

Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität

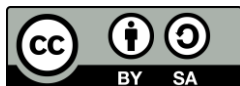
Volker Schwier^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Fakultät für Soziologie, Fachbereich Didaktik
der Sozialwissenschaften, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
volker.schwier@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Ausgehend von dem Diskurs zur allgemeinen Professionalität von Lehrer_innen fragt der Beitrag nach den Besonderheiten von sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität und nach Möglichkeiten, ihre Ausbildung und Entwicklung zu unterstützen. Sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität wird dabei als ein reflexives Unterscheidungs-, Urteils- und Handlungsvermögen umschrieben, das sich auf die jeweiligen bezugsfachwissenschaftlichen Anteile (Soziologie, Ökonomie, Politikwissenschaft) des Integrationsfaches erstreckt, für das aber explizit auch die sozialen und lebensweltlichen Kontexte der Lernenden konstitutiv sind. Wie Professionalität im Allgemeinen umfasst auch die sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität grundsätzlich die drei Wissensformen des *wissenschaftlichen Wissens*, des *Handlungswissens* („Könnens“) und des *Professionswissens*. Im Hinblick auf die Herausbildung und Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität wird die These einer engen Wechselbeziehung zwischen sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität und Forschendem Lernen vertreten. Überlegungen zu dessen fachspezifischer Fokussierung münden in dem Vorschlag zur (hochschuldidaktischen) Arbeit mit einer „(Peer-)Reflexionsmatrix“. Zum Beispiel angewandt in unterrichtlichen Praxisphasen kann sie Studierenden dazu verhelfen, Beobachtungen, Wahrnehmungen, Beurteilungen, Irritationen, Handlungsalternativen, Unverfügbarkeiten, (Nicht-)Wissen, Theorieanfragen etc. kommunizierbar zu machen und reflexiv werden zu lassen. Perspektivisch soll die (Peer-)Reflexionsmatrix sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität Studierende, Referendar_innen wie auch Lehrende in Hochschule und Schule in der fachspezifischen Selbstvergewisserung unterstützen und ihre Selbstverfügbarkeit ausweiten – mithin die (Weiter-)Entwicklung ihrer Professionalität fördern. Gleichwohl die sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität im Zentrum des Beitrages steht, können einige der Überlegungen auch für weitere Fachdidaktiken mutmaßlich ergiebig sein.

Schlagwörter: Sozialwissenschaften, (sozialwissenschaftsdidaktische) Professionalität, Wissensformen, unterrichtliche Praxisphasen, (Peer-)Reflexionsmatrix, Forschendes Lernen



1. Einleitung: Erwartungen und Ziele¹

Sozialwissenschaftliche Bildungsprozesse betreffen die Inhaltsbereiche Gesellschaft, Wirtschaft und Politik; umfangreiche und komplexe Ambitionen gehen mit ihnen einher. Über die verschiedenen Bundesländer und innerhalb dieser über die unterschiedlichen Schulformen im Primar- und Sekundarbereich hinweg finden sich dafür vielfältige Schulfach- bzw. Lernbereichsbezeichnungen (Sachunterricht, Gemeinschaftskunde, Politik-Wirtschaft, Gesellschaftslehre, Sozialkunde, Politische Bildung, Politik/Wirtschaft, Sozialwissenschaften usw.).² Anspruch und Zielperspektive aller Lehr-/Lernarrangements können als *sozialwissenschaftliche Aufklärung* beschrieben werden. Grundsätzlich geht es darum, Schüler_innen „gesellschaftliche Sach-, Orientierungs- und Handlungskompetenz als Basis politischer, ökonomischer und sozialer Mündigkeit“ (AB 9, o.J.) zu eröffnen.

Neben den Fragen danach, welche Ansprüche und Zielperspektiven (z.B. „sozialwissenschaftliche Aufklärung“, „gesellschaftliche Mündigkeit“) dabei jeweils verhandelt und angestrebt werden oder in welchem Ausmaß sich entsprechende Ziele in realen Lehr-/Lernprozessen widerspiegeln, gibt es weitere Klärungsbedarfe, die bisweilen und so auch gegenwärtig diskursiv werden (z.B. DGS, 2018; Kalthoff, 2018; Manzel, Hahn-Laudenberg & Zischke, 2017; Stiller, 2018): Es geht dabei einerseits um den Stellenwert der Lehrenden innerhalb von (sozialwissenschaftlichen) Bildungsprozessen und andererseits um Inhalte und Qualität der an ihre Ausbildung und Tätigkeit gerichteten Anforderungen. In dem Zusammenhang ist auch zu diskutieren, inwieweit die Entwicklung einer entsprechend voraussetzungsvollen sozialwissenschaftsdidaktischen Professionalität bereits in der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung – und damit noch jenseits gegebener (beruflicher) Handlungszwänge – unterstützt werden kann. Zwar kommt es im Verlauf des universitären Studiums, beispielsweise in den schulischen Praxisphasen, dazu, dass die Studierenden auch Handlungssituationen ausgesetzt sind, die ihnen im Prinzip professionelles Handeln abverlangen. Doch in der ersten wie auch in der zweiten Ausbildungsphase – dem Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat – geht es für die dort als *unvollendet Lehrende* Tätigen vorrangig darum, die Situationen im Probe-Handeln zu erfahren und zu bewältigen, wohl wissend, dass die anderen jeweils beteiligten Akteure (Mentor_innen, Fach- und Seminarleiter_innen, Kolleg_innen, Eltern, aber auch die Schüler_innen) ihren Status als Noviz_innen kennen und ihnen folglich auch Unzulänglichkeiten, mithin eine sich erst noch entwickelnde Professionalität zubilligen. Die Frage also bleibt weiterhin vakant, in welcher Weise ein dem „echten Schulunterricht“ entrücktes (fachdidaktik-)wissenschaftliches Studium die Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität überhaupt unterstützen kann.

In Diskussionen zur Lehrerbildung wird die Position vertreten, den Studierenden früher im Ausbildungsverlauf und insgesamt häufiger Begegnungen mit schulischer Praxis zu eröffnen. Doch entgegen den bildungspolitischen Forderungen, die schulischen Praxisphasen innerhalb des Studiums quantitativ auszuweiten, und/oder Bestrebungen, den Erwartungen einiger Studierender nach unmittelbarer Praxisrelevanz der ersten Ausbildungsphase dadurch zu entsprechen, dass sie im Seminarkontext ihre mutmaßliche Handlungsfähigkeit in antizipierten, inszenierten oder gänzlich fiktiven

¹ Der Beitrag ist im Zusammenhang mit dem Projekt Bi^{professional} entstanden. Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608).

² „Sozialwissenschaftliche Bildung“ und „Sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität“ betreffen grundsätzlich alle schulischen und hochschulischen Bereiche gesellschaftlicher Bildung, d.h., ausdrücklich einbezogen ist auch der Primarbereich. Hier korrespondieren das Unterrichtsfach „Sachunterricht“ und die „Didaktik des Sachunterrichts“ mit beiden, ohne jedoch vollständig darin aufzugehen, weil deren fachliche bzw. fachdidaktische Tradierungen noch weitere Bezugsdisziplinen (Naturwissenschaften, Geographie, Philosophie u.a.) als Relevanzhorizonte einschließen.

unterrichtlichen Handlungssituationen erproben, plädiert der Beitrag für einen Perspektivwechsel: Gerade aus der privilegierten, von unmittelbaren Handlungszwängen entbundenen Situation in der ersten Ausbildungsphase heraus eröffnen sich für die Studierenden professionalitätsförderliche Lehr-/Lerngelegenheiten. Dies ist vornehmlich dann der Fall, wenn sozialwissenschaftliche Unterrichtspraxis – oder besser: -praxen – aus einer Distanz in den Wahrnehmungs-, Reflexions- und Diskurshorizont der Studierenden rücken. Professionalitätsförderliche Lehr-/Lerngelegenheiten – so die These des Beitrages – nehmen ihren Ausgang nicht notwendig in einer nach allgemeiner Überzeugung gelungenen Unterrichtspraxis. Zu unbestimmt, abstrakt oder auch widersprüchlich können die maßgeblichen Gütekriterien dafür sein (vgl. Hedtke, 2007). Folglich sollte es weniger darum gehen, Beispiele methodisch erfolgreicher Unterrichtsarrangements, angemessen rhythmisierter Stundenplanungen, Output-orientierter Arbeitsphasen oder kompetenzfördernder Aufgabenstellungen zu entwickeln, als vielmehr darum, einen (forschenden) Blick auf die Irritationen, Unwägbarkeiten und Kontingenzerfahrungen von (sozialwissenschaftlichem) Unterricht zu richten. Eine wichtige Grundlage dafür sind theoretisch fundierte und sich im Idealfall zunehmend differenzierende Beobachtungen, die angewandt, erprobt und entwickelt werden müssen. In dieser Perspektive geht es weniger darum, Handlungsfähigkeiten zu fördern, um sozialwissenschaftlichen Unterricht vorzubereiten und auszugestalten, als vielmehr darum, deren Voraussetzungen, Folgen und Alternativen der Reflexion zugänglich zu machen. Mehr noch können so Perspektivgebundenheit, Kontextualität und Kontingenz als wesentliche Merkmale gesellschaftsbezogener Lehr-/Lernprozesse erfahrbar werden. Entsprechende Erfahrungen sind dann professionalitätsförderlich, wenn sie zugleich die Notwendigkeiten einer sozialwissenschaftsdidaktischen Interpretation für die Bewältigung professionalisierter Handlungsanforderungen anschaulich werden lassen.

Um die These zu entfalten, schließt der Beitrag zunächst an den Diskurs zur allgemeinen Professionalität von Lehrer_innen an (Kap. 2) und greift jene Ansätze auf, die besonders aussichtsreich erscheinen, um ein konzeptionelles Verständnis sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität zu rahmen. Merkmale und Spezifika einer sozialwissenschaftsdidaktischen Professionalität (Kap. 3) werden im Weiteren herausgestellt, ohne jedoch eine mögliche Relevanz auch für andere oder in anderen Fachdidaktiken in Abrede zu stellen. Es geht besonders um die Frage, wie Potenziale universitärer (Aus-)Bildung – etwa in einem fachspezifischen Format Forschenden Lernens – genutzt werden können, um die Entwicklung der sozialwissenschaftsdidaktischen Professionalität von Lehramts-Studierenden zu initiieren und zu fördern, ehe dazu abschließend eine „(Peer-)Reflexionsmatrix“ als entsprechende Möglichkeit (Kap. 4) zur praktischen Nutzung vorgeschlagen wird. Obgleich sich das generelle Interesse des Beitrages auf sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität, ihre Charakteristika und die Möglichkeiten ihrer Entwicklung richtet, werden sich einige der Überlegungen mutmaßlich auch für andere (affine) Fachdidaktiken adaptieren lassen.

2. Profession, Professionalisierung, Professionalität

Um *sozialwissenschaftlichen Unterricht* als soziale Praxis hinreichend zu umschreiben, ist es unerlässlich, neben dessen Adressaten auch und besonders die Lehrenden in den Fokus zu rücken. Inwieweit haben sie – etwa mittels Planen, Beobachten, Handeln, Unterlassen etc. – am Erfolg oder Misserfolg von Lehr-/Lernprozessen Anteil? Aktuelle Forschungsansätze, in denen die Professionalität von Lehrenden der Sozialwissenschaften im Anschluss an pädagogisch-psychologische Traditionen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011) beschrieben und vermessen wird, indem eine mutmaßlich fachspezifische Professionalität als Ganzes oder differenziert nach Aspekten in operationalisierbare Bündel von Kompetenzen (z.B. „Diagnosekompetenz“, „beliefs“, „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ usw.) aufgelöst wird (z.B. Manzel et. al., 2017;

Neumann, 2017; Reichhart, 2017; Weißeno, Weschenfelder & Oberle, 2015), erscheinen hierbei allerdings weder überzeugend noch zielführend. Ebenso wenig soll dem „pädagogischen Allgemeinplatz“, wonach es (allein) auf den Lehrer ankomme, das Wort geredet werden: Zurecht problematisiert Terhart (2017, S. 227ff.) eine derart ausgerichtete Wirkungsforschung, die danach trachtet, den Faktor „Lehrer_in“ zu isolieren. Dem steht die hier geteilte Auffassung entgegen, dass entsprechende Bestrebungen für ein Verständnis professionellen Handelns in komplexen und kontingenten Unterrichtspraxen ungeeignet sind (vgl. Kahlert, 2013, S. 297ff.; Kahlert, 2018; Sander, 2015, S. 89ff.).

Stattdessen werden in diesem Beitrag zentrale Aspekte der sozialwissenschafts-didaktischen Professionalität – besonders auch hinsichtlich ihrer Eigenschaft als maßgeblich situations- wie interaktionsabhängig, d.h. *strukturell unverfügbar* – herausgestellt und zu einer deskriptiv-analytischen Heuristik verdichtet. Offen bleibt, ob und inwieweit eine solche Modellierung geeignet ist, um auch die je spezifischen, biografischen wie situativ-kontingenten Realitäten von professionellem sozialwissenschafts-didaktischen Lehrer_innen-Handeln einer empirischen Validierung in künftig erst noch zu entwickelnden Forschungsdesigns zugänglich zu machen. Angesichts komplexer Theorie-, Mess- und Analyseprobleme einschließlich ihrer wechselseitigen Abhängigkeiten gelangt etwa Beck (2009) zu der Einschätzung, man sei „beim gegenwärtigen Stand der (beachtlichen) Differenzierung des Konstrukts ‚Professionalität von Lehrpersonen‘ [...] kaum schon in der Lage [...], eine kausal plausible und befriedigende Theorie der Entstehung von ‚Lehrprofessionalität‘ als Gesamtkomplex zu formulieren, geschweige denn zu prüfen“ (Beck, 2009, S. 243). Die aus einer methodologischen Perspektive geäußerte Skepsis erscheint auch gegenwärtig weiterhin plausibel und mahnt zur (Selbst-)Kritik gegenüber derartigen Ansinnen. Daher soll es hier zunächst erst einmal nur darum gehen, Charakteristika und Voraussetzungen sozialwissenschafts-didaktischer Professionalität herauszustellen.

Ein näheres Verständnis der Spezifik sozialwissenschafts-didaktischer Professionalität erfordert deren Verortung im Spektrum konkurrierender Vorstellungen, ohne dass diese hier im Einzelnen diskutiert werden können. Angesichts der Fülle an Vorschlägen zur allgemeinen theoretischen Konzeptualisierung von Professionalität (zur Übersicht vgl. Bauer, 2000; Combe & Helsper, 1996; Czerwenka & Nölle, 2012; Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992; Reinisch, 2009) und deren unterschiedlicher Typologisierung (z.B. Herzmann & König, 2016; Krüger, 2014; Niermann, 2017) erscheint es zunächst opportun, der Abgrenzung von Dewe und Otto (2011a) zu folgen, wonach *Professionalität* „im Sinne eines habitualisierten, szenisch-situativ zum Ausdruck kommenden Agierens unter typischerweise sowohl hochkomplexen wie auch paradoxen Handlungsanforderungen“ (Dewe & Otto, 2011a, S. 1131) an die jeweiligen Akteure zu begreifen ist. Damit kann sie von der Profession, als einer besonderen Berufsform der Gesellschaft, und der Professionalisierung, als deren Etablierung, abgegrenzt werden (vgl. Dewe & Otto, 2011a, S. 1131). Während Profession und Professionalisierung damit überindividuelle Entwicklungs- und Differenzierungsprozesse einer Disziplin betreffen, findet Professionalität in diesem Verständnis ihren Ausdruck auch in dem Entscheidungs- und Handlungsvermögen von Einzelnen. Sehr pauschal lassen sich so die Dimensionen Form (Profession), Prozess (Professionalisierung) und Inhalt (Professionalität) differenzieren. In vergleichbarer Weise fasst auch Nittel (2002) Professionalität als „einen flüchtigen, weil situativ konstituierten Gegenstandsbereich [...], einen Zustand von Beruflichkeit, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss“ (Nittel, 2002, S. 255). Als solche

„stellt Professionalität die nur schwer bestimmbare Schnittmenge aus Wissen und Können dar; sie markiert die widersprüchliche Einheit jener Kompetenzen und Wissensformen, die ihrerseits den Umgang mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata erlaubt“ (Nittel, 2002, S. 256).

Als Reaktion auf vielfach unbestimmte und weitgehend deutungs- wie handlungsoffene soziale Situationen beschreibt Professionalität einen Handlungsprozess, der obschon reflexiv, dennoch kaum vorab bestimm- oder gar routinisierbar ist.

Wenn es weitergehend darum gehen soll, Anlässe auszuweisen, die die Entwicklung von Professionalität in diesem Sinne fördern können, so lässt sich eine erste grundlegende hochschuldidaktische Anforderung festhalten. Sie besteht darin, ebenjene Gelegenheiten zu identifizieren, die die Komplementarität von Wissen und Können für Studierende anschaulich und erfahrbar werden lassen, denn im

„professionellen Handeln *begegnen* sich wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem potenziell [...] [eine] Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfinden kann“ (Dewe et al., 1992, S. 81).

Entsprechend kann es naheliegen, *Professionalität* explizit zum Thema zu machen.

Doch schon ungeachtet dessen bedarf es einer hinreichend begründeten Zusammenhangsvorstellung über Gehalt und Ausmaß dessen, was als „Professionalität“ etikettiert wird. Ausgehend von der hier favorisierten inhaltlichen Bestimmung von Professionalität erweisen sich weitergehende Bezüge auf drei Ansätze als ergiebig, weil damit wesentliche Aspekte von Professionalität für den nachfolgend zu erörternden Zusammenhang weiter ausgeleuchtet werden:

- a) *Expertise-Ansätze* rücken das Wissen und Können von Lehrkräften in den Mittelpunkt und heben dabei auf Klassifikationen von Wissensinhalten (z.B. fachlichem, fachdidaktischem und allgemein-pädagogischem Wissen) und Wissensformen (z.B. deklarativem bzw. prozeduralem Wissen) ab;
- b) *strukturtheoretische Ansätze* lenken u.a. die Perspektive auf typische Antinomien im Lehrer*innen-Handeln, von denen hier die „Sachantinomie“ und die „Ungewissheitsantinomie“ betont werden; und
- c) *praxistheoretische Ansätze*, die Unterricht – orientiert an soziologisch-ethnographischen Forschungsprogrammen – als soziale Ordnung fassen, schaffen die Voraussetzungen dafür, deren fortwährende Hervorbringung durch die Handlungen bzw. Praktiken der beteiligten Akteure in den Blick zu nehmen (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 79ff.).

Mit Blick auf die drei verschiedenen Gruppen von Ansätzen wird hier ein Begriff von „Professionalität“ unterlegt, in dem wesentliche Momente aufgehoben sind und der zugleich grundsätzlich anschlussfähig für sozialwissenschaftliche Grundannahmen ist. „Professionalität“ betrifft den (teils auch antinomischen) Vermittlungszusammenhang von Wissen und Können und umschließt sowohl soziale Praktiken als auch soziale Strukturen. Beide können so z.B. im Hinblick auf enthaltene Kohärenzen wie Kontingenzen kommunizierbar werden.

3. Sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität

Auf Basis dieses zwar inhaltlich, aber noch allgemein gefassten Verständnisses von Professionalität müssen die Annahmen weiter spezifiziert werden: Was kennzeichnet sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität? Worin besteht sie? Wodurch zeichnet sie sich aus?

3.1 Sozialwissenschaftliche Bildung

Über eine allgemein-pädagogische Professionalität hinausreichend ist die sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität dezidiert auf sozialwissenschaftliche Bildung ausgerichtet. Auch wenn im Einzelnen etwa über Leitbilder, Konzeptionen, Ziele, Kompetenzen etc. fortdauernd und kontrovers diskutiert wurde und wird (z.B. Autorengruppe Fachdidaktik, 2011, 2016; Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012), lassen sich

gleichwohl wesentliche Postulate sozialwissenschaftlicher Bildung ausmachen. Sozialwissenschaftliche Bildungsprozesse vollziehen sich, indem „Studierende und Lernende an Schulen die Fähigkeit erwerben, gesellschaftliche Probleme aus unterschiedlichen, kontroversen sozialwissenschaftlichen Perspektiven zu analysieren und die Ergebnisse ihrer Analyse miteinander in Beziehung zu setzen.“ (AB 9, o.J.). Maßgebliche Orientierungen für die sozialwissenschaftliche Bildung in Schule und Universität bieten neben den fachwissenschaftlichen Inhalten der *Bezugsdisziplinen* (v.a. Soziologie, Ökonomie und Politikwissenschaft) der *Beutelsbacher Konsens* (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsprinzip, Interessenorientierung) und *Fachdidaktische Prinzipien* (Adressatenorientierung, Urteilsbildung, Fallprinzip und weitere) (vgl. Frech & Richter, 2017; Reinhardt, 2012; Sander, 2008).

Im Grundsatz ist sozialwissenschaftlicher Schulunterricht einem komplexen Spektrum an allgemeinbildungsbezogenen wie integrationsfachspezifischen Wissensbezügen verpflichtet. Schon für den Unterricht im Allgemeinen stellt Kurtz fest:

„Das grundlegende Problem in der Wissensgesellschaft, dass nämlich das vielfältige Wissen nicht nur Voraussetzung, sondern zugleich auch noch das Problem für das Handeln ist, wird [...] in der professionellen Arbeit noch verstärkt durch die Abhängigkeiten von der Person des Klienten und von der Interaktionssituation. Und natürlich zeigen sich diese Unsicherheitsfaktoren auch in der Schulklasse, allerdings treten sie hier in einer deutlich verschärften Form auf“ (Kurtz, 2009, 47).

Das gilt erst recht, wenn Komplexität und Kontingenz – wie im sozialwissenschaftlichen Unterricht – etwa durch Integrationserfordernisse noch eine zusätzliche Dynamik erfahren. Sie gründet in den von den Lehrenden zu erbringenden Relationierungsleistungen, also z.B. den Begründungsverpflichtungen für die Auswahl und Ausgestaltung von (integrations-)fachlichen Inhalten und zudem in den handlungsbezogenen Entscheidungszwängen, die aus der unterrichtlichen Interaktionssituation resultieren. Weitere Reflexionserfordernisse – die nicht nur, aber eben auch für die Sozialwissenschaften maßgeblich sind – betreffen die fachwissenschaftlichen Inhalte, die mit Blick auf die Adressat_innen und deren (vermeintliche) lebensweltliche Kontextualisierungen („Lebenswelt-“ und Adressatenbezug) zu legitimieren sind. Im Falle des Integrationsfaches Sozialwissenschaften muss sich ein reflexives Wissensverständnis sowohl auf die jeweiligen bezugsfachwissenschaftlichen Anteile (Soziologie, Ökonomie, Politikwissenschaft) als auch explizit auf die sozialen- bzw. lebensweltlichen Kontexte der Lernenden erstrecken. Eine wesentliche Eigenschaft sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität ergibt sich aus den dezidierten Anforderungen, die Lernenden dazu anzuregen und sie darin zu unterstützen, ihre lebenswelt- wie gesellschaftsbezogenen Orientierungs- und Handlungsfähigkeiten zu erweitern.

Einen Vorschlag von Hedtke (2015) für den Bereich sozioökonomischer Bildung aufnehmend, können die drei Dimensionen *Bildungssubjekte*, *Gegenstandsbereiche* und *Wissenschaft*, denen wiederum elf zentrale Prinzipien (Subjektorientierung und Bildungsrelevanz, Problemorientierung, Einbettung, Wissenspluralität, Diversität, Kontroversität und Kritik, Wissenschaftsorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit und Multiparadigmatizität) zugeordnet werden (Hedtke, 2015, S. 26), zugleich auf die sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität insgesamt bezogen werden. Als Konsequenz daraus gelten für die Lehrenden der Sozialwissenschaften charakteristische Ansprüche, deren Umsetzung als eine spezifische Form der Professionalität gedeutet werden kann.

Eine Möglichkeit, um die Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität zu unterstützen, eröffnet sich über die spezifische Adaption Forschenden Lernens.

3.2 Forschendes Lernen in der Didaktik der Sozialwissenschaften

Bereits die anspruchsvollen Erwartungen an Unterrichts- und Studienfach legen die These nahe, dass Forschendes Lernen als konstitutiv für die Ausbildung und Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität anzusehen ist. Entsprechend gibt es eine enge Wechselbeziehung zwischen sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität und Forschendem Lernen. Wie für Forschungsprozesse insgesamt gelten Qualitätskriterien wie Theoriebezug, (Selbst-)Distanzierungsfähigkeit und Reflexivität auch für das Forschende Lernen (Klewin, Schüssler & Schicht, 2017, S. 133). Die Beschäftigung und Begegnung von Studierenden mit dem Handlungs- und Forschungsfeld Schule und den sozialwissenschaftlichen Lehr-/Lernformaten zielt insbesondere darauf ab, ihnen Erfahrungen zu eröffnen, diese zur Sprache zu bringen und zu nutzen, um eine reflexive Auseinandersetzung mit Ausmaß und Spezifik der (eigenen) sozialwissenschaftsdidaktischen Professionalität zu fördern.

Eine quantitative Ausweitung der Praxisanteile im Studium, wie sie bis in die Gegenwart hinein beständig eingefordert wird, ist dazu aber, das sei erneut betont, nicht zielführend (vgl. Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018; Hascher, 2005; Radtke, 2000; Wenzl, Kollmer & Wernet, 2018). Angesichts entsprechender Forderungen plädiert Hedtke schon 2007 dafür, „sich in der Lehrerbildung ganz davon zu verabschieden, die Theorie/Praxis-Unterscheidung als Leitkonzept zu verwenden“ (Hedtke, 2007, S. 7), denn – so Hedtke weiter –

„zur Entfaltung der kritischen Kraft von wissenschaftlichem Wissen vermag [...] [die Generalformel Praxisbezug] nur wenig beizutragen. Statt das wissenschaftliche Studium enger mit praktischem Handeln der Lehramtsstudierenden in Schulen zu verbinden, sollte es darauf setzen, die soziale Praktik Schule zum Feld wissenschaftlicher Forschung zu machen, an der die Studierenden partizipieren. Wenn dies gut geht, dann lernen sie, die Selbstverständlichkeit der Praktik Unterricht mit einem ethnografisch distanzierteren Blick zu betrachten, ihre Alltagstheoretischen Begründungen aufzuspüren, zu analysieren und zu kritisieren“ (Hedtke, 2007, S. 7f.).

Der gemeinhin – und erst recht in Praktikumsituationen – geteilten sozialen Erwartung, wonach Unterricht „gelingen“ möge und Best-Practice-Beispiele den künftigen Lehrenden als Richtschnur dienen, wird im Zuge der so beanspruchten Einnahme einer forschenden Haltung kaum entsprochen (vgl. auch den Beitrag von Stövesand in diesem Band, Kap. 4). Eine wesentliche Voraussetzung für Forschendes Lernen in den Sozialwissenschaften besteht Hedtke folgend vielmehr darin, entsprechende normative Erwartungen zunehmend zu suspendieren, auch um einen möglichst unvoreingenommenen Blick auf sozialwissenschaftlichen Unterricht als soziale Praxis zu entwickeln. Damit würde einer wesentlichen Voraussetzung für Forschendes Lernen in den Sozialwissenschaften entsprochen. Sie besteht darin, einen möglichst unvoreingenommenen Blick auf (sozialwissenschaftlichen) Unterricht als *soziale Praxis* (vgl. Alkemeyer, Kalthoff & Rieger-Ladich, 2015; Falkenberg, 2013; Röhl, 2013, 2016) zu entwickeln.

Forschendes Lernen im Studienfach Sozialwissenschaften erstreckt sich im Wesentlichen über drei Ebenen:

- a) Es hebt die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbasis der Professionalität hervor,
- b) es betont deren gesellschaftlich-spezifische Einbettung zur Seite der lernenden Subjekte wie der intervenierenden Lehrenden, weil alle zugleich auch Teil jener Gesellschaft sind, auf die sich die Lehr-/Lernprozesse beziehen, und
- c) es schlussfolgert eine dauerhafte Notwendigkeit theorie- und methodenbasierter (Selbst-)Reflexion im Sinne einer forschend reflexiven Grundhaltung der Studierenden (vgl. Zurstrassen, 2013, 2018).

In dieser Perspektive umschreibt Forschendes Lernen einen basalen Modus Operandi zur Ausweitung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität. Forschendes Lernen kann Voraussetzung, Mittel und Resultat sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität

litätsentwicklung sein. Wie für den Begriff der Professionalität insgesamt, können dementsprechend auch für das Forschende Lernen in den Sozialwissenschaften die Dimensionen „Relationierung von Wissen und Können“, „Antinomien“ und „soziale Praktiken“ als zentrale Reflexionshorizonte herausgehoben werden.

Während es einerseits darum gehen sollte, Irritationen und dissonante Erfahrungen zu stiften, soll andererseits auch Gestaltungsideologien, etwa im Hinblick auf die Resonanz von Lehrer_innen-Handeln für den Erfolg von Lernprozessen bei Schüler_innen, sowie Plan- und Machbarkeitsphantasien im Zusammenhang mit vermeintlich erfolgreichen Bildungs- und Unterrichtsprozessen vorgebeugt werden (vgl. Schwier & Bulmahn, 2016). Eine in dieser Weise erprobte und entwickelte kritische Reflexionsfähigkeit käme einem zentralen Anspruch nach, wie er bspw. von Kurtz formuliert wird: „Der durch die Situation Schulunterricht erforderlich gemachte Entscheidungszwang des Lehrers kann also erst in der retrospektiven und prospektiven Reflexion begründet und mit Sinn versehen werden.“ (Kurtz, 2009, S. 51) Neben individuellen Beobachtungen und Erfahrungen aus sozialwissenschaftlichem Unterricht und deren Deutungen können auch Video-Vignetten, transkribierte oder forschungsmethodisch in anderer Weise kontrollierte Unterrichtssequenzen, aber z.B. auch Ausschnitte aus Gruppendiskussionen zum professionellen Selbstverständnis (mit Studierenden anderer Jahrgangskohorten, Referendar_innen, Berufseinsteiger_innen etc.) als Datenmaterial genutzt werden. Anhand solcher und vergleichbarer Formen einer „dosierten Praxiserschließung“ (Thiel, 2013, S. 182) sollte es jedoch nicht so sehr darum gehen, „praktisches Wissen“ (Thiel, 2013, S. 177) für die Studierenden zu explizieren, sondern vielmehr darum, Kontrastierungen von Selbst- und Fremdbildern zu initiieren und damit zu einer weiteren Profilierung der eigenen Professionalität beizutragen:

„Es gilt also, sich der eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster so weit wie möglich bewusst zu werden. Wenn Lehrende ihre eigenen ‚Brillen‘ erkennen und relativieren können, wird es ihnen eher möglich, die lernenden Gegenüber bzw. die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden zu verstehen“ (Heppekausen, 2013, S. 112).

Die Qualität Forschenden Lernens in den Sozialwissenschaften ermisst sich folglich daran, ob und inwieweit es dazu verhelfen kann, eine Selbstdistanz der Studierenden zu ermöglichen. Etwa durch das Beobachten und Infragestellen von (unterrichtlichen) Handlungen und deren (un-)beabsichtigten Folgen, aber auch über eine zunehmende Fähigkeit zur Distanzierung von den Routinen, Motiven, Intentionen etc. der eigenen Person können die Studierenden ihre Selbstverfügbarkeit insgesamt ausweiten. Entsprechende Anliegen fügen sich unmittelbar in die „reflexive Grundstruktur des Faches Sozialwissenschaften“ (Rettberg, 2017, S. 310; Zurstrassen, 2018).

3.3 Merkmale sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität

Auf die Frage danach, was sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität im Besonderen charakterisiert, wurden die Vorschläge von Hedtke (2015, S. 26) herausgestellt. Auch wenn es auf diese Weise gelingt, gegenwärtig wesentliche *inhaltliche* Merkmale sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität im Grundsatz abzubilden, müssen einzelne der Prinzipien künftig womöglich weiter ausdifferenziert und gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst werden; andere mögen an Bedeutung einbüßen. Denn wie das fachliche und fachdidaktische Wissen in anderen Fächern unterliegen auch die Bildungsprinzipien und das für die Sozialwissenschaften relevante Bezugswissen wechselnden Konjunkturen von Aufmerksamkeit und Geltung.

Grundsätzlich kann sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität aber als ein reflexives Unterscheidungs-, Urteils- und Handlungsvermögen umschrieben werden. Im Ablauf unterrichtlicher Interaktionen bezieht es sich sowohl situativ auf die zu kommunizierenden Inhalte und die damit konnotierten Annahmen und Haltungen als auch auf das zuvor antizipierte wie sich realisierende Lehr-/Lernarrangement. Wie Professi-

onalität im Allgemeinen erstreckt sich auch die sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität grundsätzlich auf die drei Wissensformen des *wissenschaftlichen Wissens*, des *Handlungswissens* („Könnens“) und des *Professionswissens*. In Abhängigkeit von der Lehr-/Lernsituation bedient sich sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität

- 1) des wissenschaftlichen Wissens, also der je relevanten gegenstands- und methodenbezogenen Theorien der sozialwissenschaftlichen Disziplinen, der Fachdidaktik wie der Erziehungswissenschaften,
- 2) des Handlungswissens (resp. „Könnens“), das sich z.B. in fach-(un-)spezifischen Routinen, Methoden oder Arbeitsweisen vollzieht, und
- 3) des Professionswissens, das z.B. aus professionsbezogenen Argumentationshorizonten und -mustern (wie dem Beutelsbacher Konsens oder fachdidaktischen Prinzipien) gespeist wird.

Zusammengenommen spannen die drei Wissensformen einen – noch notwendig – abstrakten Rahmen auf, innerhalb dessen sich sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität vollzieht.

Doch damit nicht genug: Im Zuge sozialwissenschaftlicher Lehr-/Lernprozesse werden Lehrende fortgesetzt in Situationen geraten, in denen sie z.B. eigene Überzeugungen zurückstellen sollten oder in weitgehender Unkenntnis der immer auch kontingenten lebensweltbezogenen Erfahrungen und Praktiken der Lernenden interagieren müssen (vgl. Hafener, 2013). Weiterhin können Handlungsperspektiven versperrt sein. „Professionelle müssen die Folgen ihrer Handlungen/Eingriffe abschätzen und sie zu verantworten wissen“, argumentiert auch Radtke (2000) und konstatiert, dass es deshalb

„in erster Linie eines besonderen Beobachtungs-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsvermögens [bedarf], aber auch eines systematisierten Reflexionswissens, dass die eigenen Entscheidungen zu begründen und zu legitimieren, zu kontrollieren und gegebenenfalls zu korrigieren vermag“ (Radtke, 2000, S. 2).

Ein dementsprechend reflexives Verständnis von Professionalität müsste nach Dewe und Otto (2011b) „drei Qualitätsmodi“ aufweisen:

- a) „[d]en analytischen Qualitätsmodus, *Relationierung*“ (Dewe & Otto, 2011b, S. 1151). Dabei geht es darum, wissenschaftliches Wissen, berufspraktisches Können und alltagspraktische Erfahrungen wechselseitig aufeinander zu beziehen (vgl. Dewe & Otto, 2011b, S. 1151);
- b) „den systematischen Qualitätsmodus *Reflexivität* als nicht standardisierbare, nicht-technisierbare Relationalierungsleistung in einem je spezifischen Handlungsvollzug“ (Dewe & Otto, 2011b, S. 1152) und
- c) „[d]emokratische Rationalität als [...] ein Wirkmechanismus, der sich mit einem politischen Mandat der Professionalität verbindet“ (Dewe & Otto, 2011b, S. 1152). Insbesondere dieser Aspekt korrespondiert direkt mit der im *Beutelsbacher Konsens* intendierten Interessensorientierung und perspektiviert sie für die gegenwärtigen und zukünftigen Handlungsfähigkeiten der Lernenden.

Herangezogen zur Beschreibung der Besonderheit von sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität sollen alle drei Modi („Relationierung“, „Reflexivität“, „demokratische Rationalität“) in ihrem Zusammenhang als Qualitätskriterien ausgewiesen werden, an denen sich *kritische Reflexionsfähigkeit* erweisen kann.

4. Möglichkeiten zur Ausweitung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität

Ausgehend von den drei genannten Qualitätsmodi der Professionalität ist es naheliegend, kritische Reflexionsfähigkeit als ein zentrales Merkmal sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität zu charakterisieren. Kritische Reflexionsfähigkeit von Lehrenden ist unabdingbar, wenn soziale Phänomene im Format sozialwissenschaftlicher Bildung bearbeitet werden sollen. Weitergehend ist aber zu fragen, woran kritische Reflexionsfähigkeit ansetzen und worauf sie sich beziehen kann.

Für die Ausbildung und Entwicklung einer (eigenen) sozialwissenschaftsdidaktischen Professionalität bedarf es eines doppelten Kritikbezugs: als Haltung zur Selbstvergewisserung und als Modus zur Ausgestaltung dieser Professionalität. Dazu zählt auch das Eingeständnis der Perspektivität und Begrenztheit eigener Wahrnehmungen und Deutungen,

„denn zur Wissenschaftlichkeit gehört auch zu wissen, was man weiß und was nicht. Solche Zweifel sind keine angenehme Voraussetzung für Entscheidungen unter Handlungsdruck. Für verantwortliches Handeln sind sie aber eine unabdingbare Voraussetzung“ (Weber, 2010, S. 111).

Übertragen auf das Tätigkeitsfeld von Lehrenden der Sozialwissenschaften eröffnen entsprechende Handlungsunsicherheiten aber auch Chancen: Zweifel und die Einsicht in Unverfügbarkeiten können Reflexionen initiieren, die zu einer Konturierung der sozialwissenschaftsdidaktischen Professionalität der Lehrenden insgesamt beitragen. Übereinstimmend stellt auch Reh „Reflexivität [...] als radikale Perspektivierung des Wissens“ (Reh, 2004, S. 364) heraus. Die Erprobung und zunehmende Habitualisierung von kritischer Reflexionsfähigkeit durch Studierende und Referendar_innen – dezidiert in den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung – kann und soll die Entwicklung der Professionalität von künftigen Lehrenden der Sozialwissenschaften besonders unterstützen. Die elf zentralen Prinzipien von Hedtke (2015, S. 26), die hier als *inhaltliche* Merkmale sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität ausgewiesen werden, bieten eine probate Folie dafür.

Wenn damit Möglichkeiten umrissen werden können, an denen kritische Reflexionsfähigkeit ansetzen kann und in denen sie sich erproben und ausweiten lässt, so sind diese als *beispielhaft* zu verstehen. Es geht nicht vorrangig um eine – worauf auch immer abzielende – erfolgreiche Ausgestaltung von sozialwissenschaftlichem Unterricht, sondern vielmehr um ein Verständnis seiner gesellschaftlichen Voraussetzungen, maßgebenden Wissensformen und der damit einhergehenden sozialen Praktiken.

4.1 (Peer-)Reflexionsmatrix sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität

Die skizzierten Anregungen von Hedtke (2015), Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) sowie Dewe und Otto (2011b) aufgreifend lässt sich eine Matrix aufspannen (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite), die (Peer-)Reflexionen unterstützen und in dem Zuge sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität veranschaulichen soll. In der (Peer-)Reflexionsmatrix sind die sozialwissenschaftlich-inhaltlichen Dimensionen und Prinzipien aufgelistet. Diese werden mit „Professionalität“ – die ihren Ausdruck in den drei Wissensformen („wissenschaftliches Wissen“, „Handlungswissen“, resp. „Können“, und „Professionswissen“) findet – kontrastiert. Die drei Qualitätsmodi („Relationierung“, „Reflexion“ und „demokratische Rationalität“) erstrecken sich dabei auf die (sozialwissenschaftsdidaktische) Professionalität insgesamt. An den Schnittstellen einzelner sozialwissenschaftlicher Prinzipien mit den Wissensformen ergeben sich „freie“ Felder, die sich jeweils für relevante Notizen nutzen lassen:

Tabelle 1: (Peer-)Reflexionsmatrix sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität (zusammengestellt und verändert nach Hedtke, 2015; Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992; Dewe & Otto, 2011b)

<i>Dimensionen</i>	<i>Prinzipien</i>	<i>Professionalität</i> (Qualitätsmodi: Relationierung, Reflexion und demokratische Rationalität)		
		<i>1) Wissenschaftliches Wissen</i>	<i>2) Handlungswissen („Können“)</i>	<i>3) Professionswissen</i>
		z.B. gegenstands- und methodenbezogene Theorien	z.B. Routinen, Methoden, Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen	z.B. professionelle Argumentationshorizonte und -muster
<i>Bildungs-subjekte</i>	a) <i>Subjektorientierung:</i> durch inhaltlich-thematischen Bezug auf Lebenswelten, Lebenssituationen, Alltagsphilosophien sowie Weltorientierungen			
	b) <i>Bildungsrelevanz:</i> Beitrag zur persönlichen Entwicklung von Welt-, Selbst- und Fremdverhältnissen mit Bezug auf die Felder Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und kritische Reflexion als Relevanzkriterien			
<i>Gegenstands-bereiche</i>	c) <i>Problemorientierung:</i> Beitrag zu Schlüsselproblemen als Auswahlkriterium für Wissensbestände und Kompetenzen			
	d) <i>Einbettung:</i> soziale, historische und räumliche Kontextualisierung sozialer Phänomene und Probleme			
	e) <i>Wissenspluralität:</i> Anerkennung und Relationierung unterschiedlicher Wissensformen (vor allem Alltags-, Kultur-, Professions-, Wissenschaftswissen)			
	f) <i>Diversität:</i> Anerkennung und Reflexion sozialer Vielfalt und Multikulturalität			

<i>Gegenstands- bereiche</i>	g) <i>Kontroversität:</i> Anerkennung und Reflexion unterschiedlicher Weltbilder, Menschenbilder, Normen, Ideologien, politischer Grundorientierungen und Interessenlagen			
	h) <i>Kritik:</i> theoretisch, empirisch und normativ kritische Analyse der real existierenden Gesellschaft und ihrer Alternativen			
<i>Wissenschaft</i>	i) <i>Wissenschaftsorientierung:</i> Wissenschaftlichkeit als ein allgemeines, transdisziplinär methodisches Prinzip der Gewinnung und Prüfung von Wissen und als dessen Gütekriterium; Skepsis und Kritik als wissenschaftlicher Habitus			
	j) <i>Sozialwissenschaftlichkeit:</i> sozialwissenschaftliche Multidisziplinarität und Transdisziplinarität			
	k) <i>Multiparadigmatisierung:</i> wissenschaftliche Mehrperspektivität durch einen paradigmatischen Pluralismus sozialwissenschaftlicher Konzepte			

Ein Beispiel soll die Arbeit mit der (Peer-)Reflexionsmatrix näher illustrieren. Für einen beobachtenden Studierenden kann bspw. das Prinzip der „Problemorientierung“ (c) im „Können“ (2) der Lehrkraft daran sichtbar werden, dass in der Unterrichtssequenz eine problemorientierte Fragestellung aufgeworfen und zum Anlass für eine arbeitsteilige Gruppenarbeit wird. Das Feld c2 in der Matrix kann von ihm für entsprechende Notizen genutzt werden. Für eine andere Studentin steht beim Betrachten der gleichen Situation aber womöglich die fachdidaktische Frage im Vordergrund, ob sich in der von der Lehrkraft gewählten Fragestellung überhaupt eine sozialwissenschaftliche Problemhaftigkeit ausdrückt. Ihre Notizen betreffen demnach die Schnittstelle „Problemorientierung“/„wissenschaftliches Wissen“ (c1). In einem nachgehenden Austausch können die solcherart fokussierten Notizen zusammengetragen, verbalisiert und diskutiert werden. In dieser Weise gerahmte Kommunikationsprozesse dienen der wechselseitigen Verständigung über die dahinterstehenden Perspektiven und/oder können – wie im beschriebenen Beispiel – weitergehende Reflexionen hinsichtlich der Konsequenzen für das „Professionswissen“ (c3) evozieren.

4.2 Funktionen und Nutzen der (Peer-)Reflexionsmatrix sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität

Gleichwohl sich die (Peer-)Reflexionsmatrix sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität womöglich auch zu einer umsichtigen Planung von Unterricht heranziehen lässt, soll sie vornehmlich der Fokussierung von Beobachtungen und Wahrnehmungen laufender bzw. videographierter Unterrichtssequenzen dienen. In einem kommunikativen Austausch zwischen Studierenden über die aspekt-basierten Notizen können weitergehende kritische Reflexionsprozesse (z.B. über die Angemessenheit oder mögliche Alternativen des Vorgehens) grundiert werden.

Hierbei geht es weniger darum, den Studierenden (und Referendar_innen) zu einer Zuordnung von situativ beobachteter sozialer Wirklichkeit und deren systematischer Beschreibung zu verhelfen, als vielmehr darum, ihnen einen Rahmen – in Form einer theoretisch validen Heuristik für Prozesse Forschenden Lernens – anzubieten, der genutzt werden kann, um Motive, Intentionen und Sinn-Zuschreibungen der beteiligten Akteure und also auch ihre eigenen differenzierter kommunizierbar und für das (Selbst-)Verständnis der eigenen Professionsentwicklung nutzbar zu machen. Indem sie sich im Anschluss darüber austauschen und so Differenzen in der Wahrnehmung und Zuschreibung erkennen, wird zugleich die Diskursgebundenheit professionsbezogenen Handelns erfahrbar.

Je nach Situation werden dabei vermutlich immer nur einige wenige Felder für Notizen genutzt. In Abhängigkeit von den Beobachtungen, Vorkenntnissen und Interessen der Studierenden ergeben sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Häufungen. Ein sehr umfangreiches oder gar vollständiges Ausfüllen der Matrix ist obendrein ausdrücklich *nicht* intendiert. Vielmehr soll es darum gehen, Schwerpunkte und Unterschiede sowohl in den Beobachtungen als auch in den jeweiligen Ausdeutungen sichtbar zu machen. Eine anschließende Zusammenschau der ausgewählten Schnittstellen wie der unterschiedlichen Notizen zielt darauf, Anlässe zur Kommunikation und Reflexion zu stiften. Mögliche übergreifende Bezugspunkte für (kritische) Reflexionen können z.B. in folgenden Spannungsfeldern verortet sein: den gegenwärtigen wie prospektiven Inhaltsfeldern und Themen sozialwissenschaftlicher Bildung, der Dualität von Wissen und Können, einer Thematisierung des Verhältnisses von Wissen und Nicht-Wissen oder einem Abgleich von lebensweltbezogenen Bildungsansprüchen und sozio-materiellen Unterrichtspraktiken. Warum – so ließe sich bezogen auf Unterricht z.B. fragen – wird Gesellschaft einerseits im Hinblick auf problematische oder krisenhafte Entwicklungen, andererseits aber stark affirmativ und funktional thematisiert? Wie sind Inklusion und demokratische Partizipation in einer oft exkludierenden und stark über Machtverhältnisse strukturierten Gesellschaft vorstellbar und möglich? Welche sozioökonomischen Auffassungen werden über jene Modell-Darstellungen transportiert, die ein zyklisches Marktgeschehen suggerieren?

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, was die Reflexionsmatrix generell *nicht* ist oder sein kann. Ein Missverständnis wäre es, die (Peer-)Reflexionsmatrix als einen Kompetenzkatalog für Studierende/Lehrende der Sozialwissenschaften auszuweisen. Weder stellt die Matrix ein ausreichendes Instrument dar, um didaktische Entscheidungen zu legitimieren, noch handelt es sich um ein vermeintlich vollständiges Tafelwerk sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität. Vielmehr wird die (Peer-)Reflexionsmatrix in Abhängigkeit von theoretischen wie pragmatischen Erwägungen zukünftig der Anpassung und Erweiterung bedürfen.

Mögliche Nutzenerwartungen an die (Peer-)Reflexionsmatrix begründen sich daraus, dass mit ihrer Anwendung unterschiedliche Funktionen und Effekte einhergehen (können). Auch wenn die nachfolgende Auflistung unvollständig ist, lassen sich doch einige Faktoren schlaglichtartig herausstellen:

- a) Der Einsatz der (Peer-)Reflexionsmatrix kann zu einer *Fokussierung* ausgewählter Aspekte sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität verhelfen, so dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Wahrnehmung und Deutung verglichen und aufeinander bezogen werden können.
- b) Vermittelt über die inhaltlichen Vorgaben werden Anregungen zur *Reflexion* der jeweiligen Deutungen angebahnt.
- c) Komplexität kann einerseits situativ-exemplarisch erfahrbar und andererseits kommunikativ zugänglich werden. So wird die *Gleichzeitigkeit* relevanter Wissensformen anschaulich.
- d) Beobachtbare Handlungen werden hinsichtlich der enthaltenen *Implikationen und möglicher Pfadabhängigkeiten* analysierbar.
- e) Aus der Vielfalt und dem Kontrast der in der (Peer-)Reflexionsmatrix abgebildeten Gesichtspunkte können sich *Irritationen* eröffnen, die ihrerseits eine Voraussetzung für Denken in Alternativen und Innovationen (vgl. Radtke, 2000, S. 3) darstellen können.
- f) Hervorzuheben ist zudem aber auch die *Entlastungsfunktion* für Studierende, die sich aus den zu gewinnenden Einsichten in strukturelle Unverfügbarkeiten und Kontingenzen ableiten lässt.
- g) ...

Insgesamt bietet die (Peer-)Reflexionsmatrix sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität Studierenden, Referendar_innen wie auch Lehrenden in Hochschule und Schule eine Form der Unterstützung an, die im besten Fall zur Dokumentation, Archivierung und (wechselweisen) Bezugnahme auf Beobachtungen, Wahrnehmungen, Beurteilungen, Irritationen, Handlungsalternativen, Unverfügbarkeiten, Reflexionswissen, Theorieanfragen etc. genutzt und produktiv werden kann. Als ebensolche soll sie zunächst die Selbstvergewisserung und Selbstverfügbarkeit der Akteure erhöhen. Im Zuge dessen geht es jedoch – wie Reh zurecht betont – „nicht um biografische Selbstvergewisserung, sondern um (zunächst sprachliche) Verfügbarkeit dessen, was sich der Einzelne als Handeln [...] zuschreibt“ (Reh, 2004, S. 364). Eine entsprechende Haltung ist für Radtke maßgeblich:

„Professionelle zeichnen sich gegenüber den technischen und administrativen Berufen dadurch aus, daß sie über ein hohes Maß an Reflexionswissen verfügen, mit dem sie in der Lage sein sollen, wenn schon nicht ihre blinden Flecken aufzuklären, dann doch zumindest darum zu wissen, daß sie welche haben. Gerade für den Bereich der Lehrerinnen und Lehrer wird dies im besonderen Maße wichtig“ (Radtke, 2000, S. 7).

Deshalb muss es darum gehen, die Ausbildung und Entwicklung kritischer Reflexionsfähigkeit – als Haltung und Kompetenz – zu fördern. Dem Anspruch nach soll die Matrix entsprechende Prozesse anregen und somit dazu beitragen, eine fortdauernde Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität zu begünstigen. Ein Gewinn aus der Arbeit mit der (Peer-)Reflexionsmatrix begründet sich darin, dass sie diese Anforderung transparent macht, verstetigt und perspektiviert.

Um es erneut zu unterstreichen: Die Spezifik der Sozialwissenschaften und der sozialwissenschaftsdidaktischen Professionalität gründet mitnichten in einer anhaltenden quantitativen Ausweitung und Dynamisierung des relevanten wissenschaftlichen Wissens, denn hierin unterscheiden sich beide nicht grundsätzlich von anderen Fächern bzw. Fachdidaktiken. Ohnehin kann es im Zuge professionellen Handelns nicht um einen Transfer wissenschaftlichen Wissens in den sozialwissenschaftlichen Unterricht gehen oder darum, dieses zu „einer Reduzierung von Unsicherheiten in der professionellen Praxis“ (Schützeichel, 2014, S. 53) zu nutzen. Vielmehr kommt es darauf an, zu einer Optimierung der professionellen Urteilskraft und zu einer Ausweitung „der professionellen epistemischen Autonomie“ (Schützeichel, 2014, S. 53) zu gelangen. Übertragen auf die sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität kann so mit Schützeichel

abgeleitet werden, dass sie sich darin zeigt, „dass sie ein reflexives Verhältnis zum wissenschaftlichen Wissen, zu den lebensweltlichen Deutungen wie zu den eigenen Fallkonstruktionen“ (Schützeichel, 2014, S. 53) aufbauen helfen kann.

Über die Wirkungen für sozialwissenschaftliche Bildungsprozesse, die sich aus der Arbeit mit der (Peer-)Reflexionsmatrix einst ergebenden können, soll an dieser Stelle nicht spekuliert werden. Gegenstände sozialwissenschaftlicher Bildung im Allgemeinen wie die Prozesse ihrer kritisch-reflexiven Aneignung im Besonderen entstammen der sozialen Wirklichkeit und wirken auf diese zurück. So werden Kinder – gewollt oder ungewollt – wohl auch weiterhin in Lehr-/Lernarrangements sozialwissenschaftlicher Bildung eingebunden. Es steht aber zu hoffen, dass sie dabei von (künftigen) Lehrenden jene angemessene Unterstützung erfahren, die in dem Versprechen entwickelter sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität in Aussicht steht.

Literatur und Internetquellen

- AB 9 (Arbeitsbereich 9, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld) (o.J.). *Lehrprofil*. Zugriff am 10.04.2018. Verfügbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/soz/ab9/lehre.html>.
- Alkemeyer, T., Kalthoff, H., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2015). *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. doi:10.5771/9783845277349
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A.B. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 54–72). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. doi:10.1007/s11618-006-0165-2
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Beck, K. (2009). Strategien empirischer Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 237–247). Weinheim & Basel: Beltz.
- Combe, A., & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Czerwenka, K., & Nölle, K. (2012). Theorien pädagogischer Professionalität. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Schulpädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-00785-0
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das ‚Professionswissen‘ von Pädagogen. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke, *Erziehen als Profession* (S. 70–91). Opladen: Leske + Budrich.

- Dewe, B., & Otto, H.-U. (2011a). Profession. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl.) (S. 1131–1142). München & Basel: Reinhardt. doi:10.2378/ot4a.art114
- Dewe, B., & Otto, H.-U. (2011b). Professionalität. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl.) (S. 1143–1153). München & Basel: Reinhardt. doi:10.2378/ot4a.art115
- DGS (Deutsche Gesellschaft für Soziologie) (2018). *Soziologische Grundbildung für die Schule! Göttinger Aufruf der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS)*. Göttingen: DGS. Zugriff am 12.01.2019. Verfügbar unter: https://www.soziologie.de/uploads/media/DGS_Goettinger_Aufruf_fuer_Soziologische_Grundbildung.pdf.
- Falkenberg, M. (2013). *Stumme Praktiken: Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart: Lucius & Lucius. doi:10.1515/9783110510683
- Frech, S., & Richter, D. (Hrsg.). (2017). *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Hafener, B. (2013). Profil, Kompetenz, ... Was ist eine „gute Profession“? In K.-P. Hufer, T.W. Länge, B. Menke, B. Overwien & L. Schudoma (Hrsg.), *Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung* (S. 363–367). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (1), 39–45.
- Hedtke, R. (2007). *Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkung zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung*. Kurzfassung. Zugriff am 06.02.2019. Verfügbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Hedtke_Studium-als-Unterbrechung-der-Schulpraxis_2007.pdf. Original in F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 25–89). Berlin et al.: LIT.
- Hedtke, R. (2015). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, 140 (4), 18–38.
- Heppekausen, J. (2013). Beobachtung, Selbstbeobachtung und Reflexion in der Lernbegleitung. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potenziale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 109–126). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-00315-9_9
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2013). Kritische Anmerkungen zur Bildung und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der Demokratie. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung* (S. 295–308). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kahlert, J. (2018). Von Profi zu Profi? Kommunikationsbarrieren im Diskurs zwischen Disziplin und Profession. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 55–68). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-13502-7_4
- Kalthoff, H. (2018). Die Bildung des Personals – Das Lehramtsstudium zwischen Wissenschaft und imaginierter Zukunft. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 64–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2017). Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 131–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrbilder/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-05428-1
- Kurtz, T. (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 45–54). Weinheim & Basel: Beltz.
- Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K., & Zischke, F.E. (2017). Lehrervoraussetzungen. Ausbildung und Überzeugungen von Lehrer*innen im Fach Politik/Sozialwissenschaften. In H.J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 325–353). Münster et al.: Waxmann.
- Neumann, D. (2017). Möglichkeiten und Grenzen videobasierter Diagnostik professioneller Kompetenzen von Lehrer*innen in der Politikdidaktik. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 55–64). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-16293-1_5
- Niermann, A. (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253–286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Radtke F.-O. (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. *Journal of Social Science Education (JSSE)*, 11–18. (Nachdruck von: Radtke, F.-O. (1999). Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion. In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (S. 11–25). Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372.
- Reichhart, B. (2017). Das politische Selbstkonzept von Grundschullehramts-Studierenden – Ausprägung und Veränderung im Rahmen einer Interventionsmaßnahme. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 45–53). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-16293-1_4
- Reinhardt, S. (2012). *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Reinisch, H. (2009). „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33–43). Weinheim & Basel: Beltz.
- Rettberg, G. (2017). Forschendes Lernen entlang fachdidaktischer Prinzipien im Fach Sozialwissenschaften. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen* (S. 310–315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius. doi:10.1515/9783110507263
- Röhl, T. (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 323–343). Bielefeld: transcript.
- Sander, W. (2008). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (3. durchges. Aufl.). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.

- Sander, W. (2015). Brauchen Lehrer eine professionelle Planungskompetenz? In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen* (S. 86–101). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Schützeichel, R. (2014). Professionshandeln und Professionswissen – eine soziologische Skizze. In U. Unterkofler & E. Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern* (S. 43–55). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Schwier, V., & Bulmahn, C. (2016). „Miniaturen sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität“ – Über Wissen und Können in unterrichtlichen Praxisphasen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7 (2: Lehren), 32–53.
- Stiller, E. (2018). Soziologie in Schule und Lehrerbildung. *SOZIOLOGIE*, 47 (1), 39–42.
- Stövesand, B. (2019). Von der Beobachtung zur Reflexion – Die interaktive Emergenz fachdidaktischer und fachlicher Reflexionen zum Deutschunterricht. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 2, 38–55.
- Terhart, E. (2017). „Auf den Lehrer kommt es an!“ In H.-U. Grunder (Hrsg.) (2017), *Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten. Essays über „das Valsche“ in der Pädagogik* (S. 227–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiel, F. (2013). Der Beitrag des Studiums zur Professionalisierung von Lehrkräften. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung* (S. 173–186). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weber, B. (2010). Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1 (1), 91–111.
- Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2015). Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Politik. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 139–154). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-06191-3_10
- Wenzl, T., Kollmer, I., & Wernet A. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-19461-1
- Zurstrassen, B. (2013). Wie Lehr-Lern-Forschung im Praxissemester gelingen kann. Lehr-Lern-Forschung entlang fachdidaktischen Prinzipien. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4 (1: Symbole), 134–140.
- Zurstrassen, B. (2018). Das Praxissemester – eine skeptische Bilanz. *Politisches Lernen*, (3–4), 10–12.

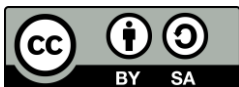
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schwier, V. (2019). Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 105–123. doi:10.4119/UNIBI/hlz-128

Eingereicht: 17.09.2018 / Angenommen: 21.09.2018 / Online verfügbar: 07.03.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Developing Professionalism in the Didactics of Social Science

Abstract: On the basis of the present discussion of professionalism in teaching, this article asks for the specific characteristics of professionalism in the didactics of social science education and maps out possibilities for supporting their formation and development. Professionalism in the didactics of social science education is herewith described as a reflective potential towards differentiation, estimation, and action. On the one hand, this professionalism refers to the multiple subjects within the discipline (sociology, economy, political science); on the other hand, it needs to take into account the social context and everyday life experiences of the learning party. As professionalism in teaching in general, professionalism in the didactics of social science education distinguishes three aspects of knowledge: scientific knowledge, operating knowledge and professional knowledge. The article argues for a strong interrelationship between progressing professionalism and research-oriented learning. The article suggests and offers possibilities for working with a matrix of peer reflection in order to support research-based learning in the didactics of social science. The proposed matrix presents a guideline for students to facilitate talk about, and reflect upon, their observations, sensations, assessments, irritations, alternatives of action, limits, (missing) knowledge, questions towards applying theories, and more. In addition, the suggested peer reflection matrix helps students, young professionals and teachers in both school and university to improve self-assurance in the field of social science education and professionalism at the same time. Even though the focus of this article is on professionalism in social science education, it may offer valuable insights for didactics in other subjects.

Keywords: social science education, professionalism in the didactics of social science education, types of knowledge, phases of school practice, matrix of (peer-)reflection, research-oriented learning.