www.paedagogische-horizonte.at
Pädagogische Horizonte, 10(2), 2026
https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02

PÄDAGOGISCHE HORIZONTE

Pädagogischer Takt als professionstheoretische Leitfigur einer meta-reflexiven Theorie-Praxis-Relationierung

Verena Hainschink

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
verena.hainschink@ph-linz.at; https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-04

EINGEREICHT 20 JAN 2026 ÜBERARBEITET 07 JUL 2026 ANGENOMMEN 10 JUL 2026

Der vorliegende Beitrag untersucht den pädagogischen Takt als Schlüsselkategorie für die relationierende Verbindung von Theorie, Praxis und professioneller Haltung. Vor diesem Hintergrund wird der Begriff in Relation zu strukturtheoretischen, kompetenzorientierten und berufsbiografischen professionstheoretischen Ansätzen entfaltet und als mehrdimensionales Konzept beschrieben, das ethisch-normative, reflexiv-analytische und performativ-situative Dimensionen vereint. Zentral ist die Frage, wie pädagogischer Takt als verbindende Kategorie zur Entwicklung meta-reflexiver Professionalität bei Studierenden beitragen kann. Pädagogischer Takt wird dabei nicht als spontane Intuition verstanden, sondern als Ergebnis eines habitualisierten, wissenschaftlich fundierten Reflexionsprozesses. Im Anschluss an das Konzept der Meta-Reflexivität wird gezeigt, dass professionelle Handlungsfähigkeit insbesondere dort entsteht, wo unterschiedliche theoretische Perspektiven exemplarisch auf schulische Praxis bezogen und kritisch zueinander in Beziehung gesetzt werden, ohne sie zu integrieren oder zu vereinheitlichen. Der pädagogische Takt dient in diesem Gefüge als strukturierendes Bindeglied, das die Pluralität theoretischer Zugänge für die konkrete Situationsdeutung erst handlungsrelevant macht. Der Beitrag argumentiert, dass pädagogischer Takt als reflexive Haltung und als situatives Orientierungswissen den Raum zwischen exemplarisch-typisierenden und real-situativen Deutungen markiert, in dem professionelle Handlungsoptionen entwickelt werden. Damit wird er als zentrales Bindeglied zwischen Wissenschaftswissen, praktischer Handlungssituation und professionellem Selbstverständnis ausgewiesen. Abschließend wird aufgezeigt, dass eine auf Meta-Reflexivität ausgerichtete schulpraktische Ausbildung pädagogischen Takt systematisch anbahnen kann, indem sie Theorie als Reflexionsinstanz von Praxis nutzt und Studierende zu einem professionellen Umgang mit der strukturellen Ungewissheit pädagogischen Handelns befähigt.

SCHLÜSSELWÖRTER: pädagogischer Takt, professionstheoretische Ansätze, Meta-Reflexivität, professionelle Lehrer:innenbildung

© 2026 die Autor:innen. Dieser Open-Access-Artikel ist unter CC BY SA 4.0 lizenziert.

1. Einleitung

Ungeachtet der Debatte, ob der Lehrberuf eine Profession ist oder nicht, spricht man in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern von Professionalisierung. Was darunter zu verstehen ist, hängt auch von den jeweiligen Positionen der für diesen Prozess herangezogenen professionstheoretischen Paradigmen ab. Cramer, König, Rothland & Blömeke (2020, S. 141–203) identifizieren acht Ansätze mit unterschiedlichen Modellierungen der Professionalität von Lehrpersonen. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden drei davon im deutschsprachigen Raum bevorzugt herangezogen: der kompetenzorientierte, der (berufs-)biografische und der strukturtheoretische Ansatz. Werden an den Ausbildungsplätzen und den die praktische Ausbildung begleitenden Seminaren unterschiedliche Schwerpunkte in den professionstheoretischen Ansätzen gesetzt, trägt dies, neben vielen anderen Faktoren, zu einer Wahrnehmung von Inkohärenz der (schulpraktischen) Ausbildung bei Studierenden bei.[1] Ritter, Erpenbach & Fussangel (2024) haben in einer qualitativen Studie in NRW festgestellt, dass zwar insgesamt in den Interviews mit an der praxisorientierten Ausbildung von Studierenden beteiligten Personen, 2,5-mal so viele Aussagen dem kompetenzorientierten Ansatz zuzuordnen waren wie den anderen, es aber innerhalb der Zusammensetzung der interviewten Personengruppen Unterschiede gab. So sind Lehrende, die an Universitäten tätig sind, eher den strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Ansätzen verbunden, Ausbildungspersonen der Schulpraxis bevorzugen den (berufs-)biografischen Ansatz und Lehrpersonen an Schulen (Mentor:innen) lassen sich eher im Persönlichkeitsansatz[2] verorten. Dies kann zu unterschiedlichen subjektiven Ausbildungskonzepten führen, was die Herstellung von „informell-individueller Kohärenz" (Cramer, 2020b, S. 270) seitens der Studierenden erschwert.

Eine weitere Hürde im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden ist, dass einer pädagogischen Situation mit technischer Rationalität nicht beizukommen ist. Schnell finden sich Studierende in dem Dilemma von Stringenz oder Relevanz, welches die Lücke zwischen der wissenschaftlichen Grundlage des Fachwissens und den Anforderungen der Praxis hervorbringt (Schön, 1984, S. 47). Schön fordert daher: „*Let us search [, instead,] for an epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict*" (ebd., S. 49). Luhmann und Schorr (1982, S. 19) attestieren der pädagogischen Profession ein „Technologiedefizit" und Helsper (2016, S. 108) spricht von wissenschaftlichem Wissen, das nicht standardisierbar anwendbar ist. Aufgrund dieses Mangels an Technologie der Profession, auf deren Grundlage eine Lehrperson sichergehen kann, dass geschieht, was sie tun und bewirken will, ist Ungewissheit ein konstitutives Merkmal unterrichtlichen

1 Zur Kohärenzdebatte siehe ausführlicher Hellmann et al. (2019) und Cramer (2020b)

2 Zum eigenschaftstheoretischen Persönlichkeitsansatz siehe ausführlicher Mayr, Hanfstingl & Neuweg (2020)

Handelns (Gruschka, 2018, S. 19). Von Foerster (2023) erklärt die Nicht-Anwendbarkeit von Techniken, welche bei Interaktionen mit lebenden Organismen einem Kausalitätsprinzip folgen, mit der Metapher der „nichttrivialen Maschinen". Diese seien „synthetisch determiniert, vergangenheitsabhängig, analytisch unbestimmbar und nicht voraussagbar" (ebd., S. 59). Und trotzdem muss es (angehenden) Lehrpersonen gelingen, auf der Grundlage von vielfältigen theoretischen Wissensbeständen angemessene Handlungsentscheidungen für ihre Praxis unter Ungewissheit zu treffen. Wenn sie dabei professionell und nicht bloß intuitiv handeln wollen, ist ihre Fähigkeit zur Relationierung von Theorie und Praxis gefordert - ein Ausverhandeln von theoretischen Wissensbeständen mit und in praktischen Situationen, mit dem Ziel, pädagogisch taktvoll zu handeln.

2. Theoretische Bezüge und Fragestellung

Unterschiedliche und oftmals intransparent vermittelte subjektive Konzepte in der theoretischen und auch schulpraktischen Ausbildung in Bezug auf referentielle Professionstheorien, eine – unter vielen anderen Faktoren – auch daraus resultierende Inkohärenzerfahrung, die der Profession inhärente Kontingenz im unterrichtlichen Handeln, das Fehlen von kausalen Techniken zur Generierung optimaler Handlungsoptionen und eine oft mangelhafte Einübung in die Formen der Relationierung von Theorie und Praxis, zeichnen sicherlich auch dafür verantwortlich, dass Studierende die Bearbeitung beobachteter oder erlebter Praxissituationen zu „Rezeptfällen" verkürzen. Das sind Fälle, die zwar großes Potenzial zur multiperspektivischen Diskussion hätten, von Studierenden aber meist einseitig und wenig reflexiv in rezepthafte Handlungsoptionen aufgelöst werden.

Ein Beispiel: Eine Studentin berichtet, dass sie ungern in (sogenannten) Laptop-Klassen unterrichtet, weil sie nie wirklich weiß, was die Schüler:innen hinter den aufgeklappten Bildschirmen tatsächlich machen. Ihre daran anschließend erarbeiteten Handlungsoptionen speisen sich ausschließlich aus dem Classroom Management (klare Regeln, positive/negative Sanktionen, zeitlich begrenzter Einsatz der Laptops, Allgegenwärtigkeit, nur wenige Laptop-Arbeitsplätze etc.). Es lässt vermuten, dass hier aufgrund des kompetenzorientierten Ansatzes gearbeitet wurde, und trotzdem fehlen weitere Maßnahmen in den Tiefenstrukturen der kognitiven Aktivierung (z. B. respektvolle Aufgaben) und konstruktiver Unterstützung (z. B. Individualisierungsmaßnahmen oder gezieltes Prozess-Feedback). Des Weiteren hat die Studentin nicht darüber nachgedacht, ob ihre Abneigung eventuell aus den Erfahrungen ihrer eigenen Schulzeit resultiert und wie sie heute – aufgrund der Erlebnisse von damals – ihren Unterricht planen könnte. Ebenso wenig hat sie sich damit auseinandergesetzt, welche Dispositionen und Fertigkeiten hilfreich sein könnten, um die Spannung zwischen Vertrauen und Kontrolle ausbalancieren zu können.

Bemerkenswert ist, dass die Studentin im Analyseprozess ihres Falles sehr wohl die Vertrauensantinomie als theoretischen Bezugspunkt erwähnt, diesen dann aber für die Herleitung ihrer Handlungsoptionen nicht weiter aufgegriffen hat. Das lässt vermuten, dass Studierende vielfach nicht wissen, wie theoretisches Wissen und praktisches Können relationiert werden können.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob der pädagogische Takt, verstanden als Kern der pädagogischen Professionalität (Burghardt & Zirfas, 2019, S. 9), einen Rahmen darstellt, in dem die Sachverhalte zwischen Theorie und Praxis ausgehandelt werden können, und welche Bedeutung dabei eine meta-reflexive Vorgehensweise für eine Entwicklung multiperspektivischer Handlungsoptionen hat, die aus den Traditionen gängiger professionstheoretischer Ansätze hervorgehen.

2.1 Der pädagogische Takt als Rahmen für eine Relationierung von Theorie und Praxis

Aufgrund der inhärenten Kontingenz der pädagogischen Profession ist theoretisches Wissen zwar die beste Grundlage, auf die Praktiker:innen zurückgreifen können, es eignet sich jedoch nicht, um direkt in viable Handlungsoptionen übersetzt werden zu können. Selbst wenn eine Lehrperson in einer bestimmten Situation mit einer konkreten Handlung erfolgreich ist, heißt das noch lange nicht, dass dieselbe Handlung in einer gleichen oder ähnlichen Situation ebenfalls zum Erfolg führt. Nicht einmal, wenn es sich um dieselbe Lehrperson handelt. Implizite praktische Wissensbestände, die mit der Erfahrung anwachsen, liefern zwar nützliche Hinweise für die Bewältigung pädagogischer Handlungsanforderungen, haben - sofern sie sich als viabel herausstellen - einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung und tragen zur Routinisierung im Lehrer:innen-Handeln bei. Sie ersetzen aber keinesfalls universal die reflexive Relationierung von Theorie und Praxis. Die Theorie-Praxis-Relationierung beinhaltet aber viele Hindernisse. Ein zentrales Konstrukt zu deren Überwindung lässt sich im pädagogischen Takt verorten (Patry, 2023, S. 22). Der Takt fungiert hierbei nicht bloß als eine pragmatische Brücke, sondern als das notwendige kognitive und habituelle Fundament, welches die Transformation von abstraktem Professionswissen in situationsspezifisches Handeln unter den Bedingungen struktureller Ungewissheit überhaupt erst ermöglicht.

Dieser von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) geprägte Begriff ist seit über zweihundert Jahren Bestandteil der pädagogischen Diskussion und Gegenstand einer Theoriebildung über den pädagogischen Takt (Gastager & Patry, 2018; Burghardt & Zirfas, 2019).

In seiner ersten Göttinger Pädagogikvorlesung von 1802 unterscheidet Herbart zwischen „Pädagogik als Wissenschaft“ und der „Kunst der Erziehung“ (Herbart, 1802/1964, S. 124). Des Weiteren unterscheidet er die „Kunst des ausgelernten

Erziehers" von den „einzelnen Ausübungen dieser Kunst" und stellt fest, dass offenbar die Gelegenheiten zur wirklichen Ausübung und zu ausreichenden Übungen fehlen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte (ebd.). Es bedarf also einer Theorie, von welcher der Einzelne in der Ausübung „nur einen unendlich kleinen Teil berührt" (ebd.). Er folgert daraus, dass in der Theorie immer zugleich zu viel und zu wenig gelernt wird und sich Praktiker daher lieber auf ihre Erfahrungen und Beobachtungen (subjektive Theorien) stützen. Bloße Praxis sei aber nur „Schlendrian" (ebd., S. 125); pädagogisches Handeln bleibt so in der Beliebigkeit verhaftet. Die Erfahrung weiß nichts über den Erfolg, der sich eingestellt hätte, wenn anders gehandelt worden wäre, wenn „Er [der Erzieher] pädagogische Mittel, deren Möglichkeit vielleicht ihm nur nicht träumte, in seiner Gewalt gehabt hätte." (ebd.). Zwischen Theorie und Praxis bedarf es eines „Mittelgliedes", eines gewissen Taktes, der „in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde" (ebd., S. 126). Dieser Takt, der ebenfalls ein „gehorsamer Diener der Theorie" sein muss (ebd.), bildet sich während der Praxis durch die Einwirkung der Erfahrungen auf das Gefühl. Gemäß einer ethischen Haltung[3] soll durch die Beschäftigung mit der Wissenschaft „der Erzieher […] sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen und Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen" vorbereiten (ebd., S. 127). Es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Beschäftigung mit der Wissenschaft, im Handeln dann lernt man die Kunst, erlangt man den Takt.

Als Resultat des geisteswissenschaftlichen Denkens Herbarts steht „die Doppelfrage, wie eine allgemeine Gültigkeit beanspruchende Theorie im Verhältnis zu einer immer speziellen und besonderen Praxis von Erziehung zu stehen habe, und umgekehrt, wie eine *subjektiv* singuläre Praxis Eingang finden könne in eine sich *objektiv* verstehende allgemeingültige Theorie" (Seichter, 2018, S. 59).

Der Taktbegriff stellt dabei einen Orientierungsrahmen für autonomes und eigenverantwortliches Handeln dar (Seichter, 2023, S. 429). Er ist ein „Vermittlungsprinzip", das pädagogische Paradoxien und Antinomien zu behandeln verspricht (Burghardt & Zirfas, 2019, S. 31), und jener Ort, an dem die Differenz zwischen Theorie und Praxis von Praktikern erkannt und ausgehalten wird (Seichter, 2023, S. 430). Die Lehrperson bereitet sich durch die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Theorien darauf vor, im Bewusstsein des pädagogischen Taktes, verstanden als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis, pädagogisch taktvolle Handlungsoptionen entwickeln zu können.

Bei der Erläuterung seines Modells baut Herbart den Experimentbegriff aus der damals neuzeitlichen Wissenschaft und Technologie in ein Theorie-Praxis-

3 Welche Bedeutung Moral und Sitte bei Herbart zukommt, zeigt sich in seiner zweiten Vorlesung: „[…] es gibt eine Moral, es gibt eine Pädagogik. Beide, wenn sie ihr Amt kennen, werden durch ihre Vorstellungen dahin arbeiten, statt vieler einzelner Regeln vielmehr diejenigen Hauptüberzeugungen in den Gemütern zu erzeugen […], welche Überzeugungen jenem künftigen zu erwerbenden Takt seine wahre Richtung zu sichern imstande sind." (Herbart, 1802, S. 131)

Modell ein, welches reflexive Spielräume und neue Möglichkeiten der Weiterentwicklung der theoretischen Pädagogik erschließt, und der Praxis Zugänge zu einer theoretisch orientierten und experimentell auszuübenden Kunst eröffnet (Benner, 2018, S. 46). Dieses Modell anerkennt die Beziehung *und* die pädagogische Differenz zwischen Theorie und Praxis. Beides ist im pädagogischen Takt (also gleichsam in der Person der Erzieherin oder des Erziehers) verortet, der zugleich der „gehorsame Diener der Theorie" *und* der „unmittelbare Regent der Praxis" ist. Die pädagogische Ausbildung müsste demnach konsequenterweise auf die Aneignung einer „taktvollen" Haltung der Studierenden abzielen, welche dadurch die Antinomien pädagogischer Praxis erkennen und beurteilen können, um darauf aufbauend viabel handeln zu können. „In dieser Sicht wird der Takt zu einem konstitutiven Element einer zu kultivierenden und zu etablierenden Urteils- und Reflexionsinstanz" (Seichter, 2018, S. 66).

Problematisch dabei könnten sich die subjektiven Theorien der Studierenden auswirken, die laut Patry & Präauer (2018) bedeutsam für die Konzeption des pädagogischen Takts sind, wenn sie das theorieorientierte Studium als formale Hürde wahrnehmen, die es zu überspringen gilt, und nicht als grundlegend für den Professionalisierungsprozess. Oder aber, wenn sie die Bedeutung der Theorien überschätzen und den Problemen und Hindernissen der Praxis zu wenig Beachtung schenken (S. 155). Dahingehend ist konsequenterweise auch der pädagogische Takt der Ausbildner:innen reflexionswürdig.

Das vor über zweihundert Jahren von Herbart entwickelte Modell des pädagogischen Takts ist noch immer zeitgemäß und kann helfen, wissenschaftliche Theorien besser nutzbar zu machen. In der heutigen Anwendung wird der Takt nicht mehr nur als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis gesehen. Es geht nicht mehr nur darum, empirische Theorien bei praktischen Entscheidungen zu berücksichtigen, sondern auch darum, normative Theorien und Kontingenz zu konkretisieren (Gastager & Patry, 2018, S. 215).

Patry hat in einer aktuellen Ausformulierung unter Berücksichtigung des Standes der Forschung eine Theorie des Takts, die 17 Komponenten umfasst, entworfen[4]. Diese Theorie kann als Ausgangspukt für die Entwicklung weiterer Konzepte herangezogen werden, wie beispielsweise die pädagogische Methode der „Values *and* Knowledge Education (V*a*KE)", einem Ansatz zur Verbesserung von praktischen Entscheidungen in beruflichen Situationen (Weinberger, Patry & Weyringer, 2009). Die Komponenten der Theorie können aber auch als Checkliste zur Beurteilung von Unterricht (Gastager & Patry, 2018, S. 216) in einem Reflexionskontext herangezogen werden. Diese Beurteilung erfolgt dabei im Hinblick auf Kriterien der Wahrheit (wissenschaftliche Theorien) und der Angemessenheit (schulpraktisches Handeln) (Schneider & Cramer, 2020, S. 30). Nochmals sei an

4 Die Theorie und deren 17 Komponenten werden hier aus Platzgründen nicht erläutert. Siehe dazu ausführlicher Patry (2018).

dieser Stelle die zentrale Rolle der subjektiven Theorien bei allen Komponenten der Theorie des Takts hervorgehoben. Diese lassen sich aber durch u. a. reflexive Momente in der Aus- und Weiterbildung positiv beeinflussen, was die Probleme, mit denen sich Praktiker:innen konfrontiert sehen, verringern könnte (Gastager & Patry, 2018, S. 219). Der pädagogische Takt kann demnach als eine Folie für die meta-reflexive Relationierung von Theorie und Praxis dienen.

2.2 Professionstheoretische Ansätze als Fundament von Professionalisierung

Im Rahmen eines differenzierten, theoriegeleiteten Verständnisses von Professionalität haben sich insbesondere drei Ansätze als maßgeblich in der pädagogischen Ausbildung der ersten Phase herauskristallisiert: der strukturtheoretische, der kompetenzorientierte und der (berufs-)biografische professionstheoretische Ansatz. Sie bieten jeweils eigenständige, aber in manchen Bereichen miteinander verknüpfbare Perspektiven auf Lehrer:innen-Professionalität. Nachfolgend werden die Theorien in ihren wesentlichsten Punkten skizziert. Für die mehrperspektivische Relationierung von Theorie und Praxis wird dabei auf drei zentrale Komponenten fokussiert, deren Bedeutung alle drei Ansätze betonen: die Notwendigkeit der Reflexion, die Ungewissheit und die Bedeutung der Haltung beziehungsweise einer habituellen Orientierung, für die Entwicklung viabler Handlungsoptionen im Rahmen des pädagogischen Takts.

Der strukturtheoretische Professionsansatz

Der strukturtheoretische Ansatz geht auf Oevermann (1969) zurück. Ausgehend von einem ausdifferenzierten Professionsverständnis in einem Therapeut:innen-Klientel-Setting fasst er auch den Lehrberuf als Profession, weil die ausübenden Akteure „stellvertretend für Laien, d.h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen […] bewältigen" (Oevermann, 2002, S. 23). In einer sich entwickelnden Gesellschaft, in der die primäre Sozialisation durch die Familie die beständige Krisenbewältigung nicht mehr leisten kann und die Prozesse der Autonomisierung ihrer zu sozialisierende Subjekte daher u. a. an die Schule auslagern muss, ist das Ziel des professionellen Handelns, die Autonomie der Lebenspraxis zu ermöglichen oder wieder herzustellen (Helsper, 2016, S. 107).

Für diese stellvertretende Bearbeitung von Krisen brauchen Lehrpersonen eine reflexiv-wissenschaftliche Haltung. Dafür reicht das Alltagswissen aber nicht aus. Professionelle müssen einen wissenschaftlich-erkenntniskritischen Habitus entwickeln, der es ihnen ermöglicht, ihr eigenes Handeln reflexiv im Hinblick auf Angemessenheit zu analysieren (Helsper, 2016, S. 107). In ihren Handlungen haben es Professionelle mit denkenden, fühlenden und interpretierenden Menschen zu tun, sodass nicht gewährleistet ist, ob ihre wissenschaftlich gesicherten Erklärungen auf den Einzelfall zutreffen. „Professionelles Handeln fußt damit auf

der Grundlage eines wissenschaftlichen Wissens, das aber nicht standardisiert anwendbar ist, sondern einzelfallbezogen überprüft und „flüssig" gehalten werden muss" (Helsper, 2016, S. 108).

Aufgrund dieser Ungewissheit, ob das pädagogische Handeln angemessen ist, wird es fehleranfällig. Die Struktur der quasi-therapeutischen Tätigkeit im professionellen Handeln führt unter den Bedingungen staatlicher Schulen zu Widersprüchen und Dilemmata, die das Scheitern zur Normalität machen. Damit die Routinen des Unterrichts nicht zusammenbrechen, bedarf es eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrperson und Lernenden, das interaktiv erzeugt und im sozialen Prozess immer wieder neu ausgehandelt werden muss. Weil es sich also nur in einer gemeinsamen sozialen Praxis selbst konstituieren kann, ist es fragil und störanfällig (Helsper, 2021, S. 152f). Darüber hinaus ist eine professionelle Praxis, die stellvertretend für eine noch nicht autonome Lebenspraxis Krisen lösen muss, in ihrem professionellen Handeln – auch bei funktionierenden Arbeitsbündnissen – von Spannungen betroffen (Helsper, 2021, S. 167). Diese Spannungen, Helsper bezeichnet sie als Formenkreis von Antinomien, resultieren aus Ambivalenzen der Interaktion bzw. aus widerstreitenden Spannungen jedweder Lebenspraxis. Ein zweiter Formenkreis ergibt sich aus den Spannungen zweier Handlungslogiken: einer diffus und in persönlicher Beziehung stehenden Orientierung und einer rollenförmigen Beziehungen folgenden Orientierung (Helsper, 2021, S. 168). Pädagogische Antinomien sind konstitutiv, d. h., die beiden Pole einer Antinomie haben entweder beide Gültigkeit oder können nicht aufgelöst werden (Helsper, 2016, S. 111). Hier zeigt sich die direkte theoretische Notwendigkeit des pädagogischen Taktes: Da diese strukturellen Antinomien rein logisch oder technologisch unauflösbar sind, kann die fundamentale Handlungsspannung in der konkreten Situation nur durch taktvollen, situationsadäquaten Vollzug balanciert werden. Aus strukturtheoretischer Perspektive hat eine professionelle Lehrperson die Fähigkeit, diese antinomischen Spannungen wahrzunehmen, zu reflektieren und im sozialen Gefüge in Balance zu bringen (Cramer, 2020c, S. 115).

Strukturtheoretisch wird der Professionalisierungsprozess als Habitualisierung verstanden, bei dem Sozialisations- und Bildungsprozesse bedeutsam sind und der einer bewussten reflexiven Begleitung bedarf, um in antagonistischen Geltungsansprüchen bestehen zu können (Oevermann, 1969, 2002; Helsper, 2002, 2016, 2018, 2021). Der pädagogische Takt erweist sich in diesem Paradigma somit nicht als bloßes intuitives Beiboot, sondern fungiert als der genuine Ort der Relationierung von Theorie und Praxis. Indem er eine Handlungsorientierung innerhalb der komplexen und oftmals widersprüchlichen Anforderungen der Praxis liefert, übersetzt er den wissenschaftlich-erkenntniskritischen Habitus in situatives Können. Als „Diener der Theorie" rekurriert der Takt auf wissenschaftliche Erkenntnisse, als „Regent der Praxis" fundiert er die darauf aufbauenden Handlungsoptionen. Professionelle Lehrpersonen erwerben im Zuge dessen kontinuierlich

eine routinierte Praxis, die das Aushandeln von Arbeitsbündnissen sowie eine reflexive Positionierung im Spannungsfeld paradoxer oder antinomischer Anforderungen an das pädagogische Handeln ermöglicht. Pädagogischer Takt als habituelle Orientierung verstanden, verlangt weder nach Rezepten oder Technologien, noch überlässt er die Praxis intuitiven Entscheidungen. Dieser Prozess kann an den Universitäten durch eine interpretative Rekonstruktion der Antinomien im Lehrer:innen-Handeln unterstützt werden.

Der kompetenzorientierte Professionsansatz

Theoretische und empirische Grundlagen von Shulman zur Topologie der Wissensdomänen im Lehrberuf (2013; Original 1986) und Erkenntnisse aus der Expertiseforschung von Bromme (1992) bilden die Grundlage für die Entwicklung des kompetenzorientierten professionstheoretischen Ansatzes. Im Fokus stehen hier notwendige Wissensbestände, die im Sinne des Kompetenzbegriffs als Voraussetzungen verstanden werden, um zentrale berufliche Anforderungen bewältigen zu können (König, 2020, S. 164). Weinert (2001) versteht in diesem Zusammenhang die Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, unbestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (ebd., S. 27f). Zentrale Dimensionen von Kompetenz sind demnach Wissen, Können, aber auch Wollen.

Vor allem für die empirische Forschung wurden Modelle professioneller Kompetenzen generiert. Diese enthalten sowohl kognitives Wissen als auch affektiv-motivationale Aspekte (König, 2020, S. 164). In einem allgemeinen Modell professioneller Handlungskompetenz ist neben dem Professionswissen, mit den Komponenten Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen, auch ein affektiv-motivationaler Bereich dargestellt, mit den Komponenten Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Laut empirischer Untersuchungen haben folgende allgemeine pädagogische Kompetenzen, welche eine Lehrperson am Ende ihrer universitären Ausbildung entwickelt haben sollte, das größte Gewicht: Klassenführung und Orchestrierung des Lernprozesses, Wissen über Entwicklung und Lernen, Diagnostik und Leistungsbeurteilung sowie professionelles Verhalten im Kontext von Schule und schulischer Umwelt (ebd., S. 484). Bei erfolgreichen Handlungen in den Kompetenzbereichen rekurriert die Lehrperson auf theoretisch-formales Wissen sowie auf praktisches Wissen und Können. Aus argumentativer Sicht bildet dieses kompetenztheoretische Fundament die kognitive und motivationale Basis, auf der pädagogischer Takt überhaupt erst aufbauen kann. Wenn praktisches Wissen und Können „die erfolgreiche intuitive Feinabstimmung im Handlungsvollzug erlaubt" (ebd., S. 484), so ist es nicht

als bloßer Automatismus zu verstehen, sondern genuin an den pädagogischen Takt anschlussfähig. „Gerade in der Feinabstimmung beruht das erfolgreiche Expertenhandeln offensichtlich auf einer intuitiven Interpretation der Situation, die erlaubt, das sachlich Gebotene zum rechten Zeitpunkt und in einer sozial und moralisch vertretbaren Form zu tun." (ebd., S. 484). Dies setzt jedoch eine pädagogische Haltung, eine professionelle habituelle Orientierung voraus.

Auch der kompetenzorientierte professionstheoretische Ansatz negiert Momente der Unbestimmtheit und Unsicherheit nicht, leitet daraus aber kein systematisches Technologiedefizit ab. Wissen, welches notwendig für die Planung und Artikulation von Unterricht ist, gehört in diesem Ansatz zu den Techniken. Im Kompetenzansatz wird versucht, den Spalt zwischen Professionswissen (Disposition) und Praxis (Performance) durch situationsspezifische Kompetenzen, wie Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung (situation-specific skills), zu überwinden (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, S. 7). In der Synthese des Beitrags wird deutlich, dass diese situation-specific skills das empirisch-messbare Werkzeug darstellen, mit dem der pädagogische Takt operiert: Die Fähigkeit zur reflexiven, situationsspezifischen Interpretation ist genau jene Instanz, die den Takt vor bloß unreflektierter Intuition schützt und ihn theoretisch fundiert.

Der (berufs-)biografische Professionsansatz

Der berufsbiografische Ansatz beruht auf zwei Forschungslinien. Zum einen beschäftigen sich Studien mit der gesamten Lebensbiografie von Lehrpersonen. In dieser erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung (Krüger & Marotzki, 1995) wird Biografie als Grundkategorie erziehungswissenschaftlichen Denkens verstanden, deren weitgehend qualitative Forschungsmethoden sich als Zugang zu Bildungs- und Lernprozessen über alle Lebensalter hinweg etablieren (Fabel-Lamla, 2018, S. 85).

Parallel und anfangs unabhängig von der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung entwickelte sich andererseits eine berufsbiografische Linie (Terhart, 1995a). Hauptsächlich quantitative Erhebungsverfahren fokussieren hier den gesamten Berufsverlauf. Terhart (1995b) postuliert, dass berufsbiografische Forschung zeigen kann, dass Lehrpersonen im Laufe ihres Berufslebens ihre Haltung zum Beruf und zu ihrer Schwerpunktsetzung ändern (ebd., S. 241). Die Dualität dieser beiden Forschungsrichtungen drückt sich durch den Klammerausdruck (Berufs-)biografischer Professionsansatz aus. Zentrales Merkmal ist die Bedeutung der biografischen Reflexion als zentraler Bestandteil von Profession (Fabel-Lamla, 2018, S. 86). Die pädagogische Professionsforschung aus berufsbiografischer Perspektive sucht den Aufbau, die Weiterentwicklung und gegebenenfalls den Verlust von Professionalität zu rekonstruieren (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2022, S. 649).

Den Kern dieses Ansatzes bilden als Herausforderung wahrgenommene und bearbeitete berufliche Entwicklungsaufgaben (u. a. Rollenfindung im Nähe-

Distanz-Dilemma, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation), um in der individuellen Professionalisierung voranzukommen (ebd. S. 649f). Die Entwicklungsaufgaben sind berufsphasenspezifisch geprägt, beginnen bereits in der schulpraktischen Ausbildung und wandeln sich im Laufe der Zeit. Ein Kontinuum dabei sind typische Entwicklungsfelder des Lehrer:innenhandelns, die über die gesamte Berufsbiografie hinweg bestehen bleiben: Person, Sache, Schüler:innen und Institution. Der eigene Unterricht steht im Brennpunkt dieser vier Felder (ebd. S. 651). Anforderungssituationen werden dabei als Krisen gedeutet und in Abhängigkeit von habituellen Orientierungen wahrgenommen und bearbeitet. Für die übergeordnete Fragestellung dieses Beitrags ist der (berufs-)biografische Ansatz deshalb von fundamentaler Bedeutung, weil er das Subjekt der Lehrperson und dessen Gewordenheit in den Fokus rückt. Pädagogischer Takt ist kein unpersönliches Instrument, sondern untrennbar mit der professionellen Identität und dem Habitus der Lehrperson verwoben. Über die Bedeutung des Habitus-Konstrukts drückt sich die Nähe der (berufs-)biografischen zur strukturtheoretischen Perspektive aus (Junghans, 2022, S. 24). Eine weitere Verbindung stellt auch die Frage dar, wie Lehrpersonen die widersprüchlichen Anforderungen professionellen Handelns handhaben. Eine Affinität zeigt sich aber auch zum kompetenztheoretischen Ansatz, da es auch in der (berufs-)biografischen Perspektive um die Frage der Entwicklung von Kompetenzen und Expertise im beruflichen Verlauf geht. Die Bedeutung von (selbst-)reflexiven Bildungsprozessen zur Förderung der individuellen Professionalität wird dabei ebenfalls - wie in den beiden anderen - auch im (berufs-)biografischen Ansatz betont. Dieser Ansatz lässt sich demnach als *querliegend* zu den beiden anderen beschriebenen Ansätzen verstehen (Fabel-Lamla, 2018, S. 90–91). Terhart (2011) sieht den (berufs-)biografischen Ansatz als Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz, „da er die in beiden anderen Ansätzen zwar angelegte, aber nicht im Mittelpunkt stehende dynamische Entwicklungsperspektive zum Kernanliegen macht, [und] Berufs- und Privatleben miteinander verschränkt sieht" (S. 209).

Indem Professionalität hier als subjektiv, erfahrungsbasiert und reflexiv gerahmt wird, liefert der (berufs-)biografische Ansatz die Erklärung dafür, wie sich pädagogischer Takt biografisch entwickelt: Er bildet sich nicht rein akademisch, sondern als Resultat der reflexiven Bewältigung biografischer Krisen und Entwicklungsaufgaben. Damit lässt sich eine stringente Anknüpfung an das Konzept des pädagogischen Takts herstellen, da dieser erst durch die fortlaufende Reflexion der eigenen (Berufs-)Biografie davor bewahrt wird, in unbewusste, rezepthafte Verhaltensmuster – wie im eingangs erwähnten Fall der Laptop-Klasse – zu verfallen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die skizzierten professionstheoretischen Ansätze das komplexe Handlungsfeld der Lehrer:innenbildung aus jeweils unterschiedlichen, sich ergänzenden Perspektiven beleuchten. Während der Strukturansatz die konstitutive Ungewissheit betont, fokussiert der Kompetenzansatz die

handlungsleitenden Fähigkeiten und der biografische Ansatz die Habitustransformation. Diese Paradigmen dürfen im Rahmen einer professionalisierenden Lehrer:innenbildung jedoch nicht isoliert oder additiv nebeneinander stehen bleiben. Die entscheidende Herausforderung für angehende Lehrpersonen besteht darin, die Pluralität dieser theoretischen Angebote in der konkreten Unterrichtssituation handlungsrelevant zu machen. Hier erweist sich der pädagogische Takt als die entscheidende Vermittlungsinstanz: Er markiert genau jenen Raum, in dem das allgemeine wissenschaftliche Wissen auf das spezifische, ungewisse Ereignis der Praxis bezogen wird. Um diesen Takt jedoch vor reiner Intuition oder Beliebigkeit zu schützen, bedarf es einer systematischen Verknüpfung mit Konzepten der Meta-Reflexivität. Wie diese relationierende Verknüpfung im Detail theoretisch begründet und für die schulpraktische Ausbildung fruchtbar gemacht werden kann, wird im folgenden Kapitel näher entfaltet.

3. Professionalisierung durch Meta-Reflexion

Um den pädagogischen Takt als wissenschaftlich fundierte Vermittlungsinstanz zu verankern, ist eine systematische Reflexion unterrichtlichen Handelns unerlässlich. Diese Notwendigkeit ist im Professionalisierungsprozess der Lehrer:innenbildung ein fester Bestandteil und muss Studierenden bereits in der ersten Ausbildungsphase nahegebracht werden. Angesichts der Pluralität der professionstheoretischen Ansätze und aufgrund einer gewissen „Theorieverdrossenheit" bei angehenden Lehrpersonen besteht jedoch die Gefahr, dass potenzielle Lerngelegenheiten durch Reflexion nicht wahrgenommen werden. Dies vor allem, wenn die skizzierten Professionsansätze als zueinander in Konkurrenz stehend antizipiert werden und bei Studierenden der Eindruck entsteht, man müsse sich überhaupt nur einem Ansatz verschreiben. Hier erweist sich der pädagogische Takt als ein notwendiger Bezugspunkt: Er kann verhindern, dass theoretische Vielfalt in Beliebigkeit umschlägt, indem er die Reflexion gezielt auf das Abwägen von Handlungsoptionen im Spannungsfeld von wissenschaftlichem Anspruch und konkreter Situation ausrichtet.

Die Tatsache, dass einem erfolgreichen Lehrer:innenhandeln plurale Wissensbestände aus Fachwissenschaft, Fach- und allgemeiner Didaktik, Schulpraxis und Bildungswissenschaften zugrunde liegen, verlangt von Studierenden einen reflexiven Umgang mit einem breiten Theorieangebot. Meta-Reflexivität, als Element von Professionalität, vermag „auf Grundlage der Durchdringung multipler theoretischer und empirischer Zugänge zu exemplarischen Situationsdeutungen von Schulpraxis" zu führen (Cramer, Harant, Merk, Drahmann & Emmerich, 2019, S. 401). Dabei wird Meta-Reflexion als eine Strategie angesehen, um mit der fortwährenden Ungewissheit im Lehrer:innenhandeln adäquat umgehen zu können (Cramer, 2020c, S. 118). Cramer et al. (2019, S. 410) definieren:

> Professionalität als Meta-Reflexivität ist die Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können. (Cramer et al., 2019, S. 410)

Professionelle, meta-reflexive Lehrpersonen können auf möglichst viele exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen zugreifen und darauf aufbauend – oder auch in Abgrenzung dazu – in der Praxis situative Deutungen erzielen, die grundlegend für Handlungsoptionen und Handlungsentscheidungen sein können. Dieser Prozess anerkennt, dass Praxis immer mehrdeutig ist und es diese eine richtige Handlungsoption nicht gibt, jedoch Meta-Reflexivität die Wahrscheinlichkeit von angemessenen situativen Deutungen erhöht und somit zum sicheren Umgang mit Unsicherheit beiträgt (Cramer, 2020c, S. 120–121). Voraussetzung ist eine parallele Beschäftigung mit mehreren Theorien, ohne diese integrieren zu wollen (Cramer et. al., 2019, S. 402). Professionstheoretische Ansätze können zwar die Sensibilität für professionelles Handeln in einem Berufsfeld der doppelten Ungewissheit – resultierend aus dem Handlungsfeld *und* aus der Eigenlogik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses – grundlegen, aber erst eine vergleichende Reflexion kann den Mehrwert einer differenzierten Betrachtung schulischer Praxis verdeutlichen (Cramer et. al., 2019, S. 409). Meta-Reflexivität ist demnach eine Möglichkeit, wie sich Lehrpersonen in einem komplexen Berufsfeld, das von Kohärenz und Kontingenz bestimmt wird, professionalisieren können (Cramer, 2023, S. 19).

In der universitären Ausbildung werden Studierende in Theorien und empirischen Befunden unterwiesen, mit denen sie sich in einem zweiten Schritt kritisch auseinandersetzen. Das wiederum erhöht die Wahrscheinlichkeit, vielfältige exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfelds Schule zu generieren. In der realen Praxis entwickeln Studierende unter Rekurs darauf angemessene situative Deutungen, die grundlegend für die Entwicklung individuell situationsadäquater Handlungsoptionen sind und zu Handlungsentscheidungen und praktischem Handeln führen. Im realen Handlungsfeld entsteht dabei eine Differenz zwischen den exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen und den real-situativen Deutungen. Das ist der Raum, in dem das ungewisse Besondere auf Grundlage des bereits bekannten Allgemeinen gedeutet wird. An dieser Stelle übernimmt der pädagogische Takt eine wichtige argumentative Vermittlungsfunktion: Er bildet den theoretischen und praktischen Rahmen, in dem diese gedankliche Differenzierung in der konkreten Unterrichtssituation handlungsrelevant wird. Theorien, wie beispielsweise professionstheoretische Ansätze, können Anregungen, aber keine Anleitungen für angemessene situative Deutungen professionellen

Handelns geben (Cramer et. al., 2019, S. 410–412). Mehrperspektivität wird dabei aus meta-reflexiver Perspektive nicht als kohärenzerzeugende Herausforderung interpretiert, sondern stellt die Voraussetzung für Meta-Reflexivität dar, mit dem Anspruch, verschiedene wissenschaftliche Zugänge zu relationieren (Scheidig, 2023, S. 196). „Meta-reflexiv ist es erforderlich, unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand einzunehmen, die Grundlagen der Perspektiven zu verstehen sowie den Modus der jeweiligen Betrachtung mit Blick auf Potenziale und Grenzen nachvollziehen und im Verhältnis zu den anderen Perspektiven deuten zu können" (Cramer, 2020a, S. 205). Eine solche, auf Basis wissenschaftlichen Wissens entwickelte individuelle, situationsspezifische und meta-reflexive Situationsdeutung, fördert vor allem in Praxisphasen die Einsicht in das strukturelle Technologiedefizit pädagogischen Handelns (Scheidig, 2023, S. 199). Meta-Reflexivität vertieft das Verständnis dafür, dass Theorien nicht im Sinne einer Rezeptologie umgesetzt werden können, sondern in kritischer Auseinandersetzung in exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen überführt werden, welche grundlegend für zu entwickelnde professionelle Handlungsoptionen sein können. Die Relationierung von Theorie und Praxis erfolgt dabei, indem bei der Deutung von real-praktischen Situationen auf vielfältige theoretische Wissensbestände rekurriert wird – als Voraussetzung für adäquate Handlungsentscheidungen.

Meta-Reflexivität transformiert dabei das klassische Verständnis des pädagogischen Taktes von einer bloß situativen Vermittlungsinstanz zu einer professionstheoretischen Kontroll- und Steuerungskompetenz. Während Herbarts historischer Ansatz den Takt als jenes notwendige Bindeglied begreift, das in der unmittelbaren Handlungssituation die Kluft zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischem Vollzug überbrückt, erweitert das Konzept der Meta-Reflexivität diese Dynamik um eine kritische Meta-Ebene. Auf Herbarts Konzept angewandt bedeutet dies, dass der pädagogische Takt nicht mehr als rein intuitive oder habitualisierte Handlungsbereitschaft operiert. Vielmehr wird er durch meta-reflexive Prozesse permanent dahingehend überprüft, auf *welche* theoretischen Bezüge er im Moment des konkreten Vollzugs rekurriert und *wie* diese im Angesicht struktureller Ungewissheit legitimiert werden. Die Synthese beider Konzepte mündet folglich in einer professionalisierten Praxis, in der das situative, taktvolle Handeln selbst zum Gegenstand einer kontinuierlichen, wissenschaftlich distanzierten Reflexion wird. Dadurch lässt sich der pädagogische Takt als eine Kernkategorie der Professionalisierung beschreiben, die Struktur-, Kompetenz- und Biografieansätze nicht unverbunden nebeneinanderstehen lässt, sondern sie im Sinne der Fragestellung systematisch zusammenführt.

4. Resümee

Die vorhandene Pluralität von Theorien, die Nicht-Technologisierbarkeit pädagogischen Handelns und die in der Ausübung dieser Profession konstitutive Ungewissheit stellen die schulpraktische Ausbildung vor große Herausforderungen. Es braucht in der Lehrer:innenbildung einen Weg, der es Studierenden erlaubt, produktiv mit dieser Multiperspektivität umzugehen, die teils widersprüchlichen Angebote der wissenschaftlichen Bezüge zu einem komplexen Gesamtbild zu vereinen und die Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Berufsausübung anzuerkennen (Cramer, 2018, S. 111), um in Situationen, die sie als ungewiss wahrnehmen, angemessene Handlungsentscheidungen treffen zu können, ohne nach einer rezepthaften Anleitung zu verlangen.

Allen in diesem Beitrag skizzierten Konstrukten – den drei professionstheoretischen Ansätzen, dem pädagogischen Takt und der Meta-Reflexivität – ist die Forderung nach Reflexion und das Ziel der Entwicklung eines professionellen Habitus oder zumindest einer habituellen Orientierung gemeinsam, um durch die Relationierung von Theorie und Praxis angemessen und professionell handeln zu können. Die Meta-Reflexivität liefert dafür den theoretischen Bezugsrahmen, aus dem heraus Methoden und Anleitungen für die schulpraktische Ausbildung entwickelt werden können. Die professionstheoretischen Ansätze sind Teil der zur Auswahl stehenden Theorien und liefern Studierenden Anregungen für eine kritische Auseinandersetzung mit deren wissenschaftlichen Erkenntnissen, um vielfältige exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen zu elaborieren. Der pädagogische Takt ist dabei jener Ort der Differenz zwischen den exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen und den real-situativen Deutungen, an dem *professionelle* Handlungsoptionen – und nicht nur *intuitive* und dadurch beliebige Handlungsalternativen – entwickelt werden. Professionell – daher auch die Hervorhebung - sind die daraus abgeleiteten Handlungen, wenn sie mit einem professionellen „Lehrerhabitus als Ausdruck der Orientierungen, der fachlichen und pädagogischen Praxen der jeweiligen Lehrertätigkeit, wie sie über berufsbiographische Phasen im Kontext konkreter Schulkulturen entfaltet werden" (Helsper, 2018, S. 23) korrespondieren. Der pädagogische Takt repräsentiert hier jenen dritten Raum, in dem Professionalität entsteht (Schneider & Cramer, 2020, S. 30), in dem wissenschaftliches Wissen und Handlungssituationen in Relation zueinander gebracht werden können (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 8) und in dem die Differenz zwischen Theorie und Praxis von Praktikern erkannt und ausgehalten wird.

Aus dieser theoretischen Verbindung ergibt sich die zentrale Schlussfolgerung für den Beitrag: Die Vorbereitung auf die schulische Praxis sollte sich nicht in einem bloßen Nebeneinander der verschiedenen professionstheoretischen Paradigmen erschöpfen. Die theoretische Pluralität gewinnt ihre Begründung erst dadurch, dass sie auf den pädagogischen Takt bezogen wird. In der schulpraktischen

Ausbildung stehen idealerweise jene Theorien im Fokus praxisbegleitender Lehrveranstaltungen, die als Reflexionsinstanz von Praxis dienen können. Die „Vorbereitung auf die Kunst" im Sinne Herbarts erfolgt somit durch die kritische Beschäftigung mit diesen wissenschaftlichen Zugängen. In praxisbegleitenden Seminaren können real-praktische Situationen unter Anleitung meta-reflexiv bearbeitet werden, indem Theorien zueinander ins Verhältnis gesetzt und deren jeweilige Geltungsansprüche offengelegt werden (Scheidig, 2023, S. 200). Der pädagogische Takt fungiert hierbei als eine reflexive Instanz, die es den Studierenden erlaubt, die Ungewissheit des Einzelfalls auszuhalten und wissenschaftlich begründete Handlungsentscheidungen zu treffen. Eine solche schulpraktische Ausbildung fördert folglich systematisch die „Sicherheit im Umgang mit Ungewissheit" (Cramer et al., 2019, S. 413). Der pädagogische Takt ist somit das performative Produkt einer kontinuierlichen Meta-Reflexion. Sie sichert die theoretische Fundierung des Taktes in der Sekunde des Handelns und schützt ihn vor der unreflektierten Reproduktion fremder Rezepte oder beliebiger Erfahrungen. Takt erweist sich damit als die im Habitus verankerte Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen im Angesicht des konkreten Einzelfalls in situatives, verantwortungsvolles Können zu übersetzen.

Literaturverzeichnis

Baumert, J. & Kuntner, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520.

Benner, D. (2018). Pädagogischer Takt nach Herbart: Ein Dauerthema pädagogischer Theoriediskurse, ein Faktum im Prozess pädagogischer Professionalisierung. In A. Gastager, & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 43–58). Graz Wien: Leykam.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223*(1), 3–13. doi:https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte.* Bern: Huber.

Burghardt, D. & Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel.* Weinheim Basel: Beltz Juventa.

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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

Cramer, C. (2020b). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cramer, C. (2020c). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In H. Martin, K. Uwe & T. Philipp (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen: University Press.

Cramer, C. (2023). Meta-Reflexivität in der Diskussion. Erweiterung der Theorie und empirische Perspektiven. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschusperspektiven* (S. 1–39). Münster: Waxmann.

Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biografische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gastager, A. & Patry, J.-L. (2018). Der pädagogische Takt – ein zeitgemäßer Ansatz! In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 213–222). Graz Wien: Leykam.

Gastager, A. & Patry, J.-L. (Hrsg.). (2018). *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis.* Graz Wien: Leykam.

Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15–30). Wiesbaden: Springer VS.

Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde.* Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, C. Schweppe, M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster, New York: Waxman.

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

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung.* Opladen & Toronto: Budrich.

Herbart, J. F. (1802/1964). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.), *Pädagogische Schriften* (Bd. 1, S. 121–131). Düsseldorf/München: Küpper.

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 647–658). Münster: Waxmann.

Herzig, B. & Wethoff, C. (2019). Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn. In C. Caruso, & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW. Bilanz und Perspektiven* (S. 6–20). https://digital.ub.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-33607

Junghans, C. (2023). *Seminardidaktik: Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung.* Berlin: Cornelsen.

König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. & Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.). (1995). *Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung.* Opladen: Leske + Budrich.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.). (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik.* Frankfurt am Main: suhrkamp.

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen. In M. Heinrich, & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was raukommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Münster: LIT.

Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierng von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: LIT.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handlens* (S. 70–182). Frankfurt am Main: suhrkamp.

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe, *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Patry, J.-L. (2018). Entwurf einer Theorie des Takts. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 101–130). Graz Wien: Leykam.

Patry, J.-L. (2023). Der Pädagogische Takt. Vom Wissen und Können zum Tun. *SEMINAR, 29*, 22–37. https://doi.org/10.3278/SEM2303W

Patry, J.-L. & Präauer, V. (2018). Subjektive Theorien zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 155–174). Graz Wien: Leykam.

Ritter, R., Erpenbach, A. L. & Fussangel, K. (1/ 2024). Der Blick verschiedener an der Lehrer*innenbildung beteiligter Akteursgruppen auf die Professionalität von Lehrpersonen. (HLZ, Hrsg.) *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 7*, 237–258. https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/6635/6489

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

Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer, D. Schöll, K. Rheinländer & D. Schöll (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 24–36). Bad Heilbrunn: Klinkhart.

Schön, D. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.

Seichter, S. (2018). Pädagogischer Takt – aus geisteswissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Oder: Über die Interpersonalität pädagogischen Handelns. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 59–68). Graz Wien: Leykam.

Seichter, S. (2023). Pädagogischer Takt. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 427–433). Wiesbaden: Springer VS.

Shulman, L. S. (2013). Those who unterstand: Knowldge growth in teaching. *The Journal of Education, 193*(3), 1–11. http://www.jstor.org/stable/24636916

Terhart, E. (1995a). Lehrerbiographien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Bd. II: Methoden* (S. 225–264). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Terhart, E. (1995b). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225–266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. (W. Helsper, & R. Tippelt, Hrsg.) *Zeitschrift für Pädagogik*(57), 202–224.

Von Foerster, H. & Pörksen, B. (2023). *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker* (13. Ausg.). Heidelberg: Carl-Auer.

Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2009). Werterziehung im Fachunterricht – Gelingesbedingungen für V*a*KE-Unterricht. In A. Weinberger, & C. Seyfried (Hrsg.), *Auf der Suhe nach Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule. Austria: Forschung und Wissenschaft - Erziehungswissenschaft* (S. 181–210). Wien: LIT.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbtverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.