

Bulmahn, Christoph

"Mich interessiert, was Sie so allgemein zu mir als Lehrerin sagen ...". Die Praxisberatung im Praxissemester im Spannungsfeld zwischen Eignungsfeedback und Professionalisierung

Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]: Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 194-205



Quellenangabe/ Reference:

Bulmahn, Christoph: "Mich interessiert, was Sie so allgemein zu mir als Lehrerin sagen ...". Die Praxisberatung im Praxissemester im Spannungsfeld zwischen Eignungsfeedback und Professionalisierung - In: Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]: Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 194-205 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320651 - DOI: 10.25656/01:32065; 10.35468/6127-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320651>

<https://doi.org/10.25656/01:32065>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Christoph Bulmahn

„Mich interessiert, was Sie so allgemein zu mir als Lehrerin sagen ...“ – Die Praxisberatung im Praxissemester im Spannungsfeld zwischen Eignungsfeedback und Professionalisierung

Students often expect feedback on their suitability as teachers from the practical semester. This contrasts with the strong position of the university, which is reflected in supervision and evaluation. In this article, we will show how practical advising during the practical semester can be used to show cross-phase connections in the sense of a continuous professionalization process and thus make the participation of the different actors fruitful for the professionalization process.

1 Problemaufriss: Das Praxissemester zwischen Eignungsfeedback und Forschendem Lernen

Das Praxissemester ist das zentrale Praxiselement der Lehramtsstudiengänge in Nordrhein-Westfalen. Dieser Stellenwert wird u. a. durch den zeitlichen Umfang und das lernortübergreifende Arrangement mit der Beteiligung von Universitäten, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL, Studienseminare) und Schulen unterstrichen. Auf Seiten der Studierenden werden dadurch zumeist hohe Erwartungen geweckt. Sie versprechen sich vom Praxissemester einen persönlichen Erfahrungsraum für ihre beruflichen Wünsche und eine Überwindung des für die Dauer des Studiums von ihnen empfundenen Praxisdefizits (vgl. Handelmann u. a. 2022). Im Mittelpunkt steht dabei zumeist die Frage, ob und wie sehr sie für den Beruf der Lehrkraft geeignet sind und ob und wie sie im Berufsfeld Schule bestehen können (vgl. u. a. Oelkers 1999, 68).

Vor diesem Hintergrund wird den Angeboten der ZfsL in Form von fachlichen und überfachlichen Begleitveranstaltungen, vor allem aber von Unterrichts- oder Praxisberatungen eine hohe Bedeutung beigemessen. So fungieren die Vertreter:innen der ZfsL gleichzeitig als Torwächter:innen des teils mit Unsicherheit erwarteten Vorbereitungsdienstes, aber auch als vermeintlich kundige Vorböten der lang ersehnten Schulpraxis.

Strukturell ist das nordrhein-westfälische Praxissemester eine Institution der ersten Ausbildungsphase, also der Universität. Zwar sind die Kooperationen mit Schulen

und den ZfsL auf Ebene von Gremien und Konzepten institutionalisiert, aber u. a. über das Konzept des Forschenden Lernens, den Stellenwert der sogenannten Studienprojekte als prüfungsrechtlich bedeutendem Element des Masterstudiums oder die intensive universitäre Begleitung über Vorbereitungs-, Reflexions- und Begleitseminare wird die zentrale Rolle der Universität mitsamt ihrer Programme und den Funktionslogiken des Wissenschaftssystems besonders deutlich. Diese zentrale Rolle der Hochschule wird von den Studierenden als irritierend wahrgenommen. Statt einer distanzierten Erschließung des Lernorts Schule über das Forschende Lernen erwarten sie oftmals eine Rückmeldung zur beruflichen Eignung.

Im Beitrag soll gezeigt werden, wie die Praxisberatungen im Praxissemester dafür genutzt werden können, phasenübergreifende Anschlüsse im Sinne eines kontinuierlichen Professionalisierungsprozesses aufzuzeigen und so die Beteiligung der unterschiedlichen Akteure für den Professionalisierungsprozess fruchtbar werden zu lassen.

Dazu sollen zunächst die Intentionen der Praxisberatung aus ausbildungsorganisatorischer und ausbildungsdidaktischer Sicht sowie ausgewählte Herausforderungen dargelegt werden. Anschließend werden aus einer wissens- und professionssoziologischen Konzeptionalisierung der Herausforderungen Rückschlüsse für die Gestaltung der Praxisberatung im Praxissemester gewonnen und in das Format von Unterrichtsberatungen eingebettet. Mit einem Ausblick hinsichtlich des Potenzials phasenverbindender Zusammenarbeit schließt der Beitrag.

2 Die Praxisberatung im nordrhein-westfälischen Praxissemester: Intentionen und Herausforderungen

Die Praxisberatungen sollen nach der Rahmenkonzeption „für die Schärfung des Blicks auf Elemente der Unterrichtsplanung und -durchführung“ (MSW NRW 2010, 9) genutzt werden. Der Bezugspunkt ist dabei die Einzelstunde. Die Intention des Praxissemesters insgesamt sieht die Rahmenkonzeption darin,

„Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten“ (MSW NRW 2010, 4).

Im Hinblick auf die Praxisberatung bedeutet das, anhand konkreter Entscheidungssituationen, die sich aus dem Kontext der Einzelstunde ergeben, die Verbindung von *Theorie* und *Praxis* für diese Situation herzustellen und zu reflektieren. Dabei ist die Handlungssituation der Einzelstunde mit ihren vielfältigen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen, pädagogischen, organisatorischen und individuell-persönlichen Bezügen für die Studierenden von einer hohen Komplexität gekennzeichnet, weil in ihr teils inkonsistente wie divergente Anforderungen und Bezüge aller beteiligten Institutionen und Personen

aufeinandertreffen (vgl. Zurstrassen 2018; Handelmann u. a. 2020). Erschwerend kommt hinzu, dass die in Aussicht gestellte Verbindung von *Theorie* und *Praxis* einer stark vereinfachten Zuordnung von Lernorten und Wissensbeständen unterliegt (vgl. Wildt 1996, 97; Hedtke 2007, 27f.). Die daraus entstehende, selbst gestellte Transferaufgabe droht zu scheitern.

3 Praxissemester und Praxisberatung in der Professionalitätsentwicklung angehender Lehrkräfte

Blickt man systemtheoretisch auf die im Praxissemester intendierte *Verbindung* von Theorie und Praxis, wird deutlich, dass eine strukturelle Herausforderung in den unterschiedlichen Systemlogiken liegt, wie Kurtz feststellt:

„Wissenschaftliches Wissen als Abgabe an die pädagogische Praxis in Form von Didaktiken oder Unterrichtstechnologien kann den Unterrichtsprozeß nicht anleiten, da dieser selbstreferentiell geschlossen operiert, es kann allenfalls in den Selbststeuerungsapparat des Interaktionssystems inkorporiert werden, wobei es dann aber zum Element der Autopoiesis dieses Systems wird und das heißt, nicht mehr der wissenschaftlichen, sondern der pädagogischen Logik folgt“ (1997, 167).

Damit ergeben sich für die geforderte Verbindung von Theorie und Praxis „systemlogische Grenzen“ (ebd.), die eine strukturelle Differenz zur Folge haben, was sich in der Wahrnehmung der Studierenden als Vermittlungsproblem darstellt. Systemtheoretisch erscheint diese Idee der einfachen Übertragbarkeit von (universitärer) Theorie in (schulische) Praxis allerdings eher naiv.

Fruchtbar erweist sich diese Differenzannahme allerdings, wenn man sie aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Wissensverwendungsforschung betrachtet (vgl. Dewe u. a. 1992).

Hier zeigt sich, dass sich hinter der einfachen Formel von *Theorie und Praxis* neben unterschiedlichen Organisationen, Ausbildungsphasen etc. strukturell unterschiedliche Wissensformen verbergen, die jeweils anderen Systemlogiken folgen, mit potenziell divergenten Anforderungen verbunden sind und anderslautende Fragen beantworten, kurz: andere Dimensionen pädagogischer Professionalität beleuchten. So handelt es sich bei dem, was gemeinhin als *Theorie* beschrieben wird, um wissenschaftliches Wissen, d. h. v. a. fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche Wissensbestände, die dem Funktionssystem der Wissenschaft entspringen und so dem Wahrheitskriterium entsprechen. Dieses Wissen ermöglicht es ferner im Sinne eines *knowing that* in Rückschau oder in Voraussicht Rechenschaft abzulegen (vgl. Ryle 1969; Kurtz 1997, 176). Bei der so bezeichneten *Praxis* scheint es demgegenüber um Handlungswissen, um das Können oder *knowing how* (Ryle 1969), zu gehen, das berufsfeldspezifische Methoden, Routinen und Arbeitsweisen beinhaltet und so dem Kriterium der Angemessenheit

verpflichtet ist, sich also in der spezifischen Handlungssituation bewähren muss. Beide Wissensformen folgen so den jeweiligen Systemlogiken ihres Entstehens und sind eben nicht unmittelbar transferierbar. Sie stehen vielmehr im Verhältnis der Komplementarität (vgl. Kurtz 1997, 80). Es geht bei der Bewältigung jedweder Entscheidungssituation um Wissen und Können gleichermaßen.

Diese Beschreibung stellt nun zusammen mit der empirischen Beobachtung, dass trotz dieses strukturellen Dilemmas eine „Bearbeitung praktischer Probleme unter Zuhilfenahme wissenschaftlichen Wissens tatsächlich geschieht“ (ebd.), die Frage, wie sich eine angestrebte Verbindung konzeptionell bestimmen lässt. Dewe u. a. sehen den Schlüssel darin in der gesellschaftlichen Institutionalisierungsform, der Professionalität:

„Im professionellen Handeln *begegnen* sich wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem potentiell jene oben skizzierte Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfinden kann“ (1992, 81).

Diese Begegnung lässt also eine neue Wissensform – das Professions- oder Begründungswissen – entstehen, die sich wiederum als Professionalität institutionalisiert. Das Professionswissen beschreibt das individuelle In-Beziehung-Setzen von Wissenschafts- und Handlungswissen, die sogenannte Relationierung in der „Blackbox“ des Professionellen (vgl. Dewe u. a. 1992, 83). Das Professionswissen beschreibt dabei, wie in Abbildung 1 dargestellt, ein situatives Begründungs- und Urteilsvermögen, das den Kriterien Wahrheit und Angemessenheit verpflichtet ist (vgl. Dewe u. a. 1992, 82).

Wissenschaft	Profession	Praxis
Wissen		Können
Wahrheit	Wahrheit <i>und</i> Angemessenheit	Angemessenheit
Begründung		Entscheidung

Abb. 1: Wissensformen, -funktionen und Unterscheidungskriterien (Dewe u. a. 1992, 82)

Somit symbolisiert Professionalität

„die Verknüpfung von Wahrheit und Angemessenheit über die reflektierte Handhabung von Differenzen als einen Weg vom Wissen zum *berufspädagogischen Können* über den Umweg der Begründung“ (Kurtz 1997, 177; Herv. i. O.).

Auch wenn diese reflektierte Handhabung in der Person des/der Professionellen erfolgt, individuell ist und sich so nur subjektiv benennen lässt, kann sie durch (Selbst-)Reflexion zur Sprache gebracht werden:

„Sofern Professionalität in der Relationierung zweier differenter Wissens- und Handlungssphären aufgeht, wozu wiederum Distanz vonnöten ist, bezeichnet (Selbst-)Reflexivität im Sinn der Steigerung des ‚knowing that‘ jederzeit verfügbaren Wissen darüber was man tut, eine wichtige Komponente“ (Dewe u. a. 1992, 85).

Übersetzt man diese Konzeptionalisierungen auf das Praxissemester und die Praxisberatung, erscheinen die Erwartungen der Studierenden klarer: Ausgestattet mit mehr oder weniger reichlich Wissenschaftswissen in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften aus der ersten Phase der Lehrer:innenbildung treten sie das erste Mal als Professionelle in das Berufsfeld Schule und die mit ihm verbundenen vielfältigen Handlungs- und Entscheidungssituationen. Was sie als den vielbeschworenen Praxisschock erleben, lässt sich systemtheoretisch als erstmalige Konfrontation mit der u. a. pädagogischen Logik des Schulsystems beschreiben. Das in der konkreten Entscheidungssituation so empfundene Praxisdefizit ihrer Hochschulausbildung liegt also u. a. in der fehlenden Verfügbarkeit von Handlungswissen, eben dem Wissen darüber, wie eine konkrete Situation im Sinne des *knowing how* bewältigt werden kann und was bei deren Bewältigung und Gestaltung *funktioniert*.

Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden als erfahrene Lernende in der eigenen Schulzeit und dem Studium, das ja ebenfalls der sozialen Praxis Lehren/Unterrichten folgt, implizit mit dem Können ihrer Lehrenden konfrontiert waren und es mutmaßlich auch nach dem Kriterium der Angemessenheit aus Lernenden-Perspektive bewertet haben, muss das Handlungswissen erst durch (Selbst-)Reflexionsprozesse solch biografischer Erfahrungen, begleiteter Hospitationen oder eigener Praxisversuche expliziert und damit verfügbar gemacht werden (vgl. Wildt 1996, 100f.; Hedtke 2007, 41).

Für die Ausbildung eines Professionswissens bedarf es aber mindestens zweier weiterer Aspekte: Zum einen erscheint es notwendig, das für die Bewältigung der Situation relevante Wissenschaftswissen sichtbar werden zu lassen, indem beispielsweise auf Basis alternativer fachdidaktischer oder bildungswissenschaftlicher Ansätze als unsicher erlebte situative Entscheidungen nachträglich legitimiert oder für die Entwicklung von künftigen Handlungsalternativen genutzt werden. Damit kann das situative In-Beziehung-Setzen beider Wissensbestände reflektiert werden, wobei es dann nicht um die Zuschreibung unterschiedlicher Wertigkeiten zugunsten des einen oder anderen geht, sondern um die Reflexion der situativen Relevanz von Wissen und Können in ihrer Gleichzeitigkeit in der Logik von Wahrheit und Angemessenheit. Zum anderen stellen die potenzielle Komplexität der jeweils im Zentrum stehenden Situation sowie der Umfang und die Vielschichtigkeit der relevanten Wissensbestände hohe Anforderungen an den für die Ausbildung des Professionswissens

notwendigen Reflexionsprozess selbst. So erscheint es gerade im Praxissemester in einer relativ frühen Phase der Professionalisierung mit seiner hohen Erfahrungsdichte sinnvoll und angezeigt, die Studierenden bei diesem sehr anspruchsvollen Prozess der (Selbst-)Reflexion gezielt anzuleiten und zu unterstützen.

Für die Praxisberatung im Praxissemester, die ausdrücklich als reflexives Ausbildungselement angelegt ist, liegt hier eine große Chance: Gelingt es, die Selbstreflexion der Studierenden im Hinblick auf die situative Relationierung von Wissenschafts- und Handlungswissen anzuregen, kann die jeweilige Relevanz der beiden Wissensbestände für das situative Handlungsvermögen sichtbar gemacht werden, was vor allem dem oft als wenig hilfreich empfundenen Wissenschaftswissen zugutekommen dürfte. So könnte die Praxisberatung einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines Professionswissens leisten.

4 Anforderungen an die Gestaltung der Praxisberatung

Unabhängig vom spezifischen Kontext Praxissemester sind Unterrichtsberatungen in allen Phasen der Lehrkräftebildung, aber auch in der späteren Berufstätigkeit ein wichtiges Element der Professionalisierung, wie auch Instrument pädagogischer Führung (vgl. Schnebel 2012, 98). Die Beratungsgespräche in der Lehrkräftebildung sind dabei oftmals von einer vertikalen Struktur geprägt und vermischen, vor allem in der zweiten Ausbildungsphase, Elemente von Bewertung und Beratung sowie kollegialer und Experten:innenberatung. So wird die Anregung eines individuellen Lernprozesses als Kernintention schulischer Beratung erschwert (vgl. Schnebel 2012, 59, 101).

Ausgehend von der im vorherigen Kapitel vorgestellten Notwendigkeit, durch (Selbst-)Reflexion die Relationierung von Wissenschafts- und Handlungswissen in Form eines Professionswissens zugänglich zu machen, stellt sich nun die Frage, wie diese (Selbst-)Reflexion im Rahmen von Unterrichtsberatungen angeregt werden kann. Hilfreich erweist es sich in diesem Zusammenhang, dass die Förderung von (Selbst-)Reflexivität bereits ein vielerorts etabliertes Ziel von Lehrer:innenbildungsprozessen ist (vgl. MSB NRW 2021, 4).

Korthagen und Wubbels (2002, 48) sehen in der Reflexion die Möglichkeit, aus Erfahrung zu lernen, was ihrer Auffassung nach wiederum ein „machbarer Weg in der Lehrerausbildung sein kann, der dazu beiträgt, theoretische Vorstellungen und Lehrerfahrung zusammenzuführen“, und zwar unter Berücksichtigung kognitivpsychologischer Determinanten der Informationsverarbeitung, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Entscheidend ist aber in diesem Ansatz, eine konkrete Handlung zum Ausgangspunkt der Reflexion zu machen, die dann zum Ausgangspunkt des Lernens wird (vgl. Korthagen 2002, 65f.). Durch Rückblick auf dieses Handeln und die Identifikation wesentlicher Aspekte werden schlussendlich alternative Handlungsverfahren entwickelt, die wiederum erneut erprobt werden.

Während Korthagen u. a. (2002) mit ihrem Fokus auf den Vorbereitungsdienst den Umfang der Handlung nicht näher festlegen, sondern vielmehr das Lernbedürfnis des zu Beratenden als entscheidendes Kriterium benennen, muss bei der Gestaltung der Praxisberatung im Praxissemester die Komplexität der Handlungssituation in dieser Phase der Professionalisierung mitgedacht werden. Angesichts der oft erstmalig in Erscheinung tretenden vielfältigen Bezüge zum Wissenschafts- und Handlungswissen, aber auch zur persönlichen Entwicklung und organisationalen Eingebundenheit, erscheint es sinnvoll, die Handlungssituation und damit auch den Referenzpunkt der Reflexion räumlich und zeitlich eng zu begrenzen (vgl. Schwier & Bulmahn 2016, 41), zum Beispiel mit einem Fokus auf eine einzelne Unterrichtsphase oder einen phasenübergreifenden Aspekt (vgl. Bulmahn u. a. 2022). So wird die Komplexität in der Betrachtung des einzelnen Aspekts zwar erhöht, die Komplexität durch die Reduktion des Reflexionsumfangs aber insgesamt reduziert. Gleichwohl verbleibt eine hohe Anzahl an möglichen Anknüpfungspunkten für die Reflexion, um sowohl das relevante Wissenschafts- und Handlungswissen sowie ihre situative Relationierung sichtbar zu machen, diese also zu fokussieren. Wie eine solche Fokussierung am Beispiel der Entwicklung eines Unterrichtsthemas im Fach Sozialwissenschaften aussehen kann und welche Wissensbestände der einzelnen Wissensformen dabei relevant werden können, zeigt Tabelle 1:

Tab. 1: Beispiel einer sozialwissenschaftsdidaktischen Miniatur zur Themenfindung im Inhaltsbereich „Zukunft der Alterssicherung“ (leicht angepasst nach Bulmahn u. a. 2022, 4).

Fokussierter Aspekt: Entwicklung eines Unterrichtsthemas zum Inhaltsbereich „Zukunft der Alterssicherung“		
Wissenschaftliches Wissen („Wissen“)	Professionswissen („Wissen und Können“)	Handlungswissen („Können“)
z. B. gegenstands- und methodenbezogene Theorien	z. B. professionelle Argumentationshorizonte und -muster	z. B. Routinen, Methoden, Denks-, Arbeits- und Handlungsweisen
z. B.: - Theorien des Wohlfahrtsstaates (z. B. funktionalistische, konflikttheoretische, institutionelle, sozioökonomische bzw. internationale Ansätze) und des „Sozialen Wandels“ (Modernisierungstheorien, marxistische Theorien, kulturalistische Theorien, Differenzierungstheorien u. a.) im Kontext aktueller Debatten - Empirische Befunde zur deutschen Alterssicherung	z. B.: - Warum habe ich dieses fachdidaktische Prinzip ausgewählt? - Wie habe ich die Ergebnisse curricularer, fachwissenschaftlicher und lerngruppenanalytischer Befunde in eine Themenstellung, z. B. im Hinblick auf didaktische Reduktion, transformiert? - Wie habe ich das Thema mit Blick auf die strukturellen Anforderungen seitens der Lerngruppe angepasst?	z. B.: - generelle Eignung des Themas für die konkrete Lerngruppe (Zugänglichkeit, Exemplarität, Interessen, Vorerfahrungen, Lebensweltbezug) - Arbeit und Umgang mit unterschiedlichen Ebenen curricularer Vorgaben (Inhaltsfelder, Kompetenzerwartungen, ggf. zentrale Vorgaben hinsichtlich zentraler Abschlussprüfungen, schulinterne Lehrpläne, ...)

**Fokussierter Aspekt: Entwicklung eines Unterrichtsthemas zum Inhaltsbereich
„Zukunft der Alterssicherung“**

Wissenschaftliches Wissen („Wissen“)	Professionswissen („Wissen und Können“)	Handlungswissen („Können“)
z. B. gegenstands- und metho- denbezogene Theorien	z. B. professionelle Argumenta- tionshorizonte und -muster	z. B. Routinen, Methoden, Denk- , Arbeits- und Handlungsweisen
• Systemwissen über die Funk- tionsweise der Alterssicherung • Relevante fachdidaktische Prinzipien z. B. als Instrumen- te der Unterrichtsplanung • Ausgewählte (fach-)didak- tische Theorien (z. B. zur Funktion und Gestalt von Themen für sozialwissen- schaftliche Lernprozesse) • ...	• ...	• ...

Im Zentrum der hier für das Fach Sozialwissenschaften beispielhaft fokussierten Entscheidung, der Entwicklung eines Unterrichtsthemas zum Gegenstandsbe-
reich „Zukunft der Alterssicherung“, stehen zentrale, für eine sozialwissenschafts-
didaktische Professionalität entscheidende Fragen, wie beispielsweise die Auswahl
eines fachdidaktischen Prinzips zur didaktischen Perspektivierung des Gegen-
stands, die Wissensbestände beider Wissensformen abrufte und in einer Entschei-
dung zusammenführt (vgl. Reinhardt 2011). So gilt es hier u. a. auf Seiten des
Wissenschaftswissens fachwissenschaftliche Fragen zur Theorie und Empirie des
Sozialstaats, fachdidaktische Fragen zur Struktur und Relevanz der verschiedenen
fachdidaktischen Prinzipien (z. B. Problemorientierung, Aktualität etc.) und bil-
dungswissenschaftliche Fragen zur Gestaltung von kompetenzorientierten Lern-
wegen zu beleuchten. Auf Seiten des Handlungswissens werden z. B. Fragen nach
der Lebenswelt der spezifischen Lerngruppe, ihren Vorerfahrungen oder Metho-
denkenntnissen gestellt. Die sich anschließende Entscheidung für ein konkretes
Thema setzt die Antworten auf diese Fragen zueinander in Beziehung und gewich-
tet sie unter Nutzung der Kriterien Wahrheit, also wissenschaftlicher Richtigkeit,
und Angemessenheit, also der situativen Eignung für Kontext und Lerngruppe.
Das Wissen über und die Fähigkeit zu dieser Relationierung stellt so einen Teil des
sozialwissenschaftsdidaktischen Professionswissens dar.

Zum Zeitpunkt der Praxisberatung ist die Relationierung mindestens zweifach
erfolgt: einmal während der Planung, ein weiteres Mal während der Unterrichts-
durchführung, bei entsprechender Beratung von Peers oder Mentoren:innen sogar
noch öfter (vgl. Bulmahn & Schwier 2023, 55). Das eröffnet die Chance, durch
die Fokussierung auch die Relationierung der Wissensbestände im Zeitverlauf von
der Planung über die Durchführung bis zur Reflexion rückblickend dezidiert in

den Blick zu nehmen. Dabei ist die Relationierung keineswegs ein punktuelles Ereignis, sondern ein Prozess mit jeweils einem (Zwischen-)Produkt, sodass an dieser Stelle eher eine Beschreibung als Relationierungsphase naheliegt.

Dabei umfasst die erste Relationierungsphase den Planungsprozess im Vorfeld der unterrichtlichen Handlungssituation, an deren Ende z. B. eine Unterrichtsskizze steht, die die zentralen methodisch-didaktischen Entscheidungen, Ziele und Unterrichtsschritte zusammenfasst. Diese Skizze dokumentiert zahlreiche, bereits getroffene Entscheidungen, häufig mit einem hohen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteil, mit starkem Fokus auf dem Wissenschaftswissen. Hierbei muss auch berücksichtigt werden, dass es sich dabei keinesfalls um isolierte Entscheidungen handelt, sondern stets verschiedene Entscheidungen in wechselseitiger Abhängigkeit getroffen werden, bei denen es um ein stetes Abwägen von Alternativen mit Konsequenzen auf wiederum andere Entscheidungen geht.

Die zweite Relationierungsphase stellt, je nach fokussiertem Aspekt, die Verwirklichung der Planung in der konkreten Handlungssituation, der oft so beschriebenen *Unterrichtsdurchführung* dar. Hier trifft die Planung auf die unterrichtliche Realität der jeweiligen Lerngruppe, sodass situative Anpassungen notwendig werden. Der Schwerpunkt liegt hier vermutlich eher auf dem Handlungswissen, da hier Formen situativer Inszenierung auf der Ebene der Arbeitsweisen, Methoden und Routinen relevant werden, z. B. wenn im Rahmen der Unterrichtsinteraktion bei der Planung nicht vorhersehbare Kontroversen auftauchen, die eine situative Anpassung des Themas nahelegen, um die Lernmotivation zu steigern und dem fachdidaktischen Prinzip der Schüler:innenorientierung besonders Rechnung zu tragen. Die Herausforderung besteht dabei darin, diese potenzielle Anpassung beispielsweise hinsichtlich ihrer fachwissenschaftlichen und curricularen Passung zu prüfen und darüber während der laufenden Interaktion zu entscheiden.

Die dritte Relationierungsphase erfolgt schließlich während der Praxisberatung selbst. Unabhängig von der Struktur des Beratungsgesprächs, die sich im Detail je nach Beratungskonzept der beteiligten Akteure unterscheiden mag, werden anhand der eigenen Ziele und/oder der erlebten Handlung beziehungsweise der dort beobachteten Schwierigkeiten im Lehr-/Lernprozess die getroffenen Entscheidungen hinterfragt, neu beleuchtet und mögliche Alternativen erörtert (vgl. z. B. Korthagen & Wubbels 2002, 49).

Insgesamt ermöglicht die Fokussierung auf ein Unterrichtselement, beispielsweise hinsichtlich eines spezifischen Wissensbestands, in dem zeitlich begrenzten Beratungssetting überhaupt erst, die erfolgten Relationierungen mit den ihnen zugrundeliegenden Wissensbeständen, Entscheidungsmustern und (Neu-)Bewertungen zu thematisieren. Besonders entscheidend wird es sein, dabei potenzielle Entscheidungskonflikte, erkannte Anpassungsbedarfe und/oder Entscheidungsprämissen in den Blick zu nehmen, da sich vor allem daran die Beziehung der

Wissensformen und die Autonomie des Umgangs damit als Teil pädagogischer Professionalität zeigen lassen.

Die Praxisberatung bietet dabei das Potenzial, die (Selbst-)Reflexion der Studierenden über die genutzten Wissensbestände und ihre situative Relevanz anzuleiten und so zur bewussten Entwicklung eines individuellen Professionswissens beizutragen.

Zusammengefasst erscheint es zur systematischen Ausbildung des Professionswissens im Rahmen der Praxisberatung ratsam, erstens die Komplexität und Diffusität der potenziellen Erfahrungen durch eine Fokussierung auf ein zeitlich und/oder thematisch begrenztes Unterrichtselement zu reduzieren, und zweitens eine Thematisierung der für die Gestaltung des Elements relevanten Wissensbestände und ihrer situativen Relationierung anzuleiten.

5 Ausblick und Fazit

Eine so gestaltete fokussierte Praxisberatung eröffnet die Möglichkeit, Reflexionsprozesse zu initiieren, „in denen das implizite Wissen expliziert wird oder in nachträglicher Interpretation erschlossen werden kann“ (Dewe u. a. 1990, 314), um so zur individuellen Entwicklung eines Professionswissens beizutragen. Darüber hinaus fördert dieses Format „[d]ie Fähigkeit der Metakommunikation über abgelaufene Ereignisse als Kern der Professionalität“ (ebd.). Diese (Selbst-)Reflexion der Studierenden unterscheidet sich zwar strukturell vom oftmals erwarteten Eignungsfeedback, leistet im besten Falle aber dennoch einen Beitrag zur eigenständigen *Eignungsreflexion* (MSW NRW 2012).

Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass die fokussierte Perspektive auf das Professionswissen der Studierenden auf Seiten der Beratenden eine hohe Professionalität erfordert. Zum einen in der Dimension von Beratung: Schließlich müssen die sich z. T. situativ ergebenden Relationierungen durch die oder den Beratenden erkannt werden und als Argumentationsmuster verfügbar sein, um die Reflexion der Studierenden v. a. selbstreflexiv zu gestalten. Zum anderen erfordert die Fokussierung eine hohe eigene Professionalität in der Dimension des jeweils fokussierten Professionswissens.

Eine Chance im Praxissemester liegt hier allerdings in dessen strukturell lernortübergreifendem Arrangement. Wie an nahezu keiner anderen Stelle in der Lehrer:innenbildung sind hier Lehrende der Universität, Ausbilder:innen der ZfsL und auch schulische Mentor:innen gleichermaßen und unmittelbar beteiligt. Wenn auch die Praxisberatung in den meisten Fällen allein unter Beteiligung vom ZfsL und der Schule stattfindet, besteht schon heute die Möglichkeit, auf Wunsch der Studierenden auch Vertreter:innen der universitären Begleitveranstaltungen daran teilnehmen zu lassen. Durch die spezifische Sichtweise und Exper-

tise der Akteure hinsichtlich jeweils unterschiedlicher Aspekte des Wissenschafts-, Handlungs- und Professionswissens und die Gelegenheit, diese gleichzeitig im Rahmen der Praxisberatung zu thematisieren, ergibt sich für die Studierenden die Möglichkeit, im Rahmen der Praxisberatung die unterschiedlichen Sichtweisen, Akzentuierungen und Fragestellungen in ihrer Gleichzeitigkeit zu erfahren und so auch eine Kontinuität der eigenen Professionalisierung über die Phasen hinweg zu erleben.

Sofern der Professionalisierungsprozess als solcher und der Stellenwert der (Selbst-) Reflexion bei der Entwicklung des Professionswissens den Studierenden transparent werden, besteht so zusätzlich die Möglichkeit, dass sich das Bedürfnis nach Eignungsfeedback im Rahmen des Praxissemesters durch die mit der (Selbst-) Reflexion intendierte (Selbst-)Erkenntnis über die individuelle Professionalitätseentwicklung mit ihren Stärken und Entwicklungsbedarfen befriedigen lässt.

Literatur

- Bulmahn, C. Crämer, M., Handelman, J. & Schewe, F. (2022): Fachdidaktisch-fokussierte Praxisberatung im Fach Sozialwissenschaften. Handreichung für Studierende. Online unter: https://sowi-online.de/praxis/methode/fachdidaktisch_fokussierte_praxisberatung_fach_sozialwissenschaften_handreichung_f%C3%BCr_studierende.html. (30.01.2023).
- Bulmahn, C. & Schwier, V. (2023): Die fachdidaktisch-fokussierte Praxisberatung im Bielefelder Praxissemester – Wie kann Beratung dazu beitragen, der Komplexität schulischer Praxisphasen zu begegnen? In: A. Schöning & A. Pfeiffer (Hrsg.): *Schulpraktische Studien professionell begleiten. Konzepte, Formate und Instrumente* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien Bd. 15). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 49–59.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionstheorie. In: L.-M. Alish, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig, 291–320.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): Das ‚Professionswissen‘ von Pädagogen. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Erziehen als Profession*. Opladen: Springer, 70–91. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_5
- Handelman, J., Schwier, V. & Bulmahn, C. (2020): Forschendes Lernen und sozialwissenschafts-didaktische Professionalität in der phasenübergreifenden Professionsentwicklung. In: M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann, 71–81.
- Hedtke, R. (2007): Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In: F. Kostrzewa (Hrsg.): *Lehrerbildung im Diskurs*. Berlin: Lit, 25–89.
- Korthagen, F.A.J. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: Staatliches Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen (Hrsg.): *Fred A.J. Korthagen. Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit*. Übers. aus dem Englischen von Wolfgang Meyer. Hamburg: EB-Verlag, 55–73.
- Korthagen, F.A.J. & Wubbels, T. (2002): Aus der Praxis lernen. In: In: Staatliches Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen (Hrsg.): *Fred A.J. Korthagen. Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit*. Übers. aus dem Englischen von Wolfgang Meyer. Hamburg: EB-Verlag, 41–54.

- Kurtz, T. (1997): Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme: der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. Online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf. (30.01.2023).
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Online unter: https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf. (11.07.2023).
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 28.06.2012 (ABl. NRW. S. 433). Online unter: <https://bass.schul-welt.de/12448.htm#pgfld-1068514>. (19.06.2023).
- Oelkers, J. (1999): Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: F.-O. Radtke (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität – Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 66–81.
- Reinhardt, S. (2011): Fachdidaktische Prinzipien als Brücke zwischen Gegenstand und Methode: Unterrichtsplanung. In: A. Petrik, A. Besand, T. Grammes & D. Lange (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Frankfurt am Main, Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag, 147–162.
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam.
- Schnebel, S. (2012): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schwieb, V. & Bulmahn, C. (2016): „Miniaturen sozialwissenschaftlicher Professionalität“ – Über Wissen und Können in unterrichtlichen Praxisphasen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 7 (2), 32–53.
- Wildt, J. (1996): Reflexive Lernprozesse. In: D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim: Beltz, 91–107.
- Zurstrassen, B. (2018): Das Praxissemester – eine skeptische Bilanz. In: Politisches Lernen 36 (3–4), 10–12.

Autor

Bulmahn, Christoph, M. Ed.
Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Minden, Seminar Gymnasium/Gesamtschule
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalität, Didaktik der
Sozialwissenschaften
christoph.bulmahn@zfsl-minden.nrw.schule