der Faktorladungsmatrix (Brandt, 2020, S. 596–597) herzustellen, die eine möglichst eindeutige Zuordnung zwischen Items und Faktoren und damit eine gute inhaltliche Interpretierbarkeit der Faktoren ermöglicht. Die zweifaktorielle Lösung ergibt ein diffuses Bild, da mehrfach Items desselben meta-reflexiven Prinzips auf unterschiedlichen Faktoren laden. Im Falle der dreifaktoriellen Lösung werden zunächst zwei Items ausgeschlossen, die auf keinem der drei Faktoren ausreichend hoch laden. Aus inhaltlichen Gründen werden vier weitere Items zu vier unterschiedlichen Prinzipien ausgeschlossen, weil diese uneindeutige Mehrfachladungen auf mindestens zwei Faktoren aufweisen. Da das gemessen an den theoretischen Vorannahmen korrespondierende zweite Item der betreffenden Prinzipien jeweils eindeutig auf einem Faktor lädt, bleiben alle theoretisch postulierten Prinzipien weiterhin in der Skala repräsentiert. Eine Rotation ohne die sechs ausgeschlossenen Items führt zu einem klareren Bild: Lediglich ein Item lädt nun nicht mehr ausreichend hoch auf einem der drei Faktoren und wird daher ebenfalls ausgeschlossen. In Tabelle 2 sind die 13 verbliebenen Items dargestellt, die sich auf drei empirisch identifizierte Faktoren verteilen.

Eine inferenzstatistische Schätzung zum Modellfit kann bei der PFA nicht vorgenommen werden, sodass auch die Indices einer konfirmatorischen Faktorenanalyse nicht sinnvoll interpretiert werden könnten. Es bleibt der Blick auf die Residualmatrix als Differenz zwischen der empirischen und modellimplizierten Korrelationsmatrix. Diese weist Einträge betragsmäßig kleiner .10 auf, was auf einen guten Modellfit hindeutet (Brandt, 2020, S. 604). Für die drei identifizierten Faktoren wurde jeweils McDonalds Omega modellbasiert geschätzt (Schermelleh-Engel & Gäde, 2020): $\omega_1 = .740$, $\omega_2 = .658$ bzw. $\omega_3 = .630$. Mithilfe der Spearman-Brown-Formel kann die für eine gewünschte Reliabilität erforderliche Anzahl an Testitems berechnet werden. Bei einer angestrebten Anhebung der Omega-Werte auf etwa .800 sind zehn, neun bzw. fünf Items zur Messung der Faktoren notwendig, die von der derzeitigen Skala (vgl. Tab. 2) noch unterlaufen werden, was eine Ergänzung von Items zu den drei Subskalen im nächsten Schritt erfordert.

Tabelle 2: Oblimin-rotierte Faktorladungsmatrix der Items in Pilotierung 3

Item (*theoretisches Prinzip*)	**Faktor 1** *Vorläufigkeit*	**Faktor 2** *Multiperspektivität*	**Faktor 3** *Erkenntnisgenese*
Bei der Arbeit an Inhalten wird die Vorläufigkeit der getroffenen Schlussfolgerungen thematisiert. (*Alternativität*)	.623		
Die Vorgehensweise beim Auftreten von alternativen wissenschaftlichen Einschätzungen wird besprochen. (*Transparenz*)	.519		
Der Umgang mit unterschiedlichen Positionen zu Themen wird besprochen. (*Metakommunikation*)	.326		
Die Auswahlkriterien für die behandelten Gegenstände und Materialien werden offengelegt. (*Begründungspflicht*)	.565		
Es wird begründet, warum bestimmte Inhalte und Quellen herangezogen werden. (*Begründungspflicht*)	.440		
Die Vielfalt der thematisierten Perspektiven auf einen Gegenstand wird schrittweise gesteigert. (*Dynamik*)	.654		
Die Komplexität der behandelten Fragestellungen tritt nach und nach hervor. (*Dynamik*)	.438		
Verschiedene Blickwinkel auf einen bestimmten Gegenstand werden eingenommen. (*Mehrperspektivität*)		.515	
Zur Beschäftigung mit den Fragestellungen werden vielfältige Perspektiven herangezogen. (*Mehrperspektivität*)		.880	
Eine kritische Grundhaltung gegenüber den thematisierten Inhalten ist gegeben. (*Distanzierung*)		.412	
Allein einen ganz bestimmten Blickwinkel auf ein Thema einzunehmen, wird als unzureichend thematisiert. (*Unabhängigkeit*)		.322	
Der historische Entstehungsprozess von Theorien oder empirischen Befunden wird angesprochen. (*Historisierung*)			.473
Die Herkunft verschiedener wissenschaftlicher Denkweisen wird behandelt. (*Kontextgebundenheit*)			.853

Stichprobe: N_3 = 139. *Frage:* Für wie wichtig erachten Sie das Folgende in Ihrem Bildungswissenschaftlichen Studium? *Antwortformat:* 6-stufige Likert-Skala mit beschrifteten Extrempolen (1 = „überhaupt nicht wichtig“; 6 = „sehr wichtig“).

2.4 Pilotierung 4: Bestätigung der Ergebnisse und vorläufiges Modell

Im iterativen Operationalisierungsprozess wurde in der Absicht einer reliablen Erfassung der drei datengetrieben identifizierten Faktoren, die empirischen Prinzipien von Meta-Reflexivität entsprechen, erneut eine Itementwicklung erforderlich (vgl. 2.3). Diese basiert nun auf den drei empirisch identifizierten Faktoren und nicht mehr auf den theoretisch postulierten Prinzipien von Meta-Reflexivität. Die in Tabelle 2 dargestellten 13 Items wurden wortgleich übernommen, dazu wurden drei (Faktor 1), fünf (Faktor 2) bzw. drei (Faktor 3) weitere Items ergänzt (teils aus dem anfänglichen Pool der ersten Pilotierung, teils infolge Neuformulierung korrespondierend zu den verbliebenen Items in Pilotierung 3), sodass die neue Skala insgesamt 24 Items umfasst. Bis auf die neu hinzugefügten Items war der in einer neuen, unabhängigen Stichprobe eingesetzte Fragebogen inhaltsgleich wie bei der dritten Pilotierung. Die Befragung fand im Mai 2023 erneut unter Studienanfänger:innen des Lehramts an der Universität Tübingen statt (N_4 = 99). Im Wesentlichen konnten die Befunde der vorherigen Pilotierung repliziert werden, wie dem ausführlichen R-Markdown (https://doi.org/10.17605/OSF.IO/BFRG5) entnommen werden kann. Zunächst werden vier Items ausgeschlossen, da diese nicht ausreichend hoch auf dem Faktor laden, dem sie theoretisch zugeordnet sind, und weil sie zudem auf einem der beiden anderen Faktoren relativ stark laden. Danach wurde ein weiteres Item aus der Analyse genommen, da dieses nun eindeutig auf einem der beiden anderen Faktoren lädt. Ein Item verbleibt aufgrund der Ergebnisse in Pilotierung 3 in der Skala, obwohl es in dieser untersuchten Stichprobe nicht mehr nur auf einem Faktor lädt, ein weiteres Item wird aufgrund einer solchen Doppelladung ausgeschlossen, da sich die interne Konsistenz der betrachteten Subskala nach Entfernung dieses Items erhöht.

Nach Ausschluss von insgesamt sechs Items zeigte sich eine dreifaktorielle Lösung erneut als empirisch stabil. Die so gewonnene *Skala zur Erfassung der Bedeutsamkeitszuschreibung an meta-reflexive Prinzipien in der Lehrer:innenbildung* umfasst damit jeweils sieben Items für die ersten beiden sowie vier Items für den dritten Faktor, insgesamt also 18 Items (vgl. Tab. 3).

Etwa 34 Prozent der aufgetretenen Varianz kann durch die drei Faktoren erklärt werden. In Bezug auf die angestrebte Steigerung der internen Konsistenzen zeigte sich insgesamt betrachtet eine signifikante Verbesserung: Für den ersten Faktor sank die interne Konsistenz nur geringfügig auf ω_1 = .729 (zuvor .740), die größere Itemanzahl der beiden anderen Faktoren führte jedoch zu entsprechend höheren Omega-Werten von ω_2 = .769 (vorher .658) bzw. ω_3 = .697 (zuvor .630). Die nun vorliegende Skala muss zwar insgesamt als vorläufig erachtet werden, ist aber tragfähig und kann daher in diesem Beitrag als finale Skala angesehen werden, mit der künftig geforscht werden kann.

Tabelle 3: Oblimin-rotierte Faktorladungsmatrix der Items in Pilotierung 4 (finale Skala)

Itemtext	**Faktor 1** *Vorläufigkeit*	**Faktor 2** *Multiperspektivität*	**Faktor 3** *Erkenntnisgenese*
Bei der Arbeit an Inhalten wird die Vorläufigkeit der getroffenen Schlussfolgerungen thematisiert.	.492		
Die Vorgehensweise beim Auftreten von alternativen wissenschaftlichen Einschätzungen wird besprochen.	.608		
Der Umgang mit unterschiedlichen Positionen zu Themen wird besprochen.	.289		
Die Auswahlkriterien für die behandelten Gegenstände und Materialien werden offengelegt.	.224		
Es wird begründet, warum bestimmte Inhalte und Quellen herangezogen werden.	.506		
Die Vielfalt der thematisierten Perspektiven auf einen Gegenstand wird schrittweise gesteigert.	.642		
Die Komplexität der behandelten Fragestellungen tritt nach und nach hervor.	.561		
Verschiedene Blickwinkel auf einen bestimmten Gegenstand werden eingenommen.		.651	
Eine kritische Grundhaltung gegenüber den thematisierten Inhalten ist gegeben.		.466	
Allein einen ganz bestimmten Blickwinkel auf ein Thema einzunehmen, wird als unzureichend thematisiert.		.348	
Die behandelten Inhalte werden aus mehreren Perspektiven betrachtet.*		.669	
Bei der Betrachtung eines Themas werden unterschiedliche Sichtweisen abgewogen.*		.590	
Bei der Betrachtung der vorgestellten Inhalte wird eine kritische Distanz eingenommen.*		.621	
Es wird eine kritische Prüfung der vorgestellten Theorien und empirischen Befunde vorgenommen.*		.496	
Der historische Entstehungsprozess von Theorien oder empirischen Befunden wird angesprochen.			.538
Die Herkunft verschiedener wissenschaftlicher Denkweisen wird behandelt.			.388
Wissenschaftliche Erkenntnisse werden in ihrem jeweiligen Zeitgeist verortet.*			.638
Es wird auf die jeweiligen zeitgeschichtlichen Umstände bei der Entstehung wissenschaftlicher Erkenntnisse aufmerksam gemacht.*			.710

Anmerkung: *in Pilotierung 4 hinzugenommene Items. *Stichprobe:* $N_4 = 99$. *Frage:* Für wie wichtig erachten Sie das Folgende in Ihrem Bildungswissenschaftlichen Studium? *Antwortformat:* 6-stufige Likert-Skala mit beschrifteten Extrempolen (1 = „überhaupt nicht wichtig“; 6 = „sehr wichtig“).

2.5 Konvergente Validierung: Meta-Reflexivität und Epistemische Überzeugungen

Die gewählte Form der Operationalisierung meta-reflexiver Prinzipien muss über die faktorenanalytische Skalenentwicklung (vgl. 2.1 bis 2.4) hinaus auch konstruktvalide sein, was empirisch durch das Vorliegen konvergenter und diskriminanter Validität nachgewiesen werden kann (vgl. Eid et al., 2017, S. 75). Für den Nachweis der konvergenten Validität wird idealtypisch dasselbe Konstrukt über verschiedene Erhebungsmethoden gemessen, und die verschiedenen Ergebnisse korrelieren hoch positiv miteinander. Daher wurde die dritte Pilotierung um eine Skala aus einem theoretisch nahen Forschungsfeld ergänzt, die im Idealfall ein Konstrukt misst, das auch durch die eigene Skala zur Einschätzung der meta-reflexiven Prinzipien mit erfasst wird. Dies trifft auf das Forschungsfeld der *Personal Epistemology* zu, da in beiden Fällen Kognitionen über epistemische Entitäten thematisiert werden. Meta-Reflexivität versucht aus professionstheoretischer Perspektive, Zielkategorien epistemischer Überzeugungen zu formulieren, die für professionelles Handeln relevant sind. Ansätze der ‚Personal Epistemology' hingegen beschreiben epistemische Überzeugungen empirisch und enthalten damit auch nichtwissenschaftstheoretische, gewissermaßen naive Überzeugungen (vgl. Cramer et al., 2019, S. 413 f.). Theoretisch sind somit Überschneidungen der beiden Konstrukte vorhanden, die sich auch empirisch zeigen könnten.

Krettenauer (2005) postuliert drei Hauptstufen einer intraindividuellen Entwicklung epistemischer Überzeugungen und verwendet hierfür die Bezeichnungen des Absolutismus, Relativismus und Postrelativismus. Eine *absolutistische* Überzeugung wäre, Wissen als eindeutig wahr oder falsch zu bezeichnen. Werden Meinungen oder Alltagstheorien zur Begründung von Wissen herangezogen, spricht man von *relativistischen* Überzeugungen. Der Übergang zu *postrelativistischen* Überzeugungen ist dadurch charakterisiert, dass Wissen weiterhin „[…] als nicht eindeutig wahr oder falsch angesehen wird, aber die Überzeugung vorliegt, dass eine Evaluation des Gültigkeitsanspruchs durch Untersuchung der Argumente und des Vergleichs von Evidenz möglich ist." (Merk et al., 2017, S. 172).

Dass eine Zustimmung zu postrelativistischen Auffassungen mit einer hohen Bedeutsamkeitseinschätzung bestimmter meta-reflexiver Prinzipien einhergeht, erscheint plausibel (vgl. Kindlinger, 2021, S. 44–45). Schon in Pilotierung 3 (vgl. 2.3) wurde die Erhebung zum Zwecke der Konstruktvalidierung um eine Variation der ursprünglich von Krettenauer (2005) entwickelten Skala zur Erfassung des Entwicklungsniveaus epistemologischer Überzeugungen (FREE) ergänzt, nämlich um die Skala FREE-EDPSY (Rosman et al., 2019, 2020). In Pilotierung 4 konnten die zuvor in Pilotierung 3 bereits sichtbaren Zusam-

menhänge zwischen den Dimensionen beider Konstrukte weitgehend repliziert werden (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Interkorrelationen zwischen den Faktoren meta-reflexiver- und epistemologischer Überzeugungen (Pilotierung 4)

	Vorläufigkeit	Multiperspektivität	Erkenntnisgenese
Multiperspektivität	.362**		
Erkenntnisgenese	.249**	.241**	
Absolutismus	.142	-.275**	-.025
Relativismus	.178	-.083*	.041
Postrelativismus	.184*	.443**	.294*

Anmerkungen: ** $p < .01$; * $p < .05$ (einseitig).

Die meta-reflexiven Faktoren untereinander korrelieren theoriekonform moderat positiv, ebenso schlüssig ist die durchweg positive Korrelation mit postrelativistischen Überzeugungen. Während die meta-reflexiven Faktoren Vorläufigkeit und Erkenntnisgenese nur schwach, aber erwartungskonform mit den epistemologischen Überzeugungen zusammenhängen, korreliert Multiperspektivität signifikant mit den im FREE-EDPSY beschriebenen Entwicklungsstufen epistemologischer Überzeugungen, und zwar stark positiv mit Postrelativismus und negativ mit Absolutismus. Studierende, die meta-reflexiven Prinzipien in der Lehrer:innenbildung höhere Bedeutung zuschreiben, können insgesamt als stärker postrelativistisch und weniger absolutistisch beschrieben werden.

3. Diskussion

In der ersten Pilotierung konnte die Annahme der Eindimensionalität für die meisten der neun Subskalen verifiziert werden, die je vier eingesetzten Items repräsentierten das zugrundeliegende theoretische Prinzip adäquat. Auch aufgrund der hohen Interkorrelationen zwischen den Prinzipien wurden die neun trennschärfsten Items (eines pro Prinzip) zu einer gemeinsamen Skala zusammengefasst. Bei Verwendung der Daten aus der ersten Pilotierung zeigte sich eine hohe interne Konsistenz, in der zweiten Pilotierung konnte dieser Befund nicht repliziert werden. Die theoretisch plausible einfaktorielle Lösung war damit bis auf Weiteres empirisch falsifiziert. Ab der dritten Pilotierung wurde daher konsequenterweise explorativ vorgegangen mit Interesse an der faktoriellen Struktur der Bedeutsamkeitseinschätzung der meta-reflexiven Prinzipien. Im Ergebnis wurde eine dreifaktorielle Lösung vorgeschlagen. Nach erneuter

Itementwicklung bestätigte die vierte Pilotierung dieses Ergebnis mit einer 18 Items umfassenden Skala.

Zur Benennung und Interpretation dieser drei empirisch identifizierten Faktoren lassen sich zweierlei Argumentationslinien anführen: Einerseits kann von der initialen meta-reflexiven Theorie her gedacht werden, andererseits bietet sich das Begriffsinventar der Forschung zu Personal Epistemology hierfür an:

Vorläufigkeit: Aus theoretischer Sicht der *Meta-Reflexivität* verbinden sich mit dem ersten Faktor (empirisch) bzw. der ersten Dimension (inhaltlich) mit der Bezeichnung ‚Vorläufigkeit' die Theoriedimensionen Alternativität, Transparenz, Metakommunikation, Begründungspflicht und Dynamik. Prominent sind hier Items und Formulierungen, die auf die „Vorläufigkeit allen Erkennens" (Cramer et al., 2019, S. 415) hinweisen, wie sie idealtypisch im theoretischen Prinzip der Alternativität repräsentiert ist. Eine Aufmerksamkeit für diese Vorläufigkeit ist für Lehrpersonen relevant, um mit Ungewissheit adäquat umgehen zu können, die aus meta-reflexiver Perspektive als konstitutiv für das komplexe Handlungsfeld Schule angenommen wird. Aus der Vorläufigkeit resultiert eine Aufforderung an die (didaktische) Gestaltung des Lehramtsstudiums. Dozierende sollten diese Vorläufigkeit immer wieder thematisieren, ihr eigenes Vorgehen transparent machen und zugleich die Komplexität schrittweise erhöhen, um eine Überforderung zu Beginn des Studiums zu vermeiden. Konform zum Diskurs um *Personal Epistemology* manifestiert sich eine solche Position der Vorläufigkeit am ehesten in einer postrelativistischen Überzeugung, wonach die Gültigkeit von Erkenntnissen immer von der Prüfung theoretischer Argumente bzw. empirischer Evidenz abhängt und damit *per se* vorläufig ist. Im Gegensatz zu einer relativistischen Überzeugung ist damit nicht eine Beliebigkeit dieser Prüfung gemeint und Wissen legitimiert sich nicht allein durch die Übereinstimmung mit der eigenen Meinung. Daher überrascht die signifikante, positive Korrelation zwischen der Zustimmung zu postrelativistischen Aussagen und der Bedeutsamkeitseinschätzung meta-reflexiver Prinzipien dieser Dimension nicht, während eine Korrelation mit den beiden anderen Entwicklungsstufen epistemologischer Überzeugungen nicht signifikant ausfällt. Der Begriff ‚Vorläufigkeit' wird somit zur Beschreibung dieser Dimension als semantisch und konstruktbezogen angemessen erachtet.

Multiperspektivität: Nach Fives & Buehl (2012) besitzen Überzeugungen eine Filterfunktion für die Wahrnehmung, eine Rahmungsfunktion für die Bewertung und eine Steuerungsfunktion für das Handeln. Merk (2020) nennt epistemische Überzeugungen als Beispiel für die Rahmungsfunktion. Eine Lehrperson mit stark ausgeprägten absolutistischen Überzeugungen beurteilt demnach eine konkrete Situation anders als eine zweite Lehrperson mit stark ausgeprägten postrelativistischen Überzeugungen. Die zweite Lehrperson dürfte mit einer höheren Wahrscheinlichkeit adäquate Deutungen des komplexen

Handlungsfeldes vornehmen können. Die Analyse der Pilotierungen 3 und 4 weist den zweiten Faktor als denjenigen aus, der genau diesen Zusammenhang zwischen Meta-Reflexivität und Epistemischen Überzeugungen zu beschreiben scheint. Dieser Faktor kann als Multiperspektivität bezeichnet werden. Eine Person mit niedriger Merkmalsausprägung in dieser meta-reflexiven Dimension muss in der Professionalisierungsphase unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand kennen lernen (Dimension Mehrperspektivität) und verstehen, dass diese unterschiedlichen Perspektiven unabhängig voneinander ihre je spezifische Berechtigung haben können, was auf das meta-reflexive Prinzip der Unabhängigkeit verweist. Ebenso scheint das Prinzip Distanzierung auf, das auf die Bedeutsamkeit einer kritischen Grundhaltung, Distanz und Prüfung der vorgestellten Inhalte (vgl. Tab. 3) hinweist.

Erkenntnisgenese: Der dritte Faktor vereint die meta-reflexiven Prinzipien Kontextgebundenheit und Historisierung. Hat eine Person auf den bislang vorgestellten Faktoren hohe Merkmalsausprägungen, misst sie dem Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven Bedeutung zu, ohne diese Unterschiede gleich nivellierend integrieren zu wollen. Dieser Faktor ergänzt die Bedeutsamkeitszuschreibung einer Person an die jeweiligen axiomatischen Grundlagen sowie historischen Kontexte von Theorie und Empirie. Eine entsprechende Verortung schließt aus Perspektive der Meta-Reflexivität auch die Kenntnis unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Paradigmen ein (vgl. Cramer et al., 2023, S. 10) sowie die Fähigkeit, sich mit diesen auf abstraktem Niveau auseinandersetzen zu können. Eine absolutistische Überzeugung würde sich in einer a priori Bevorzugung eines bestimmten, als wahr angesehenen Paradigmas niederschlagen. Dadurch wäre der Weg zu einer offenen Auseinandersetzung mit der Genese von Wissen mit Blick auf dessen axiomatische und historische Grundlagen verstellt. Eine postrelativistische Position wäre gegeben, wenn eine Aussage nur im Rahmen des jeweiligen axiomatischen bzw. zeithistorischen Kontextes als gültig angesehen wird. Somit erscheint die Bezeichnung des dritten Faktors mit ‚Erkenntnisgenese' angemessen. Dies legt auch die Analyse der Richtung der korrelativen Zusammenhänge zwischen diesem Faktor und den Ausprägungen epistemologischer Überzeugungen nahe (vgl. Tab. 3).

Die in Pilotierung 4 hervorgebrachte Skala zur Erfassung *der zugeschriebenen Bedeutsamkeit an meta-reflexive Prinzipien* für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen ist das Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse, was als methodische Limitation anzusehen ist. In einer weiterführenden Untersuchung muss sich die Skala demnach noch konfirmatorisch bewähren. Da eine PFA anstelle einer Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse durchgeführt wurde, konnte das gefundene Modell zudem nicht inferenzstatistisch überprüft werden, auch wenn die Matrix der Residuen zwischen empirischen und modellimplizierten Korrelationen auf einen guten Modellfit hindeutet. Das Durchführen der PFA erscheint jedoch adäquater für die vorliegenden Daten,

da sich keine multivariate Normalverteilung bezüglich des Antwortverhaltens zeigte. Die Skala basiert auf Erhebungen in Tübingen und Freiburg mit Lehramtsstudierenden in frühen Fachsemestern und wurde in Lehrveranstaltungen durchgeführt, die explizit meta-reflexiv angelegt sind. Ob die meta-reflexive Ausrichtung der Lehrveranstaltungen als Vor- oder Nachteil anzusehen ist, muss diskutiert werden: Außer Frage steht, dass die Skala auch an anderen Standorten im In- und Ausland sowie an verschiedenen Altersgruppen eingesetzt werden muss, um als funktional auch für diese Populationen gelten zu können. Die Teilnehmenden der Pilotierungen stehen am Anfang ihres Studiums und damit auch am Beginn ihrer eigenen Professionalisierung und dürften damit vielfach erstmals mit wissenschaftlichen Inhalten konfrontiert werden. Das Einbeziehen von älteren Studierenden, Referendar:innen sowie aktiven Lehrer:innen könnte Erkenntnisse darüber erlauben, wie sich die meta-reflexiven Bedeutsamkeitszuschreibungen im Verlauf der Professionalisierung entwickeln. Dadurch ergäbe sich auch eine größere Stichprobe, was die Angemessenheit der inferenzstatistischen Schlüsse erhöhen würde. Bislang ist mit dem FREE-EDPSY nur ein naheliegendes Instrument zur konvergenten Validierung der Skala mit eingesetzt worden. Das Hinzufügen weiterer Kovariaten könnte die Validität der Skala noch erhöhen, insbesondere ein Instrument als Maß für diskriminante Validität wäre in dieser Hinsicht nützlich. Die hier vorgestellte Operationalisierung nimmt nur einen Teilbereich von Meta-Reflexivität empirisch in den Blick und versucht dabei, so theoriekonform wie möglich zu sein. Herausforderungen beim Austarieren einer theoriekonformen Skalenentwicklung und deren empirischen Validierung zeigen sich bei jeder Pilotierung insbesondere im Prozess der Itemauswahl.

Unabhängig von der Skalenvalidierung sollte überprüft werden, ob die theoretisch postulierten meta-reflexiven Prinzipien bzw. die extrahierten Faktoren kognitiv repräsentiert sind und nicht beispielsweise auf Effekten sozialer Erwünschtheit beruhen. Dies zu eruieren, erfordert eine qualitativ-empirische Herangehensweise, in der beispielsweise Vignetten zu den gefundenen Faktoren entwickelt werden, zu welchen sich Proband:innen in kognitiven Interviews verhalten. Sollten sich die vorgestellten inhaltlichen Interpretationen der Faktoren durch die oben angeführten, ausstehenden skalenanalytischen Validierungsschritte konfirmieren lassen und ein Hinweis auf deren kognitive Repräsentanz möglich werden, dann könnte auch über die Frage befunden werden, ob dieses spezifische meta-reflexive Konstrukt einer bestimmten Konstruktklasse – etwa Überzeugungen, Werthaltungen, Zielen oder Einstellungen – zugeordnet werden kann (vgl. Merk & Schmidt, 2023).

Im Ergebnis liegt infolge der Pilotierungen ein empirisch tragfähiges, validiertes und forschungsökonomisch handhabbares Instrument zur Erfassung der Bedeutsamkeitszuschreibungen an meta-reflexive Prinzipien in der Lehrer:innenbildung vor, mit dem weitere empirische Forschung zur Meta-Reflexi-

vität möglich wird. In Folgestudien kann die Faktorenstruktur konfirmiert und dann das Instrument für inhaltliche Fragestellungen eingesetzt werden, etwa indem diese Einschätzungen zur Bedeutsamkeit von Meta-Reflexivität in Beziehung zu anderen Variablen in der empirischen Lehrer:innenbildungsforschung gesetzt werden (zu personenbezogener Forschung vgl. etwa die Ausführungen in: Cramer et al., 2020). So wird ein wichtiger meta-reflexiver Schritt gegangen, nämlich die Bearbeitung eines Erkenntnisinteresses bzw. einer Fragestellung aus mehreren Perspektiven heraus (hier aus einer empirischen im unmittelbaren Anschluss an eine theoretische). Damit wird die professionstheoretische Perspektive der Meta-Reflexivität zunehmend zu einem *professionstheoretischen Ansatz* ausgearbeitet, indem die postulierte Relevanz von Meta-Reflexivität für die Lehrer:innenbildung und das Lehrpersonenhandeln einer empirischen Untersuchung zugänglich wird.

Anmerkung

Wir danken Sarah Forster-Heinzer, Jana Groß Ophoff, Martin Harant, Samuel Merk, Tom Rosman, Felix Schreiber und Elmar Teufl für wertvolle Hinweise zu unserem Vorgehen.

Literatur

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7

Brandt, H. (2020). Exploratorische Faktorenanalyse (EFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 575–614). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_23

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, *1*(2), 245–276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10

Cramer, C. (2020). 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. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien!* (S. 111–128). Tübingen University Press. http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45602

Cramer, C., Groß Ophoff, J., & Schreiber, F. (2023). Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zur Inkohärenz von Professionstheorie und Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *69*(1), 67–87. https://doi.org/10.3262/ZP2301067

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65*(3), 401–423. https://doi.org/10.3262/ZP1903401

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., Rothland, M., König, J., & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020

Cudek, R. (2000). Exploratory factor analysis. In H. Tinsley & S. D. Brown (Hrsg.), *Handbook of Applied multivariate statistics and mathematical modelling* (S. 265–296). Academic press.

Dinno, A. (2009). Exploring the sensitivity of Horn's parallel analysis to the distributional form of random data. *Multivariate Behavioral Research*, *44*(3), 362–388. https://doi.org/10.1080/00273170902938969

Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden* (5. Aufl.). Beltz.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, *4*(3), 272–299. https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook. Vol. 2.* (S. 471–499). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13274-019

Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K., & Brandt, H. (2020). Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 615–659). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_24

Hartmann, U., Kindlinger, M., & Trempler, K. (2021). Integrating information from multiple texts relates to pre-service teachers' epistemic products for reflective teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, *97*(2), 209–220. https://doi.org/10.1037/a0023353

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Budrich, utb.

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, *30*(2), 179–185. https://doi.org/10.1007/BF02289447

Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2022). *semTools: Useful tools for structural equation modeling*. R package version 0.5-6. https://CRAN.R-project.org/package=semTools

Kindlinger, M. (2021). Meta-reflexivity and epistemic cognition in social science teacher education. *Journal of Social Science Education*, *20*(3), 29–54. https://doi.org/10.11576/jsse-4087

Korkmaz, S., Goksuluk, D., & Zararsiz, G. (2014). „MVN: An R Package for Assessing Multivariate Normality." *The R Journal*, *6*(2), 151–162. https://journal.r-project.org/archive/2014-2/korkmaz-goksuluk-zararsiz.pdf

Krettenauer, T. (2005). Die Erfassung des Entwicklungsniveaus epistemologischer Überzeugungen und das Problem der Übertragbarkeit von Interviewverfahren in standardisierte Fragebogenmethoden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, *37*(2), 69–79. https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.2.69

Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825–832). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-102

Merk, S., & Schmidt, K. (2023). Grundlegende Fragen an eine quantitativ-empirische Erfassung von Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 143–154). Waxmann.

Merk, S., Schneider, J., Bohl, T., Kelava, A., & Syring, M. (2017). Epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich pädagogischen Wissens: Gegenstands-, Quellen- und Kontextspezifität. *Journal for Educational Research Online*, *9*(1), 169–189. https://doi.org/10.25656/01:12973

Moosbrugger, H., & Brandt, H. (2020). Itemkonstruktion und Antwortverhalten. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 67–89). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_4

Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. R package version 2.3.3*. https://CRAN.R-project.org/package=psych

Robitzsch, A. (2020). Why Ordinal Variables Can (Almost) Always Be Treated as Continuous Variables: Clarifying Assumptions of Robust Continuous and Ordinal Factor Analysis Estimation Methods. *Frontiers in Education*, *5*, 177. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.589965

Rosman, T., Mayer, A.-K., Merk, S., & Kerwer, M. (2019). On the benefits of ‚doing science': Does integrative writing about scientific controversies foster epistemic beliefs? *Contemporary Educational Psychology*, *58*, 85–101. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.007

Rosman, T., Schlag, M., & Merk. S. (2020). Das Zusammenspiel epistemischer Überzeugungen und der Bedeutsamkeitseinschätzung pädagogisch-psychologischen Wissens im Lehramtsstudium: Längsschnittliche und querschnittliche Analysen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *67*(3), 164–177. https://doi.org/10.2378/peu2020.art15d

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1–36. https://www.jstatsoft.org/v48/i02/

Rossiter, J. R. (2008). Content Validity of Measures of Abstract Constructs in Management and Organizational Research. *British Journal of Management*, *19*(4), 380–388. https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2008.00587.x

Schermelleh-Engel, K., & Gäde, J. C. (2020). Modellbasierte Methoden der Reliabilitätsschätzung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 335–368). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_15

Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs. Vol. 1* (S. 13–30). Routledge.

Thiel, C. (2018). Art. Theorie. In J. r. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 8 (Th–Z)* (S. 20–29). Metzler.

Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, *16*(2), 209–220. https://doi.org/10.1037/a0023353

Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–315). Waxmann.

Yousfi, S. (2005). Mythen und Paradoxien der klassischen Testtheorie (II). Trennschärfe und Gütekriterien. *Diagnostica*, *51(2)*, 55–66. https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.2.55

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 Aufgefasster „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-

Schreiber, F. (2023). Meta-Reflexivität und empirische Wissenschaftsforschung. Schnittstellen zwischen Ungewissheit und Kriterien. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 179–192). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-9. CC BY 4.0

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 „scheinen 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 Anrüchigkeit 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 Verwechselung, 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 disziplinarer 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 distanziert 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

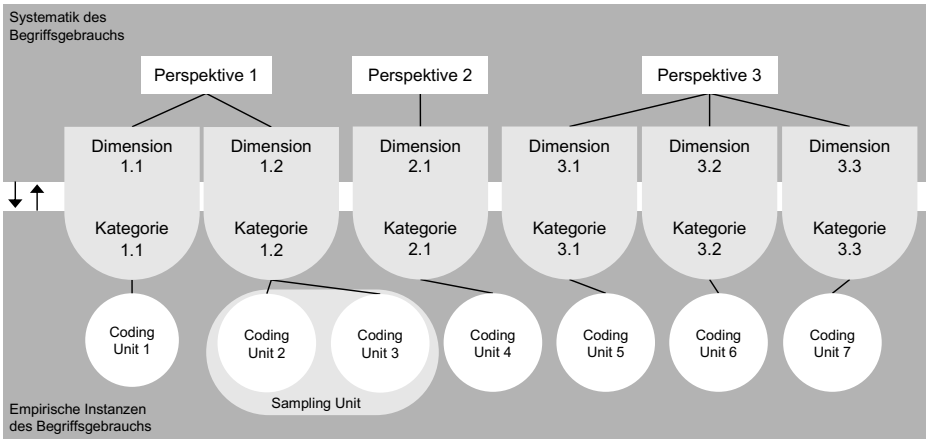

Abbildung 1: Das wechselseitige Verhältnis von Systematik und Empirie im Rahmen einer CSR (in Anlehnung an Schreiber & Cramer, 2022b, S. 14)

werden können (ebd.) und dem definiendum (dem ‚tangled term') definiens (Bedeutungen, Eigenschaften, Werte) zuschreiben und sich dadurch von umliegendem Text durch „categorial 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 habitueller 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., Drahmann, 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 Lehrerausbildung. *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.

Praxisphasen aus meta-reflexiver Sicht

Zum Theoriebezug im Praxisbezug

Falk Scheidig

Abstract

Praxisphasen als studienintegrierte Lerngelegenheiten stiften Anlässe der Theorie-Praxis-Relationierung. Die multidisziplinären Wissenskomponenten des Lehramtsstudiums stellen dabei eine zentrale Ressource dar, deren inkohärente Struktur jedoch auf Seiten der Studierenden einen reflexiven Umgang mit pluralen Theorieangeboten verlangt. Diesem Verständnis folgend, wird im Beitrag Meta-Reflexivität als Professionalisierungsanspruch mit Blick auf Praxisphasen entfaltet. Es werden Potenziale und Herausforderungen einer meta-reflexiven Perspektivierung von Praxisphasen ausgearbeitet und Möglichkeiten skizziert, wie Meta-Reflexivität in Praxisphasen gefördert werden kann.

1. Einleitung

Als Studienelement nehmen Praxisphasen in der hochschulischen Lehrer:innenbildung eine besondere Stellung ein: In der Verbindung von hochschulischem Studium und (angestrebter) schulischer Unterrichtstätigkeit operieren sie an der Nahtstelle zwischen wissenschaftlicher Theorie und dem Handeln im Praxisfeld (Schüpbach, 2007). Unter Verweis auf studentische Erwartungen wird Praxisphasen eine mythische Aura zugeschrieben (Hascher, 2011), aus der Perspektive der Studienkonzeption sind sie Teil der kontroversen Diskussion über Maß und Modus der Praxiszuwendung in einem Studium, das per se wissenschaftlichen Ansprüchen ebenso wie der Berufsvorbereitung verpflichtet ist (z. B. Hedtke, 2019). Dabei werden Praxisphasen verschiedene, mitunter diametrale Funktionen zugedacht, Studierende sollen etwa ihre Berufs- und Fächerwahl überprüfen, Unterricht mit Distanz reflektieren, im Sinne forschenden Lernens den Handlungsraum Schule ergründen, erfahrungsgesättigte subjektive Theorien über Unterricht und Lehrkräftehandeln hinterfragen, unterrichtliche Kompetenzen entwickeln und ihre Eignung für den Lehrberuf demonstrieren (Scheidig, 2020b).

Begünstigt durch die Ausdehnung von Praxisphasen hin zu Langzeitpraktika bzw. Praxissemestern erlangten sie verstärkt Aufmerksamkeit in der Leh-

Scheidig, F. (2023). Praxisphasen aus meta-reflexiver Sicht. Zum Theoriebezug im Praxisbezug. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 193–208). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-10. CC BY 4.0

rer:innenbildung (Artmann et al., 2018; Košinár et al., 2019; Rheinländer & Scholl, 2020; Rothland & Biederbeck, 2018; Ulrich & Gröschner, 2020). Bisherige Befunde zur Wirkung unterlegen, dass weniger die Quantität denn vielmehr die Qualität der in Praxisphasen eingelagerten Lerngelegenheiten entscheidend für den Professionalisierungsprozess der Studierenden ist und u. a. Begleitseminaren Bedeutung für den Lernertrag zukommt (Ulrich et al., 2020). Dies lenkt den Fokus auf die konzeptionelle Anlage, konkrete didaktische Gestaltung und curriculare Einbettung von Praxisphasen (Scheidig, 2020d). Eine hieraus erwachsende Anforderung ist das Herstellen von Bezügen zu den im Studium erworbenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissensbeständen. Insofern verlangt die hochschulische Profilierung von Praxisphasen als Studienbereich sui generis (Leonhard et al., 2016) auch eine wissenschaftliche Integrationsleistung mit Blick auf die anderen Studienbereiche der Lehrer:innenbildung.

Die Thematisierung wissenschaftlichen Wissens im Lehramtsstudium gewinnt ihre Legitimität aus der (zumindest mittelbaren) Bedeutung, die diesem Wissen für das professionelle Handeln im Lehrer:innenberuf zugesprochen wird. Demgemäß spannen die verschiedenen disziplinären Wissensbestände den theoretischen Horizont für Praxisphasen, die sich auf ebenjenes Handlungsfeld Schule – wenngleich in variierender Ausrichtung – zentrieren. Als Herausforderung für den Rekurs auf wissenschaftliches Wissen in Praxisphasen (und darüber hinaus) erweist sich die disziplinäre Fragmentierung des Lehramtsstudiums. Sie gründet in der Beteiligung mehrerer fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Disziplinen, die sich sowohl im forschungs- und lehrbezogenen Charakter (Neumann et al., 2002) als auch in ihren Beiträgen und Konzepten zur Ausbildung angehender Lehrer:innen unterscheiden (z. B. Cramer, 2019). Der „Disziplinendschungel" (Schalk & Stern, 2018) und das „babylonische Wirrwarr von Konzepten" (Reusser, 2008, S. 222) erschweren einen systematischen Wissensaufbau im Studium und die individuelle Wissensvernetzung auf Seiten der Studierenden, aber auch eine curriculare Verhältnisbestimmung zwischen disziplinären Lerngelegenheiten und jenen in Praxisphasen (Scheidig, 2020d). Dies bildet den Kontext für die intensivierte Diskussion (Degeling et al., 2019; Glowinski et al., 2018; Hellmann et al., 2019) über Kohärenz im Sinne „sinnstiftender Zusammenhangsbildung der verschiedenen Elemente, Segmente, Phasen, Orte und Disziplinen usw. in der Lehrer*innenbildung" (Reintjes et al., 2021, S. 10). Nicht nur zwischen den am Lehramtsstudium beteiligten Disziplinen, sondern auch intradisziplinär besteht hinsichtlich des für den Lehrer:innenberuf nötigen Wissensfundaments ein Klärungsbedarf, wovon die Vielgestaltigkeit der Lehramtscurricula Zeugnis gibt (exemplarisch für die bildungswissenschaftlichen Studienanteile: Kunina-Habenicht et al., 2013; Lüders, 2018). Die Bestimmung des Wissensfundaments in der Lehrer:innenbildung stellt nur vordergründig eine Frage konsensfähiger

Selektion von Wissensbeständen dar, sie fordert vor allem den Umgang mit konkurrierenden Theorieangeboten, wissenschaftlichen Kontroversen und diffuser Forschungslage (Ruhloff, 1990; Wimmer, 1999) sowie letztlich die im Kern unbeantwortete Frage heraus, welches wissenschaftliche Wissen denn die Entwicklung von Professionalität im Lehramt am wirksamsten befördern könnte.

Die sich als parzelliert und inkohärent darbietende Wissensvermittlung im Lehramtsstudium evoziert die Frage nach der Referenzierung des erworbenen wissenschaftlichen Wissens in praxisbezogenen Lerngelegenheiten des Studiums, aber auch in der späteren Berufspraxis. Der Umgang mit multiplen, unverbundenen, auch inkonsistenten Theorieangeboten vor dem Hintergrund vieldeutiger Schulpraxis kann mit Cramer et al. (2019) als Anforderung an die Meta-Reflexivität von (angehenden) Lehrer:innen interpretiert werden. „Meta-Reflexivität beschreibt 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“ (Cramer et al., 2019, S. 402). Anknüpfend an diese Lesart pädagogischer Professionalität nimmt der Beitrag eine meta-reflexive Perspektivierung von Praxisphasen vor. Ausgehend von dem Verständnis von Praxisphasen als Kontexten der Theorie-Praxis-Relationierung werden Praxisphasen ins Verhältnis gesetzt zum Anspruch der Meta-Reflexivität (vgl. 2.). Hierauf basierend werden Potenziale und Herausforderungen einer meta-reflexiv orientierten Konfiguration von Praxisphasen elaboriert (vgl. 3.), ehe Vorschläge zur Gestaltung von Praxisphasen skizziert werden, die einer Professionalisierung im Sinne der Meta-Reflexivität dienlich sein können (vgl. 4.). Ein Fazit mit weiterführenden Überlegungen zum Anspruch der Meta-Reflexivität beschließt den Beitrag (vgl. 5.).

2. Meta-Reflexivität in Praxisphasen

Eine von Cramer et al. (2019) vorgelegte „Arbeitsdefinition“ von Meta-Reflexivität lautet: „Professionalität als Meta-Reflexivität ist 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“ (S. 410). Eine solche Perspektive spannt den Bogen entlang der Lehrer:innenbildungskette (Kunter et al., 2011; Terhart, 2012) von der Erarbeitung wissenschaftlichen Wissens in hochschulischen Lehrveranstaltungen bis hin zum praktischen Handeln in der Schule; sie relationiert mithin die beiden Sphären Wissenschaft und Praxis, zwischen denen Praxisphasen als Vorbereitung und Vorwegnahme praktischen Handelns oszillieren.

Meta-Reflexivität bezieht sich dabei sowohl auf die Professionalisierung (verstanden als individueller Prozess) als auch auf Professionalität (verstanden als Merkmal des Handlungsvollzugs in der Praxis) im Lehrer:innenberuf: Im Studium sollen theoretische und empirische Kenntnisse erworben werden, die bei der Entwicklung exemplarisch-typisierender Deutungen kritisch befragt werden sollen. In der Praxis können angemessene Situationsdeutungen unter Rekurs auf diese wissenschaftlichen Deutungen zur Elaboration von Handlungsoptionen führen, die in begründete Handlungsentscheidungen münden können (Cramer et al., 2019, S. 410f.). Dies ist für Praxisphasen anschlussfähig bzw. sie könnten einen besonderen Ort für meta-reflexive Elaborationen darstellen, da diesen eine entweder distanzierte oder direkte Anschauung von Praxis immanent ist und diese Praxisanschauung in Praxisphasen explizit Deutungen von Lehr-/Lernsituationen verlangt – z. B. bei der Hospitation, bei der videogestützten Unterrichtsanalyse oder im Unterrichtshandeln durch Studierende und in dessen retrospektiver Reflexion –, die auf die im Studium erworbenen theoretischen Grundlagen Rekurs nehmen sollen.

Die Vielgestaltigkeit des Lehramtsstudiums wird in der Perspektive der Meta-Reflexivität nicht als Problem, sondern als Ressource gesehen: „Lehrerbildung, die aus verschiedenen Ansätzen von Professionalität heraus betrieben wird, diese expliziert und in ein Verhältnis setzt, fördert ein stimmiges Gesamtbild Studierender auf die als zersiedelt wahrgenommenen Komponenten der Lehrerbildung“ (Cramer et al., 2019, S. 402). Dabei liegt der Fokus nicht allein auf dem Zusammenspiel fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienanteile mit je eigenen Perspektiven, sondern mehr noch auf dem Umgang mit unterschiedlichen, auch konträren Zugängen zu Schule und Unterricht auf intradisziplinärer Ebene: „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). Während Mehrperspektivität aus einer kohärenzorientierten Perspektive als Herausforderung der Studiengangsentwicklung betrachtet werden kann, wird sie in der Perspektive der Meta-Reflexivität zur „Voraussetzung der Anbahnung von Meta-Reflexivität“ (Cramer et al., 2019, S. 415), deren Kern die Relationie-

rung verschiedener wissenschaftlicher Zugänge darstellt: „Meta-reflexiv ist es erforderlich, unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand einzunehmen, die Grundlagen der Perspektiven zu verstehen sowie den Modus der jeweiligen Betrachtung mit Blick auf Potenziale und Grenzen nachvollziehen und im Verhältnis zu den anderen Perspektiven deuten zu können“ (Cramer, 2020, S. 205). Mit Blick auf handlungspraktische Erwartungen an das Studium „dürfte sich eine meta-reflexive Lehrerbildung als komplexitätssteigernde Zumutung erweisen“ (Cramer et al., 2019, S. 416).

Prämisse der nachfolgenden Überlegungen ist, dass gerade Praxisphasen Anschlüsse für Meta-Reflexivität bieten. Durch Elaborieren meta-reflexiver Situationsdeutungen können authentische Bezugspunkte aus praxisbezogenen Lerngelegenheiten gewonnen werden. Praxisphasen liefern jedoch nicht nur „Anschauungsmaterial“, sie besitzen zudem im Vergleich zu anderen Elementen des Lehramtsstudiums das Merkmal, dass sie sich jenseits der Studienbereichslogik und somit oberhalb disziplinärer Theoriehorizonte positionieren können (und müssen).

Wenn sich Professionalität durch wissenschaftliche Rationalität auszeichnet, ist deren akademische Grundlegung einer lernendenseitigen Habitualisierung wissenschaftlicher Praxisanschauung verpflichtet. Dies berührt als Theorie-Praxis-Relationierung insbesondere Praxisphasen, die zwischen beiden Referenzsystemen der Lehrer:innenbildung operieren (Schüpbach, 2007), nämlich einerseits der Schulpraxis und andererseits der Wissenschaft, die im professionellen Handeln zur Geltung gelangen soll. Dies umschließt etwa situatives Fallverstehen auf Basis empirischer und theoretischer Kenntnisse und die Fähigkeit, in konkreten Situationen das Allgemeine zu identifizieren, um abstrahierendes wissenschaftliches Wissen fruchtbar zu machen (Patry, 2012). Praxisphasen stiften demgemäß genuine Anlässe zur Einübung einer „Theorienutzungskompetenz als Schlüsselqualifikation von Lehrkräften“ (Meier, 2006), obschon diese Kompetenz als Übersetzungsleistung und nicht als lineare Anwendung von Theorie zu verstehen ist (Neuweg, 2011; Scheidig, 2016, S. 119–125). In Praxisphasen sollte die Relevanz von Wissenschaft für schulisches Handeln erfahrbar werden – vor allem auch dann, wenn Studierenden diese Relationierung noch nicht befriedigend gelingt oder mit „Praxisparolen“ (Wenzl et al., 2018) die Bedeutung von Theorie in Abrede gestellt wird. Praxisphasen unterscheiden sich von anderen Studienbereichen des Lehramtsstudiums nicht durch eine Negation theoretischer Ansprüche, sondern dadurch, dass Theorie – je nach Konzeptualisierung: in reflexions-, forschungs- oder handlungsorientierter Ausrichtung – in praxisbezogenen Lerngelegenheiten als Folie wirksam werden soll. Vor diesem Hintergrund gewinnt der reflexive Umgang mit wissenschaftlicher Theoriepluralität und diffuser Forschungslage an Bedeutung.

3. Potenziale und Herausforderungen meta-reflexiver Praxisphasen

Aus der Zieldimension der Meta-Reflexivität erwachsen mehrere Potenziale für Praxisphasen im Lehramtsstudium. Zunächst wird mit ihr der Anspruch von Professionalität im Lehrer:innenberuf als wissenschaftlich fundiertes Berufshandeln reartikuliert und über das Vermögen eines Rekurses beim situativen Deuten im schulischen Handeln auf exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen im Feld der Wissenschaft konkretisiert. Eine so gegenüber Studierenden explizierte Erwartung an die anzustrebende Professionalität adressiert den häufig als spannungsreich charakterisierten Konnex von Wissenschaft und Praxis und ist geneigt, das im Studium erworbene (und im Wege non-formalen und informellen Lernens nach dem Berufseintritt vertiefte und aktualisierte) wissenschaftliche Wissen in seiner Bedeutung und Funktion für das spätere Berufshandeln zu bestimmen. Meta-Reflexivität lässt sich dabei auch als Antwort auf die inkohärente Wissensvermittlung im Studium verstehen. Erwartungen an eine curriculare Herstellung von Kohärenz wird das Bild entgegnet, dass Studierende anhand konkreter Lehr-/Lernsituationen wissenschaftliches Wissen – auch in seiner Widersprüchlichkeit – ins Verhältnis setzen (können). Das Relationieren von Theorie und Praxis und der reflexive Umgang mit Inkohärenz werden zu einer individuellen Bewältigungsleistung im Sinne einer Triade von Wissenschaft, Praxis und Person (Jähne & Gröschner, 2021; Zorn, 2020).

Praxisphasen sind insofern neuralgisch, als sie einen geschützten Rahmen stiften, um die theoretische Durchdringung von Praxis bereits im Studium zu profilieren. Die mit dem Anspruch der Meta-Reflexivität verbundene Erwartung der Nutzung wissenschaftlichen Wissens als Reflexionsfolie zur Erlangung adäquater Situationsdeutungen betont den an Praxisphasen gerichteten Wissenschaftsanspruch und trägt der Notwendigkeit Rechnung, Praxisphasen als integralen Bestandteil des Studiums zu fassen. Gelingt es, den Theoriebezug im Praxisbezug durch mehrperspektivische Bezugnahmen auf die in hochschulischen Lehrveranstaltungen theorie- und empiriebasiert erworbenen exemplarisch-typisierenden Deutungen zu stärken, so dürfte diese praxisbezogene Wissensmobilisierung die Wahrscheinlichkeit verringern, dass Studierende im Studium „träges Wissen“ (Renkl, 1996) akkumulieren, das von ihnen weder als bedeutsam eingestuft noch in der Praxis handlungsleitend wird (so etwa die Befunde zu bildungswissenschaftlichem Wissen: Cramer, 2013; Reintjes, 2006). Anderseits könnte ein dezidiert meta-reflexiv angelegtes Praktikum dazu beitragen, jene Kritik abzufedern, die in Praxisphasen eine wissenschaftliche Entleerung des Studiums zugunsten praktischer Tätigkeitsausübung sehen.

Der „Richtungsstreit“ (Leonhard et al., 2016, S. 89), ob Praxisphasen einer wissenschaftlichen Reflexions- oder einer berufspraktischen Handlungsorientierung folgen sollen, wird mit der Perspektive der Meta-Reflexivität produk-

tiv gewendet, da die wissenschaftliche Reflexion sowohl in der distanzierten Anschauung von Praxis als auch im Handeln selbst elementar wird. Wird die Relevanz von Theorie über die rekursive Relationierung konkreter Praxissituationen zu ihr konzeptualisiert, vermittelt dies idealiter zwischen der studentischen Erwartung an berufspraktisch „verwertbare" Studieninhalte und der hochschulseitig eingeforderten reflexiven Durchdringung von Schule und Unterricht. In diesem Kontext macht der mit Meta-Reflexivität assoziierte Anspruch, die „Aufmerksamkeit für die spezifischen Konstitutionsbedingungen wissenschaftlicher Erkenntnis" (Cramer et al., 2019, S. 407) zu lenken, Unterschiede zwischen Erklärungs- und Beschreibungswissen sowie Handlungswissen explizit. Gerade in Praxisphasen, in denen Studierende das bis zu diesem Zeitpunkt im Studium erworbene Wissen als Ressource in der Auseinandersetzung mit Praxis nutzen sollen, kann eine solche Offenlegung dazu beitragen, falsche Erwartungen an eine „Theorieanwendung" und in der Folge Enttäuschungen abzubauen (Neuweg, 2011). Wird gegenüber Studierenden Professionalität als Erfordernis individueller, situationsspezifischer und meta-reflexiver Situationsdeutung auf Basis wissenschaftlichen Wissens und nicht etwa als Umsetzung wissenschaftlich erprobter Rezepte entfaltet, fördert dies die Einsicht in das strukturelle Technologiedefizit pädagogischen Handelns (Luhmann & Schorr, 1979).

Diesen Potenzialen einer meta-reflexiven Perspektivierung von Praxisphasen stehen jedoch einige Herausforderungen gegenüber. Bezogen auf Praxisphasen kann Meta-Reflexivität als Balance-Akt in der Theorie-Praxis-Relationierung illustriert werden, der ein austariertes Gewichtsverhältnis verlangt: „Es besteht das Risiko, dass sich Studierende (und Dozierende) vorschnell alleine den Geltungsansprüchen der Wissenschaftspraxis oder der Schulpraxis hingeben und dass damit das dialektische Professionalisierungsmoment entfällt" (Schneider & Cramer, 2020, S. 34). Wenngleich wissenschaftliche Wissensangebote des Studiums den Referenzrahmen für Praxisphasen spannen (sollen), dürfen Praxisphasen nicht zu einem verlängerten Arm bildungswissenschaftlicher, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen degradiert und mithin ihrer Dignität beraubt werden. Wenn Meta-Reflexivität einschließt, die Konstitutionsbedingungen wissenschaftlichen Wissens in die Reflexion einzubeziehen (Cramer et al., 2019, S. 407) – so gesehen Wissenschaft als genuiner Praxis neben der Bildungspraxis Kontur zu verleihen (Leonhard, 2018) –, dann sollte sich bei der konkreten Ausgestaltung praxisbezogener Studienelemente und darin bei der Formulierung von Ansprüchen und Aufgaben (siehe Schneider & Cramer, 2020, S. 32) die Aufmerksamkeit auch darauf richten, dass sich die Idee theoriegeleiteter Praxisanschauung nicht zu einer praxisgeleiteten Theorieanschauung verschiebt.

Dass Meta-Reflexivität dem Anspruch nach „die Grenzen des Theoretischen durchsichtig macht" (Cramer et al., 2019, S. 406), erscheint sachlogisch

konsequent, könnte aber eine kontraproduktive Wirkung zeitigen: Der Gebrauchswert des im Studium tendenziell zusammenhangslos arrangierten wissenschaftlichen Wissens könnte vor allem dann niedrig taxiert werden, wenn es in Praxisphasen als wenig instruktiv erfahren wird. Dementsprechend lässt sich als Herausforderung formulieren, einer theoriebezogenen Resignation entgegenzuwirken, die sich einstellen kann, wenn das erworbene Wissen in der Auseinandersetzung mit konkreten Praxissituationen nicht nur als diffus, sondern zudem auch als unzureichend erlebt wird. Meta-Reflexivität lenkt den Fokus folglich dezidiert auf eine grundlegende Herausforderung professionellen Handelns – nämlich das Agieren auf Basis einer pluralen, uneindeutigen und unvollständigen Wissensbasis –, die als individuelle Bewältigungsaufgabe auszuweisen, aber auch in Praxisphasen einer gezielten Bearbeitung zuzuführen ist, um einer möglichen „Metairritation" (Berkemeyer, 2019, S. 468) vorzubeugen.

Vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses zwischen dem legitimen Verlangen angehender Lehrer:innen nach Handlungssicherheit insbesondere in Praxisphasen einerseits und der Kontingenz situationsspezifischer Lehr-/Lernsituationen andererseits wird der Ertrag von Meta-Reflexivität „in der Sicherheit im Umgang mit Ungewissheit" (Cramer et al., 2019, S. 413) gesehen. Hieraus leitet sich als Voraussetzung ab, dass Studierende die strukturelle Ungewissheit als konstitutives Merkmal pädagogischen Handelns (an-)erkennen und sich auf Komplexitätsentfaltung einlassen. Eine „Metakommunikation" (Cramer et al., 2019, S. 416) über den Anspruch der Meta-Reflexivität in Praxisphasen arbeitet dem zu, läuft aber Gefahr, selbst als Theoretisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses vonseiten der Studierenden diskreditiert zu werden. Dass Studierende die Vorstellung einer technischen Theorieanwendung überwinden, Einsicht gewinnen in die jeweiligen Geltungsansprüche auch widersprüchlicher wissenschaftlicher Erkenntnisse und prinzipielle Ungewissheit akzeptieren, ist ebenso Voraussetzung wie Ertrag einer meta-reflexiv orientierten Professionalisierung. Dies dezidiert als Anspruch insbesondere in berufspraktisch angelegten Lerngelegenheiten offenzulegen, ist angesichts kaskadenartiger Theorieebenen keineswegs trivial: Theorie ist die Reflexionsinstanz von Praxis, Meta-Reflexivität wiederum setzt verschiedene Theorien zueinander ins Verhältnis, im Wege der Metakommunikation ist schließlich der theoretische Anspruch der Meta-Reflexivität offenzulegen.

4. Gestaltung meta-reflexiver Praxisphasen

Anknüpfend an die vorangegangene Verhältnisbestimmung von Meta-Reflexivität und Praxisphasen sollen nachfolgend Möglichkeiten skizziert werden, wie ein „meta-reflexiver Habitus" (Cramer et al., 2019, S. 417) in Praxisphasen

befördert werden könnte. Mit Blick auf das Spektrum von Gestaltungsoptionen für Praxisphasen erfolgt dabei eine Beschränkung auf jeweils einen primär strukturell, didaktisch und inhaltlich akzentuierten Zugang.

In *struktureller* Hinsicht könnte dem der Meta-Reflexivität inhärenten Anspruch, verschiedene wissenschaftliche Wissensbestände aufeinander zu beziehen, durch multiprofessionelle Dozierendenkonstellationen in Praxisphasen Rechnung getragen werden. Tandems von Dozierenden aus bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Disziplinen, die in Praxisphasen nicht isoliert in getrennten Studienbereichen, sondern gemeinsam Studierende begleiten und dabei Reflexionsimpulse setzen, befördern die mehrperspektivische Erschließung von Praxis, u. a. aufgrund der Relationierung von Fachunterricht mit fachspezifischen und generischen wissenschaftlichen Perspektiven. Ein interdisziplinäres Co-Teaching lässt erwarten, dass Meta-Reflexivität prominent wird, da auch die Dozierenden selbst im Aufeinandertreffen ausgehend vom jeweiligen disziplinären Wissensfundament in Interaktion mit den Studierenden in der Planung, Analyse und Reflexion von Unterricht aushandeln, wo Theorien konvergieren, komplementär sind oder in einem Spannungsverhältnis stehen. Die Mitwirkung mehrerer Dozierender (die selbstredend eine Ressourcenfrage ist) dürfte aufgrund der Mehrperspektivität helfen, unterschiedlichen Facetten von Unterricht gerecht zu werden, intensiviert bestenfalls die dozierendenseitige Unterstützung um verschiedene wissenschaftlich begründete Reflexionszugänge und erhöht die Wahrscheinlichkeit von Situationen, in denen der Umgang mit widersprüchlichen Theorien als Anforderung hervortritt. In dieser Logik fungieren Dozierende – insbesondere im Zusammentreffen verschiedener disziplinärer Horizonte – als Rollenmodelle für meta-reflexive Deutungen von Unterricht. Obschon Meta-Reflexivität das Zielbild für den Professionalisierungsprozess der Studierenden darstellt, ist in diesem Sinne „Meta-Reflexivität zunächst als Anspruch an die Professionalität Dozierender zu verstehen" (Cramer et al., 2019, S. 417).

In *didaktischer* Hinsicht erscheint es zielführend, sich der Meta-Reflexivität in praxisbezogenen Lehr-/Lernformaten zu widmen, die ein Heraustreten aus der Dynamik des Unterrichtsgeschehens gestatten, um eine bewusste Einlassung auf und Differenzierung von wissenschaftlichen Referenzpunkten zu unterstützen. Studierende müssen lernen, Praxis unter Rekurs auf wissenschaftliches Wissen aus verschiedenen Studienbereichen zu erschließen und nicht in Alltagsbegriffen und -kategorien zu beschreiben. Als förderlich dürften sich dabei Zeit, soziale Lernformen sowie Aufgaben erweisen, die konkrete Explikationen in der Praxisanalyse verlangen (z. B. lautes Denken), um vorschnelle Deutungen zu vermeiden und Mehrperspektivität anzuregen. Eine Option, um sich ohne Handlungsdruck meta-reflexiv mit Praxis auseinanderzusetzen, stellt die Analyse von eigenen Unterrichtsmitschnitten oder die Nutzung von Unterrichtsvideoportalen dar (so auch Cramer et al., 2019). Die Möglichkeiten,

Videos zeit- und ortsflexibel zu betrachten, zu pausieren, Sequenzen erneut abzuspielen oder verschiedene Sichtachsen anzusteuern (z. B. in 360°-Videos), begünstigen die distanzierte Auseinandersetzung bei gleichzeitiger Wahrung situativer Komplexität. Der meta-reflexive Rekurs auf Theorie kann dabei sowohl unter dozierendenseitiger Anleitung in praxisbezogene Begleitseminare eingebettet sein, in denen Schlüsselsituationen in gemeinsamer Videobetrachtung unter Mobilisierung wissenschaftlichen Wissens interpretiert werden, als auch im Wege (asynchroner) digitaler Videoannotation mit zeitstempelbasierten Kommentaren erfolgen, die auch in Form von Social Video Learning online-kollaborativ angelegt sein kann (Scheidig, 2020c). Schriftliche Formen der Videoanalyse sind weniger flüchtig und insbesondere mit Blick auf wissenschaftliche Referenzen potenziell präziser, sie unterstützen aufgrund der Konkretisierung eine Aushandlung in der Gruppe und können eine Grundlage für individuelle Denkanstöße und Rückmeldungen zu meta-reflexiven Deutungsleistungen bieten. Auch andere technologiegestützte Bezugnahmen auf Praxis, etwa durch multimediale Portfolios (E-Portfolios, mobile Portfolio-Apps) und Simulationen (Virtual Reality, Serious Games), können in verschiedener Weise und durch entsprechende Aufgabenstellungen das theorie- und evidenzbasierte Erschließen und das praxisbezogene Argumentieren unter den Bedingungen wissenschaftlicher Rationalität didaktisch rahmen (Scheidig, 2020b).

In *inhaltlicher* Hinsicht ist Meta-Reflexivität stets auf konkrete Situationen bezogen, die Lehrer:innenhandeln berühren und die einer (z. B. handlungsvorbereitenden oder -bewertenden) Deutung bedürfen. Eine Möglichkeit, die meta-reflexive Erschließung in Praxisphasen einzuüben, stellt die gezielte Fokussierung und theoretische Durchdringung von ausgewählten Unterrichtsfacetten im Rahmen von Hospitationen, Phasen eigenen Unterrichtens oder der Arbeit mit Unterrichtsvideos dar, z. B. auf Basis von Aufträgen zur strukturierten Unterrichtsbeobachtung und -analyse. Die meta-reflexive Mobilisierung wissenschaftlichen Wissens durch Studierende könnte sich dabei auf Basisdimensionen guten Unterrichts (Praetorius et al. 2018) beziehen, auf zentrale unterrichtliche Kompetenzen von Lehrer:innen (Oser, 2001) oder auf basale Lehrhandlungen (Scheidig, 2020a). Bezogen auf letztgenannte Option können etwa in Praxisphasen ausgewählte Kernpraktiken, die wiederkehrende Aufgaben und Aktivitäten von Lehrer:innen im Unterricht beschreiben (Fraefel & Scheidig, 2018), unterrichtsnah zum Gegenstand erhoben und von ihnen ausgehend Rekurse auf wissenschaftlich gewonnene exemplarisch-typisierende Deutungen vorgenommen werden. Verschiedene Tätigkeiten von Lehrer:innen und deren wissenschaftlich fundierte Modellierung im Studium wurden bereits als Kernpraktik ausgearbeitet, etwa das Führen von Unterrichtsgesprächen (Lipowsky & Rzejak, 2022), das Formulieren von Unterrichtszielen (Kirchhoff & Müller, 2022), das Erschließen von Fachtexten (Kleinknecht et al., 2022) oder effiziente Klassenführung (Yilmaz & Kleickmann, 2018). Eine Parallele zu Meta-Reflexi-

vität wird in der praxisbezogenen Mobilisierung wissenschaftlichen Wissens unterschiedlicher Provenienz erkennbar. Im Unterschied zu einer handlungspraktischen Zuwendung zu Kernpraktiken mit dem Ziel der Habitualisierung flexibel einsetzbarer Handlungsstrategien (Fraefel & Scheidig, 2018) könnten Kernpraktiken aus meta-reflexiver Perspektive als ein Anker in der Komplexität pädagogischer Praxis fungieren, um in der Beobachtung basaler unterrichtlicher Aufgaben und Aktivitäten von Lehrer:innen disziplinübergreifend wissenschaftliches Wissen aus dem Studium als Referenzpunkt beim Treffen situationsadäquater Deutungen einzubeziehen (Scheidig, 2020a). Ein Beispiel wären Aufgabenstellungen zur differenzierten Analyse und Beurteilung der Angemessenheit unterrichtlicher Lehrhandlungen (z. B. Schüler:innen Fragen stellen, Aufgaben geben, Feedback zukommen lassen) im Lichte unterschiedlicher wissenschaftlicher Erkenntnisse, wobei die handlungsentlastete Analyse den Noviz:innen einen Raum für kontroverse Deutungen schafft, der von der Erwartung an einen eigenen Handlungsvollzug befreit ist – womit es sich hier nur um quasi-situative Deutungen handelt, die sich letztlich nur einmalig in der Handlungssituation selbst einstellen.

5. Fazit

Wenn sich Professionalität in der Schulpraxis in wissenschaftlich begründetem Lehrer:innenhandeln konstituiert, sind Praxisphasen im Lehramtsstudium konsequenterweise als Lerngelegenheiten zu fassen, in denen die Relationierung von Schulpraxis hin zur Wissenschaft als professionelle Aufgabe der (zukünftigen) Berufsrollenträger:innen zentriert wird. Mit dem Anspruch der Meta-Reflexivität ist die Perspektive aufgeworfen, dass sich diese Relationierung von Wissenschaft und Praxis vollzieht, indem multiple wissenschaftliche Wissensbestände bei der Deutung von Lehr-/Lernsituationen referenziert werden und diese Deutungen die Voraussetzung für die Entwicklung nicht aller erfolgreichen, aber von professionellen Handlungsoptionen und so für das Treffen von adäquaten Handlungsentscheidungen darstellen. In meta-reflexiver Hinsicht ist dabei bedeutsam, die Konstitutionsbedingungen des deutungsrelevanten Wissens einzubeziehen und reflexiv mit der Inkohärenz dieses Wissens umzugehen. Damit wird eine Funktionsbestimmung in Bezug auf das im Studium angeeignete Wissen vorgenommen, die zwischen Reflexions- und Handlungsorientierung vermittelt, und die Relationierung der disziplinär fragmentierten und in sich widersprüchlichen Wissenskomponenten wird zur individuellen Leistung der (angehenden) Lehrer:innen erhoben. Wenn theoretische Reflexivität den Kern professioneller Praxis markiert, akzentuiert eine hieran orientierte Lehrer:innenbildung notwendigerweise den Theoriebezug im Praxisbezug. Dabei gilt es, unter Studierenden für die Idee der Durchdringung von Praxis auf

Basis von Theorie und Empirie zu werben, die dem verständlichen Wunsch nach praktischer Handlungssicherheit das Angebot wissenschaftlicher Komplexitätsentfaltung gegenüberstellt. Zugleich gilt es, in der Gestaltung von Praxisphasen eine „Übertheoretisierung" zu vermeiden, die praxisbezogene Lerngelegenheiten ihres genuinen Charakters entkleidet.

Meta-Reflexivität adressiert das Theorie-Praxis-Verhältnis und ist selbst Gegenstand dieses Verhältnisses: Meta-Reflexivität kann als meta-theoretische Perspektive auf Praxis verstanden werden – nämlich auf professionelles Handeln in der Schule und auf die hochschulische Lehrer:innenbildung –, aus der heraus sich Ansprüche an die Professionalität und Professionalisierung im Lehrer:innenberuf formulieren lassen. In reziproker Weise erwachsen aus dem professionellen Handeln von Lehrer:innen und dem Wesen des Lehramtsstudiums Rückfragen an den Anspruch der Meta-Reflexivität. Wenn eine „konsequente Mehrperspektivität in der Lehrerbildung durch mehrperspektivische Betrachtungen (z. B. Abwägen unterschiedlicher Modelle zur Unterrichtsqualität statt Vorstellung nur einer Merkmalsliste) […] Voraussetzung der Anbahnung von Meta-Reflexivität" (Cramer et al., 2019, S. 415) ist, so stellt sich mit Blick auf den teilweise geringen Umfang fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienanteile die Frage, ob die im Studium grundgelegten wissenschaftlichen Ressourcen für eine meta-reflexive Deutung von Lehr-/Lernsituationen hinreichend sind, inwieweit also das im Lehramtsstudium thematisierbare wissenschaftliche Wissen die nötige Breite und Tiefe besitzt, um Praxisphänomene mit verschiedenen theoretischen „Brillen" zu betrachten. Des Weiteren scheint eine nähere Ausarbeitung lohnend, wie sich Meta-Reflexivität zu der Annahme verhält (vgl. z. B. Dewe, 1999; Drerup, 1987), dass wissenschaftliches Wissen auf subtile Weise in Wissensstrukturen diffundiert, in unbewussten Verarbeitungsprozessen interpretiert, transformiert und verdichtet wird und mit nichtwissenschaftlichem Wissen wie eigenen Erfahrungen zu einem Professionswissen verschmilzt, in dem sich einzelne Wissenskomponenten einem isolierten Zugriff entziehen (Scheidig, 2016, S. 79 und 129; siehe auch Leonhard et al., 2016, S. 84). Damit sind lediglich zwei Fragen benannt, die aus dem doppelten Verweisungszusammenhang von Praxisphasen bezogen auf das Studium und die Logik professionellen Handelns resultieren und deren Beantwortung Implikationen besitzt hinsichtlich einer Zuwendung zu Meta-Reflexivität in Praxisphasen. Damit verbinden sich auch Impulse für eine mögliche Rekonzeptualisierung von Meta-Reflexivität, die differente Professionalisierungskontexte und -phasen berücksichtigt.

Literatur

Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik.* Klinkhardt.

Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. *Die Deutsche Schule*, *111*(4), 466–470. https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.08

Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59*(1), 66–82.

Cramer, C. (2019). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275–292). Waxmann.

Cramer, C. (2020). 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., Harant, M., Merk, S., Drahmann, 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

Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven.* Klinkhardt.

Dewe, B. (1999). Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (3. Aufl., S. 714–757). Suhrkamp.

Drerup, H. (1987). *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern.* DSV.

Fraefel, U., & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *36*(3), 344–364. https://doi.org/10.36950/bzl.36.2018.9423

Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S., & Meien, J. v. (Hrsg.). (2018). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft Fachdidaktik und Bildungswissenschaften.* Universitätsverlag Potsdam.

Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“… und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 11*(3), 8–16.

Hedtke, R, (2019). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. 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

Hellmann, K. A., Kreutz, J., Schwichow, M. G., & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4

Jähne, M. F., & Gröschner, A. (2021). Kohärenz durch Reflexion? Eine qualitative Analyse zur Bewältigung wahrgenommener Inkohärenzen im Praxissemester. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (S. 19–36). Waxmann.

Kirchhoff, M., & Müller, K. (2022). Der Erwerb der Kernpraktik Ziele festlegen. Ein hochschuldidaktisches Konzept. *journal für lehrerInnenbildung*, *22*(3), 58–73. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-06

Kleinknecht, M., Broß, I., Prinz-Weiß, A., & Nückles, M. (2022). „Ich kann Schüler*innen beim Erschließen von Fachtexten anleiten". Ein Training zum Erlernen einer Kernpraktik. *journal für lehrerInnenbildung*, *22*(3), 74–85. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-05

Košinár, J., Gröschner, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2019). *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830989820

Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(1), 1–23.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830974338

Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). LIT.

Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C., & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *11*(1), 79–98. https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/05

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2022). Unterrichtsgespräche erfolgreich führen. Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften. *journal für lehrerInnenbildung*, *22*(3), 86–95. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-04

Lüders, M. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen – das Babylon der Lehrerbildung. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung* (S. 43–60). Waxmann.

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *25*(3), 345–365.

Meier, A. (2006). Theorienutzungskompetenz als Schlüsselqualifikation von Lehrkräften. Überlegungen zu einem Grundauftrag von Pädagogischen Hochschulen. In Y. Nakamura, C. Böckelmann & D. Tröhler (Hrsg.), *Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis* (S. 89–106). Pestalozzianum.

Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, *27*(4), 405–417. https://doi.org/10.1080/0307507022000011525

Neuweg, G. H. (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz". *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, *11*(3), 17–25.

Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215–342). Rüegger.

Patry, J.-L. (2012). Der Pädagogische Takt. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet Schulpädagogik*. Beltz.

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Huber, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, *50*(3), 407–426. https://doi.org/10.1080/0307507022000011525

Reintjes, C. (2006). Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.) *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 182–198). Beltz.

Reintjes, C., Idel, T.-S., Bellenberg, G., & Thönes, K. V. (2021). Editorial: Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (S. 7–16). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994336

Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, *47*(2), 78–92.

Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft 9 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 219–237). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_15

Rheinländer, K., & Scholl, D. (Hrsg.). (2020). *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Klinkhardt.

Rothland, M., & Biederbeck, I. (Hrsg.). (2018). *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Waxmann.

Ruhloff, J. (1990). Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirksamkeit pädagogischer Theorie? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *66*(4), 436–448. https://doi.org/10.30965/25890581-06604003

Schalk, L., & Stern, E. (2018). Wer erklärt eigentlich was wie? Gedanken zum Disziplinendschungel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *36*(3), 398–406. https://doi.org/10.36950/bzl.36.2018.9428

Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Klinkhardt.

Scheidig, F. (2020a). „Core Practices" im Studium als Neuperspektivierung Allgemeiner Didaktik? Anschlüsse an die Diskussion um den Kern des Lehrberufs und dessen akademische Grundlegung. In M. Keller-Schneider, K. Krammer & M.

Trautmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2020* (S. 129–149). Schneider.

Scheidig, F. (2020b). Lehren lernen mit digitalen Medien. Technologiegestützte Praxisbezüge in der Lehrpersonenbildung. In K. Rummler, I. Koppel, S. Aßmann, P. Bettinger & K. Wolf (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik. Bd. 17* (S. 675–708). Springer VS. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.26.X

Scheidig, F. (2020c). Unterrichtsvideos – neue Szenarien digitaler Praxisbezüge. *Journal für LehrerInnenbildung*, *20*(1), 28–41. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2020_02

Scheidig, F. (2020d). Zur curricularen Einbettung von Praxisphasen. Kohärenz im Lehramtsstudium aus der Perspektive der Studiengangsentwicklung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung* (S. 89–105). 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.

Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis"?* Haupt.

Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*(1), 3–21. https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3

Ulrich, I., & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1

Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland* (S. 1–66). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1

Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1

Wimmer, M. (1999). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (3. Aufl., S. 404–447). Suhrkamp.

Yilmaz, A., & Kleickmann, T. (2018). Förderung von Core Practices effizienter Klassenführung bei Lehramtsstudierenden. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 149–159). Waxmann.

Zorn, S. K. (2020). Die Begleitung Lehramtsstudierender im Spannungsfeld von Theorie, Praxis und Person. Interaktive Verhandlung von Professionalisierung im Praxissemester. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung* (S. 299–315). Klinkhardt.

Sonderpädagogik und Meta-Reflexivität

Perspektiven auf den Diskurs zu inklusionspädagogischer Professionalität

Ulrich Theobald

Abstract

Vor dem Hintergrund der Diskussion um Professionalität von Lehrpersonen nimmt der sonderpädagogische Diskurs eine Sonderrolle ein. Historisch betrachtet haben sich dort Perspektiven auf Lehrer:innenprofessionalität etabliert, die vom allgemeinen bildungswissenschaftlichen Verständnis abweichen. Durch die Einführung des Begriffs der inklusionspädagogischen Professionalität hat sich die Komplexität dieser Debatte zusätzlich erhöht. In diesem Beitrag werden verschiedene Zugänge zur Professionalität von Sonderpädagog:innen nebeneinandergestellt und durch eine meta-reflexive Perspektive gerahmt.

1. Einleitung

Aus der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdebatte resultieren theoretisch-diskursive und konkret-strukturelle Dynamiken, die sowohl analytische Perspektiven als auch das tagtägliche berufliche Handeln von Sonderpädagog:innen nachhaltig verändern (Grummt, 2019; Lindmeier, 2015a, 2015b; Lindmeier & Weiß, 2017; Moser, 2016a, 2016b, 2018). Die gemeinsame Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung stellt bereits heute den gesellschaftlichen Anspruch an pädagogische Realität dar und ist die Grundlage, an welcher sich zukünftig Lehrer:innenbildung wie auch zugehörige forschungstheoretische Ansätze ausrichten müssen (Lindmeier, 2015b; Redlich et al., 2015).

Betrachtet man vor diesem Hintergrund den Prozess der Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrpersonen, so wird deutlich, dass sich die systembezogene Rolle der Sonderpädagogik historisch betrachtet durch eine Ausdifferenzierung in Bezug auf die Handlungszusammenhänge des allgemeinen Schulsystems konstituiert hat, das Oevermann (1996) als „Normalpädagogik" (S. 151) bezeichnete (Dlugosch, 2003, 2005; Reiser, 1998, 2005). In diesem Zu-

Theobald, U. (2023). Sonderpädagogik und Meta-Reflexivität. Perspektiven auf den Diskurs zu inklusionspädagogischer Professionalität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 209–222). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-11.
CC BY 4.0

sammenhang wurde an anderer Stelle bereits erörtert, dass sich im sonderpädagogischen Professionalisierungsdiskurs eigene, kontroverse Argumentationslinien herausgebildet haben, die von der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Debatte über Lehrer:innenprofessionalität abweichen (Theobald & Cramer, 2022). Dabei bietet Meta-Reflexivität – gefasst als „ein Element von Professionalität […], das auf Grundlage der Durchdringung multipler theoretischer und empirischer Zugänge zu exemplarischen Situationsdeutungen von Schulpraxis führt" (Cramer et al., 2019, S. 401) – eine Deutungsmöglichkeit an, der zufolge unterschiedliche Perspektiven nicht in inhaltlicher Konkurrenz zueinander stehen, sondern in ihrer theoretischen Betrachtung für die konstruktivreflexive Anbahnung eines erweiterten Verständnisses gesellschaftlicher Ambiguitäten genutzt werden können (Cramer et al., 2019; Cramer, 2020a).

Dies ist insofern relevant, als dass die Einführung des Begriffs der inklusionspädagogischen Professionalität (Schildmann, 2015) zur Rahmung des Handelns sonderpädagogischer Lehrpersonen in inklusiven Settings die terminologische und konzeptionelle Auseinandersetzung mit der Professionalität von Sonderpädagog:innen noch diffuser macht, als dies ohnehin schon der Fall war (Grummt, 2019). Sowohl mit Blick auf die Weiterentwicklung theoretischer Ansätze einer inklusionsorientierten sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung (Lindmeier, 2015b) als auch für die Herausbildung zeitgemäßer beruflicher Rollendefinitionen (Grummt, 2019) und für die Anbahnung beruflich relevanter Kompetenzen (Lindmeier, 2015a) erscheinen Zugänge erforderlich, die einen konstruktiven Umgang mit divergierenden Konzepten, Normen sowie mit ambivalenten strukturellen Gegebenheiten ermöglichen (Theobald & Cramer, 2022).

Mit dem Ziel, das wechselseitige Verhältnis der unterschiedlichen Begriffe und Zugänge darzustellen, werden in diesem Beitrag zunächst historische Linien sonderpädagogischer Professionalität dem allgemeinen bildungswissenschaftlichen Zugang gegenübergestellt. Entsprechend der aktuell dominierenden theoretischen Zugriffe auf Professionalität (Cramer, 2020b) wird danach erörtert, welche alternativen Deutungen der Ansatz sonderpädagogischer Professionalität aus kompetenztheoretischer, berufsbiografischer sowie aus strukturtheoretischer Perspektive impliziert und welche Erweiterungen aus der Einführung des Begriffs der inklusionspädagogischen Professionalität resultieren. Zuletzt werden diese Einlassungen aus meta-reflexiver Perspektive gerahmt, um zu verdeutlichen, welches reflexive Potenzial ihre Gegenüberstellung bietet.

2. Konzeptionelle Zugänge zu Professionalität in Sonderpädagogik und Lehrer:innenbildung

Die berufliche Praxis der Sonderpädagogik, deren Inhalte Reiser (1998) mit dem Begriff verschiedenartiger „Service-Leistungen" charakterisierte, hat sich historisch betrachtet als spezielles pädagogisches Handlungsfeld ausdifferenziert: Durch den Fokus auf die Bearbeitung therapeutischer Aufgaben, wie sie vom allgemeinen Schulsystem weitgehend ausgeblendet werden, konstituierte sich die Disziplin rückblickend betrachtet in Abgrenzung zum pädagogischen Auftrag der allgemeinen Schulen, wodurch die Handlungsperspektive sonderpädagogischer Professionalität (Grummt, 2019) lange Zeit untrennbar mit der individuellen beruflichen Tätigkeit als Lehrperson an einer Förderschule verbunden war (Reiser, 1998).

Wurde diese auf struktureller Separation basierende Differenzierung aufgrund ihres exkludierenden und defizitbezogenen Charakters (Reiser, 2005) sowie mit Blick auf inhaltliche und diagnostische Inkonsistenzen bei der Zuweisung eines individuellen Förderbedarfs (Grummt, 2019) bereits Ende der 1990er Jahre von innerhalb der Sonderpädagogik als professionstheoretische Sackgasse kritisiert, so erforderten spätestens die durch die Ansprüche an eine inklusive Beschulung bedingten Veränderungen im Bildungssystem eine Weiterentwicklung sonderpädagogischer Professionsmodelle (Moser, 2016a; Redlich et al., 2015).

2.1 Konzepte sonderpädagogischer Professionalität

Im Diskurs um Professionalität in der Sonderpädagogik existieren verschiedene und zum Teil inhaltlich konkurrierende Ansätze zur Beschreibung unterschiedlicher Facetten sonderpädagogischer Professionalität (Dlugosch, 2003, 2005; Dlugosch & Reiser, 2009; Grummt, 2019; Junge, 2020; Moser, 2016b, 2018). In einem klassischen Aufsatz rahmt Reiser (1998) vor dem Hintergrund des theoretischen Konzepts von Oevermann (1996) den Prozess der Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrpersonen rückblickend mit dem Begriff der „Service-Leistung" (Reiser, 1998, S. 46). Dabei beschreibt er die Praxis des beruflichen Handelns in der Sonderpädagogik als Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problems, in Ergänzung zum defizitären Angebot der allgemeinen Schulen, wobei er drei Formen von Service-Leistungen unterscheidet:

Die *organisatorisch-separierende Service-Leistung* basiert auf der klaren strukturellen Trennung zwischen allgemeiner Schule und Förderbereich, welchem die Übernahme therapeutischer Aufgaben zugeschrieben wurde (Grummt, 2019). Diese Separation innerhalb des Bildungssystems führte dazu, dass Konzepte sonderpädagogischer Professionalität lange Zeit mit der Tätigkeit als Lehrperson in einer Förderschule verknüpft waren (Dlugosch & Reiser,

2009). Die *personalisiert-additive Service-Leistung* betont die Notwendigkeit inhaltlicher Expertise in Bezug auf die gemeinsame Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf in einem integrativen oder inklusiven Setting (Grummt, 2019; Reiser, 1998), vor deren Hintergrund auf die klar definierte Klientel der potenziell zu inkludierenden Schülerschaft abgestellt wird (Nittel, 2000). Die *institutionalisiert-systembezogene Service-Leistung* fokussiert hingegen den auf systembedingten Defiziten (Stichweh, 1996) basierenden Bedarf an sonderpädagogischem Handeln inner- und außerhalb der Schulen (Reiser, 1998), wobei die Beschreibung konkreter Tätigkeiten im Rahmen dieser Service-Leistung unpräzise bleibt (Dlugosch, 2005; Grummt, 2019).

Zwar können die vorgestellten Formen der Service-Leistungen noch immer als Primat professionellen sonderpädagogischen Handelns betrachtet werden – insbesondere mit Blick auf die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an die Sonderpädagogik gelten sie aus heutiger Sicht jedoch als revisionsbedürftig: „Der dominierende Diskurs, der die Sonderpädagogik sowohl vor den Anspruch einer Transformation als auch den der Professionalisierung stellt, ist der der Inklusion, denn die bisher vorliegenden Formen der Service-Leistung können diesem Anspruch, wie herausgearbeitet, nur bedingt gerecht werden“ (Grummt, 2019, S. 74).

Anhand der Einlassungen Reisers (1998) wird deutlich, dass sowohl prozessorientierte Zugänge zur Beschreibung der Professionalisierung sonderpädagogischen Lehrpersonals (Terhart, 1996) als auch Ansätze zur Definition sonderpädagogischer Professionalität aus der Handlungsperspektive (Reiser, 1998) bzw. mit Blick auf spezifische Kompetenzen (Nittel, 2011) stets eine Bezugnahme auf die Kontexte der Professionalität von Lehrpersonen in den allgemeinen Schulen beinhalten: „Regelpädagogik und Sonderpädagogik gehören zusammen, da letztere aus den Strukturen ersterer resultiert und beide gemeinsam die Konstruktionen von Normalität und Abweichung im Bildungswesen bilden und legitimieren“ (Schildmann, 2015, S. 21).

Vor dem Hintergrund der Bestrebungen, pädagogisches Handeln möglichst evidenzbasiert zu fundieren, konstatiert Moser (2016a) außerdem einen verstärkten epistemologischen Fokus auf die konkreten Aufgaben sonderpädagogischer Lehrpersonen, „ohne dabei durch pointierte Adressierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen diese verstärkt zu ‚verbesondern‘“ (Moser, 2016a, S. 159). Obwohl die Untersuchung strukturgebender Rahmenbedingungen des professionellen Handelns nicht an Bedeutung verliert, ist im aktuellen sonderpädagogischen Diskurs eine verstärkte Betrachtung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktionen vor dem Hintergrund der Antinomien pädagogischen Handelns zu erkennen (Moser, 2016b). Dabei spielen im Kontext empirischer Kompetenzmodelle insbesondere die Dimensionen Wissen und Können sowie entsprechend referenzierte Werthaltungen Profes-

sioneller eine Rolle (Baumert & Kunter, 2006), wobei letztgenannte stark durch die berufliche Biografie der Lehrpersonen beeinflusst werden (Moser, 2016b).

Wenngleich sich im sonderpädagogischen Diskurs, wie dargelegt, eigene Linien zur Deutung sonderpädagogischer Professionalität herausgebildet haben, so existieren diese dennoch nicht vollständig losgelöst vom allgemeinen bildungswissenschaftlichen Diskurs (Theobald & Cramer, 2022).

2.2 Schnittmengen der allgemeinen und sonderpädagogischen Diskussion um Professionalität

Betrachtet man die bildungswissenschaftliche Debatte um Professionalität von Lehrpersonen, so lassen sich vielfältige Blickwinkel unterscheiden, von denen häufig drei besonders hervorgehoben werden: Aus *strukturtheoretischer* Perspektive sind professionellem Handeln spezifische gesellschaftlich verankerte Strukturen immanent (Helsper, 2020; Oevermann, 1996), auf welchen die besondere gesellschaftliche Rolle der entsprechenden Berufsgruppe gründet (Grummt, 2019). Die Perspektive des berufsspezifischen *Kompetenzerwerbs* fokussiert Inhalte, Struktur und Ablauf der berufsgruppenspezifischen Ausbildungswege, wie beispielsweise die Tradierung spezifischer Wissensbestände sowie Formen der beruflichen Ausdifferenzierung (Baumert & Kunter, 2006). Die Perspektive der individuellen *Berufsbiografie* beleuchtet Aspekte, die mit einschlägigen Tätigkeiten sowie mit deren gesellschaftlichen Kontexten zusammenhängen (Terhart, 2011).

Werden diese drei bildungswissenschaftlichen Perspektiven auf Professionalität von Lehrpersonen in der allgemeinen Schule neben die entsprechenden Rahmenbedingungen für Lehrpersonen in der Sonderpädagogik gestellt, so eröffnet dies den Blick auf die jeweiligen Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Der Kompetenzerwerb in Studium und Referendariat für das Lehramt an sogenannten allgemeinen Schulen wird hauptsächlich durch die gewählte Schulart sowie die Fächerkombination determiniert. Im Gegensatz dazu ist er im Lehramt für Sonderpädagogik zusätzlich von der/den gewählte(n) sonderpädagogischen Fachrichtung(en) abhängig. Vor diesem Hintergrund wird der Sonderpädagogik aufgrund der ins Studium integrierten therapeutischen und diagnostischen Wissensbestände aus den Bereichen Medizin und Psychologie ein vergleichsweise höherer Professionalisierungsgrad zugesprochen (Lindmeier et al., 2013). Gleichzeitig erschwert dies mit Blick auf die erworbenen akademischen Kompetenzen die Abgrenzung von außerschulischen Studiengängen aus dem Bereich der Sonder-, Heil- und Rehabilitationspädagogik, zumal die Vielfalt der unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, die im Studium in der Regel frei kombinierbar sind, ein insgesamt sehr heterogenes Bild vom jeweiligen inhaltlichen Anforderungsprofil und in der Folge

dem tradierten fachspezifischen Professionswissen der Lehrpersonen erzeugt (Theobald & Cramer, 2022).

Aus Perspektive der berufsspezifischen Biografie ist sonderpädagogische Professionalität sehr eng mit der Tätigkeit als Lehrperson, also der beamtenrechtlichen Ernennung ins Lehramt für Sonderpädagogik sowie der beruflichen Tätigkeit in einem schulischen Arbeitsfeld verbunden (Dlugosch & Reiser, 2009). Zwar ist dieses Verständnis nicht zwangsläufig auf eine Schule im Förderbereich beschränkt, sondern schließt auch inklusive und kooperative schulische Settings ein – aus professionstheoretischer Sicht erzeugt die inklusionsbedingte Öffnung des institutionellen Bezuges jedoch Abgrenzungsprobleme von der Professionalität anderer Lehrpersonen in der allgemeinen Schule (Theobald & Cramer, 2022).

Strukturtheoretisch betrachtet resultiert aus der zuvor dargestellten Argumentationslinie ein inhaltlicher Bezug sonderpädagogischen Handelns in Form einer institutionalisierten, individualisierten oder strukturell orientierten Kompensationsleistung zu den pädagogischen Arbeitsbündnissen der allgemeinen Schule (Oevermann, 1996), wie sie im Rahmen des gesetzlich geregelten Nachteilsausgleichs rechtlich verankert ist (Bergeest & Boenisch, 2019). Einhergehend mit dem „Aufbau einer neuen Rolle“ (Reiser, 1998, S. 49), die den sich wandelnden strukturellen Rahmenbedingungen eines vom Inklusionsgedanken geprägten Schulsystems Rechnung trägt, wird jedoch von verschiedenen Seiten eine Abkehr von einer solchen Perspektive auf sonderpädagogische Professionalität gefordert: Diese verstehe sich zu sehr im Sinne einer Kompensationsleistung und gerate dadurch auf theoretischer Ebene in ein abgrenzungsbedingtes Abhängigkeitsverhältnis von der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Lehrer:innenprofessionalität (Moser, 2016a, 2016b). Stattdessen wird vorgeschlagen, den Blick auf spezifische Aspekte von Professionalität inklusiver Pädagogik zu richten (Grummt, 2019; Moser, 2018).

3. Professionalität von Sonderpädagog:innen im Kontext von Inklusion

Im Rahmen der Debatte um Professionalität von Lehrpersonen im Zuge der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung lassen sich zwei theoretische Argumentationslinien unterscheiden: Die erste Perspektive referenziert ursprüngliche Ideen der integrativen Pädagogik (Prengel, 1997) und definiert gemeinsame Beschulung als prozessualen Endpunkt einer wünschenswerten Weiterentwicklung des Schulsystems, mit dem Ziel, „dass jedes Kind nach seinen eigenen Voraussetzungen und Möglichkeiten individuell gefördert wird, dies aber im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts mit allen anderen Kindern. Damit ein-

her geht eine positive Wertschätzung aller – in die institutionelle Bildung einbezogenen – Kinder und Jugendlichen" (Schildmann, 2015, S. 21). Dieser Zugang impliziert eine Verwendung des Professionalitätsbegriffs in prospektiver Form eines Konzepts zur normativen Ausrichtung von zukünftigen, die Berufsgruppe der Sonderpädagog:innen betreffenden Strukturentwicklungen und ist mit den zuvor dargestellten bildungswissenschaftlichen Zugriffen auf pädagogische (Cramer et al., 2020) sowie auf sonderpädagogische Professionalität (Grummt, 2019) im Kontext der Lehrer:innenbildung inkompatibel.

Eine alternative Argumentationslinie nimmt vor dem Hintergrund der ursprünglich von Oevermann (1996) definierten Arbeitsbündnisse pädagogischen Handelns die Differenzlinie Behinderung in den Blick (Moser, 2014). Dabei wird ein sonderpädagogisches Professionsverständnis, welches sich auf das Konstrukt einer kompensatorischen Leistung in Bezug auf Defizite im Kontext pädagogischen Handelns in der allgemeinen Schule stützt, als anachronistisch eingestuft und stattdessen eine grundsätzliche Ausrichtung an Heterogenität bzw. „Prozessen gesellschaftlicher und institutioneller Exklusion" (Moser, 2014, S. 93) vorgeschlagen. Ein potenzielles Scheitern des „Vermittlungsversprechens" (Lindmeier, 2015a, S. 138) der Schule wird dabei als genuin konstituierender Teil der Antinomien verstanden, die pädagogischem Handeln immanent sind (Helsper, 2010). Entsprechend dieser Argumentation stellt die gemeinsame Beschulung aller Kinder und Jugendlichen gemäß den ratifizierten Beschlüssen der UN-Behindertenrechtskonvention eine gesetzlich verankerte Notwendigkeit für das deutsche Bildungssystem dar, zu welcher das Verständnis von Professionalität in sonderpädagogischen Handlungsfeldern Bezug nehmen muss. Dabei wird analog zum allgemeinen bildungswissenschaftlichen Diskurs wiederum auf die Dimensionen eines kompetenzorientierten, berufsbiografischen oder strukturtheoretischen Zugangs zur Analyse von inklusionspädagogischer Professionalität zurückgegriffen (Franz, 2014).

Betrachtet man inklusionspädagogische Professionalität aus einer *kompetenztheoretischen Perspektive*, so lassen sich zwei Aspekte voneinander abgrenzen: erstens die Struktur und Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs während Studium und Referendariat (Lindmeier, 2015b) sowie zweitens die Frage nach den notwendigen Kompetenzen mit Blick auf die Übernahme von Aufgaben in inklusiven pädagogischen Settings (Moser, 2016a).

In Bezug auf die Herausforderungen inklusionspädagogischer Ansprüche an die Lehrer:innenbildung in Deutschland arbeitet Lindmeier (2015b) heraus, dass hier – abweichend von internationalen Entwicklungen – kein einheitliches und gemeinsam von Lehrpersonen aus dem Bereich der Sonderpädagogik sowie der allgemeinen Schulen verantwortetes Qualifizierungsmodell zur Vorbereitung angehender Lehrer:innen auf ihre Tätigkeit in inklusiven Settings existiert. Zudem gestalten sich die strukturellen Rahmenbedingungen des Lehramtsstudiums zunehmend heterogen bzw. lassen sich auf einem Kontinuum zwischen

den Lösungen einzelner Bundesländer einordnen, die das spezielle Lehramt für Sonderpädagogik entweder komplett abgeschafft haben (z. B. Berlin) oder in denen die Ausbildungsdauer des sonderpädagogischen Lehramtsstudiums sogar verlängert wurde (z. B. Baden-Württemberg) (Lindmeier, 2015b).

Studien zur Kooperation in inklusiven Settings liefern Indizien dafür, dass nur wenige Unterschiede zwischen Sonderpädagog:innen und anderen Lehrpersonen hinsichtlich der übernommenen schulischen Aufgaben existieren (Grummt, 2019; Moser, 2016a, 2018). Mit Blick auf den Einsatz speziellen Expert:innenwissens konstatiert Moser (2018) sogar: „Insgesamt deuten die bisherigen Überlegungen und Befunde darauf hin, dass sich der Einsatz sonderpädagogischer Expertise offensichtlich nicht grundsätzlich von dem anderer Lehrpersonen unterscheidet, abgesehen vom behinderungsbezogenen Fachwissen" (Moser, 2018, S. 112).

Differenzierbar scheint hingegen die Einstellung beider Berufsgruppen in Bezug auf die Ausübung ihrer Tätigkeit zu sein: Aufgrund der unterschiedlichen berufsbezogenen Motive bzw. ‚beliefs' (Moser, 2016a), die sich in bisherigen Studien zwischen Absolvent:innen sonderpädagogischer und allgemeiner Lehramtsstudiengänge zeigen ließen (Kiel et al., 2015), wird in Kompetenzmodellen für Sonderpädagog:innen in inklusiven Settings die Bedeutung der Anbahnung einer inklusionsbejahenden Selbstkompetenz betont (Grummt, 2019; Moser, 2018).

Jenseits von individueller und fachlicher inklusionsspezifischer Expertise herrscht bislang noch keine Klarheit über die *berufsbiografischen Implikationen*, die sich aus den Dynamiken einer zunehmend inklusiven Beschulung ergeben (Moser, 2016b; Grummt, 2019). Aufgrund der Tatsache, dass zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung noch separierte Förderschulen in Deutschland existieren, gestalten sich die momentan möglichen Verläufe für sonderpädagogische Berufsbiografien durch den potenziellen Einsatz dieser Lehrpersonen in Förderschulen, kooperativen oder inklusiven Settings sehr heterogen. Es ist jedoch zu vermuten, dass sich die beruflichen Laufbahnen aller Lehrpersonen im Rahmen eines inklusiven Schulsystems in Zukunft strukturell immer mehr angleichen werden, weswegen der aktuelle Forschungsdiskurs in diesem Zusammenhang potenziell mögliche (neue) Rollendefinitionen von Sonderpädagog:innen in den Blick nimmt (Grummt, 2019; Lindmeier, 2015a; Moser, 2016b). Vor diesem Hintergrund besteht insbesondere die Herausforderung des Umgangs mit Ambiguitäten, die aus der Bestrebung resultieren, im Kontext eines konsequent geführten Inklusionsdiskurses einerseits ein auf Förderbedarfe bezogenes Labeling der Schüler:innen zu überwinden, dabei andererseits jedoch Bezugspunkte zur Definition der eigenen beruflichen Rolle auszuloten (Grummt, 2019).

Aus *strukturtheoretischer Perspektive* kann eine inklusionspädagogische Position dahingehend ausgelegt werden, die Struktur der Arbeitsbündnisse (Oevermann, 1996) zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen verstärkt auf Basis

des potenziell offenen Ausgangs von Unterrichtsprozessen zu definieren bzw. aufgrund der Tatsache, „dass nämlich Lern- und Erziehungserfolge nicht versprochen werden können“ (Lindmeier, 2015a, S. 139) – ohne dass dies Schuld- oder Fehlerzuweisungen in jedwede Richtung impliziert. Dem theoretischen Potenzial, die eigene berufliche Rolle durch das individuelle Verhalten gegenüber den in pädagogischen Arbeitsbündnissen enthaltenen Dilemmata besser verorten zu können (Lindmeier, 2015a), stehen strukturelle Probleme wie Diffusität in Bezug auf Zuständigkeiten, auf Praxisanforderungen sowie im Hinblick auf die inhaltlich-fachliche Begründung pädagogischer Entscheidungen gegenüber (Grummt, 2019).

4. Potenziale einer meta-reflexiven Perspektive

Die Gegenüberstellung verschiedener Zugänge zur Professionalität sonderpädagogischen Lehrpersonals zeigt, wie kontrovers die unterschiedlichen Ansätze auf inhaltlicher Ebene sind. Insbesondere mit Blick auf die aus dem Inklusionsdiskurs resultierenden begrifflichen Neuverortungen stehen die Perspektiven auf theoretischer und auch terminologischer Ebene unvereinbar nebeneinander. Nicht zuletzt aufgrund der Normativität, mit welcher der Inklusionsbegriff in der öffentlichen und fachlichen Debatte aufgeladen ist, führt dies zu Unsicherheiten bei der Identifikation der individuellen professionellen Rolle (Grummt, 2019), bei der Auseinandersetzung mit inhaltlich divergierenden theoretischen Ansätzen im Rahmen des berufsspezifischen Kompetenzerwerbs (Lindmeier, 2015a, 2015b) sowie zu terminologischer Unschärfe bei der Erarbeitung fachspezifischer Kompetenzmodelle (Moser, 2014, 2016a, 2018).

Im Zuge der Betrachtung historisch gewachsener Rahmenbedingungen sonderpädagogischen Handelns (Reiser, 1998) sowie aktueller Zugänge zur Analyse sonder- und inklusionspädagogischer Professionalität (Dlugosch, 2005; Grummt, 2019; Lindmeier, 2015b; Redlich et al., 2015) bietet Meta-Reflexivität eine Perspektive an, die es erlaubt, verschiedene Ansätze wertfrei nebeneinanderzustellen, ohne dabei nach einer Auflösung inhaltlicher Spannungsfelder zu suchen oder sich auf einen „korrekten“ Deutungsstrang festlegen zu müssen: „Meta-Reflexivität beschreibt das Vermögen (im Sinne eines meta-kognitiven Nachdenkens über das eigene Denken und Wissen), unterschiedliche Perspektiven auf eine für den Lehrberuf 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). Die Einnahme eines solchen

Blickwinkels ermöglicht auf konstruktive Weise, selbst diametrale Positionen als Potenziale für die Entwicklung von Professionalität zu verstehen, die sich gerade auch durch die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Inkonsistenzen und alternativen Deutungsangeboten vollzieht (Cramer, 2020a).

Dies gilt aus kompetenztheoretischer Perspektive insbesondere in Bezug auf die akademische Ausbildung zukünftigen sonderpädagogischen Lehrpersonals: „Wesentlich für die Entwicklung von Professionalität bei allen Lehramtsstudierenden ist daher fallrekonstruktive Arbeit. Studierenden nahezubringen, dass bestimmte Dilemmata nicht auflösbar, sondern lediglich fallspezifisch zu bearbeiten und auszuhalten sind und ihnen das dazu nötige theoretische und reflexive Rüstzeug zu vermitteln, ist eine aus diesem Ansatz resultierende, anspruchsvolle Aufgabe, die parallel zur Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zu gestalten ist“ (Lindmeier, 2015a, S. 139).

Für die als schwierig beschriebene Umdeutung der beruflichen Rolle von in kooperativ-inklusiven Settings tätigen Sonderpädagog:innen bietet Meta-Reflexivität insofern einen Ansatz zur Auseinandersetzung mit der „professionellen Identitätsproblematik“ (Grummt, 2019, S. 430) an, als dass die im Kontext sonderpädagogischen Handelns historisch gewachsenen Rollenzuschreibungen (Reiser, 1998) den attributiven Erfordernissen des Inklusionsdiskurses (Schildmann, 2015) wertfrei – und ohne den Zwang zur Einnahme einer aus normativer Sicht „erwünschten“ Position – gegenübergestellt werden können.

Nicht zuletzt erlaubt der Versuch einer möglichst wertneutralen Rezeption relevanter struktureller Dynamiken eine unprätentiösere diskursive Verortung innerhalb des strukturtheoretischen Spannungsfeldes, das Grummt (2019) als „das Grunddilemma einer sonderpädagogischen Professionalisierung für eine inklusive Praxis“ (S. 399) wie folgt beschreibt: Die „diffuse Zuständigkeit verknüpft mit der widersprüchlichen Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung resultieren in hohe diffuse Praxisanforderungen unter dauerhafter Bewährungsdynamik“ (Grummt, 2019, S. 399).

5. Diskussion

Die aktuellen Anfragen an Konzepte zur Beschreibung der Professionalität sonderpädagogischen Lehrpersonals sind durch die normativen Anforderungen des Inklusionsdiskurses bestimmt. Dementsprechend werden Zugänge gesucht, die zur präziseren Definition beruflicher Rollen von sonderpädagogischen Lehrpersonen in kooperativen, inklusiven Settings beitragen können und Perspektiven für den diesbezüglichen Kompetenzerwerb eröffnen, ohne dabei individuelle Hürden und Defizite bezüglich pädagogischer Vermittlungspartnerschaften zu referenzieren (Lindmeier, 2015a).

Dies macht jedoch historisch gewachsene Strukturen und Sinnzuschreibungen im Kontext der Betrachtung sonderpädagogischen Handelns nicht obsolet. Stellt man aus meta-reflexiver Perspektive beispielsweise die von Reiser (1998) als unterschiedliche Service-Leistungen gerahmten Modi sonderpädagogischen Handelns möglichst wertneutral den Dimensionen einer bildungswissenschaftlichen Analyse von Lehrer:innenprofessionalität gegenüber, so lassen sich wechselseitige Bezüge und mögliche Relationierungen erkennen. Dabei wird deutlich, wie eng die organisatorische Separation eines getrennten Förderschulwesens mit der beruflichen Biografie sonderpädagogischen Lehrpersonals verknüpft ist und dabei – genauso wie die institutionalisiert-systembezogene Service-Leistung – über den Bezug auf eine institutionalisiert-kompensatorische Leistung dem akademischen Kompetenzerwerb Vorschub leistet. Die personalisiert-additive Service-Leistung fokussiert zuvorderst auf die spezifische Klientel und besitzt dadurch lediglich einen erkennbaren inhaltlichen Bezug zur kompetenztheoretischen Perspektive auf Professionalität (Theobald & Cramer, 2022).

Genau diesen Bezug kritisiert der Diskurs um inklusionspädagogische Professionalität als exkludierendes Element einer sonderpädagogischen Professionalitätsforschung, die zur Manifestierung der berufsgruppenspezifischen Relevanz an der Differenzlinie der Behinderung festhält (Moser 2016b, 2018). In diesem Zusammenhang verdeutlicht eine Gegenüberstellung der unterschiedlichen Blickwinkel auf die Professionalität sonderpädagogischer Lehrpersonen, dass eine konsequent inklusionspädagogische Betrachtung (momentan noch) definitorische Folgeprobleme in Form einer diffusen Darstellung von Zuständigkeiten und Praxisanforderungen sowie konzeptionelle Schwierigkeiten bei der fachlichen Begründung pädagogischer Entscheidungen mit sich bringt (Grummt, 2019). Gleichwohl werden aus einer traditionellen Perspektive auf sonderpädagogische Lehrer:innenprofessionalität exkludierende Dimensionen auf systemisch-struktureller Ebene, wie sie dem Schulsystem beispielsweise im Kontext der Deutung von gescheiterten Vermittlungssituationen immanent sind (Lindmeier, 2015b), leicht übersehen.

Auch mit Blick auf den tiefgreifenden strukturellen Wandel des Schulwesens, der sich in Form einer zunehmend gemeinsamen Beschulung aller Kinder und Jugendlichen in bislang weitgehend ungeklärten Verhältnissen auf den Verlauf sonderpädagogischer Berufsbiografien auswirken wird, stellt die Fähigkeit zum Umgang mit normativen und institutionellen Ambiguitäten im Kontext pädagogischer Arbeitsbündnisse eine grundlegende Kompetenz angehender Sonderpädagog:innen dar (Lindmeier, 2015a). All dies unterstreicht das qualifikatorische Potenzial einer meta-reflexiven Betrachtung inhaltlicher und institutioneller Bedingungen von zukünftigem beruflichen Handeln im Rahmen der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung – nicht nur zur Kompetenzan-

bahnung, sondern als ein integraler Teil von sonder- und/oder inklusionspädagogischer Professionalität selbst.

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

Bergeest, H., & Boenisch, J. (2019). *Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion* (6. Aufl.). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.36198/9783838551548

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. Küchler, & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45602

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65*(3), 401–423.

Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.36198/9783838554730

Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Klinkhardt.

Dlugosch, A. (2005). Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 27–51). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4_2

Dlugosch, A., & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Klinkhardt, utb.

Franz, E.-K. (2014). Entwicklungsaufgaben der Lehrerprofessionalisierung im Kontext von Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 122–136). Beltz.

Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2

Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Budrich.

Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-021

Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5840

Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., & Weiss, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, *7*(4), 300–319.

Lindmeier, B. (2015a). Professionstheoretische Hinweise für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung im sonderpädagogischen Lehramt. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 133–143). Klinkhardt.

Lindmeier, C. (2015b). Herausforderungen einer inklusionsorientierten Erneuerung der deutschen Lehrer*innenbildung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 112–132). Klinkhardt.

Lindmeier, C., & Weiß, H. (Hrsg.). (2017). *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, Beiheft 1). Beltz Juventa.

Lindmeier, C., Lütje-Klose, B., & Moser, V. (2013). Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik zur Überarbeitung des Fachprofils „Sonderpädagogik" der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" der KMK. *Erziehungswissenschaft*, *24*(47), 49–55.

Moser, V. (2014). Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 92–106). Beltz.

Moser, V. (2016a). Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 159–169). Waxmann.

Moser, V. (2016b). Professionsforschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 665–693). Klinkhardt.

Moser, V. (2018). Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung an den Lehrer*innenberuf. In M. Walm, T. H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 105–118). Klinkhardt.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bertelsmann.

Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W.

Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 40–59). Beltz.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–140). Suhrkamp.

Prengel, A. (1997). Integrative Pädagogik – Wegweisend für Schule und Gesellschaft. In Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.), *Fachtagung der Schulen mit gemeinsamem Unterricht in der Sekundarstufe I* (S. 10–19). Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.

Redlich, H., Schäfer, L., Wachtel, G., Zehbe, K., & Moser, V. (Hrsg.). (2015). *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung*. Klinkhardt.

Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- beziehungsweise Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *49*(2), 46–54.

Reiser, H. (2005). Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 133–150). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4_8

Schildmann, U. (2015). Sonderpädagogische und inklusionspädagogische Professionalität – ein kritischer Vergleich. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 18–24). Klinkhardt.

Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 41–69). Suhrkamp.

Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–471). Suhrkamp.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In R. Tippelt & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224). Beltz.

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

Meta-Reflexivität in der Lehrer:innenprofessionalisierung aus rechtlicher Perspektive

Julia Hugo

Abstract

Entgegen seiner faktischen Relevanz für den Lehrer:innenberuf und seiner formalen Verortung im bildungswissenschaftlichen Studium ist Recht ein blinder Fleck der Lehrer:innenbildung. Der Beitrag adressiert dieses Desiderat und arbeitet ausgehend von einer konzeptuellen Klärung von Meta-Reflexivität und Recht die Bedeutung von Recht für Lehrer:innenhandeln und -professionalisierung im Verhältnis zum Stellenwert von Recht in zentralen Professionstheorien heraus. Konsequenzen für eine meta-reflexive Lehrer:innenbildung werden gezogen. So wird Recht als (meta-)reflexiver Bezugspunkt für die Professionalisierung von Lehrer:innen anschlussfähig gemacht.

1. Einleitung: Recht als meta-reflexiver Bezugspunkt

Recht im Allgemeinen sowie speziell Bildungs- und Schulrecht (zur Begriffsbestimmung vgl. 2.) sind entgegen ihrer faktischen Relevanz für den Lehrer:innenberuf (Avenarius, 2019a, 2019b) Randthemen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, der empirischen Bildungsforschung (Cramer, 2016; Reuter, 2018; Hugo, i.V.) und ein „blinder Fleck" (Füssel, 2020, S. 114) in der Lehrer:innenbildung. Als mögliche Ursache hierfür werden primär wechselseitige disziplinäre Vorurteile und Divergenzen diskutiert (Tenorth, 2015; Hugo & Heinrich, 2021).

So findet sich aufseiten der Erziehungswissenschaft immer wieder der Vorwurf der *Verrechtlichung* (siehe schon Staupe, 1982), ohne differenziert zwischen der im Rechtsstaat nötigen *Vergesetzlichung* (auch: *Parlamentarisierung*), der *Bürokratisierung* von Verwaltung und der Zunahme von Rechtsprechung (*Justizialisierung*) zu unterscheiden (zur Differenzierung siehe schon Reuter, 1980). Neben dieser Skepsis gegenüber einer Zunahme rechtlicher Setzungen herrscht auf der anderen Seite *Rechtsunsicherheit*, die i. d. R. mit dem – gemessen am Verrechtlichungsdiktum paradoxen – Wunsch nach mehr und präziseren rechtlichen Regelungen einhergeht (vgl. kritisch hierzu schon Pieske,

Hugo, J. (2023). Meta-Reflexivität in der Lehrer:innenprofessionalisierung aus rechtlicher Perspektive. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 223–237). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-12. CC BY 4.0

1979). Weiter werden *rechtliche und moralische Prinzipien* miteinander gleichgesetzt, wenn sich etwa pauschal-normative Forderungen nach der ‚gleichen' Behandlung von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Schule auf das in Art. 3 Abs. 1 GG verankerte Gleichbehandlungsgebot stützen (Tenorth, 2015; Hugo et al., 2021). Allgemein finden rechtliche Termini zu *undifferenziert Verwendung* – so der pauschale Verweis auf ‚das' Recht oder ‚die' rechtlichen Rahmenbedingungen als „Störfaktor[en]" professionellen pädagogischen Handelns (Hugo, i.V., o.S.), insbesondere in professionstheoretischen Abhandlungen (siehe z.B. das schulpflichtbedingte Professionalisierungsdefizit bei Oevermann, 2002). Zudem kursieren *fehlerhafte rechtliche Konzepte*, etwa die Vorstellung, Lehrer:innen hätten ein Recht – im Sinne eines subjektiven, vor Gericht einklagbaren Rechts – auf pädagogische Freiheit (differenziert bei Beaucamp, 2015). Dabei nehmen Bildungs- und Schulrecht wegen der fehlenden vollständigen rechtlichen Regulierbarkeit von Bildung und Schule nicht nur in der Erziehungs-, sondern auch in der Rechtswissenschaft eine Randposition ein und werden als „esoterische Materie" (Rux, 2018, S. 5) oder als „Dunkelziffer […] des Verwaltungsrechts" (Ipsen, zitiert nach Oppermann, 1969, S. 151) bezeichnet. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass auch das Verhältnis zwischen Rechts- und Erziehungswissenschaft nicht von einem auf Integrativität gerichteten Austausch gekennzeichnet ist. Die Rede ist bisweilen von „feindlichen Lagern" (Tenorth, 2015, S. 9) oder von „Eigenlogiken" (Hugo & Heinrich, 2021, S. 11). Zugespitzt ließe sich von einem „Austauschdefizit" (Hugo, i.V., o.S.), einem ‚a-reflexiven' Verhältnis sprechen.

Dabei teilen Erziehungs- und Rechtswissenschaft mit Bildung und Schule einen gemeinsamen Gegenstand, wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven: Zwar ist zwischen Schule/Bildung als (auch rechtlich geregeltem) Gegenstand der Erziehungswissenschaft und Schule als rechtlich zu regelndem Gegenstand der Rechtswissenschaft zu unterscheiden; doch gerade wegen des gemeinsamen Gegenstandsbezugs reicht es weder aus, dass beide Disziplinen je isoliert über Bildung und Schule reflektieren, wie es bisher vorwiegend der Fall ist (*Reflexion*). Noch genügt es, die einzelnen Themen multiperspektivisch (aus Sicht von Rechts- und Erziehungswissenschaft) zu betrachten (*Multiperspektivität*), was primär Limitationen der jeweiligen Perspektive zu Tage fördert (Cramer et al., 2023) und damit zu den bisherigen theoriebezogenen Inkommensurabilitäten beider Disziplinen beiträgt.

Mit *Meta-Reflexivität* als Ansatz, der der „Pluralität von (Erkenntnis-)Theorien, Wissensformen, Paradigmen und (Teil-)Disziplinen [als] […] Spezifikum" (Cramer et al., 2019, S. 401) der Lehrer:innenbildung Rechnung trägt, bietet sich die Möglichkeit, besagte disziplinäre Eigenlogiken und Perspektiven im Hinblick auf den Gegenstand Schule/Bildung sowie spezifisch für die Lehrer:innenprofessionalisierung produktiv zu nutzen (vgl. Abb. 1). So lassen sich die aus der multiperspektivischen Betrachtung emergierenden Divergenzen

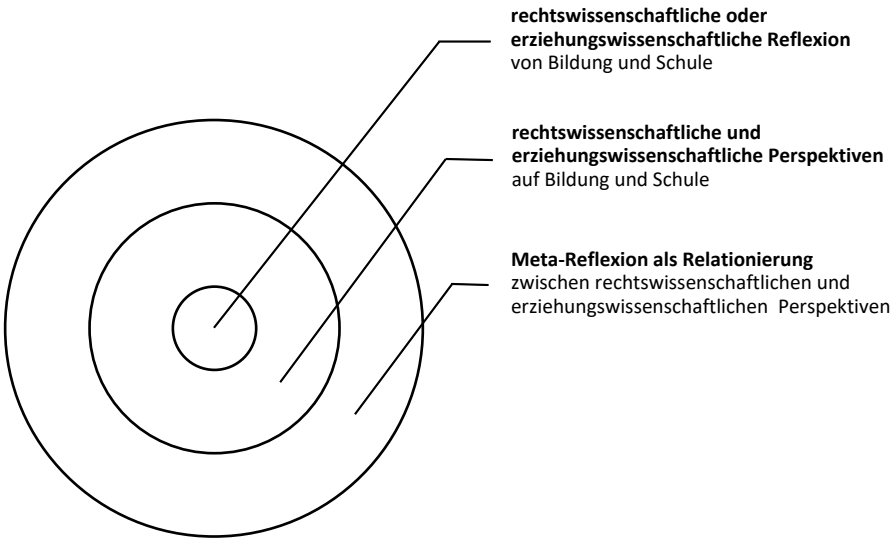

Abbildung 1: Rechts- und Erziehungswissenschaft im System von Reflexion, Multiperspektivität und Meta-Reflexivität, Darstellung in Anlehnung an Cramer et al. (2023)

nutzen, um (1) pauschalisierender Kritik und wechselseitigen Vorurteilen vorzubeugen, (2) pädagogisch professionelle Lösungen als Antwort auf das rechtliche Regulierungsdefizit der interpersonalen Erziehungs- und Bildungssituation (Rux, 2018) zu entwickeln, (3) erziehungs- und rechtswissenschaftliche Divergenzen integrativ im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen schulischen Handelns von Lehrer:innen zu reflektieren, und (4) so idealiter auf Seite der zukünftigen Lehrer:innen exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen (Cramer et al., 2019) zu vollziehen, die nicht nur rechtliche Grenzen, sondern auch Freiheitsräume involvieren (Hugo, i.V.).

Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag darauf, die Rolle von (Bildungs-)Recht als (meta-)reflexiven Bezugspunkt für die Lehrer:innenprofessionalisierung anschlussfähig zu machen. Ausgehend von den zentralen Konzepten *Meta-Reflexivität* und *Recht* (vgl. 2.) wird hierzu zunächst die Relevanz von Recht für das Handeln von Lehrer:innen bzw. deren Professionalisierung aufgezeigt (vgl. 3.) und mit der Rolle von Recht in Professionstheorien kontrastiert (vgl. 4). Darauf aufbauend wird das meta-reflexive Potenzial von Recht für die Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung thematisiert (vgl. 5.).

2. Meta-Reflexivität – und Recht

Mit dem Ansatz der Meta-Reflexivität wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die Lehrer:innenbildung von einer (erkenntnis-)theoretischen, paradigmatischen, disziplinären und wissensbezogenen Pluralität gekennzeichnet ist (Cramer et al., 2019), die es bei der Anbahnung von Lehrer:innenprofessionalität zu berücksichtigen gilt. Entsprechend wird *Meta-Reflexivität* definiert als „Kenntnis unterschiedlicher, auf den 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).

Ein wesentlicher, bis dato marginalisierter Zugriff auf die Tätigkeit von Lehrer:innen ist die rechtliche Perspektive (Avenarius, 2019a, 2019b; Füssel, 2020). Bezüglich der Bestimmung von *Bildungsrecht*, *Schulrecht* und *Recht* allgemein zeigt sich, dass Recht ebenfalls von divergenten Zugängen und Gegenstandsbereichen gekennzeichnet ist, die eine integrative Betrachtungsweise erfordern. Dies lässt sich exemplarisch anhand von *Rechtsgebieten*, *rechtswissenschaftlichen Subdisziplinen* und *Rechtsquellen* aufzeigen.

2.1 Rechtsgebiete

Hinsichtlich der Rechtsgebiete sind zunächst *öffentliches Recht* und *Privatrecht* zu unterscheiden, die eigenen Logiken folgen. Es gibt verschiedene rechtswissenschaftliche Theorien zum Verhältnis dieser beiden Rechtsgebiete zueinander (zum Überblick Neuner, 2023). Kurz gesagt regelt das öffentliche Recht die Rechtsbeziehungen zwischen Staat und Individuum in einem hierarchischen Über- und Unterordnungsverhältnis (*Subordinationstheorie*). Das Privatrecht hingegen regelt die Rechtsbeziehungen zwischen autonomen Individuen in einem Gleichordnungsverhältnis. Strafrechtliche Fälle stehen paradigmatisch für öffentliches Recht: Von staatlicher Seite werden Tatbestände (z. B. Diebstahl) sowie die Rechtsfolgen bei Tatbestandserfüllung (z. B. Geld- oder Freiheitsstrafen) festgesetzt und mit staatlicher Gewalt durchgesetzt. Klassisches privatrechtliches Beispiel ist der Vertragsschluss: Zwei autonome Vertragsparteien beschließen, dass das Eigentum an einer Sache (z. B. Haus) gegen eine Gegenleistung (z. B. Geld) wechselt.

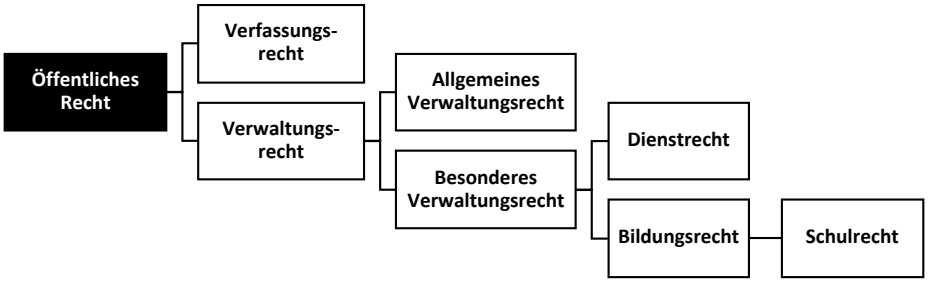

Abbildung 2: Bildungs- und Schulrecht als Teilgebiete des öffentlichen Rechts (vereinfachte Darstellung)

Die Verortung des für die Lehrer:innenprofession besonders relevanten Bildungs- und Schulrechts im System dieser Rechtsgebiete verdeutlicht, dass auch öffentliches Recht nicht gleich öffentliches Recht ist (vgl. Abb. 2).

Konkret ist *Schulrecht*, formal definiert als die Gesamtheit der Rechtsnormen, die sich auf die Schule und das Schulwesen beziehen (Avenarius, 2019c, S. 7), ein Teilbereich des *Bildungsrechts*, d. h. der Gesamtheit der das Bildungssystem regelnden Rechtsnormen (Füssel, 2012, S. 108). Damit umfasst Bildungsrecht alle Ebenen des deutschen Bildungswesens vom Elementar- bis zum Tertiärbereich, Schulrecht hingegen lediglich das Schulwesen (zum Überblick Hugo & Heinrich, 2021). Beide zählen wiederum innerhalb des öffentlichen Rechts zum *Verwaltungsrecht* bzw. konkret zum *besonderen Verwaltungsrecht*.

2.2 Rechtswissenschaftliche Subdisziplinen

So, wie es nicht *das* eine (öffentliche) Recht gibt, gibt es nicht *die* eine Rechtswissenschaft. Vielmehr haben sich im historischen Verlauf (insbesondere) die Subdisziplinen *Rechtsphilosophie*, *Rechtssoziologie*, *Rechtstheorie*, *Rechtsgeschichte* und *Rechtsdogmatik* herausgebildet (Asmus-Nebel & Füssel, 2012, S. 94 f.): *Rechtsphilosophie* befasst sich u. a. mit dem bereits angesprochenen Verhältnis von Recht und Moral (Seelmann & Demko, 2019). Die *Rechtssoziologie* untersucht die gesellschaftlichen Auswirkungen von Recht (Baer, 2022). In der *Rechtstheorie* werden insbesondere rechtspositivistische und naturrechtliche Positionen diskutiert (Rüthers et al., 2022). Die *Rechtsgeschichte* beschäftigt sich mit der historischen Entwicklung von Recht (Eisenhardt, 2019).

Wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auf Rechtswissenschaft allgemein rekurriert, so ist damit regelmäßig die *Rechtsdogmatik* gemeint. Im Unterschied zu den anderen Subdisziplinen handelt es sich um ein ‚praktisches' Teilgebiet (Asmus-Nebel & Füssel, 2012, S. 94). Insofern geht sie von a-priori-„Voraussetzungen aus, die sie selbst nicht überprüft", und zielt auf „das syste-

matische Nachdenken über das Recht zur Erkenntnis der Rechtslage im Allgemeinen wie im Einzelfall“ (S. 95).

2.3 Rechtsquellen

Zentraler Bezugspunkt rechtswissenschaftlicher Überlegungen sind die je Rechtsgebiet unterschiedlichen Rechtsquellen, die sich in einer auf Hans Kelsen (1976) zurückgehenden Normenhierarchie systematisieren lassen. Relevante Rechtsquellen des Schulrechts sind insbesondere auf folgenden Ebenen angesiedelt:

(a) *Verfassungsebene*: Das Verfassungsrecht des Bundes (Grundgesetz) sowie der Länder (z. B. BayVerf; Verf-BW); grundgesetzlich sind v. a. die staatliche Schulhoheit und Schulaufsicht (Art. 7 Abs. 1 GG), landesverfassungsrechtlich die obersten Bildungs- und Erziehungsziele (z. B. Art. 131 BayVerf) normiert;

(b) *Gesetzesebene*: Gesetze sind von Landesparlamenten im Rahmen des Gesetzgebungsprozesses verabschiedete formelle Gesetze, die im Gesetzesblatt verkündet wurden (Weber, 2022). Hierzu zählen insbesondere die Landesschulgesetze (z. B. BayEUG; SchG-BW);

(c) *Rechtsverordnungsebene*: Rechtsverordnungen sind von den Kultusministerien der Länder auf Grundlage eines Gesetzes erlassene Verordnungen, die ebenfalls im Gesetzesblatt zu verkünden sind (Weber, 2022). Zentrale Beispiele sind die Schulordnung (SchO) und die Dienstordnung (LDO).

Die Anordnung in der Hierarchie verweist darauf, dass die abstrakten Regelungen auf den höheren Ebenen durch die unteren Ebenen konkretisiert werden bzw. umgekehrt die unteren Ebenen mit allen höheren Ebenen vereinbar sein müssen. Die Rechtsdogmatik ist die Lehre davon, diese Rechtsquellen auf den jeweiligen Fall mit dem Ziel anzuwenden, rechtsverbindliche Entscheidungen von Konfliktfällen durch Abstraktion und Distanz zu treffen (Asmus-Nebel & Füssel, 2012).

2.4 Meta-Reflexivitätsmatrix des Rechts

Hinsichtlich der aus soziologischer Perspektive zentralen Aufgabe von Recht, nämlich der Regulierung gesellschaftlicher Realität insbesondere in Konfliktsituationen (Zippelius, 2012, § 6), lässt sich so eine Art *Meta-Reflexivitätsmatrix des Rechts* entwerfen, und zwar mit den Subdisziplinen als erster, den Rechtsgebieten als zweiter und den jeweiligen rechtlichen Konfliktfällen/Sachverhalten als dritter Achse. Die rechtswissenschaftlichen Subdisziplinen liegen dabei gleichsam ‚quer‘ zu den Rechtsgebieten: In jedem Bereich lassen sich rechtsphilosophische, -soziologische, -historische und -dogmatische Perspektiven einnehmen. Innerhalb der Rechtsgebiete sind verschiedene für den jeweiligen Sachverhalt relevante Rechtsquellen grundzulegen, wobei die schulrechtlichen

Regelungen auf Verfassungs-, Gesetzes- und Rechtsverordnungsebene von einer relativ großen Offenheit, von Ermessens- und Beurteilungsspielräumen und damit durch Auslegungsbedürftigkeit gekennzeichnet sind (Rux, 2018).

Im Unterschied zur Erziehungswissenschaft, in der Divergenz und Ungewissheit zwar als konstitutiv angesehen, jedoch immer wieder als ‚Störfaktor' diskutiert werden (Tenorth, 2006), ist das Aushandeln von Divergenz in der Rechtswissenschaft nicht nur zwischen den Gebieten und den hierauf gerichteten subdisziplinären Blickwinkeln, sondern auch je nach Kombination von Gebiet, Perspektive und Sachverhalt konstitutiv für die rechtliche Argumentation. So kann eine Person den Tatbestand des Diebstahls im strafrechtlichen Sinne erfüllen und wegen Schuldunfähigkeit oder fehlender objektiver Zurechenbarkeit freigesprochen werden. Auch können auf verfassungsrechtlicher Ebene Grundrechte wie die Religionsfreiheit (Art. 4 Abs. 1 GG) vorbehaltslos gewährt sein und Einschränkungen aufgrund anderer Verfassungsgüter (z. B. staatlicher Erziehungsauftrag) am Ende einer juristischen Prüfung (praktische Konkordanz) dennoch als zulässig und begründet eingestuft werden.

Die Vielzahl der Rechtsgebiete, möglicher rechtswissenschaftlicher Perspektiven hierauf sowie der je einschlägigen Rechtsquellen zeigt exemplarisch die Herausforderung juristischer Argumentationen, die darauf zielen, widerstreitende, teilweise gleichrangige Rechtspositionen miteinander zu vermitteln – eine Herausforderung, die im Schulverhältnis als öffentlich-rechtlichem Rechteverhältnis in gesteigertem Maße besteht.

3. Lehrer:innen(-professionalisierung) – und Recht

Angesicht dieser Komplexität von Recht ließe sich diskutieren, inwiefern (Schul-)Recht als rechtswissenschaftliches Spezialgebiet für Lehrer:innen, deren Handeln und deren Professionalisierung relevant ist. Dies lässt sich erstens an der *Staatlichkeit des Bildungs- und Erziehungsauftrags*, zweitens an der *Rechtsnatur von Schule und schulischem Handeln* sowie drittens an der *Quantität und Qualität rechtlicher Regelungen* für professionelles pädagogisches Handeln verdeutlichen.

3.1 Staatlichkeit des Bildungs- und Erziehungsauftrags

Die Bedeutung von Recht für Lehrer:innen und deren Professionalisierung ergibt sich im modernen sozialen und demokratischen Rechtsstaat primär daraus, dass Schule nicht nur rechtlich reguliert, sondern rechtlich erst begründet wird (Hugo, i.V.): So wird der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag ebenso wie die Schulpflicht laut herrschender Meinung in der grundgesetzlich verankerten staatlichen Schulaufsicht (Art. 7 Abs. 1 GG) verortet. Die zentralen

Strukturmerkmale unseres Schulwesens (Schulformen, Schulstufen, Einteilung in Jahrgangsstufen etc.) werden in den Landesschulgesetzen geregelt. Kurz: Das moderne Schulwesen ist ein staatliches und damit in allen wesentlichen Punkten rechtlich konstruiert. Damit ist das Schulsystem im Sinne von Habermas (1981) mehr noch als andere Gesellschaftsbereiche von der Ambivalenz der Freiheitsermöglichung durch Freiheitsregulierung geprägt (Hugo, i.V.).

3.2 Rechtsnatur von Schule und Lehrer:innen

Diese Ambivalenz spiegelt sich in der Rechtsnatur von Schule und der Rolle von Lehrer:innen wider (zu diesem Teilkapitel vgl. Hugo, i.V.): An Schulen herrscht ein öffentlich-rechtliches Rechteverhältnis. Damit hat Schule eine *doppelte ‚Doppelnatur'* (in Anlehnung an Hanschmann, 2019). Einerseits ist sie Ort der Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation mit pädagogischen Gestaltungsspielräumen (pädagogische ‚Natur'), andererseits ist sie als Vollzugsort des (Landes-)Verfassungsauftrags Teil der Exekutive (verwaltungsrechtliche ‚Natur'). So kommt ihr ein Anstaltscharakter (bezüglich innerer Schulangelegenheiten, z. B. die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit) *und* ein Behördencharakter (bezüglich äußerer Schulangelegenheiten, insbesondere Verwaltung und Organisation der Schule) zu.

Analog haben Lehrer:innen eine *Doppelrolle*: Ihre erzieherische und unterrichtliche Tätigkeit ist einerseits auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen ausgerichtet. Andererseits sind sie als Vollziehende des staatlichen Bildungsauftrags an geltendes Recht sowie im hierarchisch organisierten Verwaltungssystem *Schule* an Weisungen gebunden.

3.3 Quantität (schul-)rechtlicher Regelungen

Die Einbindung von Lehrer:innen in die Verwaltungsapparatur Schule und ihre rechtliche Funktion hinsichtlich des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags bedingen die Rahmung der erzieherischen und unterrichtlichen Tätigkeit mit einer Vielzahl einschlägiger (schul-)rechtlicher Regelungen (vgl. 2.3). Diese betreffen v. a. fünf zentrale Bereiche (nachfolgend Avenarius, 2019c): (1) die *Organisation des Schulwesens* allgemein; (2) die *staatliche Schulhoheit und Aufsicht* wie sie in Art. 7 Abs. 1 GG grundgelegt wird; (3) die *Verfassung*, den *Unterhalt* und die *Verwaltung* von Schule; (4) die *Rechtsverhältnisse* der an der Schule beteiligten Personen (Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen); (5) das *Verhältnis an Privatschulen* als eigenen Regelungsbereich.

Neben diesem *Schulrecht im engeren Sinne* gibt es eine Vielzahl weiterer relevanter Bezugsrechtsgebiete (*Schulrecht im weiteren Sinne*): So unter anderem *Verfassungsrecht* (z. B. Religionsausübung an Schulen), *allgemeines Verwaltungsrecht* (z. B. die gerichtliche Anfechtung von Prüfungsentscheidungen),

Dienst- und Beamtenrecht (z. B. Stellenbesetzungen, Disziplinarmaßnahmen), *Kinder- und Jugendhilferecht* (z. B. Schulbegleitung).

3.4 Qualität (schul-)rechtlicher Regelungen

Während in der *Quantität* rechtlicher Regelungen im Schulverhältnis primär die Freiheitsregulierung zum Ausdruck kommt, akzentuiert die *Qualität* der schulrechtlichen Normen das Momentum der Freiheitsermöglichung und damit die Grenzen staatlicher Regulierung im Schulwesen. Der fehlenden rechtlichen Regulierbarkeit der interpersonalen Bildungs- und Erziehungsinteraktion tragen die Landesgesetzgeber mit weitreichenden Spielräumen auf Verfassungs-, Gesetzes- und Rechtsverordnungsebene Rechnung (Rux, 2018): So wird den Lehrpersonen mit dem Rechtsinstitut der *pädagogischen Freiheit* ein Instrument an die Hand gegeben, um das Spannungsverhältnis ihrer Rolle in der Doppelnatur des Schulwesens auszutarieren (Hugo, i.V.): „Der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag kann letztendlich nur dann erfolgreich sein, wenn den Lehrerinnen und Lehrern ein Freiraum zur eigenverantwortlichen Ausgestaltung der konkreten Unterrichtssituation gelassen wird" (Hanschmann, 2019b, S. 189).

Vergleichbares gilt für die im Zuge der neuen Steuerung den Schulen zugesprochene *erweiterte Eigenständigkeit* der Einzelschule. Weiter dominieren im Schulrecht *finale* (z. B. oberste Bildungs- und Erziehungsziele) und *appellative* Rechtssätze (z. B. Verhaltensaufforderungen an Schüler:innen), unbestimmte Rechtsbegriffe (z. B. Prüfungsbewertung *sehr gut*) sowie Beurteilungs- und Ermessensspielräume (Avenarius & Hanschmann, 2019; Rux, 2018). Die Offenheit und Unbestimmtheit des Schulrechts gehen mit einem Konkretisierungsbedarf einher, der der pädagogischen Professionalität überantwortet wird (Hugo, i.V.).

4. Professionstheorien – und Recht

Gemessen an der rechtlichen Konstituierung von Schulverhältnis und Lehrer:innenrolle wäre zu erwarten, dass die (auch) rechtliche Bedingtheit professionellen schulischen Handelns in Professionstheorien mitreflektiert wird. Eine Synopse zentraler Professionstheorien führt diesbezüglich zu drei Gruppen (zum Überblick vgl. Hugo, i.V.): Theorien *ohne*, mit *instrumentellem/implizitem* oder mit *strukturellem/explizitem* Rechtsbezug. In der ersten Gruppe *ohne Rechtsbezug* spielen die rechtlichen Rahmenbedingungen von professionellem Handeln keine Rolle, da das Mikrosystem der Lehrer:innen im Zentrum steht. Hierzu gehören *Persönlichkeits-* (Spranger, 1924; Mayr, 2014) und *berufsbiografische Ansätze* (Terhart et al., 1994). Die zweite Gruppe befasst sich v. a. mit der Statusbestimmung von Profession als Kollektiv im Zusammenhang mit Macht- und Herrschaftsfragen: *Merkmalsansatz* (Carr-Saunders & Wilson,

1933; Hartmann, 1968), *Machttheorie* (Sarfatti-Larson, 1977; Daheim, 1992) und *Wissenssoziologie* (Hitzler, 1998; Schütz & Luckmann, 2017). Recht kommt in diesen Theorien nur *implizit/instrumentell* als kodifizierende Absicherung der Monopolstellung der Profession zum Tragen. Eine explizite Thematisierung rechtlicher Aspekte im Professionsdiskurs findet primär in der dritten, gesellschaftstheoretisch fundierten Gruppe statt: Mit der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme in modernen Gesellschaften (Luhmann, 1982) entsteht auch das Rechtssystem, das strukturell andere Systeme mit zweckrationalen, bürokratischen Prinzipien ‚kolonialisiert' (Habermas, 1981).

Damit erscheint Recht in Professionstheorien mit strukturellem Bezug als „Störfaktor" (vgl. Hugo, i.V.): Speziell in strukturtheoretischen Arbeiten wird die Schulpflicht als Autonomiedefizit der Klient:innen (d. h. der Schüler:innen) eingestuft, worin ein Hinderungsgrund für die vollständige Professionalisierung von Lehrer:innen bestehe (Oevermann, 2002; vgl. auch Autonomieantinomie bei Helsper, 2004, 2021). Allgemein wird die organisationale Einbindung von Lehrer:innenhandeln in die Verwaltungsapparatur Schule moniert (z. B. Organisationsantinomie bei Helsper, 2004, 2021).

Diese Argumentationen zeugen jedoch von fehlerhaften rechtlichen Konzepten (vgl. Hugo, i.V.): So ist das Autonomiedefizit kein schulpflichtbedingtes professionsspezifisches Charakteristikum der Lehrtätigkeit an Schulen, sondern „ein allgemeines (rechtliches) Charakteristikum des (Rechts-)Subjekts" (o. S.) *Schüler:in*, das erst mit der Volljährigkeit Autonomie im rechtlichen Sinne erlangt: „Hierin besteht folglich weniger ein Professionsdefizit als eine gesteigerte Anforderung an professionelles Handeln von Lehrer:innen. Anders formuliert: Lehrpersonen, denen es gelingt, Schüler*innen in ihrer Entwicklung zu autonomen Subjekten trotz des Schulzwangs und der allgemein heteronomen lebensweltlichen Bezüge von Schüler*innen nicht zu hemmen oder sogar zu fördern, verfügen im Vergleich zu Mitgliedern sonstiger pädagogischer Professionen über ein gesteigertes Maß an Professionalität" (Hugo, i.V., o. S.).

Auch ist die Kritik an der rechtlich-organisationalen Rahmung zu undifferenziert, da nicht zwischen den Vorgaben auf unterschiedlichen Rechtsquellenebenen (Verfassung, Gesetz, Rechtsverordnung, Satzung – und Verwaltungsinterna) mit je unterschiedlichen Freiheitsgraden unterschieden wird (vgl. Hugo, i.V.). Schließlich ließe sich argumentieren, dass mit der staatlicherseits rechtlichen Begründung des Schulverhältnisses, der schulgesetzlich normierten Schulpflicht von Schüler:innen und der rechtlichen Zuweisung des Vollzugs des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags an Lehrpersonen auch das Schüler:innen-Lehrer:innen-Verhältnis und die sich hierin vollziehenden Interaktionen „rechtlich erst konstituiert" werden (o. S.).

Insgesamt zeigt sich, dass das, was in Professionstheorien als *Ungewissheit* (Combe & Kolbe, 2008, S. 83), *Technologiedefizit* (Luhmann & Schorr, 1982), *Krisenhaftigkeit* (Helsper, 2021), *Unmöglichkeit* (Helsper, 2004) und *Professio-*

nalisierungsdefizit (Oevermann, 2002) bezeichnet wird, seinen Ursprung auch in der Rechtsnatur von Schule als Institution staatlicher Verwaltung hat (Hugo, i.V.). Umgekehrt entspricht die Ungewissheitskategorie des Professionsdiskurses (kritisch: Tenorth, 2006) im rechtswissenschaftlichen Diskurs der Erkenntnis, dass die interpersonale Bildungs- und Erziehungssituation zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen in ihre Gänze nicht regulierbar ist und rechtlich gesehen der professionellen pädagogischen Entscheidung von Lehrer:innen und Einzelschule überantwortet wird (Rux, 2018, 2021).

5. Meta-reflexive Lehrer:innenbildung – und Recht?

Die Relevanz von Recht für die Lehrer:innenprofessionalisierung hat sich an der auch rechtlichen Konstruktion von (staatlicher) Schule, Schulverhältnis und Schüler:innen-Lehrer:innen-Interaktion gezeigt. Das sich hierin gründende Spannungsverhältnis von Freiheitsermöglichung durch Freiheitsregulierung (Habermas, 1981) wird professionstheoretisch bis dato nur unzureichend bzw. zu Gunsten des freiheitsbegrenzenden Momentums reflektiert (Hugo, i.V.). Demgegenüber verdeutlicht die rechtliche Relationierung dieses Spannungsverhältnisses, dass Schulrecht grundsätzlich von Offenheit und Unbestimmtheit gekennzeichnet ist. Die daraus resultierenden Freiräume für Lehrer:innenhandeln können als Versuch des Gesetzgebers gesehen werden, der Nicht-Regulierbarkeit der interpersonalen Bildungs- und Erziehungssituation (Rux, 2018) Rechnung zu tragen und Spielräume zu schaffen, innerhalb derer den Lehrer:innen als pädagogischen Professionellen die Deutungshoheit bzgl. des konkreten Einzelfalls zugesprochen wird – gleichsam als eine rechtliche Antwort auf die Ungewissheit und Kontingenz (Luhmann & Schorr, 1982) professionellen pädagogischen Handelns (Hugo, i.V.). Damit tritt allerdings eine neue, rechtliche Ungewissheit hinzu, die sich im Kern um die Frage dreht, wie weit Gestaltungsspielräume reichen und wie eng die rechtlichen Grenzen im Einzelfall zu bewerten sind. Diesbezüglich sind Lehrer:innen mangels entsprechender universitärer Ausbildungsinhalte auf sich allein gestellt.

Mit der meta-reflexiven (sekundären) Lehrer:innenbildung eröffnet sich somit zunächst die Möglichkeit, Recht als relevanten primären Bezugspunkt aus Sicht der *heuristischen, sekundären Meta-Reflexivitätsprinzipien* (Cramer et al., 2019, S. 415) zu reflektieren (vgl. nachfolgend Hugo, i.V.): Die konsequente *Mehrperspektivität* ist offen für die rechtliche Perspektive. Sachverhalte werden so auch mit Blick auf rechtliche Freiheitsräume und Grenzen distanziert, d. h. zeitlich entlastet analysierbar (*Distanzierung*). Dabei kann Recht als ein Bezugspunkt neben vielen (*Alternativität*) eingeordnet werden, dessen *Unabhängigkeit* von anderen Bezugspunkten auszuweisen und dessen Thematisierungsmodus zu kommunizieren (*Metakommunikation*) sowie zu begründen ist (*Begrün-*

dungspflicht). Die rechtliche Perspektivierung ist ferner im Sinne der *Transparenz* als solche zu benennen. Der damit verbundenen Verlagerung rechtlicher Ungewissheit hinsichtlich der begründeten Auswahl rechtlicher Inhalte weg von den Lehramtsstudierenden hin zu den Lehrer:innenprofessionalisierenden ließe sich mittels interdisziplinärer Kooperation und des angesprochenen juristisch-methodischen Wissens im Umgang mit Divergenz begegnen.

Schließlich lässt sich diskutieren, inwiefern Recht nicht nur eine relevante primäre Perspektive, sondern auch ein sekundäres meta-reflexives Prinzip selbst darstellt: (1) Aus professionstheoretischer Perspektive ist die Zusammenstellung der meta-reflexiven Heuristiken nicht abgeschlossen (Cramer et al., 2019, 2023), sodass eine Erweiterung grundsätzlich möglich ist. (2) Auf Ebene der *primären Perspektiven auf Professionalität* lassen sich rechtliche Überlegungen in professionstheoretische Paradigmen integrieren, was aufgrund der zum Teil exklusiven Geltungsansprüche der einzelnen Ansätze umgekehrt jedoch nur schwer denkbar ist. (3) Auch divergiert, wie gezeigt wurde, Recht je nach zu regelndem Gegenstandsbereich, einschlägigen Rechtsquellen, Qualität der Rechtsnormen sowie Sachverhalten und hierauf bezogenen disziplinären Teilperspektiven (historisch, dogmatisch etc.). (4) Auf Ebene der *sekundären Perspektiven* bzw. *meta-reflexiven Prinzipien* erscheint Recht vergleichbar zum jüngst in den meta-reflexiven Ansatz aufgenommenen Prinzip der *Historisierung* (Cramer et al., 2023). Zum einen gibt es schon frühe Rechtssammlungen als Ausdruck von ungeschriebenem Gewohnheitsrecht, etwa den sumerischen *Kodex Ur-Nammu* (ca. 2100 v. Chr.), den *Kodex Hammurabi* im babylonischen Reich (ca. 1776 v. Chr.), die Überlieferungen des römischen Rechts (insbesondere das *Corpus Iuris Civilis*, 533 n. Chr., sowie das *Corpus Justinianus*, 534 n. Chr.). Diese Sammlungen sprechen dafür, dass menschliche Gesellschaften sich (rechtliche) Regelungen geben, die Allgemeingültigkeit beanspruchen, um den Zusammenhalt in großen Gruppen (ab 150 Personen, Aiello & Dunbar, 1993) zu gewährleisten. Dies trifft zum anderen in gesteigertem Maße auf moderne Gesellschaften zu, in denen sich mit der Ausbildung eines eigenen Rechtssystems (Luhmann, 1982) das Verhältnis zugunsten geschriebenen, positiven Rechts umkehrt. Dies spricht dafür, dass Recht ‚mehr' ist als ein eigenes Paradigma.

Allerdings unterscheidet sich Recht in struktureller Hinsicht von den anderen meta-reflexiven Prinzipien: (1) Recht ist nicht abstrakt und inhaltsleer, wie die restlichen Prinzipien, sondern umfasst eine Sammlung inhaltlicher Aussagen zur Regelung gesellschaftlicher Teilbereiche. (2) Auch lässt sich Recht wiederum selbst sekundär reflektieren (bspw. historisieren, transparent machen etc.).

Damit muss eine finale Verortung von Recht innerhalb der Theorie der Meta-Reflexivität, die auch eine differenzierte rechtstheoretische Klärung von ‚Recht' erfordert, an dieser Stelle offen bleiben. Unabhängig davon, ob man Recht als eigene meta-reflexive Perspektive und/oder als meta-reflexives Prinzip konzeptualisiert, erlaubt eine Relationierung empirischer und theoretischer

Zugänge der Lehrer:innenbildung unter Rückgriff auf das je gültige Recht eine Einordnung des erziehungs- und bildungswissenschaftlich ‚Gewollten' in das rechtlich ‚Mögliche' (Hugo, i.V.). Das meta-reflexive Professionalisierungspotenzial von Recht in der Lehrpersonenbildung läge dann im Aufbau exemplarisch-typisierender Situationsdeutungen (Cramer et al., 2019), die nicht nur rechtliche Grenzen, sondern auch Freiheitsräume involvieren (Hugo, i.V.).

Literatur

Aiello, L. C., & Dunbar, R. I. M. (1993). Neocortex size, group size, and the evolution of language. *Current Anthropology*, *34*(2), 184–193.

Asmus-Nebel, J., & Füssel, H.-P. (2012). Rechtswissenschaften. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 397–405). Klinkhardt.

Avenarius, H. (2019a). Die Bedeutung des Schulrechts für die Lehrerbildung: Teil 1. *SchulVerwaltung Hessen|Rheinland-Pfalz*, *24*(4), 108–111. https://doi.org/10.25656/01:17608

Avenarius, H. (2019b). Die Bedeutung des Schulrechts für die Lehrerbildung: Teil 2. *SchulVerwaltung Hessen|Rheinland-Pfalz*, *24*(6), 183–185. https://doi.org/10.25656/01:17764

Avenarius, H. (2019c). Schule und Recht. In H. Avenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht* (9. Aufl., S. 3–19). Carl Link.

Avenarius, H. (2019d). Schulverfassung II (Schulleitung, Lehrerkonferenz, Schulkonferenz). In H. Avenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht* (9. Aufl., S. 168–186). Carl Link.

Avenarius, H., & Hanschmann, F. (Hrsg.). (2019). *Schulrecht* (9. Aufl.). Carl Link.

Baer, S. (2022). *Rechtssoziologie. Eine Einführung in die interdisziplinäre Rechtsforschung* (5. Aufl.). Nomos.

Beaucamp, G. (2015). Zur rechtlichen Relevanz pädagogischer Freiheit. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, *63*(2), 145–159. https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-2-145

Carr-Saunders, A. M., & Wilson, P. A. (1933). *The professions*. Clarendon Press.

Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35

Cramer, C. (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. 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., Drahmann, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65*(3), 401–423. https://doi.org/10.25656/01:23949

Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 21–35). Leske+Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_2

Eisenhardt, U. (2019). *Deutsche Rechtsgeschichte* (7. Aufl.). C.H.Beck.

Füssel, H.-P. (2012). Bildungsrecht. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *BELTZ Lexikon Pädagogik* (S. 108–109). Beltz.

Füssel, H.-P. (2020). Recht – ein blinder Fleck in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 114–122). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-013

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik funktionalistischer Vernunft.* Suhrkamp.

Hanschmann, F. (2019a). Rechtsstellung der Schule, Schulverfassung 1 (Grundlagen). In H. Avenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht* (9. Aufl., S. 148–156). Carl Link.

Hanschmann, F. (2019b). Schulaufsicht. In H. Avenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht* (9. Aufl., S. 186–199). Carl Link.

Hartmann, V. H. (1968). Arbeit, Beruf, Profession. *Soziale Welt*, *19*(3/4), 193–216.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – Ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838554600

Hitzler, R. (1998). Reflexive Kompetenz. Zur Genese und Bedeutung von Expertenwissen jenseits des Professionalismus. In W. K. Schulz (Hrsg.), *Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven* (S. 33–47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10021-8_3

Hugo, J. (i.V.). *Lehrkräfteprofessionalisierung an der Schnittstelle von Rechts- und Erziehungswissenschaft. Empirische Exploration eines neuen Forschungsfeldes.* [Disseration Ludwig-Maximilians-Universität München].

Hugo, J., & Heinrich, M. (2021). Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten „B". *Erziehungswissenschaft*, *32*(62), 11–22. https://doi.org/10.3224/ezw.v32i1.02

Hugo, J., Edelstein, B., Manitius, V., & Heinrich, M. (2021). Editorial zum Schwerpunktthema: Chancenungleichheit aus bildungsrechtlicher Perspektive. Inklusion, Übergänge und Homeschooling im Fokus. *Die Deutsche Schule*, *113*(4), 373–380. https://doi.org/10.31244/dds.2021.04.01

Kelsen, H. (1976). *Reine Rechtslehre. Das Problem der Gerechtigkeit. Mit einem Anhang* (2. Aufl.). Deuticke.

Luhmann, N. (1982). *Funktion der Religion* (9. Aufl.). Suhrkamp.

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. 11–41). Suhrkamp.

Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 198–215). Waxmann.

Neuner, J. (2023). *Allgemeiner Teil des Bürgerlichen Rechts* (13. Aufl.). C.H.Beck.

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.

Oppermann, T. (1969). *Kulturverwaltungsrecht. Bildung – Wissenschaft – Kunst.* Mohr Siebeck.

Pieske, E. (1979). Gesetzesvorbehalt im schulrechtlichen Bereich unter besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Freiheit. *Deutsches Verwaltungsblatt*, *94*(9), 329–334.

Reuter, L. R. (1980). Bildung zwischen Politik und Recht: Zur Parlamentarisierung, Bürokratisierung und Justizialisierung im Bildungssystem. In R. Voigt (Hrsg.), *Verrechtlichung* (S. 116–136). Athenäum.

Reuter, L. R. (2018). Politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung. Band 1* (4. Aufl., S. 231–247). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_8

Rüthers, B., Fischer, C., & Birk, A. (2022). *Rechtstheorie und juristische Methodenlehre* (12. Aufl.). C.H.Beck.

Rux, J. (2018). *Schulrecht* (6. Aufl.). Nomos.

Rux, J. (2021). Schulrecht. In D. Ehlers, M. Fehling & H. Pünder (Hrsg.), *Besonderes Verwaltungsrecht. Band 3* (4. Aufl., S. 1277–1331). C.F. Müller.

Sarfatti-Larson, M. (1977). *The rise of professionalism. A sociological analysis.* University of California Press. https://doi.org/10.1525/9780520323070

Schütz, A., & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt* (2. Aufl.). UVK. https://doi.org/10.36198/9783838548333

Seelmann, K., & Demko, D. (2019). *Rechtsphilosophie* (7. Aufl.). C.H.Beck.

Spranger, E. (1924). *Psychologie des Jugendalters.* Quelle & Meyer.

Staupe, J. (1982). Die ‚Verrechtlichung' der Schule – Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen. *Leviathan*, *10*(2), 273–305.

Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 580–597. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y

Tenorth, H.-E. (2015). Pädagogen und Juristen – Kommunikationsprozesse zwischen feindlichen Lagern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, *63*(1), 9–16. https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-1-9

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Frank, J., & Schmidt, H. J. (Hrsg.). (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen.* Peter Lang.

Weber, K. (2022). *Rechtswörterbuch* (24. Aufl.). C.H.Beck.

Zippelius, R. (2012). *Grundbegriffe der Rechts- und Staatssoziologie* (3. Aufl.). Mohr Siebeck.

Meta-Reflexivität im Diskurs um das Berufsethos von Lehrpersonen

Eine Chance für die Professionalisierung

Sarah Forster-Heinzer

Abstract

Obwohl das Berufsethos als zentrales Element der Professionalität von Lehrpersonen angesehen wird, muss eine Unschärfe der Relation der Diskurse um Ethos und Professionalität konstatiert werden. Ausgehend von dieser Unschärfe geht dieser Beitrag der Frage nach dem Potenzial der Meta-Reflexivität für die Diskussion um das Ethos von Lehrpersonen nach. Er zeigt mögliche Wege einer meta-reflexiven Bearbeitung des Ethos auf und diskutiert Meta-Reflexivität als Chance für die Professionalisierung sowohl im Sinne des Professionellwerdens als auch der Professionswerdung.

1. Einleitung

Äußerungen wie „… an der Notwendigkeit eines Berufsethos als konstitutives Moment der Profession herrscht kein Zweifel" (Ofenbach, 2006, S. 31), „das Berufsethos ist wichtig auch für die gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung, der sich pädagogische Berufe gerade wegen ihrer unklaren Professionalität nicht in gleicher Weise gewiss sind wie andere Professionen" (Fauser, 1996, S. 10) oder „Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität" (Giesecke, 1990, Beitragstitel) deuten erstens auf eine scheinbar forschungsliterarisch enge Verbindung von Ethos, Profession und Professionalität im Kontext des Lehrberufs hin und zweitens auf die Notwendigkeit der Ausbildung bzw. Förderung des Berufsethos von Lehrpersonen. So betonen auch Baumert und Kunter (2006), dass Berufsethik eine zentrale Orientierungsfunktion in allen Professionen, auch dem Lehrberuf darstellt und Haupt et al. (2021) akzentuieren, dass „an der Notwendigkeit eines Berufsethos als konstitutives Moment pädagogischer Professionalität […] auch in neueren professionstheoretischen Ansätzen kein Zweifel" (S. 77) herrscht. Trotz des impliziten oder expliziten Verweises verschiedener professionstheoretischer Ansätze auf das Ethos von Lehrpersonen fehlt eine vertiefte theoriebasierte Bearbeitung des Berufsethos

Forster-Heinzer, S. (2023). Meta-Reflexivität im Diskurs um das Berufsethos von Lehrpersonen. Eine Chance für die Professionalisierung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 239–254). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-13. CC BY 4.0

in der einschlägigen Professionsforschung weitgehend (Drahmann & Cramer, 2019a; Zutavern, 2021). So bleibt auch eine kursorische Stichwortsuche nach den Begriffen ‚Wert', ‚Ethos', ‚Moral' und ‚Ethik' in den neun im Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Cramer et al., 2020) erschienenen Übersichtsbeiträgen zu unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen mehr oder minder trefferlos. Einzig in Kapitel 16 zum Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Mayr et al., 2020) wird betont, dass unter anderem Werthaltungen auch in die Umschreibung des Persönlichkeitsbereichs eingeschlossen werden. Und Cramer (2020a) weist in Kapitel 24 zur Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darauf hin, dass Meta-Reflexivität weitere Komponenten wie z. B. das Berufsethos als mögliche Konstanten im Umgang mit Unsicherheiten im pädagogischen Handeln mitdenkt.

Natürlich könnte argumentiert werden, dass auf einem knapp achtseitigen Beitrag kaum Platz bleibt, einen professionstheoretischen Ansatz in seiner Fülle zu erläutern. Der Umstand, dass es keinen Verweis auf die erwähnten Schlagworte gibt, deutet dennoch darauf hin, dass das Berufsethos in den professionstheoretischen Ansätzen vielleicht doch (noch) nicht so konstitutiv mitgedacht wird oder dass eben zwei (weitgehend) getrennt geführte Diskurse vorliegen.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, ausgehend von der konstatierten Unschärfe der Relation der Diskurse um Berufsethos und Professionalität, eine meta-reflexive Bearbeitung von Berufsethos als einen bedeutsamen Beitrag zum Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen zu diskutieren. In einem ersten Schritt wird daher kurz auf die wissenschaftlichen Diskurse um Profession, Professionalität und Professionstheorien einerseits sowie um ein Berufsethos andererseits eingegangen. In einem zweiten Schritt wird eine meta-reflexive Bearbeitung des Berufsethos als zentraler Bestandteil des Professionalisierungsprozesses vorgestellt und das Verhältnis von professionstheoretischen Ansätzen und Ethos-Ansätzen kritisch diskutiert. Es besteht dabei kein Anspruch, die *eine* angemessene oder abschließende Lösung hierfür zu präsentieren.

2. Diskurs um Professionstheorien und Berufsethos

Während die Frage nach dem Berufsethos und auch dem Auftrag von Lehrpersonen so alt wie der Beruf selbst zu sein scheint (Drahmann & Cramer, 2019b; Ofenbach, 2006; Terhart, 1996), sind Stichworte wie Professionalität und Professionalisierung jüngeren Datums. Gemäß Terhart (1996) kam es im Lehrberuf erst Ende der 1960er Jahre zu einer Professionalisierungsdebatte. Die Frage nach der Professionalität von Lehrpersonen und deren professionellem Handeln ist in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen jedoch nach wie vor aktuell und kontrovers diskutiert (Cramer & Drahmann, 2019; Forster-Heinzer & Drahmann, 2019). Ebenso aktuell ist die Frage nach

dem Berufsethos von Lehrpersonen, wie verschiedene jüngere Herausgeberwerke zu diesem Thema zeigen (Cramer & Oser, 2019; journal für lehrerInnenbildung, 2021; Oser et al., 2021; Schärer & Zutavern, 2018). In diesem Kapitel wird daher kurz auf den Diskurs um Profession, Professionalisierung und Professionalität (2.1) sowie verschiedene professionstheoretische Ansätze mit Fokus auf Meta-Reflexivität (2.2) eingegangen. Ebenso werden unterschiedliche Ethos-Ansätze und deren Verständnis von Berufsethos diskutiert (2.3).

2.1 Diskurs um Profession, Professionalisierung, Professionalität

Professionen werden als Sonderformen beruflichen Handelns bzw. Berufe besonderen Typs verstanden (Cramer, 2020b; Combe & Helsper, 1996; Stichweh, 1996) und handhaben die Berufsidee reflexiv, d. h., sie kultivieren, kodifizieren und vertexten Wissen sowie Ethos und versuchen, den Zugang zur Berufsausübung in die Form akademischer Lehrbarkeit zu überführen (Stichweh, 1996). Die Frage danach, wann ein Beruf eine Profession ist und inwiefern der Lehrberuf als Profession qualifiziert, wird in unterschiedlichen Professionskonzepten und Professionstheorien nachgegangen (Diehl, 2005; Merten & Olk, 1996) und soll hier nicht weiter vertieft werden. Während mit dem Begriff Profession eine Strukturperspektive eingenommen wird (Cramer, 2020b), bezeichnet der Begriff Professionalisierung einen Prozess (ebd.). Dieser Prozess kann einerseits auf die Profession selbst bezogen sein und meint die *Professionswerdung* eines Berufs in Abhängigkeit historischer und gesellschaftlicher Bedingungen (Cramer, 2020b; Hermann, 1999; Jeissmann, 1999). Andererseits meint Professionalisierung mit Bezug auf die Professionellen das *Professionellwerden*, also das individuelle Hervorbringen von Professionalität (Cramer, 2020b, S. 112). Unter Professionalität ist der individuelle Zustand bzw. das individuelle Qualifikationsniveau zu verstehen, das als hinreichend angesehen wird für die Ausübung einer Profession (ebd.; Cramer et al., 2023b). Seit Beginn der Professionalisierungsdebatte im Bereich der Lehrer:innenbildung sind verschiedene Professionstheorien bzw. professionstheoretische Ansätze entstanden. Professionstheoretische Ansätze sind Cramer (2020b) zufolge Professionstheorien, die sich nicht nur auf Professionen und deren Professionelle beziehen, „sondern auch auf die Definition von Kriterien des Professionalismus [kollektives Selbstverständnis; S. F.-H.] und auf die Professionalität einzelner Professioneller im professionellen Handeln“ (S. 112) eingehen. Die Entwicklung von Professionalität kann dabei unterschiedlichen Professionalisierungsstrategien im Sinne des Professionellwerdens folgen (ebd.). Konkret heißt dies, dass jeder professionstheoretische Ansatz die Strukturperspektive (was macht die Profession im Kern aus), die Prozessperspektive (wie kann die Professionalisierung von Lehrpersonen gefördert werden) und die Handlungsperspektive (wie zeigt sich Professionalität im konkreten pädagogischen Handeln) klären sollte.

2.2 Professionstheoretische Ansätze mit Fokus auf Meta-Reflexivität

Im wissenschaftlichen Diskurs zur Frage, was die Profession Lehrer:in ausmacht und wie die Professionalisierung bzw. Professionalität von Lehrpersonen gestaltet werden kann bzw. wird, haben sich verschiedene professionstheoretische Ansätze entwickelt. Einen Überblick geben etwa Combe und Helsper (1996) oder auch das Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Cramer et al., 2020). So wird unterschieden zwischen dem system-, struktur- und machttheoretischen, sowie dem interaktionistischen, kompetenzorientierten und (berufs-)biographischen Ansatz, aber auch der Persönlichkeitsansatz oder Wirksamkeitsansatz finden Anwendung (Combe & Helsper, 1996; Cramer, 2020b; Cramer et al., 2020, 2023b). Besondere Aufmerksamkeit haben in jüngerer Zeit der strukturtheoretische (Helsper, 2020), der kompetenzorientierte (König, 2020) und der (berufs-)biographische (Wittek & Jacob, 2020) Ansatz erfahren und sich im gegenwärtigen Diskurs etabliert. Cramer et al. (2019) geben kritisch zu bedenken, dass diese professionstheoretischen Ansätze weitgehend unverbunden nebeneinanderstehen und das Potenzial, das sich aus der Mehrperspektivität auf denselben Gegenstand ergibt, kaum genutzt wird. Daran schließt der meta-reflexive Ansatz (sekundärer Ansatz) an, der den Anspruch hat, die unterschiedlichen primären professionstheoretischen Ansätze in der Lehrerbildung auf einer Metaebene zu relationieren. Cramer et al. (2019) definieren Meta-Reflexivität 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“ (S. 410).

Durch die Einnahme einer meta-reflexiven Perspektive in der Lehrer:innenbildung wird sichergestellt, dass in der jeweils konkreten (Handlungs-)Situation Lehrpersonen ihre Handlungsentscheidungen mehrperspektivisch begründen können unter Rekurs auf oder in Abgrenzung von erworbenen exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen. Dadurch wird das Risiko, einer reduktionistischen und einseitigen Betrachtungsweise bzw. der Vorstellung des analogen Transfers von theoretischem Wissen in praktisches Können zu verfallen, verringert (Cramer et al, 2019). Meta-reflexiv geht es darum, im Prozess der Professionalisierung „eine Aufmerksamkeit für eigene Über-

zeugungen und eigenes Wissen sowie für das Ausmaß der Reflexion eigenen Handelns zu schaffen" (Cramer, 2020a, S. 205). Der Ansatz der Meta-Reflexivität nimmt die Verantwortlichen in der Lehrer:innenbildung somit in die Pflicht, unterschiedliche theoretische Ansätze und empirische Forschungsbefunde zu thematisieren und den Studierenden Lerngelegenheiten zu geben, damit sie aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Theorie und Empirie heraus für sich exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen vornehmen können. Auf diese können sie im Berufsfeld rekurrieren und so angemessene situative Deutungen vornehmen, auf die wiederum beim Entwickeln situationsadäquater Handlungsoptionen und schließlich beim Treffen von Handlungsentscheidungen Bezug genommen werden kann (vgl. Cramer et al., 2019).

Die angeführte Definition zeigt auf, dass Meta-Reflexivität nicht auf die Bearbeitung professionstheoretischer Ansätze beschränkt bleiben muss, sondern auch auf andere mehrperspektivische Themenbereiche, wie beispielsweise das Berufsethos von Lehrpersonen, anwendbar ist (Drahmann & Cramer, 2019b; Forster-Heinzer & Drahmann, 2019). In einem nächsten Schritt soll daher knapp auf den Diskurs um das Berufsethos und dessen Mehrperspektivität eingegangen werden.

2.3 Diskurs um das Berufsethos von Lehrpersonen

Im Zuge der Professionalisierungs- und Professionsdebatte im Bereich der Lehrer:innenbildung wird mehrfach betont, dass neben Wissen und Fähigkeiten auch die Wahrnehmung einer besonderen professionellen Verantwortung und ethisch gerechtfertigtes Handeln notwendig sind, sprich die Herausbildung eines Berufsethos zentral ist (Forster-Heinzer & Oser, 2020; Ofenbach, 2006). So meinen auch Drahmann und Cramer (2019a), dass trotz den Differenzen in der Bestimmung pädagogischer Professionalität in der schulpädagogischen Forschung Einigkeit darüber besteht, dass Ethos eine wichtige Dimension professionellen Handelns ist. Denn „das Ethos kompensiere das Risiko, das die Gesellschaft durch die Übertragung von gesellschaftlich bedeutsamen Tätigkeiten auf bestimmte Berufsgruppen eingeht" (ebd). Dieses Risiko ergibt sich dadurch, dass Lehrpersonen in ihrem pädagogischen Handeln mit Ungewissheit umzugehen haben und diesbezüglich eine hohe Autonomie besitzen, das pädagogische Handeln aber auf Grenzen der Steuer- und Kontrollierbarkeit stößt (Combe, 2015; Forster-Heinzer & Drahmann, 2019; Rothland, 2013). Das Berufsethos einer Lehrperson soll garantieren, „dass in der Berufsausübung auch ohne externe Kontrolle fair, fürsorglich und wahrhaftig gehandelt wird" (Schärer & Zutavern, 2018, S. 9).

Ein Blick in aktuelle Herausgebendenwerke zum Thema Berufsethos von Lehrpersonen (Cramer & Oser, 2019; journal für lehrerInnenbildung, 2021; Oser et al., 2021; Schärer & Zutavern, 2018) zeigt, dass noch immer eine Vielfalt

an Begriffsbestimmungen und unterschiedlichen Ethos-Modellen vorherrscht (Drahmann, 2019; Forster-Heinzer, 2015). Forster-Heinzer und Oser (2020) haben den Versuch unternommen, die verschiedenen in der Literatur rezipierten Ethos-Modelle (Drahmann, 2019; Forster-Heinzer, 2015; Latzko & Paeszler, 2018; Oser, 1994, 2009; Oser & Biedermann, 2018; Starrat, 2014) zu drei Ansätzen zu verdichten. Während der *Werte-Ansatz* Modelle fasst, die Ethos insbesondere als Orientierung und Haltung gegenüber zentralen Werten im Lehrberuf definieren und unterschiedliche Wertorientierungen als bedeutsam für das Handeln von Lehrpersonen herausstellen, verstehen Modelle des *diskursiven Ansatzes* Ethos als spezifisches Engagement von Lehrpersonen in Konfliktsituationen (Forster-Heinzer & Drahmann, 2019; Forster-Heinzer & Oser, 2020). Zwar werden Werte im diskursiven Ansatz als zentrale Orientierungsgröße anerkannt, Ethos wird aber prozedural verstanden. Es wird betont, dass die Lehrperson eine spezifische Verantwortung trägt und mit dieser Verantwortung die Notwendigkeit einhergeht, Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu initiieren oder zu unterlassen (Forster-Heinzer & Oser, 2020). Dabei wird eine diskursive Praxis im Umgang mit der spezifischen Verantwortung, der Ungewissheit pädagogischen Handelns und mit (moralischen) Konfliktsituationen als eine Form von Ethos konzipiert (Oser, 1998). Im *relationalen Ansatz* nehmen Ethos-Modelle die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen in den Fokus und betonen, dass nebst den beruflichen Handlungen (Vermittlung von Wissen und Können) die immerwährende Ausrichtung auf die Schüler:innen und ihre Bedürfnisse, ihre Stärken und Schwächen, ihre Ängste und sozialen Adaptionsleistungen hinzukommen. So betont beispielsweise Höffe (2019), dass das Berufsethos drei Verpflichtungen beinhalte: (1) die Aufgabe, das Wohlergehen der Bezugsgruppe (hier Schüler:innen) zu befördern, (2) nicht zu schaden und (3) aufgeklärte Zustimmung zu betreiben. Der relationale Ansatz bezieht sich insbesondere auf die Gestaltung und den Aufbau einer fürsorgenden Beziehung zu Schüler:innen (Forster-Heinzer & Oser, 2020). Als konstitutives Element für die meisten in der Forschungsliteratur diskutierten Ethos-Modelle gilt die pädagogische Verantwortung (Forster-Heinzer & Drahmann, 2019). So definiert Christof (2021) in Anlehnung an Oser (2018) beispielsweise Ethos wie folgt: „Pädagogisches Ethos meint die Übernahme von Verantwortung für das Lernen, die Bildung und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen eines gesellschaftlich legitimierten Auftrags und gleichzeitig die Übernahme der persönlichen Verantwortung für die Handlungsfolgen des eigenen Einflussbereichs“ (S. 86). Unterschiedliche Ethos-Ansätze nehmen dabei eine je andersartige Perspektive auf die Frage nach der pädagogischen Verantwortung von Lehrpersonen ein und bearbeiten den Umgang mit dieser unterschiedlich.

Kritisch vermerkt werden muss aber, dass dieses konstitutive Element der pädagogischen Verantwortung oft nur implizit vorkommt und kaum theoretisch bearbeitet wird, und so bemängelt werden kann, dass auch der Beitrag

von Ethos zur Professionalität noch nicht hinreichend geklärt ist (siehe auch Obex, 2021). Eine professionstheoretische Verortung der verschiedenen Ethos-Modelle fehlt weitgehend und ungeklärt bleibt oft auch die Struktur-, Prozess- und Handlungsperspektive bzw. deren Verhältnis. Die wenigsten Ethos-Modelle erörtern diese drei Perspektiven theoretisch und es bleibt entweder die strukturelle Verortung unklar oder aber die anthropologische Grundlegung und damit verbunden die Frage, wie Ethos erworben werden kann sowie wird und wie es sich im pädagogischen Handeln manifestiert. Kritisch vermerkt werden muss auch, dass Forster-Heinzer und Oser (2020) in ihrem Versuch der Synthese unterschiedlicher Ethos-Modelle die professionstheoretische Sicht nicht in die Zuordnung der Modelle zu den drei Ansätzen einbezogen haben.

3. Meta-Reflexivität als Chance der Professionalisierung

3.1 Professionalisierung von Lehrpersonen durch eine meta-reflexive Bearbeitung des Berufsethos

Trotz des noch ungeklärten strukturellen Orts von Berufsethos in aktuellen Professionstheorien und der unzureichenden professionstheoretischen Einordnung von aktuellen Ethos-Modellen, kann Ethos als ein zentrales Element von Professionalität angesehen werden. Eine Lehrer:innenbildung, die sich dem Ziel verschreibt, Lehrpersonen in der Entwicklung von Professionalität zu unterstützen, hat sich demnach auch mit dem Berufsethos auseinanderzusetzen. Maxwell und Schwimmer (2016) befassten sich mit der Wirksamkeit einer ethischen Ausbildung von Lehrpersonen und kommen nach ihrer Analyse zu dem Schluss, dass diese die Unterrichtsqualität erhöhen kann, weil (1) Lehrpersonen mit kollektiven Normen der Profession und ihren praktischen Auswirkungen vertraut werden, (2) das Reflektieren ethischer Dimensionen von Unterricht die Sensibilität der Lehrpersonen für ethische Themen erhöht und (3) die intellektuelle Auseinandersetzung mit ethischen Problemen die Entwicklung des moralischen Urteils fördert und Lehrpersonen darin befähigt, die rational bestbegründbare Lösung in ethischen Dilemmasituationen zu finden. Auch Zutavern (2021) betont, dass es ein Ziel der Lehrer:innenbildung sein sollte, ein Berufsethos zu fördern und das für das Berufsethos relevante Wissen zu vermitteln sowie eine Sensibilität und ein vertieftes Verständnis brisanter Situationen zu entwickeln, damit das eigene Handeln kritisch auf seine moralische Qualität hin überprüft werden kann. Und es sollen verantwortungsvolle Handlungssituationen für schwierige Situationen entwickelt werden (ebd.).

Cramer und Kollegen sehen im meta-reflexiven Einbezug unterschiedlicher Perspektiven von Berufsethos die Möglichkeit, in differenzierter Form zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen beizutragen (Cramer et al.,

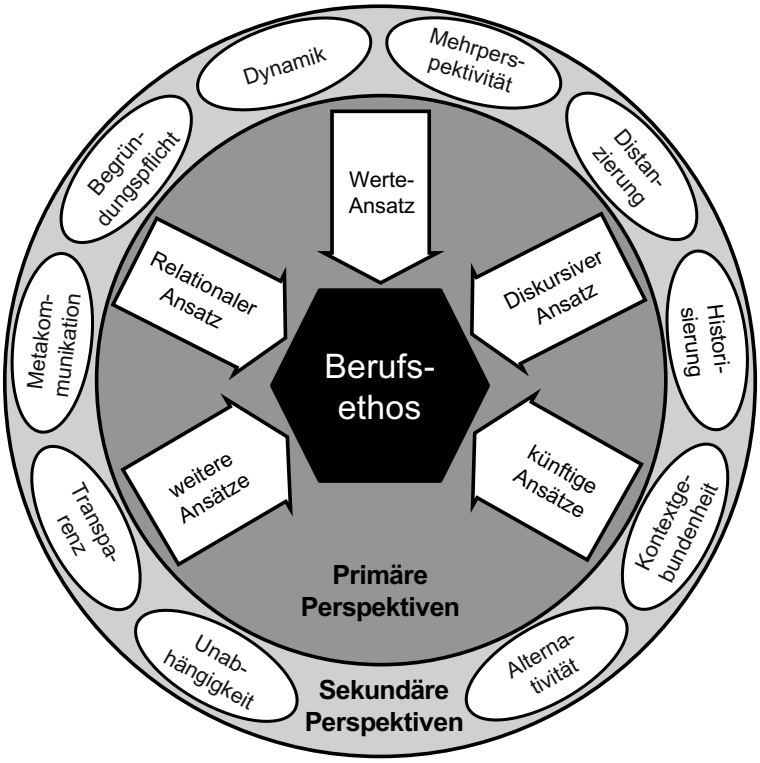

Abbildung 1: Meta-reflexive Bearbeitung von Berufsethos (adaptiert nach Cramer 2020a; Cramer et al. 2023a)

2019, 2023a; Cramer & Drahmann, 2019). Zentral dabei ist, dass primäre Perspektiven auf das Berufsethos durch eine sekundäre Bearbeitung differenziert und dimensioniert werden. In Bezug auf eine meta-reflexive Bearbeitung von Berufsethos würde das bedeuten, dass (angehende) Lehrpersonen mit primären Ethos-Ansätzen (Werteansatz, diskursiver und relationaler Ansatz) vertraut würden und meta-reflexiv diese Ansätze miteinander ins Verhältnis gesetzt werden (siehe Abb. 1).

Die konsequente Betrachtung des Berufsethos aus mehreren Perspektiven wird durch das *Prinzip der konsequenten Mehrperspektivität* gesichert (Cramer, 2020a, S. 8; Cramer et al., 2019, S. 415). Dabei können nicht nur Ethos-Modelle, die im Werteansatz verortet werden können, diskutiert werden, sondern auch Ethos-Modelle des relationalen und diskursiven Ansatzes. Es wird verdeutlicht, dass der Versuch einer Systematisierung unterschiedlicher Ethos-Modelle zu drei Ethos-Ansätzen als nicht abschließend zu verstehen ist (*Prinzip der Metakommunikation*). Auch innerhalb eines Ansatzes können unterschiedliche Ethos-Modelle thematisiert werden. Wichtig erscheint es jedoch, zur Reduktion der Komplexität eine begründete Auswahl von typischen Modellen zu treffen

(*Prinzip Begründungspflicht*), diese aber nicht als *per se* besser oder schlechter zu diskutieren, sondern als Modelle und Ansätze, die sich gegenseitig bereichern und zu einem vertieften Verständnis des Gegenstandes ‚Berufsethos' führen können (*Prinzip der Unabhängigkeit*). Die verschiedenen Ansätze werden kontextualisiert, das heißt, es wird offengelegt, auf welchen Grundannahmen der jeweilige Ansatz bzw. das jeweilige Modell beruht, welche empirischen Erkenntnisse in welchem Zusammenhang vorliegen (*Prinzip der Kontextgebundenheit*) und es soll auch auf Grenzen der Erklärungskraft und auf die Vorläufigkeit von Erkenntnissen hingewiesen werden – bei gleichzeitiger kritischer Prüfung getroffener Vorannahmen, z. B. mit den Positionen verbundene anthropologische Vorstellungen (*Prinzip der Distanzierung*). Anhand historischer Entwicklungen kann dem *Prinzip der Historisierung* folgend aufgezeigt werden, wie sich Sichtweisen auf Ethos verändert haben (z. B. Ethos als angeborener Teil der Persönlichkeit gilt als obsolet) und wie neue Sichtweisen und Perspektiven z. B. aufgrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen entstehen (*Prinzip der Alternativität*). Es erscheint sinnvoll, die einzelnen Ansätze zu kontextualisieren und zu verorten und einen breiten Überblick zu geben über den Diskurs, um das Berufsethos und danach einzelne Ansätze schrittweise nachzuvollziehen und zu erlernen und am Ende den theoretischen Gehalt und die empirische Aussagekraft sowie den jeweiligen Geltungsbereich vergleichend zu diskutieren (*Prinzip der Dynamik*, Cramer, 2020a; Cramer et al., 2023a). Wie Cramer (2020b) betont, kann ein unterkomplexes Verständnis von mehrdeutigem Wissen zu einer relativen Geringschätzung des Studiums führen. Insofern scheint es wichtig, bezogen auf einzelne Ansätze auch in die Tiefe zu gehen und nicht nur eine gewisse Breite auf der Oberfläche zu bedienen. Um die (angehenden) Lehrpersonen darin zu befähigen, exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen vornehmen zu können, bedarf es wohl unterschiedlicher didaktischer Ansätze, die nach dem *Prinzip der Transparenz* (Cramer, 2020b) offengelegt werden sollten. Die Bearbeitung realer und brisanter Problemsituationen und die Arbeit mit Vignetten und Dilemmata gelten als wirksame Methoden, um die Bedeutung der unterschiedlichen theoretischen Ethos-Ansätze und ihre Grenzen konkret zu erfahren und sich den eigenen Wertvorstellungen bewusst zu werden sowie ein Handlungsrepertoire aufzubauen, um mit ambivalenten und unsicheren Situationen umzugehen (Patry et al., 2013; Weinberger, 2016; Zutavern, 2021).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine meta-reflexive Lehrer:innenbildung übertragen auf den Diskurs um ein Berufsethos von Lehrpersonen auch den Anspruch hat, das kritische Denken und die (moralische) Reflexion (angehender) Lehrpersonen zu fördern, was gemäß Cummings et al. (2007) eine zentrale Forderung an das Curriculum der Lehrer:innenbildung sein sollte. Denn Lehrpersonen, die eine Lehrer:innenbildung durchlaufen haben, die kritisches Denken und moralische Reflexion stimuliert hat, seien besser in der Lage, so die Schlussfolgerung der Autor:innen aus dem forschungsbasierten

Review, mit der Komplexität der unterschiedlichen Aufgaben und Herausforderungen des Lehrberufs umzugehen und würden mehr Empathie gegenüber einer diversen Schülerschaft zeigen und moralische Herausforderungen besser verstehen.

3.2 Eine meta-reflexive Bearbeitung des Verhältnisses von professionstheoretischen Ansätzen und Ethos-Ansätzen im wissenschaftlichen Diskurs

Nebst einer voneinander unabhängigen meta-reflexiven Elaboration von primären professionstheoretischen Ansätzen einerseits und Ethos-Ansätzen andererseits wäre es wünschenswert, auch das *Verhältnis* von professionstheoretischen Ansätzen und Ethos-Ansätzen in einer meta-reflexiven Lehrer:innenbildung zu thematisieren. Obwohl das pädagogische Ethos als wesentliches Element des professionellen Handelns von Lehrpersonen in zumindest einzelnen professionstheoretischen Ansätzen angeführt wird (siehe 1.), liegt bislang kaum eine systematische und theoriebasierte Aufarbeitung der Rolle des Ethos in Professionstheorien vor. Die theoretische Basis dafür zu schaffen, um eine meta-reflexive Lehrer:innenbildung zu ermöglichen, liegt aber in der Pflicht der Wissenschaftler:innen (in der Lehrer:innenbildung). Gründe für eine bisher unzureichende theoretische Verortung des Berufsethos in den Professionstheorien sehen Christof und Obex (2021, S. 8) dem Konstrukt Ethos selbst geschuldet: Es sei schwierig, Ethos theoretisch zu konzipieren, empirisch zu fassen und seine Rolle in den Konzepten pädagogischer Professionalität zu bestimmen; dennoch sei es notwendig, dass sich sowohl die pädagogische Praxis als auch Theorie und Empirie weiterführend und vertiefend dem pädagogischen Ethos als wesentlichem Element der Professionalisierung widmen.

Drahmann und Cramer (2019b) wagen einen Versuch, das Berufsethos aus den erwähnten gegenwärtig vorherrschenden professionstheoretischen Ansätzen herauszuarbeiten und halten zusammenfassend fest: „So wird im kompetenzorientierten Ansatz explizit auf die Werthaltungen (values) als Teil des Gesamtrepertoires professioneller Handlungskompetenzen verwiesen […], im strukturtheoretischen Ansatz wird die Bedeutung von Haltungen zur Bewältigung der im professionellen pädagogischen Handeln immanenten ‚stellvertretenden Krisenlösung' […] hervorgehoben und im (berufs-)biografischen Ansatz werden Wertorientierungen als konstitutiver Bestandteil bei der Entwicklung einer beruflichen Identität betont" (Drahmann & Cramer, 2019b, S. 20; siehe auch 2019a, S. 16).

Es fällt auf, dass das Verhältnis von Ethos und Professionalität zwar in unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen diskutiert wird, in Bezug auf die Ethos-Ansätze aber Ethos auf Wertorientierung und Werthaltung

reduziert wird. Der Werte-Ansatz ist (vgl. 2.3) jedoch nur ein Ansatz in der Diskussion um Berufsethos, der durch den diskursiven Ansatz und den relationalen Ansatz zu ergänzen ist (Forster-Heinzer & Oser, 2020). Die Forschung um Ethos lässt sich nicht auf den Werteansatz reduzieren und es wäre insofern limitierend, Ethos professionstheoretisch nur vor diesem Hintergrund zu denken. So versteht beispielsweise Obex (2021) Ethos als ethisch-experimentelles Handeln, als eine professionelle Praxis, die auf das Problem der unauflösbaren Widersprüche des Lehrberufs reagiert. Ethos wird notwendig, wenn in Situationen gehandelt werden muss, in denen formal gesehen Handlungsunfähigkeit bestünde. Obex (2021) verortet ihr Ethos-Verständnis dabei klar in der strukturtheoretischen Professionstheorie.

Im Sinne einer meta-reflexiven Betrachtungsweise sind die primären professionstheoretischen Ansätze, wie auch die Ethos-Ansätze, mit einer sekundären Elaboration zu verbinden. Eine professionstheoretische Annäherung an das Berufsethos dürfte sich demnach nicht auf einen Ethos-Ansatz beschränken, sondern müsste verschiedene Ethos-Ansätze in den Blick nehmen und Offenheit für weitere, neue Ansätze zeigen. Im Gegenzug müsste sich jeder Ethos-Ansatz auch in den verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen verorten können. Es ist dabei nicht auszuschließen, dass ein professionstheoretischer Ansatz mehrere Perspektiven auf Ethos einnehmen kann und umgekehrt auch nicht, dass ein Ethos-Ansatz sich in unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen strukturell verortet. Ob dies auch auf Ebene der konkreten Ethos-Modelle möglich ist, wäre zu prüfen.

4. Abschließende Bemerkungen

Im vorliegenden Beitrag wurde aufgezeigt, dass der professionstheoretische Ansatz der Meta-Reflexivität nicht nur Potenzial hat, die Professionalisierung im Sinne des Professionellwerdens zu fördern, sondern auch im Sinne der Professionswerdung. Mit Bezug auf das *Professionellwerden* wurde Ethos als konstitutives Element von Professionalität herausgearbeitet, weshalb es in der Lehrer:innenbildung thematisiert werden sollte. Dass es dabei ganz unterschiedliche Ethos-Modelle und Ethos-Ansätze gibt, die je eine andersartige Perspektive auf das Berufsethos von Lehrpersonen einnehmen, kann mit einer meta-reflexiven, sekundären Bearbeitung fruchtbar gemacht werden: Das Handlungsrepertoire von Lehrpersonen wird im konkreten schulischen Handlungsfeld erweitert, in dem einerseits angemessene situative Deutungen vorgenommen, andererseits auch situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt und Handlungsentscheidungen getroffen werden können.

Mit Bezug auf die *Professionswerdung* wurde die Meta-Reflexivität als Professionalisierungsstrategie von Lehrpersonen hin zu einer Professionalisie-

rungsstrategie des Lehrberufs selbst gewendet. Denn es wurde aufgezeigt, dass – obwohl Ethos als konstitutives Element von Professionalität weitgehend akzeptiert ist und professionstheoretische Ansätze implizit oder auch explizit auf das Berufsethos verweisen – die wissenschaftlichen Diskurse mehr oder minder parallel und unverbunden verlaufen. Meta-Reflexivität hat jedoch den Anspruch, das Potenzial, das sich aus den unterschiedlichen Perspektiven sowohl auf professionstheoretische Ansätze als auch auf Ethos-Ansätze (und potenziell weitere Theoriekomplexe) ergibt, konstruktiv zu nutzen und dadurch neue Türen für eine kohärente (d. h. unterschiedliche Theoriekomplexe relationierende) Professionsforschung aufzumachen (Drahmann & Cramer, 2019a). Damit verbunden ist auch ein Desiderat: Der wissenschaftliche Diskurs sollte insbesondere eine begriffliche Schärfung von Ethos und damit einhergehend eine Anbindung an professionstheoretische Ansätze sowie die Entwicklung einer möglichen stabilen Systematik für das Verhältnis zwischen professionstheoretischen Ansätzen und Ethos-Ansätzen vorschlagen (siehe auch Drahmann & Cramer, 2019a).

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

Christof, E. (2021). Was pädagogisches Ethos nicht ist. Wie Lehrer*innen sich der Übernahme von Verantwortung für ihre Schüler*innen entziehen. *journal für lehrerInnenbidung, 21*(3), 84–95. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-edi

Christof, E., & Obex, T. (2021). Editorial. Pädagogisches Ethos. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrer*innen. *journal für lehrerInnenbidung*, *21*(3), 7–12. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-edi

Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 117–135). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_6

Combe, A., & Helsper, W. (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 9–48). Suhrkamp. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_1

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, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.). *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press.

Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023a). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Fu-

ture-Proof Profession. *Journal of Teacher Education, 74*(5), 467–480. https://doi.org/10.1177/00224871231162295

Cramer, C., & Drahmann, 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., Groß Ophoff, J., & Schreiber, F. (2023b). Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zur Inkohärenz von Professionstheorie und Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *69*(1), 67–87. https://doi.org/10.3262/ZP2301067

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65*(3), 401–423. https://doi.org/10.3262/ZP1903401

Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.36198/9783838554730

Cramer, C., & Oser F. (Hrsg.) (2019). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmann*. Waxmann.

Cummings, R., Harlow, S., & Maddux, C. D. (2007). Moral reasoning of in-service and preservice teachers: a review of the research. *Journal of Moral Education*, *36*(1), 67–78. https://doi.org/10.1080/03057240601185471

Diehl, T. (2005). Pädagogische Professionalität – Möglichkeiten ihrer empirischen Erfassung. In A. Frey, R. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 116–135). Empirische Pädagogik.

Drahmann, M. (2019). Ethostheorien: Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 129–143). Tübingen University Press. http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45601

Drahmann, M., & Cramer, C. (2019a). Vermutungen über das Lehrerethos – revisited. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (S. 15–35). Waxmann.

Drahmann, M., & Cramer, C. (2019b). Verantwortung, Berufsethos und Professionalität von Lehrpersonen. In J. Hugo, N. Brink, J. Seidemann & M. Drahmann (Hrsg.), *Verantwortung im Kontext von Schule* (S. 17–30). Waxmann.

Fauser, P. (1996). Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *14*(1), 9–28.

Forster-Heinzer, S. (2015). *Against all Odds. An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-941-8

Forster-Heinzer, S., & Drahmann, M. (2019). Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 37*(3), 306–321. https://doi.org/10.36950/bzl.37.2019.9371

Forster-Heinzer, S., & Oser, F. (2020). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 105–113). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-012

Giesecke, H. (1990). Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität. *Die Deutsche Schule*, *82*(1), 21–24.

Haupt, S., Hering, S., & Wever, L. (2021). Kein Platz für mein Ethos. Zum Spannungsverhältnis von Professionalität, Ungewissheit und Subjektivität. *journal für lehrerInnenbidung, 21*(3), 74–83. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-05

Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-021

Herrmann, U. (1999). Lehrer – *professional*, Experte, Autodidakt? Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der „Professionalität" und „Professionalisierbarkeit" des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 408–428). Klinkhardt.

Höffe, O. (2019). Berufsethos – philosophische Überlegungen. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (S. 57–72). Waxmann.

Jeismann, K.-E. (1999). Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 59–79). Klinkhardt.

journal für lehrerInnenbildung (2021). *Pädagogisches Ethos. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrer*innen* (Themenheft). Klinkhardt.

König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-019

Latzko, B., & Paeszler, A.-C. (2018). Professionals' ethos and education for responsibility. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 151–162). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789004367326_011

Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of scholarly writings. *Journal of Moral Education*, *45*(3), 354–371. https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271

Mayr, J., Hanfstingl, B., & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-016

Merten, R., & Olk, T. (1996). Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 570–613). Suhrkamp.

Obex, T. (2021). Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos. Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns von Lehrer*innen. *journal für lehrerInnenbildung*, *21*(3), 96–107. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-07

Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert.* Königshausen & Neumann.

Oser, F. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, *20*(1), 57–127. https://doi.org/10.3102/0091732X020001057

Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen.* Leske+Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97398-6

Oser, F. (2009). Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit: Zur inneren und äußeren Effizienz eines professionellen Ethos. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 389–400). Beltz.

Oser, F. (2018). Unterrichten ohne Ethos? In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 57–72). Waxmann.

Oser, F., & Biedermann, H. (2018). The ethos of teachers. Is only a procedural discourse approach a valid model? In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 23–39). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789004367326_003

Oser, F., Heinrichs K., Bauer J., & Lovat T. (Hrsg.) (2021*). The International Handbook of Teacher Ethos. Strengthening Teachers, Supporting Learners.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-6

Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Hrsg.), *The Handbook of Educational Theories* (S. 565–579). Information Age Publishing.

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 21–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_2

Schärer, H.-R., & Zutavern, M. (Hrsg.) (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen.* Waxmann.

Starratt, R. J. (2014). Ethics and Social Justice: Strangers Passing in the Night? In I. Bogotch, & C. M. Shilds (Hrsg.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice. Volume 1* (S. 67–80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6555-9_5

Stichweh, R. (1996). Profession in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 49–69). Suhrkamp.

Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 448–471). Suhrkamp.

Weinberger, A. (2016). Konstruktivistisches Lernen in der Lehrerbildung: Die Förderung des Professionsethos mit dem Unterrichtskonzept VaKE. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 16(*2), 28–39.

Wittek, D., & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biographischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-023

Zutavern, M. (2021). Professionsethos – die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert! *journal für lehrerInnenbidung*, *21*(3), 14–31. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-01

Meta-Reflexivität und Didaktik der politischen Bildung

Marcus Kindlinger

Abstract

Eine meta-reflexive Didaktik der politischen Bildung kann sich nicht auf voneinander abgrenzbare Professionstheorien stützen, sondern muss bei grundlegenderen Herausforderungen des politischen Bildungsauftrags ansetzen. Im Beitrag werden drei mögliche Startpunkte für die Entwicklung einer meta-reflexiven Didaktik der politischen Bildung aufgezeigt und es wird beispielhaft illustriert, wie Prinzipien der meta-reflexiven Professionalisierung politikdidaktische und überfachlich-demokratiebildende Lehre strukturieren können.

1. Einleitung

Meta-Reflexivität kann nach Cramer et al. (2019) definiert werden als „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 sowie exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können“ (S. 410). Dieser Beitrag geht zunächst von zwei Möglichkeiten aus, sich einer möglichen Verbindung von Meta-Reflexivität und der Didaktik der politischen Bildung zu nähern: Die *erste Möglichkeit* besteht darin, die in der Didaktik der politischen Bildung angesiedelten Zugänge zur Lehrpersonenbildung neben bildungswissenschaftliche Ansätze zu stellen und zu untersuchen, inwiefern Meta-Reflexivität Bezüge zwischen bildungswissenschaftlichen und politikdidaktischen Perspektiven herstellen kann. Eine *zweite Möglichkeit* liegt darin, nachzuzeichnen, inwiefern bildungswissenschaftliche Professionstheorien in der Didaktik der politischen Bildung rezipiert wurden und herauszuarbeiten, wie Meta-Reflexivität innerhalb der Didaktik der politischen Bildung als Meta-Theorie (vgl. Hapke & Cramer, 2020 für die Sportdidaktik) zur Beschreibung eines Zusammenhangs zwischen diesen Professionalisierungsansätzen dienen könnte.

Kindlinger, M. (2023). Meta-Reflexivität und Didaktik der politischen Bildung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 255–270). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-14. CC BY 4.0

Da die Didaktik der politischen Bildung als ein bereits in sich heterogenes Forschungsfeld verstanden werden kann, erscheint es wenig plausibel, dieses als (vermeintliche) Einheit verschiedenen bildungswissenschaftlichen Zugängen gegenüberzustellen. Damit wird die erste Möglichkeit ausgeschlossen. Die zweite Möglichkeit impliziert die Herausforderung, zunächst zu identifizieren, welche Professionalisierungsansätze innerhalb der politischen Bildung vertreten werden. Hier könnten in Bezug auf Professionalisierung stärker kompetenztheoretisch fundierte Ansätze mit spezifischen Kompetenzmodellen und darauf bezogener empirischer Forschung (Weißeno et al., 2013; Weschenfelder, 2014) von stärker strukturtheoretisch argumentierenden Ansätzen (May, 2014; Schwier, 2019) abgegrenzt und diesen gegenübergestellt werden. Allerdings ist das Feld der auf Professionalisierung bezogenen politikdidaktischen Forschung noch im Prozess der Strukturierung: Wichtige Ansätze positionieren sich jenseits oder zwischen den bekannten Strömungen (z. B. Petrik, 2009; Reinhardt, 2009), doch auch möglicherweise (mit Blick auf ihre bildungswissenschaftliche Verortung) abgrenzbare Ansätze sind vielfach noch in der Entwicklung begriffen. Diese Entwicklungen vollziehen sich bisher tendenziell isoliert und mit wenigen gegenseitigen Bezugnahmen. Beim aktuellen Stand der Professionalisierungsansätze innerhalb der politischen Bildung ist nicht davon auszugehen, dass Studierende im Rahmen politikdidaktischer Lehrveranstaltungen (regelmäßig) mit einem Konflikt zwischen diesen unterschiedlichen innerdidaktischen Professionalisierungsansätzen konfrontiert werden.

Abgesehen von ersten Versuchen (Kindlinger, 2021) wurden mögliche Bezüge zwischen einem meta-reflexiven Professionalisierungsansatz und der Professionalisierung im Bereich der politischen Bildung bislang nicht explizit diskutiert. Daher soll in diesem Beitrag einer *dritten Möglichkeit* nachgegangen werden, die am Fundament der zweiten Option ansetzt: Diese besteht darin, die spezifischen Anforderungen der Didaktik der politischen Bildung – sowohl mit Blick auf fachliche als auch auf überfachliche Angebote – einzugrenzen und zu prüfen, wie Meta-Reflexivität innerfachliche Inkongruenzen, die für Studierende als Herausforderungen erscheinen, in der politikdidaktischen und demokratiebildenden Lehrpersonenbildung bearbeitbar machen kann.

Eine zentrale Frage ist, inwiefern der meta-reflexive Ansatz didaktische Entscheidungen in der fachbezogenen Lehrpersonenbildung informieren kann. Die Ankerfächer der politischen Bildung können relativ zu anderen Fächern als gering strukturiert verstanden werden: Konzeptionen des Fachs, sein Selbstverständnis, seine Grenzen und (primären) Bezugsperspektiven sind vielfältig, teilweise uneindeutig und/oder innerhalb der Fachcommunity umstritten (Hahn-Laudenberg, 2022). Aus diesem Grund wird der Beitrag entlang drei verschiedener Quellen pädagogischer Ungewissheit strukturiert und aufgezeigt, inwiefern der meta-reflexive Ansatz hier professionelles Handeln fördern kann.

Zunächst wird dies in Bezug auf genuin *fachdidaktische* Ungewissheiten im Kernbereich der politischen Bildung skizziert, wie etwa der Konkurrenz verschiedener Zugänge, Modelle von Kompetenzen und Konzepten des Fachs. Hieran zeigt der Beitrag auf, inwiefern der meta-reflexive Ansatz eine integrative Funktion haben kann. Von dort wird zum *fachlich-inhaltlich* begründeten Anspruch an Multidisziplinarität in den Ankerfächern (vgl. Abschnitt 3) der politischen Bildung übergegangen. Ungewissheit speist sich hier aus der Herausforderung, verschiedene, oft inkongruente disziplinäre Perspektiven (u. a. mit Blick auf unterschiedliche Grundannahmen, übliche Methoden, epistemische Standards und Ziele) auf eine Weise miteinander zu verbinden, die Schüler:innen in ihrem fachlichen Kompetenzaufbau sinnvoll unterstützt. Anschließend setzt sich der Beitrag intensiver mit dem zentralen fachlichen Anspruch an Kontroversität auseinander, in dem auch *überfachliche* und stärker auf den Bereich der Demokratiebildung bezogene Herausforderungen deutlich werden, die einen weiteren wichtigen Ansatzpunkt für eine meta-reflexive Professionalisierung darstellen.

Zuletzt soll am Beispiel von Erfahrungen aus der Lehrpraxis in sozialwissenschaftsdidaktischen und demokratiebildenden Seminaren dargestellt werden, inwiefern der meta-reflexive Ansatz hochschuldidaktische Entscheidungen mit Blick auf die drei zuvor aufgeworfenen Problembereiche beeinflussen kann.

2. Meta-Reflexivität und fachdidaktische Kontroversen

Die Pluralität von Paradigmen und Konzeptionen kennzeichnet, wie eingangs diskutiert, politikdidaktische Diskurse in besonderer Weise. Die etwa von Detjen (2013, S. 418) verwendete Bezeichnung der Politikdidaktik als synoptische Wissenschaft oder Integrationswissenschaft erkennt diese Paradigmenpluralität selbst als Charakteristikum des Faches an (vgl. auch Pohl, 2019). Innerfachdidaktische Kontroversen entstehen und bestehen damit nicht erst auf der Ebene von Professionalisierungsansätzen, sondern setzen schon bei fachdidaktischen Grundsatzfragen an. Ansätze unterscheiden sich etwa hinsichtlich ihrer Positionierung in Orientierungen am mündigen Subjekt zwischen Anpassung und Emanzipation, welches sich in der politischen Bildung zu einem doppelten Spannungsverhältnis verschränkt mit der normativen Ausrichtung auf das Weiterbestehen der Demokratie zwischen Stabilität und Veränderung (Hahn-Laudenberg, 2022). Auf konkreterer Ebene – und in einer Weise, die künftige Politiklehrpersonen in didaktischen Entscheidungen direkt betrifft – werden konkurrierende Kompetenzmodelle bzw. eine grundlegende Ablehnung einer kompetenzorientierten Didaktik favorisiert (Massing, 2022; Sander, 2013). Damit verbunden ist die Kontroverse um Fachkonzepte zu sehen. Hierbei werden auf der einen Seite Fachkonzepte stärker aus einer fachwissenschaftlichen, vor allem politikwissenschaftlichen Perspektive definiert und für ein fachdidakti-

sches Anknüpfen an Präkonzepte auch die Identifikation typischer Fehlkonzepte als relevant erachtet. Auf der anderen Seite betonen (stärker konstruktivistische) Positionen die Kontextabhängigkeit und soziale Konstruktion von Wissen und kritisieren vor diesem Hintergrund eine Perspektive fachwissenschaftlich orientierter Konzeptionen von Fachkonzepten und Fehlkonzepten als verengt, defizitorientiert und didaktisch nicht zielführend (vgl. Goll, 2020). Dies hat auch zur Folge, dass auf unterschiedlichen Ansätzen basierende empirische Zugänge selten ansatzübergreifend rezipiert werden.

Aus diesen Gegenüberstellungen entstehen eine Reihe von Herausforderungen für angehende sowie auch erfahrene Lehrpersonen, sich in und zwischen diesen Ansprüchen zu verorten. Als weitere Beispiele für derartige Ansprüche wären beispielsweise Fragen zum Verhältnis von Affirmation und Kritik des bestehenden politischen Systems (Stiller, 2020) oder die Gegenüberstellung einer als hauptsächlich fachbezogen und abstrahierend wahrgenommenen politischen Bildung zu einer sich auf das Erleben von Demokratie im sozialen Nahraum fokussierenden Demokratiepädagogik (vgl. Oberle, 2022) zu nennen. Gemeinsam bilden sie die *fachdidaktische* Komponente der Ungewissheit für Lehrpersonen in der politischen Bildung. Hier kann Meta-Reflexivität in einer Inbezugsetzung von unterschiedlichen inner-fachdidaktischen Zugängen (und Ausrichtungsfragen) bestehen. Bereits Goll (2018) argumentiert in Rückgriff auf die Systematisierung von Objekt- und Metatheorien, das zueinander in Konkurrenz verhandelte Theorieperspektiven in ihrer Funktion für politikdidaktische Fragestellungen auch komplementär verstanden werden können. Doch auch bei direkt in Konkurrenz stehenden Ansätzen wäre es eine Aufgabe meta-reflexiv ausgerichteter Lehrpersonenbildung, angehenden Lehrpersonen die Perspektivgebundenheit dieser Ansätze und der daraus abgeleiteten Kompetenzmodelle aufzuzeigen und konkrete Implikationen in Bezug auf exemplarische Situationsdeutungen zu verhandeln. Damit wird das für Politiklehrpersonen geltende Gebot der Kontroversität des Beutelsbacher Konsens – siehe weiter unten – auch auf die Lehrpersonenbildung und ihren Umgang mit fachdidaktischen Differenzen transferiert. Mit der Berücksichtigung von Prinzipien einer meta-reflexiven Lehrpersonenbildung, wie der Multiperspektivität, Distanzierung, Meta-Kommunikation sowie der Historisierung im Sinne der historischen Verortung von multiplen Perspektiven (Cramer et al., 2019, 2023), werden angehende Lehrpersonen als sich selbst orientierende Akteure in innerfachdidaktischen Diskursen verstanden.

3. Meta-Reflexivität und Multidisziplinarität

Politische Bildung wird in den deutschen Bundesländern in ihren diversen Ankerfächern (Sozialwissenschaften, Wirtschaft/Politik, Gemeinschafts-

kunde/Wirtschaft/Recht, Sozialkunde, usw.) oft integrativ mit nicht explizit politisch ausgerichteten Disziplinen unterrichtet. Die Offenheit des fachlichen Zuschnitts spiegelt sich in wissenschaftlichen Diskursen zur Frage nach den relevanten Bezugsdisziplinen wider. Hier kann – vereinfacht – eine sozialwissenschaftliche Bereichsdidaktik einer Politikdidaktik im engeren Sinne mit Politikwissenschaft als Leitbezugsdisziplin gegenübergestellt werden (Hedtke, 2021). Doch auch der Teil der Politikdidaktiker:innen, der das Fach Politik im Kern dieser Integration verortet (Massing & Weißeno, 1995; Oberle, 2017), verneint nicht die Vielfalt der fachlichen Perspektiven für den Unterricht. Dies bedeutet, dass seine Gegenstände nicht rein isoliert aus Sicht der Politikwissenschaft, sondern immer auch aus weiteren (je nach Gegenstand soziologischen, ökonomischen, betriebswirtschaftlichen, rechtlichen, etc.) und somit multidisziplinären Perspektiven betrachtet werden müssen.

Meta-Reflexivität bezieht sich hier also zunächst auf den Umgang von Lehrpersonen mit der beschriebenen Vielfalt unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven: Lehrpersonen müssen die Fähigkeit erwerben, diese verschiedenen disziplinären Zugänge zu gesellschaftlichen Sachverhalten zu verorten, zu integrieren und kritisch gegeneinander abzuwägen. In integrativen Fächern stehen Lehramtsstudierende dabei vor der besonderen Herausforderung, einen didaktischen Zugang zu diesem Wissen über die Differenzen zwischen unterschiedlichen fachlichen Zugängen herzustellen. Angesichts der geringen Stundenanzahl, die den Ankerfächern der politischen Bildung in vielen Bundesländern zugewiesen wird (Gökbudak et al., 2022), aber auch auf Grund rein unterrichtspraktischer Herausforderungen, ist dabei nicht erwartbar, dass Schüler:innen die vielfältigen Perspektiven gleichermaßen durchdringen und voneinander trennen können. Ein didaktischer Zugang zu einem Unterrichtsgegenstand (z. B. Mindestlohn) sollte dabei nicht lediglich verschiedene relevante disziplinäre (z. B. politikwissenschaftliche, ökonomische, soziologische) Perspektiven mischen. Stattdessen muss er einen multi- oder transdisziplinären, bereits in sich integrierten Blick auf den Gegenstand ermöglichen (Hedtke, 2015), der die Unterschiede und Abgrenzungen zwischen diesen Perspektiven weiterhin offenhält. Die Aufgabe von Lehrpersonen in integrativen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist es also, verschiedene fachliche Perspektiven in ihren – auf unterschiedlichen Annahmen beruhenden und auf unterschiedliche Modellierungen fokussierende – Eigenlogiken zu durchdringen und im besten Fall gerade die Inkongruenzen zwischen diesen Ansätzen als Lerngelegenheiten fruchtbar zu machen. Dieser Umgang mit der disziplinären Vielfalt stellt somit eine wesentliche Anforderung an ihr professionelles Handeln dar. Die damit verbundene Herausforderung bildet die *fachlich-inhaltliche* Komponente einer meta-reflexiven Professionalität.

Mit Blick auf die fachlichen Inhalte im Lehramtsstudium angehender Sozialwissenschaftslehrpersonen wäre daher aus meta-reflexiver Sicht zu begrü-

ßen, beispielsweise deren unterschiedliche axiomatische Grundlagen oder verschiedene Ansätze zur Modellierung menschlichen Handelns auch mit konkretem Bezug auf unterrichtspraktische Beispiele abzugrenzen. Eine explizit meta-reflexiv ausgelegte politikdidaktische Bildung würde dabei die Perspektivgebundenheit verschiedener innerfachlicher Zugänge zu gesellschaftlichen Sachverhalten und Problemen aufzeigen. Sie würde darüber hinaus gezielt hinterfragen, wie auf Grundlage von teilweise inkongruenten Perspektiven eine multidisziplinäre – und zugleich für die Schüler:innen zugänglich bleibende – Auseinandersetzung mit den Lerninhalten möglich wird. Themenbereiche wie etwa Globalisierung, Nachhaltigkeit oder Arbeitsmarktpolitik geben hierfür zahlreiche Anlässe.

4. Meta-Reflexivität und Kontroversität

Ungewissheit ergibt sich für Lehrpersonen in den Gesellschaftswissenschaften auch aus der Kontroversität zahlreicher relevanter Gegenstände und Fragen. Ein wesentlicher „Professionsstandard" (Grammes, 2016, S. 155) der politischen Bildung ist die Orientierung am Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977). Zwei der drei darin formulierten Prinzipien, das Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot, fordern Lehrpersonen dazu auf, ihren Unterricht auf mögliche Formen der – auch subtilen – Überwältigung zu prüfen und wissenschaftlich oder politisch umstrittene Sachverhalte auch als solche im Unterricht erscheinen zu lassen. Als „kontrovers" gelten gemeinhin Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, zu denen unterschiedliche Positionen in der Öffentlichkeit diskutiert werden. Oft bergen solche kontroversen Sachverhalte ein hohes didaktisches Potenzial, da sie Schüler:innen einen Zugang zu politischen Fragen erlauben, die außerhalb ihrer unmittelbaren Lebenswelt liegen: In gesellschaftlichen Auseinandersetzungen werden häufig Themen berührt, die die subjektive Betroffenheit von Schüler:innen mit objektiver Bedeutsamkeit für politisches und gesellschaftliches Lernen verbinden (Detjen, 2013).

Sowohl mit der Entscheidung, ein Thema im Unterricht als kontrovers erscheinen zu lassen, als auch durch die Notwendigkeit, mit von Schüler:innen eingebrachten Positionen zu gesellschaftlichen Kontroversen umzugehen, geht ein potenzieller Kontrollverlust über die Entwicklung des Unterrichtsgeschehens einher. Gerade bei angehenden und beginnenden Lehrpersonen ist diese Herausforderung oft angstbesetzt (Nganga et al., 2020). Damit verbundene Ungewissheiten entstehen auch durch die Schwierigkeit, fachdidaktische oder demokratiebildungsbezogene Ansprüche an kontroverses Unterrichten mit eher bildungswissenschaftlichen Ansprüchen, wie zum Beispiel Vorstellungen von guter Klassenführung, zu vereinen: Werden in Diskussionsbeiträgen Menschengruppen abgewertet, kann der Wunsch entstehen, weiteren Eskalationen

vorzubeugen, indem solche Aussagen als Verletzung von formalen Verhaltensregeln behandelt werden (Behrens, 2014). Allerdings kann dabei das Verlangen, Auseinandersetzungen zu vermeiden, nicht nur den Schutz von Betroffenen aus dem Blick verlieren, sondern auch wichtige Prozesse der Reflexion erschweren oder überdecken – beispielsweise dazu, welche Vorstellungen durch als problematisch empfundene Schüler:innenäußerungen zum Ausdruck kommen und wie diesen mit Blick auf das politische Lernen begegnet werden könnte (Fischer, 2019; Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023).

Im praktischen Umgang mit Kontroversität stellen sich für Lehrpersonen weitere professionsbezogene Herausforderungen. Zum einen kann allein das Zulassen von Positionen, die von der eigenen Meinung abweichen, eine Hürde darstellen (Hess, 2009). Zum anderen missverstehen viele Lehrpersonen den Beutelsbacher Konsens als Neutralitätsgebot in dem Sinne, dass ihnen eine Positionierung oder auch kritische Bewertung von anderen Positionen verboten sei (Oberle et al., 2018). In diesem Zusammenhang ergibt sich auch die berufsethische Frage, wie in der Planung und Gestaltung von kontroversem Unterricht die eigene (politische) Position reflektiert und gegebenenfalls vor Schüler:innen offengelegt wird (Gronostay, 2021). Lehrpersonen sind hier besonders stark gefordert, ihre eigenen Haltungen mit Blick auf kontroverse Fragen kritisch zu beleuchten und insbesondere deren Wirkung auf das Lernen und die Selbständigkeit von Schüler:innen zu hinterfragen (Giesinger, 2021).

Im Beitrag von Cramer et al. (2023) werden bereits Herausforderungen diskutiert, die sich für demokratische Bildung dort stellen, wo Unterrichtsinhalte politisch motiviert eingeengt werden und Kontroversität somit unterbunden wird. Dort, wo Lehrpersonen ihrem professionellen Auftrag zur Behandlung kontroverser Inhalte nachkommen dürfen, stellt sich demgegenüber im Rahmen einer meta-reflexiven Professionalisierung die Herausforderung, eigene, pädagogisch begründete Grenzen für Kontroversität auszuloten (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, im Erscheinen). Mit diesen Grenzziehungen sind Entscheidungen verbunden, welche Fragen im Unterricht tatsächlich kontrovers, im Sinne von „mit offenem Ausgang und mit Bezugnahme auf ein Spektrum von gleichermaßen angemessenen und legitimen Sichtweisen“ (Drerup, 2021b, S. 10) unterrichtet werden sollten – und bei welchen Themen eine stärkere Lenkung zu bestimmten Positionen sinnvoll ist. Diese Entscheidungen werden im Kontext menschenverachtender oder verschwörungsartiger Schüler:innenäußerungen besonders relevant. In der Bildungstheorie werden verschiedene Kriterien für Kontroversität diskutiert, die als Entscheidungsgrundlage dienen können (Hand, 2008): Während das behaviorale Kriterium alle Positionen, die in der Gesellschaft streithaft diskutiert werden, auch als legitim für die Unterrichtsdiskussion betrachtet, grenzen das politische und das epistemische Kriterium den Diskussionsraum auf entweder mit liberal-demokratischen Werten oder mit Rationalität und Evidenz vereinbare Position ein.

Für die Auswahl von und den Umgang mit kontroversen Unterrichtsthemen können diese Kriterien als sinnvolle Heuristiken dienen; allerdings stellt sich weiterhin die Frage, wie Lehrpersonen verfahren können, wenn sich Unterrichtsgespräche aus dem Bereich „legitimer" Kontroversität hinausbewegen. An diesem Punkt lassen sich zwei Spannungsverhältnisse zwischen für Lehrpersonen relevanten theoretischen Zugängen aufzeigen:

Erstens stellt sich die Frage, *was* bei der Behandlung kontroverser Sachverhalte angestrebt werden sollte – also die Frage nach den zu setzenden Zielen, die den Umgang mit kontroversen Diskussionen bestimmen. So gehen deliberative Ansätze davon aus, dass der Austausch über kontroverse Fragen mittels rationaler, gleichberechtigter Argumentation einem Horizont konsensueller Verständigung und Lösungsfindung entgegenstreben sollte (Drerup, 2021b; Gutmann & Thompson, 2004). Demgegenüber betonen agonale Ansätze die Unausweichlichkeit von Machteffekten in der Frage, was als rationales Argument erkannt wird, sowie die fundamentale Unterschiedlichkeit divergierender Interessenlagen. Die Auseinandersetzung mit Kontroversen sollte demnach vielmehr das Ziel einer Akzeptanz der gegenseitigen Gegnerschaft – im Gegensatz zu Feindschaft – anstreben (Ruitenberg, 2009).

Zweitens stellt sich die Frage, *wie* im Rahmen der Behandlung kontroverser Fragen eine Bildung zur Demokratie angestrebt werden sollte. Im Diskurs um Demokratiebildung stehen sich Ansätze, die vor allem die individuelle, kritische Mündigkeit von Schüler:innen betonen und eine Affirmation von bestehenden Werten ablehnen (Kenner & Lange, 2020) und Ansätze, die einen Grad von affirmativer Wertevermittlung als notwendig betrachten (Stiller, 2020) gegenüber. May (2021) diskutiert in diesem Kontext explizit als Spannungsverhältnis, dass das pädagogische Ziel einer Entwicklung hin zu demokratischen Haltungen auch eine an der Mündigkeit der Schüler:innen orientierte Infragestellung von demokratischen Prinzipien im Unterricht erlauben müsse.

Lehrpersonen sehen sich in beiden Fragen handlungsrelevanten Problemstellungen gegenüber, die über Handlungsantinomien hinausgehen und eine Reflexion der divergierenden theoretischen Grundlagen und Bezüge notwendig machen. Meta-Reflexivität zielt hier auf breitere, oft nicht nur politikdidaktische, sondern auch bildungstheoretische Differenzen. Diese Differenzen beziehen sich auch auf das Ziel von kontroversem Unterrichten.

Mit Blick auf Ansätze, die in kontroversen Fragen ein wenig gelenktes Lehrpersonenhandeln vorziehen, wendet Yacek (2021) ein, dass dabei teils schon vorausgesetzt werde, das Lernende über die Kompetenzen verfügen, selbständig zu rationalen Urteilen in diesen Fragen zu gelangen. Yacek nennt vier mögliche „Korruptionen" rationalen Denkens, die Schüler:innen von der Bildung eigener rationaler Urteile zu kontroversen Themen abhalten können: Absolutismus, als Vorstellung, dass nur eine Position in einer Debatte korrekt sein könne; Relativismus, als Vorstellung, dass alle Positionen ausschließlich sub-

jektiv begründbar und somit grundsätzlich gleichwertig seien; Pessimismus, als aktive Ablehnung sorgfältiger Überlegung; sowie Opportunismus, als Bestreben, durch Argumentation lediglich Leistungserwartungen zu erfüllen, ohne sich mit den Inhalten von Positionen zu identifizieren oder tiefer als nötig auseinanderzusetzen (Yacek, 2021, S. 91–92). Alle vier Korruptionen verhindern, dass Themen, die in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft kontrovers sind, überhaupt auch als solche rezipiert werden können.

Yaceks Unterscheidung basiert auf ähnlichen Grundlagen wie bildungspsychologische Konzeptionen zu epistemologischen Überzeugungen, in denen ebenfalls Stufen des Absolutismus und Relativismus beim Verständnis gegensätzlicher Positionen angenommen werden (z. B. Krettenauer, 2005). Demgegenüber gehen post-relativistische Überzeugungen zwar von der Möglichkeit mehrerer berechtigter Perspektiven auf einen Sachverhalt aus, erkennen zugleich aber an, dass es bessere und schlechtere Arten der Begründung dieser Perspektiven geben kann.

Anders als bei epistemologischen Überzeugungen ist in kontroversen gesellschaftlichen Fragen nicht primär die Natur und Genese von Wissen, sondern auch die Verortung unterschiedlicher Werte, politischer Interessen und Weltanschauungen relevant. Gleichwohl müssen auch diese mit Blick auf ihre argumentativ darstellbaren Geltungsansprüche untersucht werden können. Damit eine solche Unterscheidung von Begründungen möglich wird, kann eine post-relativistische Überzeugung im Kontext von kontroversen Diskussionen auch mit verschiedenen Bereitschaften und Haltungen verknüpft werden, wie der Bereitschaft zur Ehrlichkeit, zur Offenheit für alternative Positionen, zur Akzeptanz glaubwürdiger Evidenz, zum Überdenken eigener Positionen und zur kritischen Bewertung des eigenen Wissens. Im pädagogischen Bereich steht kontroverses Unterrichten und der Umgang mit den möglichen Verzerrungen rationaler Argumentation daher auch im Zusammenhang mit dem Erwerb von epistemischen und kommunikativen Tugenden (Drerup, 2021a).

Um das bereits verwendete Beispiel des Mindestlohnes erneut aufzugreifen: Nach der soeben dargelegten Vorstellung beschränkt sich das Ziel kontroversen Unterrichtens zu einer Streitfrage wie der Mindestlohnerhöhung nicht lediglich auf das Erkennen und Akzeptieren von unterschiedlichen Perspektiven bzw. Zugängen zu gesellschaftlichen, politischen oder wissenschaftlichen Sachverhalten. Das Ziel liegt darüber hinaus darin, Fähigkeiten und Bereitschaften zum Ins-Verhältnis-Setzen verschiedener Positionen zu erwerben, sowie zur Abwägung ihrer unterschiedlichen Grundlagen, Geltungsansprüche und Konsequenzen. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Lehrpersonen die dafür notwendige Reflexivität selbst mitbringen, um sie bei ihren Schüler:innen anstreben und fördern zu können. Eine fachspezifische Art Meta-Reflexivität – als Fähigkeit, gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche (also auch außerfachliche) Kontroversen zu durchdringen und die Eigenlogiken unterschiedlicher Positio-

nen didaktisch vermittelbar zu machen – ist also eine notwendige Voraussetzung kontroversen Unterrichtens.

Während Kontroversität einen Kernaspekt der politischen Bildung darstellt, verdeutlicht die Auseinandersetzung auch, dass der Umgang mit kontroversen Sachverhalten nicht auf ein einzelnes Schulfach oder eine bestimmte Fächergruppe beschränkt ist. Angesichts des überfachlichen Auftrags an Demokratiebildung sind Lehrpersonen in allen Fächern gefordert, die Kontroversität normativer und empirischer Fragen im Unterricht mitzudenken. Politische Lehrpersonenbildung hat hier nicht nur den Auftrag, fachübergreifend Möglichkeiten zum Umgang mit und zur Reflexion von Kontroversität aufzuzeigen, sie ist auch gefordert, die für Lehrpersonen geltenden Herausforderungen von Kontroversität selbst anzunehmen: Auch politische Lehrkräftebildung ist kontrovers, ohne neutral zu sein; mehr noch als die schulische politische Bildung basiert sie auf der Notwendigkeit post-relativistischer Haltungen und auf einem reflexiven Umgang mit verschiedenen Arten des Wissens und unterschiedlichen Geltungsansprüchen.

5. Zwischenfazit

Lehrpersonen in den Ankerfächern der politischen Bildung können mindestens in dreierlei Hinsicht mit Ungewissheiten konfrontiert sein, in denen möglicherweise divergente Zugänge zu Inhalten des Fachs und zum Unterrichten dieser Inhalte eine explizit meta-reflexiv ausgelegte Lehrpersonenbildung sinnvoll machen: Uneinigkeiten über die Ausrichtung der Fachdidaktik führen zu fachdidaktisch bedingten Ungewissheiten, während die Multidisziplinarität des Fachs fachlich-inhaltliche Ungewissheiten hervorruft. Im Bereich der Kontroversität besteht zunächst das Problem der Abgrenzung zwischen dem fachdidaktischen Anspruch an einen kontroversen Unterricht und den bildungswissenschaftlich fundierten Aspekten der Klassenführung. Wo Lehrpersonen sich auf Kontroversität einlassen, bestehen Spannungen zwischen verschiedenen Zielen, die im Rahmen kontroverser Unterrichtsdiskussionen angestrebt werden können, sowie Herausforderungen, die mit der Förderung von Mündigkeit im Kontext von Demokratiebildung zusammenhängen.

Mit Blick auf diese drei Bereiche – Multidisziplinarität, fachdidaktische Kontroversen und Kontroversität als Unterrichtsprinzip – wurden die Hintergründe divergierender Perspektiven auf Unterrichtsgegenstände aufgezeigt. Eine sich meta-reflexiv verortende Fachdidaktik könnte demnach folgende Charakteristika aufweisen: (1) Sie eröffnet angehenden Lehrpersonen multiperspektivische Zugänge zu inner-fachdidaktischen Streitfragen und regt eine meta-reflexive Bearbeitung von Zusammenhängen und Implikationen dieser Zugänge und ihrer Konsequenzen für den Unterricht an; (2) Sie trägt dazu bei, angehende Lehrpersonen bei der Integration und Abgrenzung verschiedener

innerfachlicher, multidisziplinärer Zugänge zu unterstützen; (3) Sie bereitet angehende Lehrpersonen auf die Herausforderungen des kontroversen Unterrichtens vor und berücksichtigt post-relativistische und mit epistemischen und kommunikativen Tugenden verbundene Haltungen als Bildungsziele bei der Behandlung kontroverser Themen. Zudem sollte sie angehenden Lehrpersonen erlauben, im Studium exemplarische Deutungen von relevanten Handlungssituationen zu erwerben, die als Reflexionsfolien für spätere Erfahrungen im Berufsumfeld dienen können.

6. Versuch einer praktischen Umsetzung

Abschließend wird exemplarisch und zur Veranschaulichung skizziert, wie einer solchen *meta-reflexiv verorteten Didaktik der politischen Bildung* potenziell nachgekommen werden kann. Im Rahmen des Verbundprojekts LArS.nrw (Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlichen Unterrichts) erstellten die Projektpartner:innen zwischen 2020 und 2023 eine Reihe von Animationsvideos, die typische Situationen im sozialwissenschaftlichen Unterricht nach realen Vorlagen abbilden sollten. Das an der Bergischen Universität Wuppertal erstellte Modul fokussierte dabei auf ‚Critical Incidents' und versuchte Situationen zu identifizieren, in denen Spannungen zwischen unterschiedlichen fachlichen, fachdidaktischen und übergreifenden Ansprüchen deutlich werden (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, im Erscheinen). Die drei- bis sechsminütigen Videovignetten werden unter anderem im sozialwissenschaftlich-fachdidaktischen Kontext an der Bergischen Universität Wuppertal sowie im bildungswissenschaftlich-demokratiepädagogischen Kontext an der Universität Leipzig eingesetzt. Dabei werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, Vignetten entsprechend ausgewählt und in Aufgabenstrukturen eingebettet.

So wurden in einer eingesetzten Unterrichtsvignette beispielsweise verschiedene Schüler:innenvorstellungen zu Demokratie sichtbar. Bevor die Studierenden die Vignette bearbeiteten, erhielten sie eine kurze Einführung in die innerfachdidaktische Kontroverse um relevante Konzepte des Faches (Weißeno et al., 2010; Autorengruppe Fachdidaktik, 2011). Darüber hinaus wurde eine Gegenüberstellung von Begriffen wie Miss- oder Fehlkonzepte gegenüber Alltagsvorstellungen und Präkonzepten erläutert. Im Seminar wurden zwei verschiedene Modellierungen von fachrelevanten Konzepten (Reinhardt, 2018 und Weißeno et al., 2010) als Diskussionsgrundlage verwendet, wobei mit den Studierenden unter Bezug auf das Situationsbeispiel diskutiert wurde, inwiefern diese Modellierungen unterschiedliche Perspektiven auf das Fach einnehmen. Mit Blick auf die Prinzipien meta-reflexiver Lehrpersonenbildung (Cramer et al., 2019, S. 415) wurde so versucht, Mehrperspektivität von Theorien in das

Seminar zu bringen und die Kontextgebundenheit der in ihnen prävalenten Begriffe zu verdeutlichen.

Darüber hinaus wurden Vignetten eingesetzt, die die Herausforderungen der Kontroversität in exemplarischen Situationen darstellen und reflektierbar machen sollten. Eine wesentliche Herausforderung war dabei, Studierende überhaupt für die Fallstricke, die sich bei der Diskussion kontroverser Themen ergeben können, zu sensibilisieren. Zentral war, dem häufigen Missverständnis des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsens als „Neutralitätsgebot" (Oberle et al., 2018; Weselek & Wohnig, 2021) vorzubeugen und die Komplexität von Grenzziehungen aufzuzeigen. Diese Ausrichtung wurde gegenüber den Studierenden begründet und mit ihnen diskutiert.

Um das Thema tiefer zu verfolgen, wurde in Leipzig ein Seminar zum Thema ‚Kontroversität' angeboten, welches sich diesen Fragen intensiver und im überfachlichen Kontext annehmen konnte. Da das Seminarkonzept an Texten orientiert war, die eine deliberative Perspektive auf Kontroversität einnahmen, wurde Perspektivenvielfalt im Seminar hergestellt, indem eine Vertreterin agonaler Ansätze zu einem Gastvortrag eingeladen wurde. Die Unterschiede zwischen den Ansätzen wurden mit Blick auf eine der Vignetten gemeinsam mit den Studierenden diskutiert und reflektiert. Am Ende des Seminars stand die Entwicklung eines eigenen, auf das eigene Fach bezogenen Falles in Gruppen, sowie die Analyse von Fällen von Kommiliton:innen.

Cramer et al. (2019, S. 416) schreiben, dass eine meta-reflexive Lehrpersonenbildung als „komplexitätssteigernde Zumutung" wahrgenommen werden könne. Dies bestätigte sich zunächst: In der ansonsten positiven Evaluation des Seminars in Wuppertal zeigte sich, dass sich einige Studierende mit dem Fokus auf verschiedene Perspektivierungen des Feldes überfordert fühlten. Während die LArS-Vignetten eine weder herausragende noch fundamental kritikwürdige Unterrichtspraxis zeigten, nahmen die Studierenden die Videos teilweise als Negativbeispiele wahr, gerade weil sie Anlass zu Diskussionen über die Vielschichtigkeit der durch sie sichtbar werdenden Zugänge lieferten. Stellenweise äußerte sich Frustration und der Wunsch nach Beispielen, die diese Komplexität überbrücken und demonstrieren, wie man die gezeigten Situationen – unabhängig von unterschiedlichen professionsrelevanten Bezügen – im absolutistischen Sinne „richtig" bewältige.

In späteren Seminardurchläufen ließen sich jedoch schnell gegenteilige Wahrnehmungen feststellen. Es zeigte sich, dass sich der Wunsch nach einfachen Best-Practice-Lösungen für komplexe Situationen abschwächte, je deutlicher die Ambiguität dieser Situationen vor einem geeigneten theoretischen Hintergrund dargestellt wurde. Die explizite Thematisierung der Inkongruenzen verschiedener Ansätze wurde von einigen Studierenden sogar als entlastend wahrgenommen, wenn sie – auch im Rückblick auf vorherige Erfahrungen aus dem Studium – die Erfahrung machten, dass unterschiedliche Perspekti-

ven auf ihren Beruf auch auf grundsätzlich unterschiedlichen Annahmen und wissenschaftlichen Eigenlogiken beruhen können und von ihnen *nicht* in ein vereinheitlichtes Bild überführt werden müssen.

Mit Blick auf die für die politische Bildung zentralen Prinzipien von Kontroversität, Diskursivität und Anerkennung ist darüber hinaus zu hoffen, dass eine konsequente Orientierung an den meta-reflexiven Prinzipien für Lehrpersonen auch eine Vorbildwirkung für eine transparente und deliberative Gestaltung ihres eigenen Unterrichts entfaltet.

7. Abschließendes Fazit

Ziel dieses Beitrags war es zu zeigen, dass der Ansatz der meta-reflexiven Lehrpersonenbildung für die politische Bildung in höchstem Maße relevant ist, obgleich er nicht auf bestehende, spezifisch fachdidaktische Professionalisierungsansätze zurückgreifen kann. Es wurde argumentiert, dass drei zentrale Merkmale der politischen Bildung – ihre Multidisziplinarität, ihre fachdidaktischen Kontroversen sowie die Kontroversität ihrer Gegenstände – Anknüpfungspunkte für Meta-Reflexivität in der politischen Bildung darstellen können.

Der oben angesprochene Wunsch nach einfachen Handlungsvorlagen für komplexe Situationen ist kein Einzelfall. Dabei könnte eine meta-reflexiv ausgerichtete Lehrpersonenbildung in der Fachdidaktik und Demokratiebildung gerade dieses Problem – die Unmöglichkeit von Ideallösungen – zum Thema machen. Zugleich könnte sie das Ziel verfolgen, Studierende zu unterstützen, für sie schlüssige Gesamtbilder ihrer Handlungsmöglichkeiten in exemplarischen Situationen zu entwickeln.

Literatur

Autorengruppe Fachdidaktik (2011). *Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift*. Wochenschau.

Behrens, R. (2014). *Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen: Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule*. Wochenschau.

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., Drahmann, 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

Detjen, J. (2013). *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Aufl.). Oldenbourg. https://doi.org/10.1524/9783486741902

Drerup, J. (2021a). Education, epistemic virtues, and the power of toleration. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, *24*(1), 108–131. https://doi.org/10.1080/13698230.2019.1616883

Drerup, J. (2021b). *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen.* Reclam.

Fischer, S. (2019). Rechtsextremismus als Herausforderung für den Unterricht. Empirische Zugänge und didaktische Perspektiven. In J. Schedler, S. Achour, G. Elverich & A. Jordan (Hrsg.), *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 111–120). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26423-9_8

Giesinger, J. (2021). Vermitteln und Mitteilen: Die Meinung der Lehrperson in der Diskussion kontroverser Themen. In J. Drerup, M. Zulaica y Mugica & D. W. Yacek (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote* (1. Aufl., S. 19–30). Kohlhammer.

Gökbudak, M., Hedtke, R., & Hagedorn, U. (2022). *5. Ranking Politische Bildung: Politische Bildung im Bundesländervergleich.* Universität Bielefeld.

Goll, T. (2018). Das Theorieproblem der Politikdidaktik. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung: Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 47–55). Springer VS.

Goll, T. (2020). Basis- und Fachkonzepte. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 23–26). Wochenschau Verlag.

Grammes, T. (2016). Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* (S. 155–165). Bundeszentrale für Politische Bildung.

Gronostay, D. (2021). Das Offenlegen politischer Ansichten der Lehrperson: theoretische Rahmungen und empirische Befunde. In J. Drerup, M. Zulaica y Mugica & D. W. Yacek (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen?* (1. Aufl., S. 145–156). Kohlhammer.

Gutmann, A., & Thompson, D. F. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400826339

Hahn-Laudenberg, K. (2022). Die gesellschaftliche Bedeutung der Politikdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 77–92). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_6-2

Hand, M. (2008). What Should We Teach As Controversial? A Defense Of The Epistemic Criterion. *Educational Theory*, *58*(2), 213–228.

Hapke, J., & Cramer, C. (2020). Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Potenzial des Ansatzes der Meta-Reflexivität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, *8*(2), 39–58.

Hedtke, R. (2015). Wirtschaft und Gesellschaft. Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, *140*(4), 18–38.

Hedtke, R. (2021). Politikwissenschaft oder Sozialwissenschaften? Zur Referenz Politischer Bildung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung* (2. Aufl., S. 264–254). Schneider.

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom*. Routledge.

Kenner, S., & Lange, D. (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 48–51). Wochenschau.

Kindlinger, M. (2021). Meta-reflexivity and epistemic cognition in social science teacher education. *Journal of Social Science Education*, *20*(3), 29–54. https://doi.org/10.11576/jsse-4087

Kindlinger, M., & Hahn-Laudenberg, K. (im Erscheinen). German Preservice Teachers' Stances on Criteria for Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Journal of Social Studies Research*.

Kindlinger, M., & Hahn-Laudenberg, K. (2023). Prozesse epistemischer Veränderung in der Auseinandersetzung mit einem komplexen Unterrichtsfall. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, *6*(1), 18–35. https://doi.org/10.11576/hlz-5400

Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht*. Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_5

Krettenauer, T. (2005). Die Erfassung des Entwicklungsniveaus epistemologischer Überzeugungen und das Problem der Übertragbarkeit von Interviewverfahren in standardisierte Fragebogenmethoden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *37*(2), 69–79. https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.2.69

Massing, P. (2022). Kompetenzmodelle in der Politikdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 17–32). Springer VS.

Massing, P., & Weißeno, G. (1995). Einleitung: Für einen politischen Politikunterricht. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), *Politik als Kern der politischen Bildung* (S. 9–25). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97299-6_1

May, M. (2014). Politische Bildung als Beruf – Oder: Welche professionellen Herausforderungen stellen politische Bildungsprozesse an die Lehrenden? *Gesellschaft Wirtschaft Politik*, *63*(4), 585–596. https://doi.org/10.3224/gwp.v63i4.17269

May, M. (2021). Haltung ist keine didaktische Strategie! – Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. *Gesellschaft Wirtschaft Politik*, *70*(1), 17–21.

Nganga, L., Roberts, A., Kambutu, J., & James, J. (2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *The Journal of Social Studies Research*, *44*(1), 77–90. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.08.001

Oberle, M. (2017). Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 17–29). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07246-9_2

Oberle, M. (2022). Demokratiebildung in der Schule. In K. Möller, F. Neuscheler & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (S. 62–73). Kohlhammer.

Oberle, M., Ivens, S., & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unter-

richt. In S. Manzel & L. Möllers (Hrsg.), *Populismus und Politische Bildung* (S. 53–61). Wochenschau.

Petrik, A. (2009). „… aber das klappt nicht in der Schulpraxis!" Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. *Journal of Social Science Education*, *8*(2), 57–80. https://doi.org/10.4119/JSSE-455

Pohl, K. (2019). Politische Bildung braucht Politische Theorie. In K. Marker, A. Schmitt & J. Sirsch (Hrsg.), *Demokratie und Entscheidung* (S. 181–192). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24529-0_12

Reinhardt, S. (2009). Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. *Journal of Social Science Education*, *8*(2), 23–31.

Reinhardt, S. (2018). *Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (7. Aufl.). Cornelsen.

Ruitenberg, C. W. (2009). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in Philosophy and Education*, *28*(3), 269–281. https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2

Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase: Transformation und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, *4*(1), 100–124.

Schwier, V. (2019). Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, *2*(2), 105–123. https://doi.org/10.4119/HLZ-2445

Stiller, E. (2020). Soll Politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Bürgerbewusstsein. Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische* (S. 95–117). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_7

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & K. G. Fischer (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–183). Klett.

Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P., & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bundeszentrale für Politische Bildung.

Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2013). Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung als Profession* (S. 187–202). Bundeszentrale für Politische Bildung.

Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04193-9

Weselek, J., & Wohnig, A. (2021). Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens. Was heißt hier Neutralität? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *44*(2), 4–10. https://doi.org/10.25656/01:23703

Yacek, D. (2021). Erziehung zum kontroversen Denken. In M. Kim, T. Gutmann, J. Friedrich & K. Neef (Hrsg.), *Werte im Ethikunterricht* (S. 81–102). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv1x6770t.7

Meta-Reflexivität und Geschichtsdidaktik

Von der Ausbildung zur Bildung von Geschichtslehrer:innen

Christian Heuer

Abstract

Im Beitrag versuche ich vor dem Hintergrund des professionstheoretischen Ansatzes der Meta-Reflexivität die Professionalität von Geschichtslehrer:innen als die Fähigkeit zum Umgang mit der doppelten Kontingenz des Geschichtsunterrichts in der Relationierung von distanzierter, plausibel-begründeter Reflexion und einlassender und angemessener Entscheidung in der konkreten Situation des Geschichtsunterrichts zu beschreiben. Dazu erscheint es notwendig, im Kontext der Lehrer:innenbildung die eigenen symbolischen Ordnungen der Geschichtsdidaktik im Modus wissenschaftlicher Reflexivität immer wieder neu zu befragen und zur Disposition zu stellen.

1. Hoffnungen auf und Klagen über: Die geschichtsdidaktische Praxis der Ausbildung

Knapp zehn Jahre lang hat sich innerhalb der Geschichtsdidaktik die domänenspezifische Professionalisierungsforschung einer gesteigerten Aufmerksamkeit erfreut. Schrieb Michael Sauer noch 2013 in Bezug auf die domänenspezifische Lehrer:innenbildung vom „Problemfeld mit erheblichem Forschungs-, Diskussions- und Handlungsbedarf" (Sauer, 2013, S. 38), so bilanzierte erst unlängst Martin Nitsche (2021) die zurückliegende Dekade als „Blütezeit geschichtsdidaktischer Professionsforschung" (S. 29).

Wie man auch immer diese Aufmerksamkeit bewerten möchte: Es wurden in diesen Jahren zahlreiche empirische Studien zu unterschiedlichsten Aspekten der Professionalisierung von (angehenden) Geschichtslehrpersonen vorgelegt (Nitsche, 2021, S. 24–27), unterschiedliche theoretische Modellierungen vorgeschlagen (Resch, 2022) und nicht zuletzt auch pragmatische Vorschläge zu unterschiedlichen Phasen des domänenspezifischen Professionalisierungsprozesses im Kontext der Lehrer:innenbildung unterbreitet (Hartung et al., 2021). Die (angehende) Geschichtslehrperson und ihr Professionalisierungsprozess

Heuer, C. (2023). Meta-Reflexivität und Geschichtsdidaktik. Von der Ausbildung zur Bildung von Geschichtslehrer:innen. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 271–283). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-15. CC BY 4.0

sind also längst keine Unbekannten mehr, sondern sind im Zuge dieser Jahre, nicht zuletzt auch aus forschungsökonomischen Gründen, in das Zentrum geschichtsdidaktischer Forschungsanstrengungen gerückt worden.

Trotz dieser gesteigerten Aufmerksamkeit stellen die geschichtsdidaktische Hochschullehre und ihre Wirksamkeit auf die professionelle Kompetenz von (angehenden) Geschichtslehrer:innen nach wie vor eine unscharf-konturierte Black Box dar. Die Frage, wie und wer die (angehenden) Geschichtslehrer:innen lehrt, Geschichte zu unterrichten, ist dabei bislang ebenso unbeantwortet geblieben, wie die Frage danach, wie die Geschichtslehrpersonen in der konkreten Situation des Geschichte-Unterrichtens auf die symbolischen Ordnungen der Geschichtsdidaktik zurückgreifen und dieses geschichtsdidaktische Wissen transformieren, um ihren Unterricht als spezifischen Geschichtsunterricht zu gestalten (oder eben nicht). Die bisherigen Forschungsanstrengungen zum Feld der domänenspezifischen Geschichtslehrer:innenbildung und zu (angehenden) Geschichtslehrpersonen fokussierten dabei weitgehend das geschichtsdidaktische Wissen *für* die (angehenden) Geschichtslehrer:innen und weniger das geschichtsunterrichtliche Wissen *von* den (angehenden) Geschichtslehrpersonen selbst. Dahinter steht ein Verständnis der Geschichtsdidaktik als „Wissenschaft vom historischen Lernen", die das notwendige Wissen generiert, „das man benötigt, wenn man Lernprozesse, in denen es um Geschichte geht, verstehen und sich sachverständig in ihnen betätigen will" (Rüsen, 2013, S. 254). Es ist dieses Verständnis, aus dem heraus sich die Geschichtsdidaktik als „Handlungswissenschaft" (Schönemann, 2014, S. 11) verstand, die „Entscheidungshilfe[n]" (Jeismann, 1988, S. 6) offeriert, um zu entscheiden, „was man unter gegebenen Verhältnissen tun soll und was nicht" (ebd.). Bezogen auf die Lehrer:innenbildung wurde in diesen Selbstzuschreibungen das Verfügen über die Wissensordnungen der akademischen Geschichtsdidaktik zu einer notwendigen Voraussetzung guter geschichtsunterrichtlicher Praxis modelliert und damit Disziplin und Profession in ein Verhältnis gesetzt, in welchem die Disziplin Geschichtsdidaktik die theoretischen Ordnungen für die Praxis der Professionals liefern sollte (Heuer, 2020). Pointiert formuliert, so ließe sich also sagen, ist es die Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin, die darüber entscheidet, wann eine Geschichtslehrperson in einer konkreten Situation professionell handelt bzw. die Wissensordnungen zur Verfügung stellt, um professionelles Geschichte-Unterrichten zu ermöglichen: Geschichtsdidaktik als „Technik des Regierens" (Foucault, 1996, S. 120). In dieser Perspektive sollte es in erster Linie um die Generierung von Handlungswissen für die Praxis des historischen Lehrens und Lernens gehen, und zwar für die ‚gute' und ‚richtige'. Aber auch dieser konstruierte Zusammenhang zwischen professionellem Geschichtslehrer:innenhandeln und ‚gutem' Geschichtsunterricht ist eine dem geschichtsdidaktischen Diskurs inhärent enthaltene hegemoniale Wissensordnung. Im Modus wissenschaftlicher Reflexivität, die die Bedingungen der Möglichkeiten

von Forschungen thematisiert, ist es aber nicht in erster Linie das Professionswissen der Lehrpersonen, das die notwendige Voraussetzung darstellt, sondern vielmehr ist es das konstruierte Forschungswissen für die Lehrpersonen, das darüber entscheidet, ob Handlungen als professionelle Handlungen aus der wissenschaftlichen Forschungspraxis heraus überhaupt als solche gesehen werden können: „Was wir denken und wie wir sehen, hängt vom Denkkollektiv ab, dem wir angehören" (Fleck, 1983, S. 59). Es waren und sind aber letztlich auch disziplinpolitische Setzungen, Disziplinierungen des Sehens und Handelns, die hinter diesem Professionsverständnis stehen, ein „nexus of doings and sayings" (Schatzki, 1996, S. 89): „Man muß also erst lernen, zu schauen, um das wahrnehmen zu können, was die Grundlage der gegebenen Disziplin bildet" (Fleck, 1983, S. 60). Das ist die Praxis der Geschichtsdidaktik als Ausbildung, die Akteur:innen, Materialitäten und Sinnformationen umgreift, sich raum-zeitlich vollzieht und einen hochgradig subjektivierenden Charakter hat (Ricken, 2019; vgl. als Beispiel aus dem Feld der Politikdidaktik die „Entpolitisierung" des Lehramts bei Heil, 2021). Dass diese Praxis Effekte zeigt, wird offensichtlich, wenn man sich einerseits die Hoffnungen und den „Verwendungsoptimismus" (Paulus et al., 2022, S. 69) angehender Geschichtslehrpersonen in Einführungsveranstaltungen (Heuer, 2023) vor Augen führt, andererseits aber auch deutlich, wenn man sich die Klagen von Geschichtslehrpersonen über die Unbrauchbarkeit geschichtsdidaktischer Theorien für den Umgang mit den doppelten Ungewissheiten im Kontext des konkreten Geschichtsunterrichts vergegenwärtigt.

Im Kontext von gesellschaftlichen Krisen und Übergängen (bspw. Pandemie, Krieg und Digitalisierung) geht der Umgang mit zeitgenössischen (geschichtskulturellen) Kontroversen – etwa zu Fragen von Fake News, der Dekolonialisierungsbewegung und zum Umgang mit belastender Vergangenheit – auf Seiten der Geschichtslehrer:innen oftmals mit Angst und Unsicherheit einher (Drerup et al., 2021, S. 10). Es findet sich etwa Angst davor, das Falsche zu tun, sich politisch zu positionieren und Unsicherheit im Umgang mit der inhärenten Widerständigkeit von geschichtsdidaktischen Möglichkeiten und erzieherischen Interventionen, über deren Erfolg man aufgrund der konstitutiven doppelten Kontingenz des Geschichtsunterrichts keine Sicherheit hat, für die man aber aufgrund der Professionalität als Geschichtslehrer:in dennoch verantwortlich ist (Biesta, 2008, S. 190–191). Fachdidaktischen Wissensordnungen, wie etwa dem „Beutelsbacher Konsens" oder dem „Geschichtsbewusstsein", kommen in diesem Zusammenhang oftmals Entlastungsfunktionen zu, gerade weil sie von Lehrer:innen als „Handlungsanweisung" (Weißeno, 1996, S. 114) gelesen und erfahren werden als das, was in einer konkreten geschichtsunterrichtlichen Situation zu tun ist oder eben nicht.

Der Ort, an dem die (angehenden) Geschichtslehrer:innen mit dem Wissenschaftswissen und der wissenschaftlichen Praxis der Geschichtsdidaktik ver-

traut gemacht werden, um sich zukünftig und professionell z. B. im schulischen Geschichtsunterricht mit Prozessen der Rezeption und Vermittlung von Geschichte auseinanderzusetzen, wurde als spezifischer Bildungsort von der Geschichtsdidaktik bislang jedoch nicht fachspezifisch reflektiert. Dies erscheint aber hinsichtlich der Reflexion der eigenen Praxis als Wissenschaft unerlässlich, gerade weil es dieser Ort ist, nämlich Universität und Hochschule, an dem die (angehenden) Geschichtslehrer:innen erstmalig lernen, geschichtsdidaktisch zu denken, und erst so sukzessive in die Lage versetzt werden, unterrichtliches Handeln als spezifische geschichtsunterrichtliche Praxis zu sehen, um mögliche fachspezifische Alternativen anschlussfähig zu kommunizieren. Eine sich als Reflexionsinstanz verstehende Geschichtsdidaktik müsste nun aber gerade diese eigene Praxis und die damit einhergehenden Disziplinierungen im Laufe ihrer Konstituierung und Etablierung thematisieren, um ihre eigenen Wissensordnungen selbst zu historisieren und sie so zugleich anschlussfähig und offen für die Diskurse anderer, ebenfalls an der Lehrer:innenbildung beteiligter Wissenschaften zu halten. Erkenntnisfortschritt innerhalb der Geschichtsdidaktik würde damit die Integration anderer Erkenntnisse und Perspektiven voraussetzen, die sich aus der Reflexion und Kritik der Fundamente und Gründe geschichtsdidaktischer Wissensordnungen, die diese Beobachtungen überhaupt erst ermöglichten, ergeben. Das hieße dann aber eben auch, disziplinäre Deutungsmacht abzugeben und Ungewissheiten, Irritationen und Verunsicherungen als konstitutive Elemente von fachspezifischen Professionalisierungsprozessen als transformatorische Bildungsprozesse anzuerkennen.

2. Zur Professionalität von Geschichtslehrer:innen

Einem postulierten „Ergänzungsverhältnis“ (Terhart, 2011, S. 209) zwischen den unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen folgend, schlage ich vor, unter einer Geschichtslehrperson die Vertreter:in einer wissensbasierten Profession zu verstehen, die sich mit der Vermittlung und Rezeption von Historischem in Geschichte(n), der Entwicklung von Kompetenzen historischen Denkens bei Schüler:innen und so mit der Ermöglichung historischer Bildung – als gegenwärtige Positionierung in Zeit und Raum im Modus historischen Erzählens – in der konkreten Situation des Geschichtsunterrichts am geschichtskulturellen Ort Schule – auseinandersetzt. Ihr geschichtsunterrichtliches Handeln als professionelle Geschichtslehrperson ist dabei keineswegs nur auf die Thematisierung, Präsentation und Befragung historischen Wissens, die Ermöglichung reflektierten historischen Denkens und auf die kompetente Initiierung von Lehr-Lernprozessen im Geschichtsunterricht beschränkt, sondern umfasst ebenso die reflektierte und reflexive Beobachtung, Befragung und Erforschung von Bedingungen, Prozessen und Normen historischen Lehrens und Lernens,

eben auch jener Theorien, Kategorien und Begriffe der Geschichtsdidaktik, sowie deren jeweilige situationsadäquate und dem Einzelfall angemessene Adaption und Weiterentwicklung (Heuer et al., 2019). Zentrales Moment dieses Professionsverständnisses stellt dabei die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur geschichtsdidaktischen Reflexion dar, die „als ein intentionales und kriteriengeleitetes Nachdenken über Handlungen, Erlebnisse und Erfahrungen historischen Denkens, Lernens und Lehrens" (Heuer et al., 2019, S. 107) verstanden werden kann. „Individuell oder im Austausch mit anderen Personen werden diese [Handlungen, Erlebnisse und Erfahrungen] vor dem Hintergrund relevanter Wissensordnungen […] systematisch und kriteriengeleitet [begründet]. […]. Aus dem Reflexionsprozess werden begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet, die zukünftiges Handeln orientieren können" (ebd.). Eine professionelle Geschichtslehrperson weiß also, dass etwas nicht notwendig so ist, wie es scheint, aber eben auch nicht zufällig.

Eine wesentliche kognitive Operation zu solch einer reflexiven Distanzierung vom eigenen Tun stellt das Befragen der Bedingungen, Ressourcen, Dimensionen und Facetten des Handelns dar, wie auch das Befragen von Handlungen anderer auf die in ihnen beobachtbaren bzw. ihnen zuzuschreibenden Motive, Bedingungen, Gründe und Bedeutungen. Erst durch diese sprachliche Explikation kann das Handeln in seinen unterschiedlichen Dimensionen der Verstrickung in kommunikativ-teilbare Formen überführt werden, um spezifische Handlungen im Handlungsfeld Schule als professionelles Handeln verstehen zu können. Die Bedeutungskonstruktion der Handlung vollzieht sich aber nicht vor der jeweiligen Handlung, sondern ist das Ergebnis einer reflexiven Distanzierung von diesen impliziten und expliziten Wissensordnungen, die im jeweiligen Handeln immer schon wirksam sind. Sei es im Kontext der Schulpraxis und des dort zu beobachtenden professionellen Handelns oder im Kontext der Forschungspraxis der Geschichtsdidaktik. Initiiert wird diese reflexive Distanzierung aber erst durch den Prozess des Fragens nach den Optionen möglicher Handlungen in der jeweiligen Situation unter den jeweiligen Bedingungen. Solches Befragen angesichts situativer Herausforderungen fokussiert dabei nicht allein eine gewissermaßen völlig unbestimmte Zukunft, sondern greift reflexiv zurück auf in früheren Handlungskontexten gemachte Erfahrungen und vorreflexiv inkorporierte Routinen. In diesem Sinne lässt sich das Befragen einer gegenwärtigen Situation auf ihren „Erfahrungsraum" und ihren „Erwartungshorizont" hin (Kosselleck, 1985) als Grundbedingung des Sinnbildungsprozesses von professionellen Handlungen modellieren.

Professionalität von Geschichtslehrpersonen erfordert in diesem Sinne einerseits die Kompetenzen zu Wahrnehmung, Analyse und Reflexion neuer und anderer geschichtsunterrichtlicher Situationen sowie die Fähigkeit zu differenziertem, verantwortlichem und situations-angemessenem Entscheiden und Handeln in der konkreten Situation des Geschichtsunterrichts, sowie anderer-

seits zur Evaluation, Begründung und Legitimierung des geschichtsunterrichtlichen Handelns und seiner Ergebnisse. Beides bedarf eines umfassenden Wissenshorizonts unterschiedlicher Bereiche, Dimensionalität, Abstraktion und Reichweite. Es beinhaltet sowohl von einzelnen Situationen abstrahiertes theorieförmiges Wissen im Sinne von verallgemeinertem Wissen aus der Praxis der Geschichtsdidaktik als Wissenschaft wie auch aus einer Vielzahl konkreter Fälle generiertes erfahrungsbasiertes Wissen aus der Praxis des Geschichtsunterrichts (Körber et al., in Vorbereitung). Geschichtsunterrichtliche Professionalität beschreibt somit ein Repertoire an handlungsfeldspezifischen Kompetenzen, die im Laufe des individuellen Professionalisierungsprozesses erworben, erlernt und aufgebaut werden, und die eine qualitätsvolle geschichtsunterrichtliche Praxis im Handlungsfeld Schule ermöglichen, und beschreibt zugleich das Ziel eines berufsbiographischen Entwicklungsprozesses der geschichtsdidaktischen Professionalisierung im Kontext der Lehrer:innenbildung an Universität und Hochschule.

Die konstitutive Ungewissheit geschichtsunterrichtlichen Handelns in Schule und Unterricht sowie die spezifische Eingriffsqualität der Geschichtslehrperson generieren dabei eine besondere Form der Verantwortung (Biesta, 2008, S. 191), die nicht einfach durch die schematische Befolgung durch andere gesetzter Ordnungen, Regeln und Verfahren ausgeübt werden kann oder sich hinter der Positionierung der Erklärer:innen historischer Zusammenhänge versteckt, weil es Geschichtslehrpersonen gegenwärtig und eben auch zukünftig mit immer neuen Fällen zu tun haben, die sich einem planbaren Kausalgeschehen entziehen. Gerade die konstitutive Dialogizität von Geschichtslernen im Geschichtsunterricht potenziert die Unmöglichkeit der Versicherung beim Geschichte-Unterrichten. Das Geschichtslehren und -lernen findet immer in neuen, komplexen und schwierigen Situationen statt, gerade weil immer auch anders historisch erzählt werden könnte. Eine professionelle Geschichtslehrperson ist damit kein „Faktor" im Prozess der Generierung historischer Bildung, sondern schafft diesen Zweck erst durch ihr professionelles Handeln im Geschichtsunterricht. Sie befriedigt also keine Bedürfnisse ihrer Schüler:innen, wie es ein Angebot-Nutzungs-Modell schulischen Lernens nahelegt, sondern schafft diese Bedürfnisse allererst durch ihr geschichtsunterrichtliches Handeln. Professionelles Handeln im Geschichtsunterricht erfordert in diesem Sinne die Fähigkeit und Motivation zu umfassender Analyse immer neuer, anderer Fälle auf der Basis eines umfassenden geschichtsdidaktischen Wissens und geschichtsunterrichtlichen Professionswissens (vgl. Cramer et al., 2023, S. 6). Die Geschichtslehrperson muss beurteilen können, was in einer solchen komplexen und immer wieder neuen Situation des Geschichtslehrens und -lernens zu tun ist. Das impliziert eine persönliche Involviertheit und personale Verantwortung für das eigene Tun, welches Reflexion und Reflexivität erfordert (Heuer et al., 2019).

3. Historisierung und Situierung

Ein solches Professionalitätsverständnis hat Konsequenzen für den Umgang mit den Theorien, Kategorien und Begriffen der Geschichtsdidaktik im Kontext der Lehrer:innenbildung an Universität und Hochschule: „It is important […] we continue to problematize the taken-for-granted teacher education dogmas so discussions across differences […] can occur" (Craig et al., 2022, S. 221). Auch die symbolischen Ordnungen der Geschichtsdidaktik, wie etwa *das* Geschichtsbewusstsein, *die* Multiperspektivität und *das* historische Lernen, sind Ordnungen, die von jemandem *für* jemanden zu einem bestimmten Zeitpunkt gemacht wurden (Mouffe, 2017, S. 27) und sollten als solche gemachten Ordnungen, als disziplinpolitische Setzungen zu einer bestimmten Zeit, mit ihren Effekten thematisiert und im Kontext der Geschichtslehrer:innenbildung befragt werden. Weder stehen sie ein für alle Mal fest, noch sind sie unwiderruflich. Im Kontext des Ansatzes der Meta-Reflexivität wird diese reflexive Historisierung in kritischer Absicht als ein zentrales Prinzip beschrieben: „Furthermore historicization means a sensitivity to the (contingent) historical circumstances of the emergence of a particular theory or empirical context, which supports understanding of the possibility of alternative conceptions in different circumstances" (Cramer et al., 2023, S. 8).

Für die domänenspezifische Geschichtslehrer:innenbildung als Ort des Politischen müsste dies meiner Ansicht nach nun bedeuten, diese Ordnungen im Modus wissenschaftlicher Reflexivität immer wieder selbst zu verhandeln und zur Disposition zu stellen und dabei anzuerkennen, dass die Beobachter:innen der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik im Modus der Distanz etwas anderes beobachten und modellieren als das, was die involvierten *Professionals* der Geschichtsunterrichtspraxis in der konkreten Situation im Modus der Einlassung tun (Heuer, 2021a). Der hier skizzierte Professionalitätsbegriff gründet also auf Historisierung und Situierung zugleich. Dies bedeutet aber auch, nicht von uns selber zu schweigen, sondern von unseren Verstrickungen zu sprechen und sie im Sinne der Generierung von Perspektivendifferenz zu relationieren.

Gleichzeitig ändert sich der Standpunkt der Beobachtung selbst. Als an der geschichtsdidaktischen Professionalisierungsforschung Beteiligter stehe ich dann nicht mehr den Forschungsergebnissen, etwa der Kompetenzentwicklung von angehenden Geschichtslehrpersonen, beschreibend gegenüber und der konstruierenden Forschungspraxis scheinbar außerhalb, sondern bin als ‚Partizipand' (Hirschauer, 2004) selbst konstitutiver Bestandteil der Praxis, die die Professionalisierungsforschung mittels ihrer Testinstrumente und Modelle vorgibt zu erfassen. Damit geht es bei den Prinzipien der Historisierung und Situierung weniger um die Generierung neuen Wissens, sondern vielmehr um die Relationierung und Reflexion der Grundlagen der eigenen Forschungsbe-

mühungen und um einen „produktiven Umgang[.] mit Nichtwissen und Ungewissheit im Forschungsprozess“ (Kade, 2015, S. 162).

Mit den Prinzipien der Historisierung und Situierung wird eben nicht von der epistemologischen, sozialen und politischen Situierung der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik, vom Erkenntnissubjekt und seinen Bedingungen abstrahiert. Und es wird damit gerade eben nicht unterstellt, „unbeeindruckt von wissenschaftsfremden Kontaminierungen subjektiver und institutioneller Art“ (Etzemüller, 2022, S. 253), dass es *die* Geschichtsdidaktik mit einem kohärenten theoretischen Inventar und einer einheitlichen disziplinären Gestalt jemals gegeben hat. Wohl eher war diese bereits in den siebziger und achtziger Jahren plural und heterogen, veränderlich und ephemer (Sandkühler, 2014, S. 12). Symbolische Ordnungen müssen im Kontext der Geschichtslehrer:innenbildung als gemachte Ordnungen erfahrbar, Kontingenzen sichtbar und Verunsicherungen thematisiert und letztlich von den *Professionals* in der Praxis des Geschichtsunterrichts ausgehalten werden. Nicht der Konsens ist es also, der für die domänenspezifische Lehrer:innenbildung bedeutsam ist, sondern vielmehr der Diskurs, „an dessen Ende die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in wesentlichen Fragen im Dissens verbleiben“ (Reichenbach, 2000, S. 795). Dies gilt explizit auch für den Diskurs zwischen Geschichtsdidaktik und *Professionals* im Kontext der Lehrer:innenbildung.

Damit geht es um das Offenhalten der Perspektiven, um die Betonung der Dignität zweier Praxen, um das Anerkennen neben der Praxis des schulischen Geschichtsunterrichts eben auch der Praxis der Geschichtsdidaktik als einer sozialen Praxis (Heuer, 2021b), die nicht auf ihrem Alleinstellungsmerkmal der Generierung objektiven Wissens zum Professionalisierungsprozess von (angehenden) Geschichtslehrpersonen beharrt, sondern die sich darauf beschränkt, lediglich anschlussfähige Wirklichkeitskonstruktionen aus geschichtsdidaktischer Perspektive zu generieren. Es ginge dann letztlich um die Thematisierung der Produktivität der wissenschaftlichen Erkenntnisse und um die Strategie der Zurücknahme des allgemeinen Blickes der Wissenschaft, um das Individuelle, das Besondere, den Eigensinn der *Professionals* zu betonen und im Spiel zu belassen. Das Programm eines solchen historisierenden und situierenden Zugriffs verfolgt also primär das Ziel, „die Genese der geschichtsdidaktischen Wissensordnungen, ihrer Diskurse und ihre sie erzeugenden sozialen Praxen und Akteur:innen […] kritisch zu analysieren, um so die prinzipielle Veränderbarkeit und -bedürftigkeit geschichtsdidaktischer Begriffe, Konzepte und Kategorien unter veränderten Bedingungen […] zu thematisieren. In dieser Perspektive geht es dann um die Bedingungen der Möglichkeit, gegenwärtig und zukünftig überhaupt über historisches Lernen und Lehren in den unterschiedlichen Handlungsfeldern sprechen zu können. Es geht um die Erweiterung von Perspektiven, um Perspektivendifferenz und um das Entwerfen neuer anschlussfähiger Möglichkeiten des Nachdenkens über historisches Lernen und Leh-

ren im 21. Jahrhundert“ (Heuer, 2021b, S. 54). Perspektivendifferenz sollte als Stärke wissenschaftlicher Geschichtsdidaktik betrachtet werden, nicht als deren Schwäche. Geschichtsdidaktische Theorien, Kategorien und Begriffe können mit solch einem Zugriff als Produkte sozial-historischer Konstellationen (Mulsow, 2005, S. 84) betrachtet werden, die Wissensordnungen sowie Diskurslandschaften konstituieren und die Geschichtsdidaktik in ihrem Handlungsfeld als soziale Praxis bestimmen (Foucault, 2018, S. 43).

Beide Prinzipien einer solchen meta-reflexiven Geschichtslehrer:innenbildung, Historisierung und die bislang nicht thematisierte Situierung, stellen so die Bedingungen der Möglichkeit dar, überhaupt gegenwärtig und zukünftig zukunftsfähige Geschichtslehrer:innen zu bilden. Denn nur so lässt sich wohl in spätmodernen Zeiten anschlussfähige Kommunikation zwischen den beiden Praxen, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht, realisieren.

4. Für eine meta-reflexive geschichtsdidaktische Professionalisierungsforschung

Mit der Perspektive des meta-reflexiven Ansatzes (Cramer et al., 2019, 2020) lassen sich die eingangs skizzierten wirkmächtigen Verhältnisbestimmungen zwischen Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht, Wissen und Können, Theorie und Praxis problematisieren und letztlich als das thematisieren, was sie sind: Ordnungen, die von jemandem für jemandem zu einer bestimmten Zeit gesetzt wurden. Eine meta-reflexive Geschichtsdidaktik müsste sich nun selbst, ihre Praxis und Wissensordnungen in ihrer sozialen und epistemologischen Situierung zum Gegenstand machen. Sie kann sich dann nicht auf dem *locus observandi* als scheinbar unbeteiligte Beobachterin verstecken, sondern müsste absteigen vom „Feldherrenhügel“ (Rieger-Ladich, 2020) und die eigenen Verstrickungen thematisieren, müsste über sich nachdenken und von sich sowie der eigenen „historischen Selbstreflexion“ (Bergmann & Schneider, 1977, S. 72) sprechen und nicht immer nur von der der anderen. Bereits 1977 schrieben Klaus Bergmann und Gerd Schneider mit ihrem Plädoyer für eine disziplingeschichtliche Perspektive innerhalb der Geschichtsdidaktik: „Ihre Aufgabe als Wissenschaft besteht darin, ihrer normativen Implikationen stets eingedenk zu sein“ (Bergmann & Schneider, 1977, S. 74).

Eine solche meta-reflexive Geschichtsdidaktik geht also davon aus, dass ihre eigenen Wissensordnungen sozial, politisch, epistemisch, subjektiv, sprachlich und von umweltbedingten Faktoren beeinflusst worden sind. Sie geht also mit einer besonderen Idee des Erkennens einher und weigert sich, dieses als eine Konsequenz einer „reinen Vernunft“ anzuerkennen. Eher stehen Tätigkeiten im Vordergrund, die zu einer theoretischen Tatsache geführt haben (Van Reeth & Heuer, 2023).

Mit einer solchen meta-reflexiven Perspektivierung plädiere ich also auch für eine zukünftige geschichtsdidaktische Professionalisierungsforschung, die sich als situiert begreift und die sich selbst und die Bedingungen der eigenen Möglichkeiten aufmerksam im Modus wissenschaftlicher Reflexivität beobachtet, um so Perspektiven zu erweitern und um Anschlussfähigkeit gegenüber den Professionals der Praxis des Geschichtsunterrichts sowie anderen Bezugswissenschaften und deren Diskursen herzustellen. Der sich so zwangsläufig ergebende Dissens, einerseits zwischen den einzelnen Perspektiven der Forschungspraxis und andererseits zwischen den „Sehepunkten" der Forschungs- und professionellen Schulpraxis, erscheint in dieser Hinsicht dann aber als konstitutiver Bestandteil des Verhältnisses zwischen Disziplin und Profession, Theorie und Praxis, Wissen und Können, der sich auch nicht durch gezielte Interventionen und Implementationen in Kohärenz überführen lässt (Cramer, Brown & Aldridge, 2023, S. 6): „Im Unterschied zu einem Rechtsstreit wäre ein Widerstreit ein Konfliktfall zwischen (wenigstens) zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt" (Lyotard, 1989, S. 9).

Eine so verstandene kritische Professionalisierungsforschung nutzt die sich daraus ergebenden Differenzen produktiv und entwirft andere Möglichkeiten. Solch eine problemgenerierende und kontingenzgewärtige geschichtsdidaktische Professionalisierungsforschung markiert Widersprüche, erweitert Perspektiven, sucht nach Ungeklärtem und macht Alternativen sichtbar. Sie weiß etwas darüber, dass etwas nicht notwendig so ist, wie es ist, aber eben auch nicht zufällig. Sie kreiert Möglichkeitsräume des Widerstreits und weiß gleichzeitig darum, dass immer auch andere Perspektiven möglich wären. Und gerade dadurch, dass sie die entscheidende Ungewissheit professioneller Praxis immer schon selbst reflektiert und zum eigenen Modus macht, könnte diese Professionalisierungsforschung der Dignität der Praxen in den „verschiedenen Welten" (Herzog, 2018, S. 814), nämlich der Geschichtsdidaktik, dem Geschichtsunterricht und der Geschichtslehrer:innenbildung, überhaupt erst gerecht werden (Biesta, 2019).

Literatur

Bergmann, K., & Schneider, G. (1977). Das Interesse der Geschichtsdidaktik an der Geschichte der Geschichtsdidaktik. *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung*, *8*, 67–93.

Biesta, G. (2019). Good teaching, good teacher education and the education of the teacher's eye. In J. Orchard (Hrsg.), *Springer Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_21-1

Biesta, G. (2008). Wider das Lernen. Die Wiedergewinnung einer Sprache für Erziehung im Zeitalter des Lernens. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *84*(2), 179–194.

Craig, C. J., Assuncao, F., van Overschelde, J. P., & Hill-Jackson, V. (2022). Problematizing the taken-for-granted: Talking across differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, *73*(3), 221–224. https://doi.org/10.1177/00224871221089790

Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-Reflexivity and TeacherProfessionalism: 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. (2020). 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., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65*(3), 401–423. https://doi.org/10.3262/ZP1903401

Drerup, J., Zulaica y Mugica, M., & Yacek, D. (2021). Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Einleitung. In J. Drerup, M. Zulaica y Mugica & D. Yacek (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote* (S. 9–16). Kohlhammer.

Etzemüller, T. (2022). „Mein Gott, das war das glücklichste Jahr in meinem Leben". Das Wissenschaftskolleg zu Berlin als Milieu und Offenbarung. Zur Ethnografie einer anti-universitären Institution. In D. Meyer, J. Reuter & O. Berli (Hrsg.), *Ethnografie der Hochschule* (S. 251–273). transcript.

Fleck, L. (1983). Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im Allgemeinen. In L. Schäfer & T. Schnelle (Hrsg.), *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze* (S. 59–83). Suhrkamp.

Foucault, M. (2018). *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp.

Foucault, M. (1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori*. Suhrkamp.

Hartung, O., Krebs, A., Fastlabend, D., & Meyer-Hamme, J. (2021). Der steinige Weg vom Wissen zum Können: Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Praxis bei der Betreuung zukünftiger Geschichtslehrkräfte in Langzeitpraktika. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 63–81). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_4

Heil, M. (2021). Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. Implikationen für die Lehrer:innenbildung. *heiEDUCATION Journal*, *7*, 97–119. https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2021.7.24441

Herzog, W. (2018). Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. *Zeitschrift für Pädagogik*, *64*(6), 812–830.

Heuer, C. (2023). Über die Praxis der Geschichtsdidaktik. Geschichtslehrer:innenbildung zwischen Wissenschaft und Schulpraxis. *journal für lehrerInnenbildung*, *23*(1), 40–49 https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023-03

Heuer, C. (2021a). Mehr Fälle, Irritationen und Reflexivität. Bildungstheoretische Perspektiven für eine geschichtsdidaktisch profilierte Lehrer*innenbildung. In M. Sauer & F. Runge (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Hochschullehre. Strukturen – Konzepte – Methoden* (S. 34–50). Wochenschau.

Heuer, C. (2021b). Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. Versuch über die soziale Praxis ‚der' Geschichtsdidaktik. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, *32*(3), 35–55.

Heuer, C. (2020). Die Praxen der Geschichtslehrer*innenbildung. Für eine praxistheoretische Diskussion (nicht nur) geschichtsdidaktischer Wissensordnungen. In S. Barsch & O. Plessow (Hrsg.), *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte – Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?* (S. 29–50). Lit.

Heuer, C., Körber, A., Schreiber, W., & Waldis, M. (2019). GeDiKo – Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, *17*, 99–113. https://doi.org/10.13109/zfgd.2019.18.1.97

Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture* (S. 73–91). Transcript.

Jeismann, K.-E. (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In G. Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (S. 1–24). Centaurus.

Kade, J. (2015). Kontingente Kontexte. Ungewissheitsorientierungen der Erziehungswissenschaft. In P. Wehling (Hrsg.), *Vom Nutzen des Nichtwissens. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 143–167). Transcript.

Körber, A., Heuer, C., & Schreiber, W. (in Vorbereitung). *Geschichtsdidaktische Kompetenzen – ein Strukturmodell.* Waxmann.

Koselleck, R. (1985). „Erfahrungsraum" und „Erwartungshorizont" – zwei historische Kategorien. In R. Koselleck (Hrsg.), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (S. 349–375). Suhrkamp.

Lyotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit.* Fink.

Mouffe, C. (2017). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion.* Suhrkamp.

Mulsow, M. (2005). Zum Methodenprofil der Konstellationsforschung. In M. Mulsow & M. R. Stamm (Hrsg.), *Konstellationsforschung* (S. 74–100). Suhrkamp.

Nitsche, M. (2021). Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte. In S. Barsch & B. Barte (Hrsg.), *Motivation – Kognition – Reflexion: Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen* (S. 18–35). Wochenschau.

Reichenbach, R. (2000). „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge." Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. *Zeitschrift für Pädagogik*, *46*(2), 795–807.

Paulus, D., Gollub, P., & Rothland, M. (2022). „Mir hat das wissenschaftliche Wissen hingegen sehr geholfen …". (Inklusionsbezogene) Reflexionen von Praxissemester-Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In M. Veber, P. Gollub, S. Greiten & T. Schkade (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 54–73). Klinkhardt.

Resch, M. (2022). Professionelle Kompetenz von Geschichtslehrkräften. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 267–282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_18

Ricken, N. (2019). Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 95–118). Beltz Juventa.

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. 37–47). Tübingen University Press.

Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft.* Böhlau.

Sandkühler, T. (2014). Biographie und/als historisches Lernen. Generationen, Konflikte und Deutungsmuster in der Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre. In T. Sandkühler (Hrsg.), *Historisches Lernen denken* (S. 7–34). Vandenhoeck & Ruprecht.

Sauer, M. (2013). Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Einführung in das Tagungsthema. In S. Popp, M. Sauer, B. Alavi, A. Kenkmann & M. Demantowsky (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern* (S. 19–38). Vandenhoeck & Ruprecht.

Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social.* Cambridge University Press.

Schönemann, B. (2014). Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft. In M. Demantowsky, S. Handro & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Bausteine einer Geschichtsdidaktik* (S. 9–22). Wochenschau.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57* (S. 202–224). Beltz.

Van Reeth, H., & Heuer, C. (2023). „Das ging wirklich mit der Theorie los.“: Über Möglichkeiten theoretischer Forschung in der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, *14*(1), 95–113. https://doi.org/10.46499/2237.2708

Weißeno, G. (1996). „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden“. Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 107–127). Schwalbach.

Meta-Reflexivität und religionspädagogischer Professionalisierungsdiskurs

Eine Einordnung

Konstantin Lindner und Henrik Simojoki

Abstract

In der religionspädagogischen Forschung finden sich verschiedene Ansätze zur Professionalisierung von (angehenden) Religionslehrer:innen, die mithilfe professionstheoretischer Einordnungen systematisiert werden können. Ausgehend davon lässt sich das Prinzip Meta-Reflexivität als ein grundlegendes Vermögen von Religionslehrkräften beschreiben, das durch geeignete Settings im Studium gefördert werden sollte.

1. Einleitung

Gegenwärtig befindet sich der Religionsunterricht in Deutschland in einer historisch beispiellosen Transformationsphase: Infolge sich wandelnder Religiosität breiter Bevölkerungsgruppen nimmt die Zahl der Schüler:innen mit konfessionell-christlichen Erfahrungen ab. Vermehrt nehmen Heranwachsende ohne religiöses Bekenntnis oder anderer Religionen im christlich-konfessionellen Religionsunterricht teil. Auch der Anteil an Schüler:innen, die Ethikunterricht besuchen, steigt kontinuierlich. Aufgrund dieser Gemengelage wandeln sich die Organisationsformen des konfessionellen Religionsunterrichts: Formen der konfessionellen Kooperation, bei welcher eine Lehrkraft eine gemischtkonfessionelle Gruppe unterrichtet, werden etabliert. In Niedersachsen wird an der flächendeckenden Einführung eines ‚Christlichen Religionsunterrichts' gearbeitet. Hamburg hat einen ‚Religionsunterricht für alle' entwickelt, der von verschiedenen anerkannten Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird.

All dies erfordert ein Nachdenken über die Strukturen und Ausrichtung der Religionslehrkräfteprofessionalisierung. Um in Deutschland das Fach Religionsunterricht an öffentlichen Schulen erteilen zu dürfen, ist ein formaler Abschluss im Fach verpflichtend: Im Unterschied zu vielen anderen Fächern können Lehrkräfte dieses Unterrichtsfach nicht fachfremd, also ohne entspre-

Lindner, K., & Simojoki, H. (2023). Meta-Reflexivität und religionspädagogischer Professionalisierungsdiskurs. Eine Einordnung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 285–302). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-16. CC BY 4.0

chende domänenspezifische Qualifikation, erteilen. Der Hintergrund für dieses Spezifikum besteht darin, dass Religionsunterricht rechtlich gesehen eine sogenannte ‚res mixta' ist – eine ‚vermischte Sache', die von Staat und staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird. Denn dieses Unterrichtsfach ist gem. Art. 7 Abs. 3 GG „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften" zu erteilen und Lehrkräfte können nicht „gegen [ihren] Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen" – auch nicht im Fall von Lehrer:innenmangel, wie dies in Bezug auf andere Fächer bisweilen praktiziert wird. Das Mitspracherecht der Religionsgemeinschaften artikuliert sich – neben einer Mitwirkung bei der Festlegung von Unterrichtsinhalten und zu fokussierenden Kompetenzen – insbesondere darin, dass diese ihr Einverständnis dazu geben müssen, wer Religionsunterricht in der Schule unterrichtet. Bis auf wenige Ausnahmen ist ein lehramtsbezogenes, staatlicherseits ermöglichtes Theologiestudium sowie eine praktische Qualifikationsphase im Anschluss an dieses Studium Voraussetzung für die Einverständniserteilung. Auch wenn diese Einverständnisnotwendigkeit bisweilen kritisch hinterfragt wird, sorgen damit verknüpfte Bedingungen zugleich dafür, dass eine domänenspezifische Professionalisierung von Religionslehrkräften stattfindet.

Nicht von ungefähr gehört es daher seit langem zum religionspädagogischen Wissenschaftsfeld, die Religionslehrkräftebildung hinsichtlich verschiedener Perspektiven zu erforschen und auch konzeptuell zu fundieren. Mit dem professionstheoretischen Ansatz der Meta-Reflexivität haben Cramer et al. ein Modell in die Lehrer:innenbildungsforschung eingebracht, das ermöglichen will, „divergierende Perspektiven produktiv zu relationieren" (Cramer, 2020, S. 205). Dieses Modell wird in vorliegendem Beitrag in den religionspädagogischen Professionalisierungsdiskurs eingeordnet und hinsichtlich seiner Potenziale für die Religionslehrkräftebildung diskutiert.

2. Religionslehrkräftebildung: professionstheoretische Kontextualisierungen

Im Folgenden werden Forschungen zur Professionalisierung von Religionslehrer:innen entlang professionstheoretischer Ansätze überblicksartig systematisiert. Diese Zusammenschau eröffnet Anknüpfungspunkte für die religionspädagogische Beschäftigung mit Meta-Reflexivität im Rahmen der Religionslehrkräftebildung.

2.1 Historische Entwicklungslinien

Religionsunterricht ist in Deutschland, Österreich oder auch anderen europäischen Ländern ein vergleichsweise „altes" Unterrichtsfach, insofern spätestens im Gefolge der Reformation eine zunächst in kirchlichen Zusammenhängen organisierte und konfessionell spezifizierte religiöse Unterweisung der Gläubigen an Bedeutung gewann. Über die Schulordnungen nahm auch die Professionalisierung der Religionslehrkräfte Fahrt auf: Insbesondere die Auslegung des Katechismus und die damit einhergehende Methode des Katechisierens standen – neben persönlichkeitsbildenden Aspekten – im Fokus der meist seminaristisch organisierten Lehrkräftebildung. Im Zuge der Einführung und schrittweisen Durchsetzung einer allgemeinen Schulpflicht schreitet die Akademisierung der Religionslehrkräftebildung voran. Während sich eine universitäre Religionslehrkräftebildung im Gymnasialbereich bereits im 19. Jahrhundert etablierte, setzten sich im Volksschulbereich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts flächendeckend entsprechende Strukturen durch (Roggenkamp-Kaufmann, 2001; Käbisch & Wischmeyer, 2008; Simojoki et al., 2021, S. 1–212). Die Verankerung des konfessionellen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach erfolgte durch Art. 149 der Weimarer Reichsverfassung im Jahr 1919.

Nachdem der Religionsunterricht 1949 im Grundgesetz erneut als ordentliches Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule legitimiert worden ist, kam es zu grundlegenden Veränderungen in den Leitbildern für Religionslehrkräfte (Simojoki et al., 2021, S. 230–286). In Abhängigkeit von der jeweiligen Konzeption wurde die Rolle der Religionslehrkräfte spezifisch definiert: Im katholischerseits bis in die 1970er Jahre realisierten kerygmatischen Religionsunterricht beispielsweise sollte „der Lehrer seine profane Lehrerrolle für die Dauer der Katechese abstreifen" und als „Verkündiger" auftreten (Hilger, 1978, S. 133). Im Rahmen der Evangelischen Unterweisung, die bis in die 1960er Jahre prägend war, galt eine ähnliche Vorstellung von der Lehrkraft als Glaubenszeug:in oder Seelsorger:in (Adam, 1997, S. 177). In der hermeneutischen Konzeption von Religionsunterricht wiederum, die ihren Schwerpunkt auf dem Verstehen biblischer Texte hatte, sollte die Lehrkraft „Anwalt der Bibelwissenschaft" (Hilger, 1978, S. 135) sein. Im subjektorientierten, auf Korrelationen zwischen Schülererfahrungswelten und Glaubenskontexten angelegten Religionsunterricht, der ab den späten 1970er Jahren etabliert wurde, werden hingegen Religionslehrkräfte in ihrer „komplexen Unterrichtsrolle" ernstgenommen: „Neben sehr hohen fachlichen Kompetenzen" in Theologie, Human- und Sozialwissenschaften werden von ihnen „hohe kommunikative und pädagogische Kompetenzen" (Hilger, 1978, S. 136) erwartet.

Bereits ab den 1950er Jahren lassen sich seitens der Religionspädagogik Brückenschläge zu erziehungswissenschaftlichen Diskussionen zum Kontext der Lehrkräftebildung nachweisen. Neben theoretischen Fundierungen eta-

blieren sich ab den 1970er Jahren auch empirische Studien zu Religionslehrkräften – unter anderem zu „Person- und Funktionsaspekten" (Ziebertz, 1995, S. 48; vgl. ausführlicher Simojoki et al., 2021, S. 274–286). Im 21. Jahrhundert setzt sich die Annäherung religionspädagogischer Forschung zu Religionslehrkräften an entsprechende bildungswissenschaftliche Theoriebildungen beständig fort. Dass Letztgenannte nicht ungebrochen auf Religionslehrer:innenforschung übertragen werden, liegt „an der im Grundgesetz verankerten Kirchenbindung des konfessionellen Religionsunterrichts" (Simojoki et al., 2016, S. 141) und den damit gegebenen spezifischen Anforderungen an die Religionslehrkräfteprofessionalisierung.

2.2 Professionstheoretische Einordnungen

Der kursorische historische Überblick zeigt: Schon seit den 1950er Jahren werden in der Religionspädagogik Überlegungen zur Professionalisierung der Religionslehrkräfte diskutiert. Diese folgen lange Zeit fachinternen Theorierahmungen, die meist von einem „guten Religionsunterricht" als Zielperspektive her entfaltet werden. Ableitungen in Bezug darauf, wie die universitäre Lehrkräftebildung, das Referendariat oder gar die Fortbildungen domänenspezifisch konzeptualisiert werden (sollten), werden seit der Jahrtausendwende intensiver erforscht. In diesem Zusammenhang werden auch die in der Lehrer:innenbildungsforschung gegenwärtig diskursprägenden Professionstheorien (Terhart, 2011; Cramer et al., 2020, S. 131–214) in der Religionspädagogik verstärkt rezipiert und stellen zugleich ein hilfreiches Raster dar, mit welchem Überlegungen zur Religionslehrer:innenprofessionalisierung systematisiert und eingeordnet werden können (Pirner, 2012; Lindner, 2021; Riegel, 2021).

Der *(berufs-)biografische Ansatz* fokussiert „Lebensläufe und Berufsbiografien von Lehrpersonen in ihrer institutionellen, organisationalen wie auch individuell-biografischen Kontextualisierung" (Wittek & Jacob, 2020, S. 196). Dabei stehen insbesondere die Entwicklungen, Dynamiken, Veränderungen im Fokus, die sich im Verlauf des Lehrer:innen-Seins ergeben: „Professionalität kann und soll sich berufsbiographisch entwickeln" (Terhart, 2011, S. 208). Neben empirisch gewonnenen Diagnosen kann dieser professionstheoretische Referenzpunkt somit als Ausgangspunkt für die Definition von „Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen" (Wittek & Jacob, 2020, S. 199) angesehen werden. In der religionspädagogischen Professionsforschung gibt es in berufsbiografischer Hinsicht nur zu punktuellen, weniger zu longitudinalen Kontexten empirische Befunde. Vor allem auf theoretisch-konzeptioneller Ebene jedoch zeigen sich vielfältige Referenzen zum berufsbiografischen Ansatz – insbesondere hinsichtlich der professionellen Entwicklung des religionsbezogenen Standpunkts von (angehenden) Lehrkräften: Denn Religionslehrer:innen, die den konfessio-

nellen Religionsunterricht erteilen, müssen ihren Schüler:innen auf reflektierte Weise Innensichten auf sowie Erfahrungen mit Religion zugänglich machen können – und dies so, dass den Lernenden in Bezug darauf eine kritisch-reflexive Positionierung möglich ist. Dies erfordert jedoch einen professionellen Umgang mit eigenen Glaubenspositionen und -erfahrungen. Professionstheoretische Forderungen, der „biografischen Reflexion angehender Lehrpersonen" in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung „verstärkt Raum" zu geben (Wittek & Jacob, 2020, S. 199), werden in der Religionslehrer:innenbildung u. a. folgendermaßen berücksichtigt: In den das universitäre Theologiestudium (und bisweilen auch die Referendariatsphase) begleitenden, von Seiten der Kirchen verantworteten (katholischerseits verpflichtenden) Mentoraten wird den Studierenden sowie Referendar:innen ermöglicht, „die eigene Religiosität, ihr Verhältnis zur Kirche und ihre Berufsentscheidung zu klären" (Die deutschen Bischöfe, 2011, S. 48). Dieses studien- bzw. referendariatsbegleitende Programm tangiert persönlichkeitsbezogene, Vertrauensschutz erfordernde Kontexte und wird von speziell dafür angestellten Mentor:innen seitens der Kirchen verantwortet. Jüngst gewinnen hinsichtlich der universitären Phase Überlegungen an Bedeutung, (angehenden) Religionslehrkräften „die Arbeit am Entwurf einer je eigenen Theologie" (Schröder, 2023) sowie „religiöse Bildungsbiografien" (Kirchenamt der EKD, 2021) im berufsbiografischen Verlauf immer wieder explizit zu ermöglichen.

Der *Persönlichkeitsansatz* fokussiert ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind" (Mayr & Neuweg, 2006, S. 183). Im allgemeinen Lehrerbildungsforschungsdiskurs sind dabei häufig die ‚Big Five', ein Faktorenmodell der Persönlichkeit (vgl. McCrae & Costa, 2008: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit), und das RIASEC-Modell allgemeiner und für berufliche Tätigkeiten relevanter Interessen (vgl. Mayr et al. 2020, S. 142: praktisch-technische, intellektuell-forschende, künstlerisch-sprachliche, soziale, unternehmerische, konventionelle) im Blick. Dagegen spielen im religionspädagogischen Professionalisierungsdiskurs vor allem „die persönliche Beziehungsfähigkeit, Glaubwürdigkeit und eigene Religiosität von Lehrkräften eine wichtige Rolle" (Pirner, 2012, S. 16). Abgesehen von theoretischen Setzungen und empirischen Studien wird bislang im religionspädagogischen Diskursfeld nur bedingt über eine Operationalisierung der konstatierten Persönlichkeitsmerkmale in den drei Phasen der Religionslehrkräftebildung nachgedacht. In dieser Hinsicht hat jüngst Bernd Schröder für die erste Phase „Eignungsabklärungsmöglichkeiten" ins Spiel gebracht, die beispielsweise mittels Self-Assessments „Kriterien für gute (Religions-)Lehrende" prüfen könnten: intellektuelle Eignung zur Bewältigung des Studiums, Ausschluss einer Persönlichkeitsstörung, fachliches Interesse an theologischen und religionswissenschaftlichen Gehalten, konstruktiver Bezug zu Religion und Re-

ligionsgemeinschaft, Motivation und kommunikatives Geschick für die Arbeit mit Heranwachsenden, Teamfähigkeit (Schröder, 2023, S. 145 f.).

Der *strukturtheoretische Professionalisierungsansatz* sensibilisiert dafür, dass die Initiierung von Wechselbeziehungen zwischen Schüler:innen und Lerngegenständen, wie auch die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, nicht standardisiert geplant werden können, sondern von verschiedenen, widerstreitenden Orientierungen abhängen. Diese prägen das Lehrer:innenhandeln angesichts von nur begrenzt vorhersehbaren unterrichtlichen Situationen. Um die damit einhergehenden Herausforderungen zu fassen, können sich die Lehrkräfte zwar professionelles Handeln aneignen. Damit letztgenanntes jedoch gelingt, sind sie auf ein „pädagogisches Arbeitsbündnis" (Helsper, 2020, S. 180) angewiesen, insofern die Schüler:innen, aber auch deren Eltern sowie die Klasse in ihrer prägenden Rolle bezüglich schulischer Bildung berücksichtigt und ernst genommen werden (Oevermann, 1996, S. 153). Überdies wird im Zusammenhang mit strukturtheoretischen Überlegungen – nicht unkritisiert – die Bedeutung pädagogischer Antinomien reflektiert, die das Handeln der Lehrkräfte prägen: z. B. „Nähe und Distanz oder Heteronomie und Autonomie" (Helsper, 2020, S. 182). In der religionspädagogischen Professionsforschung wird im Sinne dieses Ansatzes mehreres reflektiert: z. B. die Antinomien, dass „in der Zwangsveranstaltung Schule ein Verständnis von christlicher Freiheit" zugänglich gemacht werden soll, dass sich Leistungsbewertung und das thematisierte unbedingte Angenommensein von Gott widersprechen oder dass „eine konfessionelle Position im RU vertreten und doch offen gegenüber nichtglaubenden oder andersgläubigen SchülerInnen" (Pirner, 2012, S. 18) unterrichtet werden soll. Auch die Erwartungen verschiedener Akteursgruppen an Religionslehrkräfte diskutieren religionspädagogische Forschungen in strukturtheoretischer Hinsicht: Neben den Schüler:innen und Eltern sind dabei Staat und Kirche(n) bzw. Religionsgemeinschaften, aber auch die Schulfamilie und die Gesellschaft im Blick (Ziebertz et al., 2005; Lindner, 2021). Diskursprägende religionspädagogische Forschungen zum strukturtheoretischen Ansatz hat Stefan Heil vorgelegt. Er konzipiert ein Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus (Heil, 2006), das im Rahmen der Professionalisierung als Diagnoseinstrument dient, um vorhandene Passungen wie auch Unwuchten im professionellen Handeln von Religionslehrkräften zu identifizieren. Drei Strukturmerkmale sind in dieser Perspektive leitend: „fachspezifisches Repertoire, Transformation auf den jeweils zu lösenden empirischen Fall, Arbeitsbündnis zwischen Profi und Klienten" (Heil, 2016, S. 8). Das von Heil entwickelte Modell bildet das religionspädagogische Arbeitsbündnis in den Aspekten ‚Institution' sowie ‚Person' ab: „Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer bedeutet dies, dass sie die Institutionen Schule und Kirche vertreten, und personal eine eigene Lebens- und Glaubensbiographie mitbringen." (S. 11) Überdies verweist das Habitus-Modell auf das nötige ‚Fachrepertoire'

(„Fachwissen und Routinen, mit deren Hilfe religiöse Bildung grundgelegt wird“ (ebd.)), das Religionslehrkräfte benötigen, sowie auf den jeweils spezifischen ‚Bildungsfall‘, der sich im Horizont religiöser Pluralität ereignet. Der religionspädagogische Habitus als individueller ‚Stil‘ religionspädagogischen Handelns bildet sich dadurch aus, dass Religionslehrer:innen die verschiedenen Aspekte des Modells ständig reflektieren. Reflexion ist dabei die zentrale Kategorie dieses Professionalisierungsmodells, das auch durch Vorschläge für die drei Phasen der Religionslehrkräftebildung operationalisiert worden ist (Heil & Riegger, 2017).

Besonders häufig werden in der gegenwärtigen religionspädagogischen Theoriebildung *kompetenzorientierte Ansätze* professionellen Religionslehrer:innen-Seins entfaltet und diskutiert. Aus der Vielzahl existierender Kataloge, mittels derer Religionslehrer:innen-Kompetenzen definiert werden, lassen sich nach Ulrich Riegel folgende Kompetenzen „als weitgehender Konsens“ festhalten: theologische, religionsdidaktische, pädagogische, diagnostische, institutionelle und spirituelle bzw. personale Kompetenz (Riegel, 2021, S. 140). Immer mehr setzt sich in der religionspädagogischen Professionsforschung die Orientierung am von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) prominent gemachten COACTIV-Modell durch (u. a. Pirner, 2012, S. 21–28; Wüstner & Riegel, 2015; Fricke, 2017; Lindner, 2017; Riegel & Leven, 2018; Leven, 2019; Schambeck, 2022, S. 31–88; Simojoki et al., 2021, S. XXX–XXXIII und 217–220; jüngst in verschiedenen Beiträgen in Hailer et al., 2023). Dieses multidimensionale, generisch-heuristische Modell einer Beschreibung von Professionswissen ermöglicht es, verschiedene Aspekte der professionellen Kompetenz von Lehrkräften zu integrieren: Auf diese Weise können „Erwartungen an den Lehrerberuf verbindlicher kommuniziert und damit Ziele und Maßnahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kriterial abgeleitet und beschrieben“ (König, 2020, S. 166) sowie empirisch präziser analysiert werden. In der religionspädagogischen Rezeption werden vor allem folgende Aspekte des Professionswissens sowohl theoretisch als auch empirisch fokussiert: (1) das fachwissenschaftliche Wissen und damit vertiefte Einblicke in theologische Deutungswelten und die dahinterliegenden „Strukturen, Inhalte, Probleme, Schlüsselfragen“ (Kultusministerkonferenz, 2013, S. 42), die den religiös-konstitutiven Weltzugang prägen; ebenso Wissensbestände, wie die verschiedenen Themen des Religionsunterrichts auch nichttheologisch (z. B. philosophisch oder naturwissenschaftlich) bearbeitet werden können; (2) das fachdidaktische Wissen und damit die Fähigkeit, domänenspezifische Sachverhalte so zu kommunizieren, dass diese zum einen kognitiv aktivierend dargeboten werden und zum anderen auch für Nicht-Expert:innen und Nicht-Gläubige verständlich sind. Der Stellenwert der weiteren Aspekte professioneller Kompetenz, nämlich der Überzeugungen und Werthaltungen, der motivationalen Orientierungen

sowie der selbstregulativen Fähigkeiten, wird dagegen wenig in Bezug auf Professionalisierungsoptionen berücksichtigt.

2.3 Professionsbezogene Befunde

Zu ausgewählten Aspekten der oben skizzierten Professionalisierungs- und Professionskontexte wird in der Religionspädagogik seit langem hermeneutisch-theoretisch sowie empirisch geforscht; auch historische Zugänge haben Tradition (Überblicke bei: Ziebertz, 1995; Pirner, 2013; Rothgangel, 2015; Pirner et al., 2016; Rothgangel, 2019; Riegel, 2021; Lindner, 2021). Im Folgenden wird anhand ausgewählter Erträge jüngerer Studien skizziert, welche professionstheoretischen Aspekte der Religionslehrkräftebildung gegenwärtig relevant erscheinen.

Religionslehramtsstudierende werden – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des religionsdemografischen Wandels – hinsichtlich ihrer *Studienmotivation* befragt. Die Studie von Christhard Lück (2012, S. 69f.) zeigt, dass die Vermittlung von Werten an die Schüler:innen, aber auch die Vielseitigkeit des Religionsunterrichts oder das Interesse an theologischen Fragen zentrale Beweggründe für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums mit Fach Religion sind. Weitere empirische Studien erweisen, dass die Werteweitergabe an die nächste Generation sowie der persönliche Glaube für die Aufnahme eines Theologiestudiums ausschlaggebend sind (Zimmermann & Riegel, 2023, S. 121 und 124).

Auch der Umgang mit *gelebter und gelehrter Religion* bedarf einer professionsbezogenen Reflexion, insofern es im Religionsunterricht auch darum gehen soll, den Schüler:innen Innensichten auf Religion und Glaube zu präsentieren, aber mit der Option, sich davon reflexiv zu distanzieren. Qualitativ-empirischen Befragungen zufolge meinen Religionslehrkräfte, dass sie ihre eigene religiöse Position reflektiert, bisweilen gar distanziert ins Unterrichtsgeschehen einbringen, sodass eine „dezidiert ‚schulisch' formatierte ‚Bildungsreligion'" (Feige, 2001, S. 296) zur Geltung kommt. Dass Religionslehrkräfte die Differenzierung zwischen ‚gelebter' und ‚gelehrter' Religion im Rahmen ihres Unterrichts unterschiedlich zur Geltung bringen, zeigen auch Forschungen zu konfessionell-kooperativen Settings von Religionsunterricht: Teils sind die Lehrkräfte um neutrale Thematisierung bemüht und geben auf Nachfrage Auskunft zu ihrer religiösen Position, teils integrieren sie die eigene konfessionelle Prägung, aber nicht abgrenzend gegenüber anderen Konfessionen, und teils bringen sie ihre konfessionelle Position dominant ein (Biesinger et al., 2008, S. 99–101). Eine andere Studie wiederum belegt Tendenzen von Versachkundlichung (Englert et al., 2014, S. 159), insofern die christliche Glaubenstradition im Religionsunterricht primär religionskundlich thematisiert wird und die christliche Religion folglich vor allem aus einer Beobachter:innenperspektive, aber weniger aus der Teilnehmer:innenperspektive (gelebte Religion) in den Unterricht gelangt. Diese Tendenz wird dadurch mitbedingt, dass sich die befragten Religi-

onslehrer:innen zunächst über ein generisches pädagogisches Ethos definieren und erst dann in ihrer religionsbezogenen Rolle. Demgegenüber kann Eva-Maria Leven nachweisen, dass Religionslehrer:innen eine „persönliche Perspektive auf den Unterrichtsgegenstand" artikulieren und sich diese Perspektive auch „in der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens" äußert (Leven, 2019, S. 231). Eine qualitativ-empirische Studie unter Islamunterricht-Lehrkräften belegt, dass diese „ihr Handeln ganz konkret im schulischen Kontext" verorten und so – in bewusster Abgrenzung zu normativen Religionsauslegungen religiöser Autoritäten im Kontext von Moscheegemeinden – „den bildungspolitischen und religionspädagogischen Auftrag eines Islamunterrichts als Rahmen ihrer Handlungspraxis" im Horizont von „Neutralität" und als Angebot für gläubige wie nichtgläubige muslimische Schüler:innen setzen (Badawia et al., 2023, S. 143 f.).

Der Umgang von Religionslehrkräften mit *religiöser Vielfalt* ist in professionsbezogener Hinsicht bedeutsam, weil davon ausgegangen werden kann, dass deren Einstellung zu anderen Konfessionen oder Religionen ihr unterrichtliches Handeln prägt. Forschung zum Umgang von Religionslehr:innen mit religiöser Vielfalt steht erst am Anfang (Überblick bei Zimmermann, 2020, S. 398–404). In Bezug auf unterrichtliche Zielvorstellungen zeigt sich, dass Religionslehrkräfte hinsichtlich konfessioneller Unterschiede „in zuallererst dominanter Form von der Betonung allererst allgemein-christlicher Glaubensaussagen und zugleich von weit überwiegender Negation bestimmter konfessions-institutioneller Spezifika getragen" (Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 88) unterrichten. In einer anderen Studie zeigt sich, dass Lehrkräfte religiöse Pluralität in einer Lerngruppe als dem Interesse der Schüler:innen zuträglich und als didaktisch produktiv einschätzen, was unter anderem in den im Unterricht präsenten Erfahrungen und Wissensbeständen verschiedener Konfessionen und Religionen gründet (vgl. Pohl-Patalong et al., 2016, S. 223): „Konfessionalität und religiöse Pluralität werden damit nicht als Gegensatz oder Widerspruch aufgefasst" (Pohl-Patalong et al., 2016, S. 243).

3. Meta-Reflexivität im religionspädagogischen Professionalisierungsdiskurs: Anschlusspunkte und offene Fragen

Die verschiedenen Forschungsdiskurse zur Religionslehrkräfteprofessionalisierung verweisen auf zentrale Aspekte, die sich professionelle Religionslehrkräfte im Rahmen von Studium, Referendariat und Fortbildung aneignen sollten. Bisweilen stehen diese Aspekte „unverbunden nebeneinander, worin ein ungenutztes Potenzial" (Cramer, 2020, S. 204) liegt. Der von Cramer et al. (2019)

in die Diskussion eingebrachte Ansatz einer Meta-Reflexivität will diesem unverbundenen Nebeneinander begegnen und wird daher im Folgenden in Bezug auf seine Potenziale für die Religionslehrkräftebildung ausgelotet.

3.1 Theoretische Bezugnahmen

Mit dem Begriff Meta-Reflexivität argumentieren Cramer & Drahmann (2019), „dass eine Professionalisierung in der Lehrerbildung auf verschiedenen Ansätzen von Professionalität beruhen muss" (S. 18). Professionalität zeigt sich dabei als angeeignete Meta-Reflexivität. Letztere meint die „Kenntnis unterschiedlicher, auf den 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 des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können" (Cramer et al., 2019, S. 410). (Angehende) Lehrkräfte müssen daher im Verlauf ihres Professionalisierungsprozesses lernen, insbesondere in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung, „mit Ungewissheit adäquat umgehen zu können, die aus dem beruflichen Handlungsfeld *und* aus der Eigenlogik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses heraus generiert wird" (Cramer, 2020, S. 205). Die Befähigung, verschiedene professionsbezogene Perspektiven auf einen Gegenstand bzw. Kontext des Unterrichtens einnehmen zu können, ist im Sinne der Meta-Reflexivitäts-Idee entscheidend für professionelles Lehrkräftehandeln.

Hinsichtlich der universitären Lehrer:innenbildung bedeutet dies, dass Studierende wissenschaftliche Theorien sowie empirische Befunde (in Bezug auf das Unterrichten) kennen und kritisch verorten können. Mit diesem Wissen ist es ihnen möglich, das schulische Feld antizipierend zu deuten. Ausgehend von diesen Deutungen wiederum können neue Bedarfe hinsichtlich der Beschäftigung mit Theorie und Empirie resultieren. Im realen schulischen Handlungsfeld (z. B. im Rahmen von Praktika) können mit diesem Wissen Situationen gedeutet werden, die zwar auch ohne Professionswissen bearbeitbar sind: Professionell werden diese Deutungen jedoch erst dann, wenn sie „im Lichte der Reflexion wissenschaftlich gesättigter Deutungen erfolgen" (Cramer, 2020, S. 206). Meta-reflexive Lehrkräfte besitzen die Fähigkeit, verschiedene Deutungsoptionen in ihr Handeln und dessen Reflexion einzubeziehen. Eine meta-reflexive Lehrer:innenbildung ist somit auf die verschiedenen, teils oben diskutierten Professionstheorien angewiesen, insofern diese auf entsprechende Facetten (z. B. in berufsbiografischer oder kompetenztheoretischer Hinsicht) verweisen, die professionelle Handlungsabwägungen und Entscheidungen von Lehrer:innen unterstützen können. Eine meta-reflexive Lehrkraft besitzt in der Folge „die Gewissheit, dass Theorie nicht einfach auf die Praxis übertragen

werden kann, Praxis also immer mehrdeutig ist und es folglich nicht die *eine richtige* Handlungsentscheidung gibt" (Cramer, 2020, S. 207).

3.2 Potenziale für den religionspädagogischen Professionsdiskurs

Cramer et al. (2019, 2023) haben im Rahmen der von ihnen konturierten Idee einer meta-reflexiven Lehrkräftebildung *heuristische Prinzipien* entwickelt, von denen her (universitäre) Bildungsangebote ausgerichtet werden können. Die folgenden Überlegungen diskutieren diese Prinzipien in ihren Bezügen zu Professionalisierungskontexten der Religionslehrer:innenbildung. So wird deutlich, wie sich Aspekte der unterschiedlichen professionstheoretischen Herangehensweisen mittels Meta-Reflexivität relationieren lassen.

Eine meta-reflexive Religionslehrkraft hat den Stellenwert von *Mehrperspektivität* internalisiert – sowohl in Bezug auf fachwissenschaftliches als auch auf fachdidaktisches Wissen. Dieser mehrperspektivische Zugriff sollte in der universitären Religionslehrkräftebildung exemplarisch angeeignet werden, insofern es beispielsweise in konfessionell-kooperativen Settings wichtig ist, dass Lehrer:innen evangelisch-, katholisch- oder orthodox-theologische Deutungsmuster in Bezug auf eine religionsbezogene Frage in das Lerngeschehen einbringen können, z. B. zur rituellen Ausgestaltung christlicher Feste (Lindner, 2022, S. 295–299); Ähnliches gilt für interreligiös angelegte Lernsettings. Darüber hinaus trägt die religionsdidaktische Strategie der Perspektivenverschränkung (Woppowa, 2017) dazu bei, stereotypisierende Vereindeutigungen in Bezug auf (gelebte) Religion(en) zu vermeiden – auch unter Einbezug der Erkenntnisse empirischer Studien zu Aspekten von Religiosität und Glaube.

Meta-reflexive Religionslehrer:innen besitzen überdies die Fähigkeit zur *Distanzierung* in Bezug auf den von ihnen durchgeführten Religionsunterricht und ihre mit den Unterrichtsgegenständen potenziell verknüpften eigenen Werthaltungen und epistemischen Überzeugungen. Diese Distanzierungsfähigkeit gilt es im Studium – deutlicher als bisher – in allen theologischen Disziplinen berufsfeldbezogen zu fokussieren: Mittels geeigneter Interventionen in Lehrveranstaltungen können etwa individuelle Präkonzepte hinsichtlich bestimmter, religionsbezogener Positionen (z. B. zum Umgang mit religiöser Vielfalt oder zu ethischen Fragen) erhellt sowie verifiziert bzw. falsifiziert werden (Lindner, 2019, S. 245).

Auch die Reflexion der *Kontextgebundenheit* von wissenschaftlicher Theoriebildung sollte einer professionellen Religionslehrkraft möglich sein. Durch die Befähigung zu einer entsprechenden, meta-reflexiven Fragehaltung kann sie potenziell emanzipierter mit verschiedenen Erwartungen umgehen, die an sie gerichtet werden. Eine solche meta-reflexive Kontextualisierungsfähigkeit kann sich im Wissen darum bewähren, warum religionsdidaktische Konzeptualisierungen aus den 1950er Jahren von Religionslehrer:innen als Zeug:innen

des Glaubens sprechen, warum kirchliche Dokumente dies gegenwärtig immer noch tun und warum jedoch aktuelle religionsdidaktische Professionstheorien diesen Begriff kaum verwenden und eher eine reflektierte Positionierungsfähigkeit der Lehrkraft in Bezug auf Glaubensgehalte einfordern. Damit wird dem Prinzip der *Historisierung* folgend deutlich, warum eine Verortung bestimmter Positionen in ihrem jeweiligen Entstehungszusammenhang für eine aus heutiger Sicht (noch) angemessene Deutung relevant erscheint. Ein weiteres Beispiel: Indem in den alt- und neutestamentlichen Fachwissenschaften der Wandel von Interpretationen von Homosexualität nachvollziehbar gemacht wird, kann die mit der Kontextgebundenheit verknüpfte „*Alternativität* bzw. Vorläufigkeit allen Erkennens" (Cramer, 2020, S. 208) als Grundzug wissenschaftlicher Forschung auch in ihrer Relevanz für die Religionslehrkräfteprofessionalisierung zur Geltung kommen.

Zu prüfen ist, inwiefern das von Cramer et al. in den Diskurs eingebrachte meta-reflexionsbezogene Prinzip der *Unabhängigkeit* im Sinne eines „nicht hierarchischen Verhältnis[ses]" (2019, S. 416) verschiedener Theoreme oder Paradigmen auf die Religionslehrkräftebildung übertragen werden kann. Denn Glaubensfragen beruhen – von außen betrachtet – auf Setzungen, die aus einer religiösen Binnenperspektive vorgenommen werden. Dies als Religionslehrer:in reflektieren zu können, erweist sich einerseits als unbedingt notwendig – gerade im Dialog mit Personen, welche die jeweilige Glaubensauffassung nicht teilen. Andererseits können sich Religionslehrkräfte, die im Religionsunterricht eine Teilnehmer:innenperspektive auf Religion zugänglich machen sollen, nicht völlig „neutral" bzw. unabhängig vom Kontext ihrer Religionsgemeinschaft zu den zu thematisierenden Lerngegenständen verhalten. Im Sinne von Meta-Reflexivität erscheint es daher erforderlich, dass sie sich Strategien aneignen, dem Prinzip der *Transparenz* und *Meta-Kommunikation* zufolge (1) transparent zu machen, wenn sie aus einer Teilnehmer:innenperspektive sprechen, und (2) offen für alternative Deutungen zu sein, ohne die eigene Glaubensüberzeugung aufgeben zu müssen. Kooperative Lehrveranstaltungen zwischen unterschiedlichen Theologien und auch in Zusammenarbeit mit Religionswissenschaften können helfen, diese Prinzipien von Meta-Reflexivität im Diskurs zu schulen.

Meta-reflexiv angelegte Religionslehrkräfteprofessionalisierung erfordert nach Cramer et al. *Transparenz* und *Begründungspflicht* in Bezug auf das hochschuldidaktische Programm, sodass sich dieses den angehenden Lehrkräften in seiner Bedeutung für den angestrebten Berufskontext erschließen kann. So bieten sich beispielsweise auch in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen Interventionen an, die Studierende motivieren, mit den Dozierenden die Relevanz der thematisierten Inhalte und damit einhergehender Kompetenzen für das spätere Religionslehrer:innen-Sein zu diskutieren, aber auch die Motivation der Dozierenden zu erfahren, warum welche Gehalte mit welchen Methoden

in der Lehrveranstaltung erschlossen werden. Auf diese Weise lernen (angehende) Religionslehrkräfte, darüber zu reflektieren, was passiert und warum es bedeutsam ist, über das Zustandekommen von zu thematisierenden Inhalten zu sprechen. Diese *Metakommunikation* erweist sich in postfaktischen und postdigitalen Zeiten als Schlüsselkompetenz – in diesem Zusammenhang bietet sich auch die Chance, die für religiöse Lern- und Bildungsprozesse elementare Dimension einer pluralitätsfähigen Wahrheitsfindung einzuüben, welche zu einer begründeten, intersubjektiv nachvollziehbar kommunizierten Positionierung in Bezug auf (verschiedene) religiöse Wirklichkeitsdeutungen befähigt.

Mit dem Prinzip *Dynamik* ist zu berücksichtigen, dass eine meta-reflexive Lehrer:innenbildung von den Religionslehramtsstudierenden besonders in den ersten Semestern als „komplexitätssteigernde Zumutung" wahrgenommen werden kann. Daher ist am schrittweisen Aufbau dieser Reflexionsfähigkeit zu arbeiten. Im Horizont der oben gemäß Schröder (2023) dargelegten berufsbiografischen Überlegungen zur Entfaltung einer „eigenen Theologie" im Verlauf des Theologiestudiums zeigt sich besonderes Potenzial einer dynamisch entwickelten Meta-Reflexivität angehender Religionslehrkräfte. Für Dozierende gilt es in dieser Hinsicht, „den Beitrag ihrer jeweiligen Lehre zur Formung einer solchen Theologie zu prüfen und durch Einbau einschlägiger Reflexionsaufgaben zu verbessern" sowie „ihre theologische Expertise als kritisch-konstruktiven Resonanzraum zur Verfügung zu stellen" (Schröder, 2023, S. 152).

4. Diskussion

Die Adaption des professionstheoretischen Konzepts einer Meta-Reflexivität auf die Religionslehrkräftebildung birgt in mehrerlei Hinsicht Potenzial: Zum einen ist es dadurch möglich, verschiedene Elemente des Professions- und Professionalisierungsdiskurses in einem Gesamtkonzept zu relationieren. Zum anderen wird die in verschiedenen religionspädagogischen Konzepten zur Religionslehrer:innenprofessionalisierung als zentral ausgewiesene Kategorie der Reflexion dadurch in den Rang eines elementar-unabdingbaren Vermögens im professionellen Religionslehrer:innenhandeln erhoben – und damit zu einem Kernmoment einer entsprechend profilierten Lehrkräftebildung. Insofern ist die Wirksamkeit einer meta-reflexiven Religionslehrkräftebildung davon abhängig, dass sich die verantwortlichen Dozierenden (und Fachleiter:innen bzw. Seminarlehrer:innen) mit diesem Konzept vertraut machen. Dies gilt nicht nur für das religionspädagogische, sondern insbesondere auch das fachwissenschaftlich-theologische Lehrpersonal. Auf diese Weise kann das Konzept überdies zur Kohärenz der Religionslehrkräftebildung beitragen, indem die (angehenden) Religionslehrer:innen deutlicher als bisher explizit in die Grundlegung der Wissens- und Kompetenzbestände ihres Professionshandelns hin-

eingenommen sowie zum Entdecken von Relevanzen der wissenschaftlichen Qualifikation motiviert werden. Ein Spezifikum der Religionslehrkräftebildung ist in dieser Hinsicht gesondert zu betrachten: Auch die kirchlichen Mentorate sollten in den Meta-Reflexivitäts-Diskurs eingebunden werden. So ermöglicht Meta-Reflexivität, das Anliegen der Mentoratsangebote sowie ihr Verhältnis zum Studium (bzw. zum Referendariat) transparent zu machen und hinsichtlich der fokussierten Formate zu begründen.

Dafür könnte das Verhältnis der in diesem Modell akzentuierten Prinzipien noch präziser bestimmt werden, gerade hinsichtlich durchaus produktiver Überlappungen. So sind etwa die Prinzipien der Kontextgebundenheit, Alternativität und Unabhängigkeit in praxisbezogener Perspektive wenig trennscharf ausbuchstabierbar. Ähnliches gilt für die Relation der Prinzipien Transparenz, Meta-Kommunikation und Begründungspflicht.

Der Mehrwert dieses Modells für die Religionslehrkräftebildung besteht schließlich darin, dass es für die Notwendigkeit sensibilisiert, die individuelle Glaubensposition zu reflektieren und eine ‚eigene' Theologie auszubilden. Diese Facetten gilt es im Rahmen des Studiums verstärkt einer Meta-Reflexion zuzuführen – gerade angesichts der sich gegenwärtig verändernden Religionsunterrichtslandschaft, die von Religionslehrer:innen ein sensibles Unterrichten in konfessionell, religiös sowie weltanschaulich pluralen Schüler:innengruppen erfordert.

Literatur

Adam, G. (1997). Religionslehrer: Beruf und Person. In G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (5. Aufl., S. 163–193). Vandenhoeck & Ruprecht.

Badawia, T., Topalović, S., & Tuhčić, A. (2023). *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam. Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen.* Beltz Juventa. https://doi.org/10.5771/2748-923X-2022-1-27

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

Biesinger, A., Münch, J., & Schweitzer, F. (2008). *Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht.* Herder.

Cramer, C. (2020). 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/hblb2020-083

Cramer, C., & Drahmann, 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., Drahmann, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65*(3), 401–423.

Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.36198/9783838554730

Die deutschen Bischöfe (2011). *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.

Englert, R., Hennecke, E., & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. Kösel.

Feige, A. (2001). Die Religionslehrerinnen und -lehrer als Symptom der Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, *53*(4), 289–296. https://doi.org/10.1515/zpt-2001-530404

Feige, A., & Tzscheetzsch, W. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg*. Kohlhammer.

Fricke, M. (2017). FALKO-R: Professionswissen von Religionslehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, R. H. Mulder (Hrsg.), *Fachspezifische Lehrerkompetenzen* (S. 291–335). Waxmann.

Hailer, M., Kubik, A., Otte, M., Schambeck, M., Schröder, B., & Schwier, H. (Hrsg.) (2023). *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung*. Evangelische Verlagsanstalt.

Heil, S. (2006). *Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch fundierte Berufstheorie*. Lit.

Heil, S. (2016). Art. Habitus. *WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*, *2*, 1–19. https://doi.org/10.23768/wirelex.Habitus.100196

Heil, S., & Riegger, M. (2017). *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenz entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*. Echter.

Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-021

Hilger, G. (1978). Der Religionslehrer im Erwartungshorizont didaktischer Entwürfe. *Katechetische Blätter*, *103*(2/3), 125–140.

Käbisch, D., & Wischmeyer, J. (2008). *Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung: Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918*. Mohr Siebeck.

Kirchenamt der EKD (2021). *Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige*. EKD.

König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-019

Kultusministerkonferenz (2013). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Kultusministerkonferenz.

Leven, E.-M. (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens*. Lit.

Lindner, K. (2017). Professionalisierung für konfessionelle Kooperation – Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (S. 364–382). Herder.

Lindner, K. (2019). Herausforderungen einer ökumenischen Religionsdidaktik für die Religionslehrer*innenbildung. In M. Schambeck, H. Simojoki & A. Stogiannidis (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik* (S. 235–250). Herder.

Lindner, K. (2021). Religionslehrer/in. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 370–380). Klinkhardt, utb.

Lindner, K. (2022). Kompetent für einen konfessionssensiblen Religionsunterricht. Was Religionslehrer:innen können müssen. In H. Simojoki, Y. Danilovich, M. Schambeck & A. Stogiannidis (Hrsg.), *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie* (S. 289–303). Herder.

Lück, C. (2012). *Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und zu den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen*. Lit.

Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt* (S. 183–206). Lit.

Mayr, J., Hanfstingl, B., & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-016

McCrae, R. P., & Costa, P.T.Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of Personality* (S. 159–181). Guilford Press.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Suhrkamp.

Pirner, M. L. (2012). Wer ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung. In R. Burrichter, H. Lenhard, B. Grümme, H. Mendl & M. L. Pirner (Hrsg.), *Professionell Religion unterrichten* (S. 13–32). Kohlhammer.

Pirner, M. L. (2013). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(2), 201–218.

Pirner, M. L., Scheunpflug, A., & Kröner, S. (2016). Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern. Einblicke in eine Forschungswerkstatt. In *Religionspädagogische Beiträge*, *75*, 81–92.

Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T., & Lüdtke, A. (2016), *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein.* Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-032215-8

Riegel, U. (2021). Lehrpersonen als Professionelle. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 134–143). Kohlhammer.

Riegel, U., & Leven, E.-M. (2018). The structure of teacher knowledge in religious education. *RISTAL*, *1*, 102–116. https://doi.org/10.23770/rt1814

Roggenkamp-Kaufmann, A. (2001). *Religionspädagogik als „Praktische Theologie". Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik.* Evangelische Verlagsanstalt.

Rothgangel, M. (2015). ReligionslehrerInnen im Horizont jüngerer empirischer Studien. *Österreichisch-Religionspädagogisches Forum*, *23*(1), 101–109. https://doi.org/10.25364/10.23:2015.1.12

Rothgangel, M. (2019). Religionslehrer und lehrerinnen-Forschung. *WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*, *5*, 1–10. https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionslehrer_und_lehrerinnenForschung.200684

Schambeck, M. (2022). Von Gott, Jesus, *Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen.* Herder.

Schröder, B. (2023). Welche Religionslehrer:innen braucht guter Religionsunterricht? In M. Heiler, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert* (S. 139–153). Evangelische Verlagsanstalt.

Simojoki, H., Schweitzer, F., Henningsen, J., & Mautz, J.-R. (2021). *Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik.* Brill Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657760565

Simojoki, H., Schweitzer, F., Parker, S. G., & Freathy, R. (2016). Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als Aufgabe und Gegenstand religionspädagogischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, *68*(2), 135–152. https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0016

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 202–224). Beltz.

Wittek, D., & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). Klinkhardt, utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-023

Woppowa, J. (2017). Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (S. 174–192). Herder.

Wüstner, E. M., & Riegel, U. (2015). Theologisches und religionsdidaktisches Wissen von Religionslehrpersonen. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und -messung in den Fachdidaktiken* (S. 95–110). Lit.

Ziebertz, H.-G. (1995). Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik. In H.-G. Ziebertz & W. Simon (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik* (S. 47–78). Patmos.

Ziebertz, H.-G., Heil, S., Mendl, H., & Simon, W. (2005). *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession, Religion, Habitus.* Lit.

Zimmermann, M. (2020). In der (konfessionellen) Selbstauflösung? Zum Berufsverständnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern in religionspädagogischen Handlungsfeldern. In T. Schlag & B. Schröder (Hrsg.), *Praktische Theologie und Religionspädagogik* (S. 377–410). Evangelische Verlagsanstalt.

Zimmermann, M., & Riegel, U. (2023). Theologie studieren in veränderter religiöser Landschaft? In M. Hailer, A. Kubik-Boltres, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.) (2023). *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert* (S. 115–128). Evangelische Verlagsanstalt.

Meta-Reflexivität und Sportdidaktik

(Doppelte) Professionalisierung durch Mehrperspektivität

Julia Hapke

Abstract

Mehrperspektivität gilt sowohl im Rahmen von einer meta-reflexiven Lehrpersonenbildung als auch im Rahmen eines modernen Sportunterrichts als bedeutsames didaktisches Prinzip. Dieser Beitrag verfolgt die These, dass die wechselseitige Verständigung zwischen bildungswissenschaftlicher und sportdidaktischer Diskussion zur Idee der Mehrperspektivität beidseitig verschiedene theoretische Anschlussstellen sowie Professionalisierungspotenziale eröffnet. Letztere werden im Beitrag herausgearbeitet.

1. Einleitung

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs wurde in jüngerer Vergangenheit der professionstheoretische Ansatz der *Meta-Reflexivität* (Cramer & Drahmann, 2019; Cramer et al., 2019) eingebracht. Dieser versteht Professionalität als ein Produkt aus grundsätzlich mehreren Ansätzen der Professionalisierung und unterbreitet eine Möglichkeit, deren verschiedene Perspektiven in der Lehrpersonenbildung aufeinander zu beziehen. Ein zentrales Prinzip des meta-reflexiven Ansatzes lautet ‚Mehrperspektivität', verstanden als konsequente mehrperspektivische Betrachtung der behandelten Gegenstände (Cramer, 2020). Unter der gleichen Bezeichnung – ‚Mehrperspektivität' – ist in der deutschsprachigen sportdidaktischen Diskussion ein Unterrichtsprinzip für den Sportunterricht bekannt, welches seit den 1980er Jahren sowohl den wissenschaftlichen Diskurs als auch die Entwicklung von Curricula im Unterrichtsfach Sport prägt (Balz, 2020; Ruin, 2019). Gleichzeitig zeigen empirische Studien auf, wie herausfordernd es für Sportlehrpersonen zu sein scheint, das Prinzip der Mehrperspektivität im Unterricht tatsächlich umzusetzen. Forschung zur Thematisierung und Anwendung von Mehrperspektivität im Rahmen der Sportlehrpersonenbildung liegt zudem nur wenig vor, sie lässt jedoch vermuten, dass eine ent-

Hapke, J. (2023). Meta-Reflexivität und Sportdidaktik. (Doppelte) Professionalisierung durch Mehrperspektivität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 303–319). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068-17. CC BY 4.0

sprechende Professionalisierung bislang nicht auf breiter Basis gelingt (Balz & Hapke, 2022).

Dieser Beitrag verfolgt die These, dass die wechselseitige Verständigung zwischen bildungswissenschaftlicher und sportdidaktischer Diskussion zur Idee der Mehrperspektivität beidseitig verschiedene theoretische Anschlussstellen sowie Professionalisierungspotenziale eröffnet. Zunächst ermöglicht Meta-Reflexivität als theoretischer Ansatz zur Professionalität von Sportlehrpersonen Forschenden, die verschiedenen Perspektiven (z. B. berufsbiografischer, kompetenztheoretischer Ansatz) und Erkenntnisse der (empirischen) Sportlehrpersonenbildungsforschung aufeinander zu beziehen. Dies gewährt sowohl einen informierten, produktiv-kritischen Blick auf Potenziale und Limitationen der verschiedenen, bislang relativ isoliert voneinander beforschten Ansätze, als auch einen ansatzübergreifenden, relationierenden Blick auf unterschiedliche Professionstheorien und die systematische theoretische Verortung von empirischen Befunden in ihnen (vgl. Hapke & Cramer, 2020).

Weiterhin ergeben sich durch die nicht nur begriffliche, sondern auch semantische Nähe des meta-reflexiven Prinzips der Mehrperspektivität zum gleichnamigen Unterrichtsprinzip für den Sportunterricht (fach-)spezifische didaktische Möglichkeiten für die Praxis der Sportlehrkräftebildung und des Sportunterrichts, die in ein doppeltes Professionalisierungspotenzial münden: Die wechselseitige Bezugnahme umfasst Potenziale sowohl für die didaktische Gestaltung von Professionalisierungsprozessen von Sportlehrpersonen (z. B. Lernen am Modell; fachwissenschaftliche sowie fachdidaktische Zugänge und Sinnbezüge des Gegenstands als Perspektiven) als auch für die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Schulfach Sport (z. B. Übertragung weiterer meta-reflexiver Prinzipien von der Lehrpersonenbildung auf den Sportunterricht als Fortschreibung des Unterrichtsprinzips der Mehrperspektivität).

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, dieses doppelte Professionalisierungspotenzial herauszuarbeiten. Dazu werden zunächst die normativ-theoretische Grundlegung von Mehrperspektivität im Sportunterricht sowie dessen empirische Erforschung in der Sportdidaktik vorgestellt (vgl. 2.). Anschließend wird aus einem sportdidaktischen Blickwinkel heraus eine mögliche Übertragung des meta-reflexiven Professionalisierungsansatzes unter Anwendung des Prinzips der Mehrperspektivität und weiterer meta-reflexiver Prinzipien auf die Sportlehrpersonenbildung skizziert (vgl. 3.). Der Beitrag schließt mit der Diskussion von Professionalisierungspotenzialen der wechselseitigen Bezugnahme zwischen dem sportdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskurs zur Meta-Reflexivität (vgl. 4.).

2. Mehrperspektivität im Sportunterricht

Den Kernauftrag des professionellen Handelns von Lehrer:innen stellt nach Hericks (2015) das fachliche Unterrichten dar: Die Professionalität einer Lehrperson bemesse sich demnach vor allem daran, wie durch das Unterrichten die Bildungsprozesse der Schüler:innen angeregt und begleitet werden. Folgt man diesem Verständnis, sind sowohl die Professionalität von Sportlehrpersonen als auch die darauf abzielende Professionalisierung in der Sportlehrer:innenbildung daran zu orientieren, dass und welche fachspezifische(n) Bildungsprozesse auf Seiten der Schüler:innen von den Sportlehrpersonen im Sportunterricht ermöglicht und gefördert werden (sollen).

2.1 Normativ-theoretische Grundlegung von Mehrperspektivität im Sportunterricht

Zur Frage, wie die fachspezifischen Bildungsprozesse im Sportunterricht ausgestaltet werden sollen, gilt im deutschsprachigen Raum die Idee eines auf Handlungsfähigkeit abzielenden mehrperspektivischen Sportunterrichts wissenschaftlich wie auch curricular als trag- und konsensfähig (Balz, 2020).

Die Grundidee ist, Heranwachsende auf ein eigenständiges Handeln in der Sport- und Bewegungskultur vorzubereiten, die sowohl vielgestaltig als auch vieldeutig ist, da sie sich immer mehr ausdifferenziert, in informelle und digitale Räume verlagert und ganz unterschiedlich mit Sinn belegt wird (Gogoll, 2020; Kurz, 2004). Damit Heranwachsende lernen können, mit dieser Vielgestaltigkeit und Vieldeutigkeit sowie mit der Veränderbarkeit dieser Kultur in ihrem gegenwärtigen und zukünftigen sportbezogenen Handeln eigenverantwortlich und sinnvoll umzugehen, sollen Schüler:innen im Sportunterricht eine sowohl operative als auch reflexive Handlungsfähigkeit erwerben (Gogoll, 2020). Operative Handlungsfähigkeit meint die Fähigkeit, die sozialen Anforderungen der kulturellen Gebrauchspraxis erfüllen und somit qualifiziert an der gegebenen Sport- und Bewegungskultur partizipieren zu können. Dies schließt sowohl sportmotorische Fähigkeiten als auch Taktik- und Regelwissen ein. Reflexive Handlungsfähigkeit meint die Fähigkeit, die sozialen Anforderungen der kulturellen Gebrauchspraxis in ihrer Eigenlogik und Genese zu verstehen, sie zu hinterfragen und ggf. umgestalten zu können. Im umfassenden Sinne handlungsfähig im Sport ist, wer beide Formen integriert, also dazu fähig ist, sportbezogene Handlungsformen qualifiziert auszuüben und dabei sein Ausüben auf der Basis reflexiv erworbener Handlungsorientierungen selbstbestimmt und verantwortlich zu regulieren (Gogoll, 2020).

Einen zentralen didaktischen Ansatzpunkt zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit im Sport stellt das Unterrichtsprinzip der Mehrperspektivität dar (Balz, 2020). Diesem geht es um ein „Erfahrbarmachen unterschiedlicher

Perspektiven auf eine (als relativ zu betrachtende) ‚Wirklichkeit', um so den (Fach-)Gegenstand differenzierter beurteilen und zugleich die eigene Perspektive […] besser wahrnehmen zu können" (Ruin, 2019, S. 128).

Sport- und bewegungskulturelle Inhalte und deren Erziehungs- und Bildungswerte sind dazu unter verschiedenen Perspektiven auszulegen. Als gängige Perspektiven im Sinne exemplarischer Bildungskategorien (Balz, 2022) gelten sowohl im fachdidaktischen Diskurs als auch in deutschsprachigen Curricula für das Fach Sport sechs pädagogische Perspektiven – Ausdruck, Eindruck, Gesundheit, Leistung, Miteinander, Wagnis –, die zusammen eine gedankliche Ordnung hinsichtlich der Frage bieten, welche individuellen Sinngebungen einerseits und welche pädagogischen Potenziale andererseits mit dem Sporttreiben verknüpft werden können (Kurz, 2004). Diese Perspektiven sind nicht als fester Kanon zu verstehen, der je Gegenstand abzuarbeiten wäre. Vielmehr können sie einen Ausgangspunkt bilden und dann auch durch andere Perspektiven ersetzt oder erweitert werden (Balz, 2020).

Zur perspektivischen Auslegung sollen sportunterrichtliche Inhalte in Form von Bewegungsfeldern (z. B. Bewegen im Wasser; Spielen) unter einer oder mehreren Perspektiven für die Schüler:innen sicht- und erfahrbar thematisiert werden. Dafür spielt eine Verknüpfung von Erleben und Reflektieren der Handlungssituationen eine besondere Rolle: Nach selbsttätiger Auseinandersetzung sollen Schüler:innen z. B. durch Verbalisierungsaufgaben zur Reflexion ihrer Erlebnisse angehalten werden (Balz, 2022). Zur Planung mehrperspektivischen Sportunterrichts schlägt Balz (ebd.) sieben verschiedene Formen mehrperspektivischer Thematisierung vor: Der Unterrichtsgegenstand lässt sich perspektivisch *fokussieren* (z. B. auf Miteinander) und ein bestimmter Aspekt kann dabei *akzentuiert* werden. Innerhalb einer Perspektive kann zwischen Ausdeutungen *differenziert* werden, z. B. gesundheitsbezogen zwischen objektiver Fitness und subjektivem Wohlbefinden (Töpfer, 2019). Neue Perspektiven können vorangegangene *kontrastieren* oder *kumulieren* oder zeitgleich *integrieren* (z. B. Ausdruck und Wagnis beim Parkour). Darüber hinaus können Perspektiven etwa beim fächerübergreifenden Lernen im gesamten Schulleben *kultiviert* werden *(z. B. Ausdruck im Fach Musik).*

2.2 Empirische Befunde zu Mehrperspektivität in Sportunterricht und Sportlehrpersonenbildung

Empirische Studien untersuchten die Professionalität von Sportlehrpersonen im Hinblick auf Mehrperspektivität. Die grundlegende Bedeutsamkeit des Prinzips ist aus der Sicht von Lehrkräften ambivalent und es zeigen sich Umsetzungsbarrieren und Gelingensbedingungen. So stellt sich etwa das Prinzip der Mehrperspektivität teils als weder bedeutsam noch planungsrelevant für Sportlehrende dar. Nach Kriterien guten Sportunterrichts gefragt, rangiert Mehrper-

spektivität in einer Fragebogenstudie von Burrmann et al. (2012) auf den untersten Plätzen. Auch einer Interviewstudie von Neumann (2018) zufolge sind pädagogische Perspektiven keine planungsrelevanten Kategorien und Mehrperspektivität erweist sich im schulischen Alltag eher als „didaktisches Phantom" (S. 290). Anderen Studien zufolge erachten Lehrkräfte solche pädagogischen Ziel- und Themenstellungen, die sich auf die Perspektiven Leistung, Miteinander und Gesundheit beziehen, als hoch bedeutsam (u. a. Oesterreich & Heim, 2006; Poweleit & Ruin, 2016).

Hier setzen Studien an, die auf Basis qualitativer Interviews und Beobachtungen einzelne pädagogische Perspektiven in den Blick nehmen und zum Teil erhebliche Differenzen zwischen fachdidaktischen Ansprüchen und deren Umsetzung identifizierten (u. a. Böttcher, 2017; Hapke, 2018; Ptack, 2019). Neben inhaltlichen Verengungen (z. B. Gesundheit als Fitnesstraining) scheint beispielsweise das für Mehrperspektivität bedeutsame Moment der Reflexivität weitgehend ausgeklammert zu werden. Zudem werden verschiedene Umsetzungsbarrieren identifiziert: Lehrkräften fehlt es am notwendigem Hintergrundwissen sowie an Möglichkeiten, dieses (z. B. in Fortbildungen) zu erwerben. Weiter ließen sich Differenzen auf biografische Erfahrungen (z. B. Leistungs- und Sportartenorientierung) sowie auf konstitutive Antinomien (z. B. Reflexionszeit vs. Bewegungszeit) zurückführen (Hapke, 2018; Ptack, 2019).

In selbigen Studien zeigt sich aber auch, dass bestimmte Lehrpersonen willens und in der Lage sind, Sportunterricht perspektivisch im Sinne fachdidaktischer Ansprüche zu gestalten (ebd.; Böttcher, 2017). Auch neuere Untersuchungen (u. a. Frohn & Kastrup, 2022) zeigen, dass mehrperspektivischer Sportunterricht vor allem dann gelingen kann, wenn Lehrkräfte entsprechende Einstellungen und Fähigkeiten mitbringen, wenn sie auf sorgfältig ausgearbeitete Unterrichtsvorhaben zurückgreifen können und wenn weitere förderliche Bedingungen – etwa bezogen auf die Lerngruppe oder das schulinterne Curriculum – gegeben sind. Dreh- und Angelpunkt für die gelingende Umsetzung mehrperspektivischen Sportunterrichts ist damit jeweils die Person der Sportlehrkraft sowie deren Professionalität. Sie als agierende Person ist es, die letztlich auch andere Bedingungen, wie z. B. die Elaboriertheit von Unterrichtsplanungen, die Ausarbeitung des schulinternen Curriculums oder das Klima in der Lerngruppe, moderieren kann.

Um entsprechende Einstellungen und Fähigkeiten im Rahmen der Professionalisierung zu entwickeln, wird die systematische Verankerung des Prinzips der Mehrperspektivität zwar für die universitäre Sportlehrpersonenbildung gefordert (Neumann, 2018), bisher aber kaum untersucht. Es finden sich bislang nur wenige konzeptionelle Vorschläge, wie die Sportlehrpersonenbildung mehrperspektivisch gestaltet werden kann. Diese zeigen praxisnah auf, wie fachpraktische, auf einzelne Sportarten (z. B. Ski alpin) bezogene Lehrveranstaltungen unter einer bestimmten oder verschiedenen Sinnperspektive(n) ausgelegt werden können (u. a. Voigt, 2000).

Erst seit Kurzem gerät Mehrperspektivität zunehmend in den Blick empirischer Sportlehrpersonenbildungsforschung. Es existieren zum einen Studien, die das Bildungsangebot analysieren: Verengte Auslegungen der Gesundheitsperspektive (s. o.) zeigen sich mitunter auch bei Dozierenden und Seminarlehrkräften in Studium und Referendariat (Hapke et al., 2021). Für die dritte Lehrpersonenbildungsphase untersuchten Hapke und Kuhr (2019) online ausgeschriebene Fortbildungen, in welchen Mehrperspektivität nur marginal zum Gegenstand wurde.

Andere Studien nehmen die Nutzung von Bildungsangeboten auf Seiten der (angehenden) Sportlehrkräfte in den Blick: Hapke et al. (2021) identifizieren in den unterrichtsbezogenen Überzeugungen Studierender des ersten universitären Fachsemesters diverse Anschlussstellen für Professionalisierungsprozesse hinsichtlich Mehrperspektivität (z. B. ambivalente Überzeugungen bzgl. der pädagogischen Potenziale von Miteinander und Leistung). Bei Cwierdzinski und Fahlenbock (2021) zeigen sich Studierende im Praxissemester zugänglich für mehrperspektivische Unterrichtsinszenierungen. Sowohl die detaillierte (mehr-)perspektivische Analyse von Sport als auch eine entsprechende unterrichtliche Inszenierung scheinen in einer Fallstudie von Zander und Michelini (2017) aber ein (bisweilen zu) komplexes und voraussetzungsreiches Unterfangen für Lehramtsstudierende im Masterstudium darzustellen. Während für das Referendariat bislang keine Befunde zur Nutzung mehrperspektivisch thematisierter Lehrpersonenbildung vorliegen, zeigen Neumann und Landsgesell (2022) für die dritte Phase, dass und wie publizierte Good-practice-Beispiele (unterschiedlich) rezipiert werden. Zusammenfassend ist eine bedeutsame Gelingensbedingung für die Gestaltung und Nutzung von auf Mehrperspektivität bezogenen Angeboten in der Sportlehrer:innenbildung, dass biografisch geprägte – häufig mono- bzw. leistungsperspektivische – Vorstellungen von Sport und Unterricht erweitert werden (u. a. Hapke, 2018; Zander & Michelini, 2017).

3. Meta-reflexive Mehrperspektivität in der Sportlehrpersonenbildung

Im meta-reflexiven Ansatz zeichnen sich professionelle Lehrpersonen auch dadurch aus, dass sie im Handlungsfeld Schule situationsadäquate Entscheidungen treffen und entsprechend handeln können (Cramer, 2020; Cramer et al., 2019). Im Schwimmunterricht könnte sich z. B. eine Lehrerin dazu entscheiden, einen Schüler, der nicht mit ins Wasser gehen möchte, nicht dazu zu zwingen, sondern ihn erst einmal mit einer Beobachtungsaufgabe zuschauen zu lassen. Ist diese Handlungsentscheidung situationsadäquat, basiert sie bei Professionellen auf angemessenen situativen Deutungen im realen Handlungsfeld (ebd.). Im Beispiel könnte die Lehrerin vermuten, dass der Schüler Angst hat und diese

eher verliert, wenn er zunächst aus sicherer Distanz zuschauen kann. Professionell handelnde Lehrpersonen generieren solche angemessenen situativen Deutungen nicht nur intuitiv, sondern unter Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen des antizipierten Handlungsfeldes, die im Rahmen der Lehrpersonenbildung gewonnen werden (ebd.). Im Beispiel würde das bedeuten, dass die Vermutung auf dem Wissen basiert, dass Schwimmunterricht aus verschiedenen Gründen für Kinder besonders bedrohlich erscheinen kann, z. B. aufgrund von Angst vor dem Ertrinken, vor kaltem Wasser, vor Bloßstellung oder vor körperlicher Exponiertheit. Solche exemplarisch-typisierenden Deutungen erfolgen auf Basis wissenschaftlicher Theorie und Empirie. Sie ermöglichen, dass einzelne Situationen und deren individuelle und kontextuelle Besonderheit mit dem Allgemeinen exemplarisch-typisierender Situationsdeutungen relationiert werden können, die ihrerseits auf die Kenntnis von Theorien und empirischen Befunden und deren kritische Einordnung zurückgehen. Angemessene situative Deutungen können auch ohne Rekurs auf exemplarisch-typisierende Deutungen erfolgen, sie wären aus dem Blickwinkel des meta-reflexiven Professionalisierungsansatzes dann jedoch nicht als professionell, sondern als intuitiv zu bezeichnen (Cramer, 2020).

Mit Blick auf die universitäre Lehrpersonenbildung und die Genese exemplarisch-typisierender Deutungen ist festzustellen, dass die zugrundeliegenden Theorien und empirischen Befunde in enormer Pluralität und damit einhergehender Komplexität auftreten. Angehende Lehrpersonen müssen sich in der Lehrpersonenbildung mit mindestens zwei Fachwissenschaften und zugehörigen Fachdidaktiken auseinandersetzen. Hinzu kommen Theorien und Befunde aus den Bildungswissenschaften und schulpraktische Anteile. (Angehende) Lehrkräfte müssen daher ihre exemplarisch-typisierenden Deutungen auf der Basis divergierender Zugänge vornehmen, was keinesfalls trivial ist, da jeweils unterschiedliche Paradigmen und Theorien zugrunde liegen können, die sich auch widersprechen können. Lehramtsstudierende erscheinen bisweilen weitgehend auf sich allein gestellt, wenn sie diese divergierenden Perspektiven in ein stimmiges Gesamtbild überführen sollen. Die Lehrpersonenbildung kann ihnen aufgrund eines unterkomplexen Verständnisses dieser Pluralität als zusammenhangslos, inkonsistent und wenig berufsfeldbezogen erscheinen, und die Relevanz der Studieninhalte kann folglich als eher gering eingeschätzt werden (Cramer, 2020; Terhart, 2009).

3.1 Potenzielle Perspektiven in der Sportlehrpersonenbildung

Eine Pluralität an Zugängen zu einem bzw. an Perspektiven auf einen bestimmten Gegenstand setzt sich auch innerhalb des Faches Sport fort. Die Verschiedenheit der Zugänge findet sich auf verschiedenen Ebenen; einzelne Zugänge können als unterschiedliche Perspektiven aufgefasst werden.

3.1.1 Perspektiven auf die Professionalisierung – professionalisierungstheoretische Zugänge

Ausgehend von einem *strukturtheoretischen* Professionalisierungsansatz deuten qualitative Studien zu professionellen Praktiken und zum Fachverständnis an, dass das Fach Sport von seinen Akteur:innen vor dem Hintergrund seiner (vermeintlichen) Sonderstellung als einziges Bewegungsfach als Gegenhorizont zu Schule und Unterricht konstruiert wird, woraus sich spezifische Antinomien (u. a. kognitive Aktivierung vs. Primat der Bewegung) ergeben (Poweleit, 2021). Die zentrale Professionalisierungsstrategie besteht darin, durch die Arbeit an Unterrichtsfällen Reflexionsfähigkeit zu entwickeln, um solche Spannungen auszuhalten und produktiv nutzen zu können (Wolters, 2015).

Der *berufsbiografische* Ansatz betrachtet Übergänge zwischen Lebensbiografie und Berufsbiografie als fließend. Qualitative Analysen verweisen auf die Relevanz biografischer Erfahrungen, wenn etwa eine früh begonnene Sozialisation im Sportverein leiblich gebunden und positiv konnotiert ist (Merrem & Curtner-Smith, 2019). Die zentrale Professionalisierungsstrategie besteht in der Entwicklung biografischer Reflexivität, wobei mehrere Untersuchungen auf die Bedeutsamkeit biografischer Erfahrungen auch im Rahmen der Lehrpersonenbildung hinweisen (Lüsebrink et al., 2014).

Im *kompetenztheoretischen* Ansatz wird ausgehend von generischen Kompetenzmodellen v. a. das fachwissenschaftliche und -didaktische Professionswissen operationalisiert und auf Zusammenhänge mit Schüler:innen-Lernleistungen und Professionalisierungsmaßnahmen untersucht (Hastie, 2020). Die zentrale Professionalisierungsstrategie besteht darin, Kompetenzen zu akkumulieren, wofür v. a. die ersten beiden Lehrpersonenbildungsphasen sowie bestimmte Lehr-Lern-Arrangements günstig erscheinen (Ward et al., 2018). Darüber hinaus finden sich auch noch *weitere* Zugänge, die sich keinem der drei gängigen bildungswissenschaftlichen Ansätze zuordnen lassen (Hartmann at al., 2019).

3.1.2 Perspektiven auf den Gegenstand des Faches – fachwissenschaftliche Zugänge

Eine Besonderheit gegenüber den meisten anderen Lehramtsfächern ist zunächst, dass im Fach Sport zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen auch *fachpraktische* Inhalte hinzukommen, die in sportpraxisnahen Lehrveranstaltungen thematisiert werden. Diese orientieren sich an *Sportarten* (z. B. Handball, Schwimmen) oder *Bewegungsfeldern* (z. B. Spielen, Bewegen im Wasser), beinhalten ganz unterschiedliche kognitive, motorische, soziale, emotionale und motivationale Anforderungen und können auf verschiedene Art und Weise mit Sinn belegt werden. Dabei kann das vielgestaltige und zunehmend

unübersichtliche Handlungsfeld Sport nur exemplarisch abgebildet und aufgegriffen werden (Balz, 2020).

Im Bereich der *Fachwissenschaft* resultiert die Pluralität der Zugänge aus der Genese der Sportwissenschaft als interdisziplinäre Querschnittswissenschaft. Einzelne naturwissenschaftliche (z. B. Trainingswissenschaft, Sportmedizin), sozialwissenschaftliche (z. B. Sportsoziologie, Sportpsychologie) und geisteswissenschaftliche *Teildisziplinen* (z. B. Sportgeschichte, Sportpädagogik) greifen auf jeweils spezifische – meist aus den jeweiligen Mutterdisziplinen entliehene – Methoden und Theorien zurück (Willimczik, 2001). Dabei können sich je nach Zugang unterschiedliche Ableitungen – im Sinne exemplarisch-typisierender Deutungen – für das antizipierte Handlungsfeld Sportunterricht ergeben, die sich widersprechen können.

3.1.3 Perspektiven auf den Unterricht im Fach – fachdidaktische Zugänge

Die Pluralität der Zugänge setzt sich in der Fach*didaktik* des Faches Sport fort: Zur Frage, wozu und wie Sport in der Schule unterrichtet werden soll, haben sich verschiedene *fachdidaktische Konzepte* entwickelt, deren Spektrum von der geschlossen-deduktiven Vermittlung eines festen Kanons traditioneller Sportarten (z. B. ‚Sportartenkonzept') bis zur offen-induktiven Auseinandersetzung mit Bewegung aller Art (z. B. ‚Körpererfahrungskonzept') reicht (Balz, 2020).

Zudem sind, auch wenn in deutschsprachigen fachdidaktischen Diskursen und Curricula seit einiger Zeit in deutlich überwiegender Zahl auf Konzepte eines *mehrperspektivischen* Sportunterrichts rekurriert wird, auch hiervon keine eindeutigen Handlungsempfehlungen für (angehende) Lehrpersonen zu erwarten, da verschiedene *Lesarten* existieren (Ruin, 2019). Während beispielsweise das ‚pragmatische' Konzept mehrperspektivischen Sportunterrichts von Kurz (2004) stärker von den Anforderungen der Sache des Sports ausgeht und sechs *Pädagogische* Perspektiven (Gesundheit, Miteinander etc., s. o.) anlegt, orientiert sich das weniger stark rezipierte ‚emanzipatorische' Modell von Ehni (1977) in erster Linie an den Handlungen und Interessen der Schüler:innen und stellt verschiedene *Sinn*perspektiven (Erkunden, Üben, Trainieren, Spielen, Wettkämpfen) in den Vordergrund (vgl. Ruin, 2019).

3.2 Anwendung meta-reflexiver Prinzipien in der Sportlehrpersonenbildung

Um im Fach Sport professionell im Sinne des mit Mehrperspektivität verbundenen Bildungsauftrags unterrichten zu können, sind (angehende) Sportlehrpersonen im Zuge der Sportlehrpersonenbildung zu befähigen, exemplarisch-typisierende Deutungen von Unterricht auf Basis der Kenntnis von Theorien

und empirischen Befunden zu Mehrperspektivität vorzunehmen und diese im Rahmen weiterer, pluraler und sich ggf. widersprechender bildungs- und sportwissenschaftlicher Zugänge verorten sowie sich kritisch zu ihnen verhalten zu können. Eine meta-reflexive Professionalisierung in der Sportlehrpersonenbildung würde sich nun vor allem dadurch auszeichnen, dass sie diese Pluralität an Zugängen bzw. Perspektiven explizit aufgreift und produktiv nutzt, indem sie die Pluralität selbst in der Lehrpersonenbildung zum Thema macht (Hapke & Cramer, 2020). Dazu wären die verschiedenen Zugänge wechselseitig aufeinander zu beziehen, indem die den Zugängen immanenten Grundlagen und Argumente auf einer Meta-Ebene transparent gemacht und z. B. mit Blick auf Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung reflektiert würden. Zur Ausdifferenzierung dieser Meta-Ebene werden im meta-reflexiven Professionalisierungsansatz neun heuristische Prinzipien formuliert, die in Abbildung 1 jeweils auf dem äußeren Kreis zu verorten sind (Cramer, 2020; Cramer et al., 2023).

Das erste und zentrale Prinzip lautet auch hier ‚Mehrperspektivität' und meint die Betrachtung behandelter Gegenstände unter verschiedenen Perspektiven, die auf verschiedenen Ebenen ausbuchstabiert werden können: z. B. auf Ebene der unterschiedlichen Professionalisierungsansätze (Abb. 1a), auf Ebene der verschiedenen Fächer (z. B. Sport, Englisch, Bildungswissenschaften), auf Ebene der verschiedenen fachwissenschaftlichen Zugänge (Abb. 1b) oder auch auf Ebene der verschiedenen fachdidaktischen Zugänge (z. B. konservativ, alternativ, intermediär, vgl. Balz, 2020).

Auf Ebene der fachwissenschaftlichen Zugänge (Abb. 1b) wäre es beispielsweise denkbar, dass in fachpraktischen Lehrveranstaltungen zu Sportarten oder Bewegungsfeldern konsequent und systematisch aus jeweils verschiedenen fachwissenschaftlichen Perspektiven auf ein Bewegungsfeld geblickt wird. So könnte z. B. das Ausdauerlaufen unter gesundheitsthematischer Auslegung sowohl aus physiologisch-trainingswissenschaftlicher als auch aus einer Public-Health-Perspektive betrachtet werden. Dies ist sehr nah an der Idee von Mehrperspektivität als Unterrichtsprinzip im Sportunterricht und findet sich in ähnlicher Form bereits in konzeptionellen Vorschlägen zur mehrperspektivischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen im Rahmen von Sportlehrpersonenbildung (Voigt, 2000; s. o.).

Gegenüber dem Unterrichtsprinzip der Mehrperspektivität und darüberhinausgehend kommen im Rahmen von Meta-Reflexivität noch weitere Prinzipien zum Tragen (vgl. Abb. 1), die gewährleisten sollen, dass die verschiedenen Perspektiven nicht nur additiv nebeneinanderstehen, sondern auch in ihrer jeweiligen Spezifität, in ihren Möglichkeiten und Grenzen sowie in ihren Unterschieden und Zusammenhängen erkannt und verstanden werden (Cramer et al., 2019; Hapke & Cramer, 2020). Auch hier kann das Beispiel des Ausdauerlaufens unter gesundheitlicher Betrachtung zur Veranschaulichung herangezogen werden: Durch das Einnehmen weiterer sportwissenschaftlicher

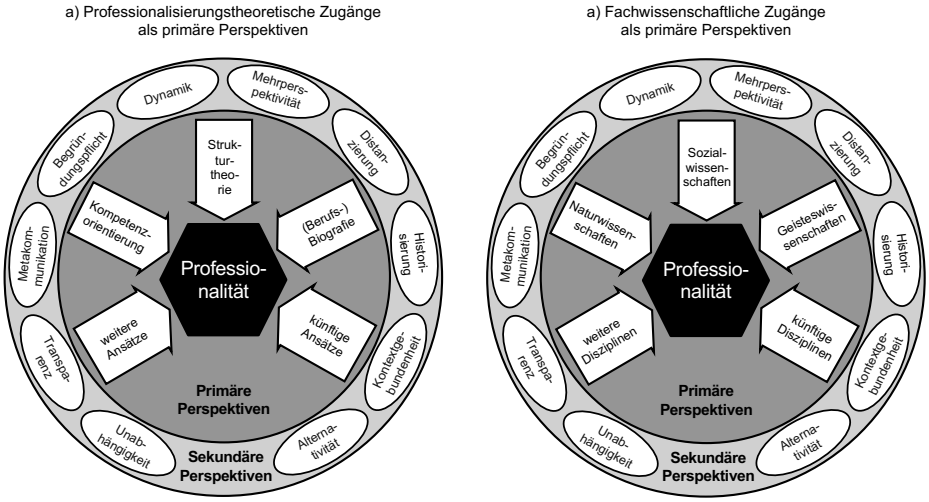

Abbildung 1: Meta-Reflexivität in der Professionalisierung von (Sport-)Lehrpersonen
Anmerkung: a) adaptiert und teils übersetzt nach Cramer (2020) und Cramer et al. (2023); b) adaptierte eigene Darstellung.

Perspektiven kann in Distanz zur ursprünglich eingenommenen (z. B. trainingswissenschaftlichen) Perspektive getreten und es können deren Potenziale und Grenzen nachvollzogen werden. So könnten z. B. sportpsychologische Erkenntnisse zu Motivation und Volition beim Ausdauerlaufen offenbaren, dass auch die effektivsten Ausdauertrainingsmethoden begrenzt in ihren Auswirkungen auf die physische Gesundheit sind, wenn körperliche Aktivität aus motivationalen Gründen nicht oder nur punktuell stattfindet (*Distanzierung*). Betrachtungen wie z. B. jene der bis ins 19. Jahrhundert zurückreichenden medizinischen Bewährungslogik des Schulfaches Sport (vgl. Schierz & Miethling, 2017) könnten zeigen, wie historische Umstände die Entstehung von sportdidaktischen Theorien prägen (*Historisierung*). Weiter könnte mittels Offenlegung der Herkunft und Axiomatik wissenschaftlicher Erkenntnis z. B. einerseits aus natur- und andererseits aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gezeigt werden, von welchen unterschiedlichen Paradigmen jeweils ausgegangen und welche unterschiedlichen Erkenntnismöglichkeiten sich mit ihnen jeweils restriktiv verbinden (*Kontextgebundenheit*). Mittels Sensibilisierung dafür, dass eine einzelne Theorie das Handlungsfeld weder vollständig noch abschließend erklären kann (*Alternativität*), und dem Betonen des nichthierarchischen Verhältnisses zwischen verschiedenen Betrachtungsweisen (*Unabhängigkeit*) können sich angehende Lehrpersonen beispielsweise über Folgendes bewusst werden: Studien zum Zusammenhang von Ausdauertraining und Herz-Kreislauf-System einerseits und Studien zu Motiven sedentären Verhaltens adipöser Jugendlicher andererseits können ganz unterschiedliche Folgerungen für die Ausge-

staltung des Sportunterrichts unter einer gesundheitsbezogenen Perspektive implizieren, weswegen hieraus keine allgemeingültigen Unterrichtskonzepte abgeleitet werden können. Weiter sieht der Ansatz vor, angehende Lehrpersonen an einem Verständigungsprozess zu beteiligen, warum welche Perspektiven auf welche Art und Weise in der Lehrpersonenbildung zum Tragen kommen (*Meta-Kommunikation*, *Transparenz*, *Begründungspflicht*). Nicht zuletzt ist eine schrittweise Komplexitätssteigerung im Verlauf der Lehrpersonenbildung von Bedeutung (*Dynamik*). Schließlich haben andere Studien bereits gezeigt, dass der Umgang mit Ungewissheit, Reflexivität und Mehrperspektivität Akteur:innen in der Sportlehrpersonenbildung auch überfordern kann (Mordal-Moen & Green, 2013). Mehrperspektivität und Meta-Reflexivität können daher nur sukzessive aufgebaut werden.

4. Diskussion

Neben dem Namen ‚Mehrperspektivität' haben die skizzierten Konzepte aus sportdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Diskussion eine weitere Gemeinsamkeit mit Blick auf das jeweilige Bildungsziel: Es geht jeweils darum, Sicherheit und Orientierung im Handeln, sei es im professionellen oder im sportbezogenen, zu gewinnen – und dies in einem Anwendungsfeld, welches durch etliche Unsicherheiten und eine Vielfalt an Zugängen (sportliche Aktivitäten, Sinnperspektiven, wissenschaftliche Teildisziplinen, fachdidaktische Konzepte) gekennzeichnet ist. Die diesbezüglich wechselseitige Bezugnahme der Diskurse eröffnet damit verschiedene Professionalisierungspotenziale.

4.1 Potenziale für die didaktische Gestaltung von Professionalisierungsprozessen in der Lehrer:innenbildung

Zum einen relationiert eine meta-reflexive Sportlehrpersonenbildung die Potenziale verschiedener Professionalisierungsansätze. Sie versteht sich als sekundäre Lehrpersonenbildung, ist damit auf primäre Professionalisierungsansätze (z. B. strukturtheoretisch, berufsbiografisch, vgl. 3.1.1) angewiesen und bezieht primär gewonnenes reflexives Fallverstehen, Wissensbestandteile sowie die Sensibilität für (berufs-)biografisch relevante Ereignisse und mögliche weitere Professionalisierungsansätze mit ein. Angehende Sportlerpersonen könnten lernen, für einen mehrperspektivischen Sportunterricht spezifische Antinomien (z. B. Reflexionszeit vs. Bewegungszeit, u. a. Hapke, 2018; Neumann, 2018) durch die Arbeit an Unterrichtsfällen zu reflektieren, auszuhalten und auszubalancieren (Wolters, 2015). Damit einhergehend gilt es, den Erwerb entsprechenden fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Wissens zu Handlungsfähigkeit, zu dem Prinzip der Mehrperspektivität und zu

pädagogischen Perspektiven (z. B. Gesundheit, Sygusch et al., 2020) zu ermöglichen. Dazu würden (mehr)perspektivische biografische Erfahrungen aus dem eigenen Sportunterricht oder dem Sporttreiben in der Freizeit offengelegt, verglichen und reflektiert, um eine mehrperspektivische biografische Sensitivität herzustellen (Lüsebrink et al., 2014). Zudem bezieht eine meta-reflexive Sportlehrpersonenbildung die verschiedenen Ansätze wechselseitig aufeinander, indem sie die primären Perspektiven mehrperspektivisch, distanzierend, in ihrer Kontextgebundenheit und Alternativität usw. in den Blick nimmt.

Die mehrperspektivische Betrachtung und wechselseitige Bezugnahme sowie relativierende Verhandlung verschiedener Perspektiven kommt zudem auf weiteren Ebenen zum Tragen. Sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Kenntnisse, die auf unterschiedlichen Theorien und Erkenntniswegen basieren, können durch deren konsequente mehrperspektivische Betrachtung in ein Gesamtbild gebracht werden, welches durch Ausweisen von Unterschieden das Potenzial verschiedener Deutungen trotz gegebenenfalls auftretender Widersprüche kohärent erscheinen lässt: So könnten im Beispiel der pädagogischen Perspektive ‚Gesundheit' verschiedene fachwissenschaftliche Hintergründe (z. B. sportpsychologische vs. trainingswissenschaftliche) sowie verschiedene fachdidaktische Auslegungen (z. B. gesundheitsbezogene Handlungsfähigkeit vs. Fitnesstraining, vgl. Sygusch et al., 2020) relationiert werden, wobei etwaige Unstimmigkeiten offengelegt und z. B. mit Blick auf Konsequenzen für den Unterricht konstruktiv gehandhabt werden könnten. Damit dürfte der Rückgriff auf diese exemplarisch-typisierenden Deutungen im Rahmen von situativen Deutungen erleichtert werden.

Würde Mehrperspektivität als zentrales Prinzip einer meta-reflexiven Lehrpersonenbildung umgesetzt, so würde gleichzeitig ein Lernen am Modell möglich. Eine Sportlehrpersonenbildung, die selbst konsequent das Einnehmen verschiedener Perspektiven initiiert und unterstützt, kann angehenden Sportlehrpersonen als eine Art Good-Practice-Beispiel für die Umsetzung des Prinzips der Mehrperspektivität im Sportunterricht dienen. Ausgehend von der Annahme: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach" (Altman, 1983, S. 24) könnten angehende Lehrpersonen somit selbst erfahren, wie sie Schüler:innen darin unterstützen können, einen Gegenstand (z. B. Bewegung und Gesundheit) zunächst aus einer spezifischen Perspektive heraus in seiner Eigenlogik zu erkennen und nachzuvollziehen, um anschließend durch das Einnehmen weiterer Perspektiven in Distanz zur vorgefundenen Praxis (z. B. digital verfügbare Fitnessprogramme) zu treten, diese zu hinterfragen und möglicherweise umzugestalten. Durch ein solches Lernen am Modell dürfte es ihnen dann auch leichter fallen, auf dieses Prinzip in ihrem Sportunterricht zu rekurrieren, wenn sie auf entsprechende Erfahrungen aus dem Studium zurückgreifen können (Hapke & Cramer, 2020; Klinge, 2002).

Inwieweit ein meta-reflexiv erworbenes Verständnis von Mehrperspektivität im Sportunterricht das tatsächliche Unterrichtshandeln von Sportlehrpersonen leitet, bleibt zu untersuchen. Meta-Reflexivität ist daher zunächst nur als ein möglicher Ansatz zu sehen, der in der sportdidaktischen Community theoretisch zu diskutieren, in der Praxis zu erproben und schließlich auch empirisch zu erforschen ist. Gelingt es jedoch, Professionalisierungsprozesse in der Sportlehrpersonenbildung meta-reflexiv zu gestalten, dürfte sich damit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass beim Treffen situationsadäquater Entscheidungen im Unterricht auf exemplarisch-typisierende Deutungen rekurriert und damit durch Relationierung eine Relevanz universitärer (Sport-)Lehrpersonenbildung für Sportlehrpersonenhandeln ersichtlich wird.

4.2 Potenziale für die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Schulfach Sport

Die Anwendung der weiteren, über Mehrperspektivität hinausgehenden Prinzipien meta-reflexiver Professionalisierung (u. a. Distanzierung, Alternativität, Transparenz) könnte darüber hinaus den sportdidaktischen Diskurs zur methodisch-didaktischen Gestaltung eines mehrperspektivischen Sportunterrichts und damit auch das unterrichtsbezogene professionelle Handeln von Sportlehrpersonen inspirieren. Laut Balz (2020) lassen sich Perspektivwechsel dann als Bildungsmomente auslegen, „wenn potenzielle Perspektiven eben nicht bloß festgesetzt, formalistisch eingenommen und buchhalterisch abgearbeitet werden, sondern als veränderte Sichtweisen auf etwas – wie den Sport – ins Spiel kommen“ (S. 355). Neben den bereits vorliegenden Hinweisen zur Planung mehrperspektivischer Thematisierung (Balz, 2022) könnten auch die meta-reflexiven Prinzipien orientierende Bezugspunkte darstellen, für die didaktisch-methodische Anbahnung von Perspektivwechseln sowie daraus erwachsenden Erkenntnissen zur Relationierung von verschiedenen individuellen Perspektiven auf das Sporttreiben. So verfolgte bereits Ehni (1977, S. 125) in seiner emanzipatorischen Auslegung von Mehrperspektivität „durch das Distanzieren aus alten Perspektiven und durch das Einnehmen (subjektiv und objektiv) anderer und neuer Perspektiven“ das Ziel, dass Schüler:innen sich der sozial konstruierten Wirklichkeit der Sache ‚Sport‘ bewusst werden.

Literatur

Altman, H. (1983). Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations. In J. E. Alatis, H. H. Stern & P. Strevens (Hrsg.), *GURT ’83. Applied linguistics and the preparation of second language teachers* (S. 19–26). Georgetown University Press.

Balz, E. (2020). Mehrperspektivität als Bildungsanspruch im Fach Sport. In M. Heer & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimme der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung* (S. 345–361). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657792740_022

Balz, E. (2022). Sportunterricht mehrperspektivisch planen. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Evaluation und Innovation* (S. 53–66). Hofmann. https://doi.org/10.5771/9783840315084-41

Balz, E., & Hapke, J. (2022). Mehrperspektivischer Sportunterricht – ein Erfolgsmodell? In A. Böttcher, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.), *Schulsport im Spiegel der Zeit(en)* (S. 41–62). Meyer. https://doi.org/10.5771/9783840315084-41

Böttcher, A. (2017). *„Etwas wagen und verantworten". Eine pädagogische Perspektive im Spannungsfeld zwischen theoretischen Ansprüchen und sportunterrichtlicher Praxis*. Deutsche Sporthochschule Köln.

Burrmann, U., Thiele, J., Bräutigam, M., Serwe-Pandrick, E., Seyda, M., & Zander, B. (2012). *Schulsport in Dortmund (SchiDo 2): Ergebnisbericht einer Befragung an Dortmunder Schulen*. http://www.schulsportforschung.tu-dortmund.de/cms/de/Publikationen/Berichte-aus-dem-DZfS/index.html [Stand: 19.06.2023].

Cramer, C. (2020). 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., & Drahmann, 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., Drahmann, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik, 65*(3), 401–423.

Cwierdzinski, P., & Fahlenbock, M. (2022). Mehrperspektivischer Sportunterricht aus der Sicht von Studierenden im Praxissemester Sport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Evaluation und Innovation* (S. 254–269). Hofmann.

Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Hofmann.

Frohn, J., & Kastrup, V. (2022). Gelingensbedingungen mehrperspektivischen Sportunterrichts aus der Sicht von Sportlehrkräften. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 132–142). Hofmann.

Gogoll, A. (2020). Kompetenzorientierter Sportunterricht 2030 – Grundlagen für eine vernunftgetragene Selbstgestaltung des lebenslangen Sporttreibens. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, *61*(1), 51–67.

Hapke, J. (2018). Pädagogische Perspektiven im Handeln von Sportlehrenden – eine zentrale fachdidaktische Idee zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Zeitschrift*

für sportpädagogische Forschung, *6*(1), 29–48. https://doi.org/10.5771/2196-5218-2018-1-29

Hapke, J., & Cramer, C. (2020). Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Potenzial des Ansatzes der Meta-Reflexivität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, *8*(2), 39–58. https://doi.org/10.5771/2196-5218-2020-2-39

Hapke, J., & Kuhr, S. (2019). Mehrperspektivischer Sportunterricht als Thema in Lehrerfortbildungen. *Sportunterricht*, *68*(9), 386–391.

Hapke, J., Engelhardt, S., & Kreuels, L. (2022). Überzeugungen von Sportlehramtsstudierenden hinsichtlich Mehrperspektivität. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 270–284). Hofmann.

Hapke, J., Töpfer, C., & Lohmann, J. (2021). Challenging German physical education teacher educators' health-related beliefs through a cooperative planning process. *Health Promotion International, 36*(S2), ii26-ii39. https://doi.org/10.1093/heapro/daab163

Hartmann, M., Laging, R., & Scheinert, C. (2019). (Hrsg.). *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung*. Schneider.

Hastie, P. A. (2020). A primer on Content Knowledge in Physical Education Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, *41*(1), 165–170. https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0221

Hericks, U. (2015). „Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?" *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, *3*(2), 5–18. https://doi.org/10.5771/2196-5218-2015-2-5

Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153–158). Afra.

Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 57–70). Hofmann.

Lüsebrink, I., Messmer, R., & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, *2*(1), 21–40. https://doi.org/10.5771/2196-5218-2014-1-21

Merrem, A. M., & Curtner-Smith, M. D. (2019). Acculturation of prospective German physical education teachers. *European Physical Education Review*, *25*(1), 125–142. https://doi.org/10.1177/1356336X17706620

Mordal-Moen, K., & Green, K. S. (2013). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, *19*(4), 415–434. https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114

Neumann, P. (2018). Mehrperspektivischer Sportunterricht: ein Phantom der Schulsportpraxis? *Sportunterricht*, *67*(7), 290–296.

Neumann, P., & Landsgesell, T. (2022). Rezeption von Good-practice-Beispielen mehrperspektivischen Sportunterrichts durch Sportlehrkräfte – Ergebnisse einer Interviewstudie. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 114–131). Hofmann.

Oesterreich, C., & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In J. Bäcker (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie: eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 153–180). Meyer.

Poweleit, A. (2021). Fachkultur(en) in der Schule: Kollektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Sportlehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*, *51*(1), 17–28. https://doi.org/10.1007/s12662-020-00694-3

Poweleit, A., & Ruin, S. (2016). Mehrperspektivität als Kernelement erziehenden Sportunterrichts? Eine explorative Untersuchung schulinterner Lehrpläne in NRW. In S. König & G. Stibbe (Hrsg.), *Facetten eines erziehenden Sportunterrichts* (S. 35–57). Logos.

Ptack, K. (2019). *Eine Interventionsstudie zum Thema Gesundheit im Sportunterricht. Evaluation eines kooperativen Planungsprozesses in der Health.edu-Studie.* Czwalina. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27141-1_10

Ruin, S. (2019). Mehrperspektivität als sportpädagogischer Gemeinplatz? Eine konzeptionelle Standortbestimmung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, *49*(2), 127–139. https://doi.org/10.1007/s12662-018-0564-6

Schierz, M., & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? *German Journal of Exercise and Sport Research*, *47*(1), 51–61. https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9

Sygusch, R., Hapke, J., & Töpfer, C. (2020). Von der Schülerbildung zur Sportlehrerbildung – vom Sportunterricht zur Lehrveranstaltung in Universität und Vorbereitungsdienst. In R. Sygusch, H. P. Brandl-Bredenbeck, S. Tittlbach, K. Ptack & C. Töpfer (Hrsg.), *Gesundheit in Sportunterricht und Sportlehrerbildung* (S. 57–73). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27141-1_4

Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 425–437). Beltz.

Töpfer, C. (2019). *Sportbezogene Gesundheitskompetenz: Kompetenzmodellierung und Testentwicklung für den Sportunterricht.* Czwalina.

Voigt, H.-F. (2000). Theorie und Praxis in der Sportlehrerausbildung – oder: Über die Mehrperspektivität des Studiums an Sportarten (z. B. Volleyball). In H.-F. Voigt (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung – wofür?* (S. 111–135). Czwalina.

Ward, P., Tsuda, E., Dervent, F., & Devrilmez, E. (2018). Differences in the Content Knowledge of Those Taught to Teach and Those Taught to Play. *Journal of Teaching in Physical Education*, *37*(1), 59–68. https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0196

Willimczik, K. (2001). *Geschichte, Struktur und Gegenstand der Sportwissenschaft.* Czwalina.

Wolters, P. (2015). Einführung Fallarbeit: Wie arbeitet man mit Fällen? In P. Wolters, H. Aschebrock & R.-P. Pack (Hrsg.), *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung* (S. 23–29). Meyer. https://doi.org/10.5771/9783840311475

Zander, B., & Michelini, E. (2017). Wie lässt sich Mehrperspektivität vermitteln? Evaluation eines interdisziplinären Seminars der universitären Sportlehrer/innenausbildung. In A. Schwirtz, F. Mess, Y. Demetriou & V. Senner (Hrsg.), *Innovation & Technologie im Sport* (S. 299). Czwalina.

Autor:innenverzeichnis

Dorthe Behrens, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik im Arbeitsbereich Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lernmaterialforschung und Eyetracking.

Dagmar M. Benincasa, LAss., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lehrkräftefortbildungen und Bildung in der Digitalität.

Colin Cramer, Prof. Dr., ist Professor für Professionsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktiken am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Professionsforschung, systematische Wissenschaftsforschung und Educational Leadership.

Sarah Forster-Heinzer, Dr., ist Studiengangsleiterin Sekundarstufe II – gymnasiale Bildung an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Berufsethos, soziale Interaktion im Klassenzimmer, Lehrperson-Schüler:in-Beziehung sowie Kompetenzmessung und -modellierung.

Jana Groß Ophoff, Prof. Dr., ist Professorin für Bildungswissenschaften am Institut für Sekundarbildung und Fachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Feldkirch. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lehrer:innenbildungs- und Professionsforschung sowie Evidenzorientierung im Bildungswesen.

Julia Hapke, Prof. Dr., ist Professorin für Sportdidaktik und Gesundheitsbildung am Institut für Sportwissenschaft der Universität Koblenz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professionalität und Professionalisierung von Sportlehrpersonen sowie Mehrperspektivität im Sportunterricht.

Martin Harant, PD Dr. Dr., ist Akademischer Oberrat am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Schultheorie sowie kontemplative Pädagogik (mindful education).

Ulrike Hartmann, Dr., ist Postdoktorandin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Evidenzorientierung und Reflexionsprozesse in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer:innen.

Christian Heuer, Prof. Dr., ist Professor für Geschichtsdidaktik am Institut für Geschichte an der Karl-Franzens-Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Geschichte der Geschichtsdidaktik; Orte, Formen und Praxen der Geschichtskultur; Pragmatik des Geschichtslernens sowie Professions- und Geschichtsunterrichtsforschung.

Julia Hugo, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf der interdisziplinären Schnittstelle von Recht und Lehrer:innenprofessionalisierung sowie Schulsystementwicklung.

Till-Sebastian Idel, Prof. Dr., ist Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Ol-

denburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung und reflexive Lehrkräftebildung.

Marcus Kindlinger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf der Reflexion in der Lehrpersonenbildung sowie auf dem Umgang mit Kontroversität im Unterricht.

Konstantin Lindner, Prof. Dr., ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind kooperativer Religionsunterricht, Wertebildung, kulturelle (Lehrer:innen-)Bildung sowie Didaktik der Kirchengeschichte.

Samuel Merk, Prof. Dr., ist Professor für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seine Forschungsschwerpunkte sind Evidence-Informed Practice und Quantitative Forschungsmethoden.

Caroline Rau, Dr., ist Akademische Rätin a.Z. am Institut für Erziehungswissenschaft an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind kultur- und geisteswissenschaftliche Fächer, Lehrkräfteprofessionalisierung, qualitativ-rekonstruktive Methoden und Wissenschaftstheorie.

Sebastian Röhl, Dr., ist Postdoktorand am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen im Beruf, Feedback, Unterrichtsqualität und Meta-Analysen.

Martin Rothland, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Forschung zum Lehrer:innenberuf und zur Lehrer:innenbildung.

Falk Scheidig, Prof. Dr., ist Professor für Lebenslanges Lernen am Institut für Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Sein Forschungsschwerpunkt ist unter anderem die Professionalisierung von Lehrenden.

Annette Scheunpflug, Prof. Dr. Dr. h. c., hat einen Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildungsqualität, weltbürgerliche Bildung, pädagogische Anthropologie und das Verhältnis von Religion und Bildung.

Andreas Schmidt ist Doktorand am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. In seiner Dissertation erforscht er die Prinzipien von Meta-Reflexivität empirisch in ihrem Kontext.

Kirstin Schmidt, M.A., ist Doktorandin am Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Forschungsschwerpunkte sind evidenzinformierte Schulpraxis und Wissenschaftskommunikation.

Felix Schreiber, Dr., ist Postdoktorand am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Seine Forschung konzentriert sich auf Theoriebildung und Systematisierung von Forschung in der Erziehungswissenschaft mit einem Schwerpunkt auf Professionsforschung und Lehrer:innenbildung.

Henrik Simojoki, Prof. Dr., ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung, ökumenische Religionsdidaktik, historische Bildungsforschung sowie Konfirmand:innenarbeit.

Ulrich Theobald, Prof. Dr., ist Professor für Digitalität und Körperlichkeit am Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Digitalität im Schul- und Leistungssport, Lehrer:innenbildung sowie Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen.