33 Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Colin Cramer

Meta-Reflexivität nutzt das Professionalisierungspotenzial von Differenz zwischen Elementen in der Lehrpersonenbildung. Theorien, empirische Befunde oder Komponenten werden als je spezifische und zu relationierende Beiträge zur Professionalisierung verstanden. Die jeweiligen Eigenlogiken können offengelegt und so Referenzpunkte für situative Deutungen und professionelles Handeln geschaffen werden. Aktuelle Entwicklungen werden skizziert.

1 Gegenstand und Definition

Seit der Jahrtausendwende findet *meta-reflexivity* Eingang in die Literatur. Archer (2003) formuliert: „‚Meta-reflexivity' [...] entails being reflexive about our own acts of reflexivity" (S. 255). Meta-Reflexivität ist damit Ergebnis eines bestimmten Modus des Reflektierens: „This is about self-monitoring, our thinking about how we think, and when dominant results in self questioning" (Goodman, 2017, S. 120). Meta-reflexive professionals „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.).

Meta-Reflexivität wurde breit adaptiert: Golob et al. (2021) erachten sie in der *Medienforschung* als essenziell, um auf Desinformation zu reagieren. Sie wird in der *Nachhaltigkeitsforschung* als Prävalenz diskutiert (Nastar, 2023). In der *Organisationsforschung* kommt ihr eine Funktion für organisationalen Wandel zu (Lundgren-Resenterra & Kahn, 2019). Die *Hochschulforschung* thematisiert Meta-Reflexivität u. a. im Zusammenhang mit variablem Handeln in der Lehre (Zhuang, 2021) und auch im Bereich der *Psychotherapie* wird sie aufgegriffen (Serra Undurraga, 2023).

Mit Blick auf Lehrpersonenbildung brachten Cramer et al. (2019) erste Überlegungen zu Meta-Reflexivität vor. Cramer und Drahmann (2019) konturierten sie als konstitutives Merkmal von Professionalität. Neben einem interdisziplinären deutschsprachigen Diskurs (vgl. Cramer, 2023b) wurde der Ansatz auch international eingebracht (Cramer et al., 2023a). Meta-Reflexivität wird definiert als „Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können. Unter Rekurs auf diese exemplarisch-typisierenden Deutungen können in der Schule angemessene situative Deutungen und darauf aufbauend situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt werden. Das Treffen von Handlungsentscheidungen und das Handeln selbst kann unter Rekurs auf diese Handlungsoptionen erfolgen" (Cramer et al., 2019, S. 410).

Cramer, C. (2025). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 255–265). Klinkhardt utb. https://doi.org/10.35468/hblb2025-033 [Beitrag mit CC-Lizenz BY-ND]

Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-1r55qfy4nyuvl0

2 Theoretische Annahmen

Mindestens sechs theoretische Begründungsfiguren für Meta-Reflexivität sind mit Bezug auf die Lehrpersonenbildung auszumachen (vgl. Cramer et al., 2019; 2023a; Cramer, 2023a):

Ideengeschichte: Meta-Reflexivität setzt die Möglichkeit individueller Selbstreflexion voraus, steht jedoch im Spannungsverhältnis zwischen der antiken Vorstellung einer Einheit von Theorie und Praxis, subjekttheoretischer Selbsterkenntnis und spätmodernem Zweifel daran. Sie betrachtet Bedeutung poststrukturalistisch als fließend, erkennt aber strukturalistische Muster sozialer Interaktion an, wodurch Paradigmen diskutierbar bleiben. (Angehende) Lehrpersonen sollen über Theorie und Empirie Distanz zu situativer Praxis entwickeln und (vermeintlich) universelles Wissen problematisieren (Biesta, 2010). Nach Luhmann ergänzt die Beobachtung zweiter Ordnung (Modus der Unterscheidungspraxis) jene erster Ordnung (Bezeichnung selbst), was alternative Problemdeutungen erforderlich macht.

Reflexion: Lehrpersonen sollen reflektieren: „problem posing involves making a taken-for-granted situation problematic, raising questions regarding its validity" (Mezirow, 1991, S. 105). Alexander (2017, S. 308) versteht Reflexion als bewusstes Überdenken von Entscheidungen und Handlungen. Meta-Reflexivität hinterfragt zudem die epistemischen Grundlagen der Reflexion selbst (vgl. Feucht et al., 2017).

Komplexität: Forschung fokussiert auf Einzelaspekte, wodurch die Lehrpersonenbildung als *komplexes System* (Byrne, 1998) aus dem Blick gerät. Sie ist durch Interaktionen und nicht-lineare Beziehungen geprägt: Das System ist also mehr als die Summe seiner Teile. „This means that outcomes are emergent and unpredictable, although not random and not inexplicable" (Cochran-Smith et al., 2014, S. 6). Lehrpersonenbildung ist dynamisch und im Ungleichgewicht (z. B. widersprüchliche Sichten von Bildungspolitik und Universität), hat sich historisch entwickelt (z. B. föderale Institutionen) und (re-)produziert sich selbst (z. B. Fortschreibung von Praxen). Aufmerksamkeit für eigene handlungsrelevante Überzeugungen kann in diesem Gefüge meta-reflexiv geschaffen werden (Lunn Brownlee et al., 2017).

Fragmentierung: Die Fragmentierung von Lehrpersonenbildung in bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Komponenten bedingt eine Pluralität an wissenschaftlichen Disziplinen, Paradigmen, Bezugstheorien und Forschungstraditionen. Lehramtsstudierende sind aufgefordert, diese unterschiedlichen Entitäten in Relation zu sehen (► **Kapitel 43**). Sie nehmen meta-reflexiv verschiedene Perspektiven auf denselben Gegenstand ein, bedenken deren Grundlagen und wägen Deutungsmuster ab. Theoretische Positionen und berufliche Handlungsroutinen können kein Monopol beanspruchen. So müssen Reflexionen meta-reflexiv vor dem Hintergrund *generell mehrdeutiger (sozial-)wissenschaftlicher Erkenntnis* (Radtke, 1988, S. 106) erfolgen und die Grundlagen der Reflexion mit bedacht werden.

Ungewissheit: Diese stellt eine Herausforderung für Lehrpersonen dar (Tatto, 2021), die sich der Folgen ihres Handelns nie gewiss sein können. Die Reflexion pädagogischer Praxis kann Kontingenz beschränken und so angemessene Entscheidungen wahrscheinlicher machen. Lehrpersonenbildung muss zwischen Theorie (wissenschaftliches Aussagesystem) und Praxis (situatives Handeln), zwischen Wissen und Können (Neuweg, 2018) vermitteln (► **Kapitel 22**). Meta-reflexive Lehrpersonenbildung ist *eine* Strategie, um mit der aus dem Handlungsfeld und der wissenschaftlichen Erkenntnislogik hervorgehenden Ungewissheit umzugehen (*endemische doppelte Ungewissheit*). Die Grundlagen verschiedener Perspektiven auf denselben Gegenstand werden bedacht und der Modus der Betrachtung selbst nachvollzogen, um das Verhältnis der Perspektiven zu deuten. Brüche in der Professionalisierung werden vermieden, indem Divergierendes eigenlogisch durchdrungen, nicht aber nivellierend integriert wird (Cramer, 2020).

Professionalität: Handlungsfähigkeit unter Ungewissheit verbindet sich auch mit gesellschaftlichem Wandel und sich ändernden Anforderungen an den Beruf (Hoyle, 2008): Wurde Professionalität traditionell mit Privilegien der Professionen verbunden, etwa mit sozialem Prestige oder exklusivem Wissen (Freidson, 2001), reichen die Ansätze heute vom traditionellen Spannungsverhältnis von Autonomie und Kontrolle über Professionalität als Sicherstellung von Wissen im Dienste der Gesellschaft (Gardner & Shulman, 2005) bis hin zu empirisch identifizierten Merkmalen (Tatto, 2021). Für Evans (2008) ist der Kern einer Profession ihr „ideological consensus" (S. 24): Meta-Reflexivität kann damit in der jeweils individuellen Professionalität (*professionality*) einer Lehrperson lokalisiert werden; die Summe dieser Professionalitäten über Lehrpersonen hinweg charakterisiert einen kollektiven meta-reflexiven Professionalismus (*professionalism* als Berufskultur; Cramer, 2023a).

3 Der professionstheoretische Ansatz der Meta-Reflexivität

Ausgehend von initialen Publikationen (Cramer et al., 2019; Cramer & Drahmann, 2019; Cramer, 2020) hat sich die professionstheoretische Perspektive der Meta-Reflexivität im Diskurs zu einem Ansatz ausdifferenziert (vgl. Cramer, 2023b) und weist zwei *Kernelemente* auf: (1) das Postulat eines Prozessmodells, demzufolge Meta-Reflexivität eine Relationierung der Sphäre der Schulpraxis (Ort: Schule) zur Sphäre der Wissenschaft (Ort: hochschulische Lehrpersonenbildung) vermag und (2) das Postulat von primären Perspektiven und sekundären (meta-reflexiven) Perspektiven auf Professionalität, die Meta-Reflexivität in der Lehrerpersonenbildung konturieren.

3.1 Prozessmodell der Meta-Reflexivität

Dem *Prozessmodell* zufolge (vgl. Abb. 1) akkumulieren Studierende im innerwissenschaftlichen System der *(hochschulischen) Lehrpersonenbildung* 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).

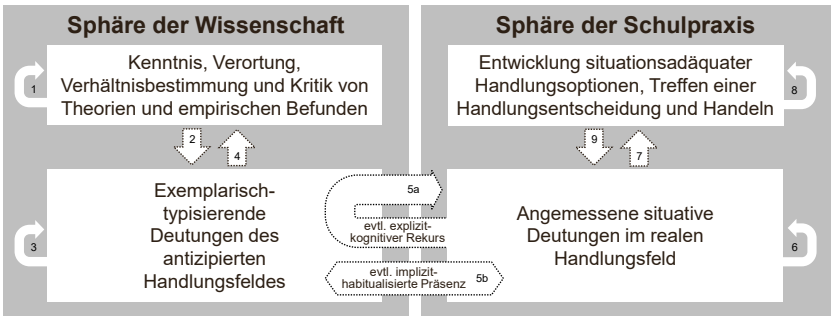

Abb. 1: Prozessmodell der Meta-Reflexivität (Cramer, 2023a, S. 35)

Aus diesen exemplarisch-typisierenden Deutungen resultieren aber nicht unmittelbar angemessene *situative* Deutungen, die Lehrpersonen im realen *Handlungsfeld Schule und Unterricht* treffen müssen. Es gibt aufgrund der örtlichen und epistemischen Entkoppelung keinen linearen Durchgriff von der Sphäre der Wissenschaft auf jene der Schulpraxis. Doch die in der Lehrpersonenbildung erworbenen exemplarisch-typisierenden Deutungen sind *ein möglicher* Referenzpunkt, indem auf sie beim Treffen situativer Deutungen in der Schulpraxis rekurriert werden *kann* (5a). Auch können in der Lehrpersonenbildung habitualisierte, durch Wissenschaft inspirierte Interpretationsmuster schulpraktisch gegenwärtig sein (5b), die sich zudem mit intuitiv-erfahrungsbasierten Aspekten von Professionalität im Sinne subtil-habitualisierten bzw. inkorporierten Wissens verbinden können. Meta-reflexive Professionalität kann dann aufgrund *explizit-kognitiver Rekurse* (kognitive meta-reflexive Elaborationen bzw. Metakognitionen: psychologische Relationierung) auf die Sphäre der Wissenschaft bzw. in Abgrenzung zu dieser *oder* aufgrund *implizit-habitualisierter Präsenz* wissenschaftlicher Interpretationsmuster (soziologische Relationierung) bei situativen Deutungen attestiert werden.

Neben solchen ‚professionellen' Deutungen sind überdies auch intuitiv-erfahrungsbasierte Deutungsmuster erforderlich – letztere sind allein aber nicht hinreichend, um ‚professionelles Handeln' zu bestimmen oder Lehrpersonen ‚Professionalität' zuzuschreiben. Hierfür müssen immer wieder auch explizit-kognitive Rekurse von der Sphäre der Schulpraxis auf die Sphäre der Wissenschaft erfolgen (können) und/oder eine implizit-habitualisierte Präsenz wissenschaftlicher Interpretationsmuster muss gegeben sein: *Professionelles* Handeln ist nicht mit *erfolgreichem* Handeln gleichzusetzen, das sich empirisch 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.

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 als *intuitiv* zu bezeichnen sind. Beide Formen situativer Deutungen können Referenzpunkte beim Entwickeln von Handlungsoptionen, beim Treffen von Handlungsentscheidungen und im Handeln sein (7). In der spezifischen Situation dürfte gleichwohl eher erfahrungsbasiert agiert werden (8). Dennoch sind, etwa im Rahmen innerer Dialoge oder kollegialer Gespräche, retrospektive Bezugnahmen auf individuelle oder geteilte angemessene situative Deutung möglich (9).

Zur Vermeidung möglicher Missverständnisse 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) weder auf schulpraktische Erfordernisse hin reduziert werden sollen noch können. Folglich beabsichtigt der Ansatz der Meta-Reflexivität nicht die ohnehin *unmögliche Bändigung der von ihm selbst postulierten endemischen doppelten Ungewissheit*, sondern die temporäre Kontingenzbeschränkung im Reflektieren dieser Komplexität durch die Fokussierung auf exemplarisch-typisierende Deutungen (wissenschaftliche ‚Brillen'). Weiterhin sind *Widersprüche nicht im Sinne einer naiven Einheitsstiftung* aufzulösen, denn Inkohärenz ist konstitutiv und der Normalfall (► **Kapitel 43**): Kohärenz stellt sich 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.

3.2 Meta-reflexive Perspektiven auf Professionalität

Weiterhin wurden *Prinzipien meta-reflexiver Lehrpersonenbildung* postuliert, die sowohl kategorialen Charakter (als grundlegende Prinzipien der und Merkmale von Meta-Reflexivität) als

auch didaktischen Charakter (als meta-reflexive Leitfiguren der Lehrpersonenbildung) haben. Sie werden auch als *sekundäre Perspektiven* auf Professionalität verstanden, welche die den *primären Perspektiven* immanenten Grundlagen und Argumente einer distanziert-kritischen Betrachtung zugänglich machen. Zehn sekundäre Perspektiven (vgl. Abb. 2) wurden postuliert (Cramer et al., 2019; 2023a; Cramer, 2023a).

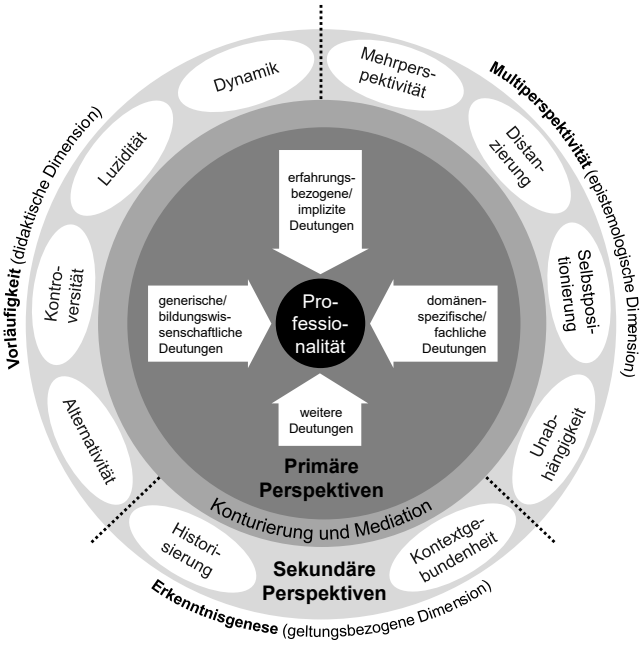

Abb. 2: Primäre und sekundäre Perspektiven (meta-reflexive Prinzipien) auf Professionalität (vgl. Cramer, 2023a, S. 41)

Professionalität wird durch primäre Perspektiven operativ angebahnt, die sich als generisch-bildungswissenschaftliche, domänenspezifisch-fachliche und erfahrungsbezogen-implizite sowie weitere mögliche Deutungen manifestieren (Cramer, 2023a). Diese primären Perspektiven müssen sich einer Meta-Reflexion durch sekundäre Perspektiven (meta-reflexive Prinzipien) aussetzen (können). Die meta-reflexiven Prinzipien müssen für spezifische Anwendungsfelder (z. B. Bedeutung für eine schulpraktische Handlungssituation) ausdifferenziert werden (*Konturierung*) bzw. wird entlang dieser in konkreten Situationen der Relationierung (z. B. von hochschulischen und schulpraktischen Betrachtungsweisen) zwischen Differentem vermittelt (*Mediation*). So wird wechselseitig je kontextspezifisch zwischen inhaltsoffen-allgemeinen meta-reflexiven Prinzipien und inhaltlich-spezifischen primären Perspektiven auf Lehrpersonenbildung vermittelt (Cramer, 2023a).

Die Prinzipien sind (Cramer, 2023a): (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) Dabei bezeichnet *Selbstpositionierung* ein dezentrierendes Gewahrwerden der eigenen Position bei der Bewertung von Theorien, empirischen Befunden und Handlungssituationen. (4) Die *Unab-*

hängigkeit spezifischer Betrachtungsweisen verweist auf unterschiedliche Setzungen (Begriffe, Theoreme, Paradigmen usw.), die Theorien in ein nichthierarchisches Verhältnis zueinander setzen. (5) Die *Kontextgebundenheit* wissenschaftlichen Erkennens in Theorie und Empirie (Erkenntnis gebunden an Begriffe, Methoden usw.) ist offenzulegen. (6) Mit *Historisierung* ist eine Sensibilität für die (kontingenten) historischen Umstände der Entstehung einer Theorie oder eines empirischen Konstrukts und die Notwendigkeit einer Einordnung aus heutiger Sicht angesprochen. (7) Eine regelmäßige Thematisierung der *Alternativität* bzw. Vorläufigkeit allen Erkennens kann dafür sensibilisieren, dass jede gewählte Theorie das Handlungsfeld weder vollständig noch abschließend erklären kann. (8) Mit *Kontroversität* wird das Offenlegen von Inkongruenzen zwischen umstrittenen wissenschaftlichen Zugängen und Positionen bezeichnet. (9) *Luzidität* meint eine transparente und metasprachliche Kommunikation über die Relevanz der gewählten Theorien und empirischen Befunde sowie über den didaktischen Umgang mit diesen (subsummiert Transparenz, Metakommunikation und Begründungspflicht). (10) Dem Prinzip der *Dynamik* als schrittweiser Erhöhung des Grades an Komplexität im Studienverlauf zufolge muss eine Überforderung Studierender vermieden werden.

Einer ersten empirischen Operationalisierung zufolge lassen sich diese zehn meta-reflexiven Prinzipien faktorenanalytisch drei empirischen Dimensionen zuordnen (Schmidt et al., 2023): Mehrperspektivität, Distanzierung, Selbstpositionierung und Unabhängigkeit können empirisch der *Multiperspektivität (empistemologische Dimension)* zugeordnet werden, Kontextgebundenheit und Historisierung laden auf dem Faktor *Erkenntnisgenese (geltungsbezogene Dimension)* und Alternativität, Kontroversität, Luzidität sowie Dynamik entfallen auf *Vorläufigkeit (didaktische Dimension)*.

4 Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Forschungsstand

Meta-Reflexivität regt eine mehrperspektivische Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen an, wobei die Perspektiven kontextuell verortet, kritisch geprüft und in Relation gesetzt werden müssen. In diesem Handbuch stehen diverse Ansätze zur Professionalität (► **Kapitel 23 bis 32**) wenig relationiert nebeneinander, was ein ungenutztes Potenzial für die Professionalisierung darstellt. Die Ansätze könnten als konkurrierende Sichtweisen (miss-) verstanden werden, wonach ein bestimmter Weg der Professionalisierung zu präferieren sei. In der Folge könnten Brüche im Professionalisierungsprozess auftreten, wenn Lehrpersonenbildung als widersprüchlich wahrgenommen wird bzw. ein Mangel an Kohärenz besteht (► **Kapitel 43**). Der meta-reflexive Ansatz fragt nach dem Verhältnis unterschiedlicher professionstheoretischer Ansätze und erachtet diese als Potenzial (Cramer & Drahmann, 2019). Meta-reflexive (*sekundäre*) Lehrpersonenbildung ist auf die Ansätze *primärer* Lehrpersonenbildung (Modi der Professionalisierung) angewiesen. Primär gewonnenes reflexives Fallverstehen und Wissen, erworbene Kompetenzen sowie die Sensibilität für (berufs-)biografisch relevante Ereignisse werden wechselseitig relationiert. Über diesen genuin professionstheoretischen Gehalt für die empirische Professionsforschung hinaus zeigt Meta-Reflexivität Bezüge zu folgenden Diskursen:

Multiparadigmatik: Heinrich et al. (2019) schlagen mit *multiparadigmatischer Lehrerbildung* einen teils ähnlichen Ansatz vor. Diskussionen um Deutungshoheit seien unproduktiv, monoparadigmatische Verengungen riskant. *Gemeinsamkeiten* mit Meta-Reflexivität finden sich in der Situationsanalyse, bei der Unterstützung Studierender im Umgang mit Mehrperspektivität und im Ablehnen von Unterkomplexität. *Differenzen* liegen in der epistemologischen Begründung oder im Umgang mit Inkohärenz (Cramer, 2019).

Kohärenz: Kohärenzambitionen in der Lehrpersonenbildung zielen meist auf curriculare Optimierung. Meta-reflexiv ist Kohärenz jedoch informell-individuell und entsteht in den Köpfen Studierender durch Relationierung unterschiedlicher Entitäten. Formell-institutionelle Kohärenz kann idealerweise informell-individuelle Kohärenzwahrnehmung begünstigen, das Professionalisierungspotenzial liegt aber gerade in produktiv verarbeiteter Differenz. Daher kann Kohärenz nicht durch Einheitsstiftung, sondern nur durch Reflexion von Divergentem entstehen (Cramer et al., 2023b). Meta-Reflexivität ermöglicht so die Professionalisierung von Lehrpersonen unter komplexen und ungewissen Bedingungen (► **Kapitel 43**).

Demokratie und Diversität: Meta-reflexive Perspektivenerweiterung ermöglicht Distanzgewinn und das Abwägen von Alternativen. Demokratien stehen vor Herausforderungen, die auch das Wissenschaftssystem und die Lehrpersonenbildung betreffen. Demokratie erfordert konstruktiven Umgang mit Vielfalt und Multikulturalität (Cramer et al., 2023a) sowie kritische Selbstpositionierung entgegen radikalem Absolutismus und Relativismus. Ein „democratic professionalism" (Zeichner, 2020) wird von Lehrpersonen gefordert, deren Übernahme von Verantwortung für ihr Handeln (Biesta, 2010) und deren Einsatz für den Erhalt der Demokratie.

Realisierungsformen: Wissenschaftstheorie im *Curriculum* könnte die Sensibilität für Kontextgebundenheit erhöhen. *Konzeptionen* wie forschungsorientiertes Lernen oder Portfolioarbeit können Grenzen von Theorie und Empirie ausweisen. *Domänenspezifität* wird sichtbar, wenn z. B. generisch-bildungswissenschaftliche und domänenspezifisch-fachliche Auffassungen von Professionalität differenziert werden (Cramer et al., 2024). Heterogene Dozierendenkonstellationen in Praxisphasen werden vorgeschlagen (Scheidig, 2023). Die Beschäftigung mit Evidenz (Groß Ophoff & Hartmann, 2023) oder dem Theorie-Praxis-Verhältnis (Rothland, 2023) kann pädagogische Mythen entlarven.

Umgang mit Komplexität: Cochran-Smith et al. schlagen drei Modi empirischer Forschung vor, um die Komplexität der Lehrpersonenbildung abzubilden (2014, S. 29–34): (1) *system mapping* (Darstellung der Komplexität inklusive seiner Elemente, Strukturen, Zusammenhänge, Überlappungen und unscharfen Grenzen; (2) *extended case studies* (Fokus auf die Frage, wie Wissen und Kompetenzen durch komplexe Praxen in Umgebungen und Institutionen geformt werden; (3) *process tracing* (Nachverfolgung der Prozesse und Mechanismen, die bestimmte Praxen unterstützen oder einschränken. Damit wird der Bedarf an Orientierungswissen und Wissenschaftsforschung markiert (► **Kapitel 34**).

Überzeugungen: Das meta-reflexive Heraustreten aus der Handlungs- *und* Reflexionssituation zeigt Bezüge zum Diskurs um epistemische Überzeugungen: Der internale Dialog (Archer, 2003) wird zu *epistemic reflexivity*, wenn er zu Veränderungen der *personal epistemology* (Überzeugungen und Kognitionen über Wissen) und/oder Handlungen durch eine „Explicit Meta-Reflexive Practice" (Feucht et al., 2017, S. 335) führt, etwa im Konzept der *epistemic cognition* mittels *3R-EC-Framework* (Lunn Brownlee et al., 2017). Entwicklungsbezogen wird angenommen, Absolutismus (Wissen verstanden als objektive Fakten) und Relativismus (Wissen verstanden als subjektive Meinungen) könnten durch Postrelativismus (bewertbare Gültigkeitsansprüche von Wissen) überwunden werden (► **Kapitel 128**).

Grundlagentheorie: Nach Harant (2023) vermeidet eine meta-reflexive Lehrperson durch *Selbstpositionierung* die vorschnelle Identifikation mit eigenen Deutungen. *Differenztheoretisch* argumentieren Idel et al. (2023), der umsichtige Umgang mit Differenz sei Ausgangspunkt für Professionalisierung durch eine kollektive Reflexionspraxis. Meta-reflexiv müsse die Differenz zwischen *wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis* klar herausgestellt werden: Ein stimmiges Gesamtbild sei weder Ziel noch Normallfall (Rothland, 2023). Rau und Scheunpflug (2023) fordern meta-reflexiv die Berücksichtigung hybrider *kultureller Identitäten* in der Schule ein und postulieren Kulturalität als kontingent.

Empirie und Evidenz: Groß Ophoff und Hartmann (2023) fordern Distanzgewinn von eindimensionalen Erklärungen durch Rückgriff auf externe Referenzdaten. Eine *quantitativ-empirische Erfassung* von Meta-Reflexivität ist voraussetzungsreich, weil diese kein kognitiv repräsentiertes Konstrukt darstelle, weshalb auf etablierte Konstruktklassen (z. B. Überzeugungen) zurückgegriffen werden müsse; auch könne Meta-Reflexivität ihre Indikatoren mitbedingen (Merk & Schmidt, 2023). Einer *Operationalisierung* der Bedeutungszuschreibung an meta-reflexiven Prinzipien für Lehrpersonenbildung zufolge zeigen sich faktorenanalytisch drei Dimensionen (Schmidt et al., 2023; vgl. 3.2). Nur Teile Studierender zeigen hohe epistemische Reflexivität (Hartmann et al., 2020). Die Meta-Reflexivität der Forschenden sei Voraussetzung für *Wissenschaftsforschung* (Schreiber, 2023).

Fachdidaktik: In der *Didaktik der politischen Bildung* wird die Notwendigkeit kritisch-reflexiver Lehrpersonen betont, die Ambiguitäten akzeptieren müssen (Kindlinger, 2023). *Geschichtsdidaktisch* definiert Heuer (2023) Professionalität als Fähigkeit, mit Kontingenz umzugehen, z. B. Deutungsmacht abgeben, Pluralität anerkennen und Dissens bewusstmachen. *Religionsdidaktisch* sei Mehrperspektivität zentral, um Stereotypisierungen zu vermeiden und die eigene Berufsrolle im Wandel zu reflektieren (Lindner & Simojoki, 2023). *Sportdidaktisch* sind fachwissenschaftliche, fachdidaktische und fachpraktische Inhalte mehrperspektivisch zu relationieren (Hapke & Cramer, 2020).

Felder und Themen: Scheidig (2023) erachtet *schulpraktische Studien* für die Entwicklung eines meta-reflexiven Habitus als zentral, da sie primäre Erfahrungen ermöglichen und einseitige Theorieanwendung verhindern. Meseth und Proske (2018) erachten Differenzen zwischen Forschung und Schulpraxis als „konstitutives Moment einer selbstaufgeklärten wissenschaftlichen Lehrerbildung" (S. 38). Meta-Reflexivität erlaubt die mehrperspektivische Definition *sonderpädagogischer Professionalität* (Theobald & Cramer, 2022). Im *Bildungsrecht* können unbestimmte und widersprüchliche Positionen meta-reflexiv befragt werden (Hugo, 2023). Dies gilt auch für Ansätze zum *Berufsethos* (Forster-Heinzer, 2023).

5 Diskussion

Meta-Reflexivität erfährt durch interdisziplinäre Diskussion eine Ausdifferenzierung (vgl. Cramer, 2023b). Professionelle Deutungen können neben explizit-kognitiven auch auf implizit-habitualisierten wissenschaftlichen Interpretationsmustern basieren. Meta-Reflexionen sind somit neben psychologischen Deutungsprozessen auch eine soziale Praxis, wodurch individuelle und kollektive Reflexion zusammenwirken. Meta-Reflexivität weitet sich über die Professionstheorie hinaus zur grundlagentheoretischen Perspektive (ebd.): Es zeigen sich theoretische (z. B. Bildungs- und Kulturtheorie), empirische (z. B. Evidenzorientierung oder Wissenschaftsforschung), feld- und themenspezifische (z. B. Berufsethos oder Praxisphasen) oder fachdidaktische Bezüge (z. B. Geschichts- oder Sportdidaktik). Meta-Reflexivität hat Implikationen für die Erziehungswissenschaft als Disziplin (Cramer, 2025).

International zeigt sich beim Abwägen mehrperspektivischer Deutungen des Handlungsfeldes (Feucht et al., 2017) eine große Nähe der Meta-Reflexivität zu epistemischen Kognitionen. Schmidt et al. (2023) zeigen eine starke positive Korrelation zwischen der meta-reflexiven Dimension *Mehrperspektivität* und der epistemischen Dimension *Postrelativismus*. Gleichwohl sind vielfältige Operationalisierungen von Meta-Reflexivität möglich. Anders als im Diskurs um epistemische Überzeugungen wird meta-reflexiv der Rekurs auf Wissen als Vorstufe des Handelns angenommen und meta-reflexive Elaborationen beziehen sich niemals nur auf das eigene Handeln, sondern (auch) auf plurale wissenschaftliche Theorie und Empirie (Reflexion differenzieller Axiomatik und deren Limitationen). Damit wird meta-reflexiv die Kritik von Alexander (2017, S. 308) aufgegriffen, die „further conceptual elaboration" einfordert.

Es steht die Möglichkeit einer Überforderung Studierender im Raum, doch Komplexitätsreduktion kann sich meta-reflexiv nicht auf den Gegenstand (er bleibt irreduzibel), nur auf den Modus des Umgangs mit Komplexität (Prinzip der Dynamik) beziehen. Die Relevanz von Meta-Reflexivität für professionelles Handeln ist empirisch zu prüfen, denn Erfolg stellt sich auch aufgrund von Intuition und Erfahrung ein (Evans, 2008). Weitere Anfragen sind (vgl. Cramer, 2020): Ist meta-reflexives Wissen flexibles Wissen über Nicht-Linearität und Optionalität situativen Handelns? Kann Meta-Reflexivität (hinreichend) durch Professionalisierung angebahnt werden oder kann sich *skeptische Souveränität* nur durch präexistente kritische Distanz einstellen? Zeigt Meta-Reflexivität eine integrative Tendenz im Umgang mit Inkohärenz (Rothland, 2023)? Auch können die Wurzeln meta-reflexiven Denkens (u.a. Philosophie der Aufklärung) selbst der Kritik ausgesetzt werden.

Meta-Reflexivität überschreitet einzelne primäre Erklärungsmodelle von Professionalität. Wird der Komplexität der Lehrpersonenbildung Rechnung getragen, dann schränkt dies den Raum für einfache Aussagen (in der Forschung) ein. Zugleich beansprucht Meta-Reflexivität als *professions*theoretische Perspektive auch, das Handlungsfeld mit einzubeziehen, wenn etwa das Verhältnis von Ungewissheit im Handlungsfeld und von subjektiven Gewissheiten der pädagogisch Handelnden zum Gegenstand wird. So bedarf es der Abkehr von linearen Wirkungsannahmen in der Lehrpersonenbildung und deren Parzellierung in der Forschung: „what is needed are new research questions and theoretical frameworks that account for wholes, not just parts, and take complex, rather than reductionist perspectives" (Cochran-Smith et al., 2014, S. 1).

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

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

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.

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.

Archer, M.S. (2003). Meta-reflexives. In M.S. Archer (Ed.), *Structure, Agency and the Internal Conversation* (pp. 255–297). Cambridge University Press.

Biesta, G.J.J. (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.

Byrne, D. (1998). *Complexity theory and the social sciences*. Routledge.

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.

Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, *111*(4), 471–478.

Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt utb.

Cramer, C. (2023a). Meta-Reflexivität in der Diskussion. Erweiterung der Theorie und empirische Perspektiven. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 9–47). Waxmann.

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

Cramer, C. (2025). Konsolidierende und disruptive Erziehungswissenschaft. Perspektiven einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft für die Disziplin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. https://doi.org/10.1007/s11618-025-01312-4

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., Brahm, T., Führer, C., Hapke, J., & Schweitzer, F. (2024). Zur Relevanz der Domäne für die Professionalität von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *70*(3), 366–386.

Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023a). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, *74*(5), 467–480.

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

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.

Evans, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, *56*(1), 20–38.

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.

Forster-Heinzer, S. (2023). Meta-Reflexivität im Diskurs um das Berufsethos von Lehrpersonen. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 239–254). Waxmann.

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

Gardner, H.E., & Shulman, L.S. (2005). The Professions in America Today: Crucial but Fragile. *Daedalus*, *134*(3), 13–18.

Golob, T., Makarovi, M., & Rek, M. (2021). Meta-reflexivity for resilience against disinformation. *Comunicar*, *29*(66), 103–112.

Goodman, B. (2017). Margaret Archer, modes of reflexivity: The structured agency of nursing action. *Nurse Education Today*, 48, 120–122.

Groß Ophoff, J., & Hartmann, U. (2023). Evidenzorientierung und meta-reflexive Lehrer:innenbildung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 125–141). Waxmann.

Hapke, J., & Cramer, C. (2020). Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, *8*(2), 39–58.

Harant, M. (2023). Meta-Reflexivität und Gewahrsein? In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 49–64). Waxmann.

Hartmann, U., Kindlinger, M., & Trempler, K. (2020). Integrating information from multiple texts relates to pre-service teachers' epistemic products for reflective teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, *97*, 103205.

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

Heuer, C. (2023). Meta-Reflexivität und Geschichtsdidaktik. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 271–283). Waxmann.

Hoyle, E. (2008). Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections. In D. Johnson & R. Maclean (Eds.), *Teaching* (pp. 285–304). Springer.

Hugo, J. (2023). Meta-Reflexivität in der Lehrer:innenprofessionalisierung aus rechtlicher Perspektive. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 223–237). Waxmann.

Idel, T.-S., Behrens, D., & Benincasa, D.M. (2023). Lehrer:innenbildung als Differenzerfahrung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 65–81). Waxmann.

Kindlinger, M. (2023). Meta-Reflexivität und Didaktik der politischen Bildung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 255–270). Waxmann.

Lindner, K., & Simojoki, H. (2023). Meta-Reflexivität und religionspädagogischer Professionalisierungsdiskurs. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 285–302). Waxmann.

Lundgren-Resenterra, M., & Kahn, P.E. (2019). The organisational impact of undertaking a professional doctorate. *British Educational Research Journal*, *45*(2), 407–424.

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.

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

Meseth, W., & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 19–43). Klinkhardt.

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.

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

Radtke, F.-O. (1988). Professionelles Halbwissen. Tabus über die Lehrerbildung. *Neue Sammlung*, *28*(1), 93–108.

Rau, C., & Scheunpflug, A. (2023). Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 107–123). Waxmann.

Rothland, M. (2023). Das Verhältnis von „Theorie" und „Praxis" in der Perspektive der Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 83–105). Waxmann.

Scheidig, F. (2023). Praxisphasen aus meta-reflexiver Sicht. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 193–208). Waxmann.

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

Schreiber, F. (2023). Meta-Reflexivität und empirische Wissenschaftsforschung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen* (S. 179–192). Waxmann.

Serra Undurraga, J. K. A. (2023). Using performative meta-reflexivity in psychotherapy research. In K. Tudor & J. Wyatt (Eds.), *Qualitative research approaches for psychotherapy* (pp. 41–44). Routledge.

Tatto, M. T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *44*(1), 20–44.

Theobald, U., & Cramer, C. (2022). Sonderpädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung aus einer meta-reflexiven Perspektive. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, *5*(1), 1–12.

Zeichner, K. (2020). Preparing teachers as democratic professionals. *Action in Teacher Education*, *42*(1), 38–48.

Zhuang, T. (2021). Structure, reflexivity and their interplay. *British Journal of Sociology of Education*, *44*(1), 78–96.