

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

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 organization“ (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. 255f.). 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 Drahm (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 zweiten Ordnung (Wie werden Unterscheidungen getroffen?) ergänzt werden, womit die Selbstreferentialität jeder Beobachtung alternative Problemdeutungen zwingend erscheinen lässt.

Reflection and 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 meta-reflexiven Haltung entspreche.

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 Situationsspezifität 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 & Drahmman, 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 & Drahmman, 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 „professionalism-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. Meta-reflexive 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 Handlungsrouninen, 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 (detailliert 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

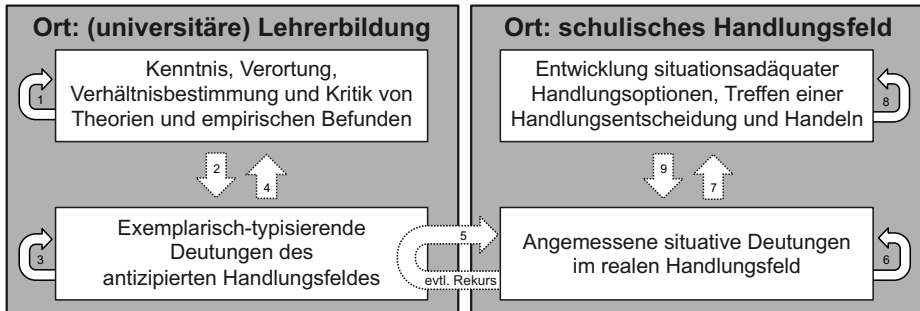


Abbildung 1: Rekursive Relation von schulischem Handlungsfeld und Lehrer:innenbildung (aus Cramer, 2020b, S. 206)

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).

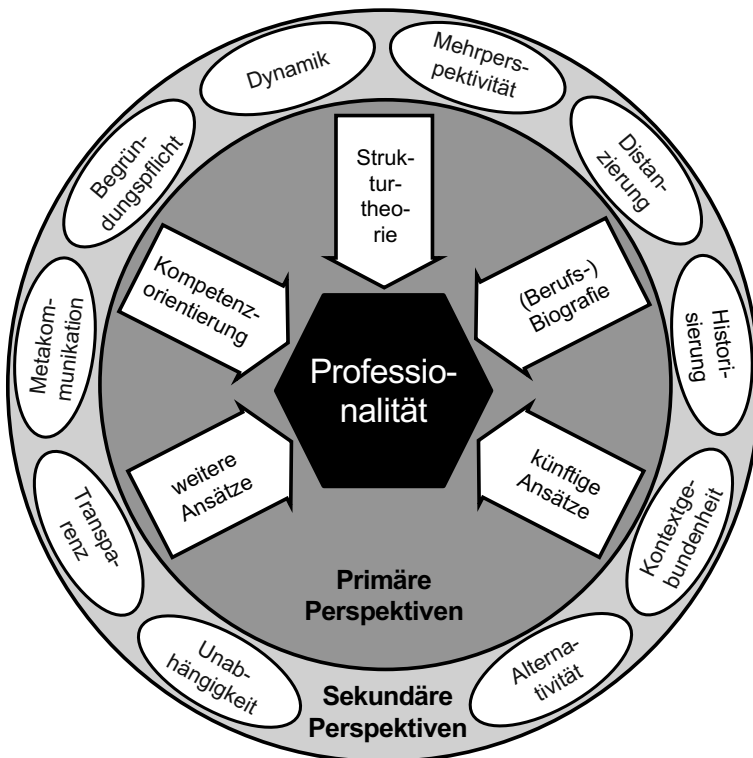


Abbildung 2: Primäre Perspektiven und Prinzipien meta-reflexiver Lehrer:innenbildung (sekundäre Perspektiven) (vgl. Cramer, 2020b, S. 207; Cramer et al., 2023)

(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 Gewährsein?* 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 Gewährsein der eigenen mentalen Prozesse bzw. den achtsamen Umgang mit dem ‚inner curriculum of the mind‘ und das Vermögen, zwischen den (vermeintlich) widersprüchlichen Polen eines virtuoson 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 ‚Gewährsein‘ 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 Gewährerdens 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): *Ers-* *tens* 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 Konstruktclassen 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 Konstruktclassen 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* subsumiert 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 habituellem 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 inhaltslos, 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 Inhaltslosigkeit 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 anstreben, 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 Kontroversen jeweils angemessen

erscheint. Bezüglich der Demokratiebildung sei gegenüber der eigenen Affirmation bestimmter Werte (die empirisch ohnehin stattdfinde) 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 Deutungsp pluralität 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 meta-reflexiven 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 berufsbioграфischen 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 *fachwissenschaftlichen* und *fachdidaktischen* auch *fachpraktische* Inhalte hinzu, womit Deutungsperspektiven sehr unübersichtlich seien. Schon allein die *Sportwissenschaft* 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:innenbildung 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, wenn gleich 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-habitualem bzw. inkorporiertem Wissen der Professionellen auszugehen (vgl. 2.3), womit explizit-kognitive Rekurse, implizit-habituale 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-habituierter 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

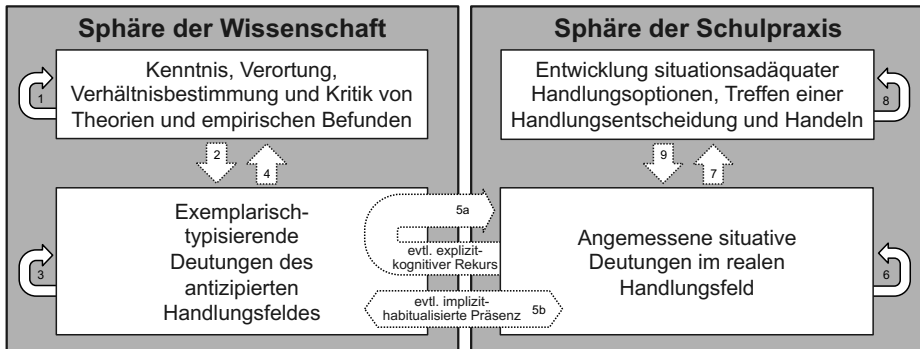


Abbildung 3: Erweitertes Prozessmodell der Meta-Reflexivität (modifiziert nach Cramer, 2020b, S. 206)

,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 inhalts-offen-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 behandelte 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 Subsumtion 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 Prinzipien 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 Prinzipien 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

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 ausdifferenzierender 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>
- Ruitenbergh, 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>