

Cramer, Colin; Harant, Martin; Merk, Samuel; Drahmman, Martin; Emmerich, Marcus
Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf
Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 3, S. 401-423



Quellenangabe/ Reference:

Cramer, Colin; Harant, Martin; Merk, Samuel; Drahmman, Martin; Emmerich, Marcus: Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 3, S. 401-423 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239493 - DOI: 10.25656/01:23949

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-239493>

<https://doi.org/10.25656/01:23949>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2019

■ *Aktuelle Forschungsdiskurse*

... zur inklusiven Schule

**... zur LehrerInnenbildung und zum Lehr-
beruf**

... zur Digitalisierung von Bildung

Inhaltsverzeichnis

Aktuelle Forschungsdiskurse

... zur inklusiven Schule

Adina Küchler/Alina Ivanova

Anerkennung als Voraussetzung für inklusives und migrationspädagogisches Handeln in der Schule 315

Jan Jochmaring

Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken 335

... zur LehrerInnenbildung und zum Lehrberuf

Stefan Klemenz/Johannes König

Modellierung von Kompetenzniveaus im pädagogischen Wissen bei angehenden Lehrkräften. Zur kriterialen Beschreibung von Lernergebnissen der fächerübergreifenden Lehramtsausbildung 355

Tobias Kärner/Caroline Bonnes/Christian Schölzel

Bewertungstransparenz im Referendariat 378

Colin Cramer/Martin Harant/Samuel Merk/Martin Drahmman/

Marcus Emmerich

Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf 401

... zur Digitalisierung von Bildung

Sigrid Hartong

Bildung 4.0? Kritische Überlegungen zur Digitalisierung von Bildung als erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld	424
--	-----

Diskussion

Fritz Bohnsack

Noch einmal „Anders als gedacht“. Ein Kommentar zu Michael Knolls Dewey-Aufsatz in der Zeitschrift für Pädagogik (2018, Heft 5)	445
--	-----

Besprechungen

Johannes Drerup

Anke Redecker: Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant	451
---	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Hartmut Rosa/Wolfgang Endres: Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert (2. Aufl., mit einem Nachwort von Reinhart Kahl). Hartmut Rosa/Wolfgang Endres/Jens Beljan: Resonanz im Klassenzimmer. 48 Impulskarten zur Resonanzpädagogik mit 16-seitigem Booklet. Hartmut Rosa/Claus G. Buhren/Wolfgang Endres: Resonanzpädagogik und Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung. Hartmut Rosa: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung	453
---	-----

Berno Hoffmann

Eckart Conze/Susanne Rappe-Weber (Hrsg.): Die deutsche Jugendbewegung. Historisierung und Selbsthistorisierung nach 1945 (Jugendbewegungen und Jugendkulturen, Bd. 14)	458
--	-----

Ulrich Heimlich

Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion	461
---	-----

Jane Weiß

Albert Scherr/Lena Sachs: Bildungsbiographien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen	463
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	467
Impressum	U3

Table of Contents

Current Research Discourses

... on Inclusive Schools

Adina Küchler/Alina Ivanova

Recognition as a Prerequisite for Inclusive and Migration Pedagogical Action in School	315
---	-----

Jan Jochmaring

Transitions of Students with Special Educational Needs into Vocational Training: an evaluation of secondary statistics	335
---	-----

... on Teacher Training and the Teaching Profession

Stefan Klemenz/Johannes König

Modeling Proficiency Levels of Pre-Service Teachers' Pedagogical Knowledge: On the criterial description of cross-subject teacher education outcomes	355
--	-----

Tobias Kärner/Caroline Bonnes/Christian Schölzel

Assessment Transparency in Teacher Training	378
---	-----

*Colin Cramer/Martin Harant/Samuel Merk/Martin Drahmann/
Marcus Emmerich*

Meta-Reflexivity and Professionalism in the Teaching Profession	401
---	-----

... on Digitalisation of Education

Sigrid Hartong

Education 4.0? Critical reflections on the digitalisation of education as an educational research field	424
--	-----

Discussion

Fritz Bohnsack

Once again "Different than thought". A comment on Michael Knoll's article on Dewey in this periodical (2018, 5)	445
--	-----

Book Reviews 451

New Books 467

Impressum U3

Colin Cramer/Martin Harant/Samuel Merk/Martin Drahmann/Marcus Emmerich

Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert die Bedeutung von Meta-Reflexivität für die Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Meta-Reflexivität beruht erstens auf der für die Lehrerbildung konstitutiven Mehrperspektivität, die wiederum auf die vielfältigen an ihr beteiligten Disziplinen und Studienelemente zurückgeht. Zweitens greift der Ansatz Ungewissheit als konstitutives Merkmal der gängigen Professionstheorien zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf auf. Ausgehend von einer historisch-systematischen Rekonstruktion wird Meta-Reflexivität als ein Element von Professionalität entfaltet, das auf Grundlage der Durchdringung multipler theoretischer und empirischer Zugänge zu exemplarischen Situationsdeutungen von Schulpraxis führt. Auf diese exemplarischen Situationsdeutungen kann, muss aber nicht beim Treffen angemessener situativer Deutungen im realen Handlungsfeld Schule und Unterricht recurriert werden. Der Grad an Professionalität bemisst sich dabei an der Qualität und nicht an der Quantität dieses Rekurses. Eine Schärfung von Meta-Reflexivität wird in Abgrenzung zum Konzept der Personal Epistemology vorgenommen. Mögliche Prinzipien meta-reflexiver Lehrerbildung werden vorgeschlagen. Ein Ausblick wird gegeben.

Schlagnote: Professionalität, Professionalisierung, Meta-Reflexivität, Lehrerbildung, Lehrerberuf

1. Einleitung

Da im Lehramtsstudium zumindest zwei, nicht selten auch drei Fachwissenschaften und korrespondierende Fachdidaktiken sowie mehrere Bildungswissenschaften studiert werden, ist die Konfrontation Studierender mit einer Pluralität von (Erkenntnis-)Theorien, Wissensformen, Paradigmen und (Teil-)Disziplinen ein Spezifikum der Lehrerbildung. Aus Sicht Studierender ergeben sich divergierende und auch konkurrierende Perspektiven auf den Beruf. Sie sind mit der Aufgabe bislang weitgehend auf sich alleine gestellt, diese unterschiedlichen Zugänge in ein stimmiges Gesamtbild zu überführen. Die Lehrerbildung wird häufig als zusammenhangslos, inkonsistent und wenig berufsfeldbezogen wahrgenommen (vgl. Terhart, 2009). Ein unterkomplexes Verständnis von mehrdeutigem Wissen kann eine relative Geringschätzung der Relevanz universitärer Studieninhalte für den Beruf befördern (vgl. Rosman, Mayer, Kerwer & Krampen, 2017).

Was den Lehrerinnen- und Lehrerberuf als *Profession* konstituiert, was folglich die *Professionellen* charakterisiert und wie eine zielführende *Professionalisierung* unterstützt werden kann, wird konform zur Vielgestaltigkeit der universitären Lehrerbildung aus unterschiedlichen Paradigmen heraus beantwortet (vgl. im Überblick: Terhart,

2011; Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014, S. 189–316; Herzmann & König, 2016, S. 61–129; Rothland, 2016, S. 87–148). Drei bildungswissenschaftliche Ansätze von Professionalität (strukturtheoretisch, kompetenzorientiert, berufsbiografisch) dominieren den Diskurs, die weitgehend unverbunden nebeneinanderstehen (vgl. Tillmann, 2014; Cramer, 2016). Auch die Fachdidaktiken sind heterogen aufgestellt und ringen um ihr disziplinäres Selbstverständnis (vgl. Bayrhuber et al., 2012; Frederking, 2017). Schulpraktische Studien werden standortspezifisch völlig unterschiedlich organisiert (vgl. Košinár, Leineweber & Schmid, 2016).

Angesichts des komplexen und nicht-standardisierbaren Tätigkeitsfeldes von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Nieskens, 2016) erweist sich eine Engführung der Lehrerbildung weder innerhalb noch zwischen den Studienelementen als angemessen: Zwar wird die für das pädagogische Handlungsfeld charakteristische *Ungewissheit* (vgl. Helsper, Hörster & Kade, 2003) in den genannten und weiteren Ansätzen der Professionalität jeweils immanent berücksichtigt, der Modus *einer* bestimmten Erschließung relevanter Aspekte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs, wie er sich *innerhalb* einzelner Studienelemente oder Lehrveranstaltungen ergeben kann, erfordert *zwischen* ihnen aber eine Weitung des Blickes auf die Breite der Paradigmen, aus deren Zusammenschau sich erst eine der Mehrperspektivität und Ungewissheit gerecht werdende Professionalität ergeben kann. Der Beitrag argumentiert: 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. Prinzipien werden vorgeschlagen, die eine solche reflexive Zusammenschau unterstützen können (Abb. 3).

Entgegen der Annahme, es gebe keine Gemeinsamkeit zwischen den (drei) Ansätzen von Professionalität, wird *Ungewissheit*, die für das Handlungsfeld charakteristisch ist – Lehrpersonen haben niemals die Gewissheit, dass eintritt, was sie beabsichtigen –, als konstitutiv für alle Ansätze angenommen. Sie verstehen Professionalität als einen Zustand, in dem die Lehrperson besser in der Lage ist, mit Ungewissheit umzugehen. In der Kombination aller Ansätze, die Ungewissheit als konstitutiv annehmen, kann Professionalität als *Meta-Reflexivität* angebahnt 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. Meta-Reflexivität setzt die konsequente Beschäftigung mit *mehreren* Theorien und empirischen Ansätzen voraus, und zwar dezidiert ohne sie nivellierend integrieren zu wollen.

Das Postulat von *Meta-Reflexivität als konstitutivem Merkmal von Professionalität im Lehrerberuf* ist begründungsbedürftig. In Kapitel 2 werden historisch-systematisch die gedanklichen Vorlagen für Meta-Reflexivität aufgezeigt. Dann wird in Kapitel 3 *Ungewissheit* als Grundlage von Meta-Reflexivität in bereits existierenden Ansätzen von Professionalität aufgezeigt. In Kapitel 4 wird Meta-Reflexivität konzeptionell entfaltet.

Eine Schärfung von Meta-Reflexivität wird in Abgrenzung zum Konzept der Personal Epistemology in Kapitel 5 vorgenommen. Kapitel 6 schließt mit Ausführungen zu meta-reflexiven Prinzipien der Lehrerbildung, gefolgt von einem Ausblick (Kapitel 7).

2. Ideengeschichtliche Betrachtung

„Reflexion“, verstanden als subjektspezifisches Ansichtig-Werden des eigenen Denkens und Handelns, ist ein umstrittenes Konstrukt der modernen Denkgeschichte. Es steht z. B. 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. Wird dieses Spannungsfeld ignoriert, so besteht die Gefahr der Nivellierung bzw. einseitigen Aufhebung der Komplexität solcher Spannungsverhältnisse. Sowohl eine pauschal geforderte Praxisrelevanz wissenschaftlichen Wissens als auch ein vor-reflexives, von Theorie und Forschung entkoppeltes *doing practice* sind Hinweise auf eine solche Komplexitätsreduktion.

2.1 *Vor-reflexive Gesamtschau antiker Bildungsphilosophie*

Konform zum antiken Gedanken der „binary oppositions“ westlicher Metaphysik (Rorty, 1999, S. 24) entstehen Differenzierungen z. B. von Wahrheit und Meinung sowie von Erscheinung und Idee. Solche Differenzierungsleistungen sollen von der ‚wissenden‘ Lehrperson hervorgerufen und von Lernenden vollzogen werden (Platon, 2000, S. 366). Sie sind eine Grundlage vernunftgemäßen Erkennens und Handelns (Böhm, 2006, S. 752). Modifizierend sieht Aristoteles (2003, S. 353) diese erkennende Schau kosmischer Ordnungsstrukturen als höchste Form von Praxis (*bios theoretikos*) an. Praktisches Umgangswissen (*phronesis*) erfährt Abwertung. In der theoretisch-distanzierenden Schau wird sich Praxis ihrer selbst ansichtig und ihrer immanenten „rational quality“ zugänglich (Long, 2013, S. 142). Lehramtsstudierende müssten folglich durch Beschäftigung mit Theorie Distanz gewinnen: Bei Aristoteles zielt Theorie (*meta logou*) darauf, den „Seins- und Lebenszweck und damit seine vollendete Form zu erreichen“ (Böhm, 2006, S. 760). Analog zu dieser Meta-Perspektive der Gesamtschau (*big picture*) „in einem alles und alles in einem zu sehen“ (Seel, 2009, S. 5), ist damit zu rechnen, dass in der Lehrerbildung heute von Studierenden zeit- bzw. situationsübergreifendes Handlungswissen eingefordert wird: Ein solches Handlungswissen würde voraussetzen, Schulpraxis sei ein geschlossener Handlungszusammenhang, der sich theoretisch überblicken ließe. Aus meta-theoretischer Sicht erscheint dies nicht adäquat, weil dann zwangsläufig eine bestimmte Sicht auf Lehrerbildung als universalisierbar gesetzt würde.

2.2. Reflexion in der subjekttheoretischen Wende

Das antike Primat der Theorie (2.1) wird frühneuzeitlich durch experimentelle Wissenschaft (science) herausgefordert (Horkheimer & Adorno, 1969, S. 10). Spekulative Theorie transformiert sich zur kontrollierten Beobachtung der Objektwelt. Nach Descartes ist die „Erklärung der Welt aus einem einzigen theoretischen Guss und damit die Quantifizierung, Messbarkeit und Gestaltbarkeit ihrer funktionalen Zusammenhänge“ (Dammer, 2015, S. 25) möglich. Die Konstitution von Welt durch das Subjekt wird zentral und die Welt nicht länger mit Wirklichkeit an sich gleichgesetzt. Die Transformation der Gesamtschau hin zur Reflexion lässt sich als „Zurückbeugung und Zentrierung“ (Scheler, 1949, S. 42) des gegenstandskonstituierenden Subjekts auf sich selbst fassen. Es kann sich als Ursprung des Denkens und Handelns erkennen (vgl. Aufforderung zur Selbsttätigkeit bei Kant und Fichte) und ist aufgrund seiner ‚Bildsamkeit‘ (Herbart) bestimmend tätig (Benner, 1995, S. 153–155). Lehrerbildung sieht sich subjekttheoretisch dem Einwand „bildungsphilosophischen ‚Stratosphären Denkens‘“ (Heimann, 1976, S. 146) ausgesetzt oder Wissenschaft wird im ‚Elfenbeinturm‘ lokalisiert, etwa wenn Lehramtsstudierende ihr zu wenig Relevanz für die Berufsausübung attestieren. Diese Zuschreibung käme aus meta-theoretischer Perspektive wiederum einem eindimensionalen Verständnis von Lehrerbildung gleich.

2.3 Spätmoderne Vernunftkritik und veränderte Reflexionsperspektiven

Die Reflexionsfähigkeit des Subjekts (2.2) sieht sich Kritik ausgesetzt: Sie käme einer Selbstbespiegelung (‚Kartesisches Theater‘) gleich, denn Reflexivität könne die Intransparenz eigener bestimmender Tätigkeit nicht durchdringen (Seel, 2014, S. 32–33). Auch sei die gesellschaftliche Entkopplung des Subjekts nicht möglich (Pêcheux, 1975, S. 146). Programmatisch problematisiert wird die Trennung von Lebenswelt und Theorie in der Phänomenologie (vgl. Husserl, 2012), der frühen Fundamentalontologie (Heidegger, 1993, S. 72–76), der geisteswissenschaftlichen Pädagogik oder der Bildungsphilosophie (vgl. Long, 2008): Es sei ein „nicht begrifflich vereinnahmende[r] Umgang mit der Welt (in ihrer Nichtverstehbarkeit)“ angemessen (Thomas, 2006, S. 212). Die Praxis erhält das Primat, denn die Formelsprache des unbeteiligten Beobachtens sei mit Bedeutungsentleerung verbunden (Litt, 1959, S. 149). Ästhetisches wird als vorbegriffliches Sinnerleben hervorgehoben (Spranger, 1966, S. 41), die abstrahierend-versachlichende Sprache problematisiert (Spranger, 1966, S. 122) und das Machtförmige begrifflicher Vereinnahmungen dekonstruiert (Rorty, 1999, S. 105). Die von Studierenden häufig unterstellte Praxisferne und Theorielastigkeit der Lehrerbildung (2.2 und 5.) erinnert z. B. an die phänomenologische Kritik am Verlust von Bedeutungserleben durch Abstraktionsprozesse. Diese Kritik steht etwa in Spannung zur Forderung nach einer Gesamtschau von Theorie und Praxis (2.1).

2.4 Reflexivität als Beobachtungsweise

In der Tradition soziologischer Erkenntniskritik werden Ursachen und Bedingungen von Wissen und Erkenntnis nicht dem Subjekt (2.2), sondern einem sozial konstituierten Sinn zugeschrieben (Mead, 1993, S. 117). Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme (1994) nimmt diese Idee im Rahmen einer Beobachtungstheorie auf, wobei er als Beobachtung das „operatives Dual von Unterscheiden/Bezeichnen“ (Luhmann, 1998, S. 92) rekonstruiert. Durch die Bezeichnung einer der beiden Seiten einer Unterscheidung (z. B. Unterrichtsstörung/keine Unterrichtsstörung) wird eine kontingenzbeschränkende Selektivität erzeugt, die in der Kommunikation nicht-beliebige Anschlüsse und damit Erwartbarkeit ermöglicht. Während Reflexivität eine auf Sachverhalte in der Systemumwelt bezogene Form der Beobachtung erster Ordnung darstellt, die nach dem ‚was bezeichnen?‘ fragt, operiert Reflexion im Modus der Beobachtung zweiter Ordnung, indem sie nach dem ‚wie unterscheiden?‘ fragt (Luhmann, 1994, S. 600–602) und die Unterscheidung selbst – nicht lediglich die ‚richtige‘ Bezeichnung – zur Disposition stellt und so auf den ‚blinden Fleck‘ jeder Beobachtung verweist. Im Rahmen „pädagogischer Kommunikation“ (vgl. Kade, 2004) hat Reflexivität einen praxeologischen Charakter und kompensiert endemische Ungewissheit durch Stabil-Halten von Unterscheidungen in der Bezeichnungspraxis. Demgegenüber würde Selbstbeobachtung im Modus der Reflexion die Kontingenz der Unterscheidung sichtbar werden lassen und die Funktion der Reflexivität als Stabilisator pädagogischer Kommunikation offenlegen. Reflexion stellt also die Frage, ob Reflexivität nicht auch andere Unterscheidungen hätte nutzen können und bezieht so Erkenntniskritik in die professionelle Praxis mit ein. Beide Beobachtungsmodi können nicht synchron praktiziert werden: Reflexion und Reflexivität sind operativ nicht integrierbar. Anderenfalls müsste jede ‚pädagogische‘ Beobachtung in dem Moment, in dem sie sich ereignet, in Zweifel gezogen werden können. Dies würde zu einer Selbstblockade führen. Meta-theoretisch ist die Aufmerksamkeit für die Nicht-Integrierbarkeit beider Beobachtungsmodi ein Moment von Professionalität, denn erst die Einsicht in die Selbstreferenzialität jeder Beobachtung ermöglicht alternative Unterscheidungen und Problemdeutungen (4.).

2.5 Meta-Reflexivität als Perspektivenerweiterung

Studentische Perspektiven auf die Lehrerbildung sind konform zu den Ausführungen (2.1 bis 2.4) in Interpretationshorizonte eingebettet, die mit teils konträren epistemischen Grundhaltungen einhergehen (z. B. zeitgleiche Forderung theoretischer Anleitung von Praxis und des Primats der Praxis). Solche divergierenden „Rationalitäten“ eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind“ (Baumert, 2002, S. 106). Der idiosynkratische Charakter von Theorien wird dann (in der Lehrerbildung) problematisch, sollten sie „Monopolansprüche“ (Zima, 2017, S. 62) erheben, sich also je „monologisch mit der Wirklichkeit zu identifizieren“ (Zima, 2017, S. 61) suchen. Zwischen sozialwissen-

schaftlichen Theorien zeigt sich keine integrierende Tendenz durch Paradigmenwechsel (Zima, 2017, S. 111) oder Beschränkung auf allgemeine Sätze (Zima, 2017, S. 7). Theoriespezifische „Soziolekte“ (Zima, 2017, S. 7) existieren neben- und gegeneinander. Erst deren diskursiver Vergleich ermöglicht dem Subjekt, dass es „über seine Relevanzkriterien, seine semantisch-narrativen Verfahren [...] nachdenkt und sie als partikuläre Konstruktionen einer ambivalenten, vieldeutigen Wirklichkeit auffasst“ (Zima, 2017, S. 62). Auch spätmoderne Vernunftkritik entgegnet einer Monopolisierung, doch machtanalytische Universalismuskritik (vgl. z.B. Lyotard, 1989) ist selbst Anfragen ausgesetzt (z.B. Krijnen, 2008, S. 34; Harant, 2015) und bewegt sich in nur einem Soziolekt, weshalb das Potenzial des Vergleichs (Zima, 2017, S. 207) entfällt.

Divergierende Denkhaltungen (2.1 bis 2.4) können nicht als absolut ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ angesehen werden. Zwar müssen Lehrpersonen ihre Entscheidungen vor dem Hintergrund *bestimmter* normativer Setzungen treffen, doch kann es dafür nicht die *eine* Entscheidungsgrundlage geben. Im Kontext funktional differenzierter Gesellschaften und widersprüchlicher Handlungsanforderungen erscheinen praktische Erfahrungen *und* erweiternde Blickwendungen (Benner, 2015, S. 8) für professionelles Handeln relevant. Theorie und Empirie können Interpretationshorizonte sein, die intuitive Anschauung durch distanzierte, differenzierte und kontrollierte Beobachtungen (‚Blickwendungen‘) erweitern. Das *meta* (wörtlich: ‚nach‘, ‚hinter‘) der Meta-Reflexivität steht dann gerade *nicht für einen übergeordneten Geltungsanspruch*, sondern bedeutet das *Zurücktreten von bzw. Heraustreten aus* nur einem Soziolekt bzw. Paradigma. Meta-Reflexivität erfordert die *reflexive* Durchdringung *unterschiedlicher* Zugänge. Sie distanziert sich von der Möglichkeit einer theoretischen Überformung oder radikalen Distanzierung von Praxis: Meta-Reflexivität trägt der Irreduzibilität von Praxis Rechnung, indem sie die Grenzen des Theoretischen durchsichtig macht.

Meta-Reflexivität als *ein* Ziel (universitärer) Lehrerbildung erfordert, Theorien im Sinne konsistenter Aussagesysteme (dazu zählen empirische Modellannahmen) *und* deren Limitationen zu kennen. Theorien begrenzen die *Ungewissheit* des pädagogischen Feldes: Handlungen werden z.B. in Fällen (Text/Video) verfügbar gemacht und eine kontingenzbeschränkende Handlungsentlastung in der Differenz von Situationsdeutungen in der Lehrerbildung und realem situativen Handeln wird geschaffen. Eine meta-reflexive Lehrperson ist sich auch im handlungsentlasteten Setting bewusst, dass es keine lineare Anwendung von Theorie auf Praxis (vgl. Neuweg, 2004) gibt. Durch kontrastierende Beschäftigung mit unterschiedlichen oder gar inkommensurablen (theoretisch-wissenschaftlichen und praktisch-erfahrungsbasierten) Perspektiven könnte Meta-Reflexivität angebahnt werden: Der „Schein einer induktiv zu erschließenden Sachlogik“ (Benner, 2015, S. 489) würde so vermieden. Professionalität wäre dann eine Perspektivenerweiterung.

3. Ansätze der Lehrerprofessionalität und ihr meta-reflexiver Gehalt

Im Diskurs ist die Frage nach Reflexivität explizit, jene nach Meta-Reflexivität implizit virulent (vgl. z. B. Reh, 2000; Combe & Kolbe, 2008; Helsper & Tippelt, 2011): Bereits Luhmann und Schorr (1988) verorten Reflexionsprobleme im Erziehungssystem nicht nur auf der Ebene der *pädagogischen Praxis*, sondern auch im Rahmen akademischer Bemühungen, Orientierungswissen für die Praxis zu generieren, also Reflexion und Reflexivität (2.4) zu integrieren. Doch wie kann wissenschaftliches Wissen Grundlage professioneller Selbstbeobachtung sein, wenn es den Bedingungen seiner eigenen, d. h. wissenschaftlichen, Beobachtungsweise unterworfen bleibt (vgl. Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992)? Theorie und Empirie sind auf ihre Unterscheidungen angewiesen, um Beobachtungsgegenstände (z. B. Antinomien, Kompetenzen oder Biographien) zu konstituieren. Meta-Reflexivität kann in diesem Sinn als Form der Aufmerksamkeit für die *spezifischen Konstitutionsbedingungen* wissenschaftlicher Erkenntnis konturiert werden.

Bereits Radtke argumentiert, die Rolle der (Sozial-)Wissenschaft „in der Lehrerbildung wäre [...] auf einer Meta-Ebene anzusiedeln: Sie müßte aufzeigen, daß [...] Situationsdeutungen nicht alternativlos sind. [...]. In einer aufgeklärten Versozialwissenschaftlichung entsteht ein neuer Bedarf an (Meta-)Theorie, der das Spektrum konventioneller und pragmatischer Deutungen überschreitet. Die Dignität von Theorien und ihre Reichweite kann nur beurteilen, wer erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretisch Bescheid weiß, wie sie zustande kommen [...]“. (1988, S. 106). Allerdings kann professionelles Handeln nicht alleine im Sinne einer „stellvertretenden Problemdeutung auf wissenschaftlicher Basis mit Hilfe universalisierter Regeln“ (Radtke, 1988, S. 106) erfolgen, weil meta-reflexiv die Universalität der Kontextspezifität wissenschaftlicher Erkenntnis weicht (2.). Insofern ist „die Fähigkeit, in Distanz zum eigenen Wahrnehmen und Handeln dieses im Kontext der gegebenen Bedingungen zu reflektieren, die eigenen Handlungsweisen in ihrer situativen Logik sich selbst transparent zu machen“ (Radtke, 1988, S. 106) zwar eine genuin meta-reflexive Leistung, der professionelle Kern einer meta-reflexiven Elaboration besteht aber darin, eine solche Reflexion zudem als *eine mögliche* zu sehen.

Im deutschsprachigen Diskurs dominieren derzeit drei Ansätze der Professionalität (strukturtheoretischer, kompetenzorientierter und berufsbiografischer Ansatz; vgl. im Überblick: Terhart et al., 2014; Herzmann & König, 2016; Rothland, 2016; Rothland, Cramer & Terhart, 2018). Während im wissenschaftlichen Diskurs überwiegend Differenzen zwischen den Ansätzen betont werden – vgl. etwa Baumert und Kunter (2006) vs. Helsper (2007) – wurde mit Blick auf die Lehrerbildung nach Möglichkeiten deren Harmonisierung gesucht. So wird etwa die strukturtheoretische Formel ‚Reflexivität‘ zur ‚Reflexionskompetenz‘ umdefiniert (vgl. Leonhard & Rihm, 2011) oder der berufsbiografische Ansatz als ‚mittlerer Weg‘ zwischen Strukturtheorie und Kompetenzorientierung verstanden (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 391). Mit solchen (begrifflichen) Verschiebungen geht das Risiko einer Verletzung der je spezifischen begrifflich-theoretischen Konstitutionsbedingungen der Ansätze einher.

Es zeigt sich jedoch eine Gemeinsamkeit, die allen Ansätzen *immanent* und für sie *konstitutiv* ist: das Moment der *Ungewissheit*. Der Begriff bezeichnet die strukturelle (und nicht lediglich situative) Unverfügbarkeit der Bedingungen pädagogischer Kausalität im Handlungsfeld, reartikuliert also das Problem des *Technologiedefizits* der Erziehung (vgl. Luhmann & Schorr, 1988) als praktische Erfahrung. Diese Ungewissheit bleibt auch dann bestehen, wenn die Ansätze z.B. durch die Formulierung von Antinomien, probabilistischen Aussagen oder durch Definition von Entwicklungsaufgaben professionelle Strategien für die Reduktion von Ungewissheit unterbreiten.

Das Moment der Ungewissheit zeigt sich in den Ansätzen auf mehreren Ebenen, mindestens: (1) in der *Mehrdimensionalität der empirischen Operationalisierung von Professionalität*, also in der simultanen Existenz mehrerer Antinomien des Lehrerhandelns, die um weitere Antinomien ergänzt werden können (strukturtheoretischer Ansatz), in der Mehrdimensionalität professioneller Handlungskompetenz samt der Offenheit der den Dimensionen zugeordneten Facetten und Konstrukte (kompetenzorientierter Ansatz) sowie in den hochgradig individuellen Entwicklungsverläufen (berufsbioграфischer Ansatz); (2) *im forschungsmethodischen Vorgehen* durch den interpretativen Charakter qualitativer Forschung im strukturtheoretischen und berufsbioграфischen Ansatz sowie durch den probabilistischen Charakter der Modellierungen im kompetenzorientierten Ansatz; (3) im Anerkennen der *Komplexität und Irreduzibilität der Praxis und der gesellschaftlichen Handlungskontexte*, auf die jede Professionstheorie verweist, einhergehend mit der Notwendigkeit, bei jeder theoretischen Betrachtung von Praxis einen spezifischen Fokus einzunehmen, der den betrachteten Phänomenen nie vollständig gerecht wird; (4) im expliziten Rekurs auf den Begriff ‚Ungewissheit‘ im strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Helsper, 2016) – im kompetenzorientierten Ansatz korrespondierend ‚doppelte Kontingenz‘ (Baumert & Kunter, 2006, S. 476) oder im berufsbioграфischen Ansatz ‚Divergenzen in der Situationswahrnehmung‘ (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 393). Nicht zuletzt ist von Ungewissheit bereits aufgrund der (5) *Pluralität* der genannten und weiteren Ansätze von Professionalität auszugehen (vgl. im Überblick: Cramer, 2012; Cochran-Smith, Feimann-Nemser, McIntyre & Demers, 2008; Terhart et al., 2014; Cramer, 2016; Rothland, 2016).

Auch über Ungewissheit hinaus zeigen sich konvergente Aspekte der professionstheoretischen Ansätze (vgl. Cramer & Drahm, 2019), die komplexer sind, als hier ausgeführt werden kann. So wird etwa strukturtheoretisch auf das Erfordernis eines Arbeitsbündnisses hingewiesen, kompetenzorientiert wird auf (epistemische) Überzeugungen rekurriert und im berufsbioграфischen Ansatz werden strukturtheoretische Analysekategorien herangezogen. Es gilt also, Unterschiede *und* Schnittmengen zwischen den Ansätzen gleichermaßen zu berücksichtigen und die Unterscheidungen, auf deren Grundlage diese jeweils ihren Gegenstandsbereich beobachten, der Reflexion zu unterziehen.

4. Meta-Reflexivität: professionstheoretische Überlegungen

(Universitäre) Lehrerbildung muss mit der doppelten ‚endemischen Ungewissheit‘ umgehen, die im Handlungsfeld *und* aus der Eigenlogik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses heraus generiert wird. Das Gewinnen von Meta-Reflexivität wird als eine mögliche Strategie postuliert, Professionalisierung im Doppelhorizont der Ungewissheit zu gestalten. Die jeweilige Axiomatik theoretischer oder empirischer Ansätze lässt die betrachteten Gegenstände allererst zugänglich werden. Die Ansätze sind weder redundant, noch können sie gegeneinander ausgespielt werden. Erst vergleichende Elaborationen können den Mehrwert einer differenzierten Betrachtung schulischer Praxis verdeutlichen. Sensibilität für professionelles Handeln kann zwar über die professionstheoretischen Ansätze grundgelegt werden, diese alleine ermöglichen aber keine paradigmübergreifenden und damit der doppelten Ungewissheit explizit Rechnung tragenden Deutungen des Handlungsfeldes.

Die Ansätze fassen Professionalität auf Grundlage paradigmatischer Eigenlogiken und spezifischer Theoreme. Zwar werden *mehrere* Antinomien (Strukturtheorie), Variablenkomplexe (Kompetenzorientierung) und Entwicklungsprobleme (Berufsbiografie) betrachtet, der erkenntnistheoretische Modus der Erschließung von Fällen, Merkmalen und Übergängen ist aber je spezifisch und variiert innerhalb der Ansätze kaum. Meta-reflexiv reicht es 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. Meta-Reflexivität setzt damit Mehrperspektivität als notwendig voraus, es muss aber das *Nachdenken über den Modus der mehrperspektivischen Betrachtung unter Ungewissheit* hinzutreten. Dabei ist mit Inkommensurabilität zu rechnen und damit auch mit Widersprüchen in den Deutungen des Handlungsfeldes.

Im Nachvollzug *verschiedener* Wege der Reflexion besteht ein Mehrwert: Ausgehend vom strukturtheoretischen Ansatz würde Reflexivität dann mit Blick auf die angemessene Deutung einer Vielzahl schulischer Fälle nicht nur gewonnen, es würden z. B. auch die Grundlagen und der Modus kasuistischer Lehrerbildung verstanden, in Potenzialen und Grenzen nachvollzogen und im Verhältnis zu anderen Ansätzen gedeutet. Es wäre nicht nur ein Kennzeichen von Professionalität im kompetenzorientierten Ansatz, wenn Lehrpersonen über Professionswissen sowie bestimmte selbstregulative Fähigkeiten, motivationale Orientierungen sowie Überzeugungen und Werthaltungen verfügen, sie könnten z. B. auch verstehen, unter welchen Kontextbedingungen diese Dimensionen relevant werden. Dem berufsbiografischen Ansatz folgend würde nicht nur nachvollzogen, dass Entwicklungsaufgaben von Relevanz sind, sondern z. B. auch erkannt werden, dass situationsadäquates Handeln nur angestrebt, aber nie vorweggenommen werden kann, weil sich Entwicklungsaufgaben immer neu und kontextspezifisch stellen.

Die Ausführungen eröffnen eine veränderte professionstheoretische Perspektive unter Rekurs auf die bestehenden professionstheoretischen Ansätze durch deren ansatzübergreifende Reformulierung und Differenzierung (Arbeitsdefinition):

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.

Nach Abbildung 1 werden in der (universitären) Lehrerbildung im Sinne individueller Professionalisierung (1) Kenntnisse von theoretischen Zugängen und empirischen Befunden angebahnt. In einem Beispiel könnte eine Studentin äußern, sie kenne die Theorie der Persönlichkeit (Fünf-Faktoren-Modell) und quantitative Forschung zur Beanspruchung im Lehrerberuf sowie eine qualitative Studie zur subjektiven Relevanz von Lärm für das gefühlte Beanspruchungserleben. Auf dieser Basis kann eine (2) Verortung der Theorien und Befunde in Paradigmen vorgenommen, deren Verhältnis bestimmt sowie eine kritische Auseinandersetzung mit deren Erklärungspotenzial und Geltungsansprüchen erfolgen. Im Beispiel würde die Studentin etwa den Zusammenhang der Diskurse um Persönlichkeit und Beanspruchung erkennen und kritisch hinterfragen, ob es nicht auch andere (subjektive) Gründe für Beanspruchung geben kann. Gelingt diese Elaboration, können (angehende) Lehrpersonen (3) exemplarische (d. h. im Rahmen des jeweils betrachteten Falles und der korrespondierend herangezogenen Theorie und Em-

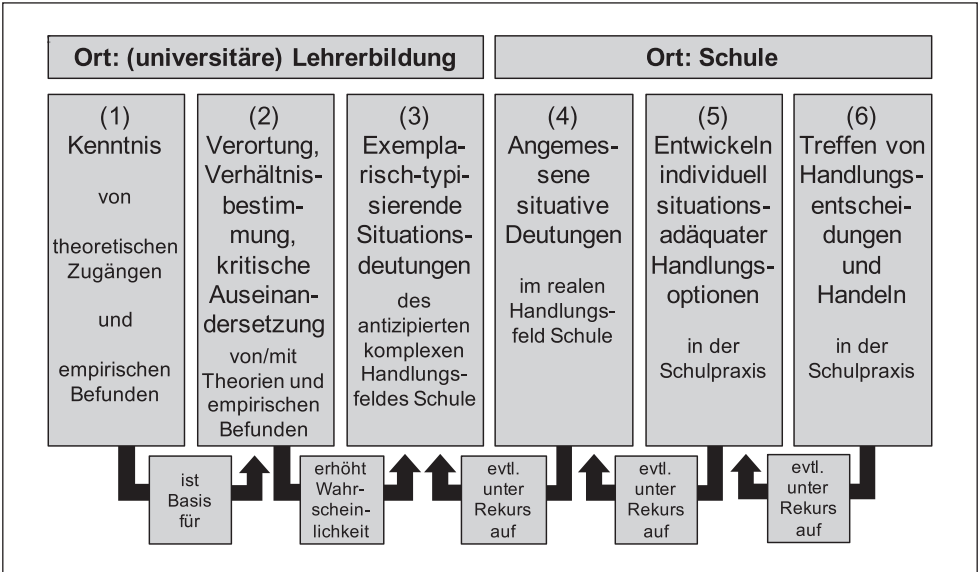


Abb. 1: Meta-Reflexivität als Element von Professionalität

pirie gültige) und typisierende (d. h. vorbehaltlich der Ungewissheit allgemeine, also über ähnlich gelagerte Fälle hin stabile, sich aus Theorie und Empirie ergebende) Situationsdeutungen (im Sinne der Auseinandersetzung mit antizipierter komplexer Praxis) vornehmen. Die Studentin könnte nachvollziehen, dass extravertierte und weniger neurotische Lehrpersonen ein geringeres Risiko der Beanspruchung haben, andere Lehrpersonen aber z. B. Lärm als belastend erleben.

Der Bezug des Handlungsfeldes Schule zu einer solchen (universitären) Lehrerbildung ist *rekursiver* Art, d. h. nicht die in der Lehrerbildung gewonnenen, exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen wirken auf das Handlungsfeld, sondern in der schulischen Praxis *kann* umgekehrt auf diese Situationsdeutungen rekuriert werden, was das Handeln einer/eines Professionellen ausmacht, der Professionalität als Resultat seiner Professionalisierung (1–3) zeigt. Werden im realen Handlungsfeld (4) angemessene situative (d. h. auf einzelne Handlungssituationen bezogene) Deutungen durch Lehrpersonen vorgenommen, entsteht eine Differenz zwischen den exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen aus der Lehrerbildung und den Realsituationen, die zwar als typisch – aber niemals als äquivalent – oder auch als atypisch erfahren werden. Die Differenz zwischen exemplarisch-typisierender und real-situativer Deutung eröffnet damit allererst den Raum für Professionalität, indem die konkrete Situation vor dem Hintergrund exemplarisch-typisierender Deutungsangebote *respezifiziert* wird: Das ungewisse Besondere wird auf Grundlage des bereits bekannten Allgemeinen gedeutet. Im Beispiel würde die ehemalige Studentin und nun Referendarin z. B. erkennen, dass sie zwar über günstige Persönlichkeitseigenschaften verfügt, sich aber *dennoch* in einer spezifischen Situation beansprucht fühlt. Sie realisiert, dass dies nicht durch den probabilistischen Zusammenhang von Persönlichkeit und Beanspruchung zu erklären ist, implizit aber gemäß der qualitativen Forschung durch individuell wahrgenommene Belastungen: Bei ihr ist aber nicht Lärm im Schulgebäude der Stressor, sondern die massive Störung ihres Unterrichts durch einen Schüler. Die Situation der Referendarin lässt sich zwar nicht anhand konkret im Studium behandelter Forschung erklären, aber sie kann unter Rekurs auf die dortigen exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen nun angemessene situative Deutungen vornehmen.

Diese *Modellierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses* trägt Ungewissheit Rechnung: Jegliche situative Deutung kann auch ohne Rekurs auf exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen erfolgen. Es kann keinen linearen Durchgriff von exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen auf situative Deutungen geben. Zugleich ist die Erkenntnis der Studentin nur aufgrund der szientifischen Auseinandersetzung mit exemplarisch-typisierenden Deutungen möglich. Insofern ist Lehrerbildung für Elaborationen in der Schulpraxis relevant, weil auf sie rekuriert wird, obwohl sie keine (einfache) Antwort auf die praktische Herausforderung geben kann. Das (5) Entwickeln individueller (d. h. auf Ebene der einzelnen Lehrperson und Handlungssituation lokalisierter) situationsadäquater (d. h. der individuellen Handlungssituation angemessenen) Handlungsoptionen (im Sinne von möglichen, nicht aber zwingenden Grundlagen für Handlungsentscheidungen) kann (muss aber nicht) unter Rekurs auf angemessene situative Deutungen erfolgen. Die Referendarin könnte z. B. soziale Unterstützung im Kollegium suchen, an

einer Supervision teilnehmen und/oder Classroom-Management-Strategien trainieren. Konkrete (6) Handlungsentscheidungen (d.h. die Auswahl einer oder mehrerer Handlungsoptionen), die zu situativem Handeln führen, können (nicht aber müssen) unter Rekurs auf die Handlungsoptionen erfolgen. Die Referendarin könnte den Umgang mit dem störenden Schüler im Kollegium abstimmen und konform handeln.

Eine meta-reflexive Lehrperson zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der (universitären) Lehrerbildung möglichst umfassende, exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen gewonnen hat *und* im Handlungsfeld Schule möglichst angemessene situative Deutungen – falls eine näherungsweise Passung gegeben ist, dann unter Rekurs auf die exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen – vornimmt und nach diesen handelt. Der Grad an Professionalität bemisst sich an der Qualität und nicht an der Quantität dieses Rekurses. Meta-reflexive Elaborationen sind für professionelles Handeln konstitutiv. Zugleich kann es unabhängig von ihnen gelingende Praxis geben – diese Praxis wäre dann aber nicht als *professionell*, sondern als *intuitiv* zu charakterisieren.

(Angehende) Lehrpersonen werden nicht *durch* Lehrerbildung professionell: Meta-Reflexivität lässt sich nicht andemonstrieren. Angemessene situative Deutungen, situationsadäquate Handlungsoptionen und -entscheidungen sind Teil *schulischer Praxis*. Eine *meta-reflexive Lehrerbildung* dürfte aber die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Lehrpersonen angemessene situative Deutungen unter Rekurs auf exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen vornehmen: Hierin besteht die Leistung einer der endemischen Ungewissheit ausgesetzten Lehrerbildung für das professionelle Lehrerhandeln. Wenn (angehende) Lehrpersonen sich von der Idee eines linearen Durchgriffes von Theorie auf Praxis lösen (vgl. Patry, 2014) und die Dignität von Theorie und Praxis anerkennen (vgl. Cramer, 2014), so wäre dies ein meta-reflexives Moment. Zugleich stellt sich erfolgreiches Handeln nicht zufällig ein, sondern ist von situativen Kontexten und von den Handlungsvoraussetzungen der Akteure abhängig. So verstanden kann meta-reflexive Lehrerbildung auch selbst Handlungswissen generieren, indem sie dafür sensibilisiert, dass komplexe Problemlagen mehrdimensionales Handeln erfordern (z. B. wenn die Referendarin im obigen Beispiel mit ihrer Handlungsentscheidung keinen Erfolg hat). Gerade dann erscheint ein nicht-lineares, flexibles meta-reflexives Handlungswissen der Optionalität situativen Handelns erforderlich.

Meta-Reflexivität ist weder eine notwendige, noch hinreichende Bedingung für *erfolgreiches* Lehrerhandeln, sie ist aber notwendig für *professionelles* Lehrerhandeln. Eine an Meta-Reflexivität orientierte *sekundäre* Lehrerbildung ersetzt keine Anbahnung eines reflexiven Habitus, keine langfristigen Prozesse des Wissens- und Kompetenzerwerbs und keine berufsbiografische Bewältigung. Sie bezieht diese Modi *primärer* Lehrerbildung aufeinander, indem sie die den Ansätzen immanenten Annahmen sichtbar macht und in Relation zueinander setzt. Die exemplarisch vertieften professionstheoretischen Ansätze – aber auch wissenschaftstheoretische Ansätze, jene der Unterrichtsforschung, Ungleichheitsforschung usw. – geben reichhaltige *Anregungen*, nicht aber *Anleitungen* für angemessene situative Deutungen im Sinne von *bedeutsamen Referenzen* professionellen Handelns. Wenn vermeintlich eindeutige Positionen kritisch hinterfragt werden oder wenn Argumente Zweifel hervorrufen und nach alternativen

Deutungen verlangen, hat Meta-Reflexivität ihren Sitz. Meta-Reflexivität manifestiert sich in der *Sicherheit im Umgang mit Ungewissheit*. Eine meta-reflexive Einlassung bedeutet dann, unterschiedliche Ansätze nicht (unzulässig) zu harmonisieren oder (radikale) Differenzlinien künstlich herbeizuführen, sondern meint das Bestimmen und An-(Erkennen) von Unterschieden und Gemeinsamkeiten.

5. Meta-Reflexivität und Personal Epistemology

Meta-Reflexivität lässt sich in Abgrenzung zu empirischen Konstrukten der Reflexion oder Kognition von Wissenschaft oder wissenschaftlicher Erkenntnis weiter schärfen. Insbesondere Forschung zur ‚Epistemic Reflexivity‘ und ‚Personal Epistemology‘ weist eine große Nähe zum Ansatz der Meta-Reflexivität auf. Meist werden dort implizite und explizite Überzeugungen oder Kognitionen zu epistemologischen Entitäten (Abb. 2) wie z. B. die Quelle von Erkenntnis oder deren Sicherheit (vgl. Hofer & Bendixen, 2012) adressiert. Unter einer entwicklungsbezogenen Perspektive wird eine stufenförmige intraindividuelle Entwicklungstrajektorie epistemischer Überzeugungen postuliert (vgl. Muis, Bendixen & Haerle, 2006). Dabei werden drei Hauptstufen (Absolutismus: Wissen als objektive Fakten; Multiplismus/Relativismus: Wissen als subjektive Meinungen; Evaluismus/Postrelativismus: bewertbare Gültigkeitsansprüche) ausgemacht

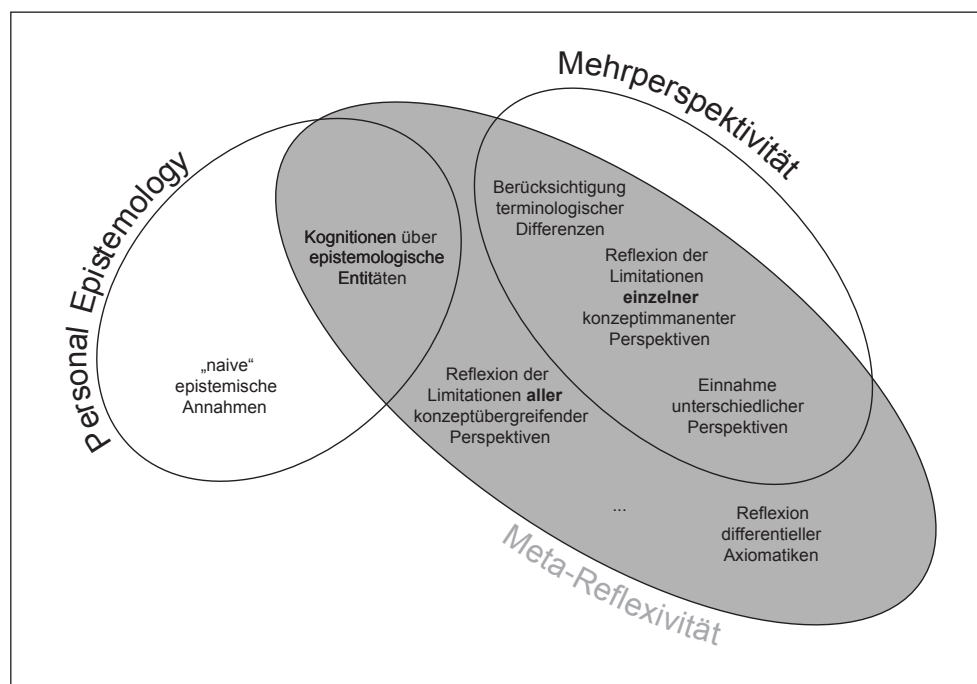


Abb. 2: Verhältnis von Personal Epistemology, Mehrperspektivität und Meta-Reflexivität

(vgl. Krettenauer, 2005). Eine dimensionale Perspektive verwirft die Annahme einer stufenförmigen Entwicklung und postuliert unabhängige Dimensionen epistemischer Überzeugungen bzw. Kognitionen (vgl. z. B. Hofer & Pintrich, 1997). Zuletzt wurden die entwicklungsbezogene und dimensionale Perspektive immer häufiger zu einer integrierten Perspektive verknüpft (vgl. z. B. Merk, Cramer & Bohl, 2016).

Beide Diskursfelder, Meta-Reflexivität und Konzepte von Personal Epistemology, thematisieren Kognitionen bezüglich epistemologischer Entitäten (Abb. 2). Während Personal Epistemology allerdings die Überzeugungen und Kognitionen zu wissenschaftstheoretischen Gegenständen empirisch in ihrer Struktur zu beschreiben und in Abhängigkeit zu anderen Konstrukten zu setzen versucht, trifft der Ansatz der Meta-Reflexivität a priori Aussagen darüber, welche epistemischen Überzeugungen und Kognitionen für professionelles Handeln relevant sind. Während der Ansatz der Meta-Reflexivität also *Zielkategorien* epistemischer Überzeugungen und Kognitionen formuliert (Professionstheorie), beschreiben die Ansätze der Personal Epistemology diese lediglich und beinhalten deshalb auch ‚naive‘ epistemische (und damit nicht-wissenschaftstheoretische bzw. *epistemologische*) Überzeugungen wie etwa die absolutistische Annahme, aus der Existenz von drei oder mehr Ansätzen der Professionalität müsse folgen, dass mindestens zwei per se ‚falsch‘ seien. Auch zielt der meta-reflexive Ansatz auf eine mehr oder weniger exhaustive und bewusste Reflexion relevanter epistemologischer Entitäten, während epistemische Überzeugungen auch implizit und unvollständig bleiben können.

Befunde zu Kognitionen über epistemische Entitäten können den Ansatz der Meta-Reflexivität jedoch empirisch motivieren: Multiplistische/relativistische Überzeugungen in Lehr-Lern-Kontexten schwach strukturierter Domänen (z. B. in den Bildungswissenschaften) werden als motivational problematisch für die Lehrerbildung beschrieben, während ein Übergang zu evaluistischen/postrelativistischen Perspektiven als lernförderlich gilt (vgl. Rosman et al., 2017). Außerdem kann die wiederholt konstatierte, starke intraindividuelle Variation epistemischer Überzeugungen mit Blick auf diverse bildungswissenschaftliche Forschungsgegenstände (vgl. Merk, Kelava, Schneider, Syring & Bohl, 2017a) und deren starke Konfundierung durch die subjektiv empfundene Plausibilität der Befunde als Notwendigkeit gesteigerter Meta-Reflexivität interpretiert werden: Offenbar rekurren Lehramtsstudierende bei der Bewertung des Gültigkeitsanspruches einzelner Forschungsbefunde *nicht* auf die jeweilige paradigmatische Axiomatik und Methodik. Schließlich stehen epistemische Überzeugungen im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Praxisrelevanz von Wissen (vgl. Merk et al., 2016; Merk, Rosman, Rueß, Syring & Schneider, 2017b): Eine multiplistische/relativistische Auffassung von bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen sieht diese als nicht stärker gerechtfertigt an als Alltagstheorien und sie werden damit auch als weniger praxisrelevant eingeschätzt. Eine meta-reflexive und damit evaluistische/postrelativistische Auffassung nimmt für bildungswissenschaftliche Erkenntnisse an, deren Geltungsanspruch könne evaluiert werden. Sie kann daher die Relevanzzuschreibung an bildungswissenschaftliches Wissen und damit auch an die Lehrerbildung insgesamt erhöhen.

6. Meta-Reflexivität in der (universitären) Lehrerbildung

Professionstheoretische Überlegungen zum Lehrerberuf (4.) implizieren die Frage nach der *Professionalisierung* in der (universitären) Lehrerbildung. Es lassen sich heuristische *Prinzipien meta-reflexiver Lehrerbildung* antizipieren (Abb. 3) und an Diskurslinien zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung exemplifizieren. Auf diese Weise wird Meta-Reflexivität bezogen auf die Lehrerbildung ausdifferenziert und dimensioniert. Welche methodische Umsetzung solche Prinzipien unterstützen können, ist eine nachgeordnete, anderenorts zu klärende Frage.

Eine konsequente *Mehrperspektivität* in der Lehrerbildung durch mehrperspektivische Betrachtungen (z. B. Abwägen unterschiedlicher Modelle zur Unterrichtsqualität statt Vorstellung nur einer Merkmalsliste) ist Voraussetzung der Anbahnung von Meta-Reflexivität. So zeigt sich Professionalität „in skeptischer Souveränität bei der Beurteilung und Nutzung von heterogenen Konzepten und Entwürfen“ (Horn & Wigger, 1994, S. 28). Auf der Grundlage von Mehrperspektivität lässt sich das Prinzip *Distanzierung* als Erkennen des Mehrwerts kritisch-konstruktiver, d. h. distanzierter (zeitlich entlasteter) Betrachtungen thematisieren.

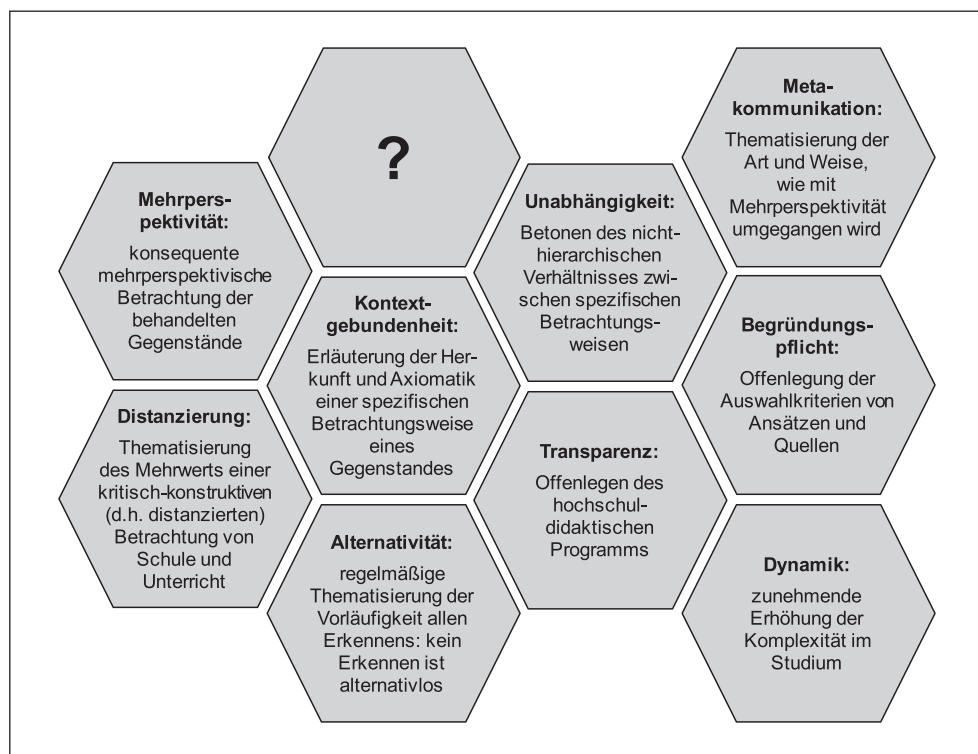


Abb. 3: Prinzipien meta-reflexiver Lehrerbildung

Meta-reflexiv erfolgt eine spezifische (z. B. theoretische) Betrachtung unter Rekurs auf die Herkunft, Axiomatik und exemplarische Bedeutung der Theorie für den Gegenstand. Diese *Kontextgebundenheit* eines jeden Zuganges ist offen zu legen, denn Professionalität von Lehrpersonen setzt „voraus, daß [...] sie in der Lage sind, Bedeutung und Stellenwert wissenschaftlicher Theoriebildungen zu reflektieren und in ihrer Relativität [...] zu bestimmen“ (Radtke, 1988, S. 106). Dies erfordert die regelmäßige Thematisierung der Vorläufigkeit allen Erkennens (*Alternativität*), denn die begründet gewählten Perspektiven sind weder alternativlos noch abschließend gültig. Da die spezifischen Betrachtungsweisen auf Setzungen beruhen, die einer divergierenden Axiomatik (Begriffe, Theoreme, Paradigmen usw.) folgen, stehen sie in einem nicht-hierarchischen Verhältnis (Prinzip der *Unabhängigkeit*).

Die für Meta-Reflexivität konstitutive Vergewisserung der Axiomatik verweist auf die Relevanz von *Transparenz* in der Lehrerbildung (z. B. Offenlegen der Prinzipien in einer Vorlesung). Dabei erscheint eine *Metakommunikation* über die Art und Weise geboten, wie Inhalte meta-reflexiv betrachtet werden. Studierende werden in einem zunehmend ‚post-faktischen‘ Zeitalter sozialisiert und der Modus wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung dürfte ihnen zu Studienbeginn fremd sein. Mit Pörksen müssen „Bildungsverantwortliche [...] eine Aufklärung zweiter Ordnung [leisten], die neben der Vermittlung von Inhalten systematisch auch über die Prozesse ihres Zustandekommens informiert“ (2016, S. 70). Dies kann gelingen, indem ‚Gatekeeping‘ (Informationen auswählen und sie so als relevant auszeichnen) mit ‚Gatereporting‘ (Offenlegen der Auswahlkriterien und Quellen sowie der Relevanz) im Sinne einer *Begründungspflicht* Dozierender verbunden wird (Pörksen, 2016, S. 70).

Meta-reflexive Lehrerbildung wird durch den Wunsch Studierender nach mehr Bezügen zur Schulpraxis in einem (zu) ‚theoretischen‘ Studium (vgl. z. B. Merk et al., 2016) herausgefordert. Insbesondere zu Studienbeginn sind daher Anspruch und Relevanz von Meta-Reflexivität vermutlich nur schwer vermittelbar. Für Studierende auf der Suche nach ‚einfachen Wahrheiten‘ dürfte sich eine meta-reflexive Lehrerbildung als komplexitätssteigernde Zumutung erweisen. Häcker etwa fragt, ob Studierende die Differenz „der handlungsbelasteten Praxis einerseits und der handlungsentlasteten Wissenschaft andererseits angemessen verstehen“ (2017, S. 38). Insofern erscheint das Prinzip der *Dynamik* als schrittweise Erhöhung des Grades an Komplexität im Studienverlauf bedeutsam: Distanzgewinn stellt sich sukzessive und nicht spontan ein. Weitere Prinzipien können potenziell hinzutreten.

7. Ausblick

In der ersten Phase der Lehrerbildung an Hochschulen sind die Distanz zum Praxisfeld und die Forschungsorientierung am größten – meta-reflexive Elaborationen werden hier erleichtert. Professionalisierung im meta-reflexiven Modus zielt nicht unmittelbar auf das Generieren von Professionswissen und Kompetenz, die Steigerung fallspezifischer Reflexivität oder die Bewältigung konkreter Entwicklungsaufgaben. Solche primären

Professionalisierungsmomente müssen sich aber, wie auch die erlebte Praxis selbst, Meta-Reflexionen aussetzen, um ungerechtfertigten Ansprüchen von Theorie und Forschung sowie unterkomplexen Vorstellungen von Praxis oder bloßer Routine (vgl. Neuweg, 2016) vorzubeugen. Angemessene situative Deutungen vermeiden „Pluralismus um des Pluralismus willen“ und auch „Allmachtsansprüchen einzelner Theorieprogramme, pädagogischer Programmatiken und systematischer Entwürfe“ gegenüber ist Skepsis angezeigt (Horn & Wigger, 1994, S. 28).

Für meta-reflexive Lehrerbildung bietet die Betrachtung eigener schulpraktischer Erfahrung Potenzial, weil ihr die Komplexität situativen Handelns immanent ist. Zugleich birgt studienbegleitende Schulpraxis für die Anbahnung von Meta-Reflexivität ein Risiko. Die Gefahr von Brüchen und Deprofessionalisierung in der Lehrerbildung besteht dann, wenn der Distanzgewinn durch nicht oder schlecht begleitete Schulpraktika aufgehoben wird, wenn also meta-reflexive Betrachtungen von eindeutigen subjektiven Theorien erfahrener Lehrpersonen eingeholt oder gar substituiert werden (vgl. z. B. Cramer, 2013; Rothland, 2016).

Eine beträchtliche Anzahl der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien wird durch kurzfristige Lehraufträge und -importe realisiert, also von Personal, das häufig nicht selbst forscht und daher nicht fortwährend mit der Schwierigkeit konfrontiert ist, Praxis meta-reflexiv durchdringen zu müssen. Wird Meta-Reflexivität abgelehnt, reicht also alleine Reflexivität oder gar situatives Handeln aus, so verliert sich das besondere Potenzial der Universität als Ort der Lehrerbildung: Für eine „Konzentration auf eine Ausbildung praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] bräuchte es [...] kein Hochschulstudium“ (Rothland, 2016, S. 9). Folglich ist Meta-Reflexivität zunächst als *Anspruch an die Professionalität Dozierender* zu verstehen, etwa bezogen auf die Fähigkeit, eigene Beobachtungen einer kritischen Prüfung zu unterziehen (Seel & Hanke, 2015, S. 72).

Der Gewinn von Meta-Reflexivität ist angesichts der Ungewissheit im Handlungsfeld auch eine mittelbare Vorbereitung auf die Schulpraxis selbst, weil eine Grundlage für angemessene situative Deutungen durch vorgängige exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen geschaffen wird. Ein so grundlegender *meta-reflexiver Habitus* dürfte auch im beruflichen Alltag anderer pädagogischer Berufe (in Erwachsenenbildung, Sozialarbeit usw.) von Relevanz sein. Er manifestiert sich in einer kritisch-konstruktiven Grundhaltung gegenüber je gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen wie z. B. Digitalisierung und Inklusion oder mit Blick auf Rollenambiguitäten. Meta-reflexive Elaborationen sind angesichts der sich stetig neu konfigurierenden Herausforderungen in der gesamten Berufsbiografie relevant. Sie erlauben eine kritische Prüfung gesellschaftlicher, schulischer und individueller Entwicklungen. Der Erhalt und die Förderung von Meta-Reflexivität sollte daher auch Aufgabe der Studienseminare, Fortbildungseinrichtungen und professionellen Lerngemeinschaften im Kollegium sein.

Das Handlungsfeld als durch Ungewissheit gekennzeichnet zu sehen, setzt bereits eine mehrperspektivische Haltung voraus. Der meta-reflexive Ansatz ist daher voraussetzungsvoll, insbesondere zu Studienbeginn. Er läuft Gefahr, elitär zu sein, sich also nur an diejenigen Studierenden zu wenden, welche die erforderlichen Elaborationen

ausführen können. Lehrerbildung muss diese Herausforderung produktiv wenden, also trotz des möglichen (intuitiven) Widerstandes Lehramtsstudierender zu Studienbeginn deutlich machen, dass eine komplexe Betrachtung schulischer Phänomene gewinnbringend sein kann (z. B. durch Diskussion eines Unterrichtsvideos aus Perspektive mehrerer theoretischer Ansätze). Soll Meta-Reflexivität angebahnt werden, müssen darüber hinaus die Bedingungen (Axiomatik) der jeweiligen Perspektiven durchdrungen werden.

Bereits Wildt postuliert die Relevanz der Ausbildung eines doppelten Habitus Lehramtsstudierender als distanzierte Wissenschaftler und solidarische Praktiker (2003, S. 80). Das Lehrerbildungskonzept ‚Pädagogische Handlungsqualität‘ (vgl. Mikhail, 2018) argumentiert, der Widerstreit zwischen divergierenden Zugängen und dessen Reflexion sei der Kern akademischer Lehrerbildung. International etablieren sich Konzepte wie *third space* zur Zusammenarbeit von Lehrerbildenden und Lehrpersonen (Zeichner, 2010, S. 92). 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 unpräzise nebeneinanderstehen (vgl. Cramer, 2018).

Der umrissene, non-formale (universitäre) Sozialisationsprozess hin zu einer meta-reflexiven Grundhaltung dürfte für Lehramtsstudierende i. d. R. einen Bruch zum Modus schulischen Lernens darstellen. Lehrerbildung kann daher nicht sofort *Multiperspektivität* oder gar Meta-Reflexivität anstreben. Es sollte z. B. *eine* Theorie eingeführt und dann durch eine *alternative* Theorie herausgefordert werden, *ein* quantitativer empirischer Befund durch einen qualitativen kontrastiert werden, die Besprechung *eines* Unterrichtsvideos aus fachdidaktischer Sicht durch eine bildungswissenschaftliche ergänzt werden usw., um ‚Resonanz‘ für Mehrperspektivität und Ungewissheit in Studierenden zu erzeugen und einer drohenden Überforderung vorzubeugen. Dem Ansatz der Meta-Reflexivität zufolge können Studierende in der Lehrerbildung unterschiedliche Zugänge zum professionellen Handeln einnehmen, diese aufrechterhalten, so ihr Denken erweitern und Dichotomien zugunsten von Kontinuen auflösen, um handlungsfähig zu sein.

Limitierend muss sich auch das eigene Vorgehen bei der Entfaltung von Meta-Reflexivität einer Beobachtung zweiter Ordnung aussetzen. Die vorgenommenen Setzungen (z. B. die konstatierte Ungewissheit und das Präferieren von Mehrperspektivität) sind z. B. gemäß der weiteren meta-reflexiven Prinzipien (6.) offenzulegen und als nicht alternativlos zu benennen. Die Relevanz von Meta-Reflexivität für professionelles Lehrerhandeln ist einer kritischen (empirischen) Prüfung auszusetzen, zumal theoretisch angenommen wurde, dass sich Erfolg auch ohne meta-reflexive Einlassungen einstellen kann (4.).

Literatur

- Aristoteles (2003). *Metaphysik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H., Vollmer, H. J., & Weigand, H.-G. (2012). *Formate fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Böhm, W. (2006). Pädagogik. In D. Benner, & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750–782). Weinheim: Beltz.
- Cochran-Smith, M., Feimann-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (Hrsg.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education* (3. Aufl.). New York: Routledge.
- Combe, A., & Kolbe, F. U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–877). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Cramer, C. (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2018). Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Implikationen für die Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 103–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dammer, K.-H. (2015). *Vermessene Bildungsforschung*. Hohengehren: Schneider.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992). *Erziehen als Profession*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Frederking, V. (2017). Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer allgemeinen Fachdidaktik* (S. 177–204). Münster: Waxmann.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harant, M. (2015). Die Problematik der *affirmatio* von Herkunft und Fortschritt als Fluchtpunkte des Bildungsdenkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 497–516.
- Heidegger, M. (1993). *Sein und Zeit* (17. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Heimann, P. (1976). Didaktik als Theorie und Lehre. In P. Heimann (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (S. 142–168). Stuttgart: Klett.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am Strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579.

- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster: Waxmann.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 268–288). Weinheim: Beltz.
- Helsper, W., Hörster, R., & Kade, J. (2003). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Hofer, B. K., & Bendixen, L. D. (2012). Personal Epistemology: Theory, research, and future directions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra & J. Sweller (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 1* (S. 227–256). Washington: APA.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1969). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Horn, K.-P., & Wigger, L. (1994). Vielfalt und Einheit. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 13–32). Weinheim: DSV.
- Husserl, E. (2012). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Hamburg: Meiner.
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems* (S. 199–232). Frankfurt a. M.: 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). Münster: Waxmann.
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 127–148). Münster: Waxmann.
- Košinár, J., Leineweber, S., & Schmid, E. (2016). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann.
- 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.
- Krijnen, C. (2008). *Philosophie als System*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Litt, T. (1959). *Naturwissenschaft und Menschenbildung* (3. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Long, F. (2008). Troubled Theory in the Debate between Hirst and Carr. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 133–147.
- Long, F. (2013). *Educating the Postmodern Child*. London: Bloomsbury.
- Luhmann, N. (1994). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lyotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit* (2. Aufl.). München: Fink.
- Mead, G. H. (1993). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Merk, S., Cramer, C., & Bohl, T. (2016). Prädiktive Effekte domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer auf deren Bedeutsamkeitseinschätzung allgemeinen pädagogischen sowie fachdidaktischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 458–473.

- Merk, S., Kelava, A., Schneider, J., Syring, M., & Bohl, T. (2017a). Epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich pädagogischen Wissens. *Journal for Educational Research Online*, 9(1), 169–189.
- Merk, S., Rosman, T., Rueß, J., Syring, M., & Schneider, J. (2017b). Pre-Service Teachers' Perceived Value of General Pedagogical Knowledge for Practice. *PLoS ONE*, 12(9): e0184971. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0193632> [23.01.2019].
- Mikhail, T. (2018). Entwicklung „Pädagogischer Handlungsqualität“ in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 201–210). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-Generality and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research. *Educational Psychology Review*, 18(1), 3–54.
- Neuweg, G.H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: LIT.
- Neuweg, G.H. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31–46). Münster: Waxmann.
- Nieskens, B. (2016). Der Arbeitsplatz Schule. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 33–48). Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/-innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Pêcheux, M. (1975). *Les Vérités de La Palice*. Paris: Maspero.
- Platon (2000). *Der Staat*. Düsseldorf: Artemis.
- Pörksen, B. (29.12.2016). Die postfaktische Universität. *Die Zeit* (71), S. 70.
- Radtke, F.-O. (1988). Professionelles Halbwissen. *Neue Sammlung*, 28(1), 93–108.
- Reh, S., & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 107–124). Opladen: Leske+Budrich.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin.
- Rosman, T., Mayer, A. K., Kerwer, M., & Krampen, G. (2017). The Differential Development of Epistemic Beliefs in Psychology and Computer Science Students. *Learning and Instruction*, 49, 166–177.
- Rothland, M. (Hrsg.) (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer.
- Scheler, M. (1949). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. München: Nymphenburger.
- Seel, M. (2009). *Theorien*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Seel, M. (2014). *Aktive Passivität*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Seel, N.M., & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft*. Berlin: Springer VS.
- Spranger, E. (1966). *Lebensformen* (9. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- 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). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

- Thomas, P. (2006). *Negative Identität und Lebenspraxis*. München: Alber.
- Tillmann, K.-J. (2014). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 308–316). Münster: Waxmann.
- Wildt, J. (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 71–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99.
- Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie?* (2. Aufl.). Stuttgart: utb.

Abstract: The present work discusses the relevance of Meta-Reflexivity for the professionalism of the teaching profession. Meta-Reflexivity is based on the constitutive multiple perspectives of teacher education that in turn are founded on the diverse scientific disciplines and elements of the study program. Furthermore, the approach takes uncertainty as an essential element of widespread theories of the teaching profession into account. Based on a historic and systematic reconstruction, Meta-Reflexivity is introduced as an element of professionalism that leads to exemplary interpretations of situations in school practice on the basis of a deep understanding of multiple theoretical and empirical approaches. While interpreting situations in the classroom and in school, one can but does not have to refer to these exemplary interpretations of situations. The degree of professionalism is assessed by the quality and not by the quantity of this recourse. Meta-Reflexivity is refined in demarcation to the construct of Personal Epistemology. Delimitations between and intersections of meta-reflexivity and related empirical constructs are shown. Possible principles of a Meta-Reflexivity teacher education are proposed. An outlook is given.

Keywords: Professionalism, Professionalization, Meta-reflexivity, Teacher Education, Teaching Profession

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Colin Cramer, Eberhard Karls Universität Tübingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Wilhelmstraße 31, 72074 Tübingen, Deutschland
E-Mail: colin.cramer@uni-tuebingen.de

PD Dr. Dr. Martin Harant, Eberhard Karls Universität Tübingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Münzgasse 26, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: martin.harant@uni-tuebingen.de

Jun.-Prof. Dr. Samuel Merk, Eberhard Karls Universität Tübingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Münzgasse 26, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: samuel.merk@uni-tuebingen.de

Dr. Martin Drahmann, Eberhard Karls Universität Tübingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Wilhelmstraße 31, 72074 Tübingen, Deutschland
martin.drahmann@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Marcus Emmerich, Eberhard Karls Universität Tübingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Wilhelmstraße 31, 72074 Tübingen, Deutschland
E-Mail: marcus.emmerich@uni-tuebingen.de