

Meta-Reflexive Prozesse für die Weiterentwicklung pädagogischen Wissens von Lehrpersonen

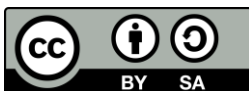
Ann-Kathrin Dittrich^{1,*}

¹ *Leopold-Franzens-Universität Innsbruck*

** Kontakt: Leopold-Franzens-Universität Innsbruck,
Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
6020 Innsbruck, Fürstenweg 176,
Österreich
Ann-Kathrin.Dittrich@uibk.ac.at*

Zusammenfassung: Der Schulalltag von Lehrpersonen besteht aus zahlreichen Anforderungen. Lehrpersonen sind dabei gefordert, ihr pädagogisches Wissen kontinuierlich weiterzuentwickeln, um mit den daraus resultierenden Herausforderungen professionell und adäquat umgehen zu können. Reflexion ist ein Instrument, das dabei hilft, Denk- und Handlungsmuster zu durchbrechen und eigene berufsspezifische Kompetenzen weiterzuentwickeln. Das Konzept der Meta-Reflexion erweitert den Reflexionsdiskurs und hat zum Ziel, Prozesse mehrperspektivisch, wissenschaftstheoretisch sowie aus der Distanz zu analysieren. Im vorliegenden Beitrag wird das Konzept der Meta-Reflexion im Zusammenhang mit dem pädagogischen Wissen von Lehrpersonen diskutiert. Es wird der Frage nachgegangen, inwieweit Lehrpersonen bei der Rekonstruktion ihres eigenen pädagogischen Wissens das Konzept der Meta-Reflexion anwenden. Die zugrunde liegenden Daten basieren auf einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zum Thema Pädagogisches Wissen im Lehrer*innenberuf. Der Beitrag zeigt unterschiedliche Ebenen der Reflexion von Lehrpersonen auf und verdeutlicht die zentrale Bedeutung der Lehrer*innenbildung für einen kontinuierlichen professionsspezifischen Entwicklungsprozess.

Schlagwörter: Meta-Reflexion; pädagogisches Wissen; Professionalisierung; qualitative Forschung



1 Einleitung

Der Diskurs um die Professionalität von Lehrpersonen ist ein breit diskutiertes Feld, und sie wird aus unterschiedlichen Paradigmen heraus argumentiert (Herzmann & König, 2016; Rothland, 2016; Terhart, 2011). Zu den klassischen Professionstheorien – strukturtheoretische, kompetenzorientierte oder berufsbiographische Ansätze – wird für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs an das Professionswissen von Lehrpersonen appelliert (Kaiser et al., 2020). Neben dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen gilt das pädagogische Wissen als zentraler Bereich professionellen Wissens von Lehrpersonen (Bromme, 1992; Darling-Hammond, 2000; Shulman, 1987; Voss et al., 2015). Gegenwärtige soziale, politische und ökonomische Transformationsprozesse sowie die daraus resultierenden Anforderungen an Lehrpersonen verdeutlichen für die Umsetzung geforderter Bildungs- und Erziehungsziele die wesentliche Relevanz der Wissensform im Unterrichtsalltag (Dittrich, 2020). Hinzu kommt, dass Lehrpersonen mit der Komplexität aus dem System selbst und der resultierenden Ungewissheit im Handlungsfeld in der Lage sein müssen, professionell zu agieren und adäquates pädagogisches Wissen (PW) anwenden zu können (Paseka et al., 2018). Studien (Guerriero, 2017; König et al., 2011; Voss et al., 2011) belegen den positiven Einfluss pädagogischen Wissens auf die Unterrichtsqualität sowie auf den Lernerfolg von Schüler*innen. Lehrpersonen sind gefordert, ihr pädagogisches Wissen regelmäßig vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Prozesse weiterzuentwickeln und mit Herausforderungen wie Antinomien, die die Anwendung pädagogischen Wissens unvorhersehbar machen und den Unterrichtsalltag komplex gestalten, umgehen zu können (Dittrich, 2020; Schlömerkemper, 2017).

Pädagogisches Wissen steht für ein zielgerichtetes Umsetzen des Erziehungs- und Bildungsauftrags konstitutiv mit dem pädagogischen Handeln in Verbindung. Wissen konstituiert sich hierbei hinsichtlich des Lernens und Lehrens zwischen theoretischen und praktischen Wissensstrukturen (Koch, 2015; Neuweg, 2004). Ein Schlüsselkonzept für den Aufbau von Wissen und den Transfer von pädagogischem Wissen zum Handeln kann mit Hilfe der Reflexion beschrieben werden. Im Professionalisierungsdiskurs gilt die Reflexion als (Weiter-)Entwicklungsinstrument berufsspezifischer Kompetenzen für ein professionelles Handeln im Unterricht (Bauer, 1998; Korthagen & Kessel, 1999; Neuweg, 2004; Schön 1983).

Cramer (2020) verweist nicht nur auf die Reflexion selbst, sondern auf die Notwendigkeit einer Meta-Reflexion, die dabei hilft, Prozesse mehrperspektivisch, wissenschaftstheoretisch sowie aus der Distanz zu analysieren. Er beschreibt, wie durch Meta-Reflexion eigene Überzeugungen und Wissen das Handeln positiv beeinflussen und mit Ungewissheiten im Schulalltag adäquat umgegangen werden kann. Die Forschungsgrundlage zur Meta-Reflexion stellt ein junges Feld dar. In Anlehnung an den Zugang von Cramer (2020) hat der vorliegende Beitrag zum Ziel, die zentrale Bedeutung der Meta-Reflexion für die Weiterentwicklung pädagogischen Wissens von Lehrpersonen zu diskutieren. Es wird der Frage nachgegangen, inwieweit Lehrpersonen bei der Rekonstruktion ihres eigenen pädagogischen Wissens das Konzept der Meta-Reflexion berücksichtigen. Die Daten des vorliegenden Beitrags basieren auf einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zum Thema Pädagogisches Wissen im Lehrer*innenberuf. Die vorliegende Untersuchung fokussiert hierbei auf die Veränderungen kognitiver Strukturen und die daraus resultierenden Handlungszusammenhänge und unterstützt die Forderung von Mortari (2012), den Fokus verstärkt auf mentale Prozesse in der Lehrer*innenbildung zu legen. Obwohl in den letzten Jahren das Thema Reflexion vermehrt Anwendung findet, bemängelt Mortari (2012) die unzureichende Auseinandersetzung mit den kognitiven Aktivitäten im Zusammenhang mit der Wissensaneignung. Das Konzept der Meta-Reflexion wurde ursprünglich mit dem Ziel entwickelt, die professions-spezifischen Ansätze (strukturtheoretisch, kompetenzorientiert, berufsbiographisch) zusammenzubringen und mit Hilfe meta-kognitiven Nachdenkens vor dem Hintergrund

theoretischer Auseinandersetzungen unterschiedliche Perspektiven einzunehmen (Cramer et al., 2019). Basierend auf diesem Zugang wird im vorliegenden Beitrag eine Übertragung des Verständnisses der Meta-Reflexion auf die individuelle Ebene von Lehrpersonen durchgeführt. Es wird hierbei angenommen, dass Meta-Reflexion den professionsspezifischen Entwicklungsprozess von Lehrpersonen wertvoll unterstützen kann. Der Beitrag knüpft an aktuelle relevante Diskurse an und diskutiert das Thema der (Meta-)Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen.

Der Beitrag stellt zunächst entsprechende theoretische Anknüpfungspunkte sowie den aktuellen Stand der Forschung zum pädagogischen Wissen und zur Meta-Reflexion vor und expliziert die Forschungsfrage sowie das methodologische Vorgehen der eigenen Untersuchung und deren Befunde, bevor eine Diskussion und ein Fazit die Argumentation abschließen.

2 Pädagogisches Wissen

Das Verständnis pädagogischen Wissens basiert auf verschiedenen Konzeptualisierungen. Shulman (1987) legte mit seiner Definition zum pädagogischen Wissen einen Meilenstein. Er beschreibt das pädagogische Wissen neben dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen als zentrale Wissensform und definiert es wie folgt: „broad principles and strategies of classroom management and organisation that appear to transcend subject matter, as well as knowledge about learners and learning, assessment, and educational context and purpose“ (Shulman, 1987, S. 8). Vor den 2000er-Jahren wurde die Wissensform in Anlehnung an Shulman mittels weiterer definitorischer Ansätze charakterisiert (Borko & Putnam, 1996) und durch zusätzliche Merkmale wie etwa den Umgang mit Problemen und Schwierigkeiten (Bromme, 2001) ergänzt.

Die zweite empirische Wende bedingte einen Trend zur Messung pädagogischen Wissens im Rahmen unterschiedlicher Testverfahren, die gegenwärtig vorwiegend das Verständnis pädagogischen Wissen repräsentieren. Studien wie COACTIV, TEDS-M oder MT21 konzeptualisieren mit Hilfe psychometrischer Testverfahren mit (angehenden) Lehrpersonen, zum Großteil aus naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern, das Konstrukt (König & Klemenz, 2015; Kunter et al., 2017; Voss et al., 2011). Die Vielzahl an Testverfahren bedingt unterschiedliche Konzeptualisierungen, die pädagogisches Wissen charakterisieren. Voss et al. (2015) und Kunter et al. (2013) definieren das pädagogische Wissen anhand der Kriterien „Lernprozesse“, „SchülerInnenmerkmale“, „Organisation“, „Struktur“, „Umgang mit Heterogenität“, „Bewerten“ und „Methoden“.

Ergänzend zu den quantitativen Verfahren haben sich in den letzten Jahren qualitative Ansätze entwickelt, die das normative Verständnis pädagogischen Wissens mit Hilfe von Videovignetten (Hohenstein et al., 2017) oder durch rekonstruktive Verfahren erweitern und eine Verdichtung diesbezüglicher Forschungsbemühungen verzeichnen (Dittrich, 2020). Dittrich (2020) entwickelt im Rahmen einer qualitativen rekonstruktiven Studie ein Modell pädagogischen Wissens, in dem drei Formen – das Grundlagenwissen, das Erfahrungswissen sowie das Wissen zum institutionellen Raum – als Basis der weiteren Formen pädagogischen Wissens konstitutiv sind (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Sie unterteilt das pädagogische Wissen in vier unterschiedliche Bereiche: personenbezogenes Wissen, organisatorisch-strukturelles Wissen, interaktionales Wissen sowie ressourcenorientiert-psychologisches Wissen. Das personenbezogene Wissen untergliedert sich in die Wissenskategorien Bedeutung, Rolle und Funktion der Lehrperson sowie das Reflexionswissen. Das organisatorisch-strukturelle Wissen setzt sich aus den Wissensbereichen Classroom-Management und Systemwissen zusammen. Wissen im Bereich des interaktionalen Wissens betrifft Erziehung, Beziehung, Kommunikation, Gruppendynamik, Kooperation, Lernen und Lehren. Unter ressourcenorientiert-psychologischem Wissen wird das entwicklungspsychologische Wissen sowie Wissen über Diversität/Vielfalt, Konfliktmanagement und pädagogische Diagnostik konzeptualisiert.

Unterklassifikationen der jeweiligen Bereiche werden im vorliegenden Beitrag nicht angeführt. Das Modell erweitert insofern die quantitativen Zugänge, indem weitere zentrale Bereiche wie das personenbezogene Wissen, das Wissen über die eigene Haltung oder das Systemwissen angeführt werden.

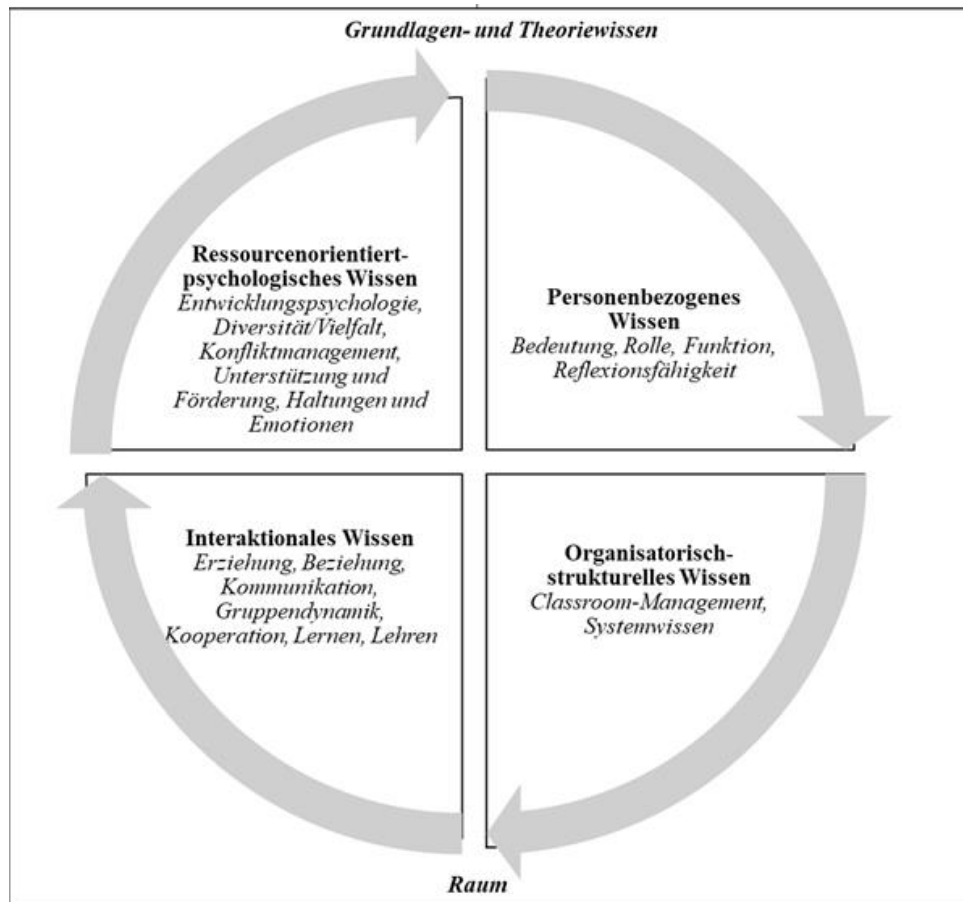


Abbildung 1: Konzeptualisierung pädagogischen Wissens (Dittrich, 2020)

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass sich die einzelnen definitorischen Ansätze sowie die heterogene Forschungslage im Kern nicht unterscheiden. Je nach Zugang zeigen sich jedoch unterschiedlich ausdifferenzierte Konzeptualisierungen pädagogischen Wissens.

3 (Meta-)Reflexion

Der Schulalltag von Lehrpersonen kann als komplexes System (Byrne, 1998) verstanden werden. Die Komplexität resultiert aus dem System selbst, das durch die Vielzahl an Interaktionen, non-linearen Beziehungen und spontan auftretenden Situationen charakterisiert ist (Cramer, 2020; Schlömerkemper, 2017). Das Moment der Ungewissheit stellt Lehrpersonen vor große Herausforderungen des pädagogischen Handelns (Paseka et al., 2018). Die Reflexion gilt als Schlüsselkonzept für einen professionellen Umgang mit Anforderungen im Klassenzimmer sowie für die Entwicklung berufsspezifischer Kompetenzen. Sie hilft, Handlungsrouninen zu durchbrechen sowie Orientierungswissen für das Handeln zu generieren (Combe & Kolbe, 2008; Luhmann & Schorr, 1982; Mortari, 2012). Ein umfangreiches Handlungsrepertoire ermöglicht es, die zahlreichen Aufgaben und Herausforderungen professionell zu bewältigen. Pädagogisches Wissen und Können hat aufgrund seiner kontinuierlichen gesellschaftlichen Entwicklung eine vorläufige

Gültigkeit und muss als potenziell wandelbar angesehen werden. Dies fordert von Lehrpersonen, sich einem immer wiederkehrenden Reflexionsprozess zu unterziehen (Plöger, 2006), damit neues Wissen generiert und mit aktuellen Herausforderungen professionell umgegangen werden kann.

Reflexion als zentrales Instrument für die professionsspezifische Entwicklung von Lehrpersonen wurde in der Vergangenheit intensiv thematisiert. Die Aktualität des Themas zeigt sich auch in der Heterogenität unterschiedlichster Ansätze. Was unter Reflexion verstanden wird und wie der Prozess der Reflexion stattfinden kann, wird in der Forschungsliteratur unterschiedlich beleuchtet. Mortari (2012) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass es wenig Forschungen darüber gibt, wie effektiv die unterschiedlichen Ansätze sind. Häcker (2022) und Neuweg (2021, 2022) kritisieren die Vielzahl an disparaten Zugängen sowie die Inkonsistenz in der Verwendung und das daraus resultierende Fehlen einer forschungsmethodischen Erfassbarkeit von Reflexion. Schön (1983) setzte mit seinem Modell über die Gewinnung von Wissen über einen reflexiven Dialog einen Meilenstein. In Anlehnung an den von Schön ausgelösten *reflective turn* haben sich unterschiedliche Zugänge entwickelt. Reflexion wurde zu einem zentralen Bestandteil in der Lehrer*innenbildung und gilt als Schlüsselkonzept für den Aufbau von Wissen und den Transfer zum pädagogischen Handeln (Korthagen & Kessels, 1999; Neuweg, 2004, 2022; Reh & Schelle, 2000).

Eine gängige Definition liefert die Kultusministerkonferenz (KMK, 2004), die im Rahmen ihres Kompetenzmodells spezifisch auf das Verständnis von Reflexion und ihre Bedeutung hinweist: Lehrpersonen „reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklungen und können daraus Konsequenzen ziehen“ (KMK, 2004, o.S.). Plöger (2006) unterstützt diesen Ansatz und verweist darauf, dass kompetentes Wissen und Handeln der reflexiven Legitimation bedürfen. Er sieht Reflexion als Mittel, Distanz zur eigenen Praxis einzunehmen und nach kreativen Lösungen für weiteres Handeln zu suchen. Oelkers und Tenorth (1993) gehen noch einen Schritt weiter und argumentieren in diesem Zusammenhang spezifisch die Generierung von neuem Wissen. Neuweg (2004, 2022) betont zusätzlich, dass nicht nur neues Wissen entwickelt werden kann, sondern der Reflexionsprozess den Transfer von implizitem zu explizitem Wissen unterstützt. Herzog (1995) konstatiert in diesem Kontext, dass vor allem für einen nachhaltigen Transfer der reflexive Umgang mit Wissen zentral ist, da Wissen allein nicht zum Handeln und Handeln allein nicht zum Wissen führen könne.

Die Generierung von Wissen sowie der Transfer zum Handeln werden in der Forschungsliteratur (Bauer, 1998; Häcker, 2022; Korthagen & Kessels, 1999; Neuweg, 2004, 2022; Schön, 1983) mittels unterschiedlicher Modelle beschrieben. Diese beinhalten in der Regel spezifische reflexive Prozesse, die dabei auf vorhandene Wissensstrukturen zurückgreifen und zu einer Veränderung von Handlungen bzw. kognitiven Mustern sowie Haltungen führen. Zentral für diesen Prozess ist Korthagen et al. (2001) zufolge eine strukturierte sowie systematische Reflexion. Reflexionsprozesse bedingen eine Entwicklung expliziter kognitiver Strukturen, die das professionelle (pädagogische) Wissen positiv unterstützen und das eigene Handeln weiterentwickeln. Hierbei spielen subjektive Wahrnehmungen und Überzeugungen eine unabdingbare Rolle. Sie sind komplexe Formen der individuellen Wissensorganisation und besitzen eine handlungsleitende bzw. handlungssteuernde Funktion. Diese handlungsrelevanten kognitiven Strukturen können impliziten Persönlichkeitsstrukturen gleichgesetzt werden (Bruner & Tagiuri, 1954; Cronbach, 1955). Wissen und Kenntnisse allein reichen nicht aus. Vielmehr müssen Lehrpersonen in die Lage versetzt werden, solche Prozesse zu analysieren und sich ihre eigenen subjektiven Strukturen und Handlungsentscheidungen bewusst zu machen. Dies führt zu einer Veränderung eigener Überzeugungen und zu modifiziertem Handeln. Combe und Kolbe (2008) sprechen in diesem Zusammenhang vom Bewusstsein über das eigene Tun. In diesem Sinne sollen Lehrpersonen dazu fähig sein, ihre Wahrnehmung gezielt auf bestimmte pädagogische Aspekte zu lenken, ihre Schlussfolgerungen

zu hinterfragen und gezielte Verhaltensbeobachtungen vorzunehmen, um die Umsetzung und Anwendung des eigenen Wissens (weiter-) zu entwickeln (Paseka, 2018; Plöger, 2006). Häcker (2022) argumentiert, dass ein Reflexionsprozess nur dann stattfinden kann, wenn Probleme oder Irritationen auftreten. Diese können unbewusst oder durch absichtliche Situationen und Eigeninteressen induziert werden. Dabei werden Handeln, Denken oder Fühlen in Frage gestellt, was wiederum zu einer Verunsicherung führt (Häcker, 2022). Erweitert werden die Diskurse zur Reflexion seit wenigen Jahren durch den Ansatz der Meta-Reflexion (Cramer, 2018; Cramer & Rothland, 2021). Cramer (2020) geht im reflexionsspezifischen Entwicklungsprozess einen Schritt weiter und betont, dass für eine professionelle Weiterentwicklung die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf denselben Gegenstand, also eine Meta-Reflexion, und nicht nur eine Reflexion erforderlich sei. Ausgangslage ist die Tatsache, dass spezifische Modellierungen der Professionalität von Lehrpersonen unverbunden nebeneinanderstehen. Mit Hilfe der Meta-Reflexivität wird ein Versuch gewagt, die professionellen Ansätze mit ihren Eigenlogiken zusammenzubringen, um den Professionalisierungsprozess mehrperspektivischer zu gestalten (Cramer, 2020).

Die anfangs angesprochene Ungewissheit im Lehrberuf sieht Cramer (2020) nur dadurch überwindbar, dass man komplexe Systeme mehrdimensional und aus der Distanz heraus analysiert. Die Meta-Reflexion betrachtet er als eine mögliche Professionalisierungsstrategie, wie mit Ungewissheit und komplexen Situationen nachhaltig umgegangen werden kann. Sie hilft, die „Grundlage der Perspektiven zu verstehen sowie den Modus der jeweiligen Betrachtung mit Blick auf Potenziale und Grenzen nachvollziehen und im Verhältnis zu den anderen Perspektiven deuten zu können“ (Cramer, 2020). Professionalisierung findet nach seinem Verständnis nicht nur über die Reflexion selbst, sondern über ein meta-reflexives Denken statt. Dieses ermöglicht, das eigene Wissen und Handeln mehrperspektivisch unter Berücksichtigung unterschiedlicher wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren. Unterschiedliche Perspektiven helfen dabei, mit Unsicherheiten im Schulalltag professionell umzugehen. Folglich gibt es nicht die eine richtige Handlungsentscheidung. Vielmehr geht es um den angemessenen situativen Einsatz von Wissen (Cramer, 2020).

Cramer et al. (2020) definieren Meta-Reflexion wie folgt: Es handelt sich um

„die Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können. Unter Rekurs auf diese exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen können in der Schule angemessene situative Deutungen und darauf aufbauend situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt werden. Das Treffen von Handlungsentscheidungen und das Handeln selbst kann unter Rekurs auf diese Handlungsoptionen erfolgen“ (Cramer et al., 2020, S. 410; Hervorh. i.O.).

Die Meta-Reflexion kann mittels dreier Kriterien vom ursprünglichen Reflexionsbegriff abgegrenzt werden: (1) Reflexion beschränkt sich auf das Konstrukt der *epistemic cognition*, wobei vorwiegend Einflüsse wie Überzeugungen eine wesentliche Rolle spielen, während Meta-Reflexion vielfältige Modellierungen für eine Meta-Elaboration ermöglicht und eine mehrperspektivische Betrachtung forciert. (2) Bei der Reflexion wird auf einen (direkten) Effekt der Reflexivität auf verändertes Handeln ausgegangen, während sich bei der Meta-Reflexion durch Rekursivität auf Wissen eine Vorstufe des Handelns vollzieht. (3) Drittens liegt die Referenz meta-reflexiver Elaborationen niemals nur im eigenen Handeln, sondern auch in unterschiedlichen wissenschaftlichen Theorien und Empirie (Cramer, 2020).

4 Fragestellung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen die Anwendung der Meta-Reflexion von Lehrpersonen im Zusammenhang mit ihrem pädagogischen Wissen sowie ihre professionsspezifische (Weiter-)Entwicklung. Hierbei soll die Frage beantwortet werden, inwieweit Lehrpersonen bei der Rekonstruktion ihres eigenen pädagogischen Wissens das Konzept der Meta-Reflexion berücksichtigen.

4.2 Methodologisches Vorgehen

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird auf empirische Befunde rekurriert, die im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zum pädagogischen Wissen von Lehrpersonen erhoben wurden. Die Studie zielte darauf ab, pädagogisches Wissen aus der Schulpraxis zu rekonstruieren und gegenstandsbezogene Modelle zu generieren. Die Erfassung des pädagogischen Feldes fand mittels halbstandardisierter Interviews und ethnographischer Beobachtungen statt (Engel, 2016; Lamnek, 2010) (vgl. Abb. 2).

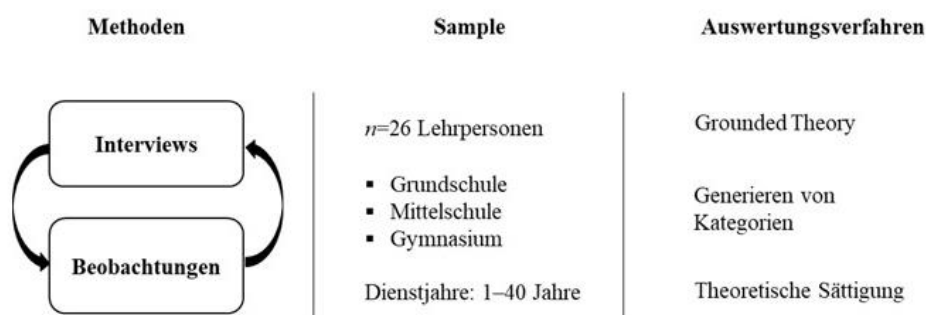


Abbildung 2: Forschungsdesign (eigene Darstellung)

Das Sample besteht aus 26 Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen – Gymnasium, Mittelschule¹, Grundschule. Die befragten Lehrpersonen zeigten nach einer offiziellen Anfrage an unterschiedlichen Schulen in Tirol Interesse, an der Untersuchung teilzunehmen. Hierbei wurden Lehrpersonen berücksichtigt, die durch unterschiedliche Dienstjahre (1–40 Jahre) sowie unterschiedliche Unterrichtsfächer (Mathematik, Englisch, Deutsch, Geographie, Sport, Geschichte, Sprachen und Kunst) charakterisiert sind.

Der Einsatz halbstandardisierter Interviews (pro Interview ca. 45 Minuten) hatte zum Ziel, das individuelle Verständnis pädagogischen Wissens sowie seine individuelle Umsetzung im Unterricht zu rekonstruieren und kognitive Muster und Konzepte pädagogischen Wissens der einzelnen Lehrpersonen sichtbar zu machen. Mit Hilfe eines halbstandardisierten Interviewleitfadens wurde das Interview strukturiert. Eingeleitet wurden die Interviews mit einer themenspezifischen allgemeinen und erzählgenerierenden Frage: „Was verstehen Sie unter dem Begriff pädagogisches Wissen?“ Zusätzlich wurden Verständnisfragen eingesetzt, die zu einer thematischen Tiefe in den Interviews führten, wie zum Beispiel: „Welches pädagogische Wissen brauchen Lehrpersonen Ihrer Erfahrung nach zum Unterrichten?“; „Falls kein pädagogisches Wissen im Unterricht vorhanden wäre, wie würde ein Unterricht ablaufen?“; „Woran kann man erkennen, dass eine Lehrperson ein fundiertes pädagogisches Wissen besitzt?“ etc. Die Lehrpersonen charakterisieren basierend auf den Fragestellungen ihr Verständnis pädagogischen Wissens und berichten, wie sie dieses im Unterricht anwenden.

¹ Pflichtschule für die 10- bis 14-Jährigen in Österreich (5.–8. Schulstufe). Alle Schüler*innen der Grundschule können nach positivem Abschluss eine Mittelschule besuchen. Nach erfolgreichem Abschluss der Mittelschule können die Schüler*innen eine Oberstufe der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS-Oberstufe) oder eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule besuchen.

Die ethnographischen Beobachtungen gewährten einen direkten Einblick in die alltägliche Lebenswelt der Interaktionspartner*innen und ermöglichten es, Interaktionen, Handlungen aufgrund von pädagogischem Wissen und deren Wirkungen zu rekonstruieren (Helmke, 2009; Lüders, 2000; Strübing et al., 2018). Alle Lehrpersonen wurden nach der Interviewdurchführung an insgesamt sechs Schultagen begleitet und beobachtet. Mit Hilfe der offenen Beobachtungen konnten die soziale Realität und die Handlungen der Lehrpersonen aus der alltäglichen Schulpraxis ergänzend zu den Interviews komplex rekonstruiert werden. Der Blick während der Beobachtungen lag zum einen auf dem pädagogischen Handeln der Lehrpersonen; zum andern wurde überprüft, ob die Lehrpersonen das pädagogische Wissen anwenden, das sie explizit in den Interviews genannt haben. Die Erhebungsphase wurde bis zum Erreichen einer theoretischen Sättigung, d.h., wenn durch die Datensammlung und Auswertung keine neuen Erkenntnisse mehr erzielt wurden, durchgeführt (Strübing et al., 2018).

Die Datenauswertung der Transkripte fand über einen zyklischen Prozess nach dem Prinzip der Grounded Theory statt (Glaser, 2007; Strauss & Corbin, 1994). Das Auswertungsverfahren erfolgt mittels unterschiedlicher Kodierprozesse mit Hilfe eines qualitativen Auswertungsprogramms (MAXQDA). Dieses Vorgehen ermöglichte es, die Daten systematisch zu kategorisieren sowie gegenstandsbezogene Modelle zu generieren (Strauss & Corbin, 1996).

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschungsfrage ausgewählte Ergebnisse aus der Interviewerhebung vorgestellt. Es zeigte sich bei einem Großteil der befragten Lehrpersonen, dass sie Schwierigkeiten hatten, auf die Einführungsfrage „Was verstehen Sie unter dem Begriff pädagogisches Wissen?“ ad hoc zu antworten.

Was ist pädagogisches Wissen? Das ist eine gute Frage. Jetzt muss ich erst mal überlegen [...] Das ist schwer zu definieren. (It 2)

Unter pädagogischem Wissen, ach, was verstehe ich unter pädagogischem Wissen? Das ist eine gute Frage. Die Frage ist sehr spontan gestellt, aber das ist gut so. In Bezug auf die Schule ist der Begriff breit gefasst [...]. (It 6)

Die einführende, erzählgenerierende Interviewfrage setzte bei den Lehrpersonen einen Reflexionsprozess in Gang. Alle Lehrpersonen gaben an, das erste Mal überhaupt über den Begriff pädagogisches Wissen nachzudenken, und verdeutlichten hierbei die Schwierigkeit, den Begriff zu definieren. Nach einer ersten kurzen Reflexionsphase konnten die Lehrpersonen auf ihr individuell vorhandenes Wissen zurückgreifen.

Unter pädagogisches Wissen verstehe ich, was man für Methoden weiß oder was man kennengelernt hat, um zu lehren und auch um zu wissen, wie es den Lernenden dabei geht und was sie an Voraussetzungen am Wissensstand sie mitbringen und vom Entwicklungsstand her und wie ich sie bestmöglich unterstützen kann und ihnen was beibringen kann. (It 5)

Die Lehre von der Erziehung oder ja meistens von Kindern und Jugendlichen. Das heißt alles Wissen, was in diesen Bereich fällt. (It13)

Also unter Pädagogik oder pädagogischem Wissen verstehe ich in erster Linie, wie man einer anderen Person etwas beibringen kann – sei es jetzt rein kognitiv, rein sozial, sei es zwischenmenschlich. (It12)

Als Wissensquelle gab die Mehrheit der Lehrpersonen explizit Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis an. Die Befragten erlebten während des Sprechens immer wieder sogenannte Aha-Momente, in denen ihnen Situationen einfielen, mit deren Erfahrungen aus dem Schulalltag sie pädagogisches Wissen definierten.

Pädagogisches Wissen kann ich nicht theoriegestützt definieren. Aber wenn ich an meine Praxis denke, dann versteht man darunter den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, wie man pädagogisch wertvoll mit ihnen umgeht [...]. (It 3)

Bei Konfliktsituationen, fällt mir gerade ein, kommt das pädagogische Wissen auch zur Anwendung. Indem ich weiß, wie ich bei Konflikten reagiere und welche Maßnahmen ich setzen muss. (It 10)

Einige wenige Lehrpersonen, vor allem aus der Schulform AHS (Allgemeinbildende höhere Schule), griffen explizit auf ihr theoretisches Wissen zurück und konnten theoretische Zugänge zum Begriff pädagogisches Wissen benennen; andere führten spezifisch das theoretische Wissen als Teil pädagogischen Wissens an.

Ich habe erst vor kurzem etwas über pädagogisches Wissen gelesen [...]. Ist das nicht das Wissen über Methoden oder auch über Leistungsbewertungen? (It 14)

Ich würde sagen Kommunikationsebenen, diese Bücher von Schulz von Thun, was auch dazu gehört wie Didaktik, Methoden, wie bringt man was, wie kann man Stoff frontal unterrichten oder Stationenbetrieb. (It 15)

Das ist einerseits das theoretische Wissen, das sozusagen aus der Literatur generiert wird. Also über Lernen, über Unterricht, über Didaktik. Erstens würde ich meinen, das pädagogische Wissen ist ein Berg von erarbeiteten Theorien und zweitens ist es ein intuitives Wissen oder Erfahrungswissen. (It 16)

Das Erfahrungswissen nimmt im Zusammenhang mit der Konzeptualisierung von Wissen bei den meisten Lehrpersonen eine wesentliche Bedeutung an. Es zeigte sich, wie Lehrpersonen für sich wichtige Themen ansprachen, mit denen sie alltäglich in der Schulpraxis konfrontiert wurden. Zudem wurden individuelle Einstellungen zu gewissen Themen sichtbar. Oftmals stützten sich die Lehrpersonen auf Situationen aus der Praxis, die sie als positiv oder eher schwierig erlebt hatten, und leiteten ausgehend davon ihre Antworten sowie spezifische Wissensbereiche ab. Theoretische Zugänge über pädagogisches Wissen wurden von einigen Lehrpersonen explizit hervorgehoben, ebenso die Notwendigkeit, theoretisches Wissen im Zusammenhang mit pädagogischem Wissen zu besitzen bzw. sich anzueignen.

Interessant war bei den Ergebnissen zu sehen, wie Lehrpersonen es geschafft haben, durch mehrperspektivisches Fragen („*Welches pädagogische Wissen wenden Sie spezifisch im Klassenzimmer an?*“, „*Falls kein pädagogisches Wissen im Unterricht vorhanden wäre, wie würde ein Unterricht ablaufen?*“, „*Woran kann man erkennen, dass eine Lehrperson ein fundiertes pädagogisches Wissen besitzt?*“) verschiedene Sichtweisen einzunehmen sowie spezifischer auf die Fragen zu antworten. Hier zählten die meisten Lehrpersonen weitere pädagogische Wissensbereiche auf. Je länger sie aus unterschiedlichen Perspektiven über den Begriff nachdachten, desto umfassender sowie detaillierter wurden die Antworten.

Eine weitere Veränderung hinsichtlich der Tiefe der Reflexion der Lehrpersonen konnte man bei der Frage „*Wie kann man von außen erkennen, dass Sie pädagogisches Wissen beim Handeln berücksichtigen?*“ erkennen. Die Befragten reflektierten für die Beantwortung der Frage nicht nur ihre Lehrer*innenperspektive, sondern nahmen das erste Mal Bezug auf die Bedeutung von Schüler*innen für die Anwendung pädagogischen Wissens. Die Lehrpersonen beschrieben, wie Schüler*innen als „*Spiegel*“ (It 9) fungieren, die über ihr Verhalten rückmelden, inwieweit die Lehrpersonen pädagogisches Wissen anwenden.

Die SchülerInnen spiegeln pädagogisches Wissen der Lehrpersonen. Sie zeigen über ihr Verhalten, inwieweit Lehrpersonen pädagogisches Wissen anwenden. (It 3)

[...] man kann das an den Kindern selber erkennen. Wenn ein Kind gerne in die Schule kommt und gerne auf die Lehrperson zugeht, dann ist da schon mal ganz viel an pädagogischem Wissen. Man erkennt pädagogisches Wissen von Lehrpersonen ansonsten an dem Verhalten der SchülerInnen im Klassenzimmer. (It 9)

Damit Spiegelungseffekte von Lehrpersonen wahrgenommen werden können, betonten die Lehrpersonen in den Interviews die Reflexionsfähigkeit. Sie beschrieben die Reflexionsfähigkeit als notwendige kognitive Voraussetzung pädagogischer Professionalität sowie als Instrument zur (Weiter-)Entwicklung pädagogischen Wissens.

Die Reflexionskompetenz hilft mir dabei, Wirkungsbereiche bewusst zu machen und Spiegelungen von Seiten der SchülerInnen wahrzunehmen. Erst dann bin ich in der Lage, mein Handeln zu hinterfragen und bewusst zu ändern. (It 26)

Reflexion ermöglicht, Handlungen und Wirkungseffekte zu hinterfragen und das zugrunde liegende Wissen sichtbar zu machen und (weiter-) zu entwickeln. Die Reflexion unterstützt den von den Lehrpersonen angesprochenen Spiegelungseffekt, Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Akteur*innen zu erkennen. Wissen realisiert sich hierbei über einen bewussten Reflexionsprozess, der auf gemachten Erfahrungen, Interaktionen und Verhaltensformen der beteiligten Personen basiert. Damit der mehrperspektivische und aus Distanz stattfindende Reflexionsprozess Anwendung findet, verwiesen die Lehrpersonen explizit auf die Notwendigkeit von pädagogischen Interaktionsprozessen im Unterricht.

Der Unterricht muss lebendig sein. Interaktionen sind notwendig, damit pädagogisches Wissen überhaupt Anwendung findet. Es müssen sich alle SchülerInnen und auch ich, die Lehrperson, aktiv bei diesem Prozess beteiligen. Erst dann ist man in der Lage, das Wissen überhaupt sichtbar zu machen. (It 10)

In diesem Zusammenhang wurde von einer befragten Lehrperson explizit auf empirische Zugänge verwiesen. Sie berichtete, wie die Auseinandersetzung mit Theorien in einer Verhaltensänderung kumuliert.

Durch die theoretische Auseinandersetzung reflektiere ich ganz anders über Situationen; es geht nicht mehr nur um meine Rolle, sondern das Umfeld sowie die SchülerInnen werden hierbei besonders berücksichtigt. Mein eigener Blindenfleck wird mir viel eher bewusst und ich bin in der Lage, Wirkungszusammenhänge zu analysieren. Hier finden nachhaltigere Verhaltensänderungen statt. (It 19)

Diese Lehrperson reflektierte ihr Wissen nicht mehr nur durch das Zurückgreifen auf Praxissituationen und zugrunde liegende Einstellungen; vielmehr fand eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung statt. Sie argumentierte ihr Wissen auf Basis geleiteter empirischer Befunde, die in der Praxis Anwendung finden. Der distanzierte Blick auf das eigene Tun ermöglichte ihr, viele exemplarische typisierende Deutungen zu erzielen. Die Lehrpersonen trafen während der Interviews ebenso Aussagen, wie Defizite beim pädagogischen Wissen Interaktionen im Klassenzimmer beeinflussen. Sie bemängelten einen einseitigen, beziehungslosen und interaktionslosen Unterricht, der keine Möglichkeit einer Reflexion bietet.

Dann schaut der Unterricht wie vor 30 Jahren aus, als ich noch in die Schule gegangen bin. Totaler Input, Vorlesen, Mitschreiben, Tafel abschreiben, Prüfen. (It 10)

Wie durch das Zitat zum Ausdruck kommt, schränkt ein starker lehrseitiger Unterricht Interaktionsprozesse und damit auch die Reflexion ein. Die Lehrpersonen beklagten sich über unzureichende Reflexionskompetenz im Schulalltag.

Ich glaube, dass viele Lehrpersonen noch nie über sich, über SchülerInnen, aber auch über Situationen reflektiert haben. Wir haben hier noch immer sehr stark eine lehrseitige Kultur. Das Thema Reflexion und vor allem der Mehrwert daraus sollte viel mehr in den Schulen oder schon in der Ausbildung vermittelt werden. (It 6)

Lehrpersonen verdeutlichten während des Interviews Defizite im Bereich ihrer Reflexionskompetenz. Nur wenige berichteten, wie sie sich mit theoretischen Zugängen oder durch explizite Reflexionsprozesse weiterentwickeln. Vielmehr beklagten sie unzureichende Fähigkeiten, eigene Handlungsmuster zu hinterfragen, und appellierten für einen bewussteren Umgang im Schulalltag bzw. in der Ausbildung.

6 Diskussion

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Anwendung der Meta-Reflexion von Lehrpersonen im Zusammenhang mit ihrem pädagogischen Wissen. Hierbei wird der Frage nachgegangen, inwieweit Lehrpersonen bei der Rekonstruktion ihres eigenen pädagogischen Wissens das Konzept der Meta-Reflexion berücksichtigen. Cramer (2020) entwickelte das Konzept der Meta-Reflexion vor dem Hintergrund unterschiedlicher Professionsansätze, um diese mit ihren jeweiligen Eigenlogiken nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern vielmehr mit ihren jeweiligen Ungewissheiten gemeinsam umgehen zu können. Cramer zeigt mit seinem Zugang Ähnlichkeiten zu Hespers Konzept der „doppelten Professionalisierung“, der sowohl einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus als auch einen routinierten, praktischen Habitus als konstitutiv für ein professionelles Handeln von Lehrpersonen im Schulalltag beschreibt (Helsper, 2001). Cramer et al. (2019) erweitern mit ihrer Theorie das Verständnis der KMK (2004) sowie von Plöger (2006), Neuweg (2004, 2022) oder (Häcker, 2022) und appellieren an einen ganzheitlichen Zugang. Komplexe Systeme werden hierbei mehrperspektivisch unter Berücksichtigung wissenschaftstheoretischer Zugänge und aus der Distanz heraus analysiert. Der Zugang wird im vorliegenden Beitrag auf die personale Ebene von Lehrpersonen in Bezug auf das pädagogische Wissen übertragen. Der Mehrwert dieses Zugangs zeigt sich in der meta-kognitiven Auseinandersetzung mit eigenen Denkmustern und Handlungsweisen von Lehrpersonen, die durch eine meta-reflexive Auseinandersetzung eine höhere Ebene der Reflexion erreichen können, die ihnen in Folge dabei hilft, Muster theoriebasiert zu durchbrechen.

Die Reflexion ist von individuellen Einstellungen und Denkmustern geprägt (Bauer, 1998; Korthagen & Kessels, 1999; Neuweg, 2004, 2022; Plöger, 2006; Schön, 1983). Meta-Reflexivität kann dabei helfen, fundiertere sowie nachhaltigere Reflexionsprozesse durchzuführen, indem ein mehrperspektivischer Blick sowie eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen und empirischen Befunden sowie das Ins-Verhältnis-Setzen mit der eigenen Arbeit den Reflexionsprozess tiefergründiger gestalten und situationsadäquate Handlungssituationen geschaffen werden können. Meta-Reflexion fördert nicht nur das Handeln selbst, sondern intendiert eine theoretische Weiterentwicklung pädagogischen Wissens. Das Bewusstsein des eigenen Tuns, wie Combe und Kolbe (2008) es beschreiben, wird hierbei wissenschaftstheoretisch umrahmt.

Bezugnehmend auf die Forschungsdaten können beim Reflexionsprozess unterschiedliche Ebenen identifiziert werden. Die *erste Ebene* bezieht sich auf die allgemeine Reflexionskompetenz der Lehrpersonen, die sich über eine eindimensionale Auseinandersetzung mit einem Thema oder einer Situation charakterisieren lässt. Hierbei wird vor allem auf Praxiserfahrungen sowie auf explizites bzw. implizites Wissen zurückgegriffen. Theoretisches Wissen spielt jedoch in diesem Kontext eine untergeordnete Rolle. Die Reflexion findet dabei unmittelbar bei der Handlung selbst statt. Sie wird zudem von eigenen Einstellungen und Wertvorstellungen beeinflusst. Lehrpersonen sind hier nicht in der Lage, mehrperspektivisch zu denken. Die *zweite Ebene* ist durch eine mehrperspektivische Sichtweise auf den Begriff des pädagogischen Wissens gekennzeichnet. Wurden die Lehrpersonen aus unterschiedlichen Perspektiven zum Thema befragt, konnten sie detailliertere, fundiertere sowie spezifischere Antworten auf die Fragen geben.

Dieser Vorgang zeigt, wie das bewusste mehrperspektivische Denken Reflexionsprozesse unterstützt und vertieftes Wissen sichtbar macht. Hierbei wird auf einzelne theoretische Ansätze Bezug genommen. Eigene persönliche Einstellungen und Denkweisen spielen weiterhin eine wesentliche Rolle. Die Lehrpersonen schaffen es jedoch, aus einer distanzierten Haltung zu reflektieren. Die *dritte Ebene* ist durch eine mehrperspektivische wissenschaftstheoretische Reflexion gekennzeichnet. Dabei sind Lehrpersonen in der Lage, vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Zugänge ihr Handeln zu reflektieren und zusätzliche Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Hierbei werden unterschiedliche Theorien reflexiv durchdrungen. Lehrpersonen betrachten die Situation vor allem aus der Distanz heraus und können trotz ihrer individuellen Erfahrungen kritisch-konstruktive Einschätzungen abgeben. Das Zurückgreifen auf theoretische Zugänge korreliert sehr stark mit der eigenen Lehrer*innenpersönlichkeit und dem Interesse von Lehrkräften, sich theoretisch weiterzubilden. Es zeigte sich jedoch, dass Lehrpersonen, die, wie es auch Cramer (2020) fordert, auf Theorien zurückgreifen, angemessene situative Deutungen machen und neue Perspektiven einnehmen konnten. Dadurch kann, wie es Cramer (2020) beschreibt, eine Kommunikation auf einer Metaebene stattfinden. Zusätzlich konnten die Lehrpersonen erkennen, dass nicht nur eine Handlungsentscheidung richtig, sondern die Praxis immer mehrdeutig ist. Spannend war bei den Ergebnissen zu sehen, dass vor allem Lehrpersonen aus der Oberstufe (AHS-Schultyp) sich eher mit theoretischen Zugängen beschäftigten und die Bedeutung der (Meta-)Reflexion stärker hervorheben als Lehrpersonen der anderen Schulformen. Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen befand sich bei ihrer Reflexion auf *Ebene eins* sowie *Ebene zwei*. Nur wenige schafften es, während ihres Reflexionsprozesses *Ebene drei* zu erreichen. Anhand der Ergebnisse konnte jedoch festgestellt werden, dass Lehrpersonen, die Ebene drei, teilweise auch Ebene zwei erreichten, aus ihrer Sicht besser mit der Ungewissheit im Schulalltag umgehen und neue Handlungsoptionen benennen konnten (Cramer et al., 2019).

Die befragten Lehrpersonen benannten während der Interviews zahlreiche Herausforderungen in Bezug auf die eigene Reflexionskompetenz und ihr unzureichendes Wissen. Sie bemängelten eine fehlende Unterstützung von Seiten der Ausbildung bzw. Schulleitungen. Generell lässt sich feststellen, dass vor allem das Erfahrungswissen für Lehrpersonen eine zentrale Wissensform darstellt (Neuweg, 2004, 2022). Dieses hilft Lehrpersonen, durch reflexives Denken explizites sowie auch implizites Wissen sichtbar zu machen. Durch den mehrperspektivischen und wissenschaftstheoretischen Rekurs auf Wissen können Lehrpersonen professioneller im Unterricht agieren sowie mit Ungewissheiten im Schulalltag adäquat umgehen und ihr Handeln weiterentwickeln.

7 Fazit

Die (Weiter-)Entwicklung von pädagogischem Wissen spielt für ein professionelles Handeln im Schulalltag eine wesentliche Rolle. Die Arbeit mit unvorhersehbaren Situationen und daraus resultierenden Ungewissheiten im alltäglichen Handeln sowie der Umgang mit neuen Anforderungen stellen Lehrpersonen vor zahlreiche Herausforderungen. Pädagogisches Wissen spielt für eine qualitativ hochwertige Bildung eine immer bedeutendere Rolle. Die Meta-Reflexion stellt hierbei ein Instrument dar, wie pädagogisches Wissen bei Lehrpersonen weiterentwickelt werden kann. Hierbei werden nicht nur die Situation und das eigene Handeln in den Mittelpunkt gerückt, sondern es wird Lehrpersonen ermöglicht, aus der Distanz Situationen mehrperspektivisch sowie auch mit Hilfe von unterschiedlichen theoretischen und empirischen Ergebnissen zu reflektieren. Forschungsbefunde zeigen, wie die Meta-Reflexion kaum in der Praxis Anwendung findet und von Lehrpersonen als große Herausforderung angesehen wird. Ziel der Lehrer*innenbildung sollte es sein, angehende Lehrpersonen sowie auch Lehrpersonen im Schul-

dienst durch Fort- und Weiterbildungen das Prinzip der Reflexion bis hin zur Meta-Reflexion näherzubringen. Damit dieser Prozess gelingen kann, ist es vor allem auf Seiten der Lehrer*innenbildung zentral, diese Fähigkeiten weiterzugeben und die Bedeutung von theoretischen Befunden im Zusammenhang mit dem Reflexionsprozess und dem eigenen situativen Handeln zu vermitteln. Meta-Reflexion kann somit für professionelles Handeln als zentral angesehen werden.

Literatur und Internetquellen

- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und pädagogisches Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 343–359.
- Borko, H. & Putnam, R.T. (1996). Learning to Teach. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 673–708). Macmillan.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Bromme, R. (2001). Teacher Expertise. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, Volume 26* (S. 15459–15465). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02447-5>
- Bruner, J.S. & Tagiuri, R. (1954). Person Perception. In A.H. Barton & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology, Volume 2: Special Fields and Applications* (S. 634–654). Addison-Wesley.
- Byrne, D. (1998). *Complexity Theory and the Social Sciences*. Routledge.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerinnenprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–876). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Cramer, C. (2018). Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Implikationen für die Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 103–118). Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Cramer, C., Harant, M., Merks, M., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Cramer, C. & Rothland, M. (2021). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 1–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_56-1
- Cronbach, L.J. (1955). Processes Affecting Scores on “Understanding Others” and “Assumed Similarity”. *Psychological Bulletin*, 52 (3), 177–193. <https://doi.org/10.1037/h0044919>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Students’ Achievement: A Review of State Policy Evidence. *EPAA – Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5838>
- Engel, J. (2016). Pädagogische Blicke zwischen inneren und äußeren Bildern. In F. Schmidt, M. Schulz & G. Grashoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 165–192). Beltz Juventa.

- Glaser, B. (2007). Remodeling Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 47–68). Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Guerrero, S. (2017). *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession. Background Report and Project Objectives*. OECD.
- Häcker, T. (2022). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–114). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-06>
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2., aktual. Aufl.). Klett.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 235–273.
- Hohenstein, F., Kleickmann, T., Zimmermann, F., Köller, O. & Möller, J. (2017). Erfassung von pädagogischem und psychologischem Wissen in der Lehramtsausbildung: Entwicklung eines Messinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 91–113.
- Kaiser, G., Bremerich-Vos, A. & König, J. (2020). Professionswissen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 811–818). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-100>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.12.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Koch, L. (2015). *Lehren und Lernen – Wege zum Wissen*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773107>
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, W.H. & Hsieh, F.-J. (2011). General Pedagogical Knowledge of Further Middle School Teachers: On the Complex Ecology of Teacher Education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 188–201. <https://doi.org/10.1177/0022487110388664>
- König, J. & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 247–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0623-9>
- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Research*, 28 (4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2013). *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competences of Teachers. Results from the COACTIV-Project*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5>
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Schulze-Stocker, F. & Terhart, E. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung.

- In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 37–54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5., überarb. Aufl). Beltz.
- Lüders, C. (2000). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 284–401). Rowohlt.
- Luhmann, N. & Schorr, K. (1982). Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. In N. Luhmann & K. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 224–261). Suhrkamp.
- Mortari, L. (2012). Learning Thoughtful Reflection in Teacher Education. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 18 (5), 525–545. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709729>
- Neuweg, G.-H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Waxmann.
- Neuweg, G.-H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Neuweg, G.-H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Oelkers, J. & Tenorth, E. (1993). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In J. Oelkers & E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 13–38). Beltz.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Plöger, W. (2006). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Schöningh.
- Reh, S. & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Berufsbiographischer Erzählungen. In J. Bastian (Hrsg.), *Professionalisierung im LehrerInnenberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 107–124). Leske + Budrich.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586809>
- Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung: Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Beltz Juventa.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Research*, 57 (1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology. An Overview. In N.K. Denzin & Y.L. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 273–285). Sage.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 202–224). Beltz.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing Teacher Candidates' General Pedagogical/Psychological Knowledge: Test Construction and Validation. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Dittrich, A.-K. (2023). Meta-Reflexive Prozesse für die Weiterentwicklung pädagogischen Wissens von Lehrpersonen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (1), 175–190. <https://doi.org/10.11576/pflb-6627>

Online verfügbar: 17.08.2023

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>