

Johanna Ullmann  
Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS)  
Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften, Universität Osnabrück  
[jullmann@uos.de](mailto:jullmann@uos.de)

Zertifikat „Hochschuldidaktische Qualifizierung“: Modul 3.2 Transferkonzept und Reflexion

## Forschendes Lehren zwischen Forschungs-/Lernprozessbegleitung und Strukturierung

### Rahmenbedingungen

- Studiengang: **Masterstudium**
- Veranstaltungsart: **Empirisches Forschungsprojekt** (Pflichtveranstaltung)
- Umfang: **3 SWS**
- Studienleistung: **6 ECTS-Punkte**, in Gruppenarbeit: **Zwischen-/Abschlusspräsentation** der studentischen Forschungsergebnisse: 15-20 Min. sowie **Studienprojektbericht**: ca. 10 Seiten, 30.000 Zeichen)
- **Curriculare Einbettung in den Studiengang**: Die Lehrveranstaltung stellt vor der Masterarbeit (4. Semester), die letzte Stufe (3. Semester) der im Studiengang curricular eingebetteten didaktisch-methodischen Vermittlung von Forschungskompetenzen und einer forschend-kritischen Haltung dar. Die Studierenden verfügen bereits über Grundlagen zum wissenschaftlichen Arbeiten (1. Semester), haben vertiefte theoretische und empirische Kenntnisse und Fertigkeiten und Fähigkeiten und Wissen zu Methoden und Methodologien in der Migrationsforschung erworben und praktisch eingeübt (2. Semester).

### 1. Zusammenfassung des Transferkonzepts

Ziel der Lehrveranstaltung ist es ein eigenes Forschungs- bzw. Anwendungsprojekt nach Vorgaben und unter Begleitung einer Lehrperson möglichst selbstständig und nach wissenschaftlichen Standards umzusetzen, also das Forschungsdesign und Forschungsfragen zu entwickeln, die Untersuchung durchzuführen und Daten zu erheben und auszuwerten sowie die Ergebnisse zu präsentieren und in einem Projektbericht zu dokumentieren. Die Lehrveranstaltung folgt didaktisch insofern dem Format des ‚**Forschenden Lehrens**‘ (Huber & Reinmann 2019; Huber 1970, 2004; Wildt 2009; Wulf, Haberstroh & Petersen 2020). Da die Veranstaltung es den Studierenden ermöglicht, den idealtypischen Forschungsprozess der qualitativ-empirischen Migrationsforschung selbst zu durchlaufen (und nicht nur zu verstehen oder zu üben), handelt es sich nicht um forschungsbasiertes oder forschungsorientiertes, sondern um forschendes Lernen (und damit dem ‚Königsweg‘ forschenden Lehrens). Das Ideal der **Verbindung von Forschen und Lehren** (mit seinen Ursprüngen in der Humboldt’schen Bildungstradition) ist in der Hochschuldidaktik zwar (auch jüngst wieder)

hoch angesehen und unumstritten, die konkrete Umsetzung aber gestaltet sich zuweilen äußerst komplex. Das Format ist verbunden mit anderen Ansätzen, darunter problemzentriertes Lehren, kollaboratives, konstruktivistisches, projektbasiertes oder -orientiertes Lehren, situiertes Lernen, Studienzentrierung, selbstorganisiertes, -gesteuertes Lernen oder blended learning.

In der Transfersitzung ging es darum drei didaktische (Veränderungs-)Bedarfe umzusetzen:

1. **Phasenübergreifendes Arbeiten und Forschungs-/Lernprozessorientierung:** Es galt die Studierenden bei der Einübung einer wissenschaftlichen Praxis zu fördern und gleichsam prozessorientiert auf methodische Bedarfe einzugehen.
2. **(Nach-)Erleben wissenschaftlicher Praxis:** Es galt ein Lehr-/Lernsetting (so) zu gestalten, dass die wissenschaftliche Praxis (der Erkenntnisgewinnung) (nach-)erlebt oder simuliert und geübt wurde. Um negative Überforderung zu vermeiden lag die Schwierigkeit darin, ein passendes didaktisches Verhältnis zwischen fachlichem Input und Auswertungs- und Forschungswerkstatt zu konzipieren.
3. **Lern-/Forschungsunterstützung** statt Wissensvermittlung: Um Autonomie, methodisch kontrolliertes und reflektiertes Forschungs-/Lernhandeln und eine suchende, forschende und kritische Haltung zu fördern, galt es die eigene Rolle als Lehrperson zu überdenken und den Fokus auf das Unterstützen und Begleiten eigener (Forschungs-/Lern-)Erfahrungen zu legen statt auf das Vermitteln von Wissen.

## 2. Beschreibung der Durchführung

Ich baute in der Sitzung auf einen umfangreichen didaktischen **Methodenmix** auf, um auf die genannten Herausforderungen einzugehen.

In der vorherigen Sitzung setzte ich ein **One-Minute-Paper** zum Sitzungsende ein, um Bedarfe und Lern-/Forschungsstand umfänglich zu erfassen. Die Methode verhalf mir individuell, anonym, schriftlich und prägnant einen Eindruck über den Forschungs-/Lernstand der Studierenden zu erhalten und etwaige Anpassungen bei der Konzipierung der (Transfer-)Sitzung vorzunehmen. Zu Beginn der Sitzung ging ich auf zentrale Punkte aus dieser Feedback-/Evaluationmethode kurz ein, um wichtige offene Fragen zu klären und etwaige Missverständnisse auszuräumen (ca. 3 Min.).

Nach einem kurzen Überblick über die Agenda der (Transfer-)Sitzung (insbesondere die Lernziele und wo wir insgesamt im empirischen Forschungsprojekt standen) (ca. 3 Min.), folgte das **Forschungskolloquium** (ca. 20 Min.). In diesem Format bringen sich die studentischen Forschungsgruppen regelmäßig auf den aktuellen Stand (wo stehen wir, was ist passiert, wie ist es uns ergangen?), präsentieren ihr Vorgehen, reflektieren etwaige Herausforderungen und erarbeiten Lösungsansätze durch (peer-)Feedback. Um den Lern-/Forschungsprozess zu begleiten, zu betreuen und zu beraten, stand der Fokus auf dem gegenseitigen peer-Feedback. Ich nutzte die Tafel um zentrale Diskussionspunkte und Fragen zu visualisieren. Erst nachdem Ideen, Eindrücke und Erfahrungen von studentischer Seite gesammelt wurden brachte ich zusammenfassend meine Position (als ‚erfahrene Forscherin‘ und ‚Lernbegleiterin‘) zum Thema ein, bestärkte bestimmte Aspekte oder brachte neue Aspekte hinzu. Es stellte sich heraus, dass die Forschungsgruppen größere Probleme bei der Anwendung der ausgewählten Auswertungsmethoden auf das eigene Forschungsmaterial

hatten. Gleichzeitig fehlte es der anderen Forschungsgruppe zuweilen an Erfahrung und Methodenkompetenz, um Lösungsansätze oder Tipps zu den spezifischen methodischen Herausforderungen zu diskutieren. Gleichsam lagen ähnliche Herausforderungen vor (auch wenn unterschiedliche Methoden angewendet wurden). Ich entschied mich didaktisch dafür hier die spezifischen Methoden (der jeweiligen Gruppen) nicht im Detail durchzusprechen, sondern den Fokus auf konkrete Herausforderungen und Standards beim Auswerten allgemein zu legen. Auch war es wichtig immer wieder deutlich zu machen, dass das weitgehend selbstgesteuerte forschende Arbeiten (und die damit verbundenen Schwierigkeiten) unter Begleitung durch die Lehrperson genau Gegenstand des Lehrforschungsprojekts ist.

Danach folgte der **fachliche Input** zur Sitzung (ca. 15 Min.). In der vorherigen Sitzung habe ich die **Hausaufgabe** erteilt, dass alle Studierenden die für das eigene Forschungsprojekt zentralen Texten zu Theorie und Forschung (teils aus dem Seminarplan und basierend auf einer früheren Sitzung) wiederholend sichten und sich Notizen zum eigenen Forschungsprojekt machen. Daneben verschickte ich den fachlichen Input bereits zu Wochenbeginn per Email, um im Sinne von **blended learning**, den selbstgesteuerten Auswertungsprozess zu fördern. Wie befürchtet hatten einige Studierende den fachlichen Input aufgrund des Arbeitspensums nicht gesichtet. Während ich den didaktischen Anspruch hatte kurz die Folien für die Studierenden zu ‚wiederholen‘, hatten die Studierenden eher die Erwartung ‚etwas Neues zu lernen‘. In der Folge passte ich die Inhalte in Tiefe und Umfang situativ, flexibel an: Ich nahm Kürzungen vor, wiederholte zentrale Aspekte und brachte immer wieder das breitere Lernziel der Sitzung (bzw. der konkreten Forschungs-/Lernphase) vor Augen. Um die Studierenden nicht zu verlieren, suchte ich verstärkt den Austausch, gab die Möglichkeit Fragen zu stellen und ging direkt darauf ein. Danach folgte eine kurze **aktive Pause**, um das eben Gehörte bzw. Gelesene nochmal Revue zu passieren und etwaige offene Fragen zu stellen. Ich lud anschließend die gesamten Folien auch für die anschließende Gruppenarbeit direkt auf StudIP hoch, damit Studierende die Inhalte weiter vertiefen, wiederholen und sich aneignen konnten.

Im Anschluss ging es darum in der **Gruppenarbeitsphase** (20 Min.), das neue Wissen auf das eigene empirische Forschungsprojekt anzuwenden. Zur Hilfestellung habe ich eine **Aufgabenstellung** formuliert und ausgeteilt. Die Studierenden hatten die Möglichkeit mehrere Fragen eines umfangreichen Fragenkatalogs zu beantworten und in der Gruppe zu diskutieren. Damit wollte ich auf verschiedene Bedarfe, Lernschwierigkeiten bzw. -niveaus und den unterschiedlichen Forschungs-/Lernstand der Forschungsgruppen eingehen. Es stellte sich schnell heraus, dass in den Forschungsgruppen viel gruppeninterner, selbstgesteuerter Diskussions- und Arbeitsbedarf bestand. Der Fragekatalog diente als bedarfs- und forschungs-/lernprozessorientierter Impuls und ‚Strukturierungshilfe‘ für die eigene (weitere) Auswertungsarbeit. Während der Gruppenarbeitsphase stand ich als Begleiterin und Unterstützerin immer Verfügbar.

Ein kurzes **Stimmungsbild** im Raum (durch Handzeichen) half mir bei der Entscheidung den Ablaufplan nach 20 Min. bedarfsorientiert anzupassen. Statt wie geplant die (Zwischen-)Ergebnisse im Plenum zu diskutieren, arbeiteten die Forschungsgruppen weiter an ihren Projekten und ich ging für 5-10 Min. zu jeder Gruppe zur **individuellen Beratung und Begleitung**. Dabei lud ich die Gruppen ein mir kurz ihren Zwischenstand zu präsentieren und

erste Thesen, Argumente oder interessante Befunde (zur Diskussion) zu teilen. Außerdem konnten die Gruppen mir ihre nächsten Schritte kurz vorstellen. Übergreifende Themen und Probleme notierte ich. Mir ging es in diesem individuellen Austausch auch darum als Lehrperson Rückmeldung zum Forschungsprozess der Forschungsgruppen zu geben, zu ermutigen, Tipps und Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Zum **Abschluss** war, wie befürchtet, keine Zeit mehr für ein ausführliches Blitzlicht. Ich gab stattdessen durch **mündliches Zurufen** die Möglichkeit wichtige Bedarfe und Themen für die nächste Sitzung einzubringen. Danach fasste ich die zentralen Punkte der Sitzung, wo wir nun stehen und wo wir nächste Sitzung hin wollen nochmal zusammen, stärkte die Studierenden allgemein in ihrem Forschungs-/Lernprozess und ging auf die übergreifenden Themen und Probleme aus der individuellen Begleitung nochmal explizit ein.

### 3. Darstellung der Ergebnisse der begleitenden Evaluation

Die begleitende kollegiale Evaluation lieferte wichtige Einsichten in die Fremdwahrnehmung der eigenen didaktischen Herangehensweise. Einige zentrale Aspekte sind herauszuheben:

Das regelmäßige **Forschungskolloquium** wurde als angemessene und didaktisch zielführende Methode beurteilt, um einerseits den eigenen Projektstand zu präsentieren und andererseits wissenschaftliches (peer-)Feedback einzuüben. Studierende können sich als angehende Forscher:innen (eines Forschungsverbands) erleben. Positiv bewertet wurde, mein Vorgehen systematisch dem studentischen Feedback Vorrang zu geben (gegenüber meinen Positionen, Erfahrungen, Lösungsvorschläge oder Sichtweisen). Damit wurden die Studierenden, so das Feedback, gezielt darin gefördert vertieft über das ‚Problem‘ der anderen Forschungsgruppe zu reflektieren und Ideen, Erfahrungen und Lösungsansätze zu teilen. Positiv wurde zudem bewertet, dass ich als Lehrperson zentrale Aspekte auf der Tafel visualisierte und damit strukturierte und verdeutlichte. Auch fasste ich wichtige Punkte der Studierenden zusammen und brachte darauf aufbauend weitere Ausführungen, Ergänzungen oder alternative Sichtweisen (im Sinne einer *community of practice*) ein, was als hilfreich gewertet wurde. Zudem wurde mir gespiegelt, dass ich in der Interaktion mit den Studierenden eine ermutigende Atmosphäre schaffte und die Studierenden in ihrem wissenschaftlichen Handeln merklich stärkte.

Beim **fachlichen Input** ergab das kollegiale Feedback, dass ich generell mit Gestik und Mimik, meiner emotionalen Beziehungsarbeit mit den Studierenden und meiner Bewegung im Raum eine sehr anschauliche und aktive Lehreinheit gestaltete (obwohl es sich ‚nur‘ um Theorie handelte). Besonders wertgeschätzt wurde von meiner Kollegin, dass ich bewusst Zwischenfragen integrierte, den Zwischenstand (‚wir haben jetzt noch 3 Folien vor uns‘) kommunizierte und direkt auf Rückfragen einging. Angemerkt wurde, dass die Folien generell relativ textlastig seien (was mit meinem Anspruch hier ein blended learning Element zu integrieren zu tun hatte). Gerade, da es um das Vermitteln neuer Inhalte ging, besteht hier Verbesserungsbedarf indem ich mich auf zentrale Aspekte konzentrieren könnte. Gleichsam hat mir das kollegiale Feedback Anstoß gegeben, wie ich das Problem, dass die Studierenden kaum die Folien gesichtet und eigene Texte zu Theorie und Forschung vorbereitet hatten (das war die Hausaufgabe, die ich neben der generellen Weiterarbeit am eigenen Forschungsprojekt, in der vorherigen Sitzung formulierte), künftig didaktisch lösen könnte.

Eine Möglichkeit bestünde darin ein verbindliches Lern- oder Arbeitsergebnis mit in die Sitzung zu bringen bzw. vorzubereiten (z.B. auf einen Zettel eine relevante recherchierte Quelle oder eine zentrale Erkenntnis und eine Frage aus der Lektüre der Folien auf einen Zettel schreiben). Dann könnte der fachliche Input und die Gruppenarbeitsphase auf diese Lernergebnisse direkt aufbauen. Gleichsam besteht hier die Herausforderung, die Hausaufgabe bzw. das Arbeitspaket so zu gestalten, dass es nicht als zusätzliche Belastung, sondern nützliche Hilfestellung für den konkreten eigenen Forschungsprozess gewertet wird. Angesichts des straffen Zeitplans vermittelte ich, so dass kollegiale Feedback, außerdem beim Vermitteln der Inhalte tendenziell eine hektische und unruhige Atmosphäre. Wie vermutet stand hier das Spannungsverhältnis zwischen prozess- und bedarfsorientiertem Vorgehen und Strukturieren im Raum. Künftig könnte es mir helfen bei der Vorbereitung der Folien die zentralen Punkte ganz an den Anfang zu stellen und mir darüber tiefere Gedanken zu machen, um dann situativ, flexibel Kürzungen vorzunehmen ohne den Zeitdruck auf die Studierenden zu übertragen. Bei der **aktiven Pause** wurde beobachtet, dass ich kaum Zeit gab um wirklich über das Gehörte und Gelesene nachzudenken, die Folien nochmal Revue zu passieren und etwas ‚durchzuatmen‘. Zwar gab es Raum für dringende Nachfragen, jedoch könnte ich künftig bewusst versuchen mindestens 60 Sekunden oder 2 Minuten (mit Blick auf die Uhr) Zeit zu geben.

Die **Gruppenarbeitsphase** (also die Anwendung des Gelernten auf das eigene Forschungsprojekt) war dann, nach Empfinden meiner Kollegin, sehr entspannt. Positiv herausgehoben wurde, dass ich vor Beginn den Arbeitsauftrag mündlich durchgegangen, Zeit für Rück- oder Verständnisfragen gab und die Lernziele der Gruppenarbeitssitzung nochmal wiederholte. Dies verschaffte den Studierenden, so die Fremdwahrnehmung, Klarheit, Orientierung und Struktur worauf genau es in dieser Arbeitsphase genau ging. Bei der Gestaltung des Arbeitsblatts entschied ich mich bewusst für einen Fragekatalog um auf verschiedene Forschungs-/Lernbedarfe und verschiedene Forschungs-/Lerngeschwindigkeiten und -niveaus angemessen einzugehen. Nach Ansicht meiner Kollegin könnte dieser umfangreiche Katalog auch etwas ‚erschlagen‘ oder ‚überfordern‘ und dazu führen ‚das gar keine Fragen beantwortet werden‘. Hier stärker (vor-)zuselektieren wäre eine Veränderungsmöglichkeit.

Es wurde positiv gewertet, dass ich nach einem kurzen Stimmungsbild das didaktische Vorgehen, flexibel, situativ anpasste und die Gruppenarbeitsphase verlängerte und statt Zwischenberichte im Plenum **individuelle Beratung und Begleitung der Forschungsprojekte** einsetzte. Dies nahm weiter den zeitlichen Druck aus der Sitzung.

Insgesamt wurde der **Aufbau der Sitzung** als logisch, prozess- und bedarfsorientiert gewertet. Die Vorbereitung und Feinplanung der Sitzung wurden generell als positiv und sehr detailliert gewertet. Die Strukturierung (von Lehrplan und Sitzung) wurde für das studentische Forschungsvorgehen als hilfreiche Orientierung und Stütze eingeschätzt.

Meine **Rolle als Lehrperson** wurde insgesamt als mitreißend und begeisterungsfähig beurteilt. Ich stand als Lernbegleiterin und Lernunterstützerin immer ansprechbar zur Seite, gab individuelle Rückmeldung und zeigte, so das Feedback, große Offenheit und Interesse am Lern-/Forschungserfolg der Studierenden.

## 4. Reflexion der Erfahrungen

Generell bin ich mit der Planung, Durchführung und Evaluation der Transfersitzung zufrieden. Aus eigener Perspektive wurde mir deutlich, dass das Lehrkonzept nur gelingen kann, wenn sich die Lehrperson kontinuierlich und über die Lehrsitzungen hinweg in den Forschungs-/Lernprozess der Studierenden bzw. der studentischen Forschungsprojekte tiefer hineinversetzt und konkrete Bedarfe und Hilfestellungen durch Feedback-/Evaluationsmethoden abfragt. Gerade beim forschenden Lehren geht es nicht um das Vermitteln von Lerninhalten, sondern um das Begleiten von selbstgesteuerten Lern-/Forschungsprozessen. Studierenden müssen aber erst in diese ‚neue‘ Rolle hineinwachsen. So wurde im One-Minute-Paper mehrfach der Wunsch nach dem (erneuten) Üben von bestimmten wissenschaftlichen Methoden geäußert – also dem forschungsorientierten Lernen – (was jedoch bereits in den Veranstaltungen des Vorsemesters curricular verankert war). Neben dem wohl dosierten Vermitteln oder Wiederholen von Inhalten (mit Verweis auf eigene Erfahrungen oder Lösungsmöglichkeiten) steht m.E. deshalb die Beziehungs- und Rollenarbeit im Fokus dieses didaktischen Ansatzes. Es bietet sich aus meiner Erfahrung heraus an Elemente des blended learning stärker in das forschende Lehr-/Lernsetting zu integrieren. Damit steht weniger das gemeinsame Erarbeiten als das Diskutieren von Zwischenergebnissen in der Lehrsitzung im Fokus. Die Herausforderung besteht darin, dass die Studierenden Aufgaben gestellt bekommen, die sie in ihrem jeweiligen Forschungs-/Lernprozess als nützlich erachten, also darin auch einen Bedarf und Sinn und Zweck sehen – und nicht eine zusätzliche ‚Last‘ was zu Überforderung und Überlastung führen kann. Konkrete Anwendungsaufgaben auf das eigene Forschungsprojekt erscheinen vor diesem Hintergrund als besonders sinnvoll. Generell zeigte sich, dass die Lehrsitzung mit ihrem generellen Aufbau und Zielsetzungen didaktisch anspruchsvoll und eng getaktet war. Um nicht in Stress und Zeitdruck zu geraten (wie zu befürchten war und auch eintrat), möchte ich künftig nach dem Motto ‚Weniger ist Mehr‘ besonders den fachlichen Input (im Sinne von einem kurzen Impuls) reduzieren (oder didaktisch besser in ein Konzept des blended learnings integrieren). Um das prozessübergreifende Lernen und Forschen stärker zu fördern, ist es sinnvoll nicht abgeschlossene Aufgabenpakete für die nächste Sitzung zur Wiederholung oder Vertiefung ‚mitzunehmen‘.

## 5. Fazit und Ausblick

Die Gestaltung von forschenden Lehr-/Lernsettings gilt generell als herausfordernd und bedarf sowohl breiter didaktischer Methodenkompetenz als auch Forschungskompetenz und -erfahrung. Eine gute Struktur (von Lehreinheiten und dem gesamten Lehrplan der Lehrveranstaltung) gibt Studierenden wichtige Orientierung und eine Stütze im eigenen Forschungs-/Lernprozess. Im Sinne von (Forschungs-)Projektmanagement kann das Seminar in Projektphasen mit Meilensteinen und zu erledigenden zentralen Aufgabenpaketen (mit Deadlines zur Präsentation im Forschungskolloquium) unterteilt werden. Dies bedarf viel Vorarbeit vor Beginn der Lehrveranstaltung und das genaue Durchdenken des idealtypischen wissenschaftlichen Forschungszyklus der eigenen Disziplin (und möglichen Puffern). In den einzelnen Sitzungen geht es darum den studentischen Forschungs-/Lernprozess im Blick zu behalten und agil und flexibel im Sinne einer ‚Nachwuchsforschungsleitung‘ auf etwaige Herausforderungen und den konkreten Forschungs-/Lernstand einzugehen und die konkreten

Arbeitsschritte zu diskutieren und zu begleiten. Angesichts der zunehmenden projekt- und problembasierten Ausrichtung von Lehre, der Studierendenorientierung und dem Prinzip des blended, selbstgesteuerten Lernens erscheint das didaktische Konzept des forschenden Lernens (sowie des forschungsbasierten bzw. -orientierten Lernens) für verschiedene Lehrsettings als angemessen und potenzialreich.

## **Literatur**

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- Kaufmann, Margrit E., Ayla Satilmis, and Harald A. Mieg. *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften*. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019.
- Arnold, Julia, Kerstin Kremer, and Jürgen Mayer. "Scaffolding beim Forschenden Lernen." *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 23.1 (2017): 21-37.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. *Wege der Bildung durch Wissenschaft*.
- Huber, Ludwig. "Forschendes Lernen: Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip." *Neue Sammlung* 10.3 (1970). <https://core.ac.uk/download/pdf/15962926.pdf>
- Huber, Ludwig. *Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums*. Vol. 13. No. 2. 2004.
- Rott, David (2014). *Forschendes Lernen. Inklusion Lexikon*. [http://www.inklusion-lexikon.de/ForschendesLernen\\_Rott](http://www.inklusion-lexikon.de/ForschendesLernen_Rott).
- Wildt, Johannes. "Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung." *journal hochschuldidaktik* 20.2 (2009): 4-7.
- Wulf, Carmen, Susanne Haberstroh, and Maren Petersen. *Forschendes Lernen: Theorie, Empirie, Praxis*. Springer Nature, 2020.