Zeitschrift für Bildungsforschung (2026) 16:151–170
https://doi.org/10.1007/s35834-025-00513-5

zbf ZEITSCHRIFT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG

EMPIRISCHER ORIGINALBEITRAG

Biografieforschendes Lernen: Eine Leerstelle in der Lehrkräftebildung? – Hochschulübergreifende Einblicke in erste Forschungsprojekte

André Epp · Franziska Heyden · Lea Kallenbach

Eingegangen: 5. Mai 2025 / Überarbeitet: 1. Oktober 2025 / Angenommen: 12. Oktober 2025 / Online publiziert: 6. November 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Der Beitrag fokussiert das Potential biografischer Bezugnahmen für Arrangements Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung. Erkenntnisleitend ist die Annahme, dass Forschendes Lernen die Möglichkeit bietet, eine methodisch angeleitete und in universitäre Wissensbestände eingebundene Auseinandersetzung mit beruflichen Handlungsanforderungen anzubahnen sowie die Einübung und Habitualisierung einer kritisch-reflexiven Haltung zu fördern. Unter der Prämisse, dass Biografieforschendes Lernen eine spezifische, bislang jedoch vernachlässigte Form Forschenden Lernens ist, geht dieser Aufsatz der Fragestellung nach, *inwiefern eine solche biografische Linienführung ein erweitertes Potenzial für Forschendes Lernen im Lehramtsstudium bilden kann*. Dazu wird zunächst Biografieforschendes Lernen in den Diskurs des Forschenden Lernens eingeordnet und der Versuch einer konzeptionellen Bestimmung unternommen. Der anschließende Blick in die empirische Studienlage verdeutlicht das Desiderat biografiebezogener studentischer Forschungssettings. Erstmals werden daher nachfolgend drei Begleitforschungsprojekte verschiedener Hochschulstandorte dargestellt, in denen Studierende im Anschluss an unterschiedliche Formate Biografieforschenden Lernens leitfadengestützt interviewt wurden. Die Daten werden daraufhin befragt, wie Studierende Biografieforschendes Lernen im Kontext eigener und/oder fremder Fälle erfahren und welche Hinweise mit Blick auf Reflexionsprozesse herausgearbeitet werden

PD Dr. André Epp
Institut für Empirische Bildungsforschung, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Karlsruhe, Deutschland
E-Mail: andre.epp@ph-karlsruhe.de

Dr. Franziska Heyden
Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Universität Rostock, Rostock, Deutschland
E-Mail: franziska.heyden@uni-rostock.de

✉ Dr. Lea Kallenbach
Hochschullernwerkstatt, Universität Erfurt, Erfurt, Deutschland
E-Mail: lea.kallenbach@uni-erfurt.de

können. Die Ergebnisse der Begleitforschungsprojekte werden aufeinander bezogen und verdeutlichen u. a. die Potenziale Biografieforschenden Lernens im Kontext von Professionalisierung, etwa hinsichtlich der Herausbildung einer kritisch-reflexiven Haltung der Studierenden. Gleichzeitig werden Herausforderungen und Grenzen des Konzepts sichtbar. Hieraus ergeben sich im Fazit entsprechende Desiderata und weiterführende Fragestellungen.

Schlüsselwörter Biografieforschendes Lernen · Forschendes Lernen · Biografie · Reflexion

Biographical research-based learning: A gap in teacher training?—Cross-university insights into initial research projects

Abstract The article focuses on the potential of biographical references for arrangements of research-based learning in teacher training. It is based on the assumption that research-based learning offers the opportunity to initiate a methodically guided examination of professional action requirements integrated into university knowledge and to promote the practice and habitualization of a critical-reflective attitude. Based on the premise that biographical research-based learning is a specific but previously neglected form of research-based learning, this article examines the extent to which such a biographical lineage can form an expanded potential for research-based learning in teacher training. To this end, biographical research-based learning is first placed within the discourse of research-based learning and an attempt is made to define it conceptually. The subsequent look at the empirical study situation illustrates the desideratum of biography-related student research settings. For the first time, therefore, three accompanying research projects from different university locations are presented below, in which students were interviewed using guidelines following different formats of biographical research-based learning. The data is questioned as to how students experience biographical research learning in the context of their own and/or others' cases and which indications can be identified with regard to reflection processes. The results of the accompanying research projects are related to each other and demonstrate the potential of biographical, research-based learning in the context of professionalisation. For instance, they show how it can encourage students to develop a critical, reflective attitude. At the same time, challenges and limitations of the concept become apparent. In conclusion, this results in corresponding desiderata and further questions.

Keywords Biographical research-based learning · Research-based learning · Biography · Reflection

1 Einleitung

Das Konzept des Forschenden Lernens ist in der Lehrkräftebildung etabliert und wurde in den letzten Jahren über eine bildungspolitische „Gelegenheitsstruktur"

(Heinrich und Klewin 2019, S. 170) curricular an Universitäten eingebunden (Altrichter et al. 2023, S. 28). Huber und Reinmann (2019) sprechen in diesem Zusammenhang auch von forschungsnahem Lernen und denken u. a. grundständig über die Implementation in Hochschulprogramme nach, insbesondere in der Studieneingangsphase. Ferner zeigen Reinmann et al. (2019) in ihrem Sammelband empirische Befunde und Fallbeispiele auf. Dabei besteht kein einheitliches Konzeptverständnis, auch wenn Hubers (2009) Prämisse Forschenden Lernens als vollständig zu durchlaufender, zirkulärer Prozess zentral im Diskurs bleibt (Hinzke et al. 2024). Vielmehr existieren heterogene Begründungsmuster, Konzepte und didaktische Umsetzungen (Mertens et al. 2020).

Auch die mit Forschendem Lernen verbundenen Ziele sind vielfältig: Neben dem „Aufbau von fächerübergreifenden, berufsrelevanten Kompetenzen (wie Kommunikations- und Kooperationskompetenz) oder der Entwicklung einer forschenden Grundhaltung bzw. eines forschenden Habitus, von methodischen Fertigkeiten, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Argumentationsfertigkeiten und der Fähigkeit zum analytischen Verdichten und Strukturieren von Informationen“ (Hinzke et al. 2021, S. 105) finden sich auch Positionen, die auf das Senken der Studienabbruchquote und dem Herstellen von Kohärenz abzielen (bspw. Lübcke und Heudorfer 2019). Weiterhin soll Forschendes Lernen Impulse für unterrichtliche Interaktionen und schulische Entwicklungsprozesse geben (Fichten und Meyer 2014) sowie Persönlichkeitsbildung und eine reflexive Haltung fördern (Huber 2009, S. 3; Saunders 2018, S. 12; Knauf 2001). Da eine forschende Haltung zu einer reflexiv-kritischen Haltung gegenüber der Praxis beitragen kann, wird die Förderung von Professionalisierungsprozessen oftmals als ein übergreifendes Motiv Forschenden Lernens charakterisiert (Fichten und Meyer 2014, S. 14). Diese ermöglicht laut Helsper (2018, S. 129 ff.) die Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem (eigenen) Fremden, wodurch biografisch entwickelte Vorstellungen, Typisierungen und Überzeugungen in ein distanziertes Verhältnis gesetzt werden können. Obwohl der Reflexion biografischer Erfahrungen im Professionalisierungsdiskurs eine zentrale Bedeutung beigemessen wird (Fabel-Lamla 2018; Helsper 2018, S. 133), bleibt eine biografische Linienführung Forschenden Lernens bislang vernachlässigt – auch wenn diese in Überlegungen Bollands (2011) bereits grundgelegt wurde und biografische Zugänge in den Diskussionen Forschenden Lernens teilweise erwähnt werden (Beutel et al. 2020, S. 116).

An dieser Leerstelle setzt der Beitrag an. Zunächst werden konzeptionelle Gedanken zum Biografieforschenden Lernen entfaltet (2). Nachfolgend werden aktuelle Befunde zum (Biografie)Forschenden Lernen in der Lehrkräftebildung präsentiert (3). Es folgen empirische Begleituntersuchungen zu drei verschiedenen Settings Biografieforschenden Lernens unterschiedlicher Hochschulstandorte, zu denen Studierende leitfadengestützt interviewt wurden. Die Daten werden mit Blick auf Erfahrungen Studierender im Kontext Biografieforschenden Lernens und Hinweise auf Reflexionsprozesse ausgewertet (4). Im Fazit werden die Erkenntnisse der drei Begleituntersuchungen zusammengeführt und theoretisiert. Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf weiterführende Desiderata (5).

2 Biografieforschendes Lernen

Wenngleich eine explizite biografische Linienführung bislang aussteht, lassen sich im Diskurs zum Forschenden Lernen zahlreiche biografische Bezüge erkennen. So wird Biografie im Kontext von Professionalisierungsprozessen eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (Fabel-Lamla 2018). Konkret zeigen sich biografische Bezugspunkte in Zielsetzungen wie der Persönlichkeitsbildung (Huber 2009; Saunders 2018) oder der Entwicklung einer reflexiven Haltung zu sich selbst und zum Berufsfeld (Knauf 2001), deren Bedeutung auch in den Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften der KMK (2004) hervorgehoben wird. Auch das Einüben und Habitualisieren einer forschend-reflexiven Haltung ist eng mit biografischen Erfahrungen und individuellen Sinnbildungsprozessen verbunden. Hericks (2006) versteht Forschendes Lernen entsprechend als entwicklungsaufgabenbezogenes Element (berufs-)biografischen Lernens. Zudem entfalten biografische Reflexionen von Lehramtsstudierenden auch vor dem Hintergrund Tragweite, dass eigene – oft implizit wirkende – Schulerfahrungen sowie die eigene soziale Positionierung und damit verbundene Haltungen und Sichtweisen unreflektiert in die Schulpraxis hineingetragen werden (z. B. Epp 2022; Hörnlein 2020). Mit dem Erkennen und der Reflexion solcher biografischen Einflüsse kann entsprechenden Prozessen begegnet werden.

Bolland (2011), die erste konzeptionelle Überlegungen zur Verbindung biografischen und forschenden Lernens vorlegt, begreift schulische Praxis als Lernaufgabe, in der studentische Lern- und Berufsbiografien ein sinnbringendes Handeln im Sinne professioneller Weiterentwicklung ermöglichen. Lernen wird dabei als „notwendigerweise subjektiv geprägt durch die eigene Lebensgeschichte“ (ebd., S. 37) betrachtet.

Im Rahmen einer Konzeptualisierung Biografieforschenden Lernens erscheint eine begriffliche Abgrenzung zur Biografiearbeit erforderlich. Während Biografiearbeit – die jüngst auch Eingang in die Lehrer:innenbildung findet (z. B. Miethe 2021) – auf die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewordensein anhand spezifischer Reflexionsmethoden zielt, beschreibt Biografieforschendes Lernen die systematische, methodengeleitete Erforschung biografischer Verläufe im Sinne empirischer Biografieforschung. Beide Zugänge können sich wechselseitig aufeinander beziehen: Die Verbindung der Erforschung fremder Biografien mit der Reflexion eigener Erfahrungen stellt eine besondere Qualität Biografieforschenden Lernens dar und eröffnet Möglichkeiten relationaler Erkenntnisbildung. Vor diesem Hintergrund ist die Grenze zwischen Biografiearbeit und Biografieforschendem Lernen unscharf – vielmehr lässt sich von einem Kontinuum der Fokussierung des eigenen und/oder fremden Falls sprechen.

Qualitative Forschungsprozesse, die „strukturelle Parallelen [zu] professionellem pädagogischem Handeln“ (Dausien 2007, S. 17) aufweisen, sind zudem durch biografisch geprägte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster beeinflusst (Miethe 2021, S. 192). In Formaten wie Interpretationswerkstätten kann diese Perspektivität sichtbar und durch konkurrierende Deutungen irritiert werden. So kann die Subjektgebundenheit von Erkenntnis erfahrbar und wissenschaftliche Reflexivität eingeübt werden. Auch Inowlocki et al. (2010) verweisen auf die Bedeutung biografisch orientierter Lernprozesse im Rahmen qualitativer Sozialforschung. Forschendes Lernen

wird hier als individueller, reflexiver Initiationsprozess verstanden, in dem eigene biografische Erfahrungen als Ressource zur Analyse fremder Lebensgeschichten genutzt werden.

In professionstheoretischer Hinsicht lässt sich Biografieforschendes Lernen als Verbindungspunkt zwischen strukturtheoretischen und (berufs-)biografischen Perspektiven verstehen. Einerseits steht die Entwicklung einer forschend-reflexiven Haltung im Zentrum, wie sie etwa im Konzept des rekonstruktiven Fallverstehens als Ziel professionellen Lernens formuliert wird (Helsper 2020). Andererseits wird aus biografischer Perspektive die Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und deren Einfluss auf professionelles Denken und Handeln als zentrale Professionalisierungsaufgabe gefasst (Fabel-Lamla 2018).

3 Aktuelle Befunde zum (Biografie)Forschenden Lernen

Forschendes Lernen ist zunehmend Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (Basten et al. 2020; Hinzke und Paseka 2023), bislang jedoch vor allem in Form evaluativer und nur begrenzt verallgemeinerbarer Studien (Wulf et al. 2020). Dabei fokussieren Untersuchungen – deren Ergebnisse im Folgenden überblicksartig zusammengefasst werden – vor allem die Umsetzung und Wirkungen Forschenden Lernens im Hinblick auf die Entwicklung eines forschenden Habitus bei Studierenden (Hinzke und Paseka 2023).

Studien verweisen auf Herausforderungen wie Konflikte mit Prüfungsordnungen, hohen Zeitaufwand, die Vermittlung wissenschaftlicher Standards und einen Rollenwandel von Lehrenden und Studierenden (Beyerlin et al. 2020). Studierende berichten häufig von Unsicherheiten durch hohe Selbstständigkeit und fehlende Orientierung (Saunders 2018). Zudem werden schulische Praxisphasen in Verbindung mit Forschendem Lernen als spannungsreich erlebt (Hinzke und Paseka 2023). Schiefner-Rohs (2019) thematisiert die Erfahrung des Forschens als Prozess, der auch Scheiternsmomente umfasst und als ambivalent erlebt werden kann.

Bezüglich der Wirkungen zeigen Untersuchungen, dass ambitionierte Zielsetzungen Forschenden Lernens kritisch betrachtet werden müssen (Fichten und Weyland 2019). Aktuelle Studien unterscheiden zwei grundlegende Orientierungen Studierender mit den Anforderungen Forschenden Lernens: Einlassung (differenzierte Auseinandersetzung, Interesse am Forschungsgegenstand) und Distanzierung (geringe Beteiligung, Rückführung von Anforderungen auf restriktive Vorgaben) (z. B. Artmann 2020; Hinzke und Paseka 2023). Diese Orientierungen sind jedoch nicht zwingend als Folge der Studienprojekte zu interpretieren (Liegmann et al. 2018). Baar et al. (2020) untersuchen Sichtweisen Studierender auf Forschendes Lernen im Studium und erkennen zwei ähnliche Perspektiven: eine eröffnende Sichtweise, die die Wissensgenerierung in den Fokus rückt und einen forschenden Habitus als Ziel erkennen lässt, sowie eine pragmatisch schließende Perspektive, die vor allem eine pragmatische Verwertungslogik von Forschung(sergebnissen) und die Aneignung von anwendbarem Wissen fokussiert (vgl. ebd., S. 179 ff.). In den bislang vorliegenden Studien bleibt offen, welche Rolle biografische Vorerfahrungen für diese Orientierungen und Sichtweisen spielen.

Professionalisierung im Kontext Forschenden Lernens vollzieht sich nach Hinzke und Paseka (2023, S. 187 f.) über Orientierungsrahmen (handlungsleitendes Wissen über eigenes Forschen) und Orientierungsschemata (Common-Sense-Theorien über Schule und Forschung). Der Zusammenhang dieser Ebenen mit personalen Ausgangslagen und Rollenanforderungen im Praxissemester ist jedoch bislang kaum empirisch untersucht (Weyland und Wittmann 2017). Retrospektive Befragungen ehemaliger Studierender nach Berufseintritt zeigen, dass Erwartungen an Forschendes Lernen oft dem professionellen Selbstverständnis widersprechen und praktische Voraussetzungen für forschende Schulentwicklung fehlen. Zugleich wird die Verbindung von Fachliteratur und Praxis rückblickend als berufsrelevant bewertet (Spies und Knapp 2020).

Entsprechend der bislang überwiegend ausbleibenden Berücksichtigung *Biografieforschenden Lernens als spezifische Ausrichtung forschenden Lernens* im wissenschaftlichen Diskurs lassen sich hierzu auch nur vereinzelt empirische Erkenntnisse identifizieren. Dabei ist innerhalb des bestehenden Forschungsstandes zwischen Studien zu unterscheiden, die – im Sinne der oben entfalteten Unterscheidung – eher Biografiearbeit bzw. eher Biografieforschendes Lernen in den Blick nehmen.

Im Hinblick auf Biografiearbeit im Lehramtsstudium liegen bislang einige klein angelegte Studien vor. Diese betonen insbesondere, dass dadurch selbstreflexive Prozesse unterschiedlicher Tiefe auf Seiten Studierender angeregt werden (Behringer et al. 2023).

Demgegenüber ist der Forschungsstand zu Biografieforschendem Lernen deutlich schmaler. Vereinzelt wird in vorliegenden Studien zum Forschenden Lernen auf die Bedeutung biografischer Erfahrungen hingewiesen, etwa als Ressource für Professionalisierungsprozesse, die eine reflexive und wissenschaftliche Einbettung erfordern (Kastrup et al. 2020, S. 147). Untersuchungen, die dezidiert Biografieforschendes Lernen in den Blick nehmen, finden sich bei Bolland (2011) und Rott et al. (2020): Bolland (2011) analysiert das Modellprojekt „Forschungswerkstatt“ an der Universität Bremen, das forschendes und biografisches Lernen im Lehramtsstudium verknüpft. Die Reflexion der eigenen Biografie dient dabei als Ausgangspunkt professioneller Entwicklung und kann nachhaltige Professionalisierungsprozesse anstoßen – etwa durch die Auseinandersetzung mit handlungsleitenden Denk- und individuellen Lernmustern. Rott et al. (2020) beschreiben die Lernbiografiekurve als hochschuldidaktisches Instrument zur Förderung biografischer Reflexion und Selbsterkenntnis im Forschenden Lernen. Sie unterstützt Studierende dabei, ihr Selbstbild zu hinterfragen und Bildungsprozesse gezielt zu analysieren. Das Instrument zeigt hohes Potenzial – etwa zur Begleitung von Praxisphasen –, erfordert jedoch einen sensiblen, methodisch reflektierten Einsatz.

Während die Befunde zum Forschenden Lernen im Allgemeinen dessen Professionalisierungspotenzial verdeutlichen, ist Biografieforschendes Lernen ein bislang wenig erforschtes Feld, dessen systematische Untersuchung im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse noch aussteht.

4 Erste Ergebnisse dreier Forschungsprojekte

Im Folgenden werden erste Ergebnisse dreier laufender Forschungsprojekte unterschiedlicher Hochschulstandorte zum Biografieforschenden Lernen vorgestellt. Die untersuchten hochschuldidaktischen Ausgestaltungen Biografieforschenden Lernens lassen sich jeweils verschieden auf dem oben beschriebenen Kontinuum zwischen Fokussierung des eigenen und/oder fremden Falls anordnen. In ihrer Gesamtheit repräsentieren die Projekte das Spektrum dieses Kontinuums, sodass sich ihre Ergebnisse hinsichtlich der jeweiligen Zugänge vergleichend in den Blick nehmen lassen, was ebenso durch eine ähnliche methodische Anlage der Projekte unterstützt wird: In allen drei Forschungsprojekten wurden Studierende im Anschluss an die Lehrveranstaltung zu ihren Erfahrungen mit dem Biografieforschenden Lernen leitfadengestützt interviewt. Die Daten wurden mittels inhaltlich-strukturierender Kodierverfahren hinsichtlich der Fragestellungen ausgewertet: *Welche Erfahrungen machen die Studierenden in den jeweiligen Lehrkontexten und inwiefern können Hinweise hinsichtlich Reflexionsprozessen Studierender identifiziert werden?*

Nachfolgend werden die drei unterschiedlichen Begleitforschungsprojekte jeweils hinsichtlich der didaktischen Ausgestaltung der Lehrveranstaltung, der Anlage der empirischen Untersuchung sowie wesentlicher Befunde dargestellt. Dabei werden Auswertungskategorien ausgewählt, die der Beantwortung der vorangestellten Forschungsfrage dienen und mit Interviewzitaten illustriert, um das Auswertungsvorgehen und dessen empirische Verankerung transparent zu machen.

4.1 Projekt 1: Der eigenen Schulerfahrung auf der Spur

Die hier untersuchten zwei Seminare fanden in einem Modul der Schulpädagogik statt und wurden in zwei aufeinanderfolgenden Semestern für Studierende aller Lehrämter im fortgeschrittenen Verlauf des Studiums von einer Seminarleitung angeboten. Die Teilnahme unterliegt einem Losverfahren, teilgenommen haben jeweils 18–20 Studierende. In den Seminaren fanden keine Prüfungsleistungen und Benotungen statt.

Das Ziel der Seminare lag auf der Reflexion der eigenen Schulerfahrung und der Herausarbeitung ihrer Bedeutung für die individuelle Professionalisierung. Dazu gab es neben theoretischen Beiträgen vor allem biografieorientierte Reflexionsübungen zum eigenen Fall (z. B. Roth-Vormann und Klenner 2019), die methodisch geleitet durchgeführt und ausgewertet wurden. Alle Übungen basierten dabei auf dem Prinzip der Freiwilligkeit (Beier und Piva 2021). Die Seminare bewegen sich damit im oben entfalteten Kontinuum nah an der Biografiearbeit. In den ersten Sitzungen wurden feste Arbeitsgruppen (maximal fünf Studierende) gebildet, die frei wählbar waren und so die Entwicklung einer vertrauensvollen Atmosphäre unterstützen. Die Gruppen trafen sich regelmäßig im Seminar und eigenständig, um gemeinsam durch methodische Impulse angeregte Aufgaben zu bearbeiten. Jede Übung endete mit einem Gruppenaustausch, dem im Plenum eine zusammenfassende Auswertung folgte.

Das Forschungsinteresse der Seminarleitung wurde transparent gemacht und die Studierenden nach Ende des jeweiligen Semesters zu einem freiwilligen Interview

über die Erfahrungen des Seminars angeschrieben. Bisher kamen sechs Interviews zustande. Das Interview folgte einem Leitfaden mit offenen Erzählimpulsen und Steuerungsnachfragen zur Konkretisierung (Witzel 2000). Dabei waren bspw. der bisherige Studienverlauf und die Thematisierung der eigenen Biografie („Welche Rolle nahm Ihre eigene Biografie innerhalb des Seminars ein?; Inwiefern wurde diese thematisiert?“) im Seminar von Interesse. Weiterhin wurden Erfahrungen in der Gruppenarbeit des Seminars erfragt. Das Interview wurde von der Seminarleitung selbst durchgeführt. Die Auswertung erfolgte im Rahmen eines offenen Kodierverfahrens (Kuckartz und Rädiker 2024) durch die Seminarleitung, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse wurde durch kommunikative Validierung durch Fallbesprechungen in einer Forschungswerkstatt gewährleistet. Das Kategoriensystem umfasst zehn deduktiv entstandene Hauptkategorien (bspw. *prägende Lernerfahrungen im bisherigen Studium, Arbeitsgruppenarbeit im Seminar),* die durch induktiv gebildete Subkategorien angereichert wurden *(bspw. konkrete Lernsituationen und prägende Personen, Erfahrungen Anderer).* Weiterführende Erhebungen sind in Planung.

In der Analyse des Materials zeigt sich mit Blick auf die Frage nach den Erfahrungen der Studierenden in diesem Seminar zunächst übergreifend eine generelle Wertschätzung dafür, dass das eigene biografische Gewordensein in Verbindung mit dem Berufswunsch Lehrer:in zum Thema gemacht wurde. Dabei wird deutlich, dass dies offenbar bislang an keiner anderen Stelle im Studienverlauf explizit der Fall war: „Wenn man jetzt auf die Fächer geht, hat es auf jeden Fall gar keine Rolle gespielt“ (I-05, 198).

Darüber hinaus wird die hohe Bedeutsamkeit der Gruppe hervorgehoben, die es überhaupt erst ermöglicht hat, Persönliches zu thematisieren: „Aber da war es schon so, dass sich jeder auf jeden Fall gut beteiligen konnte und auch jeder stark geöffnet hat. Was ich jetzt gar nicht so erwartet hätte, weil man sich überhaupt noch gar nicht kennt, irgendwie so persönliche Erfahrungen zu teilen und das auch sehr wertschätzend mit den Erfahrungen von jedem umgegangen ist. Also, dass ich das Gefühl hatte, [...] es bleibt im Rahmen und es wird nicht nochmal besprochen. Aber ich habe doch das Gefühl, es war so klar, dass das jetzt was Persönliches, was Vertrauliches ist und dass es diesen Rahmen irgendwie nicht verlässt“ (I-01, 225 ff.).

Die Interviewperson macht hier eine der nötigen Voraussetzungen für Biografieforschende Lernarrangements – insbesondere mit einem Fokus auf die Reflexion des eigenen Falls – deutlich. Der geschützte Rahmen der Arbeitsgruppe kann so zu einem kollektiven Erfahrungsraum werden, der es ermöglicht, persönliche und emotional bedeutsame Erfahrungen und Erlebnisse zu teilen.

Hinweise auf Reflexionsprozesse werden in mehreren Interviews durch die Hervorhebung einer Erfahrung im Seminar als besonders relevant erkennbar: Die Erzählungen Anderer aktivieren das eigene Erinnern und führen zu Anknüpfungsimpulsen, die einen Austausch über das Gemeinsame ermöglichen – oder auch zu Abgrenzungstendenzen, wie die beiden folgenden Interviewausschnitte exemplarisch verdeutlichen sollen:

> „Also es war immer sehr ‚Ah ja, da, daran kann ich anknüpfen‘. Ah ja, da kann ich auch was zu erzählen“ (I-04, 136 f.).

„Aber dann wiederum in der Beziehung zu anderen ist dann wiederum irgendwie was entstanden [...] und ich dachte Aha, ja, stimmt. Also ganz oft gab's diesen Moment von ich erinnere mich. Also ich habe mich gar nicht selber daran erinnert, aber jemand anders hat was ähnliches erzählt. Und dann kam die Erinnerung bei mir hoch und dachte: Ja, stimmt, das war ja auch so, also das ist so ein bisschen Erinnerung. Ping Pong waren irgendwie auch Dinge dann bei uns gegenseitig angetickt haben oder eben auch, dass ich mich so abgegrenzt gefühlt habe im Sinne von wenn irgendjemand was erzählt. Und ich dachte nee, das habe ich aber nicht so empfunden oder nie. Das hat jetzt mit meinen Erfahrungen nichts zu tun, aber dennoch irgendwie das auch immer wieder wahrzunehmen" (I-01, 260 ff.).

Die Wertschätzung der Geschichten Anderer ist verbunden mit einem Perspektivwechsel und einem tieferen Verständnis darüber, dass das biografische Gewordensein gewisse Vorannahmen geprägt hat und einen erheblichen Einfluss auf das künftige – vor allem professionelle – Handeln und die hohe Verantwortung gegenüber Heranwachsenden hat:

„Also ich habe für mich eigentlich daraus mitgenommen, dass eben sowohl meine Biografie andere, dass ich damit Einfluss nehme, dass ich vielleicht auch eben durch meine Biografie teilweise Vorurteile oder einfach schon vorgeprägt bin und andererseits eben, dass andere Menschen ja genauso sind, dass die auch eine individuelle Biografie haben, die jetzt nicht auf meine zugeschnitten ist und. Ja einfach, dass man vorher eben darüber nachdenkt. Gut, okay, ja, das kann einfach auch an der Vergangenheit liegen und was die Person erlebt hat oder schon gemacht hat" (I-03, 122 ff.).

Die hier exemplarisch aufgeführten Ergebnisse dieses Projekts deuten an, dass Biografieforschendes Lernen mit Fokus auf den eigenen Fall eine neuartige Erfahrung für Studierende darstellt und – unter der Voraussetzung eines geschützten und vertrauensvollen Rahmens – nicht nur Räume für das Erinnern und die persönliche Selbstreflexion eröffnen, sondern durch die Resonanz auf fremde Erzählungen auch kollektive Verständigungsprozesse anstoßen kann. In der Auseinandersetzung mit der eigenen und der biografischen Situiertheit Anderer entstehen so Impulse für die Reflexion eigener Sicht- und Handlungsweisen und die Bedeutung eigenen pädagogischen Handelns auch für den Biografieverlauf von Schüler:innen.

4.2 Projekt 2: Biografieforschendes Lernen am eigenen und fremden Fall

Die in diesem Projekt untersuchten Lehrveranstaltungen wurden im Forschungsmodul des Bachelorstudiengangs Grundschullehramt angeboten und konnten aus mehreren Seminarangeboten gewählt werden. Die Veranstaltung wird seit dem Wintersemester 2023/2024 angeboten und durchschnittlich von 9–15 Studierenden besucht. Die Lehrveranstaltungen verfolgten das Ziel, Studierende für die Bedeutung der Biografie für professionelles Denken und Handeln zu sensibilisieren. Im Sinne biografischen Lernens (Dausien 2011) sollten davon ausgehend auch Zukunftsperspektiven für die professionelle Weiterentwicklung entworfen werden. Konzeptionell

wurde hierzu die Reflexion der eigenen Biografie als angehende Lehrperson mit der Erforschung fremder Biografien erfahrener Lehrkräfte verbunden, womit sich die Lehrveranstaltung auf dem oben entfalteten Kontinuum mittig zwischen einer Fokussierung des eigenen und des fremden Falls anordnet. Die didaktische Gestaltung orientierte sich am experiential learning cycle (Kolb 1984) und folgte einer induktiv angelegten Vier-Phasen-Struktur (ausführlich Kallenbach 2025): (1) In einer ästhetischen Übung setzten sich die Studierenden kreativ mit dem eigenen biografischen Gewordensein auseinander. (2) In biografischen Paargesprächen und Plenumsdiskussionen wurden die individuellen Darstellungen systematisch verglichen, abstrahiert und generalisiert. (3) Anschließend führten die Studierenden biografisch-narrative Interviews mit erfahrenen Lehrkräften, die sie in Forschungsgruppen angelehnt an Schütze (2016) auswerteten; die Ergebnisse wurden mit den Erkenntnissen aus den vorangegangenen Phasen in Beziehung gesetzt. (4) Abschließend erfolgte ein Rückbezug auf den eigenen Fall: In einer weiteren ästhetischen Übung entwickelten die Studierenden Zukunftsentwürfe ihrer (berufs-)biografischen Entwicklung, die sie im Paargespräch reflektierten.

Im Rahmen der Lehrveranstaltungen war eine Prüfungsleistung zu erbringen, die in der Erstellung eines Forschungsberichts in Kleingruppen über die geführten biografisch-narrativen Interviews mit erfahrenen Lehrkräften bestand.

Zur begleitenden Untersuchung des Biografieforschenden Lernens führten die Studierenden im Sommersemester 2024 erstmals selbstorganisierte Gruppengespräche in Dreiergruppen nach dem Seminar durch. Im Unterschied zu klassischen Interviewsituationen übernahmen die Studierenden selbst gemeinsam die Gesprächsleitung anhand eines vorgegebenen, durch die Seminarleitung erstellten Leitfadens. Dieser versammelt fünf offen gehaltene Fragen nach den Erfahrungen der Studierenden im Seminar insgesamt und im Kontext einzelner Übungen (z. B. „Wie habt ihr das Seminar insgesamt erlebt?“). Dieses Vorgehen wurde aus forschungsökonomischen Gründen gewählt und im Seminar durch die gemeinsame Besprechung des Leitfadens vorbereitet (Helfferich 2011). Zwei von drei Gesprächsgruppen (d. h. sechs Studierende) erklärten sich bereit, ihr audiographisch aufgezeichnetes Gespräch der Begleitforschung zur Verfügung zu stellen. Die transkribierten Gesprächsaufnahmen wurden inhaltlich-strukturierend (Kuckartz und Rädiker 2024) durch die Seminarleitung ausgewertet. Dabei entstand ein Kategoriensystem aus acht deduktiv sowie induktiv gebildeten Oberkategorien, die teilweise durch induktiv gebildete Unterkategorien weiter ausdifferenziert wurden (z. B. Oberkategorie *Erleben Ästhetischer Zugänge*, Unterkategorien *Ästhetische Zugänge als neuartige Erfahrung* sowie *Hemmnisse im Kontext des Einlassens*). Zur Prüfung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit erfolgte eine kommunikative Validierung der Ergebnisse durch Peer-Checks und Fallbesprechungen zwischen der Forschenden und einer studentischen Assistenz sowie im Rahmen einer Forschungswerkstatt.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert: Mit Blick auf die Erfahrungen Studierender im Seminar zeigt die Auswertung zunächst, dass die Studierenden die intensive Beschäftigung mit Biografien als neuartig wahrnehmen. Dies dokumentiert sich etwa in Ausführungen über inhaltliche Unsicherheiten vor Beginn des Seminars: „[...] auch weil ich den Titel gelesen habe und überhaupt keine Vorstellung hatte, in welche Richtung das gehen könnte. Also ich, ich so Biografien

und so, ich dachte so, hä? (.) naja, okay“ (G1 P2). Darüber hinaus ist auffällig, dass Studierende die persönliche Involviertheit im Seminar als ungewohnt erleben – etwa, weil sie sich erstmals als Person sichtbar fühlen: „weil man kennt das überhaupt nicht von der Uni oder von Seminaren, dass man in dem Seminar sich irgendwie untereinander kennt, [...] sondern man ist immer so eine anonyme Gruppe“ (G2 P1).

Besonders hervorgehoben wird die kollaborative Arbeit in den Forschungsgruppen. Die Studierenden erleben die gemeinsame Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen als erkenntnisfördernd und ungewohnt: „Ja, das war wahnsinnig toll, dass wir so viel in Gruppen gearbeitet haben (.) und dass wir uns so toll austauschen konnten“ (G1 P1). Die Erfahrung, dass die intersubjektive Interviewauswertung neue Perspektiven eröffnet, wird mehrfach betont: „Ich finde, hätten wir das in Einzelarbeit machen müssen, wäre das so Ach du Kacke gewesen [...] man hätte das definitiv nicht hinbekommen. [...] dass man sowas als Gruppe zusammen erarbeitet [...] das fand ich auch einfach klasse“ (G1 P1).

Hinweise auf Reflexionsprozesse der Studierenden entfalten sich in den Gruppengesprächen etwa durch Thematisierungen der Bedeutung eigener biografischer Erfahrungen für das berufsbezogene Selbstverständnis. So führt ein:e Teilnehmer:in aus: „Ich habe halt gemerkt [...] ich habe mein Plakat ja so in zwei Hälften geteilt [...] mit Begriffen vollgeschrieben, die mir halt wichtig sind [...] Also das vielleicht als kleiner Aha-Moment: Es sind genau diese Begriffe [...] diese Eigenschaften, die ich eigentlich auch als Schüler selber [...] gerade in der Grundschule [...] vermisst habe [...] Verständnis [...] Fehlertoleranz [...] Respekt und [...] Offenheit [...] das sind alles Dinge, wo ich versuche, das später mal zu erfüllen [...]“ (G2 P1). Auffällig ist hier die suchende, weniger flüssige Sprache – ein möglicher Ausdruck angestoßener Reflexionsprozesse.

Auch die Auseinandersetzung mit den fremden Fällen heben die Studierenden als Reflexionsanlass hervor. Die Ausführungen betreffen inhaltlich zum einen eine Sensibilisierung für die Heterogenität biografischer Verläufe: „Ja, auch dann hier im Austausch mit den anderen, dass es so viele unterschiedliche Wege gibt, dass es so viele unterschiedliche Perspektiven gibt. Warum das so (.) war, warum man eben diesen Berufswunsch nachgegangen ist und auch nicht immer nur alles positiv ist oder alles negativ ist“ (G1 P2). Zum anderen wird die Auseinandersetzung mit fremden Fällen als Reflexionsanlass zur eigenen beruflichen Perspektiven wahrgenommen. Eine Studentin beschreibt, dass der Kontakt mit anderen Sichtweisen sie dazu angeregt habe, eigene Zukunftsvorstellungen weiterzuentwickeln und zu überdenken. Auch in diesem Zitat weist die suchende Sprechweise auf einen angestoßenen Reflexionsprozess hin: „Und da muss ich auch sagen, hat mir halt auch das Interview sehr dabei geholfen [...] Und ich bin halt eher so mit diesem naja, ich möchte halt stolz sein [...] und sagen ich habe alles richtig gemacht. [...] Man kann nicht immer alles richtig machen, egal ob man Lehrerin ist oder nicht. Das ist einfach (.) nicht möglich, immer alles richtig zu machen und immer alles zu wissen. (.) Aber ich bin wieder sehr auf diesen Erfolgskurs gegangen [...] Und dann habe ich aber mit jemandem das Gespräch geführt, der eben auch sehr auf diesen gesundheitlichen Aspekt gegangen ist. Also wie wichtig es eben auch ist, gesund zu bleiben. Nicht nur körperlich, sondern auch psychisch [...] Das war eben auch wieder ein komplett anderer Ansatz, an den ich gar nicht so gedacht habe“ (G1 P3).

Auch die Ergebnisse dieses Projekts bestätigen, analog zur zuvor dargestellten Studie, dass Biografieforschendes Lernen von den Studierenden als neuartig und zugleich bedeutsam erlebt wird, da es – in der Selbsteinschätzung der Studierenden – persönliche Reflexionsprozesse anstößt. Im Zusammenspiel von eigenem und fremdem Fall werden die Biografien anderer dabei als zentrale Reflexionsanlässe betrachtet – insbesondere mit Blick auf die Heterogenität biografischer Verläufe und damit verbundener Sicht- und Handlungsweisen sowie eigene, berufsbezogene Zukunftsperspektiven. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lesarten in der kollaborativen Forschungs- und Interpretationsarbeit wird als besonders erkenntnisfördernd beschrieben im Vergleich zur Interpretation als Einzelarbeit.

4.3 Projekt 3: Biografien Anderer als Vergleichshorizont

Die in diesem Projekt untersuchte Lehrveranstaltung war Teil eines Pflichtmoduls im dritten Mastersemester der Lehramtsstudiengänge an einer Pädagogischen Hochschule und wurde jedes Semester von ca. 25 Studierenden besucht. Studierende mussten aus unterschiedlichen Angeboten zwei Seminare auswählen; in einem davon waren Leistungen zu erbringen. Im Fokus des Seminars stand die Analyse biografisch-narrativer Interviews von Lehrkräften (zur didaktischen Rahmung Epp 2023), die im Anschluss an Schützes (2016) Methodeninstrumentarium rekonstruiert und mit dem berufsbezogenen Handeln relationiert wurden. Die Seminarkonzeption verfolgt das Ziel, Studierende durch die Auseinandersetzung mit Biografien anderer für die Verwobenheit von Biografie und professionellem Handeln zu sensibilisieren und selbstreflexive Prozesse zu ihrer eigenen Biografie und berufsbezogenem Handeln anzustoßen. Mit Blick auf das oben dargestellte Kontinuum Biogafieforschenden Lernens liegt der Fokus hier also auf der Arbeit mit fremden Fällen.

Nach Abschluss der Leistungsbewertungen wurde an die Studierenden eine Interviewanfrage versendet. Bisher hat die Seminarleitung, die die Fragen für das Leitfadeninterview (Helfferich 2011) entwickelt hat, mit 13 Studierenden der besuchten Seminare über verschiedene Semester hinweg Interviews geführt. Der Leitfaden enthält 8 offene Fragen zu allgemeinen Seminarerfahrungen Studierender sowie zum spezifischen Arbeiten mit den Transkripten der biografisch-narrativen Interviews (z. B. Wie haben Sie das Auseinandersetzen mit den Lehrer:innenbiografien erlebt?). Die Daten wurden inhaltlich-strukturierend (Kuckartz und Rädiker 2024) ausgewertet. Im Rahmen der Analyse entstand ein Kategoriensystem aus 13 induktiv gebildeten Oberkategorien (z. B. Anregung durch Perspektiven Anderer, keine biografischen Auseinandersetzungen im Studium), die teilweise durch induktiv gebildete Unterkategorien weiter ausdifferenziert wurden (z. B. Interesse an Seminarthematik, Beispiele für reflexive Bezugnahmen). Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, erfolgte eine kommunikative Validierung durch Peer-Checks und Fallbesprechungen in Forschungswerkstätten. Nachfolgend werden zentrale Ergebnisse vorgestellt.

Mit Blick auf ihre Erfahrungen im Seminar betonen die interviewten Studierenden, dass sie sich vor dem Seminar im Lehramtsstudium nicht mit Biografien beschäftigt haben: „Mit Biografien hatte ich davor noch nie gearbeitet“ (I. 7, Z. 13–14). Das Zitat zeigt, dass Biografie bislang kein Thema im Lehramtsstudium war. Mit

dem Ausdruck „gearbeitet“ wird zudem auf die intensive Auseinandersetzung mit den biografisch-narrativen Interviews verwiesen. Die Studierenden betonen neben der „inhaltlich komplett neu[en]“ (I. 8, Z. 48) Ausrichtung der Lehrveranstaltung, den „kleinen Teilnehmerkreis“ (I. 10, Z. 15) sowie den Perspektivenaustausch und die Diskussionen über die Biografien.

> „In der Gruppe dieser Austausch und gerade mit den Kommilitonen oder halt den Menschen, mit denen ich sonst gar nichts zu tun habe, also aus irgendwelchen Fächern wie Geschichte, Englisch, Ethik oder so. Mit denen sich zusammen zu tun auch aus höheren Semestern, war für mich super spannend und auch eine große Bereicherung [...]. Ich habe einiges für mich mitnehmen können und auch währenddessen viel ähm von mir selber herausgefunden sozusagen“ (I. 2, Z. 26–32).

Bezüglich der Frage nach Hinweisen auf Reflexionsprozesse der Studierenden wird erkennbar, dass die interviewten Studierenden nicht nur das gemeinsame Lernen von und mit Sicht- und Betrachtungsweisen Anderer betonen, also ihre Interpretationen, die sich aus biografischen Erlebnissen und Geschichten speisen. Vielmehr wird insbesondere ihre disziplinäre bzw. fachdidaktische Standortgebundenheit wie auch Studien- bzw. Lebenserfahrung akzentuiert, mit der unterschiedliche Perspektiven in Verbindung gebracht werden. Diese werden als persönlich bereichernd wahrgenommen, da sie andere Einsichten und Erkenntnisse auf die Biografien eröffnen.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Lehrkräftebiografien sowie unterschiedlichen Perspektiven auf diese, stellen die Studierenden Vergleiche an, die jedoch unterschiedliche Qualitäten aufweisen: Diese können zum einen als eher beschreibend ausgewiesen werden, da lediglich Ähnlichkeiten und Unterschiede (insbesondere mit Blick auf bestimmte pädagogische Vorerfahrungen) benannt und hinsichtlich der eigenen Biografie als passend bzw. nicht-passend subsumiert werden.

> „Da habe ich dann verglichen an diesem konkreten Punkt und es hat eigentlich ein positives und gutes Gefühl in mir ausgelöst, weil ich mich bestätigt gefühlt habe, weil ähm auch andere machen Kinder- und Jugendarbeit und leiten des und der [verweist auf den:die Biograf:in der lebensgeschichtlichen Erzählung] ist ja jetzt auch Lehrkraft und ich mache das auch, also ist schon positive Aspekt so für mich. (...) Ja und. (...) Dass es bei der anderen Dame beispielsweise Schwierigkeiten gab mit mit ihrem Vater und so. Das hat dann eher ein negatives Gefühl in mir ausgelöst, weil das ähnlich in meiner Biografie ist“ (I. 6, Z. 132-137).

Die positiven Bezüge zur Kinder- und Jugendarbeit, die vor dem Hintergrund der Biografie der Lehrkraft als positiv und bekräftigend im Hinblick auf die Berufswahl ausgewiesen werden, sowie das knappe Erwähnen des Verhältnisses zum eigenen Vater, welches als problematisch angedeutet wird, können im Sinne eines subsumtionslogischen Herstellens von Passungsverhältnissen beschrieben werden. Zum anderen sind stärker analytische Vergleiche dokumentiert, die eine Nähe zu wissenschaftlich rekonstruktiven Verfahren aufweisen, wie mit dem nachfolgenden Interviewzitat veranschaulicht wird.

„Die nicht so geradlinige Biografie. Also da habe ich mir auch wirklich gedacht, wow, was so manche Menschen für Kämpfe ausüben und, darüber dann auch zu sprechen, warum ist das so und das hat bei mir auch so eine Neugierde, geweckt, eigentlich mal, also ich hätte gern mit der Person selber gesprochen und da einfach noch ein paar Sachen erfahren, aber ich konnte da auch für mich so mitnehmen gerade wenn man ja auch so im Lehrerzimmer ist, dann passiert mir das dann doch oft, dass man ein bisschen so einen wertenden Blick auf Kolleginnen und Kollegen hat und da einfach mal sich nochmal bewusst zu machen, jeder hat einen Grund, warum er so ist und hat eine Geschichte und die ist auch nicht offensichtlich, das trägt niemand auf der Stirn, aber, das kann, oder für mich ist es ein wertvoller Ansatz, das im Hinterkopf zu behalten" (I. 13, Z. 70-79).

In dem Interviewzitat kommt zum Vorschein, dass vielmehr Fragen im Hinblick auf die Biografie der Lehrkräfte aufgeworfen werden – z. B. wie und warum sind die Biograf:innen so Geworden – und ein Interesse an einem intensiven Austausch und einer weiteren forschenden Auseinandersetzung mit diesen betont wird. Deutlich wird ebenso, dass durch die Beschäftigung mit den Biografien der Lehrkräfte reflexive Überlegungen angestellt werden, wie die Person anhand möglicher Spannungen mit Kolleg:innen exemplarisch veranschaulicht. Anstatt vorschnell zu Urteilen und entsprechende Ab-/Wertungen bzw. (subsumtionslogische) Zuordnungen vorzunehmen, wird auf die biografische Relevanz sowohl des eigenen als auch der anderen verwiesen. Diese Hinweise verdeutlichen nicht nur ein grundlegendes Interesse an den Lebens-/Geschichten und Erfahrungen anderer Menschen, sondern ebenso eine reflektierte Haltung auf mögliche zwischenmenschliche Konfliktsituationen.

Mit Blick auf diese beiden Formen der Auseinandersetzung mit den Lehrkräftebiografien liegen vereinzelt Hinweise vor, dass Studierende, denen es gelingt Fragen zu entwickeln, über entsprechende biografische Vor-/Sensibilisierungen oder Erfahrungen verfügen. Bei jenen Studierenden, die bei einem biografischen Vergleich bleiben, dokumentieren sich solche biografischen Vor-/Sensibilisierungen nicht. Dies wird exemplarisch im nachfolgenden Zitat deutlich:

„Ähm, so Biografie, also ich habe schon mal was in meinem Fach AUG zur Essbiografie geschrieben in meiner allerersten Hausarbeit und, äh, Biografiearbeit interessiert mich einfach. [...]. Da ging es, äh, darum, wie das Essverhalten über mehrere Generationen geprägt wird [...]. Und, äh, da haben sich, äh, super interessante Muster ergeben." (I. 13, Z. 5–11)

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass entsprechende Vorerfahrungen weder systematisch miterhoben noch im Rahmen der Interviews explizit thematisiert wurden. Daher sind die Anhaltspunkte mit Vorsicht zu interpretieren und bedürfen einer weiterführenden, vertiefenden Forschung, um belastbare Aussagen treffen zu können.

Es lässt sich festhalten, dass – wie bereits in den beiden anderen Studien (4.1, 4.2) – auch in dieser Untersuchung die Arbeit und Auseinandersetzung mit Biografien von Lehrkräften von den Studierenden als neuartig und anregend beschrieben wird. Studierende werden zu Vergleichen angeregt, die von subsumtionslogisch bis hin zu analytisch-rekonstruktiven Zugängen reichen. Als besonders

produktiv wird der Austausch über unterschiedliche Perspektiven hervorgehoben, der Reflexionen eigener Sicht- und Handlungsweisen sowie der Standortgebundenheit im Forschungsprozess anregt.

5 Zusammenfassung und Fazit

Mit Blick auf die Frage nach *Erfahrungen, die Studierende im Kontext Biografieforschenden Lernens machen*, zeigen die Ergebnisse der drei Projekte zusammenfassend, dass Biografieforschendes Lernen – mit Fokus auf den eigenen und/oder fremden Fall – für Studierende eine neue Erfahrung darstellt. Dies unterstreicht die Befunde einer Untersuchung von Vorlesungsverzeichnissen lehrer:innenbildender Studiengänge, die zeigt, dass „das Thema Biografie keinen prominenten Stellenwert in den Ankündigungen und Titeln der Lehrveranstaltungen besitzt“ (Beier und Piva 2021, S. 212). Auch Miethe (2021, S. 189) resümiert: „Momentan sind wir noch weit davon entfernt, dass (kontinuierliche und explizite) biographische Selbstreflexion selbstverständlicher Anteil jedes Lehramtsstudiums ist“.

Die Arbeit mit Biografien wird durch die interviewten Studierenden insgesamt wertgeschätzt und als bereichernd beschrieben. Insbesondere im Kontext der Fokussierung des eigenen Falls wird ein geschützter, vertrauensvoller Rahmen als Voraussetzung für Selbstreflexion genannt bzw. der Wert der persönlichen Involviertheit im Seminar hervorgehoben. Auch die Arbeit in kleinen Gruppen wird durch die Studierenden wertgeschätzt. Roth-Vormann und Klenner (2019) unterstreichen ebenfalls die Relevanz der Kleingruppenarbeit, die ungezwungene Reflexions- und Austauschprozesse evoziert.

Zudem sind in allen drei Projekten Ausführungen dokumentiert, die – unabhängig von der Fokussierung auf den eigenen und/oder fremden Fall – als *Hinweise für Reflexionsprozesse* gedeutet werden können: sowohl mit Blick auf die eigene Biografie sowie eigene Denk- und Handlungsmuster als auch fremde Biografien und Deutungen als Vergleichshorizonte. Fremde Biografien und Deutungen bilden dabei Reflexionsanlässe in zweifacher Hinsicht: Einerseits fördern sie das Bewusstwerden und die produktive Irritation eigener Sicht- und Handlungsweisen. Sie fungieren somit als „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper 2018, S. 134), auf dem die „Verflochtenheit des eigenen Selbst in das schulisch-pädagogische Handeln“ (Helsper 2001, S. 15) deutlich wird bzw. persönliche Erinnerungen, Haltungen und berufsbezogene Orientierungen sich spiegeln, reflektiert und weiterentwickelt werden können. Andererseits sensibilisieren sie für die Heterogenität biografischer Verläufe und Erlebnisse sowie die damit verbundene Verschiedenheit von Perspektiven und Deutungen.

In den Reflexionen der Studierenden zeigen sich dabei unterschiedliche Formen der reflexiven Auseinandersetzung. Während einige Studierende vor allem Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen ihrer eigenen und fremden Biografie(n) vergleichen, entwickeln andere – dies wird insbesondere in Studie 4.3 deutlich – eine vertiefte analytische Perspektive. Diese umfasst eher forschendes Fragen, ein gesteigertes Interesse an biografischen Hintergründen und Offenheit für Ambivalenzen sowie die Verbindung zu eigenen berufsbezogenen Zukunftsvorstellungen. Es liegen

erste Hinweise vor, dass dies in Verbindung zu Vorerfahrungen mit selbstreflexiven Formaten steht, durch die Studierende bereits vertrauter sind mit reflexiven Perspektiven auf das eigene Gewordensein. Zwar zeigen sich auch in den anderen beiden Untersuchungen (4.1, 4.2) erste Hinweise, die diese These stützen, da sich auch hier mit Blick auf Studierende, die bei Vergleichen bleiben, keine Spuren für solche Vorerfahrungen finden. Jedoch wurden solche Vorerfahrungen nicht gezielt erhoben, wodurch diese Hinweise vielmehr die Notwendigkeit unterstreichen, hierzu weitere Forschungen anzustellen. Andere vorliegende Befunde heben hier weniger auf die Vertrautheit mit reflexiven Bezugnahmen auf das eigene Gewordensein ab, sondern auf forschungsmethodische Kenntnisse Studierender: Inowlocki et al. (2010) konstatieren, dass insbesondere Studierende mit wenig(er) forschungsmethodischen Kenntnissen sich im Rahmen Forschenden Lernens in der Biografieforschung mit Biografien identifizieren und entsprechende Vergleiche ziehen (S. 186). Es gilt also ebenso zu perspektivieren, welche Relevanz forschungsmethodischen Kenntnissen hinsichtlich des Entwickelns von Fragen im Kontext Biografieforschenden Lernens zukommt. Darüber hinaus sollten auch weitere Aspekte für mögliche Erklärungen nicht vernachlässigt werden, wie bspw. didaktische Rahmungen, die ggf. einen Anteil daran haben, dass Studierende sich weniger von der eigenen Biografie lösen und eine forschende Fragehaltung hemmen, und auch die mit den Seminaren verbundenen Zielsetzungen. Zu eruieren gilt es ebenso, inwiefern auch (biografische) Passungen zu den Fällen wie auch habituelle Orientierungen, Handlungs-/Routinen und/oder Gruppendynamiken im Seminar eine Relevanz entfalten.

Bei der methodengeleiteten Erforschung fremder Fälle (4.2, 4.3) zeigt sich zudem eine Reflexion über die Standortgebundenheit im Forschungsprozess. Insbesondere das intersubjektive Interpretieren fremder Biografien wird von den Studierenden als erkenntnisfördernd beschrieben, wodurch die Wahrnehmung der eigenen Perspektivität und Subjektivität nachhaltig sensibilisiert werden kann.

Im Kontext der Fokussierung des eigenen Falls (4.1) beziehen sich die Reflexionen auch auf die Bedeutung eigenen pädagogischen Handelns für die Biografien von Schüler:innen. Miethe (2021, S. 188) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass bestimmte Ressentiments gegenüber Schüler:innen (und sicher auch Kolleg:innen) auf den eigenen Erfahrungen beruhen, die uns nicht immer reflexiv zugänglich sind. Eine diesbezügliche Reflexion konnte im entsprechenden Projekt durch Biografieforschendes Lernen offenbar angeregt werden.

Mit Blick auf bisherige Befunde zum Forschenden Lernen kann konstatiert werden, dass sich Studierende auf die Arbeit mit der eigenen und fremden Biografie(n) grundsätzlich einlassen. In den Daten finden sich keine Hinweise auf eine Distanzierung (z. B. Artmann 2020; Baar et al. 2020, S. 179 ff.; Hinzke und Paseka 2023), sondern ein grundsätzliches Interesse an der Arbeit mit und an Biografie(n). Inwiefern mit Biografieforschendem Lernen jedoch Haltungen der Distanzierung und schließenden Perspektiven von Studierenden (gegenüber Fällen) grundsätzlich begegnet werden kann, bleibt offen und gilt es zukünftig zu forcieren.

Insgesamt wird deutlich: Auch wenn die drei vorgestellten Untersuchungen jeweils auf einer eher kleinen Anzahl interviewter Studierender basieren und ihre Ergebnisse somit nicht ohne Weiteres verallgemeinerbar sind, weisen sie standortübergreifend auffallende Gemeinsamkeiten auf. Aus dieser ersten systematischen

Auseinandersetzung mit Biografieforschendem Lernen lassen sich zwei zentrale Erkenntnisse ableiten: Zum einen zeigt sich dessen hohes Potenzial als Bestandteil einer reflexiven und zukunftsorientierten Lehrkräftebildung – insbesondere im Hinblick auf die Förderung individueller Reflexionsprozesse und forschender Haltungen bei Studierenden. Zum anderen unterstreichen die Ergebnisse den erheblichen Forschungsbedarf in diesem noch jungen Feld. Künftige Studien sollten dabei nicht nur die Bedingungen und Effekte entsprechender Formate differenzierter in den Blick nehmen, sondern auch methodisch weiterentwickelt werden – etwa durch den Einbezug von unterschiedlichen Daten und Auswertungsverfahren, die über Selbstauskünfte hinaus auch implizite Wissensbestände und habituelle Orientierungen von Studierenden erfassen können. So lässt sich das Potenzial Biografieforschenden Lernens differenzierter erforschen und für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte nutzbar machen.

Danksagung Für die inspirierenden Diskussionen und hilfreichen Kommentare im Verlauf dieser Arbeit danken wir Miriam Hörnlein herzlich.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt A. Epp, F. Heyden und L. Kallenbach geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Altrichter, H., Weber, C., Soukup-Altrichter, K., & Reitinger, J. (2023). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 27–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Artmann, M. (2020). Forschen lernen im Forschenden Lernen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 15*(2), 69–88.

Baar, R., Thünemann, S., & Wittkowski, A. (2020). Perspektiven Lehramtsstudierender auf Forschendes Studieren. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 177–217). Münster: Waxmann.

Basten, M., Mertens, C., Schöning, A., & Wolf, E. (Hrsg.). (2020). *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830991540.

Behringer, N., Langnickel, R., & Link, P.-C. (2023). „Ich habe meine Eltern idealisiert. Und ich habe sie praktisch von 'nem Thron gehoben" – Biografische Selbstreflexion als Initialzündung individueller Professionalisierung. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Pilotstudie. In *Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* Bd. 16. Opladen: Budrich.

Beier, F., & Piva, F. (2021). Biographieforschendes Lernen mit Lehramtsstudierenden. Ein sinnvolles Element der Lehrerbildung. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bil-*

dungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung (S. 201–215). Weinheim: Beltz.

Beutel, M., Floß, P., Kull, C., & Wigger-Eckei (2020). Forschendes Lernen in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Ein Beitrag zur Entwicklung professioneller Überzeugungen. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 111–125). Wiesbaden: Springer VS.

Beyerlin, S., Gotzen, S., & Linnartz, D. (2020). Herausforderungen für Lehrende beim Forschenden Lernen. Ergebnisse einer qualitativen Studie an der TH Köln. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 157–170). Wiesbaden: Springer VS.

Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen: Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8*(3), http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228.

Dausien, B. (2011). „Biographisches Lernen" und „Biographizität": Überlegung zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland,* 61(2), 110–125.

Epp, A. (2022). Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, *4*(3), 122–137. https://doi.org/10.11576/pflb-5223.

Epp, A. (2023). Biografiearbeit in der Hochschullehre – Didaktische Überlegungen zum Entwickeln professionellen Handelns und der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung aus biografischer Perspektive. In J. Studer, S. Sotoudeh & E. Abplanalp (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Reflexionsprozesse verstehen und begleiten* (S. 64–82). Bern: Hep.

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

Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 1–42). Münster: Waxmann.

Fichten, W., & Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In S. Blömeke, D. Casale & A. Wittmann (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 879–893). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). „Forschendes Lernen" als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? *PraxisForschung Lehrerinnenbildung, 1*(2), 161–180.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung, 1*(3), 7–15.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6.

Helsper, W. (2020). Kasuistik und rekonstruktive Lehrerinnenbildung. In R. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen in der Lehrer:innenbildung: Konzepte, Methoden und Perspektiven* (S. 25–46). Weinheim: Beltz Juventa.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.

Hinzke, J.-H., & Paseka, A. (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 24*(1), 172–188.

Hinzke, J.-H., Damm, A., Geber, G., Matthes, D., Bauer, T., & Kahlau, J. (2021). Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende. In A. M. Kunz, G. Mey, J. Raab & F. Albrecht (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven* (S. 99–123). Weinheim: Beltz Juventa.

Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P., & Paseka, A. (2024). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische*

Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium (S. 235–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hörnlein, M. (2020). *Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation*. Wiesbaden: Springer VS.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6.

Huber, L. & Reimann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft.* Wiesbaden: Springer VS.

Inowlocki, L., Riemann, G., & Schütze, F. (2010). Das forschende Lernen in der Biographieforschung – Europäische Erfahrungen. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Forschung, 11*(2), 183–196. https://doi.org/10.3224/zqf.v11i2.5773.

Kallenbach, L. (2025). Biografisches Lernen in der Hochschullernwerkstatt. Vernetzungen zwischen Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem. In D. Longhino, E. Frauscher, C. Imp & C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung* (S. 123–135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kastrup, V., Gröben, B., & Ukley, N. (2020). Doppelte Professionalisierung durch Forschendes Lernen im Sportstudium. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 143–148). Münster: Waxmann.

KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.

Knauf, H. (2001). Schlüsselqualifikationen. Entstehung, Probleme und Relevanz eines Konzepts. *Das Hochschulwesen, 49*(2), 45–50.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Liegmann, A. B., Racherbäumer, K., & Drucks, S. (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 175–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lübcke, E., & Heudorfer, A. (2019). Die Ziele forschenden Lernen: Eine empirische Analyse im Rahmen der QPL-Begleitung. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Neudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase: Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven* (S. 17–58). Wiesbaden: Springer VS.

Mertens, C., Schumacher, F., & Basten, M. (2020). Metadiskurs ‚Forschendes Lernen'. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung* (S. 11–30). Münster: Waxmann.

Miethe, I. (2021). Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographie in der Lehrerbildung. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 184–200). Weinheim: Beltz.

Reinmann, G., Lübcke, E., & Neudorfer, A. (Hrsg.). (2019). *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase: Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

Roth-Vormann, M., & Klenner, D. (2019). Biografiearbeit in der Lehrerinnenbildung. Die Materialwerkstatt. *Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrerinnenbildung und Unterricht, 1*(1), 53–59. https://doi.org/10.4119/DIMAWE-1542.

Rott, D., Gilhaus-Schütz, J., Hochhaus, K., & Fischer, C. (2020). Lernbiographiekurven: Hochschuldidaktische Einordnungen und empirische Untersuchungen zum Biographischen im Forschenden Lernen. In A. Schöning, M. Basten, E. Wolf & C. Mertens (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung: Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 271-279). Münster: Waxmann.

Saunders, C. (2018). Forschendes Lernen im Lehramtsstudium und in der Schulpraxis: Impulse zur Anregung einer forschungsorientierten Lehrkräftebildung. In *Forschendes Lernen*. Dokumentation des Tages des Forschendes Lernens, Universität Rostock, 5. Okt. 2018. (S. 11–20).

Schiefner-Rohs, M. (2019). Scheitern als Ziel – Ambivalenzen forschungsorientierter Lehre im Studieneingang. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Neudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase: Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven* (S. 79–91). Wiesbaden: Springer VS.

Schütze, F. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Budrich.

Spies, A., & Knapp, K. (2020). Forschendes Lernen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. Retrospektive Deutungen zur Nachhaltigkeit einer Lernerfahrung. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Theorie, Empirie, Praxis* (S. 148–159). Wiesbaden: Springer VS.

Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1*(1), http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228.

Wulf, C., Haberstroh, S., & Petersen, M. (Hrsg.). (2020). *Forschendes Lernen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.