

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Systematisch, praktisch, gut?

Forschendes Lernen im Gemenge der Praxen und des (Nicht-)Wissens

Volker Schwier^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

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

Zusammenfassung: Die Professionalität von Lehramtsstudierenden soll sich im Praxissemester entwickeln, indem wissenschaftsbezogene Inhalte des Studiums mit berufsbezogenen Anforderungen der Schule vermittelt werden. Aber mit welcher Praxis bekommt es die universitäre Lehrer*innenbildung dabei zu tun? Während Praxis in Schule und Unterricht besondere Aufmerksamkeit erfährt, wird leicht übersehen, dass auch über das Format Forschendes Lernen eine spezifische (universitäre) Praxis beschrieben und eingefordert wird. In Abgrenzung zu verbreiteten, aber oft mehrdeutigen „Theorie-Praxis“-Problemen werden Erwartungen an „Forschendes Lernen“ aus einer praxistheoretischen Perspektive ausdifferenziert. Anschließend können relevante Praxen und die in ihnen verhandelten Wissensbezüge in den Fokus der Beobachtung rücken. Es geht darum zu unterscheiden, welches Wissen im Lehramtsstudium generell und in den Praxisphasen im Besonderen adressiert sein kann. Womöglich können so einige ebenso beharrliche wie unangemessene Begehren nach „Praxis“ verunsichert werden.

Schlagerwörter: Forschendes Lernen, Lehr-/Lern-Praktiken, (Nicht-)Wissen, Praxistheoretische Forschung, Wissenschaftlichkeit



1 Praxissemester

Für alle Lehramtsstudiengänge in Nordrhein-Westfalen ist eine seit 2015 eingeführte Langzeitpraxisphase obligatorisch. Sie erstreckt sich in der Regel über zwei Semester. In den jeweiligen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften werden die Studierenden vorbereitet, ehe sie im nachfolgenden Semester an mehreren Tagen in der Woche und über einen Zeitraum von etwa fünf Monaten an einer Praktikumsschule der Region tätig sind, um zu hospitieren, Unterrichtsvorhaben zu erproben, Forschungsarbeiten (Studienprojekte) durchzuführen und so verschiedenen Aspekten schulischer Praxis zu begegnen. Von den begleitenden Akteur*innen aus Schule, Hochschule und Zentrum für schulpraktische Lehrer*innenausbildung (Studienseminar) werden kontinuierlich und abschließend Gelegenheiten für Reflexions- und Auswertungsphasen eröffnet. Die an das Praxissemester anschließenden Erwartungen offenbaren eine ebenso umfassende wie anspruchsvolle Zielsetzung:

„Im Praxissemester werden berufsrelevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in einer forschenden Grundhaltung mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit verknüpft“ (MSW NRW, 2010, S. 4).

Dieser Vorstellung nach bildet das Format des Praxissemesters eine Schnittstelle zwischen den wissenschaftsbezogenen Inhalten des Lehramtsstudiums und den berufsbezogenen Anforderungen an der Schule. Als verbindendes Scharnier zwischen beiden tritt die forschende Grundhaltung hinzu. Ihre handlungspraktische Entsprechung findet diese Haltung im Forschenden Lernen. Dem hochschuldidaktischen Leitbild folgend (vgl. MSW NRW, 2010, S. 4ff.) wird darüber die Entwicklung von Professionalität unterstützt, und zudem werden im Vollzug Forschenden Lernens die beiden vermeintlich disparaten Welten von Schule und Universität miteinander verbunden (z.B. Klewin, Schüssler & Schicht, 2017), repräsentieren sie doch die antagonistischen Pole von sogenannten Theorie-Praxis-Verhältnissen, die schon seit Jahrzehnten und bis in die Gegenwart hinein in Diskursen zur Lehrer*innenbildung fortlaufend problematisiert und perpetuiert werden (zur Übersicht z.B. Hedtke, 2000; Leonhard, 2020b). Das Praxissemester soll den Studierenden über das Forschende Lernen in Unterrichtsvorhaben und Forschungsprojekten also Möglichkeiten zur Transformation wissenschaftlichen Wissens eröffnen, indem dieses angewandt, ausprobiert und ausbildungswirksam wird. Was der Universität in irgendeiner Weise als „Theorie- und Reflexionswissen“ entstammt, soll in die Schule überführt werden, um auf verschiedenen Ebenen eingebracht und wirksam zu werden. Das kann geschehen, indem es dort z.B. auf seine Relevanz (etwa für inhaltlich-fachliches Lehren und Lernen) befragt, für den Unterricht und das Lernen adaptiert, als methodisches Arrangement im Forschungsfeld Schule genutzt oder auch grundsätzlich als Begründungs- und Argumentationshorizont in der Darstellung von Professionalität diskursiv wird. Eben dort – in der schulischen Praxis – soll sich erweisen, was einer berufspraktischen Tätigkeit mit professionellem Anspruch womöglich dienlich ist.

So weit, so ambitioniert, aber: Auf welchen Voraussetzungen ruht die Modellvorstellung? Warum muss eigens herausgestellt werden, dass die Entwicklung von Professionalität im Bereich der Lehrer*innenbildung grundsätzlich auf Wissenschaftlichkeit verwiesen ist und bleibt? Und überhaupt: Mit welcher Praxis bekommt es die universitäre Lehrer*innenbildung im Format Forschenden Lernens an den verschiedenen Lernorten des Praxissemesters zu tun?

Dieser Essay nimmt die Fragen auf, ohne jedoch Antworten jener Art zu versprechen, denen ein Etikett empirisch evidenzbasierter Qualität anhaften könnte. Stattdessen werden Erwartungen an Forschendes Lernen aus einer praxistheoretischen Perspektive ausdifferenziert und Unterscheidungen eingefordert, um die Akteur*innen im Praxissemester vor irrlichternden Versprechungen zu bewahren. Doch zunächst geht es darum, einen

in den Diskursen zur Lehrer*innenbildung beliebten und mutmaßlich funktionalen, aber besonders für die Selbstvergewisserung von Studierenden insgesamt unergiebigem Ballast aus fraglichen Theorie-Praxis-Zuschreibungen beiseitezuschieben. So kann anschließend das Gemenge der Praxen und der in ihnen verhandelten Wissensbezüge in den Fokus der Beobachtung rücken. Es geht darum zu unterscheiden, welches Wissen im Lehramtsstudium generell und in den Praxisphasen im Besonderen adressiert sein kann.

2 Forschendes Lernen

Längst gibt es eine breite, auch erfahrungsbasierte und datengestützte Debatte zum Forschenden Lernen im Praxissemester (z.B. Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017), die an dieser Stelle nicht neuerlich referiert werden soll. Weil es sich beim Forschenden Lernen dennoch in mancher Hinsicht um eine „Black Box“ handelt, werden hier stattdessen Annäherungen aus praxistheoretischer Perspektive vorgeschlagen. Schon übertragen auf die eingangs zitierte Zielsetzung erweist sich etwa die Frage danach, um *welche* Praxis es denn gehe, als keineswegs trivial: Was soll dabei von den Studierenden wie und womit verknüpft werden, wenn dem Qualitätsanspruch einer „berufspraktischen Tätigkeit“ zu genügen ist – mithin einer Praxis, die gleichwohl selbst allenfalls vage erahnt werden kann?

Unabhängig von der Frage, ob es überhaupt gelingen kann, zwei disparate Praxen weitgehend synchron zu vollziehen, also etwas reflexiv zu erforschen, während es betrieben wird, lohnen genauere Blicke auf die als Studienelemente kontextualisierten schulischen Praxisphasen. Besonders die – auch von anderen – eingeforderte theoriebezogene Beobachtung, Beschreibung und Unterscheidung von Praxen (z.B. Kalthoff, Rieger-Ladich & Alkemeyer, 2015; Leonhard, 2020a; Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018) verweist zunächst zurück auf eine als anhaltende Herausforderung markierte Argumentationsfigur. Sie begleitet die Lehrer*innenbildung längst und immer wieder: Die Klage über Transformationsprobleme in Theorie-Praxis-Verhältnissen ist ebenso flexibel wie unbestimmt und letztlich so unergiebig wie entbehrlich (z.B. Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1990, S. 309ff.; Hedtke, 2020, S. 86; Leonhard, 2020b, S. 40ff.; Wenzl et al., 2018, S. 85ff.). Meist unklar bleibt eben, *welche* Theorie und – mehr noch – *welche* Praxis jeweils gemeint sind, wenn mutmaßlich eindeutige Zuordnungen erfolgen, indem der Universität mit ihrer vornehmlichen Orientierung an Wissenschaftlichkeit, Forschung und Entwicklung von Wissen die Domäne „Theorie“ und dem Kosmos der Schule mit der Ausrichtung auf Erziehung und Bildung die Domäne „Praxis“ zugeschrieben wird.

Übertragen auf das Lehr-/Lernformat Forschendes Lernen würde ein entsprechendes Ansinnen eindeutiger Zuordnungen die Konfusion zwar abermals potenzieren; weitergehende Einsichten (z.B. in Form transparenter Handlungserwartungen oder systematisierter Orientierungen für Studierende) werden darüber aber sicher nicht befördert. Immerhin – schon der Versuch offenbart ein hinreichendes Irritationspotenzial; daran kann und soll hier angeschlossen werden.

Zwar entstammen Konzepte Forschenden Lernens ursprünglich der Hochschule, aber erst mit zeitlicher Verzögerung haben sie auch die Lehrerbildung erreicht (vgl. Fichten, 2010). Obgleich die Facetten ihrer Ausgestaltung, ihr annonciertes wie effektives Stellenwert oder die Wahrnehmung Forschenden Lernens durch die daran Beteiligten an dieser Stelle ausgespart bleiben müssen, lohnt doch ein Blick auf die Hochschule, genauer: die Kontexte der Lehrer*innenbildung, innerhalb derer Forschendes Lernen verortet wird: Wie ist es bestellt um Forschung – nein: nicht *über*, sondern – *als wichtiges Merkmal* im Verlauf der Lehrer*innenbildung?

3 Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium

Zumindest programmatisch nimmt Wissenschaft in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung eine zentrale Stellung ein; so soll

„die Ausbildung an und durch Wissenschaft [...] verhindern, dass Berufsneulinge unter dem Druck des Berufsalltags in die Routinen des je Vorhandenen eingegliedert werden. Zugleich soll aufgrund der akademischen Ausbildung auch die Bereitschaft zur Weiterbeschäftigung mit Wissenschaft und für den eigenen Beruf wichtigen wissenschaftlichen Erkenntnissen gefördert werden. Oder anders ausgedrückt: Die Entscheidung für die wissenschaftliche Lehrerbildung ist zugleich eine Entscheidung für ein bestimmtes (zugegeben: anspruchsvolles) Leitbild des Lehrerberufs“ (Terhart, 2007, S. 49f.).

Fragen zum Stellenwert der Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium auch jenseits der Programmatik geht Hedtke nach. Dazu erörtert er, dass und inwieweit sich die *forme scolaire*¹ für Lehramtsstudierende biographisch fortsetzt und über die Verschulung des Studiums und erweiterte Schulpraxisbezüge noch verfestigt und verstetigt (vgl. Hedtke, 2020, S. 81–84). Beständig wird „Unterrichtspraxisbezug [...] als Argument gegen anspruchsvolle Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium angeführt“ (Hedtke, 2020, S. 83), und u.a. bleibt in der Folge „Wissenschaftlichkeit für die zukünftigen Lehrkräfte [...] eine eher marginale Erfahrung, die ihr schulzentriertes Selbstbild weder irritiert noch herausfordert“ (Hedtke, 2020, S. 84).

Praxistheoretisch gewendet ergibt sich für die Lehrer*innenbildung so insgesamt ein Gemenge aus maßgeblichen Praktiken (z.B. Lernen, Lehren, Forschen) an und zwischen den verschiedenen Lehr- und Lernorten. Zudem wird die gängige Zuordnung von Schulen zum Erziehungssystem bzw. Hochschulen zum Wissenschaftssystem durchbrochen und unscharf, denn im

„Bereich der Lehre unterscheidet sich die Hochschule phänomenisch, strukturell, organisatorisch und funktional nicht grundsätzlich von der Schule [...] [und] weitergedacht ist Lehrerbildung dann als Studium eine erziehungssystemspezifische Praktik in der Institution und Organisation Hochschule“ (Hedtke, 2020, S. 84; vgl. auch Wenzl et al., 2018, S. 87).

Insbesondere in der Form des Praxissemesters resultieren aus der Parallelität der Praktiken zusätzliche Uneindeutigkeiten; denn am Lernort Hochschule wie am Lernort Schule

„geht es um Wissensvermittlung, Wissensaneignung und Kompetenzerwerb, bei beiden werden dafür im Prinzip dieselben Verfahren angewendet, nämlich bestimmte Lehr-Lern-Formen, Lernmedien, Leistungsprüfungen und Zertifikate. Beide, Hochschule und Schule, haben eine Lehr-Lern-Praxis – mit dem Unterschied, dass Lehrerinnen im ersten Fall die zugewiesene Hauptrolle der Lernenden, im zweiten Fall die erworbene und zugeschriebene Hauptrolle der Lehrenden innehaben“ (Hedtke, 2020, S. 85).

¹ Zu ihren Merkmalen gehören „die bürokratische Organisation der Schule mit einer strikten personellen, räumlichen und zeitlichen Trennung von innen und außen (Abgeschlossenheit des Schullebens), hierarchische Ordnung und administrative Autorität, geordnete und progressive Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, die sich in unterschiedliche Fächer aufteilen, die Jahrgangsklasse mit einer gewissen Kontinuität ihrer Mitglieder, organisierte räumliche und zeitliche sowie körperliche und mentale Disziplin, Parzellierung des Lernens und Stundenrhythmus des Unterrichts, laufende und abschließende Prüfungen, vorgedachte Wege von Lernprogression innerhalb eines Faches, in unterrichtsspezifischen Handbüchern und Büchern gesammeltes Wissen, breit gebildete Lehrerinnen in der Grundschule, fachlich spezialisierte in den Sekundarstufen, Vorrang der Schriftlichkeit vor der Mündlichkeit. Man kann leicht sehen, dass auch das Studium wesentliche Merkmale der *forme scolaire* aufweist“ (Hedtke, 2020, S. 81f.).

4 Praxistheoretische Perspektiven

Um zu eruieren, inwieweit nun das Format Forschenden Lernens genutzt werden kann, um einer (weitgehenden) Wissenschaftsabstinenz der Lehrer*innenbildung entgegenzuwirken, wird die Orientierung an praxistheoretischen Forschungsansätzen vorgeschlagen. Damit verbunden ist die Hoffnung darauf, die beschriebene Gemengelage aus Lehr-, Lern- und Forschungspraxen, noch dazu an unterschiedlichen Lehr-/Lernorten, dezidiert als bislang zu systematisieren. Damit erhöht sich die Chance, gegenwärtig ungenutzte Innovationsfaktoren im Format Forschenden Lernens zu identifizieren. Zugleich soll so eine Verständigung darüber angebahnt werden, in welcher – womöglich forschungspraktischen – Weise das geschehen kann.

Mit dem Rückgriff auf praxistheoretische Forschungsansätze verbindet sich das Anliegen, „Professionalisierungsprozesse‘ als zentralen Gegenstand der Lehrpersonenbildung nicht *ex post* auf Basis von Befragungsdaten zu rekonstruieren, sondern *in situ* zu beobachten, zu dokumentieren und zu verstehen“ (Leonhard, 2018, S. 81; Hervorh. i.O.). In Anerkennung divergierender Schwerpunktsetzungen im Einzelnen hebt Leonhard drei wesentliche Elemente von praxistheoretischen Forschungsperspektiven heraus. Sie betreffen:

- (a) die Materialität der Praktiken (z.B. in der Nutzung von Whiteboard, Experimentierkoffer oder Schulhof),
- (b) das selbstverständliche, routinierte Tun, das meist implizites Situationsverstehen wie Antizipation voraussetzt und in dem sich (inkorporiertes) Wissen und Können verbinden, und
- (c) die Abhängigkeit der Praktiken von ihrem Vollzug und ihrer Anbindung an weitere Praktiken, die weitergehend zu Praktiken, Praxisformen und Praxisformationen systematisiert werden (vgl. Leonhard, 2018, S. 82f.).

An Beispielen zeigt sich, wie diese Systematik bereits eine differenziertere Aussicht auf schulische wie hochschulische Lehr-/Lern-Praktiken eröffnet (vgl. Leonhard, 2018, S. 83f.). Ein möglicher Gewinn mit Blick auf die Lehrer*innenbildung leitet sich aus den heuristischen und methodologischen Potenzialen praxistheoretischer Perspektiven ab. Insgesamt können sie u.a. dazu beitragen (vgl. auch Leonhard, 2018, S. 84–88),

- dichotome Wahrnehmungs- und Denkweisen (wie „Theorie“ vs. „Praxis“ oder Wissenschafts- vs. Berufspraxis) aufzubrechen,
- Stabilität und Wandel bzw. Reproduktion und Innovation im Zuge der Aneignung berufsspezifischer Praktiken zu verdeutlichen und,
- indem praxistheoretische Zugänge als methodologische Inspirationen aufgenommen werden, können sie helfen, die „Vollzugswirklichkeit“ der Lehrer*innenbildung eingehender zu untersuchen, um bspw. „das Verhältnis zwischen Hochschule und Berufsfeld situationsübergreifend zu rekonstruieren“ oder mögliche Effekte auf die normativen Orientierungen von Studierenden zu beobachten, die aus spezifischen Einbindungen und Abfolgen von Praktiken resultieren (Leonhard, 2018, S. 88).

Warum Leonhard an anderer Stelle vorschlägt, einer praxistheoretischen Rahmung gemäß Lehrer*innenbildung anders – aber eben weiterhin dichotomisch – „in zwei Praxen zu denken, der Praxis einer wissenschaftlichen Hochschule und der Praxis des Berufsfeldes“ (Leonhard, 2020a, S. 18; Hervorh. i.O.), ist nicht einsichtig, zumal die Diskussion (mit Verweis auf Hedtke, 2020, S. 84f.) aufgezeigt hat, dass sich sowohl vergleichbare als auch differente Praxen *innerhalb beider* Institutionen aktualisieren. Das wird nicht allein anhand des hier fokussierten (hochschulischen) Lehr-/Lernpraxis-Formats „Forschendes Lernen“ deutlich, sondern ebenso an den (berufsfeldbezogenen) Beispielen

len „wissenschaftspropädeutischer Unterricht“, „legitimationsbedürftige Schulentwicklungsprozesse“ und nicht zuletzt an der Leitorientierung einer „handlungs-, wissenschafts- und professionswissensbezogenen Lehrerprofessionalität“ (vgl. Dewe, Ferchhof & Radtke, 1992, S. 78ff.). Auch wenn den Ableitungen für die Lehrer*innenbildung (z.B. hinsichtlich der Systematik und einer „Instruierbarkeit“ verschiedener Reflexionsmodi; vgl. Leonhard, 2020a, S. 18ff.) nicht gefolgt wird, ist indes die grundsätzliche Forderung zu unterstreichen, wonach „es eine Aufgabe der Hochschulen und Universitäten sein [wird], Studierenden schon zu Beginn des Studiums deutlich zu machen, welchen Gewinn diese durch die Einlassung auf und die Teilnahme an Wissenschaftspraxis haben“ (Leonhard, 2020a, S. 24). Die dann naheliegende Erfahrung der Bedeutsamkeit wissenschaftlichen Wissens in hochschulischer Forschung wie Lehre mag helfen, einer Lehrer*innenbildung entgegenzuwirken, in der weiterhin „doppelte Praxisborniertheit und defizitärer Wissenschaftsbezug“ (Hedtke, 2020, S. 83) Programm sind. Aber wie kann das in einem Lehr-/Lernformat „Forschenden Lernens“ gelingen, das in der Wahrnehmung vieler Studierender oft eher als lästiges Übel erscheint und bei dem dann zweifelhaft ist, ob es sich lohnt, mehr als strategisch motivierte Kraft und Ressourcen einzubringen?

5 Forschendes Lernen in praxistheoretischer Perspektive

In der Konsequenz kann das zunächst bedeuten, praxistheoretische Perspektiven nicht nur innerhalb der Lehrer*innenbildungsforschung für eine verfeinerte wissenschaftliche Beobachtung „Forschenden Lernens“ zu nutzen, sondern weitergehend Möglichkeiten in Form hochschul-*(fach-)*didaktischer Lehr-/Lern-Arrangements zu entwickeln, über die Studierende auch und besonders darin unterstützt werden, anspruchsvollere praxistheoretische Forschungsperspektiven aufzugreifen und diese in der (Selbst-)Beobachtung wie in den Unterrichtsvorhaben und Studienprojekten des Praxissemesters konstruktiv werden zu lassen.

In abgestimmten (Seminar-)Veranstaltungen können so verschiedene Praxen Forschenden Lernens selbst zum Thema werden. Es lassen sich praxistheoretische Forschungsansätze auf ihre methodologische Geltung hin befragen, adaptieren und nutzen. Ferner bieten deren Grundelemente (z.B. Materialitätsbezug, Situiertheit, Einbettung) systematisierte Zugänge an, um etwa im Zuge des Praxissemesters eigenen und fremden Unterricht, Schulentwicklungsprozesse, unterrichtliche Maßnahmen und Instrumente von Diagnose und Förderung oder den eigenen Professionalisierungsprozess (vgl. Universität Bielefeld, 2011, S. 10f.) zu erforschen. Ein solcherart praxistheoretisch inspiriertes „Forschendes Lernen“ „transportiert nebenbei soziale Praktiken der Wissenschaft in die Schule und konfrontiert Lehramtsstudierende intensiver mit Praktiken der Wissenschaft“ (Hedtke, 2020, S. 101).

Zu erwarten ist dann, dass sich die strapazierte „Theorie-Praxis-Dichotomie“ auch für manche Studierende als entbehrlich erweisen kann. Zusätzliche Entlastung erfahren Studierende, wenn dabei auch gleich weitere Transfer-Mythen in Bewegung geraten und die mutmaßliche Drohkulisse aus komplexem fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen zwar nicht obsolet, aber immerhin relativiert wird. Das ist überfällig, zumal ein solcherart gerahmtes Wissen schon jeweils für sich genommen unübersehbar, amorph, kontrovers und – wenn überhaupt – so doch nur ausnahmsweise unabhängig von den Bildungssubjekten wie den sozialen Kontexten in Form vermeintlicher Faktizität etikettiert und taxiert werden kann.

Das ist am Ende kein Plädoyer für Relativismus, Beliebigkeit und kreativen Dilettantismus, vielmehr die Anerkennung dessen, was ohnehin unauflösbar ist: Es geht um das Erfordernis, dem „Nichtwissen“ einen zumindest vergleichbaren Stellenwert wie dem im Eingangszitat beschriebenen „Wissen“ einzuräumen. Denn wohl weniger in kompetenztheoretischer, aber sicherlich in praxistheoretischer Perspektive gerahmt kann eine

andere Dichotomie, nämlich die von Wissens- und Nichtwissens-Verhältnissen, durchaus ergiebig werden (z.B. Wehling, 2015). Erst indem „Wissen“ und „Nichtwissen“ als komplementäre Pole eines für die Lehrer*innenprofessionalität konstitutiven Interrelationsverhältnisses anerkannt und als solche auch systematisch wie praktisch zum Bezugspunkt von „Forschendem Lernen“ werden, öffnet sich eine weitere und – aus meiner Sicht – gewinnbringende Perspektive für die Lehrer*innenbildung.

Literatur und Internetquellen

- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1990). Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionstheorie. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 291–320). Braunschweig: Technische Universität Braunschweig, Fb. 9 – Abt. Sozialarbeitswiss. d. Seminars für Soziologie u. Sozialarbeitswiss.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_5
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug: Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch-Gladbach: Hobein.
- Hedtke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviele Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 79–108). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5
- Kalthoff, H., Rieger-Ladich, M., & Alkemeyer, T. (2015). Bildungspraxis – eine Einleitung. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 9–34). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845277349-9>
- 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.
- Leonhard, T. (2018). Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 81–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2020a). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 14–28. <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>
- Leonhard, T. (2020b). Verlängerte Praxisphasen und das „Theorie-Praxis-Problem“ – Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 39–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Hrsg. von RWTH Aachen, Universität Bielefeld, Ruhr-Universität Bochum, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Technische Universität Dortmund, Universität Duisburg-Essen et al. Düsseldorf: MSW NRW. Zugriff am 03.05.2021. Verfügbar unter: https://www.zfsl.nrw.de/ENG/Praxissemester_2017_07/Rechtlicher_Rahmen/Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-Ausgestaltung-des-Praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-Masterstudiengang-2010.pdf.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In A. Óhidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 45–65). Wiesbaden: VS | GWV Verlage. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90516-7_2
- Universität Bielefeld. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 04.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf>.
- Wehling, P. (2015). Vom Nutzen des Nichtwissens, vom Nachteil des Wissens. Zur Einleitung. In P. Wehling (Hrsg.), *Vom Nutzen des Nichtwissens. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 9–50). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839426296>
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>

Beitragsinformationen²

Zitationshinweis:

Schwier, V. (2021). Systematisch, praktisch, gut? Forschendes Lernen im Gemenge der Praxen und des (Nicht-)Wissens. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 64–71. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4404>

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

² Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.