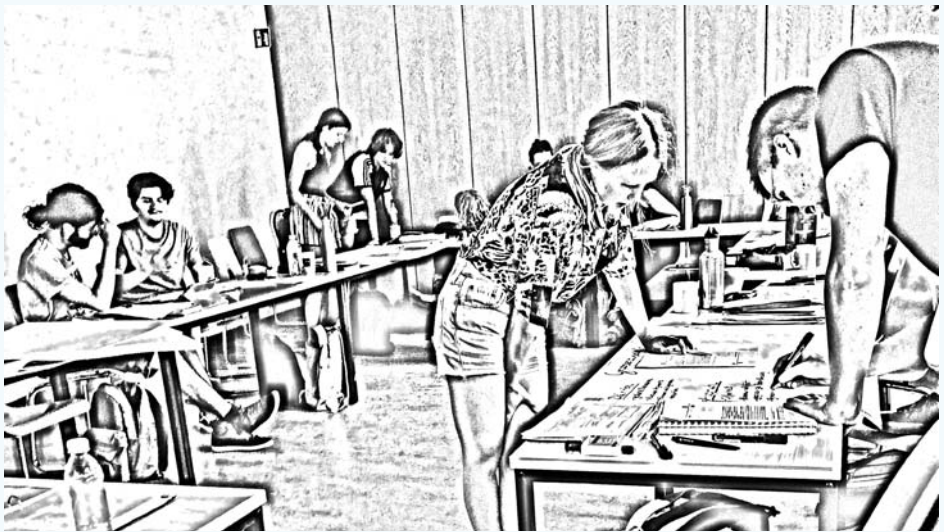


Ivo Mossig, Anna-Lisa Müller (Hg.)

GEOTANDEMS

Teamteaching in der
geographischen Hochschullehre



LIT

Ivo Mossig, Anna-Lisa Müller (Hg.)

GeoTandems

GEOGRAPHIE

Forschung und Wissenschaft

Band 9

LIT

Ivo Mossig, Anna-Lisa Müller (Hg.)

GeoTandems

Teamteaching in der
geographischen Hochschullehre

LIT

Umschlagbild: © Anna-Lisa Müller

Gefördert durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre



Stiftung
Innovation in der
Hochschullehre



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-15636-5 (br.)

ISBN 978-3-643-35636-9 (PDF)

ISBN 978-3-643-35637-6 (OA)

DOI: <https://doi.org/10.52038/9783643156365>

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2024

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-62 03 20

E-Mail: lit@lit-verlag.de <https://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
<i>Ivo Mossig und Anna-Lisa Müller</i>	
2 Standortübergreifendes Teamteaching: Chancen, Gelingensbedingungen und Fallstricke	15
<i>Ivo Mossig, Carmen Cordes und Carolin Klüsener</i>	
3 Zusätzliche Diversität in standortübergreifenden Lernformaten? Zum Umgang mit einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft	39
<i>Anna-Lisa Müller</i>	
4 GeoTandem Duisburg/Essen - Dortmund: Geographie - das ist ja so 'ne Sache: Eine Einführung in geographische Bildung im Kontext des Sachunterrichtsstudiums	55
<i>Thomas Jekel, Inga Gryl, Ludger Basten und Hanna Zabel</i>	
5 GeoTandem Bremen - Halle: Kreative und künstlerische Zugänge zu Raum - Neue Impulse zur Methodenlehre in der Geographie	75
<i>Melike Peterson und Nora Küttel</i>	
6 GeoTandem Halle - Salzburg: „Cooling Cities = Greening Cities“ - OER zu Stadtökologie im Kontext von BNE in der Lehrkräftebildung gestalten	91
<i>Angela Hof und Anne-Kathrin Lindau</i>	
7 GeoTandem Dresden - Frankfurt: Innovative Prüfungsformate in der geographischen Lehrkräftebildung im Kontext digitaler Souveränität	111
<i>Isabelle Muschaweck, Ariane Schneider, Melanie Lauffenburger und Carla Hermanussen</i>	

8	<i>GeoTandem</i> Bonn - Würzburg: Decolonizing Excursions - ein Exkursionsmodul im/mit dem Globalen Süden im Teamteaching	129
	<i>Tatiana López, Alexander Follmann und Phyllis Bußler</i>	
9	<i>GeoTandem</i> Marburg - Jena: Gesundheit und Wohlbefinden im Kontext des Klima- wandels	145
	<i>Sören Becker und Susann Schäfer</i>	
10	Zusammenschau und übergreifende Reflexion: Ergebnisse des Projekts <i>GeoTandems</i>	165
	<i>Ivo Mossig, Anna-Lisa Müller und Carmen Cordes</i>	
	Autor*innenverzeichnis	191

1

Einleitung

Ivo Mossig und Anna-Lisa Müller

Die Zahl der Studierenden in Deutschland hat sich in den letzten Dekaden massiv erhöht. Waren 1975 noch 836.000 Studierende an Hochschulen im damaligen Bundesgebiet eingeschrieben, hat sich die Zahl für Gesamtdeutschland bis 2022 mit 2,92 Millionen Studierenden mehr als verdreifacht (Website: Statistisches Bundesamt). Der Soziologe Rudolph Stichweh hat jüngst in einem Essay darauf hingewiesen, dass die Hochschulen im 21. Jahrhundert weltweit der zentrale Ort sein werden, an dem junge Menschen eine Vorbereitung auf spätere Berufe erfahren. Er verweist auf damit verbundene soziostrukturelle Dynamiken, unter anderem aufgrund der überdurchschnittlichen Einkommen, die Hochschulabsolvent*innen im Vergleich zu anderen Bildungsabschlüssen erzielen. Bereits heute sind Personen mit Hochschulabschluss im deutschsprachigen Raum keine kleine Elite, sondern bilden auch zahlenmäßig eine der größten Gruppen innerhalb der Gesellschaft (Stichweh 2024).

Es scheint daher nur folgerichtig zu sein, dass der Bildung an Hochschulen zunehmende Bedeutung beigemessen wird.¹ Ein wichtiger Impulsgeber dafür ist sicherlich die 1999 unterzeichnete Bologna-Deklaration und die Einführung der systematischen Akkreditierungen von Studiengängen gewesen (Wintzer et al. 2021a). Der Bedeutungsgewinn von Studium und Lehre spiegelt sich auch in Berufungsverfahren wider, in denen die vorgelegten Evaluationen und Lehrkonzepte sowie die abgelegten Lehrproben wesentlich mehr ins Gewicht fallen als 25 Jahre zuvor. Im Fach Geographie konnte eine Professionalisierung bei den Lehrenden an deutschsprachigen Hochschulen beobachtet werden. Dies machte sich u. a. darin bemerkbar, dass zunehmend fachdidaktische

¹ Auch wenn an dieser Stelle nicht verschwiegen werden darf, dass Forschungsleistungen nach wie vor eine ungleich höhere Anerkennung erfahren.

Publikationen zur Kenntnis genommen werden, um die eigenen Lehraktivitäten zu reflektieren (Mossig 2024). Dass Personen an Hochschulen nunmehr auch verstärkt ihre Lehraktivitäten in den Blick nehmen, entspringt einerseits der Motivation, den Herausforderungen einer sich dynamisch wandelnden Hochschullandschaft begegnen zu können. Gängige Schlagwörter bezüglich des Wandels sind die Digitalisierung oder die zunehmende Diversität der Studierenden. Andererseits vermutlich auch, weil gute Lehrevaluationen oder der Nachweis von Lehrzertifikaten mittlerweile der Karriere dienen.

Als Reaktion auf die rasant gestiegenen Studierendenzahlen und als weiterer Ausdruck des Bedeutungsgewinns von Hochschullehre wurden in den letzten beiden Dekaden neue Förderlinien aufgelegt. Zu nennen wären beispielsweise der Hochschulpakt Lehre, der vom Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken (ZuSL) abgelöst wurde, oder die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, das Netzwerk Lehre¹ oder die Stiftung Innovation in der Hochschullehre (StIL), die seit 2021 Lehrinnovationen mit einem Budget von jährlich 150 Mio. Euro unterstützt (Wintzer et al. 2021a). Auch das vorliegende Buch und die darin vorgestellten Lehrinnovationen wären ohne die gewährte StIL-Förderung nicht möglich gewesen, die der Arbeitskreis Hochschullehre Geographie² im Rahmen der Ausschreibung „Fokus Netzwerke“ in 2023 erfolgreich eingeworben hat.

In diesem Sammelband reflektieren die beteiligten Autor*innen ihre Erfahrungen mit standortübergreifendem Teamteaching innerhalb der Geographie. Die entstandenen Zusammenschlüsse von Lehrenden, die an unterschiedlichen Standorten aktiv sind und eine gemeinsame Idee für eine Lehrveranstaltung entwickelt und durchgeführt haben, bezeichnen wir als *GeoTandems*. Insgesamt wurden sechs *GeoTandems* nach

² Der AK Hochschullehre Geographie besteht seit 2006 als Arbeitskreis der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG). Informationen zum AK und seinen Aktivitäten finden sich auf der Internetseite:
<https://www.ak-hochschullehre-geographie.giub.unibe.ch/>

einem Ausschreibungsverfahren ausgewählt, um standortübergreifend Lehrveranstaltungen zu konzipieren, durchzuführen und zu reflektieren. In gemeinsamen Workshops aller *GeoTandems* (vgl. Abb. 1) wurden die Vorhaben diskutiert, Erfahrungen ausgetauscht und Gelingensbedingungen erforscht, um nachfolgenden *GeoTandems* eine standortübergreifende Vernetzung zu erleichtern. Neben den Workshops bestand die Förderung der ausgewählten *GeoTandems* in einem Reisekostenzuschuss, um mehrere gegenseitige Besuche der Tandempartner*innen sowie die Fahrten zu den Workshops zu ermöglichen.

Abb. 1: Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Auftaktworkshops der GeoTandems 2023 in Göttingen



Quelle: Eigenes Foto.

Entstanden ist die Idee der *GeoTandems* einerseits aus der Überzeugung, Hochschullehre wesentlich stärker als bislang als Gemeinschaftsaufgabe zu begreifen und dies konkret erlebbar zu machen, um dem noch weit verbreiteten „Einzelkämpfertum“ von Lehrpersonen entgegenzuwirken. Es ist jedoch nicht immer einfach, am eigenen Hochschulstandort passende Kollaborationspartner*innen zu finden. An den

Geographischen Instituten sind aufgrund der fortschreitenden Ausdifferenzierung innerhalb der Geographie die Fachgebiete der Professuren und ihrer jeweiligen Arbeitsgruppen in der Regel sehr unterschiedlich. Sich innerhalb der eigenen fachlichen Spezialisierung über neue Lernformate zu verständigen, ist daher am eigenen Standort oftmals schwieriger zu realisieren als im Austausch mit entsprechenden Fachkolleg*innen, die aber an anderen Hochschulen forschen und lehren.

Andererseits hat eine Analyse von 29 Beiträgen eines Sammelbands von Jeannine Wintzer et al. (2021b) zur Geographischen Hochschullehre gezeigt, dass zwar häufiger als zuvor neue Formate und Innovationen bezogen auf gelingendes Lernen und Lehren in Teams durchgeführt werden, diese Teams jedoch fast ausnahmslos am gleichen Hochschulstandort tätig waren (Mossig 2024). Standortübergreifende Kollaborationen bezogen auf Studium und Lehre finden anders als in der Forschung deutlich seltener statt. Vor diesem Hintergrund verstehen sich die *GeoTandems* als Katalysator sowohl der Ideengenerierung als auch der Ideendiffusion.

Aufbau des Sammelbands und Ausblick auf die nachfolgenden Beiträge

Dieser Sammelband stellt die Ergebnisse des Projekts *GeoTandems* vor. Im Anschluss an diese Einleitung (Kapitel 1) geben Ivo Mossig, Carmen Cordes und Carolin Klüsener in Kapitel 2 einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Teamteaching in der Hochschullehre mit besonderem Fokus auf eine standortübergreifende Zusammenarbeit.

In Kapitel 3 richtet Anna-Lisa Müller in ihrem Beitrag „Zusätzliche Diversität in standortübergreifenden Lernformaten? Zum Umgang mit einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft“ den Blick auf die Frage, welche Merkmale und welche Erwartungen eigentlich bestim-

men, was als zunehmende Diversität beschrieben wird. Darauf aufbauend stellt sich die Frage, wie sich diesbezüglich die standortübergreifende Zusammenarbeit verorten lässt.

Im darauf folgenden Kapitel 4 stellen Thomas Jekel, Inga Gryl, Ludger Basten und Hanna Zabel als *GeoTandem* Dortmund - Duisburg/Essen unter dem Titel „Geographie – das ist ja so ’ne Sache: Eine Einführung in geographische Bildung im Kontext des Sachunterrichts“ dar, wie sie standortübergreifend die Einführungsveranstaltung für das Fach Sachunterricht in der Primarstufe überarbeitet und neu konzipiert haben, um fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Anteile angemessen zusammenzubringen und der geographischen Bildung im Sachunterricht besser gerecht zu werden. Die Arbeit mit gegenseitigen Hospitationen und unter Berücksichtigung unterschiedlicher curricularer Rahmenbedingungen bei der Konzeptentwicklung sind für die Arbeit dieses *GeoTandems* hervorzuheben.

Kapitel 5 adressiert die Methodenausbildung in der Geographie. Melike Peterson und Nora Küttel als *GeoTandem* Bremen - Halle widmen sich in ihrem Beitrag „Kreative und künstlerische Zugänge zu Raum – Neue Impulse zur Methodenlehre in der Geographie“ der Entwicklung eines Lernformats, mit dem Studierende in neue empirische Methoden eingeführt werden und diese anwenden und reflektieren können. Neben dem methodischen Schwerpunkt zielt die Zusammenarbeit des *GeoTandems* darauf ab, Emotionen als Thema der Geographie zu adressieren. Gerade der regelmäßige kollegiale Austausch während der Durchführung der innovativen und nicht auf etablierten Formaten basierenden Lehrveranstaltung zeigt sich hier als hilfreiche Unterstützung für die beiden Lehrenden.

Fachdidaktische und physisch-geographische Aspekte der kollaborativen Zusammenarbeit werden in Kapitel 6 vom *GeoTandem* Halle - Salzburg, namentlich Angela Hof und Anne-Kathrin Lindau, unter dem Titel „Cooling Cities = Greening Cities - OER zu Stadtökologie im

Kontext von BNE in der Lehrkräftebildung gestalten“ zusammengebracht. Hier werden in dreifacher Hinsicht Tandemformate gebildet, indem eine gemeinsame Lehrveranstaltung mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Elementen konzipiert und durchgeführt wird und in diesem Zuge sowohl auf Seiten der Studierenden als auch auf Seiten der beiden Lehrenden standortübergreifende Tandems gebildet werden. Diese Lern- und Lehr-Tandems erarbeiten als Seminarthema die Wirkungen des Klimawandels auf die Stadt als Lebensraum. Durch den kollaborativen Charakter können die unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen und Expertisen (Lehr-Tandem) mit den unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen (Lern-Tandems) und den inhaltlichen wie didaktischen Themenfeldern zusammengebracht werden.

In Kapitel 7 wird vom *GeoTandem* Dresden - Frankfurt, bestehend aus Isabelle Muschaweck, Ariane Schneider, Melanie Lauffenburger und Carla Hermanussen, die gemeinsam entworfene Lehrveranstaltung zu digitaler Souveränität zum Thema gemacht. Unter dem Titel „Innovative Prüfungsformate in der geographischen Lehrkräftebildung im Kontext digitaler Souveränität“ zeigen sie, wie sie gemeinsam eine Veranstaltung im Blended Learning-Format konzipiert und an beiden Standorten durchgeführt haben. Über die Entwicklung von Medienprodukten als Prüfungsformate wird hier das Lehrveranstaltungsthema auch in die Prüfungsform aufgenommen und dadurch reflektiert. Indem raumbezogene Phänomene an den jeweiligen Standorten von den Studierenden einbezogen und mithilfe von digitalen Medien kontextualisiert und aufbereitet werden, findet eine explizite Kopplung mit fachlich-geographischen und standortbezogenen Themen statt.

Das Thema Exkursionen als Lehr- und Lernformat wird in Kapitel 8 vom *GeoTandem* Bonn - Würzburg, Tatiana López, Alexander Follmann und Phyllis Bußler, unter dem Titel „Decolonizing Excursions – ein Exkursionsmodul im/mit dem Globalen Süden im Teamteaching“ behandelt. Ziel dieses *GeoTandems* ist die gemeinsame Entwicklung eines Exkursionsmoduls, das postkoloniale Perspektiven ernst nimmt und geographische Exkursionen entsprechend dekolonialisiert. In der

Zusammenarbeit mit Partner*innen aus Südafrika wird eine zweiteilige Lehrveranstaltung entwickelt, die aus einem digitalen Vorbereitungsseminar und einer Exkursion nach Südafrika besteht. Die transnationale Kooperation mit den Partner*innen in Südafrika und den dortigen curricularen Rahmenbedingungen stellt eine besondere Herausforderung für die Durchführung der dekolonialen Exkursion dieses *GeoTandems* dar.

In Kapitel 9 wird ein Lehrforschungsprojekt vorgestellt, das das *GeoTandem* Jena - Marburg, Sören Becker und Susann Schäfer, durchgeführt hat. In ihrem Beitrag „Gesundheit und Wohlbefinden im Kontext des Klimawandels“ stellen sie dar, wie die Lehrveranstaltung als standortübergreifendes Seminar konzipiert und durchgeführt wurde. Die Besonderheit dieser Lehrveranstaltung besteht darin, dass die empirische Forschung durch die Studierenden beider Standorte gemeinsam in einer der beiden Städte durchgeführt wurde. Auf diese Weise enthielt die Veranstaltung für einen Teil der Studierenden auch ein exkursionsartiges Element. Auch hierbei handelt es sich, ähnlich wie beim *GeoTandem* Halle - Salzburg (Kapitel 6), um eine direkte, persönliche Zusammenarbeit nicht nur der Lehrenden, sondern auch der Studierenden der beiden Standorte.

Im abschließenden Kapitel 10 führen Ivo Mossig, Anna-Lisa Müller und Carmen Cordes in „Zusammenschau und übergreifende Reflexion: Ergebnisse des Projekts *GeoTandems*“ die zentralen Erkenntnisse zusammen, formulieren Gelingensbedingungen und Herausforderungen und skizzieren die Potentiale dieses Formats für die geographische Hochschullehre.

Das Projekt *GeoTandems* hat Horizonte erweitert und zugleich viel Freude bereitet. Insbesondere die gemeinsamen Workshops trugen dazu bei, dass ein reger Austausch zwischen den *GeoTandems* stattfand. Wir hoffen, dass diese Freude an standortübergreifender Hochschullehre in der Geographie bei der Lektüre der nachfolgenden Kapitel deutlich wird und auf Sie, liebe Leser*innen, überspringt.

Literatur

- Mossig, Ivo (2024): Innerdisziplinäre Paradigmenpluralität = Pluralität in der Wissenschaftsdidaktik? Das Beispiel der Geographie. In: Jenert, Tobias und Scharlau, Ingrid (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik als kritische Kommunikationsanalyse. Ein Sammelband zu Weiterführung eines Gedankens von Ludwig Huber. Opladen: Barbara Budrich, 191-206.
- Statistisches Bundesamt: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/lrbil01.html#fussnote-2-242472> (Zugriff: 15.02.2024).
- Stichweh, Rudolph (2024): Die Omnipräsenz der Universität als Institution. Strukturwandel von Beruflichkeit und sozialer Schichtung. In: *Forschung & Lehre* 2/24, 88-90.
- Wintzer, Jeannine; Mossig, Ivo und Hof, Angela (2021a): Einleitung. In: Wintzer et al. (Hrsg.): *Prinzipien, Strukturen und Praktiken geographischer Hochschullehre*. Bern: Haupt, 9-21.
- Wintzer, Jeannine; Mossig, Ivo und Hof, Angela (2021b): *Prinzipien, Strukturen und Praktiken geographischer Hochschullehre*. Bern: Haupt.

2 Standortübergreifendes Teamteaching: Chancen, Gelingensbedingungen und Fallstricke

Ivo Mossig, Carmen Cordes und Carolin Klüsener

Zusammenfassung

Es ist nach wie vor eher die Ausnahme als der Regelfall, dass Lehrende in der Hochschullehre gemeinsam Veranstaltungen planen und zusammen durchführen. Noch seltener findet standortübergreifendes Teamteaching in der Hochschullehre statt. Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Potenziale und Herausforderungen mit standortübergreifendem Teamteaching in der Hochschullehre verbunden sind. Auf der Basis einer systematischen Aufarbeitung der internationalen Forschungsliteratur werden Gelingensbedingungen und Fallstricke identifiziert, um die Basis für die in den nachfolgenden Kapiteln dargestellten *GeoTandems* zu legen. Der Beitrag argumentiert, dass standortübergreifendes Teamteaching ein Katalysator für die Entstehung und Diffusion sozialer Innovationen innerhalb der Hochschullehre ist. Wichtige Aspekte bezüglich des Erfolgs standortübergreifenden Teamteachings betreffen die freiwillige Zusammensetzung der Teams sowie gemeinsame Zielvorstellungen. Fallstricke in der Zusammenarbeit resultieren häufig aus Mängeln in der Kommunikation sowie enttäuschten Erwartungen, z.B. dass Teamteaching den eigenen Aufwand halbieren würde. Da standortübergreifende Lehraktivitäten mit verschiedenen Formen der Distanz (räumlich, sozial, institutionell, organisatorisch und kognitiv) umgehen müssen, sollte der Blick auf die spezifischen Rahmenbedingungen an den beteiligten Hochschulstandorten gerichtet und nach Unterstützungsangeboten Ausschau gehalten werden. Dabei gilt es die benötigten und eingeräumten zeitlichen Ressourcen zu beachten.

Keywords: Teamteaching, standortübergreifende Hochschullehre, Entstehung und Diffusion von Lehrinnovationen, Geographie, *GeoTandems*

Einleitung und Zielsetzung

Im Frühjahr 2023 haben sich sechs Zusammenschlüsse von jeweils zwei bis vier Lehrenden, die an verschiedenen Universitäten lehren und forschen, auf den Weg gemacht, gemeinsam Ideen für Innovationen im Studium der Geographie in die Tat umzusetzen. Diese Zusammenschlüsse zum standortübergreifenden Agieren in der Hochschullehre bezeichnen wir als *GeoTandems*. Die sechs *GeoTandems* sind nicht für sich alleine geradelt, sondern in einem Verbund und haben dabei die in der Einleitung (vgl. Kapitel 1) beschriebene Unterstützung erfahren. Ein übergreifendes Ziel der *GeoTandems* bestand darin, neben der Planung, Durchführung und Reflexion der jeweiligen Lehrideen die übergeordneten Gelingensbedingungen standortübergreifenden Teamteachings zu erforschen.

Es ist keine Selbstverständlichkeit, dass gemeinsame Aktivitäten in der Hochschullehre gelingen, insbesondere wenn die Tandempartner*innen viele Kilometer entfernt voneinander an verschiedenen Geographischen Instituten arbeiten. Neben der rein physischen Distanz, welche einen direkten persönlichen Austausch erschwert, kommen weitere Formen der Distanz hinzu, die Ron Boschma (2005) in seinem Proximity-Ansatz beschrieben hat, da sie Einfluss auf interaktives Lernen und Innovationen haben: soziale, organisatorische, kognitive und institutionelle Distanzen.

Soziale Distanzen ergeben sich beispielsweise, wenn die Tandempartner*innen unterschiedlichen Statusgruppen angehören (z.B. Professor*in und Mitarbeiter*in) und ein Agieren auf Augenhöhe (auch gegenüber den Studierenden) erschweren. Organisatorische Distanzen ergeben sich bei standortübergreifenden Lehraktivitäten zwangsläufig, weil die *GeoTandems* unterschiedlichen Universitäten und Instituten angehören. Beispielsweise müssen verschiedene Curricula mit oftmals sehr unterschiedlichen Prüfungsordnungen und Prüfungsregeln bei der Planung der standortübergreifenden Lehraktivität bedient werden. Angesichts der Verregelungen, die der Bologna-Prozess hervorgebracht

hat, ist es nicht trivial, solche organisatorischen Distanzen zu überwinden. Kognitive Distanzen beziehen sich auf grundlegende Denkstile und Wissensbestände der beteiligten Akteure. Ein hohes Maß an kognitiver Nähe erleichtert effektive Kommunikation, jedoch gibt es gute Gründe, dass ein gewisses Maß an kognitiver Distanz zu steileren Lernkurven führt (Boschma 2005). Institutionelle Distanzen betreffen das institutionelle Umfeld bestehend aus Regeln und Normen auf der Makroebene. Dies könnte beispielsweise relevant sein, wenn *GeoTandems* mit sehr unterschiedlichen Lernkulturen umgehen müssen, beispielsweise wenn an der einen Universität eine Anwesenheitspflicht besteht und an der anderen nicht.

Es braucht also gute Gründe, weshalb es angesichts der verschiedenen Distanzen aussichtsreich erscheint, standortübergreifende Lehrformate durchzuführen. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden die Potenziale, Gelingensbedingungen und möglichen Fallstricke standortübergreifender Lehraktivitäten grundlegend reflektiert werden.

Zu diesem Zweck verfolgt dieser einführende Beitrag in den Sammelband das Ziel, den aktuellen Forschungsstand zum standortübergreifenden Teamteaching in der Hochschullehre aufzuarbeiten und zentrale Dimensionen für Gelingensbedingungen und potenzielle Fallstricke herauszuarbeiten. Dies soll als Planungsgrundlage von Teamteaching-Aktivitäten dienen, wie jenen der sechs *GeoTandems*, die in den weiteren Kapiteln dieses Sammelbands vorgestellt werden. Zugleich haben die aus der Literatur herausgearbeiteten Gelingensbedingungen und Fallstricke den Zweck, als Referenzfolie die Reflexion der durchgeführten Lehraktivitäten zu unterstützen und die eigenen Erfahrungen abzugleichen.

Nach einer kurzen Bestimmung des Begriffs Teamteaching werden daher die folgenden Fragestellungen adressiert:

- Warum *GeoTandems*? Welcher Mehrwert ist durch standortübergreifendes Teamteaching erwartbar?

- Welche Gelingensbedingungen und welche Fallstricke benennt die Literatur (a) in Bezug auf Teamteaching sowie (b) auf entsprechende standortübergreifende Aktivitäten?

Begriffsbestimmung Teamteaching

Die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen werden in der Literatur mit uneinheitlichen Begriffen bezeichnet. Sehr häufig werden die Begriffe Teamteaching sowie Co-Teaching genutzt und oftmals synonym verwendet. Es gibt verschiedene, leider nicht konsistente Versuche, die beiden Begriffe voneinander abzugrenzen. Während Hansjörg Abegglen et al. (2017) betonen, dass der Begriff des Co-Teachings vorwiegend im englischsprachigen und der Begriff des Teamteachings im deutschsprachigen Raum Anwendung findet, grenzen Angela Gastager et al. (2016) die Begriffe dahingehend voneinander ab, dass die kooperierenden Lehrenden beim Co-Teaching die Verantwortung für eine einzelne Lerngruppe übernehmen, während beim Teamteaching mehrere Gruppen (z.B. Schulklassen) zusammen unterrichtet werden. Wiederum andere sehen Teamteaching als den allgemeineren Begriff von beiden an und verstehen Co-Teaching als eine Unterform (Stommel Minamisawa 2020; Crow/Smith 2003).

Um für die verschiedenen Kooperationsformen der *GeoTandems* einen einheitlichen Begriff zu verwenden, wird im Folgenden für die Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen der Begriff des Teamteachings verwendet und eine vergleichsweise weite Begriffsdefinition genutzt. Therese Halfhide (2009a) folgend, verstehen wir unter

„Teamteaching eine Form des Unterrichtens von mindestens zwei kooperierenden Lehrpersonen [...], bei der die gemeinsame Verantwortung für die Unterrichtsentwicklung und -gestaltung im Zentrum steht“ (Halfhide 2009a: 4).

Eben dies findet bei den *GeoTandems* statt: Die beteiligten Akteure der *GeoTandems* haben gleichberechtigt und gemeinsam ein innovatives

Lehrformat entwickelt, das anschließend an beiden Hochschulstandorten zur Anwendung kam. Im Zuge der Umsetzung lassen sich Unterschiede zwischen den *GeoTandems* feststellen, die sich einerseits in der Intensität des standortübergreifenden Kontaktes zwischen den Studierenden widerspiegeln sowie andererseits die Rolle der Lehrenden am jeweils fremden Standort betreffen.

So lässt sich bei den *GeoTandems* erstens eine Form des Teamteachings identifizieren, in der kein standortübergreifender Kontakt zwischen den Studierenden stattfindet und die Lehrenden die jeweils andere Lerngruppe nicht unterrichten. Gelegentlich sind beim Unterrichten des gemeinsam entwickelten Lernformats die Lehrpersonen des anderen Standortes anwesend und nehmen eine beobachtende Rolle ein, um die jeweiligen Erfahrungen und Eindrücke anschließend im *GeoTandem* zu reflektieren und das gemeinsame Lernformat weiter zu entwickeln. In der Fachliteratur wird diese Teamteaching-Form als „One teach, one observe“ (Friend et al. 2010: 12) bezeichnet.

Auch bei der zweiten Umsetzungsform des Teamteachings innerhalb der *GeoTandems* findet kein standortübergreifender Kontakt zwischen den Studierenden statt, jedoch steht die Lehrperson des jeweils anderen Standortes für Fragen, Anregungen und Unterstützung zur Verfügung. Marilyn Friend et al. (2010: 12) bezeichnen dies mit „One teach, one assist“.

Die dritte und intensivste Form des Teamteachings praktizieren diejenigen *GeoTandems*, bei denen sich die Studierenden standortübergreifend austauschen und die Lehrenden beide Lerngruppen im Sinne des Teamteaching-Formats „Teaming“ (Simons et al. 2020: 25) zusammen unterrichten. Während zwei *GeoTandems* den Studierenden einen standortübergreifenden Austausch durch gemeinsame Videokonferenzen ermöglicht haben, fand der Austausch bei zwei weiteren *GeoTandems* in Präsenz statt.

Warum *GeoTandems*? Zur Entstehung und Diffusion von Innovationen in der Hochschullehre

Der Blick in die Fachliteratur zeigt, dass Teamteaching gerne im Zusammenhang mit interdisziplinären Kontexten genannt wird, d.h. wenn es darum geht, sehr unterschiedliche fachwissenschaftliche Perspektiven zu beleuchten und nach Möglichkeit zu verbinden (Lansiquot 2020; Little/Hoel 2011). Andere Autor*innen sehen im Teamteaching besondere Möglichkeiten der Weiterentwicklung und Professionalisierung der beteiligten Lehrpersonen (Smith et al. 2020) bis hin zu der Möglichkeit, durch Teamteaching eine neue Kultur des Lehrens und Lernens zu etablieren (Kricke/Reich 2016).

Mit der Projektidee der *GeoTandems* sind zwei zentrale Hoffnungen verknüpft, die nachfolgend entsprechend ausführlich thematisiert werden. Erstens sollen durch die Zusammenarbeit der Tandempartner*innen Lehrinnovationen entstehen und zweitens auf Hochschullehre bezogenes Wissen über den eigenen Universitätsstandort hinaus weitergegeben werden. Doch welche theoretischen Argumente unterfüttern die Aussicht, dass entsprechende Mehrwerte durch die *GeoTandems* erzielt werden können?

Lehrinnovationen durch Teamteaching

Die humangeographische Innovationsforschung hat in den letzten Jahren den Innovationsbegriff erweitert. Aufbauend auf der lange Zeit dominanten Unterscheidung zwischen Produkt-, Prozess- und Organisationsinnovationen (z.B. Kulke 2017) werden nunmehr auch soziale Innovationen in den Blick genommen (Rabadjieva/Butzin 2020; Mossig 2021). Während die drei zuerst genannten Formen zumeist in einem engen Zusammenhang mit einer ökonomischen Verwertung gedacht wurden, bei denen der marktwirtschaftliche Wettbewerb darüber entscheidet, ob Innovationen eine dauerhafte Wirkung entfalten, sind Innovati-

onen in der Hochschullehre wesentlich besser mit dem Begriff der sozialen Innovation zu fassen. Jürgen Howaldt und Michael Schwarz (2010) definieren soziale Innovation wie folgt:

„Eine soziale Innovation ist eine von bestimmten Akteuren bzw. Akteurskonstellationen ausgehende intentionale, zielgerichtete Neukonfiguration sozialer Praktiken in bestimmten Handlungsfeldern bzw. sozialen Kontexten, mit dem Ziel, Probleme oder Bedürfnisse besser zu lösen bzw. zu befriedigen, als dies auf der Grundlage etablierter Praktiken möglich ist.“

(Howaldt/Schwarz 2010: 89)

Die Frage, wie sich soziale Innovationen von sozialem Wandel unterscheiden, kann mit Verweis auf die Betonung der Intentionalität und Zielgerichtetheit beantwortet werden. Mit den *GeoTandems* ist somit das Ziel verknüpft, dass im Sinne von Hans-Werner Franz und Christoph Kaletka (2019) aus guten Ideen und Ansätzen allmählich neue soziale Praktiken und somit letztlich soziale Innovationen entstehen.

Die sozialen Innovationen, von denen in diesem Sammelband berichtet wird, sind im Kontext geographischer Hochschullehre entstanden. Diese lassen sich nach didaktischen, curricularen, organisatorischen oder strukturellen Innovationen differenzieren (Buß/Van den Berk 2021). Didaktische Innovationen in der Hochschullehre bezeichnen beispielsweise neue Lehr- oder Lernmethoden, während curriculare Innovationen sich in neu entwickelten Studienprogrammen niederschlagen. Beispiele für organisatorische Innovationen sind neue Modalitäten der Anmeldung zu Lehrveranstaltungen oder Prüfungen. Strukturelle Innovationen können neu erdachte Vorgaben bezüglich der Veranstaltungszeiten sein, um ein überschneidungsfreies Studium von zwei oder mehr Studienfächern etwa im Lehramt zu ermöglichen. Die *GeoTandems* adressieren didaktische und curriculare Innovationen. Der standortübergreifende Austausch innerhalb einer Fachdisziplin von einzelnen Lehrpersonen erlaubt insbesondere diese Formen der Lehrinnovation. Ebenso scheint es naheliegend zu sein, dass organisatorische und strukturelle

Lehrinnovationen innerhalb der jeweiligen Hochschulen ausgehandelt und hervorgebracht werden, weil entweder alle Akteure in einem Studiengang oder weite Teile bzw. die gesamte Hochschule davon betroffen sind.

Neuere Beiträge der geographischen Innovationsforschung nehmen die spezifischen Akteurskonstellationen und Arrangements der Wissensentstehung, Wissensweitergabe und Wissensanwendungen in den Blick (Mossig 2021). Dabei wird den Lernprozessen der involvierten Akteure besondere Aufmerksamkeit gewidmet, denn Lernen ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass zielgerichtete Verbesserungen erdacht und durchgeführt und somit soziale Innovationen hervorgebracht werden. Passend dazu wird in der hochschuldidaktischen Literatur als Erfolgsfaktor des Teamteachings herausgestellt, dass Teamteaching besonders dann gelingt, wenn es als Teamlernen verstanden wird und nicht als eine nach Gesichtspunkten der Effizienz und Zeitersparnis geschickt untereinander aufgeteilte Erfüllung der Lehrverpflichtung. Dazu müssen jedoch dem voneinander Lernen die entsprechende Bedeutung beigemessen und Freiräume eingeräumt werden (Stepić/Popović 2022).

Des Weiteren kann bezogen auf Innovationen in der Hochschullehre ein noch schlummerndes und wenig aktiviertes Potenzial vermutet werden. Anna Rytivaara und Ruth Kershner (2012) argumentieren, dass viele Lehrende über einen enormen Erfahrungsschatz und ein vielfältiges praktisches Wissen verfügen, jedoch nur selten Gelegenheiten existieren, diese Wissensbestände zielgerichtet und systematisch zu artikulieren und zu teilen (Rytivaara/Kershner 2012). Solches auf Hochschullehre bezogenes praktisches Erfahrungswissen ist in der Regel implizites, personengebundenes Wissen (tacit knowledge), dessen Weitergabe insbesondere durch direkte Kommunikation und unmittelbare Interaktion gut gelingt (Storper/Venebles 2004).

Mit der Idee der *GeoTandems* erfahren diese Erkenntnisse eine entsprechende Umsetzung. Im Zuge des Ausschreibungs- und Auswahlverfah-

rens für die sechs *GeoTandems* wurden solche Zusammenschlüsse ausgewählt, die aus dem Zusammenbringen der individuellen Wissens- und Erfahrungsbestände etwas Neues ausprobieren und dabei einen innovativen Ansatz verfolgt haben. Durch die Förderung und die beiden begleitenden Workshops sollte der entsprechende Freiraum sowie die erforderlichen Ressourcen und die unterstützende Aufmerksamkeit geboten werden, um Innovationen in der Hochschullehre zu realisieren.

Diffusion durch standortübergreifendes Teamteaching

Die raumzeitliche Ausbreitung einer Innovation wird mit dem Begriff der Diffusion bezeichnet (Faller/Hassink 2021). Lehrinnovationen diffundieren zwischen Lehrpersonen sowie innerhalb und zwischen Fachdisziplinen oder Hochschulen. Wird eine Lehrinnovation an anderer Stelle übernommen, so erfolgt eine Implementierung.

Sowohl für die Diffusion von Lehrinnovationen als auch für deren Implementierung spielen Netzwerke eine wichtige Rolle (Barnat 2021), da sie Kanäle des kommunikativen Austauschs von Personen über ihr praktisches und fachliches Wissen darstellen (Buß/Van den Berk 2021). Zur Beschreibung von Netzwerken ist die Art der Beziehung zwischen den beteiligten Akteuren relevant. Dabei können die Beziehungen aus eigenem Antrieb entstanden sein oder durch die formelle Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Miriam Barnat (2021) unterscheidet Beziehungen anhand der Kontakthäufigkeit in stark oder schwach. Ein häufiger sowie inhaltlich intensiver Austausch steht für eine starke und ein seltener sowie inhaltlich vergleichsweise oberflächlicher Austausch für eine schwache Beziehung. Personen verfügen in der Regel rein zahlenmäßig über weniger starke und über deutlich mehr schwache Beziehungen. Es wird argumentiert, dass die Akzeptanz und Implementierung von Lehrinnovationen insbesondere im Rahmen starker Beziehungen erfolgt, da dies einen entsprechend intensiveren Austausch erfordert. Demgegenüber sorgt die größere Anzahl schwacher Beziehungen für eine schnelle Diffusion der grundlegenden Idee einer Lehrinnovation und fungiert als

Ideen- und Impulsgeber für daran anschließende, ähnliche Innovationen (Barnat 2021).

Auch die *GeoTandems* lassen sich entsprechend charakterisieren. Durch die Zusammenarbeit innerhalb eines *GeoTandems* wird eine starke Beziehung aufgebaut bzw. weiter gefestigt, mit dem Ziel, die entwickelte Lehrinnovation tatsächlich an beiden Standorten zu implementieren.

Zur schnellen Ideendiffusion, damit die Innovationen der *GeoTandems* als Impulsgeber für Lehrende außerhalb der *GeoTandems* fungieren, bedarf es vieler schwacher Beziehungen. Neben den Berichten über die Aktivitäten der *GeoTandems* in den Ego-Netzwerken der beteiligten Akteure spielen Tagungen (beispielsweise die Jahrestagungen des AK Hochschullehre Geographie oder Fachsitzungen auf Kongressen) sowie Publikationen wie dieser Sammelband eine wesentliche Rolle.

In den nachfolgenden Abschnitten erfolgt zunächst die Darstellung des Forschungsstands über Fallstricke und Gelingensbedingungen von Teamteaching, um darauf aufbauend die entsprechende Literatur zu standortübergreifender Hochschullehre in den Blick zu nehmen. Die Literaturlage insbesondere in Bezug auf standortübergreifende Lehraktivitäten ist nicht gerade üppig. Daher adressieren nicht alle zitierten Quellen (standortübergreifendes) Teamteaching in der Hochschullehre. Gelegentlich erfolgen Rückgriffe auf Studien, die sich auf andere Lernkontexte (insbesondere Schule) beziehen, sofern eine Übertragung der jeweiligen Argumente und Erkenntnisse plausibel erscheint.

Fallstricke und Gelingensbedingungen von Teamteaching

Zur Systematisierung der generellen Fallstricke und Gelingensbedingungen bietet sich die leicht angepasste Unterscheidung von Sarah Müller (2023: 31ff.) an, die eine Differenzierung nach (a) der Zusammensetzung der Teams, (b) der Zusammenarbeit als Team sowie (c) den Rahmenbedingungen und Support vorschlägt.

Zusammensetzung des Teams

In der Literatur wird die freiwillige und autonome Wahl der Partner*innen durchgängig als Gelingensbedingung betont (Rytivaara/Kershner 2012; Stepić/Popović 2022). Von „Oben“ verordnetes Teamteaching, auch als arrangierte (Zwangs-)Ehe bezeichnet (Friend 2008), wird immer wieder als Quelle für Konflikte und als Herausforderung dargestellt, die Teamteaching scheitern lässt. Besonders brisant stellt sich die Situation dar, wenn Teamteaching als Entwicklungsmaßnahme angeordnet wird, indem weniger wirksame Lehrpersonen zusammengespannt werden, um deren individuelle Schwächen zu kaschieren. Zur Ausschöpfung des Potenzials eines Teams sollte entsprechend auf die Stärken der einzelnen Personen, d.h. was können sie einbringen, und weniger auf die Schwächen geschaut werden (Wobak/Schnelzer 2015).

Olga Brühlmann et al. (2016) begründen den Erfolgsfaktor Freiwilligkeit des Zusammenschlusses mit einer wesentlich höheren Wahrscheinlichkeit, dass die Teamteachenden ähnliche Vorstellungen in Bezug auf grundsätzliche pädagogische und didaktische Einstellungen hätten. Sie sehen eine Gelingensbedingung in zueinander kompatiblen Persönlichkeiten mit professionellen Einstellungen (Brühlmann et al. 2016). Einige Autor*innen empfehlen daher, bei der Suche nach passenden Kollaborationspartner*innen, von Beginn an die jeweiligen Lehrphilosophien und Lehrmethoden zu diskutieren (Robinson/Schaible 1995) und eine Verständigung auf gemeinsame Zielsetzungen vorzunehmen. Freundschaftliche Verbundenheit als Kriterium für die Zusammensetzung des Teams reiche nicht aus, wie das nachfolgende Zitat anschaulich verdeutlicht:

„Freundschaftliche Verbundenheit mag ein Einstieg für eine berufliche Zusammenarbeit sein, auf Dauer muss jedoch ein gemeinsames Ziel der Motor sein.“ (Wobak/Schnelzer 2015: 32)

Zusammenarbeit als Team

Die konkrete Zusammenarbeit der beteiligten Lehrpersonen bildet das Herzstück des Teamteachings. soziale (Lehr-)Innovationen können erdacht und praktiziert werden, wenn es gelingt, dass die Lehrpersonen ihr individuelles Wissen aufeinander beziehen. In der Literatur wird dies als intensivste Form der Kooperation beschrieben und mit dem Begriff der Kokonstruktion bezeichnet (Halfhide 2009b).

Ein häufiger Fallstrick im Zuge der Zusammenarbeit besteht darin, dass die Erwartung in der Regel enttäuscht wird, durch Teamteaching den eigenen Arbeitsaufwand zu halbieren. Erst bei Wiederholungen könnten sich entsprechende Effekte einstellen (Brühlmann et al. 2016). Als Gelingensbedingung gewendet, besteht in der Literatur entsprechend Einigkeit darüber, dass Teamteaching erfolgreich ist, wenn die Zusammenarbeit nicht als reine Arbeitsteilung begriffen wird, sondern ein echtes Team erwächst. Es werden eine gleichwertige Übernahme der Verantwortlichkeiten sowie die Bedeutung von Rollenklärungen betont (Wobak/Schnelzer 2015), damit aus einem „me and you“ ein „we“ erwächst (Stepić/Popović 2022) bzw. ein Team aus „two committed educators“ (Friend 2008) entstehen kann.

Die Fachliteratur zu Gelingensbedingungen von Teamteaching räumt der Kommunikation einen hohen Stellenwert ein. Für Rebecca Smith et al. (2020) sind mangelhafte Formen der Kommunikation ein ganz zentrales Hemmnis. Sie verweisen auf Interviews mit Teamteachenden, die davon berichteten, sich in kommunikativen Situationen gegenseitig auf den Füßen gestanden und daraufhin gehemmt agiert zu haben. Zum Teil wurden Gefühle so sehr verletzt, dass die Zusammenarbeit massiv beeinträchtigt war. Sarah Müller (2023) sieht daher im konstruktiven Umgang mit Konflikten eine Bedingung, damit Teamteaching erfolgreich sein kann. Gleichwohl ist festzustellen, dass in der Literatur als Basis für gelingende Kommunikation innerhalb der Teams eine gewisse Tendenz besteht, gelingende Kommunikation anhand weithin akzeptierter Schlagwörter wie „gegenseitiger Respekt“, „gegenseitiges Vertrauen“

oder „Akzeptanz verschiedener Unterrichtsstile“ (Gastager et al. 2016) zu umschreiben. Wie jedoch Respekt, Vertrauen und Akzeptanz entstehen und dies zielgerichtet unterstützt werden kann, wird selten thematisiert. Etwas konkreter in Bezug auf teaminterne Kommunikation wird zu einer Feedbackkultur geraten, die sich durch Kritikoffenheit auszeichnet und bei der die Teampartner*innen Kritik nicht als Form der Ablehnung begreifen mögen, sondern als Option zum gegenseitigen Austausch, aus dem bestenfalls ein Lernen im Team erwächst (Lietze 2019). Als entsprechende Gelingensbedingung wird in ähnlicher Weise auf die Fähigkeit zur Reflexion verwiesen (Halfhide 2009b).

Doch nicht nur teaminterne Kommunikation, sondern auch die Kommunikation gegenüber den Studierenden enthält relevante Gelingensbedingungen des Teamteachings. Insbesondere in *GeoTandems*, bei denen sich die Studierendengruppen treffen, wird eine gemeinsam durchdachte und dann letztlich gemeinsam praktizierte Unterrichtssteuerung betont, z.B. dass sich der von den Studierenden zu leistende Aufwand nicht unterscheidet und die gleichen Bewertungsmaßstäbe angelegt werden (Gastager et al. 2016).

Rahmenbedingungen und Unterstützung

Das folgende Zitat bringt eine ganz zentrale Rahmenbedingung und somit Gelingensbedingung auf den Punkt: „[...] teachers clearly need time for their learning“ (Rytivaara/Kershner 2012: 1007). Verschiedene Autor*innen sind sich einig, dass Zeit die wohl knappste Ressource von Lehrenden ist (Wobak/Schnelzer 2015; Friend 2008). Fehlende Zeit kann sich somit schnell als Fallstrick erweisen, insbesondere dann, wenn die eigentliche Motivation für die Beteiligung am Teamteaching die Hoffnung auf Zeitersparnis durch geschickte Arbeitsteilung war. Auch wenn Zeit eine besonders kritische Ressource darstellt, so ist generell eine ausreichende Verfügbarkeit der benötigten Ressourcen eine Rahmenbedingung, die zum Gelingen beiträgt (Müller 2023).

Bereits ausgeführt wurde die Rahmenbedingung, dass die Zusammenarbeit auf freiwilliger Basis erfolgt, da die Erfolgsaussichten angeordneter Teamteachings wesentlich geringer eingestuft werden (Halfhide 2009b).

Eine weitere Rahmenbedingung, die vorab in den Blick genommen und ggf. geklärt werden sollte, betrifft die Anrechnung auf das Lehrdeputat. Innerhalb einer Universität ist es leider üblich, dass Teamteaching nur anteilig angerechnet wird. Häufig sei den Entscheidungsorganen in der Verwaltung die Komplexität von Teamteaching nicht bewusst (Müller 2023). Da eine rein auf Arbeitsteilung ausgerichtete Zusammenarbeit als möglicher Fallstrick bereits identifiziert wurde, wäre eine Unterstützung bei der Anrechnung von Teamteaching in den Lehrverpflichtungsordnungen sehr wünschenswert. Ein standortübergreifendes Format eröffnet an manchen Orten gewisse Spielräume, dass sich beteiligte Tandempartner*innen ihr jeweiliges Engagement adäquat auf das Lehrdeputat an ihrer Hochschule anrechnen lassen können.

Die Bedeutung von Weiterbildungsangeboten im Hinblick auf Teamteaching wird mehrfach in der Literatur hervorgehoben, beispielsweise durch einfaches Hospitieren oder ein Thematisieren von Gelingensbedingungen und Fallstricken (Friend 2008; Gastager et al. 2016; Brühlmann et al. 2016).

Forschungsstand standortübergreifende Hochschullehre

In der Fachliteratur werden standortübergreifende Aktivitäten in der Hochschullehre bisher nur sporadisch thematisiert. Thomas Knaus hat in einem Vortrag von „noch irritierend wenig genutzten [...] Möglichkeiten der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit“ (Knaus 2021) gesprochen, während Friedrich Plank et al. bemängeln, dass diese „bislang nicht systematisch dokumentiert oder untersucht [wurde]“ (Plank et al. 2019). Die geringe Beachtung verwundert, da an anderer Stelle für eine standortübergreifende Hochschullehre und ein stärkeres Ver-

binden verschiedener Expertisen der Lehrenden plädiert wird (Wissenschaftsrat 2022: 30f.). Nachfolgend sollen aus der existierenden Literaturlage diejenigen Herausforderungen und Gelingensbedingungen in den Blick genommen werden, die aus der Verbindung verschiedener Hochschulstandorte resultieren.

Mehrfach werden in der Literatur die Schwierigkeiten hervorgehoben, unterschiedliche Studienordnungen, Curricula und standortspezifische Strukturen so zu interpretieren und miteinander zu verbinden, damit die Lehrveranstaltungen und Prüfungsformate zwischen den kooperierenden Universitäten halbwegs einheitlich ablaufen (Schulze Wessel et al. 2016; Plank et al. 2019). Insbesondere wenn im Zuge der standortübergreifenden Zusammenarbeit Studierendengruppen der verschiedenen Hochschulen zusammengebracht werden, ist von Beginn an zu klären, wie sich das standortübergreifende Lehrangebot in die jeweiligen Curricula einfügt und wie sich die Anforderungen an die Studierenden und die zu erwerbenden Leistungspunkte angleichen oder sinnvoll aufeinander abstimmen lassen. Am Beispiel eines standortübergreifend durchgeführten Projektseminars zum Thema „Rechtsextremismus und Zivilgesellschaft“ der Universitäten Dresden, Chemnitz und Leipzig zeigte sich, dass einige sinnvolle Änderungen in der Veranstaltung nicht umgesetzt werden konnten, weil diese nicht mit den Vorgaben der beteiligten Hochschule in Einklang zu bringen seien (Schulze Wessel et al. 2016).

Hoffnungen, dass die Studierenden im Zuge einer standortübergreifenden Lehrveranstaltung in einen nachhaltigen Austausch treten und sich über die Hochschulgrenzen vernetzen würden, haben sich tendenziell nicht erfüllt, da die Vernetzungsangebote zumeist ungenutzt blieben (Brühl/Henneberg 2016; Schulze Wessel et al. 2016). Auch wurde bei standortübergreifender Gruppenarbeit in Veranstaltungsevaluationen davon berichtet, dass die Problematik des Trittbrettfahrens einzelner Studierender zu beachten sei. Dies geschieht insbesondere dann, wenn aufgrund unterschiedlicher Anforderungen aus den Curricula ein

gleichwertiges Engagement in die Gruppenarbeit nicht zwingend erforderlich ist (Brühl/Henneberg 2016; Plank et al. 2019).

Im Hinblick auf die Lehrenden gilt hingegen eine vorab bestehende Vernetzung zwischen den Standorten als zentrale Voraussetzung bzw. Gelingensbedingung, um ein standortübergreifendes Angebot zu konzipieren und zu realisieren. Begründet wird dies einerseits mit den administrativen Herausforderungen wie dem Finden gemeinsamer Termine für Absprachen zwischen den Lehrenden, die durch bereits bestehende Vernetzungen untereinander leichter zu bewältigen sind (Schulze Wessel et al. 2016: 36). Andererseits kann auf ein gewachsenes Vertrauen in die Arbeit der jeweils anderen Partner*innen aufgebaut werden. So bedarf es eines gegenseitigen Vertrauens, wenn es um die Konzeption, Auswahl oder das Teilen und die gegenseitige Nutzung von Unterrichtsmaterialien oder Klausurfragen geht (Plattfaut et al. 2021).

Da standortübergreifende Hochschullehre aufgrund der Distanzen zueinander mit zusätzlichem Aufwand verbunden ist, werden als wichtige Gelingensbedingung Fördermitteln genannt, z.B. in Form von Mitteln für zusätzliche Hilfskräfte und zur Einladung externer Personen. Ohne eine solche Unterstützung seien viele standortübergreifende Lehraktivitäten nicht zu realisieren (Schulze Wessel et al. 2016).

Die zunehmende Digitalisierung trägt dazu bei, dass sich standortübergreifende Elemente in der Hochschullehre ausbreiten. Lernformate wie Ringvorlesungen, in denen in den einzelnen Sitzungen jeweils ausgewiesene Kolleg*innen die Vorlesung per Videostream an mehreren Orten abhalten (Brühl/Henneberg 2016; Plank et al. 2019) oder die standortübergreifende bzw. -unabhängige Bereitstellung von Lehrmaterialien als Open Educational Resources (OER) auf entsprechenden Plattformen sind exemplarisch zu nennen (Bandtel 2021; Töpfer et al. 2018). Auch Staatsgrenzen können dadurch überwunden werden und ein sensiblerer Umgang mit kulturellen Differenzen integriert werden, indem entsprechend Personen aus unterschiedlichen Kontexten digital zusammengebracht werden (Mucha/Pesch 2019). Das Beispiel einer

Kooperation zwischen den Universitäten in Düsseldorf und Pretoria (Südafrika) zeigt, dass dies jedoch ein durchaus voraussetzungsvolles Unterfangen ist. „Firstly, the emotional sphere and mutual trust turned out to be the most crucial factor for proper exchange and fruitful discussions” (Mucha/Pesch 2019). Die Erfahrungen mit digitaler Hochschullehre während der COVID-19 Pandemie zeigen, dass es kein Selbstläufer ist, eine solche Atmosphäre des Vertrauens bei digitalen Erstbegegnungen herzustellen. Zudem sind technische Kompetenzen und das passende technische Setting eine zentrale Voraussetzung und somit Gelingensbedingung für eine standortübergreifende Hochschullehre, die auf digitale Möglichkeiten zurückgreift (Brühl/Henneberg 2016; Knaus et al. 2022).

Schlussbemerkungen

Dieses einleitende Kapitel verfolgte die Zielsetzung, eine Basis für die Darstellung der praktischen Durchführung der sechs *GeoTandems* zu schaffen. Anhand der Fachliteratur wurden Gelingensbedingungen und Fallstricke des standortübergreifenden Teamteachings herausgearbeitet, die sich den drei Bereichen (a) Zusammensetzung der Teams, (b) konkrete Zusammenarbeit als Team sowie (c) den Rahmenbedingungen zuordnen ließen. Des Weiteren wurden verschiedene Formen von Distanz (geographisch, sozial, organisatorisch, kognitiv und institutionell) unterschieden, um dem standortübergreifenden Ansatz Rechnung zu tragen. Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass standortübergreifendes Teamteaching keineswegs trivial oder ein Selbstläufer ist. Vor diesem Hintergrund bestand die zweite Zielsetzung dieses Kapitels darin, den Mehrwert standortübergreifenden Teamteachings herauszuarbeiten, um dadurch die Frage zu beantworten, warum die *GeoTandems* initiiert wurden?

Mit den *GeoTandems* wurde die theoretisch begründete Hoffnung auf die Entwicklung und Diffusion von Lehrinnovationen (Lansiquot 2020; Little/Hoel 2011) verbunden, die mit einer neuen Kultur des Lehrens

und Lernens (Kricke/Reich 2016) einhergeht und die beteiligten Lehrpersonen zudem in ihrer persönlichen Professionalität weiterentwickelt (Smith et al. 2020). Auf der theoretischen Ebene wurde dazu der Begriff der sozialen Innovation (Howaldt/Schwarz 2010) eingeführt, um die entsprechende Argumentation zu entwickeln. Das Herzstück einer solchen Perspektive besteht darin, dass soziale Innovationen auf neuen sozialen Praktiken beruhen, die zielgerichtet und intentional entwickelt wurden, um Probleme und Bedürfnisse besser als bisher zu lösen bzw. zu befriedigen. Vor diesem Hintergrund dürfen wir Leser*innen dieses Sammelbands auf die Kapitel der sechs *GeoTandems* gespannt sein, in denen sie von ihren Praktiken berichten und diese reflektieren.

Literaturverzeichnis

- Abegglen, Hansjörg; Schwab, Susanne und Hessels, Marco G. P. (2017): Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (4), 437-456.
- Bandtel, Matthias (2021): Voneinander lernen – miteinander gestalten. Hochschulübergreifende Netzwerke für die Digitalisierung der Lehre. In: Reussner, Ralf H.; Koziolk, Anne und Heinrich, Robert (Hrsg.): Informatik 2020. Back to the Future: Fachtagung vom 28. September - 2. Oktober 2020, Karlsruhe. Bonn: Gesellschaft für Informatik (GI), 507-516.
- Barnat, Miriam (2021): Hochschuldidaktische Netzwerke innerhalb und zwischen Hochschulen. Die Bedeutung von Netzwerkstrukturen für Lehrinnovationen. In: Kordts-Freudinger, Robert; Schaper, Nicolas; Scholkmann, Antonia und Szczyrba, Birgit (Hrsg.): Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv, 499-512.
- Boschma, Ron (2005): Proximity and Innovation: A Critical Assessment. In: Regional Studies 39 (1), 61-74.

- Brühl, Tanja und Henneberg, Ingo (2016): Standortübergreifende Ringvorlesung – Erfahrungen eines Lehrprojektes zum „Islamischen Staat“. In: Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung 5 (2), 274-282.
- Brühlmann, Olga; Hildebrandt, Elke und Marty, Astrid (2016): Teamteaching - Eine Übersicht über internationale empirische Forschung II. In: Lebensbegleitendes Lernen 15 (3), 74-89.
- Buß, Imke und Van den Berk, Ivo (2021): Innovationsförderung in Lehre und Studium an Hochschulen. Konzeptionelle und evidenzbasierte Grundlagen. In: Kordts-Freudinger, Robert; Schaper, Niclas; Scholkmann, Antonia und Szczyrba, Birgit (Hrsg.): Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv, 407-419.
- Crow, Jayne und Smith, Lesley (2003): Using co-teaching as a means of facilitating interprofessional collaboration in health and social care. In: Journal of Interprofessional Care 17 (1), 45-55.
- Faller, Fabian und Robert Hassink (2021): Evolutionäre Perspektiven in der Wirtschaftsgeographie. In: Schneider-Sliwa, Rita; Helbrecht, Ilse; Braun, Boris und Wehrhahn, Rainer (Hrsg.): Humangeographie. Braunschweig: Westermann, 396-402.
- Franz, Hans-Werner und Kaletka, Christoph (2018) (Hrsg.): Soziale Innovationen lokal gestalten. Wiesbaden: Springer VS.
- Friend, Marilyn (2008): Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. In: Journal of Curriculum and Instruction 2 (2), 9-19.
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, Deanna und Shamberger, Cynthia (2010): Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. In: Journal of Educational and Psychological Consultation 20 (1), 9-27.
- Gastager, Angela; Gasteiger-Klicpera, Barbara; Krammer, Mathias; Nebel, Anna; Nussbaumer, Martina; Mirth, Theresa; Padinger, Selina; Offner, Kerstin; Pristovnik, Martina; Luttenberger, Silke;

- Breyer; Caroline und Kupper, Stefanie (2016): Diversität in Lehrerteams. Co-Teaching im Sprachenunterricht an Neuen Mittelschulen. Forschungsbericht an das Bundesministerium für Bildung und Frauen. Graz.
(<https://www.ph-online.ac.at/phst/wbLdb2.downloadDocument?pLstNr=881&pLstSchichtNr=184158&pDocStoreNr=562320>, letzter Abruf: 22.02.2024).
- Halfhide, Therese (2009a): Teamteaching. In: Bündner Schulblatt 71 (3), 4-9.
- Halfhide, Therese (2009b): Teamteaching. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, 103-120.
- Howaldt, Jürgen und Schwarz, Michael (2010). Soziale Innovation – Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven. In: Howaldt, Jürgen und Jacobsen, Heike (Hrsg.) Soziale Innovation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 87-108.
- Knaus, Thomas (2021): Vortrag: Medienpädagogik im Weitwinkel. Vom Corona-Notfallfernunterricht zur Bildung in der digitalen Welt ... und einer Bombe. In: Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 21 (1), 1-8.
- Knaus, Thomas; Merz, Olga und Junge, Thorsten (2022): Editorial: Lehre in Zeiten von Corona. Und wir lernen weiter... . In: Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 22, 1-16.
- Kricke, Meike und Reich, Kersten (2016): Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Weinheim: Beltz.
- Kulke, Elmar (2017): Wirtschaftsgeographie. Grundriss Allgemeine Geographie. 6. Auflage, Paderborn: Schöningh.
- Lansiquot, Reneta D. (2020): Interdisciplinary Team Teaching. A Collaborative Study of High-Impact Practices. Cham: Palgrave Macmillan.
- Lietze, Stefanie (2019): Teamteaching, Fehler- und Feedbackkultur. In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (1), 90-96.

- Little, Amanda und Hoel, Anne (2011): Interdisciplinary Team Teaching: An Effective Method to Transform Student Attitudes. In: *The Journal of Effective Teaching* 11 (1), 36-44.
- Mossig, Ivo (2021): Wissen, Innovation und Institution. In: Schneider-Sliwa, Rita; Helbrecht, Ilse; Braun, Boris und Wehrhahn, Rainer (Hrsg.): *Humangeographie*. Braunschweig: Westermann, 387-394.
- Mucha, Witold und Pesch, Christina (2019): [How do we “know” the World Series]. Does the Co-Production of Knowledge Work? Experiences from a Cross-Site Teaching Project between the Universities of Pretoria and Düsseldorf.
(<https://convivialthinking.org/index.php/2019/05/10/how-do-we-know-the-world-series-does-the-co-production-of-knowledge-work-experiences-from-a-cross-site-teaching-project-between-the-universities-of-pretoria-and-dusseldorf/>, letzter Abruf: 18.05.2024).
- Müller, Sarah (2023): Erfolgsfaktoren für Team Teaching in Lernfirmen. Masterarbeit. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz, Masterarbeit Wirtschaftspädagogik.
(<https://unipub.uni-graz.at/obvu-grhs/content/titleinfo/8586581/full.pdf>, letzter Abruf: 21.02.2024).
- Plank, Friedrich; Henneberg, Ingo; Kobusch, Alexander; Bürger, Moritz; Konrad, Patricia; Mucha, Witold; Niemann, Arne und Pesch, Christina (2019): Standortübergreifende Lehre in der Politikwissenschaft. In: *Politische Vierteljahresschrift* 60 (1), 127-146.
- Plattfaut, Ralf; Stein, Armin und Bergener, Katrin (2021): Hochschulübergreifende Digitale Lehr-/Lernkonzepte zum Geschäftsprozessmanagement – Herausforderungen und Lessons Learned. In: *HDM Praxis der Wirtschaftsinformatik* 58 (6), 1456-1468.
- Rabadjeva, Marian und Butzin, Anna (2020): Emergence and diffusion of social innovation through practice fields. In: *European Planning Studies* 28 (5), 925-940.
- Robinson, Betty und Schaible, Robert M. (1995): Collaborative Teaching: Reaping the Benefits. In: *College Teaching* 43 (2), 57-59.

- Rytivaara, Anna und Kershner, Ruth (2012): Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. In: *Teaching and Teacher Education* 28 (7), 999-1008.
- Schulze Wessel, Julia; Behrens, Rico; Pates, Rebecca; Schmidt, Daniel; Thümmler, Ellen und Schale, Frank (2016): Forschendes Lehren und Lernen gestalten: ein standortübergreifendes Projektseminar zu „Rechtsextremismus und Zivilgesellschaft“. *HDS Journal* 7 (2), 33-39.
- Simons, Mathea; Baeten, Marlies und Vanhees, Claudio (2020): Team Teaching During Field Experiences in Teacher Education: Investigating Student Teachers' Experiences with Parallel and Sequential Teaching. In: *Journal of Teacher Education* 71 (1), 24-40.
- Smith, Rebecca; Ralston, Nicole C.; Naegele, Zulema und Waggoner, Jacqueline (2020): Team Teaching and Learning: A Model of Effective Professional Development for Teachers. In: *The Professional Educator* 43 (1), 80-90.
- Stepić, Gordana M. und Popović, Daliborka R. (2022): Planning, Realization and Evaluation of Team Teaching: Teachers' Perspective. In: *Društvene i humanističke studije (DHS) (Social Sciences and Humanities Studies)* 2 (19), 609-630.
- Stommel Minamisawa, Sarah (2020): Teamteaching – Einfluss auf die Prozessqualität und die Wirkungen der Zusammenarbeit. Universität Zürich: Dissertation.
(https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/190383/1/Stommel_Minamisawa_Sarah_Dissertation.pdf, letzter Abruf: 11.06.2024).
- Storper, Michael und Venebles, Anthony J. (2004): Buzz: Face-to-Face Contact and the Urban Economy. In: *Journal of Economic Geography* 4 (4), 351-370.
- Töpfer, Jörn; Bozkurt, Hulusi; Ebinger, Margrit; Griesinger, Andreas; Hansch, Julia; Honal, Andrea; Laubert, Silke; Lichtenberger, Bianka; Paul, Christopher; Sauer, Thorsten; Voß, Markus; Wengler, Katja; Winkelmann, Claudia und Ehlers, Ulf-Daniel (2018): Das

Projekt „eCampus“ – standortübergreifende Kooperationen in der digitalen Lehre. In: Ternes, Doris und Schnekenburger, C. (Hrsg.): E-Learning-Erfahrungen und -Strukturen. Heilbronn: DHBW, 13-22.

Wissenschaftsrat (2022): Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre. Köln.

(<https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>, letzter Abruf: 18.05.2024).

Wobak, Maria und Schnelzer, Wolfgang (2015): Teamteaching. Kollegiale Kooperation für gelingendes Lehren und Lernen. Baden, Innsbruck, Wien: Zentrum für lernende Schulen.

(https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/4188/mod_resource/content/0/Teamteaching.pdf, letzter Abruf: 21.02.2024).

3 Zusätzliche Diversität in standortübergreifenden Lernformaten? Zum Umgang mit einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft

Anna-Lisa Müller

Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Beobachtung, dass die über die vergangenen Jahrzehnte gewachsene Diversität der Gesellschaft in Deutschland an den Universitäten und Hochschulen noch nicht in gleichem Maße zu finden ist. Daraus ergibt sich die Frage, welche Konsequenzen dies für die universitäre Lehre und (Aus-)Bildung hat. Um dieser Frage nachzugehen diskutiere ich im Beitrag, in welcher Hinsicht die Studierendenschaft heutzutage homogen bzw. heterogen ist und welche Bedeutung Diversität in der Lehre spielt. Darauf aufbauend zeige ich, auf welche Weise standortübergreifende Lern- und Lehrformate zusätzliche Heterogenität in den Lehralltag bringen und welche Konsequenzen dies für die Vermittlung von Lehrinhalten, aber auch die Lehrenden selbst hat. Ein zentrales Argument des Beitrags ist, dass Formate wie die *GeoTandems* helfen, sich eigener, Homogenität reproduzierender Strukturen bewusst zu werden und diese im Austausch und in der Reflexion mit anderen Lehrenden zu adressieren und, wo nötig, zu ändern. Dies kann letztlich dazu dienen, eine größere Offenheit für eine diversere Studierendenschaft zu erzeugen, um damit auch der gesellschaftlichen Heterogenität im universitärem Kontext Rechnung zu tragen.

Keywords: Diversität, Bildung, Geographie, Hochschulen, gesellschaftlicher Wandel

Einleitung und Zielsetzung

Die Gesellschaft in Deutschland ist in den vergangenen Jahrzehnten deutlich diverser geworden. Dies zeigt sich in demographischen Merkmalen wie dem Migrationshintergrund, aber auch in sozialen Merkmalen wie Lebensstilen (Sachverständigenrat für Integration und Migration 2021). Dieser Diversität wird in öffentlichen Debatten mehr Aufmerksamkeit geschenkt, aber auch die Sensibilität der Institutionen der Gesellschaft hat zugenommen. Verwaltungen, Behörden, aber auch Bildungseinrichtungen berücksichtigen zunehmend die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in ihrer Ansprache und konkreten Arbeit. Positionen von Gleichstellungsbeauftragten werden geschaffen, um die Belange von unterschiedlichen unterrepräsentierten Personengruppen – z.B. Frauen, körperlich beeinträchtigte Menschen, Personen mit non-binärer Geschlechteridentität – zu adressieren. Die in Verwaltungsakten verwendete Sprache wird verändert, um mit gendergerechter oder leichter Sprache möglichst inklusiv zu sein. Ansätze, um die Diversität der Gesellschaft auch in den Institutionen abzubilden, werden unternommen, etwa wenn gezielt Auszubildende mit Migrationshintergrund gesucht werden. Diversität wird hier als Ressource verstanden, die nutzbar gemacht werden soll, um gesellschaftliche Teilhabe möglichst vieler Menschen zu erreichen.

Auch die Studierendenschaft in Deutschland und damit die Universitäten und Hochschulen als Bildungseinrichtungen sind Teil dieser Entwicklungen. Und um diese soll es im vorliegenden Beitrag gehen. Dazu werde ich zunächst die Situation der Studierendenschaft vorstellen und darlegen, in welcher Hinsicht sie heterogen(er) wird (Schritt 1). In einem zweiten Schritt schaue ich auf den Kontext der Studierendenschaft und frage danach, wie das universitäre Setting mit Heterogenität in der Studierendenschaft umgeht. Abschließend diskutiere ich, ob Diversität im universitären Kontext als Ressource oder Konflikt oder etwas ganz anderes verstanden werden kann und sollte (Schritt 3), um in einem letzten Schritt Schlussfolgerungen im Hinblick auf standortübergreifende Lehr- und Lernaktivitäten zu ziehen.

Ziel des Beitrags ist es, das Thema Diversität im Kontext geographischer Hochschullehre fruchtbar zu machen. Dazu gehört es, das Feld der Diversität und Heterogenität in seiner Breite vorzustellen, um es in die Debatten innerhalb der Geographie einzubringen.

Aus meiner Sicht kann eine Reflexion des Themas Diversität und seiner Bedeutung für die Lehre an Universitäten und Hochschulen dazu führen, dass sowohl die Vermittlung von Lehrinhalten als auch die Ansprache der Studierenden und die Lehrformate den heutigen Lebensrealitäten gerechter werden. Dies macht es schließlich möglich, Studierende in der geographischen Lehre besser zu erreichen.

Um dem Thema Diversität in der Lehre gerecht zu werden, ist es wichtig, das Thema hinsichtlich seiner verschiedenen Facetten zu reflektieren. In der heutigen Bildungslandschaft ist Diversität zu einem Modewort avanciert, das in den Strategiepapieren vieler Universitäten und Hochschulen zu finden ist. Was es aber genau bedeutet, Diversität in der Hochschullehre zu adressieren, wird selten thematisiert. Der vorliegende Beitrag soll helfen, diese Lücke zu schließen.

Die Situation der Studierendenschaft: in welcher Hinsicht wird sie heterogener?

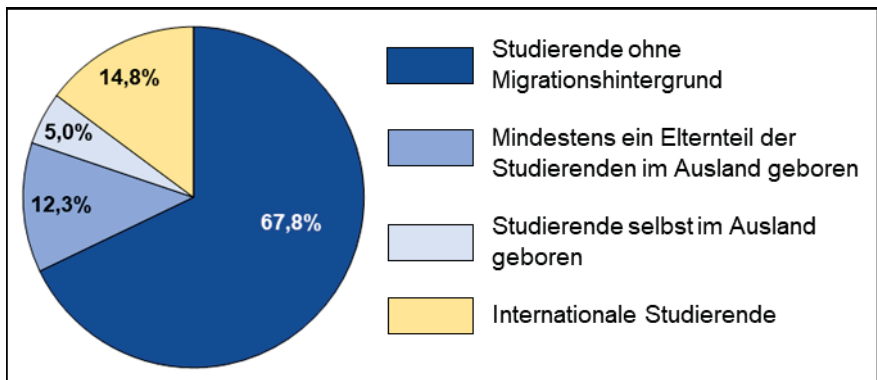
Die Studierenden an deutschen Universitäten und Hochschulen unterscheiden sich heute sehr voneinander und lassen sich nur schwer gemeinsamen Merkmalen zuordnen. Das bedeutet: Die Studierendenschaft weist eine hohe Heterogenität¹, gleichbedeutend mit Diversität, auf. Zwei soziodemographische Merkmale möchte ich herausgreifen: den Migrationshintergrund² und den Bildungshintergrund der Studierenden.

¹ Im vorliegenden Beitrag verwende ich Heterogenität und Diversität synonym.

² Zur Einführung und der begleitenden Debatte um die sozialstatistische Kategorie „Migrationshintergrund“ vgl. Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004); Sachverständigenrat für Integration und Migration (2021).

Abbildung 1 zeigt die Verteilung von Studierenden anhand der sozialstatistischen Kategorie Migrationshintergrund. Hiernach haben gut zwei Drittel der Studierenden keine internationale (Familien-)Biographie, sind also weder selbst nach Deutschland migriert noch sind es ihre Eltern. 17,3% der Studierenden haben einen Migrationshintergrund, womit der Anteil unter den Studierenden deutlich unter dem Bundeschnitt liegt, der für das Jahr 2021 25,4% betrug. Hinzu kommen 14,8% der Studierenden, die als internationale Studierende an deutschen Universitäten und Hochschulen eingeschrieben sind (Kroher et al. 2023: 32).

Abb. 1: Anteil der Studierenden in Deutschland mit Migrationshintergrund im Jahr 2021

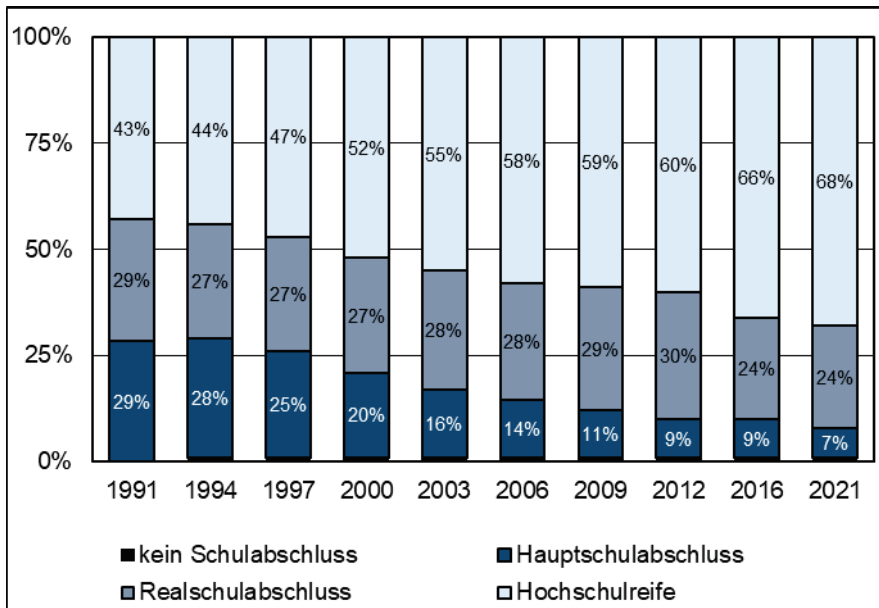


Quelle: Eigene Abbildung nach Kroher et al. (2023: 32).

In dieser Hinsicht sind die Studierenden in Deutschland also vergleichsweise homogen. Leider lassen sich kaum verlässliche Aussagen über dieses Merkmal der Studierenden über den Zeitverlauf treffen, da das Merkmal des Migrationshintergrunds erst seit 2005 überhaupt in statistischen Erhebungen in Deutschland verwendet wird, und dies auch nicht in allen Statistiken. Die Vermutung liegt aber nahe, dass sich die Situation in den vergangenen Jahrzehnten nicht viel anders, wenn überhaupt eher noch weniger heterogen, dargestellt hat.

Betrachtet man den Bildungshintergrund der Studierenden, so sieht man über den Zeitverlauf eine zunehmende Akademisierung des familiären Hintergrunds der Studierenden (Abb. 2). So hat der Anteil der Studierenden, von deren Eltern mindestens ein Elternteil die Hochschulreife besitzt, seit 1991 (43%) kontinuierlich zugenommen und betrug im Jahr 2021 68% (Kroher et al. 2023: 26). Der Anteil von Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hauptschulabschluss als höchstem Schulabschluss nahm dabei deutlicher ab als der Anteil der Elternteile mit Realschulabschluss (29% auf 7% im Vergleich zu 29% auf 23%).

Abb. 2: *Bildungshintergrund der Studierenden*



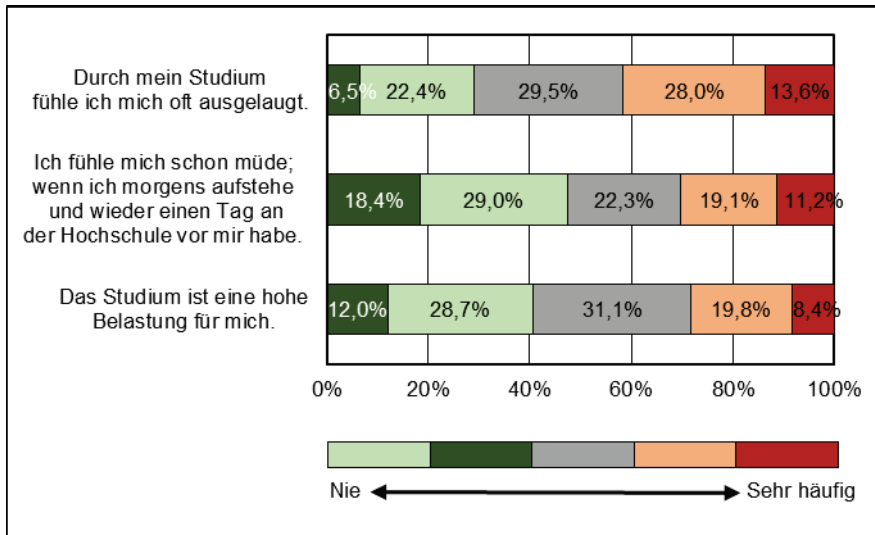
Quelle: Eigene Abbildung nach Kroher et al. (2023: 26).

Auch in dieser Hinsicht scheint die Studierendenschaft also vergleichsweise homogen zu sein, und zwar in ähnlichem Ausmaß wie hinsichtlich ihrer internationalen (Familien-)Biographie.

Die Studierendenschaft ließe sich nun noch anhand vieler anderer Merkmale in den Blick nehmen. Einen Aspekt möchte ich noch herausgreifen, der im Zuge und insbesondere nach der Covid-19-Pandemie auch für die Hochschullehre an Bedeutung gewann: die wahrgenommene Erschöpfung der Studierenden und ihre Gesundheit.

Martina Kroher et al. (2023: 41) zeigen in ihrer Studie, dass sich die von den Studierenden subjektiv empfundene Erschöpfung im Ausmaß unterscheidet, aber ein großer Teil der Studierenden zumindest Momente der Erschöpfung kennt und angibt (Abb. 3).

Abb. 3: *Wahrgenommene Erschöpfung der Studierenden*

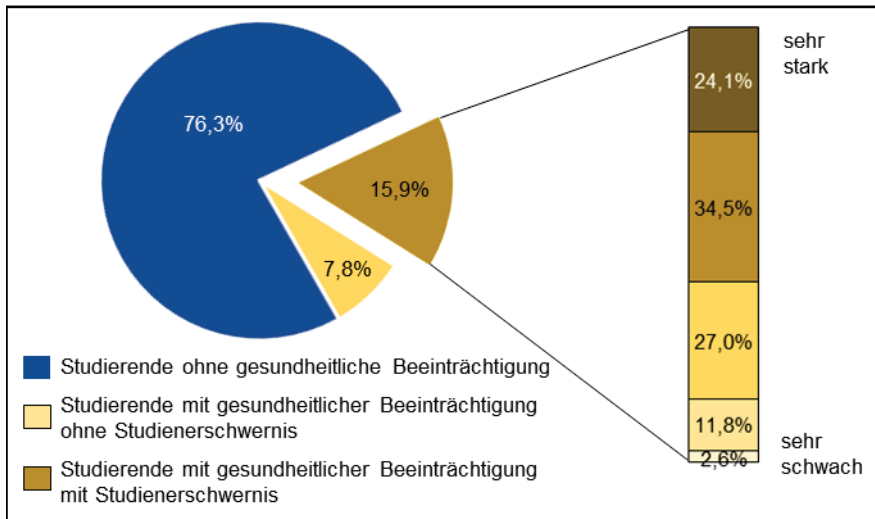


Quelle: Eigene Abbildung nach Kroher et al. (2023: 41).

Die Verteilung des Grads der Erschöpfung, der empfunden wird, verweist auf eine gewisse Heterogenität. Nimmt man allerdings alle Personen, die zumindest zu 50% den Aussagen zustimmen, zusammen, sind es für alle abgefragten Aussagen deutlich mehr als die Hälfte der Personen, die Erschöpfungsgefühle als Teil ihres Studiums betrachten.

Das letzte Merkmal, das ich herausgreife, ist die Gesundheit der Studierenden. Im Kontext der Debatte um Diversität werden Fragen von Gesundheit und insbesondere körperlichen Beeinträchtigungen oft in den Blick genommen, wenn auch im Bereich der Hochschullehre noch nicht systematisch thematisiert. Nach Martina Kroher et al. (2023: 43) geben 23,7% der befragten Studierenden an, grundsätzlich gesundheitlich beeinträchtigt zu sein; 15,9% sehen sich dadurch in ihrem Studium mit besonderen Erschwernissen konfrontiert (Abb. 4). Anders formuliert: Auch hier ergibt sich das Bild einer recht homogenen Studierendenschaft, die zu gut drei Viertel nicht mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu tun hat.

Abb. 4: *Gesundheitliche Beeinträchtigungen bei Studierenden*



Quelle: Eigene Abbildung nach Kroher et al. (2023: 43).

Warum ist das Thema Diversität also dennoch wichtig, wenn nach diesen Zahlen die Studierendenschaft in vielen Bereichen doch sehr homogen zu sein scheint? Und könnte die Hochschullehre dann nicht einfach so weitermachen wie bisher? Um diese Fragen zu beantworten, ist es

wichtig, noch eine grundlegendere Frage zu stellen: Warum bildet sich die Heterogenität der Gesamtgesellschaft nicht an Universitäten und Hochschulen ab? Und für die Hochschullehre: Warum stellt uns das gering ausgeprägte Maß an Heterogenität unter den Studierenden schon jetzt vor Herausforderungen – und ist das überall gleich?

Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, möchte ich im folgenden Abschnitt auf den Umgang mit Heterogenität im Hochschulkontext eingehen.

Der Kontext der Studierendenschaft: Wie geht das universitäre Setting mit Heterogenität in der Studierendenschaft um?

Ein Grund für die gering ausgeprägte Heterogenität der Studierenden könnte sein, dass Heterogenität und damit die Abweichung von einer Norm an Universitäten und Hochschulen in der Regel nicht belohnt wird. Belohnt in einem akademischen Sinn: mit Studienerfolg. Ein weiterer Grund könnte außerdem sein, dass die sich abzeichnende Heterogenität in der Gesellschaft an Hochschulen auf gewachsene Strukturen trifft, die stark auf Homogenität ausgerichtet sind. Abweichungen davon werden in der Regel nicht belohnt, so dass das System Hochschule dann dazu tendiert, sich mit seiner Homogenität zu reproduzieren.

Um dies zu erklären ist es lohnenswert, einen Blick in die quantitative Studie von Ronny Röwert et al. (2017) zu werfen. Die Autor*innen untersuchen den Zusammenhang von Diversität und Studienerfolg und identifizieren eine Veränderung in der deutschen Universitäts- und Fachhochschullandschaft: Der sogenannte „Normtypus“ (Röwert et al. 2017: 5) eines oder einer Studierenden verliert an Bedeutung innerhalb der Hochschulen, aber auch für den Studienerfolg der einzelnen. Zum Normtypus von Studierenden gehören u.a.:

- akademischer Hintergrund
- junges Alter
- Abitur

- kein Migrationshintergrund
- keine care-Aufgaben
- gesund

Dieses Ergebnis der Studie ist interessant, da sich die Studierendenschaft ja dennoch, wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt, auch in diesen Merkmalen weiterhin recht homogen zeigt.

Für das Thema des vorliegenden Sammelbandes ist aber eine über diesen Befund hinausgehende Beobachtung bemerkenswert: Universitäre Strukturen sind aktuell weiterhin auf diesen Normtypus zugeschnitten, was sich u.a. am Aufbau der Studiengänge und Prüfungsordnungen und der Didaktik der Lehrveranstaltungen zeigt (Röwert et al. 2017: 7; 9). Und an diese Strukturen und den „Sozialraum Hochschule“ (Röwert et al. 2017: 13) müssen sich die Studierenden anpassen, um erfolgreich zu sein. Dies wiederum gelingt, so die Autor*innen, unterschiedlichen Gruppen von Studierenden besser als anderen. Anders gesagt: Je nachdem, auf welche Weise jemand vom Normtypus abweicht, ist jemand besser oder schlechter in der Lage, sich an den Sozialraum Hochschule anzupassen und hat entsprechend mehr oder weniger Aussichten auf einen erfolgreichen Studienabschluss. Die Studienergebnisse zeigen, dass insbesondere ein nicht-akademisches Elternhaus und Migrationshintergrund die „soziale Adaption“ (Röwert et al. 2017: 13; in Anlehnung an Tinto 1975) an den Sozialraum Hochschule erschweren, mit negativen Folgen für den Studienerfolg.

Betrachtet man nun die heutige Studierendenschaft hinsichtlich ihrer Merkmale Bildungs- und Migrationshintergrund, zeigt sich, dass sie diesbezüglich homogen ist und den Normtypus, an dem die universitären Strukturen ausgerichtet sind, erfüllen. Zu vermuten ist, dass wir es hier mit einem sich selbst reproduzierenden System zu tun haben: Die Strukturen von Universitäten und Hochschulen sind derart ausgestaltet, dass sie es Studierenden mit bestimmten Merkmalen erleichtern und anderen erschweren, im Studium erfolgreich zu sein. Durch diese Se-

lektionsmechanismen wird eine vergleichsweise homogene Studierendenschaft erzeugt: Studierende, die sich z.B. aufgrund ihres nicht-akademischen Elternhauses oder ihres Migrationshintergrunds weniger gut an das Universitätssystem anpassen können, verlassen es eher ohne Abschluss als diejenigen, denen die „soziale Adaption an den Sozialraum Hochschule“ wie Ronny Rößert et al. es nennen, leichter fällt. Dadurch fehlen Studieninteressierten die Rollenvorbilder, und sie werden weniger leicht zum Studium ermutigt. Dies verstärkt dann die Möglichkeit, dass sich die vorhandenen, am eigentlich überkommenen Normtypus der Studierenden ausgerichteten Strukturen der Bildungseinrichtungen reproduzieren – ein sich selbst verstärkender Mechanismus entsteht. Dieser kann nur durch gezielte Maßnahmen und, so argumentiere ich, eine besondere Sensibilität der Lehrenden verändert werden; gesetzt den Fall, dass Diversität an deutschen Hochschulen und Universitäten erwünscht ist.

Diversität im universitären Kontext: Ressource, Konflikt oder ganz was anderes?

Folgt man meiner Argumentation am Anfang dieses Beitrags, dass die Förderung von Diversität ein Weg ist, um möglichst viele Menschen an der Gesellschaft teilhaben zu lassen, so ist es erstrebenswert, wenn auch Universitäten und Hochschulen von Diversität geprägt wären und ergo viele Menschen an ihnen teilhaben könnten.

Wie steht es nun um Diversität im universitären Kontext? Aus meiner Sicht ist es um sie aus zwei Gründen nicht gut bestellt: aufgrund der homogenen Lehrendenschaft und der Lehr- und Lernstrukturen, die, wie oben gezeigt, immer noch an einem Normtypus der Studierenden orientiert sind, welcher zwar gesellschaftlich nicht mehr dominant ist, innerhalb der universitären Bildungseinrichtungen aber weiterhin vorherrschend ist. Diese doppelte Homogenität – der Lehrenden und der Erwartungen an Studierende – trifft auf eine gesellschaftspolitische Situation, in der das Streben nach und das Möglichmachen von Diversität

ein hohes Gut ist. Damit ist eine Konfliktsituation vorprogrammiert, die sich insbesondere auf die Lehrenden richtet.

Die sogenannte „Homogenitätserwartung“ (Leichsenring et al. 2011: 7) an Studierende betrifft dabei unterschiedliche Felder und sowohl das, was die Studierenden zum Studium mitbringen, als auch das, was sie während des Studiums tun (können). Auch wenn sich heute viele Universitäten darum bemühen, unterschiedliche Lebensumstände und Kompetenzen von Studierenden zu berücksichtigen und anzuerkennen, haben Homogenitätserwartungen in mindestens drei Feldern große Auswirkungen auf das universitäre Lehren und Lernen:

- (1) Vorerfahrungen und Vorwissen
- (2) Lebensumstände und (zeitliche) Ressourcen
- (3) (Sprach-)Kenntnisse und Kompetenzen

Betreffen die Punkte (1) und (3) insbesondere die Bildungsbiographien, die Studierende zum Eintritt in ihr Studium aufweisen, betrifft Punkt (2) sehr stark die Studierendensituation selbst. Eingedenk der Aspekte, die ich zu Beginn hinsichtlich des Migrations- und Bildungshintergrunds sowie der gesundheitlichen Situation der Studierenden vorgestellt habe, wird deutlich, dass wir es auch hier mit Mechanismen des Ein- und Ausschlusses zu tun haben, die sich selbst reproduzieren, sofern nicht aktiv gehandelt wird.

Und hier kommen die Lehrenden ins Spiel. Eine hohe Sensibilität für die Homogenitätserwartungen, die die Institution Universität/Hochschule als Rahmen ihres Lehrens und Handelns vorgibt, und eine ausgeprägte (Selbst-)Reflexivität hinsichtlich ihres eigenen Lehrens und Handelns könnte helfen, die oben genannten Mechanismen des Ein- und Ausschlusses zu modifizieren. Dazu gehört auch, die Homogenität der eigenen Gruppe – der Lehrenden – kritisch auf ihre Effekte hin in den Blick zu nehmen. Außerdem sollten die verwendeten Lehr- und Prüfungsformate dahingehend kritisch geprüft werden, welche Homogenitätserwartungen ihnen zugrunde liegen und welche Alternativen es

gäbe, Wissen zu vermitteln und abzuprüfen, um Bildungszertifikate zu vergeben.

Auf dem Weg zu einer derart modifizierten Hochschullehre ist es ein erster Schritt, sich mit Kolleg*innen anderer Standorte über Erfahrungen und alternative Lehr- und Prüfungsformen auszutauschen und diese im Dialog weiterzuentwickeln. In der Geographie gibt es dabei aus meiner Sicht mit dem Format der Exkursion eines, das auf besondere Weise am Normtypus des jungen, gesunden, nicht in *care*-Arbeit eingebundenen Vollzeitstudenten orientiert ist. Gerade hier gilt es den kritischen Dialog auch innerhalb der Disziplin zu führen, wenn Diversität als erstrebenswertes Merkmal der Studierendenschaft erreicht werden soll.

Reflexion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Was sagen uns diese Überlegungen nun für standortübergreifende Lernformate, wie sie die *GeoTandems* praktizieren? Aus meiner Sicht lassen sich meine Ausführungen in zweifacher Hinsicht produktiv für derartige kooperative Lehr- und Lernformate verwenden. Zum einen helfen sie, die inhaltliche Arbeit in den *GeoTandems* hinsichtlich der studentischen Zielgruppe zu reflektieren, um damit eine gute Passung zwischen Lehrinhalten und Lernzielen auf der einen und Lerngruppe auf der anderen Seite zu erreichen. Zum anderen verweisen sie darauf, wie wichtig es ist, den Kontext des jeweiligen Standortes einzubeziehen und im Austausch miteinander sensibel dafür zu werden, dass die Studierendenschaft an den verschiedenen Standorten unterschiedlich heterogen oder homogen sein kann. Dies wiederum hat dann Konsequenzen für die gemeinsame Arbeit als und im *GeoTandem*, aber auch für die Umsetzung der standortübergreifend entwickelten Lernformate vor Ort an den einzelnen Standorten.

Das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Diversität und studentischer Homogenität hat Auswirkungen auf die Entwicklung von Lern- und Lehrformaten an Hochschulen. Gerade das Fach Geographie, das sowohl als fachwissenschaftlicher Studiengang als auch als Lehramts-

Studiengang studiert werden kann, tut gut daran, dieses Spannungsfeld zu betrachten. Für angehende Lehrer*innen hat es eine große Bedeutung, für ihre fachliche und didaktische Arbeit mit einer zunehmend diverseren Schüler*innenschaft ausgebildet zu werden. Dies betrifft die Auswahl der Themen, die Gegenstand des Geographieunterrichts werden. Und es betrifft die Art und Weise, wie Themen vermittelt werden und auf welche alltagsweltlichen Bezüge der Schüler*innen Bezug genommen wird. Für fachwissenschaftlichen Studiengänge heißt es, dass Lehrende gut daran tun, die gesellschaftlich relevanten Themen und ihre räumlichen Bezüge zu identifizieren und zum Gegenstand der Lehre zu machen, da auf diese Weise die Relevanz des Faches verdeutlicht werden kann. Wenn sich nun die Gesellschaft, in der die Studierenden leben, diversifiziert, sollten auch die Lehrinhalte diese – soziale ebenso wie räumliche – Diversität reflektieren. Eine gute Passung zwischen Lehrinhalten und (Interessen der) Lerngruppen könnte eine Gelingensbedingung für gute Lehre in der Geographie sein.

Ein weiterer Aspekt, der wichtig für den Umgang mit den oben dargestellten Ergebnissen zur Homogenität der Studierendenschaft ist, ist folgender: Die gewählten Kategorien Migrationshintergrund, Bildungshintergrund und gesundheitliche Belastungen sind nur drei von vielen anderen Kategorien, nach denen man die Studierendenschaft betrachten könnte. Betrachtet man die Kategorien separat, erzeugen sie das Bild einer homogenen Studierendenschaft. Würde man einen intersektionalen Blick anlegen und sowohl die Binnendifferenzierungen als auch die Überlagerungen der Kategorien betrachten, würde sich sicherlich ein heterogeneres Bild der Studierendenschaft zeigen. Damit würde die Annahme eines Normtypus von Studierenden noch weniger Gültigkeit besitzen. Die Ausrichtung an einem solchen Typus, sei sie explizit oder, wie wahrscheinlich häufiger eher: implizit, würde dann noch mehr als Legitimation verlieren. Dies wiederum würde uns als Lehrende noch mehr auffordern, Diversität in unseren Lernformaten einzubeziehen.

Aus meiner Sicht kann die Arbeit in den *GeoTandems* ein sehr konstruktiver Weg sein, um Lehrende für eine heterogene Studierendenschaft zu sensibilisieren und gemeinsam angemessene Umgangsformen zu etablieren. Jeder Standort hat eine Studierendenschaft mit spezifischen Merkmalen. Durch die Zusammenarbeit mit einem anderen Standort erhöht sich die Heterogenität: Zum einen liegt mit zwei Lerngruppen an zwei verschiedenen Standorten, für die ein Lern- und Lehrformat entwickelt wird, eine größere Heterogenität in soziodemographischer Hinsicht vor, als wenn die Lehre für einen Standort entwickelt werden würde. Zum anderen erhöht sich die organisatorische und institutionelle Heterogenität, da zwei Standorte mit ihren jeweils spezifischen Umgangsweisen mit der Heterogenität ihrer Studierenden und mit je eigenen Normalitätserwartungen zusammengebracht werden.

Dies ist eine Herausforderung für standortübergreifende Lehre. Im vorliegenden Band wird dies von einigen *GeoTandems* reflektiert, wenn sie etwa damit konfrontiert waren, dass an den jeweiligen Standorten unterschiedlich flexible oder starre Studiengangsordnungen zugrunde lagen, was die Integration neuer Formate erleichterte oder erschwerte. Gleichzeitig liegt darin aber auch eine Chance, da es die Möglichkeit zu substanzieller Veränderung eröffnet. Durch die Kooperation werden die Lehrenden für andere Umgangsweisen mit Diversität und andere Formen der Organisation von Prüfungen und Studienverläufen sensibilisiert. Und die eigenen Normalitätserwartungen und Schließungsmechanismen am Standort sowie in der eigenen Lehre werden durch den kollegialen Austausch und die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung eines Lernformats sichtbar, benennbar und möglicherweise veränderbar.

Auf diese Weise erzeugt standortübergreifende Lehre wie die der *GeoTandems* zusätzliche Diversität, versetzt uns als Lehrende aber auch in die Lage, potentiell besser und angemessener mit der zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft umzugehen.

Literaturverzeichnis

Kroher, Martina; Beuße, Mareike; Isleib, Sören; Becker, Karsten; Ehrhardt, Marie-Christin; Gerdes, Frederike; Koopmann, Jonas u. a. (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Leichsenring, Hannah; Sippel, Sonja und Hachmeister, Cort-Denis (2011): CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionprozess zwischen Studierenden und Hochschule Entwicklung und Test des Fragebogens. Arbeitspapier 144. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

Röwert, Ronny; Lah, Wencke; Dahms, Katharina; Berthold, Christian und von Stuckrad, Thimo (2017): Diversität und Studienerfolg. Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg - eine quantitative Untersuchung. Arbeitspapier Nr. 198, CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.“ Arbeitspapier 198. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

Sachverständigenrat für Integration und Migration (2021): Normalfall Diversität? Wie das Einwanderungsland Deutschland mit Vielfalt umgeht. Jahresgutachtens 2021 des Sachverständigenrats für Integration und Migration. Berlin: Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration.

(https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/05/SVR_Jahresgutachten_2021.pdf, letzter Abruf 30.07.2024).

Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004): Migration und Integration - Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachtens 2004 des Sachverständigenrats für Zuwanderung und Integration. Nürnberg: Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration.

(<http://www.kohnpage.de/Text2004b.pdf>, letzter Abruf 30.07.2024).

Tinto, Vincent (1975): „Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research“. *Review of Educational Research* 45(1), 89-125.

4 *GeoTandem* Duisburg/Essen - Dortmund:

Geographie - das ist ja so 'ne Sache: Eine Einführung in geographische Bildung im Kontext des Sachunterrichtsstudiums

Thomas Jekel, Inga Gryl, Ludger Basten und Hanna Zabel

Zusammenfassung

Geographische Bildung im Kontext des Lehramtsstudiums im Fach Sachunterricht ist vielschichtigen Herausforderungen ausgesetzt. Angesichts der disziplinären Breite des Schulfachs stehen für die Ausbildung in Geographie nur wenige ECTS-Punkte zur Verfügung. Zudem dominieren aufgrund der Personalkonstellation häufig fachwissenschaftliche Perspektiven, sodass Studierende oft eine mangelhafte horizontale Kohärenz zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen beklagen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Lehrveranstaltungen zielgruppenspezifisch sowie auf das Qualifizierungsziel Lehramt und die dortigen curricularen und praktischen Anforderungen hin neu auszurichten.

Das *GeoTandem* Duisburg/Essen - Dortmund versucht, diesen Herausforderungen durch die Neukonzeption einer einführenden Fachlehrveranstaltung für den Sachunterricht zu begegnen, die die geographische Perspektive des neuen Perspektivrahmens Sachunterricht aufnimmt und einen studierenden- (und letztlich schüler*innen-) orientierten Ansatz verfolgt. Daher wird ein phänomen- und problemzentrierter Zugang gewählt, an den erst in der Folge disziplinäre Basiskonzepte angelegt werden. Neben der gemeinsamen Konzeptentwicklung führte das *GeoTandem* wechselseitige Hospitationen der jeweiligen Lehrveranstaltungen durch, um die Konzeption in der Praxisanwendung weiter zu reflektieren und zu diskutieren.

Der Beitrag bespricht neben der kontextuellen Einbettung von Problemstellung und Zielsetzung sowohl die (theoretisch fundierte) Konzeption der Einführung in geographische Bildung als auch die Reflexion erster Erfahrungen und studentischer Rückmeldungen. Darauf aufbauend können Perspektiven für die universitätsübergreifende Verwendung von Konzeption und Materialien entwickelt werden.

Keywords: geographische Bildung, Sachunterricht, Studierendenzentrierung, Perspektivrahmen Sachunterricht, Basiskonzepte

Einleitung und Zielsetzung

Die effektive Vermittlung geographischer Fachinhalte ist die zentrale Aufgabenstellung für alle Lehrenden in der Geographie. In den Lehramtsstudiengängen kommt die didaktische Komponente hinzu, also die Aufgabe, bei den Studierenden auch die Fähigkeiten zur Weitervermittlung geographischer Fachinhalte zu entwickeln, und zwar adressatengerecht, differenziert nach Schulformen und -stufen oder auch im Kontext lebenslangen Lernens.

Bei der Ausbildung von angehenden Grundschullehrer*innen besteht noch eine weitere besondere Herausforderung: Geographie wird in der Grundschule nicht als eigenständiges Fach unterrichtet, sondern geographische Inhalte werden in ein multidisziplinäres Schulfach eingebettet, das i.d.R. als Sachunterricht bezeichnet wird und das Fachinhalte vieler Disziplinen (z.B. Politikwissenschaft, Biologie, Technik usw.) integriert. Daraus ergibt sich eine große Variation in der konkreten Umsetzung der Lehramtsausbildung im Fach Sachunterricht, was sich sowohl in der (fach-)personalen Ausstattung und den ECTS-Anteilen der Geographie als auch in den fachdidaktischen Konzeptionen an den verschiedenen Hochschulstandorten zeigt.

Zielsetzung dieses *GeoTandems* ist es, ein grundsätzliches Konzept für eine Geographie-Einführung im Rahmen des Sachunterrichts zu entwickeln, das standortübergreifend unter sehr unterschiedlichen Bedingungen (u.a. unterschiedlichen Veranstaltungsformaten) anwendbar sein soll und dabei aktuellen fachdidaktischen Überlegungen gerecht wird. Auf welche fundamentalen Problemstellungen muss dieses Konzept angepasst sein?

Grundsätzlich wird in der Lehramtsausbildung auf ein Drei- bzw. Vier-säulenmodell zurückgegriffen (BMBF 2019): Fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und (in der Regel) unterrichtspraktische Ausbildungsteile stehen dabei nebeneinander und müssen aufeinander bezogen und abgestimmt werden, was als horizontale Kohärenz bezeichnet wird (Hellmann et al. 2019). Die studentische Kohärenzwahrnehmung wird in diesem Konstrukt als abhängig von den Dimensionen Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit beschrieben (Joos et al. 2019: 52f.). Verstehbarkeit steht dabei für die kognitiv sinnhafte Wahrnehmung von Inhalten und ist stark im Vorwissen verankert. Bewältigbarkeit bezieht sich auf die Verfügbarkeit von Copingstrategien, um die Anforderungen von Lehrveranstaltungen erfolgreich erfüllen zu können. Und schlussendlich ist die subjektive Bedeutsamkeit entscheidend für die Intensität des Lernprozesses – im Fall des Lehramtsstudiums handelt es sich dabei in vielen Fällen um die Wahrnehmung der Anwendbarkeit in der Schule in Abhängigkeit von Lehrplänen und anderen curricularen Dokumenten. In informellen Ganggesprächen mit Studierenden wie auch in empirischen Studien (z.B. Schwalbe et al. 2021) wird regelmäßig eine mangelnde horizontale Kohärenz kritisiert, insbesondere in Hinblick auf eine fehlende Verknüpfung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik (Schwalbe et al. 2021: 22), sowie eine als gering wahrgenommene Anwendbarkeit in der Schule (s.o.: Bedeutsamkeit).

Eine zweite rahmensetzende Problemstellung ist die Studienorganisation im Lehramtsstudium. Während in Fachstudiengängen standortspe-

zifische Spezialisierungen durchaus sinnvoll sind, verlangen curriculare Vorgaben in Lehramtsstudiengängen eine gewisse fachliche Breite, während aber gleichzeitig aufgrund der Kombinationspflicht von Fächern sowie der genannten bildungswissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Studienanteile die Fachausbildung vom Umfang her stark eingeschränkt ist. Für Studierende des Sachunterrichts bedeutet dies, dass je nach Standort und Studienordnung im gesamten Bachelorstudium lediglich 2-5 ECTS-Punkte für die Vermittlung fachlicher Grundlagen und Basiskonzepte der Disziplin Geographie zur Verfügung stehen. Erschwerend kommt – wo es eine Fachausbildung gibt – hinzu, dass einführende Lehrveranstaltungen für mehrere (Lehramts-)Studiengänge gleichzeitig genutzt werden und daher oft wenig adressatenspezifisch und manchmal ohne jeden Schulbezug konzipiert sind.

Um aktuellen fachdidaktischen Überlegungen zu entsprechen, wird hier die fortgeschrittene Arbeit am neuen Perspektivrahmen Sachunterricht und dessen geographischer Perspektive rezipiert (Haltenberger et al. 2023). Geographische Bildung ist stets geprägt durch eine Vielperspektivität des Fachs wie auch durch einen starken Alltagsbezug. In Übereinstimmung mit ähnlichen Zugängen in der Sekundarstufe (z.B. Schmidt-Hönig/Pröbstl 2023 sowie Jekel/Pichler 2017) erfolgt somit auch im neuen Perspektivrahmen Sachunterricht eine Konzentration auf für die Schüler*innen im Alltag erfahrbare Phänomene und Probleme sowie eine fachliche Anbindung über Basiskonzepte. Diese paradigmatische Wendung bedeutet, dass Lebenssituationen und Phänomene durch das Anlegen fachlicher Konzepte erst problematisiert werden und in der Folge auch gelöst werden können (Haltenberger et al. 2023: 36).

Lernziele

Die Ziele der neu zu gestaltenden einführenden Geographieveranstaltung können wie folgt zusammengefasst werden:

1. Es geht darum, basale fachliche Konzepte der Disziplin für den eigenen Alltag der Studierenden fassbar zu machen. Dies bedingt einen Ausgangspunkt der Lehre an den „Geographien des eigenen Lebens“ (Daum 1993; Daum/Werlen 2002). Hier sollen beispielsweise einfache Konsumakte oder etwa Regeln auf Spielplätzen oder dem Schulhof anhand der Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen nachvollzogen werden.
2. Die Studierenden sollen in die Lage versetzt werden, diese fachlichen Konzepte als handlungsleitende, weil auf den Perspektivrahmen und die Lehrpläne abgestimmte Instrumente wahrzunehmen, um Situationen und Phänomene der Alltagswelt mit Schüler*innen erschließen zu können.
3. Der konzeptuell orientierte Zugang soll dazu beitragen, die erworbenen Kompetenzen möglichst einfach auf ihre zukünftige räumliche Wirkungsstätte in der Schule sowie ähnlich gelagerte Situationen übertragen zu können. Wahrnehmung und soziale Bedeutungszuweisungen an städtische Orte und Naturschutzgebiete etwa können entsprechend mit einem theoretischen Hintergrund behandelt werden.
4. Partizipation (im Sinne der Handlungskompetenz und der Teilhabe an Gesellschaft) soll frühzeitig ermöglicht und geübt werden. Es geht darum, die Welt nicht als schicksalhaft und alternativlos zu erleben, sondern als auch und besonders mit Konzepten und Methoden der Geographie gestaltbar. Dies betrifft Mitgestaltung der schulnahen Mobilität ebenso wie die Entwicklung von Visionen für den Schulhof unter Einsatz partizipativer Zugänge.

Erhoffter Mehrwert durch das GeoTandem

Neben dem bereits erwähnten übergeordneten Ziel, durch die gemeinsame Konzeption ein übertragbares Konzept zu entwickeln, das auch andernorts und unter sehr unterschiedlichen Standortbedingungen Anwendung finden kann, bestanden bei den Beteiligten noch standortspe-

zifische Erwartungen. Während die an der TU Dortmund tätigen Fachwissenschaftler*innen eine stärkere Einbeziehung fachdidaktischer Erkenntnisse als wünschenswert erachteten, erhoffte sich die mit Fachdidaktiker*innen besetzte Duisburg/Essener Seite sowohl Rückmeldung zu fachlichen Konzeptionen und fachliche Lokalkompetenz als auch direkte Kommunikation über sachunterrichtskompatible Paradigmen.

Umfeld/Kontext des *GeoTandems*

Die Universitäten Duisburg/Essen und Dortmund liegen im gleichen Bundesland, sodass ihre Lehramtsstudierenden später entsprechend derselben curricularen Vorgaben unterrichtet werden. Die hier betrachteten Studierenden des Fachs Sachunterricht (für Grundschulen oder im Lehramt für sonderpädagogische Förderung) müssen parallel zum Sachunterricht neben einer Grundausbildung in den Bildungs-/Erziehungswissenschaften noch weitere Fächer belegen: sprachliche Grundbildung (Deutsch) und mathematische Grundbildung (für das Lehramt Grundschule) oder eines dieser beiden Fächer plus sonderpädagogische Förderschwerpunkte.

Innerhalb des Fachs Sachunterricht werden an allen Ausbildungsstandorten in Nordrhein-Westfalen Fachinhalte unterschiedlicher wissenschaftlicher Bezugsdisziplinen vermittelt. So finden in Duisburg/Essen wie auch in Dortmund während der ersten beiden Studienjahre verpflichtende Einführungsveranstaltungen in sieben (Duisburg/Essen) bzw. acht (Dortmund) Bezugsdisziplinen sowie in die Didaktik des Sachunterrichts statt, bevor im dritten Studienjahr im Wahlpflichtbereich gewisse fachliche und didaktische Vertiefungen verfolgt werden. Ferner erscheint erwähnenswert, dass insbesondere in Dortmund einige dieser Einführungen – und zwar auch in der Geographie – von Fachwissenschaftler*innen, nicht von Didaktiker*innen unterrichtet werden sowie dass einige dieser Veranstaltungen polyvalent für mehrere Studiengänge gleichzeitig angeboten werden, und zwar nicht nur für Lehramtsstudiengänge.

Somit stellen die *geographischen* Fachinhalte nur *einen* – und nach ECTS-Punkten gemessen zudem relativ kleinen – Teil der fachlichen Ausbildung der Studierenden dar. Studierende entscheiden sich mit der Wahl des Fachs Sachunterricht also nicht (bewusst) für ein Studium geographischer Fachinhalte. Faktisch haben sie auch nur selten zu Beginn ihres Studiums eine dezidierte Vorstellung sowohl vom Fach Sachunterricht selbst als auch vom Stellenwert unterschiedlicher disziplinärer Inhalte innerhalb dieses Fachs. Die intrinsische Motivation für ein fachliches Studium in Geographie muss daher im Regelfall als eher gering ausgeprägt angesehen werden. Entsprechend besteht die Aufgabe der einführenden Fachlehrveranstaltung hauptsächlich darin, Angebote der Disziplin Geographie als wesentliche Hilfestellung bei der Behandlung sachunterrichtlicher Themen darzustellen.

In der konkreten Studiengangsgestaltung und hinsichtlich der Rahmenbedingungen für die Vermittlung geographischer Studieninhalte bestehen jedoch zwischen Duisburg/Essen und Dortmund durchaus deutliche Unterschiede.

- In Duisburg/Essen nehmen pro Jahr etwa 150 Studierende das Studium im Sachunterricht auf; in Dortmund waren es zuletzt ca. 380, die größtenteils dann auch im zweiten Semester die Geographieeinführung belegen. Dies bedingt im Wesentlichen die Konzentration auf das Lehrformat Vorlesung in Dortmund, da für eine Einrichtung von Seminaren keine entsprechenden Lehrkapazitäten vorhanden sind.
- Obgleich in Duisburg/Essen die fachlichen Einführungen der sieben Bezugsdisziplinen (Chemie, Physik, Biologie, Technik, Politikwissenschaft, Geschichte, Geographie) einheitliche ECTS-Punkte aufweisen, variieren hier die Formate und die Anzahl der Lehrveranstaltungen wie auch der SWS zwischen den Disziplinen. In Dortmund werden alle acht Facheinführungen (hier kommt noch die Soziologie hinzu) in einem einheitlichen Vorlesungsformat und Umfang angeboten. Für die Einführung in die Geographie steht daher in

Dortmund einzig eine zweistündige Vorlesung mit 2,5 ECTS-Punkten zur Verfügung. Diese ist im Studienverlauf für das zweite Semester vorgesehen, nachdem bereits im ersten Semester eine Einführung in wissenschaftliche Methodologien und in die Didaktik des Sachunterrichts erfolgt ist.

In Duisburg/Essen findet diese Didaktik-Einführung erst im zweiten Semester statt, die Geographie-Einführung jedoch bereits im ersten Semester. Diese besteht aber hier aus einer zweistündigen Vorlesung und einem zusätzlichen, zweistündigen Seminar, sodass der Geographie insgesamt 4 SWS und 4 ECTS zugewiesen sind.

- Die zentralen Verantwortlichen in der Geographie-Lehre weisen an den beiden Standorten unterschiedliche fachliche Spezialisierungen auf, und sie verfolgen derzeit unterschiedliche Konzeptionen für diese fachlichen Einführungsveranstaltungen. Während in der Dortmunder Vorlesung ein breiter Überblick über human- wie physisch-geographische Grundlagen und Fachkonzepte vermittelt wird, konzentriert sich die Vorlesung in Duisburg/Essen stark auf wirtschafts- (und verkehrs-) geographische Fachinhalte, während die bisherige Seminarveranstaltung einen stark traditionellen länder- bzw. landschaftskundlichen Ansatz am Beispiel Nordrhein-Westfalens verfolgt.

Hier zeigt sich ein deutlicher Einfluss von standortspezifischen Entwicklungen des verfügbaren Personaltableaus, die sich nicht primär an den Anforderungen des Lehramtsstudiums Sachunterricht orientiert haben und wenig Anschluss an gegenwärtige Überlegungen etwa des Perspektivrahmens aufweisen.

- Letztlich unterscheiden sich auch die Verantwortlichkeiten der hier im *GeoTandem* Beteiligten. Während sich in Dortmund der für die Einführungsvorlesung verantwortliche Lehrende explizit für die angestrebte Neukonzeption im *GeoTandem* engagiert, kommt der Neuimpuls in Duisburg/Essen von Sachunterrichts- und Geographiedidaktiker*innen, die aber keine Modulverantwortlichkeit haben und demnach nur begrenzt das Modul verändern können, während die

Modulverantwortlichkeit für die Einführung ausschließlich bei Fachwissenschaftler*innen liegt.

- Daraus resultiert letztlich, dass die Umsetzung des Konzepts in Dortmund im Rahmen einer Vorlesung im zweiten Semester erfolgt. In Duisburg/Essen dagegen bleibt die Vorlesung unberührt, und das hier entwickelte Neukonzept konnte im Sinne eines Experiments nur, wenn auch mehrfach, in einem von sechs parallel angebotenen Seminaren des ersten Semesters erprobt werden.

Umsetzung/Durchführung des *GeoTandems*

Aufgrund des unterschiedlichen Timings der Geographie-Einführung im Studienverlauf erfolgte der erste Umsetzungsversuch des *GeoTandems* in Duisburg/Essen und zwar in einem der o.g. Seminare des Wintersemesters 23/24. Die Umsetzung in ein Vorlesungsformat in Dortmund geschah im darauffolgenden Sommersemester 2024.

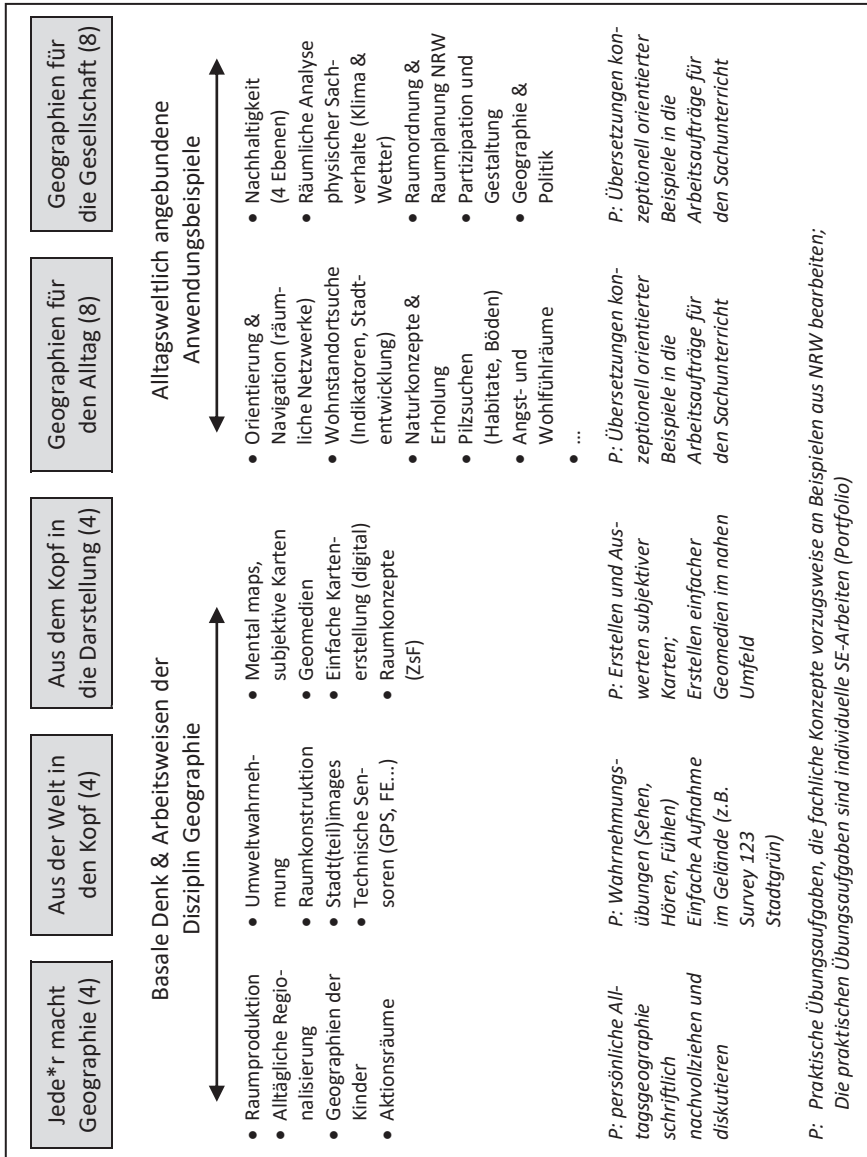
Duisburg/Essen

Für die Umsetzung im Seminar an der Universität Duisburg/Essen erfolgte zunächst eine Aufteilung in zwei große inhaltliche Bereiche: zum einen basale Denk- und Arbeitsweisen der Geographie, zum anderen alltagsweltlich angebundene Anwendungsbeispiele der Disziplin.

Im ersten Bereich wurden dabei in drei jeweils vierstündigen Veranstaltungen geographische Konzepte eingeführt (vgl. zur Übersicht Abb. 1):

„*Jede*r macht Geographie*“ bietet eine Hinführung zum alltäglichen Geographiemachen analog Daum/Werlen (2002) sowie zur sozialen Produktion von Raum basierend auf einer vereinfachten Darstellung der Theorie Henri Lefebvres (1991/1974). Ziel dieses Abschnittes war im Wesentlichen, Studierenden eine Anbindung erster fachlicher Konzepte an ihr eigentliches Alltagshandeln zu ermöglichen und entsprechend des Perspektivrahmens eine erste Kontaktaufnahme zu Konzepten des sozial konstruierten Raums anzubieten.

Abb. 1: Vorschlag einer schüler*innen/student*innenzentrierten LV-Struktur: Basisausbildung Sachunterricht



Quelle: Eigene Darstellung.

„*Aus der Umwelt in den Kopf*“ bietet eine Diskussion der menschlichen sowie technisch unterstützten Umweltwahrnehmung. Diskutiert wurden dabei unter anderem der Aufbau von Mental Maps als Basis räumlicher Orientierung, einfache Sensoren (eingesetzt wurde eine einfache Lärmmessungs-App zur Konstruktion einer *Distance-Decay*-Funktion) sowie Fernerkundung. Dies verweist explizit auf die zweite Gruppe von Raumkonzepten – den physisch-materiellen Raum.

„*Aus dem Kopf in die Darstellung*“ erschließt disziplintypische Darstellungsweisen, insbesondere Kartographie. Dabei wird frühzeitig ein kritischer Zugang angelegt und über eine Übungsaufgabe mittels *Wheelmap* ein erster Beitrag zu kollaborativen Online-Karten geleistet. Damit werden „lay geographies“ (Sui et al. 2013) eingeführt und ein Anknüpfungspunkt für eine „Education for Spatial Citizenship“ (Gryl/Jekel 2012) auch schon in der Primarstufe geboten.

Der zweite große Bereich der Lehrveranstaltung orientiert sich an alltagsweltlich angebundenen Anwendungsbeispielen der Disziplin. Dabei werden im Feld „*Geographien für das Individuum*“ Funktionen der Geographie für den oder die einzelne angeboten, die jeweils mit einem fachlichen Konzept verknüpft sind. Navigation und Orientierung erschließt dabei räumliche Netzwerke, die Suche nach einem Wohnstandort thematisiert Standortfaktoren und das Themenfeld der raumbezogenen Identität (Weichhart 1992) Begrifflichkeiten wie Heimat und Diversität, Bordering, Ordering und Othering (van Houtum/van Naerssen 2002) sowie Regionalismus und Nationalismus.

„*Geographien für die Gesellschaft*“ schließlich thematisiert exemplarisch Anwendungen der Disziplin, die für eine nachhaltige Gestaltung menschlicher Handlungen auf der Erde für notwendig erachtet werden. Dazu gehören Formen des Monitorings physischer Prozesse ebenso wie Beteiligungsmöglichkeiten in der Raumordnung auf Basis der geltenden Gesetze auf Bundes- und Landesebene sowie – nicht zuletzt – die geographische Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht, die

am Ende für die Zusammenfassung der Lehrveranstaltungsinhalte genutzt wurde.

Die methodische Umsetzung erfolgte Moodle-basiert. Ausgangspunkt der Einführung ist stets eine für jede*n Studierende*n nachvollziehbare Alltagshandlung. So wurde in der ersten Lektion beispielsweise der Griff zur Computermaus als Startpunkt genommen, um die daraus folgenden Vernetzungen entlang der Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen nach Werlen (1997) zu thematisieren. Die Darstellung der Lieferketten und Produktionsorte einer möglichst fair produzierten Computermaus (<https://www.nager-it.de/maus>) bietet dabei sowohl offensichtliche Anknüpfungspunkte für produktiv-konsumtive Regionalisierungen als auch für politisch-normative Regionalisierungen (Welche arbeits- und naturschutzrechtlichen Bestimmungen gelten am Ort der Produktion? Welche Normen gelten in meiner *peer group* hinsichtlich bestimmter Produkte?). Informativ-signifikative Regionalisierungen lassen sich anhand der beschränkten Information zu Herkunftsorten und anhand individueller und kollektiver Generalisierungen bezüglich dieser Herkunftsorte nachvollziehen. Als Arbeitsauftrag sollte in der Folge ein möglichst einfaches Produkt gewählt und daran den Dimensionen der alltäglichen Regionalisierung nachgespürt werden. Beispiele hierfür waren unter anderem ein Teebeutel und eine Packung Milch.

Die Raumproduktion nach Lefebvre (1991/1974) wurde anhand des Beispiels eines Kinderzimmers sowie der Altstadt von Salzburg erläutert. Auch hier verfolgte ein Arbeitsauftrag eines selbstgewählten Beispiels die Übersetzung der Theorie in eine persönlich gut bekannte Situation. Gewählte Beispiele der Studierenden reichten vom innerstädtischen Kreisverkehr bis zum Badeteich sowie vom Fitnessstudio bis zur Zeche Zollverein.

Übungsaufgaben bezogen sich somit stets auf den Transfer der jeweiligen Theorie auf selbstgewählte Beispiele aus der eigenen Erfahrungswelt – nicht zuletzt, um einen Transfer in das spätere Unterrichtsumfeld

zu erleichtern. Zu den Übungsaufgaben wurden inhaltlich seitens der Lehrenden jeweils sehr knappe individuelle Rückmeldungen gegeben.

Dortmund

Die grundlegende Konzeption der Dortmunder Vorlesung nahm die im Seminar der Universität Duisburg/Essen angelegte Struktur auf: Auch hier wurde in einem ersten Teil zunächst auf basale Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der Geographie eingegangen, bevor dann in einem zweiten Teil fachlich-inhaltliche Konzepte und Themenbereiche vorgestellt wurden. Die Selektion der Fachthemen in diesem zweiten Teil unterschied sich vom Seminar in Duisburg/Essen insofern als sie etwas breiter angelegt war und auch Themen der „klassischen“ Physischen Geographie stärker aufnahm (z.B. Lebendige Erde, wo einige grundlegende geologische und geomorphologische Prozesse behandelt werden). Dennoch wurde hier im Vergleich zu früheren Versionen dieser Einführungsvorlesung fachinhaltlich „abgespeckt“, und bei der spezifischen Auswahl der Themen – wie auch bei der konkreten Präsentation dieser „Fachthemen“ – waren der Alltags- und Kindbezug sowie die im Perspektivrahmen Sachunterricht angelegten Themenbereiche wesentlicher Orientierungspunkt. Der gleichen Logik folgend wurden punktuell auch neue Themenbereiche hinzugefügt (z.B. Mobilität und Verkehr). Die folgende Übersicht (Abb. 2) des Vorlesungsprogramms über das Semester zeigt die Grobstruktur und die Einzelthemen der Vorlesung auf:

Abb. 2: Basiskonzepte der Geographie – Semesterprogramm

Teil 1: Einführung: Geographie und ihre Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen

- 1.1 Jede*r macht Geographie
- 1.2 Aus der Welt in den Kopf
- 1.3 Aus dem Kopf „auf’s Papier“

Teil 2: Anwendungsbeispiele: Geographien für Alltag und Gesellschaft

- 2.1 Mobilität und Verkehr
- 2.2 Städtische Räume
- 2.3 Diversität in Stadt und Gesellschaft
- 2.4 Konsum – und was dahinter steckt
- 2.5 Vom Acker auf den Teller: Vegetation, Ökosysteme, Landwirtschaft
- 2.6 Lebendige Erde
- 2.7 Sonne, Wind und...
- 2.8 Regen, Wetter und Klima
- 2.9 Klimawandel
- 2.10 Nachhaltigkeit

Quelle: Eigene Darstellung.

Am Ende der Vorlesung werden dann die wissenschaftlichen Fachperspektiven explizit zusammengebracht mit dem Lehrplan Sachunterricht. Hier wird herausgearbeitet, dass und wie sich das Thema multiperspektivisch im Sachunterricht einbringen lässt, da es mit „Leben in der Konsumgesellschaft“ (Bereich Demokratie und Gesellschaft), „technischen und digitalen Entwicklungen“ (Bereich Technik...) oder „früher, heute und morgen“ (Bereich Zeit und Wandel) genauso zu verknüpfen ist wie mit „Pflanzen, Tieren, Lebensräumen“ des Bereichs Natur und Umwelt. Und so werden letztlich über die lebensweltlichen Bezüge des Lebensmittelkonsums, über eine Untersuchung der natürlichen Lebensgrundlagen sowie der lokalen und globalen Verknüpfungen in der „einen“ Welt die im Perspektivrahmen verankerten geographischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (Räume und Gesellschaft-Natur-Beziehungen wahrnehmen, [kritisch] untersuchen, reflektieren...) greifbar gemacht.

Die wöchentlichen Vorlesungen wurden über die E-Learning-Plattform Moodle unterstützt, wo stets der komplette Foliensatz als pdf-Datei, ein über die Camtasia-Software erstellter Audio- und Folienmitschnitt als

mp3-Datei sowie Hinweise und Tipps zu begleitenden oder ergänzenden Literaturquellen (oder auch Videodateien) veröffentlicht wurden.

Reflexion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Reflexion inhaltlicher Ziele

Die Erstdurchführung am Standort Duisburg/Essen fand mit einer Seminargruppe von 21 Studierenden statt, was eine weitgehend interaktive Gestaltung zuließ. Neben einer positiven Gesamtbeurteilung stellten die Teilnehmenden folgende Bereiche inhaltlich und strukturell in den Vordergrund: die „Anwendung der besprochenen Themen auf Kinder (Lehrberuf)“ sowie „Aufgaben mit persönlichen oder schönen Themen (Lebensraum von Fischottern, Bericht über ein Gespräch mit einer anderen Person über das, was für einen Heimat bedeutet...)“ (ZHQE 2024: 18f.). Dies stützt die der Konzeption zugrundeliegende Annahme, dass alltagsweltlich angebundene und dennoch theoriegestützte Inhalte sowie der Anwendungsbezug positiv konnotiert werden. Optimierungsmöglichkeiten ergibt die Evaluation hinsichtlich der Rückmeldungen zu den Übungsaufgaben, die in der Lehrveranstaltung selbst nur generalisiert erfolgten.

Als Hindernis der nachhaltigen Implementierung des neuen Konzepts erweist sich die Form der Modulprüfung über alle Parallelkurse hinweg, da die neuere Konzeption kaum auf eine länderkundlich orientierte Prüfung vorbereitet, die bisher seitens der Modulverantwortlichen als Standard gesetzt wurde. Inwieweit sich das Kollegium in Zukunft stärker bzgl. des Professionalisierungsziels an der geographischen Perspektive des Perspektivrahmens Sachunterricht orientieren kann, bleibt abzuwarten.

Die Umsetzung in Dortmund erfolgte, im Gegensatz zu Duisburg/Essen, für die gesamte Kohorte gleichermaßen über eine klausurgeprüfte Vorlesung – die Ergebnisse der Klausur(en) lagen jedoch zum Zeitpunkt dieser Manuskripterstellung noch nicht vor. Inwiefern sich diese

Klausurergebnisse mit der Neukonzeption der Vorlesung in Verbindung bringen lassen werden, wird aber aus mehreren Gründen kaum einzuschätzen sein. Erstens wurde für (wiederholende) Studierende höherer Semester eine Klausur „alten Stils“ als Option angeboten. Zweitens war das erste „Test-Semester“ durch eine ungewöhnlich geringe Anwesenheit in der Vorlesung gekennzeichnet – in der zweiten Semesterhälfte in etwa nur 1/3 bis 1/4 der Jahrgangskohorte, sodass Klausurergebnisse auch durch die geringe Anwesenheit negativ beeinflusst werden könnten. Und drittens waren die Veränderungen ja nicht in puncto Vermittlungsformen, sondern in Hinblick auf die spätere schulbezogene Ausrichtung der Inhalte vorgenommen worden.

Eine zum Semesterende durchgeführte Studierendenbefragung brachte diesbezüglich auch keine deutlichen Erkenntnisse in Hinblick auf die Neukonzipierung der Vorlesung hervor, da fast alle Befragungsteilnehmenden „nur“ diese neue Fassung der Vorlesung reflektieren konnten. In den offenen Kommentierungen zur Vorlesung stehen daher auch eher allgemeine Punkte zur Präsentation im Vordergrund als Reflexionen zum (hoffentlich verbesserten) Schul-/Anwendungsbezug der Vorlesung insgesamt.

Im Wesentlichen erscheinen dem verantwortlichen Dozenten sowohl die grundsätzliche Orientierung an auf Grundschulkindern ausgerichteten Alltagsfragen wie auch die stetige Rückkopplung an Lehrplan und Perspektivrahmen hilfreich – wenn auch noch nicht für alle einzelnen Vorlesungstermine komplett gelungen. Auch erscheint die konkrete Selektion von fachlichen Anwendungsbeispielen in Teil 2 und die damit verbundene Auswahl von fachlichen Kerninhalten und Basiskonzepten nochmals zu reflektieren und zu überarbeiten zu sein. Eine systematische und detaillierte (Selbst-) Reflexion von Vorlesendem und Tutorin, was im Neukonzept Verbesserungen hervorgebracht hat und was nicht sowie ob oder wie das Tutorium möglicherweise noch besser auf die veränderte Vorlesungskonzeption anzupassen ist, stehen noch aus.

Reflexion der Zusammenarbeit im Tandem

Jenseits der frühzeitigen Diskussion grundlegender Veranstaltungskonzepte wurde die gegenseitige Hospitation der Veranstaltungen im Rahmen des *GeoTandems* als besonders gewinnbringend empfunden. Hierbei wurde in der Erstversion des Duisburg/Essener Seminars nicht nur eine Rolle als „kritischer Freund“ wahrgenommen (also in Form einer nachträglichen Reflexion und Diskussion), sondern die Dortmunder Kolleg*innen wurden in den Seminarsitzungen für insbesondere fachwissenschaftliche Ergänzungen, zusätzliche Perspektiven und lokales Wissen einbezogen – wodurch den Studierenden auch der Mehrwert eines vielschichtigen wissenschaftlichen Diskurses signalisiert werden konnte.

Für die Dortmunder Beteiligten waren die im Vorfeld und die in Verbindung mit der Umsetzung in Duisburg/Essen durchgeführten Diskussionen von elementarer Bedeutung für die Neukonzeption der Vorlesung(en). Ebenso wurden eine Reihe von Inhalten („Aufhänger“/Themenführungen, Referenzliteraturen, aber auch inhaltliche Themenauswahlen oder praktische Übungen) aufgenommen und in abgewandelter Form in verschiedenen Vorlesungen übernommen. Während des Dortmunder Semesters ließen die zeitlichen Rahmenbedingungen kontinuierliche Feedbackrunden aller Beteiligten kaum zu. Allen Beteiligten ist aber sehr deutlich geworden, dass dieser erste Durchlauf der Neukonzeption noch diverse weitere Veränderungen nach sich ziehen sollte, wofür eine standortübergreifende Reflexion der jeweiligen Erfahrungen für die Zukunft angestrebt wird. Das Projekt zeigt auch, wozu eine Zusammenarbeit von Fachwissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen im positiven Sinne führen kann – nämlich zu einer Verbindung aktueller Zugänge aus beiden Welten. Insofern ist die Kooperation innerhalb des *GeoTandems* noch nicht abgeschlossen, und sie hat insgesamt etwas angestoßen, was noch eine Weile nachwirken dürfte.

Literaturverzeichnis

- BMBF (2019): Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Frankfurt am Main: Zarbock.
- Daum, Egbert (1993): Überlegungen zu einer „Geographie des eigenen Lebens“. In: Hasse, Jürgen und Isenberg, Wolfgang (Hrsg.): *Vierperspektivischer Unterricht: erweiterte Dokumentation einer Tagung in der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg am 12./13. November 1991* (= Osnabrücker Studien zur Geographie 14) Osnabrück: Universität Osnabrück, Fachgebiet Geographie, 65-70.
- Daum, Egbert und Werlen, Benno (2002): *Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten*. In: *Praxis Geographie* 32(4), 4-9.
- Gryl, Inga und Jekel, Thomas (2012): *Re-centering GI in secondary education: Towards a spatial citizenship approach*. In: *Cartographica* 47(1), 18-28
- Haltenberger, Melanie, Gryl, Inga, Huser, Karin, Wiedmann, Julia, Pokraka, Jana und Jekel, Thomas (2023): *Die geographische Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht der GDSU 2023*. In: *GW-Unterricht* 170, 33-27.
- Hellmann, Katharina, Kreutz, Jessica, Schwichow, Martin Geert und Zaki, Katja (Hrsg.) (2019): *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jekel, Thomas und Pichler, Herbert (2017): *Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II*. In: *GW-Unterricht* 147, 5-15.
- Joos, Tobias Alexander, Liefländer, Anne und Spörhase, Ulrike (2019): *Studentische Sicht auf Kohärenz im Lehramtsstudium*. In: Hellmann, Katharina et al. (Hrsg.): *Kohärenz in der Lehrerbildung*.

- Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 51-67.
- Lefebvre, Henri (1991/1974): *The Production of Space*. Malden: Blackwell.
- Schmidt-Hönig, Kerstin und Pröbstl, Gerlinde (2023): Der neue österreichische Lehrplan für Sachunterricht der Primarstufe – Chancen für einen Paradigmenwechsel. In: *GW-Unterricht* 170, 38-42.
- Schwalbe, Anna, Puderbach, Rolf, Schmechtig, Nelly und Gehrman, Axel (2021): *Die Studierendensituation im Lehramt. Lehramtsstudierendenbefragung 2021*. Dresden: ZLSB, TU Dresden.
- Sui, Dan, Elwood, Sarah und Goodchild, Michael (Hrsg.) (2013): *Crowdsourcing Geographic Knowledge: Volunteered Geographic Information (VGI) in Theory and Practice*. Dordrecht u.a.: Springer.
- Van Houtum, Henk und van Naerssen, Ton (2002): *Bordering, Ordering & Othering*. In: *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie* 23(2), 125-136.
- Weichhart, Peter (1992): *Heimatbindung und Weltverantwortung. Widersprüchliche oder komplementäre Motivkonstellationen menschlichen Handelns?* In: *geographie heute* 100, 30-33 und 43-44.
- Werlen, Benno (1997): *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung. (= Erdkundliches Wissen, Heft 119)* Stuttgart: Franz Steiner.
- ZHQE Universität Duisburg-Essen (2024): *Auswertung Lehrveranstaltungsbewertung WiSe 23/24, Geographische Arbeitsmethoden und Regionale Geographie NRW, mit einer Exkursion; Gruppe 6*.

**Kreative und künstlerische Zugänge zu Raum -
Neue Impulse zur Methodenlehre in der Geographie**

Melike Peterson und Nora Küttel

Zusammenfassung

Das *GeoTandem* Bremen - Halle diente der gemeinsamen Entwicklung einer neuen Lehrveranstaltung, um die qualitative Methodenlehre in der Geographie um kreative und künstlerische Ansätze zu erweitern und in das Feld der emotionalen Geographien einzuführen. Lernziele waren die Auseinandersetzung mit und das Kennenlernen von kreativen Forschungsmethoden, die Einführung in emotionale Geographien und die Entwicklung eigener Forschungsprojekte. Der Kurs wurde im Wintersemester 2023/24 parallel in Bremen und Halle durchgeführt, wobei die Lehrpersonen sich im Tandem auf ihre Zusammenarbeit konzentrierten, um so ihre Expertise bestmöglich zu bündeln und mit neuen methodischen Lehransätzen experimentieren zu können. Die Studierenden lobten die Verknüpfung von kreativen Forschungsansätzen mit geographischen Theorien sowie die freie Methoden- und Themenwahl in der Projektarbeit. Verbesserungsvorschläge seitens der Studierenden beziehen sich vor allem auf die zeitlichen Rahmenbedingungen. Als besonders gewinnbringend für die Reflexion und Lösungsfindung empfinden die Lehrpersonen ihre persönlichen Treffen, auch wenn diese zeitlich anspruchsvoll waren.

Keywords: Künstlerische Methoden, Emotionale Geographien, Emotionen und Raum, Feministische Geographie, Reflexion, Exponate

Einleitung und Zielsetzung

Das Format der *GeoTandems* ist eine besondere Möglichkeit der gegenseitigen Zusammenarbeit und Unterstützung, welches uns ermöglicht hat, die gemeinsame Idee, Entwicklung und Durchführung einer Lehrveranstaltung umzusetzen. Die Lehrveranstaltung widmet sich aktuellen Themen der qualitativen Methodenlehre in der Geographie und den Sozial- und Raumwissenschaften. Dabei wird der Versuch unternommen, die qualitative Methodenlehre um kreative und künstlerische Ansätze zu erweitern. Denn obwohl kreative und künstlerische Forschungs-, Darstellungs- und Vermittlungsmethoden wie kritisches Kartieren (Dammann/Michel 2022), Foto-Essays (Cronin 2011) oder Zines (Küttel/Peterson 2023) in der geographischen Forschung an Bedeutung gewinnen (Singer et al. 2023), werden sie in der Methodenlehre häufig noch vernachlässigt. Dabei zeigen diverse Forschungsarbeiten, dass diese Methoden ein breites Potenzial für die Erforschung und Vermittlung geographischen Wissens haben. Auch scheint die Erweiterung um kreative und künstlerische Methoden für bestimmte Forschungsfragen und -themen gar notwendig, wenn sie sich anders nicht bearbeiten lassen. Hierunter fallen beispielsweise Themen, die sich im Bereich der Emotionen verorten lassen. Innerhalb der Lehrveranstaltung liegt der Fokus daher sowohl auf der theoretischen als auch der praktischen Auseinandersetzung mit diesen Methoden. Letzteres wird durch Forschungsprojekte ermöglicht, in denen Studierende in Kleingruppen gemeinsam erarbeitete Fallbeispiele mit ausgewählten kreativen und künstlerischen Methoden untersuchen und darstellen. Hierbei können sie eigenständig und interessengeleitet arbeiten. Das übergeordnete Thema für die Forschungsprojekte ist Emotionen und Raum. Emotionale Geographien finden ihren Ursprung in feministischen Denktraditionen, die untersuchen, wie Menschen Orte und Räume unterschiedlich erfahren und wahrnehmen und wie Räume unterschiedliche Emotionen in Subjekten auslösen können (Davidson et al. 2007). Die Affektforschung und Perzeptionsgeographie argumentiert zwar ähnlich, betrachtet Stadträume dann doch aber meist eher emotions- oder menschlös;

im Gegensatz hierzu stehen Menschen als emotionale Akteur*innen im Zentrum der emotionalen Geographien.

Gleichzeitig sind Emotionen auch immer in übergeordnete geographische und politische Machtstrukturen eingebettet. Emotionale Geographien fragen beispielsweise danach, wie Emotionen in Räumen des alltäglichen Lebens er- und gelebt werden und welche Konsequenzen diese Gefühlswelten für das Zusammenleben in Städten haben.

Lernziele

Die Lehrveranstaltung verfolgt vier zentrale Ziele:

Grundlegend ist zunächst die Auseinandersetzung mit den Hintergründen kreativer und künstlerischer Forschungs- und Darstellungsmethoden. Hierbei befassen sich die Studierenden mit situierter und reflektierter Wissens- und Erkenntnisproduktion und ergründen die Pluralität und Partialität von Wissen.

Studierende sollen dann ausgewählte kreative und künstlerische Methoden kennenlernen, ihre jeweiligen methodologischen Hintergründe verstehen sowie die Durchführungen und möglichen Anwendungsfelder der Methoden erfassen.

Die Lehrveranstaltung hat zudem das Anliegen, dass die Studierenden die Grundlagen und Forschungsfelder der Emotionalen Geographien kennenlernen.

Schließlich entwickeln Studierende eigene Forschungsprojekte, die sie allein oder in Gruppen durchführen und abschließend in einem Projektbericht festhalten bzw. in einem kurzen Projektbericht und einem Exponat darstellen.¹

¹ Dies ist je nach Standort unterschiedlich, wie wir weiter unten noch genauer erläutern werden.

Erhoffter Mehrwert durch das GeoTandem

Den größten Mehrwert versprochen wir uns von der Zusammenführung unserer Expertise in der qualitativen Methodenlehre und Forschung. Wir beide unterrichten bereits an unserer jeweiligen Universität qualitative Methodenseminare und versuchen unabhängig voneinander, kreative und künstlerische Methoden in diese zu integrieren. Gemeinsam haben wir bereits eine Reihe von Vorträgen und Workshops zu verschiedenen kreativen und künstlerischen Methoden im Rahmen verschiedener Tagungen und Konferenzen gehalten bzw. durchgeführt. Bisher fehlte uns jedoch immer die Zeit und das geeignete Format, um die jeweiligen Erkenntnisse, Wünsche und Überlegungen in Form eines konkreten Lehrangebotes zusammenzuführen und weiterzuentwickeln. Dafür bleibt im akademischen Alltag ohnehin oft wenig Zeit, betrifft aber vor allem diejenigen, die sich in Qualifizierungsphasen ihrer wissenschaftlichen Karriere befinden, was auf uns beide zutrifft. Insofern erhofften wir uns von der Kooperation, Zeit und Raum sowie Anregungen und Ressourcen für die Entwicklung einer innovativen Lehrveranstaltung zu finden.

Einen weiteren Gewinn unserer Zusammenarbeit sehen wir darin, dass wir die damit verbundene Arbeit in der Entwicklung des Kurses aufteilen und besser in unseren Arbeitsalltag integrieren konnten. Denn allein wäre das Arbeitspensum für uns nur schwer zu bewältigen gewesen.

Zusätzlich sollte uns die parallele Durchführung der Lehrveranstaltung auch ein wenig als Experiment und Exploration dienen, um mehr Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie qualitative Methodenlehre noch aussehen könnte bzw. welche weiteren methodischen Inhalte und Zugänge gerade für die geographische Lehre und Forschung noch wichtig und interessant sind, für die in etablierteren Lehrangeboten oft wenig oder gar kein Platz bleibt bzw. eingeplant wird.

Schließlich sehen wir in der Parallelveranstaltung die Möglichkeit, unser neu entwickeltes Kursmaterial bereits im ersten Durchlauf einem breiten Publikum von Studierenden unterschiedlicher Studienstufen

(Bachelor und Master) und unterschiedlicher fachlicher Hintergründe (Geographie, Soziologie und Kulturwissenschaften) vorzustellen, was wir allein und aufgrund der curricularen Einbettung so nicht erreichen würden. So würde die Lehrveranstaltung auch schnell mit einer Vielzahl von Meinungen, Fragen, Herausforderungen und vielleicht auch Spannungen konfrontiert werden, mit denen die eine oder die andere in der Umsetzung umgehen muss und über die wir uns dann austauschen könnten. Auf diese Weise, so unsere Überlegung, wären wir in der Lage, das Kursmaterial zu reflektieren und für einen weiteren Durchlauf nachzujustieren.

Kontext des *GeoTandems*

Die Lehrveranstaltung wurde von uns gemeinsam geplant und vorbereitet, dann aber eigenständig an den jeweiligen Standorten durchgeführt. Die Studierenden der verschiedenen Standorte hatten keinen Kontakt untereinander, vielmehr standen die gemeinsame Planung und Vorbereitung sowie der Austausch der Lehrenden im Mittelpunkt des *GeoTandems*.

Am Institut für Geowissenschaften und Geographie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wurde die Lehrveranstaltung als Wahlpflichtmodul in den Bachelorstudiengängen der Geographie sowie im Masterstudiengang International Area Studies angeboten. Etwa ein Drittel der Teilnehmenden studierte im Masterstudiengang, zwei Drittel waren Bachelorstudierende ab dem 5. Semester. Die Lehrveranstaltung wurde allen Studierenden bei erfolgreichem Abschluss mit 10 Leistungspunkten angerechnet und die Modulleistung muss benotet werden. Als Modulleistung ist ein 15-20-seitiger Projektbericht anzufertigen – dies geben die jeweiligen Modulordnungen vor –, wobei der Umfang reduziert werden kann, wenn mit der schriftlichen Ausarbeitung noch ein zusätzliches ‚Produkt‘ (welches nicht in die schriftliche Ausarbeitung integriert ist) abgegeben wird. Hierzu zählen beispielsweise Sound-Aufnahmen. Auch bestand die Möglichkeit, den Projektbericht

in einem anderen Format als dem gewohnten Textformat, beispielsweise einer Storymap (Klosterkamp 2023), abzugeben.

Am Institut für Geographie der Universität Bremen wurde die Lehrveranstaltung als General Studies Kurs in den Bachelorstudiengängen Geographie, Soziologie und Kulturwissenschaft sowie im Masterstudiengang Stadt- und Regionalentwicklung angeboten. General Studies bezeichnet ein zusätzliches Studienangebot, das über das Hauptstudium in einem bestimmten Fach hinausgeht und Studierenden ermöglicht, sich weiterführende und zu ihrem Studium passende Kompetenzen und Fähigkeiten anzueignen. Etwa ein Drittel der Teilnehmenden studiert in den genannten Bachelorstudiengängen, zwei Drittel sind Masterstudierende im 1., 3. und 5. Semester. Die Lehrveranstaltung wird allen Studierenden bei erfolgreichem Abschluss mit 6 Leistungspunkten angerechnet und die Modulleistung muss benotet werden. Als Modulleistung ist ein Portfolio zu erstellen, bestehend aus einem Exponat, das das Fallbeispiel kreativ bzw. künstlerisch bearbeitet, einem 6-seitigen Projektbericht (der sog. Exponatsbroschüre), der das Exponat theoretisch einbettet und diskutiert und methodisch reflektiert sowie einer Abschlusspräsentation mit anschließender Diskussion.

Durchführung des *GeoTandems*

Die Lehrveranstaltung ist in zwei Phasen unterteilt. Die erste Phase umfasst die Termine 1-6, die zweite Phase die Termine 7-13. In der ersten Phase werden verschiedene kreative und künstlerische Methoden kennengelernt und ausprobiert. Dazu halten alle Studierenden eine Kurzpräsentation zu einer kreativen Forschungsmethode. Die Kurzpräsentation basiert hauptsächlich auf einem Grundlagentext der Methode (vgl. Tab. 1), der von den Dozentinnen zur Verfügung gestellt wird. Zusätzlich haben alle Seminarteilnehmenden die Aufgabe, einen weiteren Text zu lesen, der der zentralen, grundlegenden Wissensvermittlung einer kreativen Forschungsmethode und als Diskussionsgrundlage dient,

beispielsweise ein einführender Text zum kritischen Kartieren (Dammann/Michel 2022).

Tab. 1: Semesterablaufplan des GeoTandems „Künstlerische und kreative Zugänge zu Raum – neue Impulse zur Methodenlehre in der Geographie“

1	Willkommen & Einführung in <i>emotional geographies</i>	Die Dozentin bespricht mit den Studierenden Ziele, Aufbau, Anforderungen und organisatorische Fragen des Seminars. Anschließend werden die Methodenreferate (Kurzreferate) verteilt und einen einführenden Vortrag der Dozentin in die <i>emotional geographies</i> gehalten. Dabei werden die Studierenden durch Textarbeit zur Reflexion des Gelesenen/Gehörten angeregt.
2	Einführung in kreative und künstlerische Zugänge zu Raum	Die Dozentin führt in kreative und künstlerische Methoden in der Geographie und den Sozialwissenschaften ein. U.a. werden Themen wie Kreativität und kreative Forschungsansätze, Wissen/schaft und Feldforschung behandelt. Die Studierenden werden durch Textarbeit zur Reflexion des Gelesenen/Gehörten angeregt.
3	Zugang 1: Fotografie	In Kleingruppen präsentieren die Studierenden in Woche 3-6 konkrete Methoden, basierend auf jeweils einem Grundlagentext, den die Dozentinnen ausgewählt und bereitgestellt haben. Input 1: Foto-Essay (Cronin 2011) Input 2: Foto-Elizitation (Dobrusskin et al. 2021)
4	Zugang 2: Zines & Comics	Input 3: Zines (Duncombe 2008) Input 4: Comics (Schröder 2022)
5	Zugang 3: Kritisches Kartieren	Input 5: Body Mapping (Jokela-Pansini 2021) Input 6: Emotional Mapping (Klaus et al. 2022)
6	Zugang 4: Audiovisuelle Methoden	Input 7: Soundscapes (Aue et al. 2023) Input 8: Dokumentarfilm (Piscitelli 2023)
7	Mix & Match	Studierende stellen 3 Minuten erste Forschungsideen vor; über gemeinsame Interessen werden dann Gruppen gebildet. Als Orientierung dienen folgende Fragen: Was interessiert mich? Was ist die Forschungsfrage? Welche Methode(n) will ich anwenden?

8	Vorstellung der Fallbeispiele	Die neu formierten Gruppen stellen in 10-minütigen Kurzpräsentationen ihre Forschungsideen vor. Der inhaltliche Fokus liegt dabei auf dem konkreten Fallbeispiel, der theoretischen Einbettung, der Feldforschung, der Auswahl der Methode(n) und einer kritischen Auseinandersetzung.
9	Feldforschung	Alle Kleingruppen erforschen ihr Fallbeispiel eigenständig im Feld.
10	Auswertung kreativer Daten	Alle Kleingruppen arbeiten mit ihren eigenen Daten und die Dozentin ist anwesend, um bei Fragen und Unklarheiten zu unterstützen. Zur Rahmung wird ein Text zu möglichen Evaluationskriterien künstlerischer Forschung vorbereitet.
11	Offener Workspace 1	Alle Kleingruppen arbeiten vor Ort an ihrem Material weiter. Die Kleingruppen können sich untereinander austauschen und die Dozentin ist anwesend, um bei Fragen und Unklarheiten zu unterstützen.
12	Stand der Dinge	In 10-minütigen Kurzpräsentationen stellen die Kleingruppen ihren aktuellen Stand vor. Inhaltlich sollen sie dabei thematisieren, wie weit sie in ihrem Forschungsprozess sind. Sie haben die Möglichkeit, eine vorläufige Gliederung der schriftlichen Ausarbeitung zur Diskussion zu stellen und können sich darüber hinaus zu offenen Fragen und Bedenken Feedback aus der Seminargruppe einholen.
13	Offener Workspace 2	Alle Kleingruppen arbeiten vor Ort an ihrem Material weiter. Die Kleingruppen können sich untereinander austauschen und die Dozentin ist anwesend, um bei Fragen und Unklarheiten zu unterstützen.
14	Präsentationen 1	Die Kleingruppen präsentieren in 15-20 Minuten abschließend ihr Forschungsprojekt. In einer anschließenden Diskussion (ca. 10 Minuten) hat die Seminargruppe die Möglichkeit, Nachfragen zu stellen und Feedback zu geben.
15	Präsentationen 2 & Evaluierung	Präsentationen wie in Sitzung 14. Abschließend wird der Kurs evaluiert.

Quelle: Eigene Darstellung.

In der zweiten Phase der Lehrveranstaltung erarbeiten die Studierenden dann in neu gebildeten Kleingruppen unterschiedlicher Größe aufbauend auf den Inputs der ersten Phase ein selbst gewähltes Fallbeispiel aus dem Bereich Emotionen und Raum.

Um unseren Austausch zusätzlich zu stärken und ein Kennenlernen der jeweils anderen Studierenden und ihrer Themen zu ermöglichen, war für die Sitzung ‚Besprechung der Zwischenergebnisse‘ ein Besuch von Nora in Bremen bei Melike geplant. Diese Sitzung erschien uns besonders geeignet, da die Studierenden zu diesem Zeitpunkt über ein konkretes Fallbeispiel verfügen, bereits mindestens einmal im Feld gewesen sind und erste und zum Teil weiterführende Überlegungen zu den von ihnen gewählten Methoden und den auf ihr Fallbeispiel bezogenen theoretischen Konzepten, Debatten und Auseinandersetzungen in der Fachliteratur angestellt haben. Während der Sitzung entstand dann auch ein reger Austausch und wir konnten den Studierenden Feedback zu unterschiedlichen Fragestellungen und Herausforderungen geben. Ursprünglich war auch ein Besuch von Melike in Halle bei Nora für eine der offenen Workspace-Sitzungen geplant, der jedoch aufgrund diverser Streiks im deutschen Bahnverkehr ausfallen musste.

Reflexion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Reflexion inhaltlicher Ziele

Vieles ist gut gelaufen. In Bremen und Halle äußerten sich die Studierenden sehr positiv über die angestrebte vertiefte Auseinandersetzung mit den Hintergründen kreativer und künstlerischer Forschungs- und Darstellungsmethoden (Ziel 1). Die Studierenden lobten die umfassende theoretische Einbettung der gewählten methodischen Zugänge in die Geographie. Eine Studierende aus Bremen sprach von einem „frischen Wind“, der ihr gegen Ende des Studiums die Möglichkeit gegeben habe, „über den Tellerrand zu schauen“ und neue methodische und

inhaltliche Impulse für das eigene Studium zu erhalten. Auch der Einblick in die methodische Vielfalt und Forschung der Humangeographie sowie die Erkenntnis, dass es eine anhaltende Diskussion über die Legitimität kreativer Methoden (Ziel 2) gibt, wurde von vielen begrüßt. Auch unser Anliegen, den Studierenden die Grundlagen und Forschungsfelder der emotionalen Geographien zu vermitteln (Ziel 3), kam bei vielen an. So bestätigten viele Studierende, die Relevanz von Emotionen in der (Stadt-)Geographie besser verstanden zu haben, was sich auch in der Vielfalt der erarbeiteten Fallbeispiele sowie dem reflektierten und präzisen Umgang der meisten Projektgruppen mit einzelnen Emotionen widerspiegelte. Hier hat sich nach Meinung einiger Studierender vor allem unsere explorative Herangehensweise an ein für sie neues und unbekanntes Thema und die Vermittlung von Hintergrundwissen in Form der einführenden Inputs durch die Dozentinnen sowie unser Versuch, auch in den methodischen Zugängen immer wieder Bezüge zum Rahmenthema herzustellen, bewährt. Unser letztes Ziel, dass die Studierenden eigene Forschungsprojekte selbständig allein oder in Gruppen durchführen und abschließend in einem Projektbericht (und Exponat) festhalten (Ziel 4), hat ebenfalls gut funktioniert. Bewährt haben sich kleinere Projektgruppen sowie das feste Rahmenthema bei freier Wahl der Fallbeispiele und Methoden(kombinationen).

An beiden Standorten äußerten sich die Studierenden ähnlich, wenn es darum ging, was hätte verbessert werden können. So bemängelten einige, dass in der ersten Phase zu wenig Zeit zum Ausprobieren der vorgestellten Methoden blieb. Ein Studierender aus Bremen schlug vor, konkrete ‚Kreativübungen‘ einzubauen, damit die Studierenden selbstbewusster in Bezug auf ihre persönlichen Fähigkeiten in der methodischen Anwendung werden und sich zurückhaltendere oder unsichere Studierende mehr für kreativ-künstlerische Forschung öffnen (können), bevor sie in die Projektarbeit der zweiten Phase starten. Ebenso wurde angemerkt, dass in der zweiten Phase zu wenig Zeit für die Ausarbeitung des Fallbeispiels in den Projektgruppen zur Verfügung stand. Einige Studierende in Halle verbanden dies mit der Schwierigkeit, eine

Einigung in ihrer Kleingruppe für einen Fokus ihres Fallbeispiels zu finden, für Studierende in Bremen hatte dies eher mit dem empfundenen hohen Aufwand bei der Umsetzung einzelner Fallbeispiele zu tun. In Bremen wurde zudem bemängelt, dass der Abschluss in Form von Präsentationen zwar bereits auf zwei Termine verteilt war, aber dennoch zu wenig Zeit blieb, um tiefergehend auf die Exponate und Fallbeispiele eingehen zu können – für die Präsentationen blieben bei 9 Projekten nur 15 Minuten Präsentationszeit pro Gruppe mit 5 Minuten anschließender Diskussion. In Bremen erarbeiteten im Gegensatz zu Halle alle Studierenden pro Projektgruppe ein künstlerisches Exponat. Viele hatten Verständnis dafür, dass dies auch mit der Länge bzw. Verkürzung des Semesters und den strukturellen Vorgaben der Universität in Bezug auf Seminarlänge und -termine zu tun hatte. Ein Vorschlag war hier, den Abschluss didaktisch anders zu gestalten, z.B. in Form eines ‚Gallery Walk‘, bei dem jede Gruppe ihr Exponat im Raum ausstellt und eine*n Sprecher*in wählt, der/die das Exponat den anderen Studierenden vorstellt und Fragen beantwortet, um dann am Ende die Exponate im Raum aufzusuchen, die einen am meisten interessieren.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass wir unsere Ziele gut erreicht haben. Wir sind zufrieden und auch die Mehrheit der Studierenden bewertete die Lehrveranstaltung als gelungen. Viele Studierende äußerten sich positiv über die engagierte Betreuung und die Begeisterung der Lehrenden für die Thematik, die, so einige, auf die Studierenden abgefärbt habe, weshalb viele das Seminar als konstruktiv und fruchtbar beschrieben. Da wir die Lehrveranstaltung im kommenden Wintersemester 2024/25 erneut anbieten werden, können wir viele der genannten Punkte zum Anlass nehmen, die Lehrveranstaltung weiter zu verbessern.

Neben dem zweiten Durchgang im kommenden Wintersemester können wir auch berichten, dass in Bremen die künstlerischen Exponate der Studierenden in Form einer Ausstellung unter dem Titel „Stadtgefühle: Künstlerische Erkundungen von Emotionen und Raum“ im April 2024 im UMZU der Stadtöffentlichkeit zugänglich gemacht wurden. Das

UMZU ist eine innerstädtische Zwischennutzung, die vom Projektbüro Innenstadt Bremen im Dialog mit der Wirtschaftsförderung Bremen entwickelt wurde. Darüber hinaus hat das Haus der Wissenschaft in Bremen zugesagt, im Frühjahr 2025 eine Ausstellung der studentischen Kunstprojekte aus beiden Durchgängen zu zeigen.

Reflexion der Zusammenarbeit im GeoTandem Bremen - Halle

Wir empfinden unsere Zusammenarbeit als sehr gelungen. Vor allem die gegenseitige Unterstützung und Beratung bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Kurses ist für uns sehr wichtig und oft inspirierend. Was sich im Nachhinein als sehr gut herausgestellt hat, war, dass wir uns regelmäßig nach den einzelnen Sitzungen kurz angerufen oder eine Nachricht über WhatsApp hinterlassen haben, um zu hören, wie es der anderen in der jeweiligen Sitzung ergangen ist bzw. was gut gelaufen ist und wo es gehakt hat. Das war gerade in der ersten Phase des Kurses wichtig, da wir hier viel mit Literatur gearbeitet haben und die Studierenden mit teilweise sehr unterschiedlichem Wissensstand möglichst verständlich an komplexe Zusammenhänge, Begriffe und Theorien herangeführt haben. Dieser kurze informelle ‚Check-in‘ war auch wichtig, um Gedanken und Gefühle, die in manchen Sitzungen aufkamen, der Anderen spiegeln zu können und ihren Input dazu zu bekommen. Unsere gegenseitige kollegiale Unterstützung war z.B. entscheidend, um mit den Haltungen einiger Studierender umzugehen, die die Bedeutung und Ernsthaftigkeit von Emotionen in der Geographie sowie feministische Forschungsansätze und -methoden anzweifeln und damit letztlich auch die Kompetenzen der Dozentin in Frage stellten. Dies wirft allgemeinere Fragen auf, wie Lehrende an Universitäten neue Themen setzen können, die weniger etabliert sind und wie sie mit ablehnenden Haltungen von Studierenden gegenüber bestimmten Themen umgehen können, die jedoch den Rahmen dieses Erfahrungsberichts sprengen würden.

Ein weiterer Pfeiler unserer Zusammenarbeit war das gemeinsame Nachdenken darüber, welche Themen und Texte für den Kurs geeignet

sind. Bei einigen Texten waren wir uns sofort einig, bei anderen profitierten wir von dem Wissen und der Anwendungserfahrung der anderen, wie z.B. bei der Fotografie (Nora) oder der Einführung in die emotionalen Geographien (Melike). Wir empfanden diesen Prozess der gemeinsamen Textarbeit und Kuration als sehr gewinnbringend, nicht nur für die Studierenden, sondern auch für uns selbst, da wir in einige Themen und Debatten eintauchen konnten, die uns interessieren, für die wir aber im universitären Alltag bisher weniger Zeit finden konnten.

Schließlich war der persönliche Austausch während des Besuchs von Nora bei Melike in Bremen sehr hilfreich, um wichtige Fragen und Überlegungen gemeinsam zu reflektieren und Lösungsvorschläge zu sammeln, die sich während der Durchführung des Kurses ergeben haben. Hier hätten wir uns im Nachhinein noch mehr Termine gewünscht, die einen solch intensiven und persönlichen Austausch sicherlich noch verstärkt hätten. Allerdings war dies zeitlich nicht umzusetzen, da die Lehrveranstaltung zwar parallel, aber zeitversetzt stattfand: Nora unterrichtete dienstags, Melike freitags. Andere Kurse und eigene Forschungsaktivitäten blockierten die meisten anderen Wochentage. Das Gleiche galt leider auch für die Entfernung zwischen Bremen und Halle, die eine Rückkehr am selben Tag fast unmöglich machte.

Abschließend können wir festhalten, dass das *GeoTandem* sowohl für uns als Dozentinnen und Forscherinnen als auch für die Studierenden sehr gewinnbringend war. Für uns war es eine hervorragende Möglichkeit der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Unterstützung – von der letztlich auch die Studierenden profitierten –, die wir uns über den formalen Rahmen eines *GeoTandems* hinaus häufiger wünschen würden. Gleichzeitig erkennen wir an, dass im universitären Alltag von Nachwuchswissenschaftler*innen häufig wenig Kapazitäten bleiben, sich so dezidiert der Lehre zu widmen, insbesondere vor dem Hintergrund einer bisweilen geringen Anerkennung gegenüber guten Lehrleistungen.

Literaturverzeichnis

- Aue, Rosa; Hübl, Susanne und Kuhn, Lilith (2023) Sonic artographies: Relationales Zuhören im Kontext der Klimakrise. In: Singer, Katrin; Schmidt, Katharina und Neuburger, Martina (Hrsg.): Artographies - Kreativ-künstlerische Zugänge zu einer machtkritischen Raumforschung. Bielefeld: transcript, 55-67.
- Cronin, Anne M. (2011): Researching Urban Space, Reflecting on Advertising: A Photo Essay. In: Space and Culture 14(4), 356-366.
- Dammann, Finn; Michel, Boris (Hrsg.) (2022): Handbuch Kritisches Kartieren. Bielefeld: transcript.
- Davidson, Joyce; Bondi, Liz und Smith, Mick (Hrsg.) (2007): Emotional Geographies. Ashgate.
- Dobruskin, Janina; Helbrecht, Ilse; Born, Anthony Miro und Genz, Carolin (2021): Bildgestützte Interviews in der Raumforschung: Potenziale der Foto-Elizitation. In: Heinrich, Anna Juliane; Marguin, Séverine; Million, Angela und Stollmann, Jörg (Hrsg.): Methoden der qualitativen Raumforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bielefeld: transcript, 207-221.
- Duncombe, Stephen (Hrsg.) (2008): Notes from underground: Zines and the politics of alternative culture. Bloomington: Microcosm.
- Jokela-Pansini, Maaret (2021) Body mapping as a feminist visual method: Exploring the field through the body. In: Kogler, Rafaela und Wintzer, Jeannine (Hrsg.): Raum und Bild – Strategien visueller raumbezogener Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer, 69-82.
- Klaus, Luise; Germes, Melina und Guarascio, Francesca (2022): Emotional mapping und partizipatives Kartieren – ungehörte Stimmen sichtbar machen. In: Dammann, Finn und Michel, Boris (Hrsg.): Sozial- und Kulturgeographie. Bielefeld: transcript, 37-54.
- Klosterkamp, Sarah (2023): Story Mapping. In: Nöthen, Eva und Schreiber, Verena (Hrsg.): Transformative Geographische Bildung. Berlin, Heidelberg: Springer, 351-356.

- Küttel, Nora und Peterson, Melike (2023): Schneiden, Kleben, Reflektieren: Zines und das Erstellen reflexiver (Forschungs-)Räume. In: Singer, Katrin; Schmidt, Katharina und Neuburger, Martina (Hrsg.): *Artographies - Kreativ-künstlerische Zugänge zu einer machtkritischen Raumforschung*. Bielefeld: transcript, 91-103.
- Piscitelli, Paola (2023): Filmemachen als transformatives Forschungstool. In: Singer, Katrin; Schmidt, Katharina und Neuburger, Martina (Hrsg.): *Artographies - Kreativ-künstlerische Zugänge zu einer machtkritischen Raumforschung*. Bielefeld: transcript, 157-173.
- Singer, Katrin; Schmidt, Katharina und Neuburger, Martina (Hrsg.) (2023): *Artographies - Kreativ-künstlerische Zugänge zu einer machtkritischen Raumforschung*. Bielefeld: transcript.
- Schröder, Verena (2022): More than words: Comics als narratives Medium für Mehr-als-menschliche Geographien. *Geographica Helvetica* 77(2): 271-287.

**„Cooling Cities = Greening Cities” -
OER zu Stadtökologie im Kontext von BNE
in der Lehrkräftebildung gestalten**

Angela Hof und Anne-Kathrin Lindau

Zusammenfassung

Das Projekt umfasst gemeinsame standortübergreifende Seminare zwischen den Universitäten Salzburg und Halle, die im Rahmen der Lehrkräftebildung die Konzepte Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Klimabildung zu den Themenbereichen Stadtklima und Stadtnatur fokussieren. Ziel ist es, theoretisch fundierte geographische Bildungsmaterialien in Form von Open Educational Resources (OER) zu verschiedenen Facetten von Stadtklima und Stadtnatur im Vergleich der Städte Salzburg und Halle zu entwickeln und zu reflektieren. Die drei standortübergreifenden *GeoTandem*-Formate umfassen: 1. Fachperspektiven-Tandem: Fachwissenschaftliches Seminar: Stadtklima & Stadtnatur (Salzburg) und Fachdidaktisches Seminar: BNE im Geographieunterricht (Halle), 2. Studierenden-Tandems: Studierende arbeiten standortübergreifend an einem Thema, 3. Dozierenden-Tandem: integrative Expertise aus Fachwissenschaft, Geographiedidaktik und BNE in den Seminaren.

Keywords: Lehrkräftebildung, Geographie, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Klimabildung, Stadtklima, Stadtgrün

Einleitung und Zielsetzung

Das Unterrichtsfach Geographie zeichnet sich durch seine gegenwarts- und zukunftsorientierte Auseinandersetzung mit raumbezogenen Mensch-Umwelt-Systemen aus. Dabei stehen globale Herausforderungen der Menschheit – wie Klimawandel, Ressourcenverknappung, demographischer Wandel, Umweltgefahren, Landnutzungswandel und Nachhaltigkeitsaspekte – im Fokus der curricularen Rahmenvorgaben sowie der Bildungsaufträge (Brock/Holst 2022; Holst/Singer-Brodowski 2022). Durch die Komplexität und hohe Dynamik der globalen, aber auch lokalen Fragestellungen erwachsen für den Geographieunterricht neue Anforderungen, denen die heutigen und zukünftigen Lehrenden sowohl aus fachlicher als auch aus geographiedidaktischer und methodischer Perspektive gewachsen sein müssen.

Wesentlich für das Gelingen eines aktuellen und zukunftsorientierten Geographieunterrichts ist die berufliche Professionalisierung der Lehrenden (DGfG 2010), die sowohl Professionswissen sowie Überzeugungen und motivationale Orientierungen (Baumert/Kunter 2011), als auch ein angemessenes Berufsethos (Blömeke 2002) umfasst.

In Schule und Hochschule, insbesondere im Geographieunterricht, das als ein Leitfach von BNE gilt (DGfG 2022), spielt die Implementierung dieses Bildungskonzeptes in Lehrplänen und Studienprogrammen für das Lehramt eine zunehmend bedeutende Rolle. BNE zielt darauf ab, Menschen zu einem zukunftsfähigen Denken und Handeln unter Nachhaltigkeitsaspekten zu befähigen. Laut Generalversammlung der Vereinten Nationen soll bis 2030 sichergestellt werden, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch BNE und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu Nachhaltiger Entwicklung“ (UNESCO 2020: 8).

Um angehende Geographie-Lehrkräfte für ihr zukünftiges unterrichtliches Handeln zu professionalisieren, werden Lehr-Lernformate benötigt, die die fachwissenschaftlichen als auch die fachdidaktischen Perspektiven von Geographie kombinieren und den Studierenden damit die Komplexität ihres späteren unterrichtlichen Handelns verdeutlichen (z.B. faktische und ethische Komplexität der Sachlage, didaktisch-materiale sowie situationale und soziale Komplexität des Unterrichts, sprachlich-interaktionale Komplexität und Eigenkomplexität der Lernenden in der Interaktion (Schöps/Lindau 2024)) und die Kooperation mit verschiedenen Akteur*innen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Schulpraxis und Gesellschaft bereits in der universitären Phase ermöglichen.

Der Anlass für das *GeoTandem* „Cooling Cities = Greening Cities“ ist das gemeinsame Interesse an der Stadt als (natur- und sozial)räumliches Wirkungsgefüge und damit an einem gesellschaftsrelevanten, zukunftsorientierten geographischen Themenbereich: Stadt ist *das* Habitat der Menschen in der Gegenwart und wird es aller Voraussicht nach in der Zukunft für die deutliche Mehrheit der Weltbevölkerung sein. Gleichzeitig ist die Stadt als Lebensraum besonders von den Effekten des Klimawandels betroffen, weil sie ein besonderes Mikroklima besitzt. Sie ist durch höhere Temperaturen und Trockenheit als das Umland gekennzeichnet und reagiert auf extreme Ereignisse mit größeren Effekten (Hitzeinsel, Sommersmog, Starkniederschläge) durch die räumlich konzentrierte Ansammlung von Technosphäre, Werten und Infrastruktur (Kuttler 2011).

Die Stadt als räumliches Wirkungsgefüge bietet sich gerade für die Lehrkräftebildung im Fach Geographie als Gegenstand an, weil das Thema in allen Lehrplänen implementiert ist, wobei Stadtklima und Stadtökologie im engeren Sinne nicht immer explizit abgebildet sind. Das Thema Klimawandel bezieht sich häufig auf das globale Phänomen und nur punktuell auf den Lebensraum Stadt. Die Problematik des Klimawandels wird oftmals eng auf den Klimaschutz bezogen, womit di-

rekt die Handlungsebene adressiert und der Multiperspektivität des Klimawandels wenig Raum gegeben wird (Siegmond Space & Education 2021). Vor dem thematischen Hintergrund kommt der Klimabildung als eine Facette von BNE, die darauf abzielt, Bewusstsein und Aufmerksamkeit für den Klimawandel zu schaffen, eine wachsende Bedeutung zu. Sie befähigt Lernende, Ursachen und Folgen des Klimawandels zu analysieren und mit den Auswirkungen des Klimawandels zu leben, sich für Klimaschutz zu engagieren sowie nachhaltige Lebensstile zu übernehmen. Dies kann jedoch aus der Bildungsperspektive nur unter der Berücksichtigung eines kritisch-emanzipatorischen BNE-Verständnisses, das auf die Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit Themen nachhaltiger Entwicklung sowie mit deren Komplexität und Widersprüchen abzielt, gelingen (Vare/Scott 2007; Wals et al. 2008; Pettig/Ohl 2023).

Das *GeoTandem* „Cooling Cities = Greening Cities“ zielte auf die standortübergreifende Verknüpfung von fachwissenschaftlichen und geographiedidaktischen Betrachtungsweisen zu thematischen Aspekten von Stadtklima und Stadtnatur unter besonderer Berücksichtigung der Perspektiven Klimawandel, Klimaanpassung und BNE ab. Als Produkt entstanden Open Educational Resources (OER) zu stadtoökologischen Themen, die in den Seminaren fachwissenschaftlich anhand der Raumbeispiele Salzburg und Halle analysiert und diskutiert wurden. Anschließend gestalteten die Lehramtsstudierenden auf dieser Grundlage standortübergreifend OER aus geographiedidaktischer und methodischer Perspektive.

Gründe für die Städteauswahl Salzburg und Halle (Saale)

Salzburg (am Nordrand der Alpen, niederschlagsreich, mit wechselhaften, unstabilen Wetterlagen) und Halle (Saale) (Mitteldeutsches Trockengebiet, trockenste Großstadt Deutschlands) sind relativ monozentrische städtische Oberzentren (mit 154.000 EW in Salzburg und

230.000 EW in Halle) mit römischer bzw. mittelalterlicher Stadtgeschichte, einem historischen Altstadtkern und ackerbaulicher Intensivlandwirtschaft im Umland. Salzburg verzeichnet zwar ergiebige Niederschläge (Jahresmittel 1.200 mm), vor allem während der Sommermonate, hat jedoch eine ausgeprägte städtische Wärmeinsel und rund drei Viertel des Stadtgebietes weisen ein sehr hohes Hitzerrisiko auf (International Institute for Applied Systems Analysis 2021). Wissenschaftlich sind der rezente Klimawandel und der Klimaanpassungsbedarf für die Stadt Salzburg bereits gut dokumentiert und erforscht. Eine deutliche Verringerung des prognostizierten Anstiegs der Sommer- und Hitzetage wäre durch zwei Anpassungsmaßnahmen möglich: die Erhöhung der städtischen Albedo (helle Baumaterialien, helle Dächer, das sogenannte „whitening the city“) und die Vermehrung des Stadtgrüns (mehr Stadtbäume und Grünflächen, das „greening the city“) (International Institute for Applied Systems Analysis 2021). Halle (Saale) ist aufgrund der Lage im Regenschatten des Harzes durch geringe Jahresniederschläge (451 mm) geprägt. Sowohl die Sommer- und Hitzetage als auch die Trockenphasen nehmen zu. Neben langen Trockenphasen führen Starkniederschläge insbesondere in den Sommermonaten zu kurzzeitigen Überflutungen (Schürmann et al. 2019).

Für beide Städte waren die lokalen Salzvorkommen über Jahrhunderte die Basis für Handel, Salzsiedegewerbe und Wohlstand einer klerikal-adeligen Bevölkerungsschicht (Salzburg) und eines Bürgertums (Halle). Bei all diesen Gemeinsamkeiten ist ein wesentlicher Unterschied das Fehlen urban-industrieller Flächen in Salzburg aufgrund der dortigen Wirtschaftsgeschichte und -struktur, während urban-industrielle Stadtökosysteme und Brachflächen in der (ehemaligen) Industrie- und Chemiestadt Halle Teil der innerstädtischen Matrix sind. Salzburg hat mit der Deklaration „Geschütztes Grünland“ seit den 1985er Jahren eine fast einmalige Flächennutzungsplanungssituation, denn eine Flächenwidmung für Bebauung ist für diese Frei- und Landschaftsräume im Stadtgebiet nahezu ausgeschlossen (Stadt Salzburg 2024). In Folge dessen ist eine sehr wenig dynamische Siedlungsflächenentwicklung zu

beobachten, die zusammen mit dem Schutz der Altstadt als UNESCO-Welterbe seit 1997 (Österreichische UNESCO-Kommission 2024) der klimaangepassten Stadtentwicklung im Sinne einer stärkeren Durchgrünung bei gleichzeitiger Nachverdichtung (Stichwort „doppelte Innenentwicklung“) enge Grenzen setzt.

GeoTandem „Cooling Cities = Greening Cities“

Lernziele und Kompetenzentwicklung

Hinsichtlich der Kompetenzentwicklung fokussierte das *GeoTandem* „Cooling Cities = Greening Cities“ auf folgende Ziele:

Die Studierenden können

- Fachbegriffe zum Thema Stadt als System und zum Konzept BNE anhand der Raumbeispiele Salzburg und Halle im Kontext geographischer Bildung einführen sowie deren Ursache-Wirkungs-Beziehungen mithilfe einer Concept Map visualisieren.
- geographische Bildungseinheiten zu stadtökologischen Themen (siehe unten) am Beispiel von Salzburg und Halle (als OER) entwickeln und reflektieren.

Erhoffter Mehrwert durch das GeoTandem

Zum Thema „Urban cooling, urban greening - Klimabildung in der Stadt aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive“ soll ein universitätsübergreifendes Angebot zur Klimabildung im Kontext des Konzepts BNE in einem Semester mittels verschiedener Lehr- und Lernformate fachübergreifend entwickelt werden, um Lehramtsstudierenden den Erwerb von Fachwissen und Fähigkeiten zur Analyse, Bewertung und Reflexion von stadtklimatischen Aspekten zu ermöglichen, ihnen jeweils einen Einblick in ein anderes Arbeitsfeld (Fachwissenschaft/Fachdidaktik - BNE) zu bieten sowie voneinander zu lernen. Ein weiterer erhoffter Mehrwert der Kooperation war die Steigerung der Mehrperspektivität durch die gemeinsamen Lehrveranstaltungen und

die Einbringung verschiedener fachlicher Perspektiven innerhalb der Geographie (Schlottmann 2015) auf einen Gegenstand, der zweifellos systemisches Denken erfordert und fördern kann.

Umfeld und Kontext des *GeoTandems*

Das Lehr- und Lernangebot wurde für Masterstudierende für das Lehramt Geographie und Wirtschaft in Salzburg sowie Lehramtsstudierende mit dem Ziel der Ersten Staatsprüfung für Geographie in Halle (Saale) entwickelt.

Das fachwissenschaftliche Seminar in Salzburg ist eine prüfungsimmanente Pflicht-Lehrveranstaltung (6 ECTS à 25 Stunden studentischer Workload, zwei Semesterwochenstunden, maximal 16 Teilnehmende) im Lehramtsstudiengang „Master of Education“ für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaft (Sekundarstufe). Vier benotete, im Seminar zu erbringende Teilleistungen (u. a. Referate) werden gewichtet zu einer Note für das gesamte Seminar zusammengeführt. Die OER-Lerneinheiten, die standortübergreifend in Gruppenarbeit mit den Hallenser Studierenden erarbeitet wurden, wurden mit 40 % gewichtet.

An der Universität Halle findet ein geographiedidaktisches Seminar mit einem Schwerpunkt zum Konzept BNE statt, an dem Studierende für das gymnasiale Lehramt für Geographie des 5. oder 7. Fachsemesters teilnehmen. Das verpflichtende Seminar umfasst zwei Semesterwochenstunden und wird von einer Vorlesungsreihe „Nachhaltige Landwirtschaft“ (zwei Semesterwochenstunden) (5 ECTS à 18 Stunden studentischer Workload) begleitet. In den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen entwickelten 15 Studierende mit Kommiliton*innen aus Salzburg sechs OER zu den Themenbereichen Stadtklima und Stadtgrün im Kontext von BNE anhand einer geographischen vergleichenden Perspektive am Beispiel von Salzburg und Halle. Die benotete Modulleistung umfasst die Planung und Reflexion eines Lehr- und Lernsettings in Form von OER zum Themenbereich Stadtklima und Stadtnatur.

Trotz der unterschiedlichen Gewichtungen der OER-Bewertung als Moduleilleistung (Salzburg) und Modulleistung (Halle) war an dieser Stelle kein Diskussionsbedarf der Studierenden zu beobachten. Wahrscheinlich reichte das Wissen über die Festschreibung der Bewertungsmodalitäten in den Modulbeschreibungen der beiden Universitäten als Legitimation aus.

Umsetzung/Durchführung des *GeoTandems*

Die drei standortübergreifenden *GeoTandem*-Formate umfassen:

1. Fachperspektiven-Tandem:

An der Universität Salzburg fand ein fachwissenschaftliches Seminar zur Thematik Stadtklima und Stadtnatur und an der Universität Halle ein geographiedidaktisches Seminar mit einem Schwerpunkt zum Konzept BNE im Wintersemester 2023/24 statt. In beiden Lehrveranstaltungen wurde aus fachlicher, fachdidaktischer und BNE-Perspektive ein standortübergreifender Austausch zu verschiedenen Zeitpunkten des Seminarverlaufs organisiert. Das Lehr- und Lernsetting war so angelegt, dass jeder Hochschulstandort seine Seminar- und zwei gemeinsame Online-Veranstaltungen durchführte. Die Universität Salzburg beschäftigte sich mit den fachwissenschaftlichen Grundlagen der Stadtökologie, indem die Erschließung von verschiedenen Themenschwerpunkten zu Stadtklima und Stadtnatur mittels Referaten von Studierenden sowie sogenannten „Begriffspatenschaften“ (fachwissenschaftliche Erschließung von Fachbegriffen sowie deren Einführung im Geographieunterricht) erfolgte. Am Standort Halle setzten sich die Studierenden mit dem Konzept BNE, ausgewählten Ansätzen und Strömungen von BNE, Kompetenzmodellen und dem Spannungsfeld zwischen Normativität und Bildung sowie Formen des transformativen Lernens auseinander. Grundsätzlich lag beiden Veranstaltungen folgender Aufbau zugrunde: Salzburg legte den Schwerpunkt zunächst auf fachwissenschaftliche Inhalte und darauf aufbauend auf geographiedidaktische Fragestellungen. In Halle wurde beginnend mit dem Konzept BNE und

dessen Beziehung zur Geographiedidaktik bzw. zum Geographieunterricht der thematische Bezug zu stadtökologischen Fragestellungen mit einem Schwerpunkt auf Stadtklima und Stadtnatur gelegt.

Das erste standortübergreifende Online-Blockseminar zielte darauf ab, dass sich die Studierenden kennenlernten und in sechs Lern-Tandems organisierten, die sich dann mit vorgegebenen Themenbereichen inhaltlich, geographiedidaktisch und methodisch auseinandersetzten und als Ergebnisform eine OER zur gewählten Problematik erstellten. Folgende Themenbereiche wurden durch die Dozierenden vorgegeben, aus denen die standortübergreifenden Studierenden-Tandems auswählen konnten:

- Klimawandel und Klimaeffekte in Städten im Vergleich Salzburg und Halle (materieller Raum)
- Klimawandel in den Medien in Städten im Vergleich Salzburg und Halle (Raumkonstruktionen)
- Klimaanpassungsstrategien der Städte Salzburg und Halle (u. a. politische Perspektive)
- Stadtnatur (u. a. im Kontext von Stadtgeschichte) im Vergleich Salzburg und Halle
- Spannungsfeld von Klimawandel und BNE im Vergleich Salzburg und Halle
- Klimabezogene und BNE-bezogene Handlungsstrategien an der eigenen Universität/Schule.

Darüber hinaus stellten sich die Studierenden zentrale Begriffe der Thematik Stadtklima und Stadtnatur sowie des Konzeptes BNE vor.

Im weiteren Verlauf des Seminars arbeiteten die Teams an den Lehr-Lern-Settings sowie der Ergebnisform der OER, die sie in einem abschließenden Online-Blockseminar der gesamten Seminargruppe präsentierten. Diese wurden im Anschluss diskutiert und reflektiert.

2. Standortübergreifende Studierenden-Tandems:

Jeweils vier bis sechs Studierende arbeiteten gemeinsam an einem Themenbereich, der sowohl fachliche, geographiedidaktische und BNE-relevante Perspektiven beinhaltete. Die Kooperation in den Lern-Tandems erfolgt in einer Face-to-Face-Interaktion am eigenen Universitätsstandort und mithilfe von Online-Meetings, Telefonaten und Messaging-Diensten, um standortübergreifend an den Projekten zu arbeiten und Absprachen zu treffen. Die einzelnen Tandems reichten gemeinsam eine Modulleistung in Form eines Belegs sowie der OER an beiden Standorten ein. Die Bearbeitung in den Studierenden-Tandems wurde mithilfe von digitalen Kommunikationsformen organisiert und von den Studierenden sehr unterschiedlich hinsichtlich der Gruppendynamischen Effekte und Arbeitsumfänge wahrgenommen. Möglicherweise ist eine Ursache für das differenzierte Engagement der Studierenden in den verschiedenen Anteilen der Modulleistungen an den beiden Standorten zu sehen.

3. Standortübergreifendes Dozierenden-Tandem:

Das Lehr-Tandem setzte sich aus der Expertise aus Fachwissenschaft und Geographiedidaktik zusammen, indem der fachwissenschaftliche Schwerpunkt im Bereich der Stadtökologie durch Assoz.-Prof. Dr. Angela Hof (Universität Salzburg) und die geographiedidaktische Perspektive mit einem BNE-Schwerpunkt durch Prof. Dr. Anne-Kathrin Lindau (Universität Halle) eingebracht wurde. Die Organisation der gemeinsamen Lehrveranstaltung erfolgte durch zahlreiche inhaltliche und organisatorische Absprachen bereits einige Wochen vor dem Stattfinden der Seminare. Während des Seminars erfolgten in regelmäßigen Abständen Abstimmungen per E-Mail, Telefonaten und Messaging-Diensten. Am Ende der Seminarveranstaltung bewerteten die Dozierenden die standortübergreifende Modulleistung gemeinsam, indem sie sich auf eine Note einigten, die wiederum mit unterschiedlichen Anteilen in die Gesamtbewertung der jeweiligen Standorte einging.

Die Tabelle 1 zeigt den Semesterablaufplan des *GeoTandems* „Cooling Cities = Greening Cities“ zwischen den Universitäten Salzburg und Halle im Überblick.

Tab. 1: Semesterablaufplan des GeoTandems „Cooling Cities = Greening Cities“

Nr.	Universität Salzburg	Universität Halle
1	Einführung und Vergabe der Referatsthemen Vortrag: Stadt als Ökosystem – Stadtklima und Stadtnatur	Einführung in die Konzepte Nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung
2	Referatsthema: Stadtklima: Städtischer Strahlungs- und Wärmehaushalt; Städtische Überwärmung Begriffe: Urban Heat Island; Bowen ratio; Stadtklima als Mikroklima unter Einwirkung des Menschen	BNE-Verständnisse, Ziele und Inhalte von BNE
3	Bildung für nachhaltige Entwicklung (Prof. Dr. Anne-Kathrin Lindau (Universität Halle), online	Entwicklungen und Strömungen von BNE, Implementierungsstand von BNE in Schule und Hochschule
4	Referatsthema: Stadtklima: Stadthydrologie; städtische(r) Luft, Wind, Luftverschmutzung Begriffe: Grundwasser, Abfluss, Ozon	Stadt als Ökosystem – Stadtklima und Stadtnatur (Assoz.-Prof. Dr. Angela Hof (Universität Salzburg), online
5	Referatsthema: Beziehungen zwischen der räumlichen Stadtstruktur und den ökologischen Eigenschaften der Stadt Begriffe: Stadtnatur, Flora und Fauna, Vegetation, Transpirationsskühlung	BNE-Kompetenzmodelle, Bildung oder Erziehung zu Nachhaltigkeit? - BNE-Ansätze (instrumentell, kritisch-emanzipatorisch, transformativ)
6	Referatsthema: Lebensraum Stadt und Umgang mit Stadtnatur Begriffe: Einheimische und gebietsfremde Arten, Biodiversität	Kriterien und Prinzipien für die Gestaltung von BNE

7	Fachliche, didaktische und methodische Einführung von fachlichen und bildungsrelevanten Begriffen Bildung von standortübergreifenden Studierenden-Tandems für OER-Bildungseinheiten (Online-Blockseminar)	
8	Referatsthema: Klimawandel im urbanen Bereich: Wirkungen Begriffe: Starkregen, Sommertage und Hitzetage	Einführung von OER-Merkmalen und Prinzipien der OER-Gestaltung; standortübergreifende Gestaltung von OER-Bildungseinheiten (Konzeptentwicklung)
9	Referatsthema: Klimawandel im urbanen Bereich: Maßnahmen Begriffe: Low-emitter-Pflanzen	Gestaltung von OER-Bildungseinheiten (u. a. mit fachlicher und fachdidaktischer BNE-bezogener Beratung durch Assoz.-Prof. Angela Hof (Universität Salzburg) und Prof. Dr. Anne-Kathrin Lindau (Universität Halle), in Präsenz
10	Gestaltung von OER-Bildungseinheiten (u. a. mit fachlicher und fachdidaktischer BNE-bezogener Beratung durch Assoz.-Prof. Angela Hof (Universität Salzburg) und Prof. Anne-Kathrin Lindau (Universität Halle), in Präsenz	Spiele im Kontext von BNE
11	Klimawandel und Klimaanpassung in der Stadt Salzburg (ADAPT-UHI Studie); Begriffe: Stadtbäume, Urban forest	Methodische Beispiele für die Umsetzung von BNE
12	Standortübergreifende Vorstellung und Diskussion der OER-Bildungseinheiten (Online-Blockseminar)	
13	./.	Zusammenfassung und Reflexion der Lehrveranstaltung

Quelle: Eigene Darstellung.

Reflexion der Ziele, Zusammenarbeit, Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Reflexion inhaltlicher Ziele

Als besonders bedeutsam hat sich der regelmäßige Dialog zwischen Lehrenden und Lehrenden, Lehrenden und Studierenden sowie Studierenden und Studierenden erwiesen.

Die standortübergreifende Kooperation zwischen den Lehrenden hinsichtlich der verschiedenen fachlichen und fachdidaktischen Expertise war eine wesentliche Komponente für das Gelingen des *GeoTandems*. Die Lehrenden ergänzten ihre fachlichen Perspektiven, indem sie durch den intensiven Austausch ihre Wissensbestände und Kompetenzen erweiterten. Am Beginn des Semesters waren die Lehrveranstaltungen durch eine instruktive Gestaltung durch das Thematisieren von Grundwissensbeständen aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive geprägt; im Laufe der Seminare haben sich die Studierenden-Tandems die fachlichen Inhalte und Gestaltungsprinzipien durch eine zunehmende inhaltliche Öffnung und konstruktive Gestaltung der Lehrveranstaltungen erschlossen.

Der fachliche Austausch in den Studierenden-Tandems, in denen die Salzburger Studierenden die fachliche und die Studierenden aus Halle die fachdidaktische Expertise einbrachten, gelang teilweise. Durch die Fokussierung der fachlichen Expertise auf die Stadt Salzburg mussten die Inhalte zur Stadt Halle zusätzlich durch die Studierenden in Halle erschlossen werden.

Die OER waren fachlich und fachdidaktisch insgesamt sehr gut und gut gelungen, wobei Copyright-Fragen aufgrund der Einbindung von Karten- und Bildmaterialien nicht immer vollständig geklärt werden konnten. Aus diesem Grund konnten die OER nicht im Internet veröffentlicht werden, sie wurden den Studierenden jedoch über die an den Universitätsstandorten genutzten Lernplattformen zur Verfügung gestellt.

Reflexion der Zusammenarbeit im Tandem

Die Zusammenarbeit innerhalb der standortübergreifenden Tandems gestaltete sich sehr unterschiedlich und dies wurde in verschiedenen Spannungsfeldern deutlich. Die Kooperation der Dozierenden der beiden Standorte Salzburg und Halle war durch einen sehr wertschätzenden und für beide Seiten bereichernden Austausch und gegenseitige Ergänzung der fachlichen Perspektiven gekennzeichnet. Die Idee der Beratung der Studierenden an den beiden Standorten konnte durch Online- und Präsenz-Formate gewährleistet werden. Die Beratung der Studierenden am eigenen Standort konnte intensiv realisiert werden. Innerhalb der Studierendenprojekte wurde der Wunsch nach einer Vorstrukturierung durch die Lehrenden deutlich. Tatsächlich bewältigten sie die Aufgaben aber den Erwartungen entsprechend umfassend. Vermutet wird, dass das Bedürfnis nach Absicherung sehr hoch ist und eine gewisse Unsicherheit besteht, Freiheiten in der Gestaltung von Lehr- und Lernsettings wahrzunehmen. Die Orientierung lag darauf, die Anforderungen im Sinne des „richtigen“ und „erwünschten“ Handelns zu erfüllen. Es stellt sich die Frage, welche erwünschten und erwarteten Handlungen von den Studierenden wahrgenommen wurden, um eine positive und zufriedenstellende Bewertung der Modulleistung zu erreichen.

Positiv wurde von allen *GeoTandems* der hochschulübergreifende und überregionale bzw. internationale deutschsprachige Austausch durch unterschiedliche Erfahrungsräume, Universitäts- und Schulsysteme und verschiedene Städte bewertet, der für die meisten Studierenden eine Primärerfahrung darstellte. Die Kooperation wurde vor allem auf inhaltlicher Ebene als lohnend eingeschätzt. Die Organisation der Arbeiten innerhalb der Teams verlief unterschiedlich, was sich in den verschiedenen Wahrnehmungen der Studierenden hinsichtlich des Engagements, Wissens-, Kompetenzstands und der Reflexionsfähigkeit sowie des Anteils an der gesamten Arbeitsleistung widerspiegelte. Teilweise wurden durch verschiedene Ausgangsbedingungen, Persönlichkeitsmerkmale, Projektmanagement und Kommunikationspraktiken hinsichtlich des

Arbeitsaufwandes eine einseitige Arbeitsbelastung in den Gruppen zurückgemeldet.

Die Wünsche und Empfehlungen der Studierenden für zukünftige Formate fokussierten auf Veranstaltungen in Präsenz, um die Kommunikation sowie den fachlichen Austausch zu fördern. Für die fachliche Absicherung wurde die Bereitstellung von entsprechenden Publikationen zu den Städten Salzburg und noch stärker zu Halle gewünscht. Hier wäre für zukünftige gemeinsame Seminare zu überlegen, inwiefern standortspezifische Literatur zur Verfügung gestellt werden sollte bzw. wie die Studierenden in ihren Recherchetätigkeiten unterstützt werden könnten. Die organisatorischen Schwierigkeiten sowie der zeitliche Aufwand wurden von den Studierenden sowie von den Dozierenden als sehr umfangreich und kritisch eingeschätzt. Weiterhin wurde das Spannungsfeld zwischen dem gewünschten standortübergreifenden Austausch in Präsenz sowie der potenziell anfallenden Fahrt- und Übernachtungskosten sowie des zeitlichen Umfangs der in den Modulbeschreibungen bzw. Studienprogrammen vorgesehenen ECTS-Punkte gesehen.

Schlussfolgerung

Mit aktivierenden Lernumfeldern, in denen Studierende viel Eigeninitiative entwickeln und viel Eigenverantwortung für Selbstlernphasen, Gruppenarbeiten und die Bearbeitung komplexer Themen haben, ist in der geographischen Hochschullehre von Vielen die Erfahrung gemacht worden, dass dies hohe Anforderungen an die Studierenden stellt. Lehrende müssen auf das Wissen und die Kompetenzen der Studierenden vertrauen und Lehrende und Lernende müssen den (vermeintlich) unsicheren Ausgang des Lernprozesses aushalten (Wintzer et al. 2021). „Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch der Studierenden nach forschungspraxisnahen, zirkulären, reflexiven Formaten und gleichzeitig nach klassischen Lehr- und Lernformaten mit viel Struktur und Vorgaben durch die Lehrenden“ (Fry/Thieme 2021: 286).

Die theoretischen Potenziale eines Lernkonzeptes entfalten sich in der Lehrpraxis vermutlich dann am umfangreichsten, wenn dessen inhaltliche und curriculare Passung mit den Rahmenbedingungen an den Hochschulstandorten gegeben ist (Krieger/Brühne 2021). Insofern sind die beobachteten Effekte bei der einmaligen Umsetzung des *GeoTandems* ähnlich derer, die von Kolleg*innen mit Lehrveranstaltungsformaten an einem einzigen Hochschulstandort gemacht wurden (Krieger/Brühne 2021).

Antje Schlottmanns (2015) Forderung, dass auch Debatten offen und kontrovers in die Lehre zu tragen seien, um den intrafachlichen Diskurs, einschließlich des lehrenden Umgangs mit der Paradigmenpluralität des Faches Geographie (Schlottmann 2021) erlebbar zu machen und zu teilen, klingt innovativ und anregend. Die Erfahrung des *GeoTandems* ist jedoch eher, dass Studierende neben den geforderten Debatten auch klare Vorgaben und Richtlinien wünschen und die Möglichkeit von Gestaltungsfreiheit teilweise als irritierend empfinden. Der Wunsch nach klaren Themenbereichen und die damit verbundenen konkreten Anforderungen an die Modulleistungen wurden eingefordert und in den Lehrveranstaltungen diskutiert. Ursächlich ist hierfür sicherlich die obligatorische Bewertung der Modulleistung. Die potenziell möglichen Gelegenheitsfenster der kreativen Gestaltung und Freiheiten wurden zurückhaltend wahrgenommen. Innerhalb der gesetzten Rahmenbedingungen konnten die individuellen Bedenken überwunden sowie die Potenziale der Individuen in den standortübergreifenden Studierenden-Tandems gewinnbringend eingesetzt werden.

Letztendlich wäre eine Interventionsstudie erforderlich, um die Lernwirksamkeit des Lernkonzeptes empirisch zu untersuchen und zu belastbaren Schlussfolgerungen zur Modifikation und Weiterentwicklung des Konzeptes zu gelangen. Dazu wäre ein Design Based Research-Ansatz (Scott et al. 2020) geeignet, mit dem Ziel, ein Lehr-/Lernformat zu schaffen, das den eingangs formulierten Ansprüchen an Klimabildung und BNE gerecht wird.

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 9, 469-520.
- Blömeke, Sigrid (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brock, Antje und Holst, Jorrit (2022): Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Berlin: Institut Futur, Freie Universität Berlin.
- DGfG (Hrsg.) (2010): Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. Bonn: Selbstverlag.
- DGfG (Hrsg.) (2022): Geographie. Das Zukunftsfach.
(<https://geographiedidaktik.org/wp-content/uploads/Geographie-Das-Zukunftsfach.pdf>, letzter Abruf 21.06.2024).
- Fry, Patricia und Thieme, Susan (2021): From the sage on the stage to the guide on the side. Studierende als aktive Partner*innen für langfristigen Wissenserwerb. In: Wintzer, Jeannine; Mossig, Ivo und Hof, Angela (Hrsg.): Prinzipien, Strukturen und Praktiken geographischer Hochschullehre. 1. Auflage. Bern: Haupt, 275-288.
- Holst, Jorrit und Singer-Brodowski, Mandy (2022): Nachhaltigkeit und BNE im Hochschulsystem. Stärkung in Gesetzen und Zielvereinbarungen, ungenutzte Potentiale bei Curricula und der Selbstverwaltung. Berlin: Institut Futur, Freie Universität Berlin.
- International Institute for Applied Systems Analysis (2021): Untersuchung des Wärmeinseleffekts in kleineren Städten. ADAPT-UHI. International Institute for Applied Systems Analysis (IIASA). Laxenburg, Austria.
(<https://adapt-uhi.org/>, letzter Abruf 28.06.2024).

- Krieger, Thomas und Brühne, Thomas (2021): Die Lösung liegt im Problem! Problem-based learning (PBL) als Wundermittel geographischer Hochschullehre? In: Wintzer, Jeannine; Mossig, Ivo und Hof, Angela (Hrsg.): Prinzipien, Strukturen und Praktiken geographischer Hochschullehre. 1. Auflage. Bern: Haupt, 263-273.
- Kuttler, Wilhelm (2011): Climate change in urban areas, Part 1, Effects. Klimawandel im urbanen Bereich, Teil 1, Wirkungen. In: Environmental Sciences Europe 23(1).
- Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2024): Historisches Zentrum der Stadt Salzburg.
(<https://www.unesco.at/kultur/welterbe/unesco-welterbe-in-oesterreich/historisches-zentrum-der-stadt-salzburg>, letzter Abruf: 07.02.2024).
- Pettig, Fabian und Ohl, Ulrike (2023): Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie, H. 1, 4-9.
- Schlottmann, Antje (2015): (Wie) Ist Systemkompetenz möglich? Humangeographische, erkenntnistheoretische und pragmatische Perspektiven für eine integrative geographische Bildung. In: Gryl, Inga; Schlottmann, Antje und Kanwischer, Detlef (Hrsg.): Mensch:Umwelt:System. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele für den Geographieunterricht. Berlin: Lit Verlag, 99-128.
- Schlottmann, Antje (2021): Paradigmenpluralität leben. (Notwendige) Herausforderungen und (zu nutzende) Chancen. In: Wintzer, Jeannine; Mossig, Ivo und Hof, Angela (Hrsg.): Prinzipien, Strukturen und Praktiken geographischer Hochschullehre. 1. Auflage. Bern: Haupt, 89-104.
- Schöps, Miriam und Lindau, Anne-Kathrin (2024): Komplexität im Geographieunterricht sprachlich aushandeln – Eine Annäherung aus gesprächsanalytischer Perspektive. In: Rempfler, Armin; Grob, Regula; Landtwing Blaser, Marianne; Schönauer, Ute (Hrsg.): Kom-

- plexität und Systemisches Denken im Geographieunterricht. Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2022 in Luzern. Norderstedt: Books on Demand.
- Schürmann, Alina; Thürkow, Detlef; Lindau und Anne-Kathrin (2019): BIKAB - Bildungsmodule zur Klimaanpassung für den Bildungssektor Sachsen-Anhalt.
(<https://paradigmaps.geo.uni-halle.de/klimawandel/>, letzter Abruf: 21.06.2021).
- Scott, Emily E.; Wenderoth, Mary Pat und Doherty, Jennifer H. (2020): Design-Based Research: A Methodology to Extend and Enrich Biology Education Research. In: CBE life sciences education 19(3), es11.
- Siegmund Space & Education gGmbH & Research Group for Earth Observation ('geo) (Hrsg.) (2021): Analyse zur Verankerung von Klimabildung in den formalen Lehrvorgaben für Schulen und Bildungseinrichtungen in Deutschland.
(https://www.siegmund-se.de/fileadmin/user_upload/abschlussbericht_klimabildung.pdf, letzter Abruf: 21.06.2024).
- Stadt Salzburg (Hrsg.) (2024): Flächenwidmungsplanung.
(<https://www.stadt-salzburg.at/flaechenwidmungsplanung/>, letzter Abruf: 07.02.2024).
- UNESCO (Hrsg.) (2020): Roadmap BNE 2030.
(https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf, letzter Abruf: 21.06.2024).
- Vare, Paul und Scott, William (2007): Learning for a change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development 1(2), 191-198.
- Wals, Arjen E. J.; Geerling-Eijf, Floor; Hubeek, Francisca; Van der Kroon, Sandra und Vader, Janneke (2008): All Mixed Up? Instrumental and Emancipatory Learning Toward a More Sustainable World: Considerations for EE Policymakers. In: Applied Environmental Education and Communication 7(3), 55-65.
- Wintzer, Jeannine; Mossig, Ivo und Hof, Angela (2021): Prinzipien, Strukturen und Praktiken geographischer Hochschullehre. Bern: Haupt.

**Innovative Prüfungsformate in der geographischen
Lehrkräftebildung im Kontext digitaler Souveränität
(InDi)**

Isabelle Muschaweck, Ariane Schneider,
Melanie Lauffenburger und Carla Hermanussen

Zusammenfassung

Im Rahmen der *GeoTandems* wurde im Sommersemester 2024 an der TU Dresden und der Goethe-Universität Frankfurt ein Blockseminar im Blended Learning Format zu digitaler Souveränität für Lehramtsstudierende der Geographie durchgeführt. Digitale Souveränität wurde dabei als individuelle Selbstständigkeit, Selbstbestimmtheit und Sicherheit im Kontext von Digitalität verstanden. Im Sinne des „didaktischen Doppeldeckers“ war das Ziel der Veranstaltung die Förderung der fachbezogenen digitalen Souveränität der Studierenden sowie die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten zur Förderung digitaler Souveränität im Geographieunterricht. Zentrales Element des Seminarkonzepts war die standortübergreifende Kollaboration in Quartetten, bestehend aus je zwei standortinternen Duos. Basierend auf der Recherche multipler Raumkonstruktionen zu einem Ort und deren kritisch-reflexiver Dekonstruktion im Rahmen einer Exploration vor Ort, entwickelten die Studierenden gemeinsame Medienprodukte – die namengebenden Prüfungsformate des Tandems InDi. Der Beitrag diskutiert die Herausforderungen bei der Implementation des Seminarkonzepts und den Umgang mit der Bewertungssituation der angefertigten Medienprodukte.

Keywords: Digitale Souveränität, Raumkonstruktionen, Soziale Medien, Blended Learning, Seminarkonzept, standortübergreifende Zusammenarbeit

Einleitung und Zielsetzung

Digitalität stellt einen gesellschaftlichen Zustand dar (Stalder 2016), der auch in die Entwicklung geographischen Wissens (z. B. Stichwort digitale Geographien) eingewoben ist und der Adressierung in fachlichen Bildungskontexten bedarf (z. B. Pettig/Gryl 2023). Hierbei stellt sich unter anderem die Frage nach geeigneten Prüfungsformaten, die den geänderten Anforderungen an Bildungsprozesse, wie digitaler Souveränität als übergeordneter Zielvorstellung (Aktionsrat Bildung 2018), gerecht werden. Vor dem Hintergrund dieser zweigleedigen Herausforderung aus der fachlichen Förderung digitaler Kompetenzen und der Förderung fachspezifischer digitaler Kompetenzen (Frederking/Romeike 2022) fand sich das *GeoTandem* mit dem Akronym „InDi“ zur Entwicklung einer gemeinsamen Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende der Geographie zusammen. Das entsprechende Seminar mit den standortspezifischen Bezeichnungen „Kritische Mediengeographie“ (Dresden) bzw. „Digitale Souveränität in der geographischen Bildung“ (Frankfurt) wurde im Rahmen des fachdidaktischen Anteils des Lehramtsstudiums im Fach Geographie an den Standorten Dresden und Frankfurt am Main durchgeführt. Im Sinne des „didaktischen Doppeldeckers“ (Wahl 2002) bestand das übergeordnete Ziel darin, die individuelle digitale Souveränität der Studierenden zu fördern und sie zur Förderung entsprechender Fähigkeiten bei Schüler*innen zu befähigen.

Unter digitaler Souveränität wurde im Rahmen dieser Veranstaltung die auf Individuen bezogene größtmögliche Selbstständigkeit, Selbstbestimmtheit und Sicherheit im Kontext von Digitalität verstanden (Goldacker 2017). Diese fachübergreifende Konzeption eignet sich damit zunächst zur Rahmung von Bildungsanliegen im Kontext von Digitalität. Aber auch aus Perspektive der geographischen Bildung lassen sich diesbezüglich fachspezifische Themen fruchtbar machen. Hierzu zählen beispielsweise Bedeutungszuweisungen an Orten im Kontext sozialer Medien, das Teilen von Standortdaten über mobile Endgeräte oder digitale Erinnerungsorte, die einer fachspezifischen Didaktisierung be-

dürfen. Diese Herangehensweise an geographische Bildungsinhalte ermöglicht sowohl die fachspezifische als auch überfachliche Förderung digitaler Souveränität.

Lernziele

Aufbauend auf dem knapp skizzierten theoretischen Hintergrund gliedern sich die Lernziele der Veranstaltung in fachbezogene und überfachliche Lernziele. Einbegriffen sind hier, Stichwort „didaktischer Doppeldecker“, jeweils Aspekte der individuellen digitalen Souveränität der Studierenden sowie die Befähigung dieser zur Förderung entsprechender Fähigkeiten von Schüler*innen. Damit bilden geographie-didaktische Zielsetzungen die dritte Gruppe der Lernziele. Nach Seminarabschluss sollten folgende Lernziele erreicht sein, wobei die jeweiligen Anforderungsbereiche (AFB) der Lernziele (Deutsche Gesellschaft für Geographie 2020) in Klammern stehen: Die Studierenden...

- beschreiben das Konzept digitale Souveränität (AFB I-II),
- erklären Raumbegriffe digitaler Geographien und setzen diese mit dem eigenen Alltag in Beziehung (AFB II),
- fassen Informationen zu einem Standort (z. B. mithilfe von Informationen aus sozialen Medien) zusammen und charakterisieren daraus resultierende multiple Raumkonstruktionen (AFB I-II),
- setzen das Konzept digitale Souveränität mit geographischer Bildung in Beziehung (AFB II),
- setzen multiple Raumkonstruktionen über einen Standort mit subjektiven Wahrnehmungen vor Ort in Beziehung und diskutieren diese (AFB II-III),
- entwickeln Ideen zur Förderung digitaler Souveränität am Beispiel von Raumkonstruktionen bei Schüler*innen (AFB II),
- diskutieren digitale Souveränität als Rahmen für geographische Bildung im Schulkontext (AFB II-III),

- analysieren multiperspektivische Raumkonstruktionen bzgl. des Standorts in einer (un-)bekannten Stadt mithilfe digitaler Informationen (AFB II),
- reflektieren im Rahmen eines Portfolios die Entwicklung der eigenen digitalen Souveränität im Seminarverlauf (AFB III),
- entwerfen kollaborativ ein Medienprodukt zu Raumkonstruktionen über einen Standort und deren Reflexion (AFB II).

Die hier aufgeführten Lernziele beziehen sich auf den Zeitraum des gesamten Blockseminars. Als Konkretisierung hierzu wurden für die einzelnen Veranstaltungen bzw. Seminarphasen zusätzlich jeweils spezifische Lernziele definiert. Diese sind in der Open Educational Resource (kurz: OER), die für die Veranstaltung entwickelt wurde¹, nachzulesen. Dort sind auch die entstandenen Medienprodukte einiger Studierender hinterlegt.

Erhoffter Mehrwert durch das GeoTandem

Im Kontext digitaler Souveränität und vor dem Hintergrund von Digitalität liegt der Mehrwert der standortübergreifenden Zusammenarbeit im *GeoTandem* InDi primär darin, "über, mit und durch" (Kanwischer/Gryl 2022: 34) Digitalität zu lehren und zu lernen. Darüber hinaus leistet die Inwertsetzung dessen im Lehr-/Lerngeschehen ein Beitrag zur fachbezogenen personalen Bildung (Gesellschaft für Fachdidaktik 2018). Kernstück des Seminars ist die Identifikation und Dekonstruktion von Raumkonstruktionen über Dresden bzw. Frankfurt im Kontext von Digitalität. Die spezifische Aufgabenstellung zur Recherche in sozialen Medien zu einem Ort und der Ergebnisaustausch innerhalb der Quartette (je zwei Studierende eines Standortes, insgesamt vier Studierende) bildet die Grundlage einer vertieften Reflexion der eigenen und fremden Raumwahrnehmung. Gleichermäßen bietet die Einordnung ih-

¹ Der nachfolgende Link führt zur OER des Seminars: <https://foc.geomedienlabor.de/doku.php?id=courses:studierende:l:s-digitale-souv:description>

rer Verwobenheit mit digitalen Inhalten, z. B. im Rahmen von Stigmatisierungen, Reproduktion sozialer Ungleichheiten oder der Entwicklung alternativer Bedeutungen (Muschaweck 2020) einen zentralen Mehrwert des Seminars. Im Hinblick auf die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Raumkonstruktionen bietet das Setting des *GeoTandem*-Seminars die einmalige Gelegenheit, Raumkonstruktionen im Sinne von Selbst- und Fremdwahrnehmung zu reflektieren und zu dekonstruieren. Neben den inhaltlichen Aspekten lag ein erhoffter Nutzen in der gemeinsamen Unterstützung und Begleitung durch die anderen Lehrenden im Sinne von Teamteaching.

Kontext des *GeoTandems* InDi

Im Sommersemester 2024 wurde die Veranstaltung an der Goethe-Universität Frankfurt und der TU Dresden prototypisch in den fachdidaktischen Anteil des geographiespezifischen Lehramtsstudiums implementiert und als Lehrveranstaltung mit Blockterminen im Blended-Learning-Format durchgeführt.

In Frankfurt wurde das *GeoTandem* extracurricular als Seminar der Fachdidaktik angeboten, das laut Studienordnung lediglich im Wintersemester stattfindet. Im Modul „Einführung in fachdidaktische Grundlagen“ ist das Seminar mit zwei Semesterwochenstunden (SWS) und vier Credit Points (CP) in den Lehramtsstudiengängen für Haupt- und Realschulen, Gymnasien und Förderschulen obligatorisch und für das dritte Fachsemester vorgesehen. Im Seminarkontext erwerben die Studierenden einen Teilnahmenachweis. Die Modulabschlussprüfung erfolgt in Form einer Klausur in Zusammenhang mit der im gleichen Modul angesiedelten Übung „Einführung in die Fachdidaktik II“ (Goethe Universität Frankfurt 2019). Für die thematische Ausrichtung des Seminars sieht die Studienordnung aktuelle Themen der geographischen Bildung wie z. B. digitale Geographien vor (ebd.) und ist damit im Hin-

blick auf die Förderung der digitalen Souveränität der Studierenden sowie die Befähigung zur Förderung digitaler Souveränität bei zukünftigen Schüler*innen anschlussfähig.

An der TU Dresden umfasst die Lehrveranstaltung, die im Modul „Spezielle Themen der Geographiedidaktik“ angesiedelt ist und das *GeoTandem*-Seminar rahmt, ebenfalls zwei SWS. Es dient zur Vertiefung aktueller und relevanter geographiedidaktischer Schwerpunkte. Die Studierenden befinden sich nach Regelstudienplan im 8. Semester (erfahrungsgemäß +/- 2) und haben in den vorangegangenen Veranstaltungen ein breites Basiswissen didaktischer Grundlagen erhalten sowie in schulpraktischen Übungen erste Erfahrungen in der Unterrichtspraxis gesammelt. Der Arbeitsaufwand umfasst insgesamt fünf CP und schließt mit einer Portfolio-Prüfung ab, die im Umfang äquivalent zu klassischen Hausarbeiten ist, sich inhaltlich jedoch auf die Reflexion des Arbeits- und Lernprozesses konzentriert (TU Dresden 2023). Des Weiteren können Studierende der TU Dresden auch im Ergänzungsbebereich über die Belegung von Wahlmodulen an der Veranstaltung teilnehmen. Darüber werden auch Lernende aus den niedrigeren Semestern motiviert, sich für eine Seminarteilnahme zu entscheiden. Der Arbeitsaufwand kann entweder drei oder fünf CP umfassen, welches sich in unterschiedlichen Anforderungen der abschließenden Portfolio-Prüfung widerspiegelt.

Das dem Seminar zugrundeliegende Konzept wurde von den Frankfurter und Dresdner Tandemmitgliedern in enger Abstimmung ko-konstruktiv erarbeitet. Der räumlichen Distanz zwischen den beiden Universitätsstandorten wurde mittels Videokonferenzen und gegenseitigen Besuchen begegnet. Geprägt von diesem Modus Operandi sah eine erste Seminarkonzeption einen Präsenzaustausch der Studierenden vor, der durch gegenseitiges Besuchen sozialverträglich realisiert werden sollte. Mangels Möglichkeiten für Studierende, die aus dieser Seminarkonzeption resultierenden Mehrkosten für gegenseitige Besuche zu finanzieren, distanzierte sich das Frankfurt-Dresdner-*GeoTandem* im weiteren Verlauf der Planungsphase jedoch wieder von dieser Idee.

Umsetzung des *GeoTandems InDi*

Formale Struktur des Seminars

Anstelle der Realisierung gegenseitiger Besuche wurde das Konzept, wie in Abbildung 1 dargestellt, adaptiert und umgesetzt.

Abb. 1: Ablauf des Seminars mit asynchronen Onlinephasen und standortinternen sowie standortübergreifenden Präsenzphasen



Quelle: Eigene Darstellung.

Zwei Seminarsitzung zu je 180 Minuten wurden synchron via eines Videokonferenztool mit den Semingruppen beider Standorte durchgeführt. Hinzu kamen je eine einführende und eine abschließende Einheit von 90 Minuten, die an den Standorten separat erfolgten. Diese synchronen Sitzungen wechselten sich mit asynchronen Onlinephasen ab, in denen die Studierenden im Sinne offener Bildungspraktiken OER-basiert einzeln oder im Duo vorgegebene Aufgabenkomplexe bearbeiteten. Für die Erarbeitungsphasen in synchronen und asynchronen Phasen wurde die Sozialform des Tandems adaptiert: je zwei Personen eines Standorts bildeten ein festes Duo, gemeinsam mit zwei Personen des anderen Standorts bildete sich ein standortübergreifendes Quartett.

Inhaltliche Gestaltung des Seminars

In den Seminarphasen wurden unterschiedliche thematische Schwerpunkte gesetzt. Ein grober Überblick ist in der folgenden Tab. 1 dargestellt.

Tab. 1: Semesterablaufplan des GeoTandems InDi zur Durchführung der Veranstaltung „Kritische Mediengeographie“/„Digitale Souveränität und geographische Bildung“

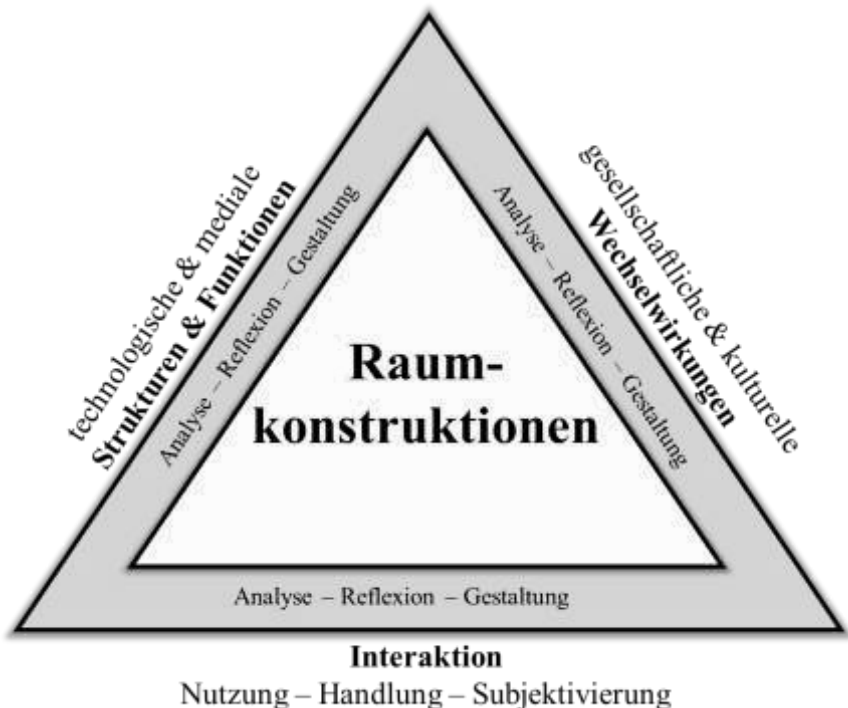
Phase	Realisierung Blended-Learning	Thema	Erläuterung
1	Online-Phase	Digitale Souveränität	Selbstlernmodul zur theoretischen und praktischen Annäherung an digitale Souveränität
2	Standortspezifische Präsenzsitzung	Einführung in das Seminarkonzept	Informationen zu Seminarorganisation und -struktur, den Lernzielen und Prüfungsleistungen
3	Online-Phase	Ideenfindung	Brainstorming zu Themen mit Bezug zum Geographieunterricht, die als Medienprodukt interessant/relevant sind (in Duos)
4	Standortübergreifende Präsenzsitzung	Raum und digitale Geographien	Zusammenführung der Studi-Quartette; Raumbegriffe aus dem Kontext digitaler Geographien
5	Online-Phase	Raumkonstruktionen über Dresden/Frankfurt I	Sammlung von Informationen zum gewählten Standort, Austausch der Beschreibung zwischen den Orten, Besuch des Orts, Erstellung des Medienprodukts
6	Standortübergreifende Präsenzsitzung	Raumkonstruktionen über Dresden/Frankfurt II	Reflexion der Raumkonstruktionen und Präsentation der Medienprodukte
7	Online-Phase	Raumkonstruktionen im Kontext sozialer Medien als Thema in der Schule	Selbstlerneinheit im Hinblick auf eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit Raumkonstruktionen
8	Standortspezifische Präsenzsitzung	Abschluss	Formale Veranstaltungsevaluation, Reflexion des eigenen Lernerfolgs vor dem Hintergrund der individuellen digitalen Souveränität und des Tandemseminars

Quelle: Eigene Darstellung.

In einer vorgeschalteten Online-Phase setzten sich die Studierenden in Vorbereitung auf die erste Präsenzsitzung im Rahmen eines Selbstlernmoduls und im Hinblick auf digitale Souveränität selbstgesteuert und interaktiv mit digitalen Phänomenen auseinander. Ziel dabei war die theoretische Annäherung an das Konzept und die Vertiefung dessen anhand alltagsweltlicher und unterrichtsrelevanter digitaler Phänomene im Hinblick auf eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit digitaler Souveränität. Ausgehend von zwei einführenden Videos zur Theorie und Relevanz digitaler Souveränität und des Frankfurt-Dreiecks setzten sich die Studierenden auf gesellschaftswissenschaftlicher Ebene mit dem Phänomen des Hashtags und auf geographiespezifischer Ebene mit digitalen Karten auseinander. Im Hinblick auf die Anreicherung der unterrichtlichen Praxis wurde im dritten Teil der Selbstlerneinheit auf digitale Tools rekurriert, die sich für den Einsatz im Unterricht eignen. In der abschließenden Reflexion waren die Studierenden aufgefordert, ihre digitalitätsbezogenen Kompetenzen entlang des DigCompEdu, dem europäischen Rahmenplan für digitale Kompetenz von Lehrenden, zu reflektieren (Redecker/Punie 2017).

Als Referenzrahmen für die konzeptionelle Entwicklung des Selbstlernmoduls diente das Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digitalen Welt. Dabei handelt es sich um ein Modell, welches als überfachlicher Orientierungs- und Reflexionsrahmen für Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden kann. Innerhalb des Dreiecks wird zwischen drei Perspektiven differenziert, die im Hinblick auf die Förderung digitaler Souveränität und die Befähigung zur Förderung digitaler Souveränität relevant sind: technologische und mediale Strukturen und Funktionen, gesellschaftliche und kulturelle Wechselwirkungen sowie Interaktion (siehe Abb. 2). Ausgehend von dem Ziel der Befähigung zur Partizipation an und in der Digitalität gilt es die Perspektiven ausgehend von einem spezifischen Betrachtungsgegenstand, wie z. B. Raumkonstruktionen, jeweils zu analysieren, zu reflektieren und gestaltend in Wert zu setzen (Brinda et al. 2020).

Abb. 2: Das Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt



Quelle: verändert nach Brinda et al. 2020.

Die erste Seminarsitzung wurde standortspezifisch und an den Standorten Dresden und Frankfurt jeweils in Präsenz durchgeführt. Hier wurden Lernziele, Prüfungs- und Teilnahmebedingungen sowie der Seminarverlauf transparent gemacht. Grundlage hierfür war deren Abstimmung ausgehend von dem Konzept des constructive alignment (Biggs/Tang 2011). Außerdem fanden sich die Studierenden in Duos zusammen. Die Seminarstruktur und -organisation sowie die Lernziele wurden zu Beginn der einzelnen Phase immer wieder aufgegriffen. Die di-

daktische Begründung hierfür berief sich auf die strukturierte Unterstützung der Studierenden in ihrer Hinarbeit auf die Zielerreichung sowie der Reflexionsanregung des eigenen Lernprozesses im Rahmen des Portfolios.

In der darauffolgenden asynchronen Online-Phase sammelten die standortspezifischen Duos erste Ideen für geographische Themen, welche sie in Bezug auf die eigene Stadt bzw. die des Partnerduos, bevorzugt bearbeiten würden.

Im Verlauf der zweiten, standortübergreifenden Präsenzsitzung, die synchron via Zoom durchgeführt wurde, wurden die standortübergreifenden Quartette zusammengeführt. Unter dem Fokus des gegenseitigen Kennenlernens sowie weiterer fachlicher Vertiefung erarbeiteten die Studierenden im Quartett Aufgaben zum Themenschwerpunkt Raum und digitale Geographien. Über die individuelle Bearbeitung von unterschiedlichen Literaturquellen, das gegenseitige Vorstellen der Inhalte und das In-Verbindung-Setzen der enthaltenen Theorien mit der eigenen Lebenswelt, beschäftigten sich die Studierenden mit Erklärungsansätzen zum Verhältnis von Raum und Digitalität. Im finalen Teil der Sitzung stimmten die Lernenden im Quartett das gemeinsame geographische Thema ab, welches sie vorzugsweise in Bezug auf Raumkonstruktionen über ihre jeweilige Stadt erarbeiten wollten. Beispiele hierfür waren Natur- bzw. Erholungsorte, Freizeit- bzw. Bildungseinrichtungen, Kulturstätten, Denkmäler, Versammlungsstätten, Szeneviertel, Lieblingsplätze, Fotospots, Infrastruktur. Anschließend schlugen die Duos dem jeweils anderen konkrete Ortsbeispiele in ihrer Stadt zum gemeinsamen Schwerpunkt vor.

Resultierend aus diesen Überlegungen setzten sich die Duos in der darauffolgenden asynchronen Online-Phase anhand eines Orts in der Stadt des Tandem-Duos exemplarisch mit dem zuvor ausgewählten thematischen Schwerpunkt auseinander. Basis hierfür waren Recherchen in sozialen Medien und dem Internet. So kam es dazu, dass sich innerhalb eines Quartetts, das sich thematisch auf Szeneviertel festgelegt hat, ein

Frankfurter Duo mit dem Dresdner „Assi-Eck“ befasste, während das Dresdner Duo-Pendant sich mit dem Frankfurter Bahnhofsviertel auseinandersetzte. Als Orientierung diente ein Analyseraster, in dem die vier von Ute Wardenga (2002) identifizierten Raumkonzepte: (i) Raum als Container, (ii) Raum als System von Lagebeziehungen (iii) Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung sowie (iv) Raum in der Perspektive ihrer sozialen, technischen und politischen Konstruiertheit visualisiert wurden. Um die Erschließung multipler Perspektiven auf einen Ort zu ermöglichen und sich die Konstruktion von Räumen sowie die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bewusst zu machen, wurde das Konzept von Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung in der gegenseitigen Analyse zunächst ausgespart. Im weiteren Verlauf wurde diese von dem ortsansässigen Duo-Pendant um die eigene Wahrnehmung ergänzt. Für die Praxis bedeutete dies, dass sich das Frankfurter Duo, das sich mit dem Dresdner „Assi-Eck“ auseinandersetzte, zunächst darauf konzentrierte, diesen Ort mithilfe sozialer Medien „aus der Ferne“ als Container, als System von Lagebeziehungen und im Hinblick auf dessen Konstruktion zu betrachten. Das Analyseergebnis wurde schließlich innerhalb des Szeneviertel-Quartetts an das Dresdner Duo weitergegeben, das die Matrix entsprechend um seine Wahrnehmung des „Assi-Ecks“ ergänzte. Ziel dessen war es, über den Vergleich der individuellen Wahrnehmung der Studierenden mit den Konstruktionen ein und desselben Ortes die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung aufzuzeigen. Aufbauend auf dem Besuch und der Exploration des Ortes aus der Perspektive „Wahrnehmung“, das heißt dem „Anschauen“ und darauf basierten Einordnen eigener Eindrücke, sowie unter Kontrastierung der durch das andere Duo bereitgestellten Materialien, erstellten die Studierenden im Rahmen der Teilnahmebedingungen ein Medienprodukt. In diesem hielten sie ihre Erfahrungen und Reflexionen fest. Zur Auswahl standen zunächst folgende Prüfungsformate:

- Instagram-Feed (mindestens fünf Posts – Videos oder Fotos)
- TikTok-Reels (Gesamtlaufzeit mindestens sechs Minuten)

- Podcast (Gesamtlaufzeit mindestens 15 Minuten)

Auf Wunsch und in Abstimmung mit der jeweiligen Seminarleitung konnten auch alternative Medienprodukte erstellt werden. Inhaltlich leitend war eine große Bandbreite an Reflexionsfragen, welche die Studierenden zur kreativen Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen anregen sollten.

Um den Erfahrungsaustausch über das Duo bzw. Quartett hinaus zu ermöglichen, konzentrierte sich die folgende standortübergreifende Präsenzsitzung, die erneut via Zoom realisiert wurde, im Rahmen einer Ergebnispräsentation auf die gegenseitige Vorstellung der Medienprodukte in quartettübergreifenden Kleingruppen. Konkret wurden ausgewählte andere Werke „besucht“ und kritisch reflektiert. Über die Kommentarfunktion in der digitalen Pinnwand sicherten die Studierenden die Resultate ihres Austauschs über die jeweiligen Produkte.

Die anschließende asynchrone Online-Phase konzentrierte sich erneut auf das selbstgesteuerte Lernen. Anhand einer Selbstlerneinheit, die inhaltlich auf die Dekonstruktion von Raumkonstruktionen ausgerichtet war, galt es vor dem Hintergrund von digitaler Souveränität und im Hinblick auf die Förderung dieser bei Schüler*innen, Implikationen für die unterrichtliche Praxis abzuleiten.

Die abschließende Seminarsitzung wurde standortspezifisch als Präsenzsitzung durchgeführt. Im Zentrum dieser stand die Reflexion des individuellen Lernerfolgs im Hinblick auf das übergeordnete Seminarziel – der Förderung digitaler Souveränität und der Befähigung zur Förderung entsprechender Fähigkeiten bei Schüler*innen. Den theoretischen Hintergrund dazu bot der DigCompEdu, der bereits zu Beginn des Seminars im Selbstlernmodul zu digitaler Souveränität eingeführt und für eine Gruppendiskussion im Plenum adaptiert wurde (Redecker/Punie 2017).

Im Hinblick auf die Seminarstruktur und -organisation sowie die Umsetzung des Blended-Learning-Formats sowie der Tandem-Struktur

wurden die Lehrveranstaltungen abschließend mithilfe der standortspezifischen Evaluationsinfrastruktur evaluiert.

Mit Blick auf die formative und summative Evaluation verfassten die Studierenden über den gesamten Seminarverlauf hinweg ein Portfolio, welches einen Monat nach Seminarende eingereicht wurde. Für die Dresdner Studierenden, die einen Leistungsnachweis erbringen mussten, wurde dieses Portfolio zur Generierung einer Note verwendet. Dabei unterschied sich die Aufgabenstellung je nach angestrebten CP (drei = A-D oder fünf = A-E). Das Bewertungsraster wurde direkt in der ersten Sitzung den Studierenden zur Verfügung gestellt, um ein möglichst transparentes Vorgehen sicherzustellen. Dieses umfasste folgende Aspekte:

- A Auswahl des Untersuchungsorts (Theoretische Einbettung, Vorstellung und Begründung des gewählten Schwerpunkts, konzeptuelle Überlegungen)
- B Medienprodukt (Medienprodukt, kritische Auseinandersetzung, Prozess)
- C Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses
- D Kritische Würdigung drei anderer Medienprodukte (Kommentare, Beurteilung, allgemeine Einschätzung)
- E Kritische Auseinandersetzung mit Raumkonstruktionen (Theoretische Auseinandersetzung, Transfer in einen schulischen Kontext, Diskussion von Chancen und Risiken)

Reflexion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Angesichts des hohen experimentellen Charakters dieses Seminars sind zwei wesentliche Aspekte besonders kritisch zu betrachten: die Auswahl innovativer Prüfungsformate und die standortübergreifende Seminarplanung.

Im Verlauf des Seminars entwickelten die Studierenden Medienprodukte, die die Manifestation der innovativen Prüfungsformate darstellen. Grund hierfür war der hohe Grad an Freiheit sowie Variabilität, die ein solcher Ansatz bietet. Zum einen sollten die Studierenden die Möglichkeit erhalten, eigene Ideen zu verwirklichen, zum anderen standen die Förderung von Fähigkeiten wie kritischem Denken und eigenständiger Entscheidungsfindung im Vordergrund. Dieser Fokus und die praktische Anwendung von Wissen in „realen“ Kontexten sollte zudem einen Kontrast zu stark formalen Lernumgebungen traditioneller Hochschulformate bieten.

Die entstandenen Medienprodukte zeichnen sich durch ihre Vielfältigkeit bezüglich der inhaltlichen Fokusse, den gewählten Perspektiven oder einer reflektierten vs. weniger reflektierten Darstellung der eigenen Wahrnehmung der behandelten Orte aus. Im Zuge der zweiten standortübergreifenden Seminarsitzung fand eine Reflexion der Medienprodukte statt, die darauf abzielte, die Studierenden für eine kritische Auseinandersetzung mit medialen Darstellungen zu sensibilisieren. Diese Reflexion ermöglichte es ihnen, theoretische Konzepte an praktischen Beispielen zu vertiefen und die Auswirkungen von Raumkonstruktionen auf Wahrnehmungen und Interpretationen besser zu verstehen. Das konstruktive Peer-Feedback stieß dabei reflexive Plenumsdiskussionen zum Thema „Wissenschaft und/oder Instagram“ an. Behandelt wurden dabei beispielsweise die Verwendung von Emojis, Textlängen oder Literaturverweisen in den konzipierten Feeds. Außerdem war das explizite oder implizite Aufgreifen der Raumkonzepte sowie die individuell intendierten Bedeutungen der Produktersteller*innen im Kontrast zur Interpretation durch die Lerngruppe Gegenstand der Reflexion.

Trotz der Potentiale des spezifischen kreativen Prüfungsformats stellte die abschließende Bewertung eine Herausforderung dar. Eine praktikable Lösung war die Einführung eines umfassenden Portfolios, welches verschiedene Aspekte des Lernprozesses und der Produktentwicklung dokumentierte. Das Portfolio ermöglichte eine differenzierte Be-

wertung, die sowohl kreative als auch analytische Fähigkeiten der Studierenden berücksichtigte und somit den unterschiedlichen Anforderungen gerecht wurde. Das Medienprodukt floss zwar in die Bewertung ein, um die Arbeit der Studierenden entsprechend zu honorieren. Der Fokus lag jedoch explizit auf der kritischen Auseinandersetzung mit medialen Darstellungen, dem eigenen Arbeitsprozess sowie dem Transfer theoretischer Auseinandersetzungen in den schulischen Kontext. Eine umfassende Bewertung der Sinnhaftigkeit solcher Prüfungsformate ist aufgrund fehlender Vergleichsstudien schwierig. Dennoch ziehen wir als Lehrende den Schluss, dass kreative digitale Prüfungs- und Seminarformate ein hohes Potenzial zur Förderung digitaler Souveränität und fachspezifischer Kompetenzen haben und hoffen auf ähnliche Projekte in der Zukunft, die zum Vergleich anregen können.

Der zweite zu reflektierende Aspekt betrifft die standortübergreifende Seminarplanung. Die Zusammenarbeit zwischen den Universitäten in Dresden und Frankfurt erforderte zunächst die Klärung unterschiedlicher Begrifflichkeiten, was jedoch schnell bewältigt werden konnte. Eine größere Herausforderung stellten die hochschulbezogenen Organisationsstrukturen dar. Insbesondere die Koordination der unterschiedlichen Stundenpläne sowie -zeiten erwies sich als kompliziert, weshalb eine Blockveranstaltung als Lösung eingeführt wurde. Die relativ offenen Studienordnungen hinsichtlich Leistungs- und Teilnahmenachweisen erleichterten die Umsetzung des Formats erheblich.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sowohl die Implementation innovativer Prüfungsformate als auch die standortübergreifende Zusammenarbeit im Tandem eine Veränderung des „Mindsets“ auf Seiten der Studierenden und der Lehrenden einfordert. Damit leistet das *GeoTandem InDi* sowohl in seiner Form, als auch inhaltlich einen Beitrag zur Re-Innovation von Lehr-/Lernkulturen an der Hochschule.

Literaturverzeichnis

Aktionsrat Bildung (2018): Digitale Souveränität und Bildung.

(<https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3813>, letzter Abruf: 19.06.2024).

Biggs, John und Tang, Catherine (2011): Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. Maidenhead: Open University Press.

Brinda, Torsten; Brüggem, Niels; Diethelm, Ira; Knaus, Thomas; Kommer, Sven; Kopf, Christine; Missomelius, Petra; Leschke, Rainer; Tilemann, Friederike und Weich, Andreas (2020): Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. In: Knaus, Thomas und Merz, Olga (Hrsg.): Schnittstellen und Interfaces: Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. München: kopaed, S. 157-167.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen.

(<https://geographiedidaktik.org/download/bildungsstandards-fuer-das-fach-geographie-fuer-den-mittleren-schulabschluss-mit-aufgabenbeispielen-10-auflage-2020/?wpdmdl=815&refresh=666839f1b93c71718106609>, letzter Abruf 19.06.2024).

Frederking, Volker und Romeike, Ralf (2022): Fachliche Bildung im Zeichen von Digitalisierung, KI und Big Data. In: Frederking, Volker und Romeike, Ralf (Hrsg.): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 7-19.

Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2018): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik.

(<https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf>, letzter Abruf 22.02.2024).

Goethe-Universität Frankfurt (2019): Anhang I für den Studienanteil Erdkunde im Studiengang Lehramt an Gymnasien (L3) vom 3. Juni 2019 zur Studien- und Prüfungsordnung Lehramt der Johann

- Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 18.07.2016 (SPoL).
(https://www.uni-frankfurt.de/81839263/Lehramt_Erdkunde_L3_2019_09_10.pdf, letzter Abruf 22.02.2024).
- Goldacker, Gabriele (2017): Digitale Souveränität. Kompetenzzentrum Öffentliche IT (ÖFIT).
(<https://www.oeffentliche-it.de/documents/10181/14412/Digitale+Souveraenitaet>, letzter Abruf 22.02.2024).
- Kanwischer, Detlef und Gryl, Inga (2022): Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion. In: Die Deutsche Schule 114 (1), 34-45.
- Muschaweck, Isabelle (2020): Viral Constructions of Space and Content Knowledge: What Teachers Need to Know. *GI_Forum* 8 (2), 68-78.
- Pettig, Fabian und Gryl, Inga (Hrsg.) (2023): Geographische Bildung in digitalen Kulturen: Perspektiven für Forschung und Lehre. Berlin: Springer.
- Redecker, Christine und Punie, Yves (Hrsg.) (2017): European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.
(<https://doi.org/10.2760/159770>, letzter Abruf 22.02.2024).
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- TU Dresden (2023): Studienordnung für das Fach Geographie im Studiengang Lehramt an Gymnasien.
(https://www.verw.tu-dresden.de/Amtbek/PDF-Dateien/2023-09/04_21so-LAG25.05.2023.pdf, letzter Abruf 14.05.2023).
- Wah, Diethelm (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2), 227-241.
- Wardenga, Ute (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: Geographie heute (Geographiedidaktik aktuell) 23 (200), 8-11.

**Decolonizing Excursions - ein Exkursionsmodul
im/mit dem Globalen Süden im Teamteaching**

Tatiana López, Alexander Follmann und Phyllis Bußler

Zusammenfassung

Inspiziert von Debatten um eine postkoloniale Geographie und die Dekolonisierung der akademischen Wissensproduktion entwickeln wir im Rahmen unseres *GeoTandem* ein dekoloniales Exkursionsmodul mit Partnerinstitutionen im Globalen Süden. Ziel des Moduls ist es erstens, das koloniale Erbe von Exkursionen als Methode der geographischen Wissensproduktion kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Zweitens möchten wir mit dem Modul aufbauend auf der Kritik und den Forderungen einer postkolonialen Geographie am Beispiel Südafrikas ein Konzept für Exkursionen in den Globalen Süden entwickeln, das koloniale Kontinuitäten in lokalen räumlichen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturen selbst zum Untersuchungsgegenstand macht und gleichzeitig den Dialog mit Forscher*innen, Studierenden und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen in den Fokus stellt. Dieser Dialog – zusammen mit der bewussten Auseinandersetzung mit der kolonialen Geschichte Südafrikas – soll dazu beitragen, dass die Exkursionsteilnehmer*innen eigene Vorurteile, Bilder und Vorannahmen vor dem Hintergrund von Rassismus, Eurozentrismus, Sexismus und Klassismus kritisch reflektieren. Gleichzeitig sollen durch den Dialog mit verschiedenen Akteursgruppen – von südafrikanischen Studierenden bis hin zu lokalen NGOs, Farmer*innen und Arbeiter*innen – die heterogenen und kontrastierenden Lebensrealitäten und Raumerfahrungen sichtbar gemacht werden.

Keywords: Postkoloniale Geographie, Dekolonialisierung, Wissensproduktion, Exkursion, Südafrika

Einleitung und Zielsetzung

In der deutschsprachigen Geographie hat sich in den letzten zehn Jahren ein reger Dialog zwischen post- und dekolonialen Theorien und Debatten um geographische Wissensproduktion entwickelt. Post- und dekoloniale Theoretiker*innen kritisieren dabei vor allem Machtasymmetrien und Ausgrenzungsstrukturen in der (geographischen) Wissensproduktion, die ihren Ursprung im kolonialen Projekt der europäischen Mächte haben. Laut dem dekolonialen Theoretiker Aníbal Quijano (1992) begründete die von Europa ausgehende Kolonisierung weiter Teile des Globus den Beginn einer politischen, wirtschaftlichen und epistemischen Dominanz Europas über die kolonisierten Gebiete und Völker, welche bis heute andauert. Auf epistemischer Ebene drückt sich dies insbesondere in der fortbestehenden Dominanz europäisch-moderner wissenschaftlicher Paradigmen sowie der Stimmen von Forscher*innen aus dem Globalen Norden¹ in wissenschaftlichen Diskursen aus. Ein Hauptkritikpunkt post- und dekolonialer Theoretiker*innen ist vor diesem Hintergrund die Marginalisierung der Perspektiven insbesondere von Menschen aus dem sogenannten Globalen Süden. Letztere werden in wissenschaftlichen – wie z.B. geographischen Diskursen – häufig zu ‚beforschten‘ Gruppen reduziert, aber haben selten die Macht, diese Diskurse mit ihren eigenen Interpretationen und Deutungen zu prägen (Alcoff 1992).

Daher fordern Befürworter*innen einer postkolonialen Geographie die Sichtweise subalternen Gruppen zum Ausgangspunkt zu machen und anstelle einer einseitigen Beziehung zwischen Forscher*innen und Beforschten einen Dialog auf Augenhöhe zu konstruieren (Husseini de Araújo/Kersting 2012; Radcliffe 2022; Ziai 2006).

¹ Um andere kolonial- und geopolitisch-geprägte Begriffe zu vermeiden, nutzen wir die Begriffe „Globaler Süden“ und „Globaler Norden“ in diesem Text als relationale Konzepte, d.h. die Räume sind nicht klar voneinander abzugrenzen und stehen in enger Beziehung zueinander (vgl. zur Verwendung des Begriffs GSSC 2020).

Exkursionen als didaktische Form sowie als Methode der Wissensproduktion in der Geographie sind eng verknüpft mit den kolonialen Ursprüngen der Disziplin in der Landschafts- oder Länderkunde. Diese traditionelle Geographie hatte insbesondere zwischen den 1880ern und den 1930er Jahren Konjunktur und diente vor allem dazu, Informationen über die europäischen kolonialen Territorien in Afrika, Asien und Lateinamerika zu generieren. Diese Informationen sollten insbesondere Kolonialverwaltungen und Handelsgesellschaften eine optimale Ressourcenausbeutung der kolonialen Territorien ermöglichen, weshalb insbesondere Bodenschätze, klimatische Bedingungen und Böden sowie die Charakteristika der Lokalbevölkerung als potenzielle Arbeitskräfte im Fokus standen (MacKinnon/Cumbers 2011). In diesem Kontext waren Exkursionen europäischer Geograph*innen in die kolonisierten Gebiete als Instrumente der Wissensproduktion von zentraler Bedeutung. Gleichzeitig trugen die Exkursionsberichte aus dieser Zeit dazu bei, nicht nur politische und wirtschaftliche Machtasymmetrien zwischen Europa und den (damaligen) Kolonien zu festigen, sondern sie zementierten ebenfalls die epistemische Dominanz Europas über den Rest der Welt. So kritisiert Edward Said (1979) in ‚Orientalismus‘, dass in kolonialen Reise- und Exkursionsberichten die Einwohner*innen der Kolonialgebiete in der Regel in Form von exotisierenden Beschreibungen als ‚die Anderen‘ konstruiert werden, deren Lebens- und Wissensformen bewusst als minderwertig von denen der europäisch-modernen Zivilisation abzugrenzen sind. Julia Lossau (2012a: 358) argumentiert weiterhin, dass geographische Praktiken wie das Vermessen und Kartieren von territorialen Gebieten dazu beitrugen, dass z.B. durch Grenzziehungen oder Umbenennungen geographische Räume „der Deutungsmacht der Kolonialherren unterworfen wurden“.

Postkoloniale Perspektiven werden aktuell breit und teilweise kontrovers über die Wissenschaft hinaus diskutiert (vgl. Ouma 2024). An der Universität zu Köln – unserer gemeinsamen Alma Mater – hat sich bereits vor einigen Jahren das *Forum Decolonizing Academia* als Initiative von Studierenden und Lehrenden der Universität gegründet, „die

sich für die Sichtbarmachung, Erforschung und Aufhebung von kolonialen und rassistischen Strukturen und Denkweisen an der Universität zu Köln und darüber hinaus einsetzt“ (Forum Decolonizing Academia 2023). Inspiriert von dieser Initiative und vergleichbaren Debatten entwickeln wir im Rahmen unseres *GeoTandems* ein dekoloniales Exkursionsmodul mit Partnerinstitutionen im Globalen Süden.

Ziel des Moduls ist es erstens, das koloniale Erbe von Exkursionen als Methode der geographischen Wissensproduktion kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Zweitens möchten wir mit dem Modul aufbauend auf der Kritik und den Forderungen einer postkolonialen Geographie am Beispiel Südafrikas ein Konzept für Exkursionen in den Globalen Süden entwickeln, das koloniale Kontinuitäten in lokalen räumlichen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturen selbst zum Untersuchungsgegenstand macht und gleichzeitig den Dialog mit Forscher*innen, Studierenden und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen in den Fokus stellt.

Wichtig ist uns dabei insbesondere ein enger Austausch mit den Kolleg*innen in Südafrika als auch mit den Studierenden. Bereits im Vorbereitungseminar setzen wir uns bewusst multiperspektivisch mit der kolonialen Geschichte Südafrikas auseinander, um eigene Stereotypen kritisch vor dem Hintergrund von Rassismus, Eurozentrismus, Sexismus und Klassismus zu reflektieren. Auf der Exkursion soll dann durch den direkten Austausch mit verschiedenen Akteursgruppen – von südafrikanischen Studierenden bis hin zu lokalen NGOs, Farmer*innen und Arbeiter*innen – Raum für die komplexen Gesellschafts- und Lebensrealitäten von Menschen in Südafrika gegeben werden. So sollen stereotype und exotisierende räumliche Imaginierungen von Südafrika als Land des Globalen Südens dekonstruiert und stattdessen heterogene und kontrastierende Lebensrealitäten und Raumerfahrungen sichtbar gemacht werden, die wesentlich durch die Positionalität der Menschen im Geflecht kolonialer und intersektionaler Machtstrukturen geprägt sind. Zuletzt sollen durch und im Dialog mit lokalen Studierenden und

anderen Gruppen ‚westlich-moderne‘ Vorstellungen von „Entwicklung“ kritisch hinterfragt werden (Ziai 2006).

Das Exkursionsmodul besteht aus zwei Elementen: einem gemeinsamen digitalen Vorbereitungsseminar mit Studierenden der Geographie aus Würzburg und aus Bonn² sowie einer gemeinsamen 12-tägigen Exkursion nach Kapstadt im September 2024. Im digitalen Vorbereitungsseminar soll die Auseinandersetzung der Studierenden mit eigenen Vorannahmen, Bildern und Erwartungen sowie mit den Grundlagen post- und dekolonialer Geographie im Fokus stehen. Hierzu nutzen wir neben wissenschaftlichen Texten auch die vom Verein Glokal e.V. herausgegebene Broschüre „Mit kolonialen Grüßen“ (2013)³ sowie Filmmaterial wie beispielsweise die ethnographische Dokumentation „One Table, two Elephants“.

Weiterhin sollen gemeinsam theoretische Grundlagen rund um die kolonialen Ursprünge räumlicher, wirtschaftlicher und sozialer Ungleichheit im südafrikanischen Westkap erarbeitet werden. Dabei sollen die Studierenden gleichzeitig für Machtasymmetrien in der Wissensproduktion sensibilisiert werden, indem sie eigenständig Literatur zu verschiedenen Themen rund um Stadt-Land-Beziehungen in Südafrika recherchieren und kritisch reflektieren, wer die Autor*innen dieser Texte sind, welche Personen zu Wort kommen und wer die Deutungshoheit in diesen Texten inne hat. Auf der Exkursion selbst sollen diese Themen vertieft werden, indem wir vor Ort unter Begleitung lokaler Forscher*innen und Studierender untersuchen, wie koloniale Strukturen –

² Aufgrund terminlicher Probleme konnte die ursprünglich geplante Einbindung von Forscher*innen und Studierenden der südafrikanischen Partnerinstitution, der University of the Western Cape (UWC) in Kapstadt in das Vorbereitungsseminar nicht umgesetzt werden. Wir halten eine Einbindung bereits im Vorbereitungsseminar aber weiterhin für sehr wichtig.

³ Glokal e.V. mit Sitz in Berlin leistet machtkritische Bildungs- und Beratungsarbeit. Die genannte Broschüre setzt sich kritisch mit kolonialen und rassistischen Strukturen auseinander, die sich in Reiseberichten und -beschreibungen von Tourist*innen, Rucksackreisenden oder Menschen, die Freiwilligendienste leisten, wiederfinden (glokal.org).

die sich in Südafrika im Apartheidsregime in der Ära der Unabhängigkeit fortgesetzt haben – sozio-ökonomische und räumliche Ungleichheiten (re-)produzieren. Dies soll in Besuchen verschiedener historischer sowie gegenwärtiger Orte in Kapstadt selbst und in der ländlichen Umgebung geschehen. Weiterhin soll im Rahmen der Exkursion ein Workshop stattfinden, in dem südafrikanische und deutsche Studierende aktuelle Forschungsprojekte (z.B. Seminar-, Abschlussarbeiten) vorstellen und gemeinsam geographische Methoden kritisch diskutieren.

Lernziele

Im Rahmen des Exkursionsmoduls

- setzen sich die Studierenden kritisch mit eigenen Vorannahmen, Bildern und Stereotypen zu Südafrika auseinander und erkennen, inwiefern diese in kolonialen Denkmustern verankert sind.
- lernen die Studierenden grundlegende Kritik und Argumente post- und dekolonialer Debatten in der Geographie kennen und sind in der Lage, auf dieser Basis ein möglichst dekolonial-sensibles Exkursionskonzept zu entwickeln.
- setzen sich die Studierenden kritisch mit kolonialen Kontinuitäten und Machtasymmetrien in der geographischen Wissensproduktion auseinander und reflektieren diese kritisch in ihrer eigenen wissenschaftlichen Praxis (z.B. im Zuge der Vorbereitung der Referate).
- lernen die Studierenden theoretische Grundlagen in Bezug auf die Ursprünge sozialer, wirtschaftlicher und räumlicher Ungleichheit in Südafrika in der Kolonialzeit sowie in der Apartheidsära kennen und sind in der Lage, diese für die Analyse eines konkreten, empirischen Fallbeispiels aus den Bereichen Stadt- und Regionalentwicklung, Landwirtschaft, Tourismus sowie Natur- und Umweltschutz zu nutzen.
- erhalten Studierende Einblicke in die Dynamiken und Herausforderungen südafrikanischer, geographischer Wissensproduktion, d.h. Lehre und Forschung an einer südafrikanischen Universität und sind

in der Lage, diese Einblicke kritisch vor dem Hintergrund kolonialer Kontinuitäten im globalen Wissenschaftsbetrieb zu reflektieren.

Erhoffter Mehrwert durch das GeoTandem

Das *GeoTandem* soll auf zwei Arten Mehrwert generieren: Erstens sollen Studierende aus Würzburg und Bonn gemeinsam vor dem Hintergrund post- und dekolonialer Ansätze in der Geographie eigene Vorannahmen kritisch reflektieren und Referate sowie halbtägige Module im Rahmen der Exkursion gestalten. Die Tandems sollen dabei jeweils Studierende aus Bonn und Würzburg umfassen. In standortübergreifenden Gruppen aus je drei bis vier Studierenden wird dabei eine intensivere Auseinandersetzung mit eigenem Vorwissen und Vorstellungen ermöglicht, da diese unter anderem auch durch unterschiedliche Lehrpläne, -inhalte und Schwerpunkte des Geographiestudiums in Würzburg und Bonn geprägt sind.

Zweitens sollen die standortübergreifende gemeinsame Entwicklung des Exkursionsmoduls und der Austausch mit Lehrenden und Studierenden der University of the Western Cape (UWC) dazu beitragen, eurozentristische Formen der Wissensproduktion im Rahmen von Exkursionen zu dekonstruieren, indem bewusst Raum für die Themen und Deutungen südafrikanischer Forscher*innen eingeräumt wird.

Kontext des *GeoTandems*

Bei der Planung des *GeoTandems* mit unseren südafrikanischen Kooperationspartner*innen wurden wir vor einige Herausforderungen gestellt. Dies betraf zum einen die curriculare Abbildung des Moduls. Da dieses sowohl an den deutschen Standorten Würzburg und Bonn als auch bei den südafrikanischen Partner*innen ins Curriculum passen muss, bedurfte es einiger Koordination. Im Dialog stellte sich heraus, dass insbesondere der Zeitpunkt der Exkursion (der von deutscher Seite nicht verschoben werden konnte) eine Teilnahme südafrikanischer Studierender erschwerte. Zudem haben die südafrikanischen Partner*innen

kein Exkursionsmodul und das Masterstudium ist als Research Master organisiert, d.h. eine Teilnahme an der Exkursion und dem Vorbereitungsseminar wäre eine zusätzliche Veranstaltung für die Studierenden der UWC. Aus diesen Gründen haben wir uns mit den südafrikanischen Partner*innen dazu entschlossen, die südafrikanischen Studierenden auf der Exkursion tageweise einzuladen, um uns ihre Forschungen vor Ort in Kapstadt im Rahmen eines gemeinsamen Workshops vorzustellen.

In Bonn ist das Exkursionsmodul als Pflichtveranstaltung/Wahlpflicht im Masterstudium verankert. Es besteht aus einem Vorbereitungsseminar (2SWS) sowie eine mindestens 12-tägigen Exkursion. Insgesamt nehmen 20 Studierende des Studiengangs MSc Geographie an der Exkursion teil.

In Würzburg richtet sich das Exkursionsmodul an Bachelor- und Lehramtsstudierende und beinhaltet, im Gegensatz zu Bonn, kein verpflichtendes Vorbereitungsseminar. Damit die Studierenden trotzdem die Möglichkeit haben, sich für das Vorbereitungsmodul Credit Points anrechnen zu lassen, wird das Vorbereitungsseminar dort im Modul „Regionale Geographie II“ angeboten.

Da von Bonner Seite die Exkursionsgruppe mindestens 20 Studierende umfassen musste, wurden von Würzburger Seite nur 12 Studierende zur Exkursion zugelassen, um die für eine Exkursion maximal handhabbare Gruppengröße von 30 Personen nicht allzu weit zu überschreiten. Die große Gruppengröße sowie die unterschiedliche Teilnehmer*innenzahlen aus Würzburg und Bonn stellen eine Herausforderung bei der Umsetzung des Vorbereitungsseminars und der Exkursion dar. Dieser Herausforderung begegnen wir zunächst durch die Einteilung von gemischten Dreier- bzw. Vierergruppen für die Vorbereitung der Referate und der halbtägigen Exkursionsmodule.

Eine weitere Herausforderung stellt die Organisation der gemeinsamen Vorbereitungsseminare dar, die unter anderem auch dem Kennenlernen und der Gruppenbildung dienen sollen. Dafür wäre eine Durchführung

in Präsenz ideal. Um den Studierenden jedoch keine zusätzlichen Reisekosten für die Vorbereitungsseminare aufzubürden und da punktuell auch die südafrikanischen Partner*innen teilnehmen sollen, haben wir uns für die Durchführung des Vorbereitungsseminars als digitales Format via Zoom entschieden. Um den Studierenden trotzdem ein Kennenlernen insbesondere in den standortübergreifenden Gruppen zu ermöglichen, ist dabei viel Zeit für Diskussionen und Arbeit in kleinen Gruppen mit Hilfe von Breakout Rooms ein Bestandteil des Seminars.

Durchführung des *GeoTandems*

Das *GeoTandem* wurde im Sommersemester 2024 durchgeführt. Das digitale Vorbereitungsseminar fand an drei Blockterminen im Zeitraum April bis Juni 2024 (vgl. Tab. 1) und die Exkursion nach Kapstadt vom 03. bis 14. September 2024 statt. Da die eigentliche Exkursion erst nach Redaktionsschluss für diesen Sammelband stattfindet, beschränken wir uns im Folgenden auf eine Beschreibung und Reflexion der Durchführung des gemeinsamen digitalen Vorbereitungsseminars sowie der Phase der Exkursionsplanung.

Tab. 1: Seminarplan „*Postkoloniale Geographie: Südafrika (Exkursionsvorbereitung)*“

Sitzung & Thema	Inhalte
Blocktag 1 - Kick-Off Sitzung, 12. April Einführung und Kennenlernen	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen • Abfragen Vorerfahrung Südafrika, Motivation und Erwartungen (mit Miro-Board) • Vorstellung Konzept der Exkursion & Zeit für Fragen der Studierenden • Einteilung der standortübergreifenden Gruppen und Einteilung der Referatsthemen • Gruppenzeit in Break-Out Rooms
Blocktag 2, 10. Mai:	<p><i>Vormittag: Einführung in post-koloniale Geographie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Referat 1: Post-koloniale Geographie • Referat 2: Exkursionen in der Geographie – Koloniales Erbe und Kritik

<p>Einführung in post-koloniale Geographie</p> <p>Muster räumlicher und soziale Ungleichheit in Südafrikas Geschichte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion des Films „One table, two elephants“ (Film zur Vorbereitung von Studierenden individuell angeschaut) • Gruppenarbeit: Ideen sammeln für die „Dekolonialisierung“ unserer Exkursion • Diskussion der Ideen für dekoloniale Exkursion mit südafrikanischen Partner*innen* <p><i>Nachmittag: Muster räumlicher und soziale Ungleichheit in Südafrikas Geschichte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Referat 3: Räumliche Muster der kolonialen Unterwerfung und des Sklavenhandels in Südafrika/Western Cape • Referat 4: Ethnisch-räumliche Segregation im Apartheid-Regime
<p>Blocktag 3, 07. Juni: Stadt-Land-Beziehungen in Südafrika aus Post-kolonialer Perspektive</p>	<p><i>Vormittag: Stadt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Referat 5: Rassifizierte Segregation in südafrikanischen Städten am Beispiel Kapstadt • Referat 6: Festivalisierung der Stadtpolitik – Fußball WM 2010 in Kapstadt und Folgen für soziale und ökonomische Entwicklung • Referat 7: Townships als Orte der Gemeinschaft und des Widerstands in Kapstadt <p><i>Nachmittag: Land(wirtschaft)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Referat 8: Peri-urbane Landwirtschaft in Kapstadt • Referat 9: Die Cape Winelands und ihr koloniales Erbe – rassifizierte Ausbeutung in der südafrikanischen Weinindustrie • Referat 10: Arbeitskämpfe in der Fruchtindustrie im Western Cape • Verteilen der Arbeitsaufgaben für die Exkursion

* Dieser Punkt konnte auf Grund terminlicher Probleme so nicht umgesetzt werden. Bei einer Wiederholung wollen wir diesen wieder fest einbauen.

Quelle: Eigene Darstellung.

Für die Exkursion selbst haben sich die Studierenden wiederum selbst in Kleingruppen eingeteilt, in denen sie eigenständig halbtägige Module zu folgenden Themen entwickeln:

- 1) Historische Entwicklung des Central Business Districts
- 2) Spuren der Apartheid im Stadtzentrum: Bokap und District 6
- 3) Kreative Industrien in Woodstock und Observatory
- 4) Kapstadt's Waterfront: (Neoliberal) Urban Redevelopment
- 5) Koloniale Spuren in Flora und Fauna auf dem Tafelberg
- 6) Südafrikas Weinindustrie und ihr koloniales Erbe
- 7) Historische Entwicklung und Segregation der Stadt Stellenbosch
- 8) Vom Fischerdorf zum Trendviertel: Historische Entwicklung von Muizenberg & Simon's Town von der Apartheid-Ära bis heute

Aufgrund des hohen gruppeninternen Abstimmungsbedarf und der besonderen Rahmenbedingung, dass die Bonner Gruppe noch zwei halbtägige Präsenztermine hatte, die zur Vorbereitung der Exkursion genutzt werden konnten, haben wir uns hier für standortbezogene Kleingruppen entschieden.

Die halbtägigen Module sollen jeweils einen Input von 20 Minuten, eine Führung sowie eine Aufgabe für die Studierenden (z.B. kleinere Kartierungen, Beobachtungen, Befragungen) und anschließende Reflexion umfassen. Dabei sollen die Studierenden sowohl bei ihrem Input als auch bei der Aufgabe und der anschließenden Reflexion koloniale Kontinuitäten im Hinblick auf soziale, wirtschaftliche und räumliche Ungleichheiten kritisch thematisieren. Die halbtägigen Module verfolgen insofern einen partizipativen Ansatz der Exkursionsplanung, da die Studierenden direkt in die Planung eingebunden sind und in engem Austausch mit den Exkursionsleiter*innen u.a. auch Termine für Interviews, Führungen etc. mitorganisieren.

An den anderen Exkursionstagen wird einerseits ein Workshop mit Forschenden und Studierenden der UWC, ein Besuch an der University of Cape Town (UCT) und der Universität in Stellenbosch (jeweils mit Campus-Führung) sowie andererseits Besuche einiger zentraler Museen sowie lokaler zivilgesellschaftlicher Projekte und Initiativen stattfinden (siehe Tab. 2).

Tab. 2: Geplante weitere Besuche von Museen und Initiativen im Rahmen der Exkursion

	Museum/ Initiative	Beschreibung
1	Robben Island Museum	Ehemaliges Gefängnis für politische Gefangene im Apartheidsregime mit Zellen berühmter südafrikanischer Freiheitskämpfer wie Nelson Mandela und Robert Sobukwe
2	District Six Museum	Museum des ehemaligen multi-kulturellen Stadtviertels District 6, dessen Bewohner*innen unter dem Apartheidsregime und der Umwidmung des Viertels als Wohnviertel für die weiße Bevölkerung zwangsumgesiedelt wurden
3	Iziko Slave Lodge	Museum zur Geschichte der Sklaverei im Westkap, ehem. Unterkunft für versklavte Menschen aus Kolonien nach Ankunft in Kapstadt und vor deren Verkauf
4	Community Center im Township Langa	Einer von Südafrikas ältesten Townships für Schwarze; Ort historischer Prozesse gegen Apartheidsgesetze
5	Philippi Horticultural Area	Austausch über die Ziele und Herausforderungen der Initiative vor dem Hintergrund des Stadtwachstums
6	Women on Farms	NGO, die sich für die Rechte von Farmarbeiterinnen im Westkap einsetzt
7	WIETA (Wine Industry Ethical Trade Association South Africa)	Südafrikanische Multi-Stakeholder-Initiative, die einen eigenen, lokalen Sozialstandard und Zertifizierungsprogramm für südafrikanische Weinfarmen ins Leben gerufen hat
8	ZEITZ MOCAA Museum of Contemporary Art Africa	Das weltweit größte Museum zeitgenössischer afrikanischer Gegenwartskunst in international einmaliger Architektur eröffnet einen neuen Blick auf afrikanische Kunst

Quelle: Eigene Darstellung.

Reflexion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Das Ziel des *GeoTandems* war es, ein dekoloniales Exkursionsmodul zu entwickeln, das sowohl unsere Partnerinstitutionen in Kapstadt als auch unsere Studierenden an beiden Universitäten von Anfang an eng einbindet. Dies stellte sich als große Aufgabe heraus. Der Kommunikations- und Abstimmungsbedarf in der Planung der Exkursion besonders hinsichtlich der interaktiven Module war größer als ursprünglich erwartet. Inhaltlich traf das Thema der Dekolonisierung der Geographie und der Exkursionen auf sehr großes Interesse bei den Studierenden. Der Wissensstand zu dem Thema war jedoch in beiden Studierendengruppen äußerst heterogen. Während aktuell am Geographischen Institut in Bonn eine breitere Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit Bonner Geographen (insbesondere Carl Troll) eine gewisse Sensibilisierung für das Thema erwarten ließ, konnte diese unter den Würzburger Studierenden nicht vorausgesetzt werden. Dennoch wiesen auch diese Studierenden zum Ende des Vorbereitungsseminars einen deutlich höheren Sensibilisierungsgrad auf.

Bezüglich des inter-universitären Austauschs zwischen Studierenden aus Würzburg und Bonn im Rahmen der Vorbereitung der Referate (im Vorbereitungsseminar) und Input-Modulen (für die Exkursion) war die Umsetzung teilweise erfolgreich: Im Vorbereitungsseminar selbst wurde dieser Austausch erreicht. Bezüglich der Input-Module für die Exkursion selbst konnte dieses Ziel aufgrund unterschiedlicher prüfungsrechtlicher Vorgaben jedoch nicht umgesetzt werden. Da nur die Würzburger Studierende für ihren Input benotet werden, nicht aber die Bonner Studierenden, entschieden wir uns dafür, auf eine Durchmischung der Gruppen zu verzichten. Es ist jedoch damit zu rechnen, dass auf der Exkursion selbst dieser Austausch dennoch – wenn auch außerhalb der Modulgruppen – stattfinden wird.

Insgesamt hat das Vorbereitungsseminar eine gute Grundlage legen können, um eine bereitere Diskussion zu postkolonialen Geographien am Beispiel Südafrikas bei den Studierenden anzustoßen und sie über

die thematischen Inputs hinaus für das Thema zu sensibilisieren. Inwiefern dieses auch zu *dekolonial-sensibleren* Diskussionen auf der Exkursion führen wird, bleibt abzuwarten. Die Diskussion um mögliche Interviewpartner*innen, Museumsbesuche, Buchungen von Führungen etc. unter den Studierenden während der Vorbereitungssitzungen zeugte jedoch bereits von einem hohen Reflexionsniveau hinsichtlich der Zielstellung, einen offenen Dialog mit Forscher*innen, Studierenden und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen in Kapstadt zu realisieren. Insofern hat die partizipative Erstellung des Exkursionsprogramms sein Ziel erreicht, die Studierenden frühzeitig einzubinden und auch das Lehrformat Exkursion anders zu gestalten, als wir es bei früheren Exkursionen wahrgenommen haben.

Die Einbindung der südafrikanischen Kolleg*innen in das detaillierte Programm war zum Zeitpunkt der Abgabe dieses Artikels noch nicht abgeschlossen. Die bereits zuvor bestehenden Kontakte sowohl an die UWC als auch an die UCT erwiesen sich als sehr gewinnbringend für die Exkursionsvorbereitung. Vor diesem Hintergrund können wir uns vorstellen, diesen akademischen Austausch künftig zu vertiefen und weiterzuentwickeln. Für künftige Exkursionen mit Kolonialismus-sensiblen Fokus bietet es sich an (sofern organisatorisch möglich), bereits vor Festlegung des Exkursionszeitraums mit den Partneruniversitäten in den Austausch zu gehen, um eine terminliche Abstimmung zu gewährleisten. Künftig ist auch vorstellbar, die Studierenden der südafrikanischen Universitäten stärker einzubinden. Konsequenter wäre es zudem, vorbehaltlich einer Finanzierung, den südafrikanischen Studierenden einen Gegenbesuch in Deutschland zu ermöglichen und auf diese Weise postkolonialen „Nord-Süd“-Dynamiken einen „Süd-Nord“-Besuch entgegenzustellen.

Insgesamt ermöglichte uns die gemeinsame Vorbereitung auch auf einer allgemeinen Ebene ein gegenseitiges Lernen, wie die bzw. der jeweils andere bei der Planung von Seminaren und Exkursionen vorgeht sowie die Möglichkeit, sich über Lehr- und Lernmaterialien zu post- und dekolonialer Geographie auszutauschen. Dieses war für uns sehr

bereichernd. Ebenso war es gewinnbringend, Einblicke in unterschiedliche universitäre Richtlinien bei der Planung von Exkursionen zu erhalten: Während beispielsweise in Würzburg Diskussionen um eine gender-sensible Planung von Exkursionen erst jüngst angestoßen wurden, existieren in Bonn „Grundsätze für ein respektvolles Miteinander“ in allen Lehrveranstaltungen, inklusive Exkursionen. Zudem konnten wir auf die Handreichung „Gender Sensibilität auf Exkursionen & Gelände-Veranstaltungen“ der Fakultät für Geowissenschaften der LMU München als Orientierungsrahmen zurückgreifen. Die Einblicke in die bereits etablierten Praxen anderer Universitäten konnten somit u.a. auch in die Erarbeitung eines Leitfadens für Exkursionsleitungen an der Universität Würzburg einfließen, der in Zukunft die Kommunikation zwischen Leitungen und Studierenden u.a. im Hinblick auf gender-sensible Aspekte bei der Exkursionsplanung und -durchführung verbessern soll.

Literaturverzeichnis

Alcoff, Linda (1992): The Problem of Speaking for Others. In: *Cultural Critique* 20 (1991-92), 5-32.

Forum Decolonizing Academia (2023): Über uns.

(<https://decolonizing-academia.uni-koeln.de/ueber-uns>, letzter Abruf 26.06.2024).

GSSC - Global South Studies Center (2020): Über den Begriff Global South.

(<https://gssc.uni-koeln.de/forschung-1/global-south>, letzter Abruf 26.06.2024).

Husseini de Araújo, Shadia und Kersting, Phillipe (2012): Welche Praxis nach der postkolonialen Kritik? Human- und physisch-geographische Feldforschung aus übersetzungstheoretischer Perspektive. In: *Geographica Helvetica* 67(3), 139-14.

Lossau, Julia (2012a): Postkoloniale Geographie: Grenzziehungen, Verortungen, Verflechtungen. In: Reuter, Julia und Karentzos, Alexandra (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: Springer VS, 355-364.

- Lossau, Julia (2012b): Postkoloniale Impulse für die deutschsprachige Geographische Entwicklungsforschung. In: *Geographica Helvetica* 67(3), 125-132.
- MacKinnon, Danny und Cumbers, Andrew (2011): *Introduction to Economic Geography: Globalization, Uneven Development and Place* (2nd ed.). London: Routledge.
- Ouma, Stefan (2024): Kritik an Postkolonialen Theorien: Revanchistischer Kulturkampf. *taz*, 06.04.2024.
(<https://taz.de/Kritik-an-Postkolonialen-Theorien/!6000114/>, letzter Abruf 26.06.2024).
- Quijano, Aníbal (1992): Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: Bonilla, Heraclio (Hrsg.): *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, 437-449.
- Radcliffe, Sarah A. (2022): *Decolonizing geography*. Polity Press, Cambridge.
- Said, Edward (2009): *Orientalismus*. Frankfurt: Fischer.
- Ziai, Aram (2006): Post-Development: Ideologiekritik in der Entwicklungstheorie. In: *Politische Vierteljahresschrift* 47(2), 193-218.

**Gesundheit und Wohlbefinden im Kontext
des Klimawandels**

Sören Becker und Susann Schäfer

Zusammenfassung

Das an der Philipps-Universität Marburg und der Friedrich-Schiller-Universität Jena angesiedelte *GeoTandem* realisierte im Wintersemester 2023/2024 ein standortübergreifendes Lehrforschungsprojekt zu den Auswirkungen des Klimawandels auf Gesundheit und Wohlbefinden. Aufbauend auf entsprechenden Vorarbeiten in Jena wurde eine quantitative Erhebung in vier Marburger Stadtvierteln durchgeführt. Es war uns ein Anliegen, die Studierenden in den unmittelbaren Austausch zu bringen und ihnen durch gemeinsame Ortsbesuche einen raumbezogenen Zugang zur Thematik zu ermöglichen. Zu diesem Zweck erfolgten drei Besuche der Jenaer Studierendengruppe in Form von Geländetagen nach Marburg, während die Marburger Studierenden im Rahmen eines Projektseminars eingebunden waren. Zusammen haben die Studierenden den gesamten Prozess eines empirischen Forschungsprojektes beginnend mit der Identifizierung des Forschungsinteresses bis hin zur Dokumentation der Forschungsergebnisse durchlaufen und reflektiert.

In diesem Kapitel fassen wir Lernziele und Planungsschritte dieser standortübergreifenden Lehrforschung zusammen und reflektieren die praktische Durchführung von Seiten der Lehrenden und Studierenden. Darauf aufbauend leiten wir Empfehlungen für die Durchführung von standortübergreifenden Lehrveranstaltungen ab.

Keywords: Co-Learning, Teamteaching, empirische Sozialforschung, Forschendes Lernen, Forschungsprozess, Lehrforschungsprojekt

Einleitung und Zielsetzung

Die Frage nach den gesundheitlichen Auswirkungen des Klimawandels in deutschen Städten ist in der Humangeographie ein zunehmend relevantes Thema und ein relevanter Forschungsbedarf (Gatrell/Elliott 2014; Kistemann et al. 2019). In dem Feld der geographischen Gesundheitsforschung werden soziale und ökologische Einflussfaktoren, kleinräumliche Unterschiede und die Entwicklung von Strategien für eine gesundheitsbezogene Klimaanpassung und eine klimaangepasste Gesundheitsversorgung thematisiert (Geiselhart/Sprenger 2021). Neben etablierten medizinischen Risikofaktoren und dem städtischen Hitzeineffekt, richtet sich die Aufmerksamkeit der internationalen Forschung zunehmend auf Auswirkungen von Hitzewellen und Extremwetterereignissen auf das psychische Wohlbefinden (Martin 2024).

Im Rahmen unseres *GeoTandems* haben wir bewusst das Format eines Lehrforschungsprojekts gewählt. Es baut einerseits auf Vorarbeiten in Form einer Befragung der Friedrich-Schiller-Universität Jena in den thüringischen Städten Jena und Eisenberg auf (Zorn et al. 2021; Boltersdorf/Schäfer unter Begutachtung). Zudem fügt es sich in einen 2024 startenden, interdisziplinären Forschungsverbund zum Thema Klimawandel und Gesundheitsversorgung an der Philipps-Universität Marburg ein (HABITAT, Förderung durch das Land Hessen). Andererseits galt es, die Studierenden an die geographische Perspektive und methodische Bearbeitung dieser Themen heranzuführen. Themen wie Klimangst und Solastalgie bieten zudem Anchlüsse, die Thematik mit der Lebensrealität von Studierenden zu verbinden.

Somit erfolgte eine konkrete Umsetzung des Konzepts des Forschenden Lernens (Bornemann 2021). In Abstimmung mit dem Fachdienst Gesunde Stadt der Universitätsstadt Marburg wurde eine Befragung von 2.494 Haushalten in vier Marburger Stadtteilen durchgeführt. In dieser wurden personenbezogene Daten zur Wohnsituation, zum Arbeitsplatz, zu soziodemographischen Merkmalen sowie zur Einschätzung der Aus-

wirkungen von Hitzewellen, feuchtkühlen Wetterperioden sowie Extremwetterereignissen erhoben. Das Forschungsprojekt war bezogen auf die Datenerhebung und Auswertung mit der Befragung verknüpft. Zwar musste der Fragebogen aus zeitlichen und praktischen Gründen bereits vor Start der Präsenzphase entwickelt werden, doch waren die Studierenden in die Datenerhebung, die Aufbereitung sowie die Auswertung in kleinen Gruppen entsprechend ihrer Interessen involviert.

Lernziele

Das Ziel der Lehrveranstaltung bestand darin, dass die Studierenden (a) einen Überblick über die verschiedenen Schritte eines empirischen Forschungsprojektes erhalten, (b) einzelne Schritte eigenständig durchführen und damit praktische Forschungserfahrung sammeln, (c) den Prozess reflektieren und sich somit mit Fragen von Forschungsethik und der Positionalität als Forscher*in auseinandersetzen.

Den Forschungsprozess und damit auch den Seminarablauf haben wir auf Grundlagen von Kromrey et al. (2020) strukturiert.

- (1) Festlegung des Erkenntnisinteresses
- (2) Formulierung der Problemstellung und des Forschungsgegenstandes
- (3) Zuordnung geeigneter Begriffe
- (4) Bildung von Hypothesen und Festlegung des Forschungsdesigns
- (5) Auswahl von Indikatoren
- (6) Entwicklung von Messinstrumenten (Datenerhebungsinstrumente)
- (7) Datenerhebung
- (8) Datenaufbereitung und -analyse
- (9) Interpretation der Ergebnisse
- (10) Dokumentation und Reflexion des Forschungsprozesses

Der Schwerpunkt im Seminar lag dabei auf den Schritten 3 bis 6.

Mehrwert der standortübergreifenden Lehre

Die Geographiestandorte Marburg und Jena sind ca. 200 km voneinander entfernt und können auf der Linie Köln-Dresden als Nachbarstandorte gesehen werden (auch wenn Gießen bzw. Halle die jeweils nächsten geographischen Institute sind). Dabei bestanden bislang keine Kooperationen zwischen beiden Standorten in der Lehre. Neben der gemeinsamen Forschungsarbeit von Studierenden an zwei Standorten ermöglichte die Veranstaltung den Austausch und die Vernetzung auf verschiedenen Ebenen.

Zwischen den Lehrenden gab es durch die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung einen anregenden Austausch über verschiedene Aspekte der Lehrplanung und -konzeption. Darüber hinaus eröffnete sich die Möglichkeit, sich fachlich und methodisch zu ergänzen und damit

eigene Lehrinhalte zu erweitern. Auch die forschungsstrategische Positionierung und der Aufbau einer vertrauensvollen Kooperation zwischen den beiden Autor*innen des Beitrags spielte eine Rolle.

Auf Ebene der Studierenden erhofften wir uns auch eine Vernetzung zwischen den Universitätsstandorten, das Kennenlernen eines anderen Geographischen Instituts (inklusive anderer Lehrpersonen, Lehrstile, Hörsaal/Seminarräume, Organisation und Aufbau des Geographie-Studiums) und damit Anregungen und Impulse für die weitere wissenschaftliche Laufbahn (z. B. Abschlussarbeit, weiterführendes Masterstudium).

Kontext des GeoTandems

Da die Studierenden selbstständig kleinere Forschungsprojekte auf der Grundlage der gemeinsam geschaffenen Datenbasis durchführen sollten, waren deren inhaltliche wie methodischen Kenntnisse von großer Relevanz. Beide Gruppen setzten sich aus fortgeschrittenen Bachelor- und Lehramtsstudierenden zusammen. In Jena wurde die Veranstaltung im Modul „Humangeographische Feldforschung“ angeboten, welches ein Pflichtmodul in den B.Sc.-Studiengängen Geographie und Ergänzungsfach Geographie ist. Aus diesen Studiengängen war die Zusammensetzung der Studierenden heterogen, insgesamt nahmen 13 Studierende aus dem fünften bis siebten Fachsemester teil. In Marburg wurde die Veranstaltung als Projektseminar in den Vertiefungsbereichen „Mensch und Umwelt“ sowie „Humangeographie“ (Wahlpflicht) im Bachelorstudium angeboten. Insgesamt nahmen in Marburg 16 Studierende ab dem dritten Fachsemester aufwärts teil. Diese teilten sich in etwa zu gleichen Teilen in Lehramts- und Bachelorstudierende auf. Auf Grund parallel stattfindender Methodenkurse für die Studierenden im dritten Fachsemester waren die methodischen Vorkenntnisse unterschiedlich ausgeprägt.

Die Einbettung der Veranstaltung in das jeweilige Curriculum gestaltete sich unproblematisch. Beide Standorte erlauben semesterbegleitende Prüfungsleistungen. Die Prüfungsleistungen konnten flexibel angepasst werden, so dass beide Gruppen die gleichen Leistungen zu erbringen hatten. Das gilt auch für die Gewichtung der Bestandteile der Studien- und Prüfungsleistungen. Dabei wurden die logistische Verteilung der Fragebögen in den Stadtvierteln, die Digitalisierung der auf Papier erfolgten Rückläufe und eine zweiseitige Reflexion des Forschungsprozesses als Studienleistungen definiert. Durch die Verteilung sollte ein Erstkontakt mit dem Untersuchungsraum erfolgen.

Die Prüfungsleistungen umfassten erstens einen Input und ein Handout mit einem speziellen Fokus auf gesundheitsrelevante Aspekte (Bevölkerung, Infrastruktur, Stadtplanung, etc.) während der Geländetage vor Ort (40% der Abschlussnote). Zweitens sollte ein wissenschaftliches Poster auf der Grundlage eigener Hypothesen erstellt werden, die anhand der Auswertung des Datensatzes überprüft wurden (60% der Abschlussnote). Die Poster wurden in einer hybriden Abschluss Sitzung Anfang April 2024 präsentiert. Die Studierenden konnten den thematischen Zuschnitt ihrer Poster entsprechend ihrer Interessen selbst wählen. Viele Gruppen beschäftigten sich schließlich mit dem Einfluss sozialstruktureller Variablen wie Einkommen, Geschlecht und Bildungsstand auf die Wahrnehmung des Klimawandels und des klimabezogenen Wohlbefindens der Befragten. Die Möglichkeit, das Modul aus Jenaer Sicht als Exkursion zu gestalten, brachte zudem den Vorteil eines zusätzlichen Exkursionsbudgets.

Durchführung des GeoTandems

Die Umsetzung des Lehrforschungsprojekts erfolgte auf zwei Ebenen: einerseits die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Befragung sowie andererseits die tatsächliche Lehrveranstaltung, in der die Studierenden am Forschungsprozess beteiligt wurden.

Methodik und Vorbereitung der Befragung

Da eine Vollerhebung der Stadt Marburg mit den gegebenen Zeit-, Personal- und Finanzressourcen nicht durchführbar war, wurden vier Stadtteile für die Untersuchung ausgewählt, die sich in ihrer demographischen, sozialen und baulichen Struktur unterscheiden. Diese Viertel sind:

- Cappel: größtenteils suburbane Besiedlung mit altem Dorfkern, überdurchschnittlich alte Bevölkerung
- Oberer Richtsberg: Großwohnsiedlung, überdurchschnittlich junge Bevölkerung, überdurchschnittlich hoher Anteil von Beziehenden von Sozialleistungen nach dem Sozialgesetzbuch II (SGB II)
- Südviertel: lockere Gründerzeitbebauung, eher junge Bevölkerung, überdurchschnittlich hoher Anteil von Akademiker*innen
- Wehrda: durchschnittliche soziale und demographische Werte, hohe innere Differenzierung in Dorfkern, suburbane Ein- und Mehrfamilienhäuser sowie Großwohnsiedlung

Die Befragung wurde ohne externe Dienstleister vorbereitet und durchgeführt. Hierfür wurde im August 2023 der Kontakt zum Fachdienst Gesunde Stadt der Universitätsstadt Marburg aufgebaut und eine Unterstützung durch den Fachdienst sowie eine Ergebnispräsentation nach Abschluss der Untersuchung vereinbart. Die Unterstützung war zentral, um Zugang zu Meldedaten für die Verschickung zu erhalten. Im Oktober 2023 wurde ein Adressdatensatz zur Verfügung gestellt, der eine zufällige Stichprobe von 12 % der in den Stadtvierteln gemeldeten Personen ab 21 Jahren beinhaltet (Grundgesamtheit $N = 2494$). Die Stichprobe war nach den Kriterien Geschlecht, den Alterskohorten in 20er-Schritten (z. B. 21-40 Jahre) sowie Staatsbürgerschaft (deutsch/nicht-deutsch) geschichtet.

Da die Durchführung eines Forschungsprojektes in einem Semester zeitlich sehr knapp ist, war die Verwendung eines bereits erprobten Erhebungsinstrumentes (standardisierter Fragebogen) sinnvoll. Der Fragebogen einer vorherigen Erhebung in der Stadt Eisenberg (Thüringen)

wurde durch die Lehrenden überarbeitet und um einzelne Items erweitert. Der Fragebogen und ein entsprechender Serienbrief wurden in Marburg für die erste Seminarsitzung vorbereitet. Zusätzlich wurde eine Online-Version des Fragebogens auf der Plattform SoSci Survey erstellt. Die Fragebögen wurden in der Arbeitsgruppe an der Universität Marburg gesammelt und katalogisiert. Nach einem vierwöchigen Befragungszeitraum konnten wir einen Rücklauf von $n = 519$ Fragebögen (20,8 %) verzeichnen. Damit standen die Fragebögen zum zweiten Präsenztermin des Seminars zur Verfügung.

Konzeption des Seminars und Einbindung der Studierenden in den Forschungsprozess

Der Beginn des Befragungszeitraums und der Beginn der Lehrveranstaltung fielen zusammen (s. Tab. 1). Die Lehrveranstaltung wurde in einem angepassten Blended Learning Format mit wechselnden Online- und Präsenzterminen sowie Selbstarbeitsphasen konzipiert.

Tab. 1: Zeitlicher Ablauf des Lehrforschungsprojekts

Zeitlicher Ablauf des Lehrforschungsprojekts	2023					2024					
	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
Vorbereitung											
		Befragung									
				Digitalisierung							
						Auswertung Studierende					
								Auswertung Lehrende			
		#1	#2				#3		#4		

Grau: Beteiligung der Studierenden

Lage der Präsenztermine des Seminars

#1 Auftakttermin: Kennenlernen, inhaltliche Einführung, Verteilung der Fragebögen

#2 Exkursionen: Studierende führen Exkursionen in vier Stadtteilen durch

#3 Workshop: Arbeit an Hypothesen, peer feedback und Konsultation für Auswertungen

#4 Vorstellung: Zusatztermin zur Vorstellung der Poster (neu, fakultativ)

Quelle: Eigene Darstellung.

Insgesamt wurden drei Blöcke als Präsenztermine mit dazwischenliegenden Arbeitsaufträgen geplant (s. Tab. 2). Die Blocktermine fanden jeweils von 14-18 Uhr bzw. 8-12 Uhr in Marburg statt. Neben den Blockterminen wurden drei digitale Seminartermine (17.11.2023, 15.12.2023, 19.01.2024) angeboten, zu denen vor allem methodische Inhalte vertieft wurden und den Studierenden die Möglichkeit gegeben wurde, ihre Gruppenaktivitäten zu besprechen.

Tab. 2: Semesterablauf

Blocktermin	Thema	Aufgabe
30./31.10.2023	Gemeinsames Kennenlernen Inhaltliche Einführung zu Stadt, Klimawandel und Gesundheit	Vorbereitung der Befragungsbögen Verteilen der Fragebögen in den vier ausgewählten Stadtteilen
30.11./1.12.2023	Exkursion in die vier Stadtteile	Digitalisierung und Bereinigung der Fragebögen Einführung in SPSS
1./2.2.2024	Arbeit an Hypothesen, peer feedback und Konsultation für Auswertungen	Vorbereitung der finalen Abgabe und des Reflexionstexts
9.4.2024	Austausch der Forschungsergebnisse und Reflexion des Forschungsprozesses	

Quelle: Eigene Darstellung.

Eine kontinuierliche Aufgabe des Lehrforschungsprojekts bestand darin, durch die Exkursionen gemeinsame Ortsbezüge für die gesamte Studierendengruppe herzustellen und daraus Forschungsfragen abzuleiten (Brumann/Schulz 2024). Entsprechend waren die ersten beiden Präsenztermine auf ein Kennenlernen der jeweiligen Stadtviertel ausgerichtet. Nach einer kurzen inhaltlichen Einführung waren die Studierenden aufgefordert, die Serienbriefe und die gedruckten Fragebögen in Umschläge zu verpacken und entsprechend vorher definierter „Zustell-

bezirke“ zu sortieren (s. Abb. 2). Am kommenden Tag sollten die Studierenden die Briefe in nach Standorten gemischten Gruppen von zwei bis drei Personen verteilen und ihre Beobachtungen zu Siedlungs- und Sozialstruktur entsprechend eines Auftrags in einem kurzen Audio-Memo zusammenfassen. Der erste Präsenztermin endete darauf mit einem kurzen Austausch der Eindrücke auf der Verteilstrecke.

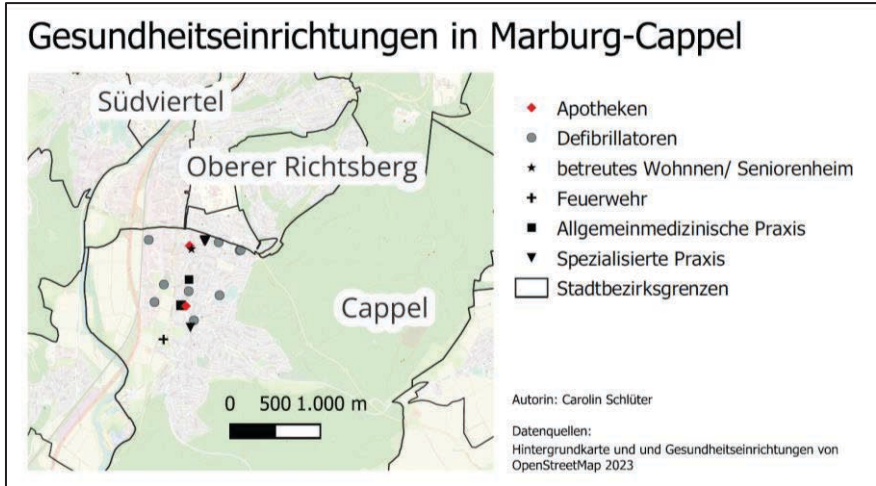
*Abb. 2: Teilnehmer*innen des Projektseminars mit den für die Zustellung vorbereiteten Briefen.*



Quelle: Eigenes Foto.

Der zweite Präsenztermin war durch die Exkursionen in die vier Stadtviertel definiert. Dabei haben die Studierenden in nach Standorten gemischten Gruppen eine Exkursion von ca. einer Stunde vorbereitet.

Abb. 3: Die Studierenden kartierten Besonderheiten der Stadtviertel in ihren Exkursionshandouts. Diese Karte zeigt Einrichtungen der Gesundheitsversorgung in Marburg-Cappel



Quelle: Carolin Schlüter, eigene Darstellung.

Dem Konzept der sozialen Determinanten der Gesundheit folgend (Dahlgren/Whitehead 2021), sollten sie Stationen zu den Themen Siedlungsstruktur, Soziales und Gesundheitsversorgung vorbereiten. Die wichtigsten Aspekte sollten in einem Handout zusammengefasst werden (s. Abb. 3). Aus zeitlichen und logistischen Gründen mussten wir die Gruppe so teilen, dass sie nur an jeweils zwei Exkursionen teilnehmen konnten.

Am folgenden Tag wurde eine grundlegende Einführung in das Programm SPSS angeboten und die Studierenden erprobten die Digitalisierung einzelner Fragebögen als Vorbereitung auf die Studienleistung.

Der Umgang mit den knappen Zeitressourcen, sowohl in der Seminarzeit als auch in Bezug auf die Arbeitsaufträge, zeigte sich als größte Herausforderung in der Umsetzung des Seminars. Insgesamt stellte sich die ursprüngliche Seminarplanung als zu ambitioniert heraus, so dass

die Abgabe der letzten Prüfungsleistung verschoben und ein zusätzlicher Termin hinzugefügt wurde. Auch wenn ein Rücklauf von knapp über 20 % als Erfolg gesehen werden kann, erforderten die Digitalisierung der analogen Rückläufe und die Integration der einzelnen Datensätze der Studierenden in einen gemeinsamen Datensatz mehr Zeit als angedacht.

Nach weiteren digitalen Konsultationen zu Messgrößen und Hypothesenbildung (15.12.2023, 19.01.2024) fand Anfang Februar 2024 der letzte ursprünglich geplante Präsenztermin in Marburg statt. Zur Vorbereitung wurden die durch die Studierenden digitalisierten Teildatensätze zu einem gemeinsamen Datensatz zusammengefügt, der freigegeben und auf der gemeinsamen Plattform für Dateiaustausch („Hessenbox“) zur Verfügung gestellt wurde. In thematischen Tandems von je zwei Gruppen stellten sich die Studierenden ihre bisherigen Hypothesen und angedachten Lösungswege gegenseitig vor. Die Lehrenden rotierten zwischen Gruppen und standen für darüberhinausgehende Konsultationen zur Verfügung. Dabei stellte sich heraus, dass es nur eine zwischen den Standorten gemischte Arbeitsgruppe gab.

Den Abschluss des Projektseminars bildete eine digitale Sitzung am 9. April 2024, in der die beiden Seminargruppen letztmalig zusammenkamen. Hier wurden wiederum Tandems gebildet, in denen sich Gruppen mit inhaltlich verwandten Fragestellungen gegenseitig die verwendeten Testverfahren und die damit produzierten Ergebnisse vorstellten. Die Lehrenden leiteten dagegen die gemeinsame Abschlussdiskussion, wobei die eingereichten Reflexionsschreiben zu den Lernerfahrungen der Studierenden im Forschungsprozess als Grundlage dienten.

Reflexion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Reflexion inhaltlicher Ziele

Insgesamt sind wir mit der Erreichung der inhaltlichen Lernziele zufrieden. Dass die Durchführung eines kompletten Lehrforschungsprojektes

ambitioniert ist, war uns von Anfang an bewusst und wir haben dies in der Planung berücksichtigt (z. B. durch die Verwendung eines bereits erprobten Erhebungsinstrumentes, dem standardisierten Fragebogen, um zusätzliche Forschungsphasen, wie den Pre-Test, zu sparen). Jedoch haben wir im Laufe des Semesters gemerkt, dass der ursprüngliche Zeitplan nicht einzuhalten ist, woraufhin Anpassungen im Seminarplan vorgenommen wurden. Rückblickend hätten wir noch mehr Zeit darauf verwenden können, auf die unterschiedlichen Wissensbestände und die bisherigen Forschungserfahrungen der Studierenden einzugehen.

Durch die Bildung von gemischten Studierendengruppen haben wir zwar versucht, dies auszugleichen - jedoch blieb dieser Teil etwas unterentwickelt, so dass nicht alle Studierenden fachlich dort abgeholt wurden, wo sie zu Beginn des Seminars standen. Insgesamt haben uns jedoch die Prüfungsleistungen und die individuellen Reflexionen gut verdeutlicht, dass die Studierenden im Laufe der Lehrveranstaltung einen großen Zugewinn an methodischen Kompetenzen und Einblicken in Forschungsprozesse erzielt haben. Angesichts der Komplexität und des Aufwandes wäre aus unserer Sicht die Durchführung des Seminars über zwei Semester sinnvoll, um sich an entscheidenden Phasen mehr Zeit zu nehmen und auf unerwartete Entwicklungen ohne Zeitdruck eingehen zu können.

Reflexion aus Sicht der Studierenden

Durch ein mündliches Feedback in der Präsenzsitzung im Februar und insbesondere durch die Studienleistung der schriftlichen Reflexion konnten wir einen guten Einblick in die Wahrnehmung der Studierenden gewinnen. Vor allem wurden die Struktur des Seminars, der ortsbezogene Zugang zur Thematik, die praktischen Einblicke in den Forschungsprozess sowie der Mehrwert des Austauschs von den Studierenden positiv hervorgehoben. So schreibt eine Studierende in ihrer Reflexion: „Der Aufbau des Seminars war äußerst gelungen, da wir zunächst die verschiedenen Viertel erkundet haben, daraufhin Hypothesen formuliert und schließlich die Daten ausgewertet haben.“ Dabei haben die

Studierenden selbst Strategien entwickelt, wie sie mit dem Zeitplan umgehen können: „Diese ausführliche Vorbereitung auf die Vorgehensweise gibt den Studierenden eine klare Struktur dafür, wie sie außerhalb der Blockveranstaltung weiterarbeiten können. Des Weiteren werden außerhalb der festgelegten Termine innerhalb der jeweiligen Gruppen die Ergebnisse auf einem digitalen Ergebnisplakat festgehalten.“

Der Ortsbezug sensibilisierte die Studierenden für die räumlichen Kontextbedingungen und -differenzierungen in Bezug auf die Thematik Gesundheit: „Unser Fokus auf den Oberen Richtsberg hat uns sozioökonomische Zusammenhänge offensichtlicher werden lassen, gleichzeitig aber auch gezeigt, wie schwierig eine repräsentative Erhebung [in] sozial benachteiligten Gegenden sein kann.“ Eine weitere Studierende schreibt: „Diese Erfahrung hat nicht nur mein Interesse an der Forschung gestärkt, sondern mir auch wichtige Einblicke in die sozialen und städtebaulichen Dynamiken meiner eigenen Umgebung gegeben.“ – „Zu Beginn hätten wir es aus zeitlichen Gründen präferiert die Fragebögen postalisch an die Probanden zu versenden. Dennoch empfanden wir den Prozess der eigenständigen Austeilung später als besonders lehrreich, da dieser uns ermöglichte einen anderen Blickwinkel auf die Stadtteile und die städtischen Strukturen Marburgs, besonders die verschiedenen Wohnsituationen der Teilnehmenden zu erhalten. Darüber hinaus war die Austeilung der Fragebögen für die Studierenden aus Jena eine gute Möglichkeit, um die Stadt Marburg kennenzulernen.“ Auch für die Marburger Studierenden brachte der aufsuchende Ansatz der Veranstaltung einen Mehrwert: „Für jemanden wie mich, der nicht aus Marburg stammt, war es faszinierend, die Vielfalt der verschiedenen Viertel zu entdecken. Diese direkte Erfahrung mit den Stadtteilen trug dazu bei, die Ergebnisse der Befragung in einen realen räumlichen und sozialen Kontext zu setzen.“

Die praktische Erfahrung des Forschungsprozesses wurde von den Studierenden als ambivalente, aber sehr hilfreiche Erfahrung gesehen: „Die Herangehensweise und Komplexität des Forschungsprozesses hat mich

nachhaltig beeindruckt [...] Der komplexe Aufbau eines Forschungsprojektes, ist für mich zukünftig besser zu durchschauen und zu kalkulieren. Ebenfalls ist es für mich hilfreich, das Programm SPSS im Rahmen dieser Arbeit kennengelernt zu haben.“ – „Hierbei [im Moment der Sortierung der Briefe] realisierten wir erstmals das Ausmaß unserer Befragungen, bedingt durch die hohe Anzahl an Fragebögen. Durch die Sortierung und Zuordnung der Bögen zu den Marburger Vierteln ist uns erst bewusst geworden, wie wichtig die Vorbereitungsphase sein würde, damit die spätere Forschung strukturiert durchgeführt werden konnte.“ – „Wir konnten hautnah miterleben, welche Schwierigkeiten bei einem Forschungsprozess auftreten können. Eine durchstrukturierte Planung verhindert keine unvorhersehbaren Komplikationen, weswegen regelmäßig re-evaluiert werden muss, dass nicht unnötig Ressourcen verschwendet werden.“

Während die Bedeutung der einzelnen Arbeitsschritte erst in den schriftlichen Abschlussreflexionen festgehalten wurden, wurden der Mehrwert des Austausches und die Erfahrungen der Zusammenarbeit schon vorher in der mündlichen Auswertung hervorgehoben. In den Worten einer Jenaer Studierenden: „Es war so ein bisschen wie im richtigen Arbeitsleben, dass man sich mit Kollegen an einem anderen Ort koordinieren muss und mit ihnen zusammenarbeitet.“ Aus einer schriftlichen Auswertung: „[Das Seminar] half mir auch, meine Kommunikations- und Zusammenarbeitsfähigkeiten zu verbessern, was für zukünftige Projekte und meine berufliche Entwicklung von unschätzbarem Wert ist.“

Insgesamt fällt jedoch auf, dass die Zusammenarbeit über die beiden Standorte weniger häufig in den Reflexionen thematisiert wurde, was möglicherweise widerspiegelt, dass nur eine Arbeitsgruppe über beide Standorte hinweg bestanden hat. Die Studierenden entschieden sich vermutlich aus praktischen Gründen mehrheitlich für eine Zusammenarbeit mit Kolleg*innen am gleichen Studienort, so dass das Potenzial der standortübergreifenden Lehre nicht komplett erfüllt werden konnte.

Kritisch wurde von den Studierenden ihre Rolle in der Logistik und Verteilung der Fragebögen gesehen: „Auch wenn man wenig Aufwand vermutet, ist die Arbeit für über tausend Briefe doch groß, weshalb diese Arbeit am ersten Tag nicht viel Zeit für anderes übrig ließ. Am zweiten Tag des ersten Termins werden dann diese Briefe in den vier ausgewählten Stadtteilen von den Studierenden selbst ausgetragen und verteilt. Für die Jenaer Studierenden stellt es nochmal eine andere Herausforderung dar, da sie mit der Stadt Marburg noch nicht vertraut sind.“ Ihre Rolle bei der Digitalisierung auf Papier eingegangenen Fragebögen wurde dagegen als positive Erfahrung hervorgehoben.

Ein weiterer Kritikpunkt war der Reiseaufwand und die „einseitige“ Richtung der Besuche, wodurch nur die Jenaer Gruppe nach Marburg reiste, aber kein Gegenbesuch stattfand. Auch die Kürze der Präsenztermine wurde bemängelt: „Zudem wäre das Kosten-Nutzen-Verhältnis ausgeglichener, wenn die genutzte Zeit in Marburg länger als die aufgewendete Reisezeit selbst wäre. Dafür könnten zum Beispiel die drei kleinen Exkursionen in eine oder zwei größere mit Pausen zusammengefasst werden.“

Reflexion der Zusammenarbeit im Tandem

Unsere Zusammenarbeit empfanden wir als sehr produktiv, da wir die Arbeit sinnvoll aufgeteilt und uns gegenseitig unterstützt haben. Das Teamteaching ermöglichte es uns auch, Lehrstile und -inhalte des jeweils anderen zu erleben und die eigenen Lehrpraxis zu reflektieren. Wir konnten uns durch die Präsenz des anderen in schwierigen Lehrsituationen beraten und Lösungen diskutieren. Dies haben wir beide als angenehm und gewinnbringend erlebt. Gleichzeitig bedeutete das *GeoTandem* für uns einen relativ großen organisatorischen Aufwand (Absprachen, Organisation und Abrechnung der Besuche, Organisation vor Ort/Raumreservierungen, Kommunikation mit Studierenden), welcher zusätzlich zu den anderen von uns gehaltenen Lehrveranstaltungen entstand. Diese Belastung konnten wir durch feste, regelmäßige Beratungstermine zwischen beiden Lehrenden etwas auffangen. Erfreulich

ist auch, dass unsere Zusammenarbeit mit dem *GeoTandem* nicht endet, sondern in Form gemeinsam betreuter Abschlussarbeiten (Bachelor, Master) weitergeführt wird.

Zum Schluss möchten wir noch unsere finalen Empfehlungen für standortübergreifende Lehrveranstaltungen zusammenfassen:

1. Komplexität erfordert Zeit: Das Projekt war auf mehreren Ebenen komplex und anspruchsvoll. Die Durchführung eines Lehrforschungsprojekts mit einer tatsächlichen Befragung in Echtzeit allein ist ein aufwändiger Prozess, der viel Abstimmung zwischen den Zeitschienen der Erhebung und der Lehrveranstaltung erfordert. Die Koordination der Studierendengruppen an beiden Standorten bedeutet einen zusätzlichen Aufwand. Eine Durchführung des Vorhabens über zwei Semester hätte hier sicherlich eine optimalere Koordination ermöglicht.

2. Präsenzzeit ist kostbar: Es ist ratsam, die gemeinsamen Präsenzzeiten dezidiert für diejenigen Tätigkeiten zu nutzen, die gemeinsam erarbeitet werden müssen und damit eine Kopräsenz erfordern. Hier hat sich die Kombination von Präsenzterminen und Online-Einheiten sowie der Verweis auf weitere Open Educational Resources als tragfähiges Modell erwiesen. Wichtig ist es zudem, die Präsenztermine durch strukturierte Einführungen und beispielhafte Lösungswege vorzubereiten.

3. Den Rahmen setzen, aber die Ergebnisse offenlassen: Wir sahen in der Freiheit der Studierenden, ihr Thema selbst zu wählen, eine wichtige Quelle für deren Motivation. Zusätzlich wurde uns gespiegelt, dass die Strukturierung des Prozesses in verschiedene Arbeitsschritte und die Vorgabe einer Posterpräsentation für die Studierenden hilfreich war. Wir hätten den Prozess noch stärker unterstützen können, indem wir Beispielt Themen formuliert hätten, an denen sich die Studierenden orientieren können.

4. Gastfreundschaft pflegen: Neben den inhaltlichen Lernzielen war ein wichtiger Aspekt des *GeoTandems* das gegenseitige Kennenlernen des anderen Standortes und der Studierendengruppe. Hier empfehlen wir

die Organisation und Planung von sozialen Events, wie gemeinsamen Abendessen, Kneipentouren, etc., damit die Studierenden auch außerhalb des Seminarkontextes informell miteinander in den Austausch kommen.

Letztlich erzeugte jedoch der ungewöhnliche Charakter des Projekts ein Plus an Motivation und bot den Studierenden authentische Einblicke in einen Forschungs- und Kooperationsprozess. Noch einmal in den Worten eines Studierenden:

„Ich persönlich hoffe, dass Module dieser Art, die einen Standortwechsel beinhalten, häufiger angeboten werden. Die Geographie als Studienfach lebt vom Austausch und auch von persönlichen Erfahrungen, die man oft viel besser vor Ort erleben kann. Vor allem in der Humangeographie, die in vielen Seminaren vor allem von Textarbeit geprägt ist, war ein Modul außerhalb eines Jenaer Universitätsgebäudes sehr wertvoll und wird hoffentlich vielen Kommilitoninnen und Kommilitonen als positive Erfahrung in Erinnerung bleiben.“

Literaturverzeichnis

- Boltersdorf, Jana und Schäfer, Susann (unter Begutachtung): Psychische Gesundheit und Wohlbefinden im Kontext des Klimawandels unter Berücksichtigung der Wohn- und Arbeitssituation. In: Raumordnung und Raumforschung.
- Bornemann, Janina (2021): Forschendes Lernen in der geographischen Hochschullehre. Beiträge zur Wirtschaftsgeographie und Regionalentwicklung. Universität Bremen.
(<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/231395/1/1749387557.pdf>, letzter Abruf 09.07.2024).
- Brumann, Sebastian und Schulz, Johannes (2024): Geographische Fragen entwickeln. Eine Spurensuche als Ausgangspunkt für forschendes Lernen im Kontext Klimawandel. In: Praxis Geographie 4, 18-25.

- Dahlgren, Göran und Whitehead, Margaret (2021): The Dahlgren-Whitehead model of health determinants: 30 years on and still chasing rainbows. In: *Public Health* 199, 20-24.
- Gatrell, Anthony und Elliott, Susan (2014): *Geographies of Health - An Introduction*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Geiselhart, Klaus und Spenger, David (2023): Environmental micro-segregation: Urban renewal and the political ecology of health. In: *Urban Planning* 8(1), 296-311.
- Kistemann, Thomas; Schweikart, Jürgen und Butsch, Carsten (2019): *Medizinische Geographie*. Braunschweig: Westermann.
- Kromrey, Helmut; Roose, Jochen und Strübing, Jörg (2020): *Empirische Sozialforschung – Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Stuttgart: Eugen Ulmer/utb.
- Martin, Gina (2024): Climate change and mental health and wellbeing: Reflections from a health geography lens. In: *Geography Compass* 18(1).
- Zorn, Anika; Schäfer, Susann; Kurmutz, Uwe und Köhler, Sophie (2021): Zugang zu urbanen Grünflächen im Kontext von Hitzeereignissen am Beispiel von Jena. In: *Standort* 45(4), 265-271.

Danksagung

Wir danken den Studierenden aus Jena und Marburg für ihre Offenheit und ihr Engagement in diesem anspruchsvollen Modul. Außerdem möchten wir folgenden studentischen Hilfskräften für die Unterstützung des Projekts danken:

Lucia Pfeil (Marburg: Anpassung und Layout des Fragebogens, Gestaltung und Betreuung der Online-Befragung, Druck der Fragebögen, Registrierung der Rückläufe, Pflegen der Adressdatenbank)

Jana Boltersdorf (Jena: Verteilen der Fragebögen, Zusammenfügen und Prüfen der digitalisierten Datensätze)

Conrad Hilbrig (Marburg: Druck der Fragebögen, Design der „Zustellbezirke“, Verteilen der Fragebögen)

Antonia Jall (Marburg: Verteilen der Fragebögen)

Zudem danken wir Frau Dr. Dorothea Hamilton (UMR) für die Verteilung von Fragebögen im Rahmen einer Dienstbesprechung in Marburg-Cappel.

10 Zusammenschau und übergreifende Reflexion: Ergebnisse des Projekts *GeoTandems*

Ivo Mossig, Anna-Lisa Müller und Carmen Cordes

Zusammenfassung

Dieses Kapitel fasst die Ergebnisse der Begleitforschung zusammen. Das zugrundeliegende Datenmaterial wurde v.a. während der beiden Workshops gesammelt. Es besteht aus den bearbeiteten Arbeitsmaterialien, den Dokumentationen der Ergebnisse im Plenum sowie zwei Fragebögen, von denen einer von jeder Lehrperson individuell und der andere von den *GeoTandems* gemeinsam ausgefüllt wurde. Auch die in den Kapiteln verfassten Texte und Reflexionen sind in die Auswertung eingegangen. Im Ergebnis zeigt sich, dass sich die Freiwilligkeit der Partnerwahl und das kompetitive Auswahlverfahren sehr bewährt haben. Durch das standortübergreifende Format wurde die Entwicklung und Durchführung von Lehrinnovationen angeregt, die von den Personen alleine so nicht entstanden und praktiziert worden wären. Die Lehrenden haben den Austausch innerhalb und zwischen den *GeoTandems* sehr geschätzt und daraus Inspiration und Unterstützung erfahren. Das kollektive Momentum kann als wichtige Gelingensbedingung herausgestellt werden, die in der Fachliteratur bisher kaum beachtet wurde. Zu unterscheiden sind *GeoTandems*, bei denen die Studierenden der beteiligten Standorte in Kontakt treten, und solche, bei denen die Lehrenden die gemeinsam entwickelte Lehrinnovation am eigenen Standort für sich durchführen. Beide Formate haben sich bewährt, um neue Themen, Methoden oder Konzepte in die geographische Hochschullehre einzubringen. Im ersten Fall hat sich jedoch gezeigt, dass ein erhöhter organisatorischer Aufwand zu bedenken ist, um z.B. verschiedene Curricula einheitlich zu bedienen oder die studentischen Treffen zu gestalten.

Keywords: Erfahrungen und Ergebnisse standortübergreifenden Teamteachings, standortübergreifende Lehre, *GeoTandems*

Einleitung und Zielsetzung

Aufbauend auf den grundsätzlichen Überlegungen zum standortübergreifenden Teamteaching in der geographischen Hochschullehre (vgl. Kapitel 2) und zur Diversität als Ressource (vgl. Kapitel 3) haben in den vorangegangenen Kapiteln die sechs *GeoTandems* ihre durchgeführten Lehrinnovationen vorgestellt und reflektiert. Die *GeoTandems* sind nicht unabhängig jedes für sich geradelt, sondern in einem Verbund der gemeinsamen Unterstützung. Zum Gesamtprojekt der *GeoTandems* gehörte es auch, Gelingensbedingungen und mögliche Fallstricke beim Teamteaching in der geographischen Hochschullehre zu beforschen.¹

In diesem Abschlusskapitel steht die Frage nach den wesentlichen Erkenntnissen im Hinblick auf standortübergreifendes Teamteaching in der geographischen Hochschullehre im Fokus. Diese kann in drei Teilfragen überführt werden: Erstens, inwiefern durch standortübergreifendes Teamteaching - wie es die *GeoTandems* praktizieren - die Entwicklung und Diffusion von Lehrinnovationen stimuliert werden kann. Zweitens, welche Gelingensbedingungen bzw. Erfolgsfaktoren sich feststellen lassen und welche Fallstricke es zu bedenken gilt sowie drittens, wie sich die Resultate der *GeoTandems* in die Fachliteratur zum standortübergreifenden Teamteaching einordnen lassen.

Um diesen Fragen nachzugehen, werden im nachfolgenden Abschnitt zunächst die verschiedenen Instrumente der durchgeführten Begleitforschung erläutert. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse vorgestellt, bevor dieses Abschlusskapitel mit den Schlussfolgerungen zum Gesamtprojekt der *GeoTandems* endet.

¹ Ermöglicht wurden die *GeoTandems* durch die finanzielle Förderung der Stiftung Innovation in der Hochschullehre (StIL), die dem AK Hochschullehre Geographie freundlicherweise gewährt wurde.

Vorgehensweise und Begleitforschung der *GeoTandems*

Die Darstellung der verschiedenen Instrumente zur Datenerhebung im Zuge der Begleitforschung lässt sich entlang des Projektverlaufs strukturieren. Erste Informationen über die *GeoTandems* wurden bereits im Zuge des Auswahlverfahrens gesammelt. Es folgten der Auftaktworkshop mit allen sechs *GeoTandems* im September 2023 in Göttingen, die Zwischenerhebung per Videokonferenz im Dezember 2023 und der Abschlussworkshop im März 2024, der erneut in Göttingen stattfand. Die Arbeiten an dieser gemeinsamen Abschlusspublikation bilden den finalen Baustein, um die Resultate des praktizierten standortübergreifenden Teamteachings zu reflektieren und zu analysieren.

Auswahl der GeoTandems

Die beteiligten *GeoTandems* haben ein kompetitives Auswahlverfahren durchlaufen. Auf die Ausschreibung haben sich zwölf potenzielle Tandems mit einer kurzen Ideen-Skizze (rund 150 Wörter) beworben. Aus diesem Pool hat eine dreiköpfige Jury des AK Hochschullehre Geographie die sechs *GeoTandems* ausgewählt. Wesentliche Kriterien waren der zu erwartende Innovationsgehalt bzw. das Neuartige in der Lehre, das erprobt und implementiert werden sollte. So kamen beispielsweise solche Anträge nicht zum Zuge, bei denen bereits bestehende Verbindungen nach einer finanziellen Aufstockung ihrer Aktivitäten Ausschau hielten, oder solche, deren geplante Aktivitäten eher im Bereich der Forschung angesiedelt waren und der Effekt für Lernen und Lehre vergleichsweise vage erschien. Auch die Frage nach der potenziellen Verstetigung sowie eine Einschätzung, ob eine Diffusion in das Fach Geographie hinein möglich erscheint, wurde bei der Auswahl berücksichtigt. Insgesamt haben mehr als die sechs ausgewählten *GeoTandems* die Kriterien erfüllt und ansprechende Ideen eingereicht, so dass die Jury eine echte Wahl und zugleich keine leichte Entscheidung zu treffen hatte. Die Förderung der ausgewählten *GeoTandems* umfasste die kostenfreie Teilnahme an den beiden zweitägigen Workshops zur Vor- und

Nachbereitung der *GeoTandems* sowie einen auskömmlichen Reisekostenzuschuss, der ein bis zwei Besuche der beteiligten Partner*innen am jeweils anderen Standort ermöglichte.

Bezüglich der Auswahl der *GeoTandems* sind drei Dinge festzuhalten: Erstens zeigen die zwölf eingegangenen Bewerbungen, dass ein nennenswertes Interesse daran besteht, Lehrinnovationen gemeinsam zu entwickeln und zu erproben. Auch die gute bis sehr gute Qualität der Antragsskizzen lässt darauf schließen, dass vielfältige Innovationspotenziale für die geographische Hochschullehre vorhanden sind, die durch gezielte Anreize zum Teamteaching erschlossen werden können. Zweitens hat es sich sehr bewährt, ein einfaches Auswahlverfahren vorzuschalten. Die Einfachheit war sinnvoll, damit gute Ideen nicht von einem zu großen Aufwand für die Bewerbung abgeschreckt wurden und möglichst vielversprechende *GeoTandems* ausgewählt und unterstützt werden. Drittens war die Jury von den großen Entfernungen zwischen den Standorten der beteiligten Partner*innen überrascht. Dies interpretieren wir als deutlichen Hinweis, dass sich die Partner*innen sehr bewusst und nicht aus pragmatischen Gründen zusammengetan haben. Die in der Literatur häufig genannte Gelingensbedingung der freiwilligen und autonomen Partnerwahl (Rytivaara/Kershner 2012; Stepić/Popović 2022; Friend 2008; Wobak/Schnelzer 2015) wurde entsprechend bedient. Dadurch sind jedoch die Reisekosten für die gegenseitigen Besuche entsprechend höher ausgefallen und es wurden mehr Projektmittel in diesem Bereich verausgabt als ursprünglich kalkuliert.

Datenmaterial vom Auftaktworkshop (September 2023)

Der Auftaktworkshop begann mit einem Eingangsreferat über den Forschungsstand zu Herausforderungen und Gelingensbedingungen von standortübergreifendem Teamteaching, wie er in Kapitel 2 dargelegt wurde. Die *GeoTandems* bekamen dadurch Hinweise, worauf sie im Zuge der anschließenden Arbeitsphase zur konkreten Planung ihrer Lehrveranstaltungen achten sollten. Solche Hinweise auf potenzielle

Erfolgsfaktoren und Fallstricke stellen bereits eine in der Literatur genannte Gelingensbedingung von Teamteaching dar (Friend 2008; Gastager et al. 2016; Brühlmann et al. 2016).

Abb. 1: Arbeitsphase zur Planung der innovativen Lehrveranstaltung



Quelle: Eigenes Foto.

Konkret wurde zur Strukturierung der Arbeitsphase ein Arbeitsblatt (DIN A3) verteilt, das in sechs Felder unterteilt war und die *GeoTandems* aufforderte, bei der Planung ihrer standortübergreifenden Aktivitäten die zuvor vorgestellten Aspekte mit zu berücksichtigen. In die Felder sollten Überlegungen dazu eingetragen werden, um so von Beginn an die jeweiligen Lehrphilosophien und Lehrmethoden zu diskutieren (Robinson/Schaible 1995) und sich auf gemeinsame Ziele (Wobak/Schnelzer 2015) und Kommunikationsformen in der Zusammenarbeit (Halfhide 2009; Lietze 2019; Gastager 2016) zu verständigen (vgl. Abb. 1).

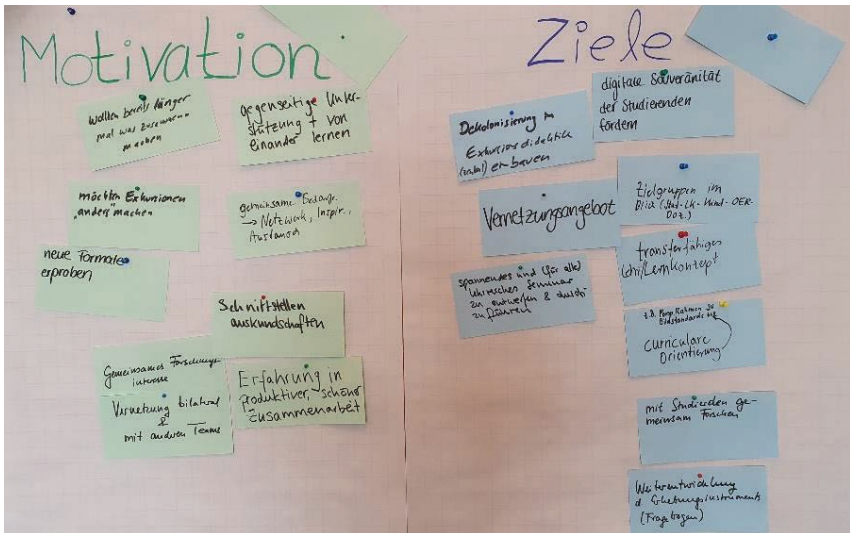
Die sechs Kategorien der Felder lauteten:

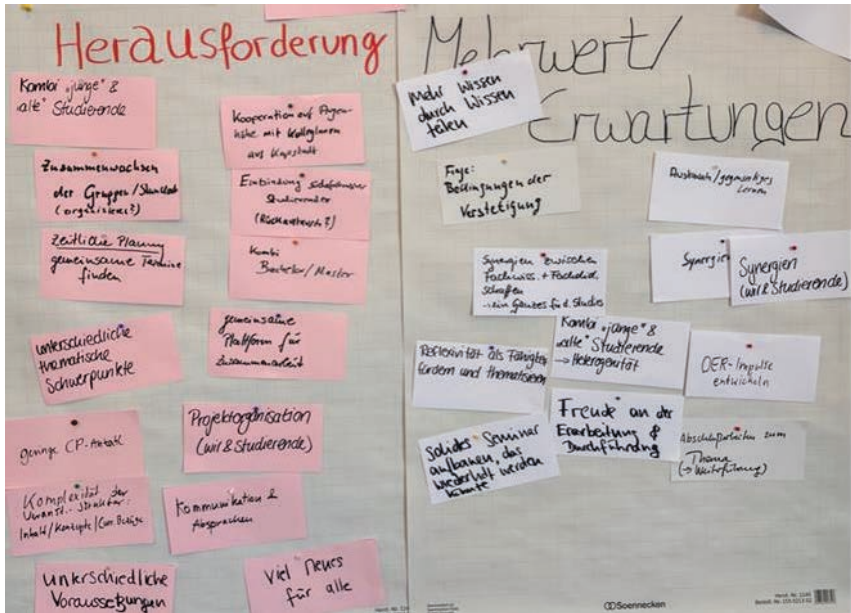
- Was motiviert Euch zur Teilnahme an den *GeoTandems*?
- Was sind die gemeinsamen Ziele?

- Welchen Mehrwert hat das *GeoTandem* für Euch? Was erhofft Ihr durch das *GeoTandem* zu lernen?
- Welche Herausforderungen haltet Ihr für besonders relevant? Wie wollt Ihr damit umgehen?
- Überlegungen zur gemeinsamen Unterrichtssteuerung (gleicher Aufwand der Studierenden an beiden Standorten, Verabredungen zu Leistungspunkten, Studien- bzw. Prüfungsleistungen, Bewertungsmaßstäben etc.)
- Habt Ihr Euch bezüglich der internen Kommunikation vorab etwas mitzuteilen?

Die Ergebnisse der Arbeitsphase wurden am Folgetag zusammengetragen, indem jedes *GeoTandem* die inhaltlichen Planungen zu ihrer Lehrinnovation vorstellte. Die Überlegungen zu den Kategorien auf dem Arbeitsblatt wurden auf Karteikarten notiert und an Pinnwänden zusammengetragen, so dass sich ein Gesamtüberblick über alle *GeoTandems* hinweg ergab (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Zwischenergebnisse der ersten Arbeitsphase





Quelle: Eigene Fotos.

Zwischenerhebung per Videokonferenz (Dezember 2023)

Ungefähr sechs Wochen nach dem Start des Semesters haben sich alle *GeoTandems* in einer 90minütigen Videokonferenz zusammengefunden, um über die jeweiligen Zwischenstände zu berichten. Neben einem Zwischenfazit, welche Lessons Learned sich bereits zum jetzigen Zeitpunkt im Hinblick auf standortübergreifendes Teamteaching festhalten lassen, wurde insbesondere danach gefragt, welche positiven und negativen Überraschungen es gab und wie das jeweilige *GeoTandem* damit umgegangen ist. Die Rückmeldungen wurden protokolliert und in die Gesamtauswertung einbezogen.

Datenerhebungen beim Abschlussworkshop (März 2024)

Der Abschlussworkshop diente der Reflexion der gesammelten Erfahrungen bezüglich des standortübergreifenden Teamteachings und zwar

sowohl innerhalb der jeweiligen *GeoTandems* als auch übergreifend im Hinblick auf Schlussfolgerungen für zukünftige Aktivitäten in diesem Feld. Gerahmt wurde die Reflexion durch zwei Fragebögen. Der erste Fragebogen wurde zu Beginn des Workshops durch jedes einzelne Tandemmitglied individuell ausgefüllt. Er bestand aus fünf offenen sowie sechs standardisierten Fragen mit Antwortvorgaben bzw. einer Bewertungsskala von 1-10, wobei jede dieser Fragen die Möglichkeit enthielt, die vorgenommene Bewertung in einem Textfeld zu erläutern.

Der zweite Fragebogen wurde anschließend gemeinsam innerhalb der jeweiligen *GeoTandems* ausgefüllt. Dadurch sollte die gemeinsame Reflexion angeregt und strukturiert werden. In diesem zweiten Schritt kamen acht offene Fragen und eine Frage mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zum Einsatz. Die Fragen zielten darauf ab, von Seiten der *GeoTandems* Rückmeldungen zu den vier Stichworten (a) Bewährtes, (b) Stolpersteine, (c) Verbesserungsvorschläge und (d) Unterstützung zu erhalten. Dabei sollte bei jedem dieser Aspekte zwischen der fachlich-inhaltlichen Ebene und der internen Zusammenarbeit innerhalb des *GeoTandems* unterschieden werden.

Im Plenum wurden anschließend zunächst die Ergebnisse des individuellen Fragebogens vorgestellt und diskutiert. Anschließend wurden die Rückmeldungen aus den *GeoTandems* entlang der vier genannten Stichworte zusammengetragen.

Gemeinsame Abschlusspublikation

Auch die Arbeiten an diesem Sammelband und die nun vorliegenden Kapitel der sechs *GeoTandems* sind eine relevante Datenquelle, um die Leitfrage nach übergreifenden Erkenntnissen im Hinblick auf Teamteaching in der geographischen Hochschullehre zu beantworten. Insbesondere hier finden sich auch entsprechende Hinweise auf studentische Rückmeldungen.

Ergebnisse: Individuelle, kollektive und studentische Perspektiven auf die *GeoTandems*

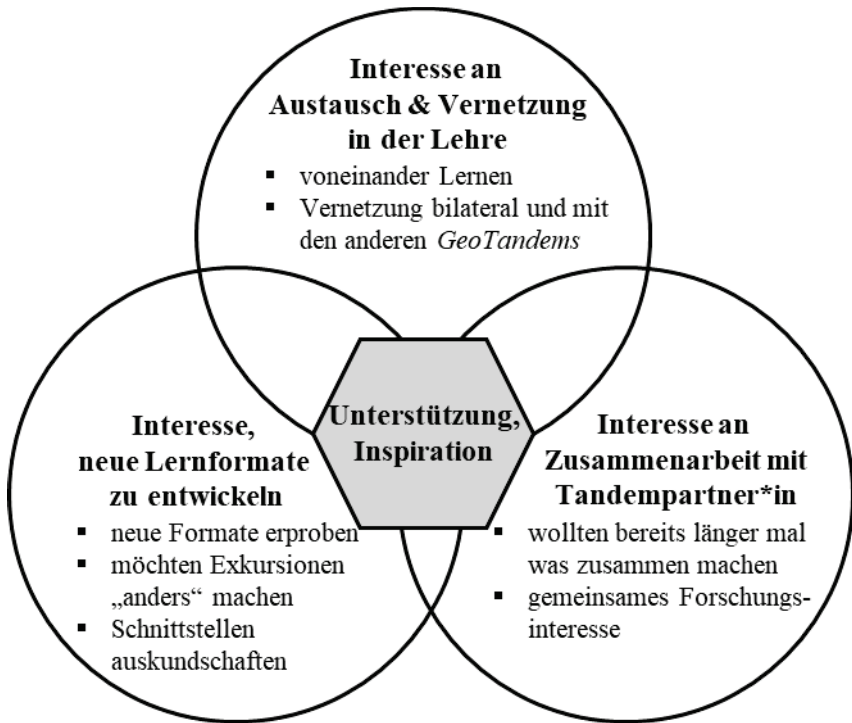
Die Reflexion des im Projekt *GeoTandems* praktizierten standortübergreifenden Teamteachings in der geographischen Hochschullehre differenzieren wir nach den individuellen Perspektiven der beteiligten Lehrenden, der gemeinsamen, kollektiven Perspektive des jeweiligen *GeoTandems* und bezüglich der Rückmeldungen, welche die Studierenden gegeben haben.

Rückmeldungen und Reflexionen der Lehrpersonen

Die individuellen Perspektiven der Lehrenden werden zunächst anhand der Arbeitsblätter und Präsentationen des Auftaktworkshops erfasst. Dort wurden Motivationen dargelegt, weshalb sie sich an dem Projekt beteiligt und welchen Mehrwert sie sich erhofft haben. Anschließend erfolgt die Auswertung der Antworten des individuellen Fragebogens aus dem Abschlussworkshop.

Abbildung 3 fasst die zentralen Beteiligungsmotive zusammen, die zu Beginn des Projekts von den Lehrenden genannt wurden. Die genannten Aspekte lassen sich drei zentralen Kategorien zuordnen. Erstens das Interesse, sich im Bereich der Lehre auszutauschen und zu vernetzen und zwar sowohl innerhalb des eigenen als auch darüber hinaus mit den anderen *GeoTandems*. Zweitens das Interesse, neue Lernformate zu entwickeln und zu erproben, indem Dinge anders als bisher gemacht und dazu Schnittstellen ausgelotet werden, um sich sinnvoll zu ergänzen. Als drittes Motiv wurde das konkrete Interesse an der Zusammenarbeit genau mit dem bzw. der jeweiligen Tandempartner*in genannt. Im Zentrum der Abbildung 3 stehen Begriffe, die von den Lehrenden genannt wurden, sich aber nicht zwingend einem der drei zuvor genannten Bereiche zuordnen lassen. Vielmehr bringen sie als übergeordnete Antriebsfedern in allen drei Bereichen die Motivation knackig auf einen Nenner, an den *GeoTandems* teilzunehmen: Unterstützung und Inspiration.

Abb. 3: Motive der Lehrenden, sich an den GeoTandems zu beteiligen



Quelle: Eigene Darstellung.

Die zu Beginn abgefragten Ziele, welche die Lehrenden mit dem eigenen *GeoTandem* verbinden, sind wesentlich enger auf die konkreten Lernformate und Lerninhalte sowie die Lernziele der geplanten Lehrveranstaltung bezogen. Die beteiligten Lehrpersonen verfolgten somit trotz der vielfältigen Motivlagen über die verschiedenen *GeoTandems* hinweg das nahezu identisch formulierte Ziel, Lehrinnovationen zu entwickeln und gemeinsam zu erproben.

Die Antworten in den individuellen Fragebögen nach Durchführung der Lehrveranstaltungen zeigen sehr deutlich, dass die beteiligten Lehrenden das Format der *GeoTandems* sehr geschätzt haben und für sich viel

daraus mitnehmen konnten. Tabelle 1 zeigt das Meinungsbild bezüglich der drei Aussagen, die auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 10 (trifft voll und ganz zu) bewertet werden sollten.

Die Zusammenarbeit innerhalb der *GeoTandems* wurde einhellig als problemlos wahrgenommen. Die Lehrenden gaben an, dass sie sowohl fachlich als auch didaktisch viel gelernt hätten, wobei der Lerneffekt bezüglich der Didaktik etwas besser bewertet wurde.

Tab. 1: Individuelle Bewertung der *GeoTandems* durch die Lehrenden

Aussage	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Mittelwert
Die Zusammenarbeit in meinem <i>GeoTandem</i> hat sehr gut funktioniert.									4	8	9,7
Durch die Zusammenarbeit in meinem <i>GeoTandem</i> habe ich <u>fachlich</u> viel gelernt.						1	5	4	2		7,6
Durch die Zusammenarbeit in meinem <i>GeoTandem</i> habe ich <u>didaktisch</u> viel gelernt.						2		5	2	2	8,2

Quelle: Eigene Erhebung.

Die jeweilige Bewertung sollte in Textfeldern kommentiert und dadurch kontextualisiert werden. Die Einträge bestätigen die in der Literatur genannten Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit im Team (z.B. Stepić/Popović 2022). Die nachfolgend aufgeführten Zitate unterstreichen insbesondere die Bedeutung guter Kommunikation (Smith et al. 2020) und der gleichwertigen Übernahme von Verantwortlichkeiten (Wobak/Schnelzer 2015) sowie die Bedeutung einer guten Passung der beteiligten Partner*innen (Brühlmann et al. 2016):

- „Alles lief sehr kollegial und wertschätzend ab“
- „Zeitplanung eingehalten, Wertschätzung, gute Passung“
- „Faire Aufteilung der Aufgaben, organisatorische Lasten gemeinsam getragen“
- „gute Absprachen auf Augenhöhe“
- „gemeinsames Interesse für die Thematik, Lust auf Zusammenarbeit“

In dem individuellen Fragebogen wurden die Lehrenden zudem in zwei offenen Fragen um Auskunft gebeten, was ihnen an der Zusammenarbeit im *GeoTandem* besonders gut und was ihnen nicht so gut gefallen hat, bzw. was sie beim nächsten Mal anders machen würden. In Tabelle 2 sind zentrale Aussagen zu den wesentlichen Aspekten aufgelistet. Nahezu alle Personen haben den fruchtbaren Austausch innerhalb ihres *GeoTandems* geschätzt. Mehrfach wurde dabei auf sich gegenseitig ergänzende Kompetenzen hingewiesen. Einige Antworten bezogen sich darauf, dass es den Lehrenden gefallen hat, Einblicke in andere Standorte und in andere Herangehensweisen bei der Planung von Lehrveranstaltungen zu bekommen.

Verbesserungsmöglichkeiten wurden bezüglich der gegenseitigen Besuche genannt, die strategisch noch besser in die Planung der Veranstaltungen integriert werden könnten. Von Seiten der *GeoTandems*, bei denen die Studierenden miteinander in Kontakt kamen, wurden Videokonferenzen, die aus organisatorischen Gründen zu Beginn stattfanden, als weniger effektiv im Vergleich zu späteren Präsenztreffen wahrgenommen. Drei Personen nannten zudem mehr Vorbereitungszeit als einen Aspekt, den sie beim nächsten Mal anders machen würden (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Zentrale Antworten auf die offenen Fragen, was den Lehrenden an der Zusammenarbeit gut bzw. nicht so gut gefallen hat

An der Zusammenarbeit im <i>GeoTandem</i> hat mir besonders gefallen	Das hat mir nicht so gut gefallen bzw. würde ich beim nächsten Mal anders machen
<p>„Die „gemeinsame Kreativität“ mit dem gegenseitigen Zusprielen von Ideen.“</p> <p>„Gegenseitiger Dialog, Unterstützung, Spaß bei der Vorbereitung (...), gegenseitiges Mut zusprechen (...): Zusammen hat man weniger Angst... 😊“</p>	<p>„Gegenseitiges Besuchen besser planen & strategischer im Unterricht einsetzen“</p> <p>„Die Studierenden hätten sich in Präsenz treffen sollen, dafür gab es aber keine finanziellen Ressourcen“ (2x)</p> <p>„Digitaler Start war ineffektiv; (sich) schneller/ eher besuchen“</p>

<p>„Austausch & gemeinsame Entwicklung eines Lehrplans mit Kollegen mit großen regionalen und fachlichen Expertiseüberschneidungen, die es an meinem Institut so sonst nicht gibt“</p> <p>„Komplementäre Kompetenzen im Team ergeben ein Ganzes und ergänzen sich gut. Insbesondere konnte ich methodisch etwas lernen.“</p> <p>„Zusammenarbeit verschiedener Fachperspektiven (...); gegenseitige Hospitationen und Seminarbeiträge in Präsenz am jeweils anderen Hochschulort“</p> <p>„Einblick in anderen Lehrstuhl“</p> <p>„Es war ein sehr inspirierender Austausch, der durch Kollegialität geprägt war. Ich habe viel gelernt und war durch den unterstützenden Rahmen sehr angeregt.“</p>	<p>„Vielleicht einige workshopartige Treffen zur gemeinsamen Konzeptentwicklung zusätzlich (...)“</p> <p>„Es ist ratsam, das <i>GeoTandem</i> mit mehr Zeit vorzubereiten und durchzuführen. Unser Projekt war inhaltlich recht anspruchsvoll und trotzdem hätten wir mehr Zeit für Konzepte (...) zur sozialen Dynamik einplanen können, um die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden zu verbessern.“</p> <p>„Sicherstellen, dass wir als <i>GeoTandem</i> die Zeit bei den Workshops gut nutzen können“</p> <p>„Es ist nichts, was mir nicht gut gefallen hätte, lediglich mehr Austausch in Präsenz wäre schön“</p>
---	---

Quelle: Eigene Erhebung.

Reflexionen der GeoTandems: Bewährtes, Stolpersteine, Verbesserungsvorschläge und Unterstützung

Im Zuge der Begleitforschung wurden die *GeoTandems* kontinuierlich zur Reflexion aufgefordert. Den Rückmeldungen zufolge hat sich die freie Wahl der beteiligten Partner*innen sehr bewährt. Alle sechs *GeoTandems* gaben im gemeinsam ausgefüllten Tandem-Fragebogen während des Abschlussworkshops an, dass sich die Personen vorher kannten. Die zentrale Verbindung zueinander waren gemeinsame wissenschaftliche Interessen, die sich in der Mehrheit der Fälle auch in gemeinsamen, bereits durchgeführten wissenschaftlichen Aktivitäten (gemeinsame Publikationen, Projektanträge oder Projektzusammenarbeit) niederschlugen. Zwei *GeoTandems* nannten zudem den AK Hochschullehre Geographie als Ort des Kennenlernens. Die herausgehobene Rolle

der gemeinsamen fachinhaltlichen Interessen interpretieren wir als zentralen Vorteil eines standortübergreifenden Ansatzes. Denn solche Teams finden sich dann trotz der teilweise erheblichen Entfernungen zusammen, um ähnliche bzw. sich gut ergänzende wissenschaftliche Interessen auch in der Lehre mit innovativen Lernkonzepten umzusetzen. Solche Partnerschaften sind am eigenen Standort in der Regel wesentlich schwieriger zu realisieren.

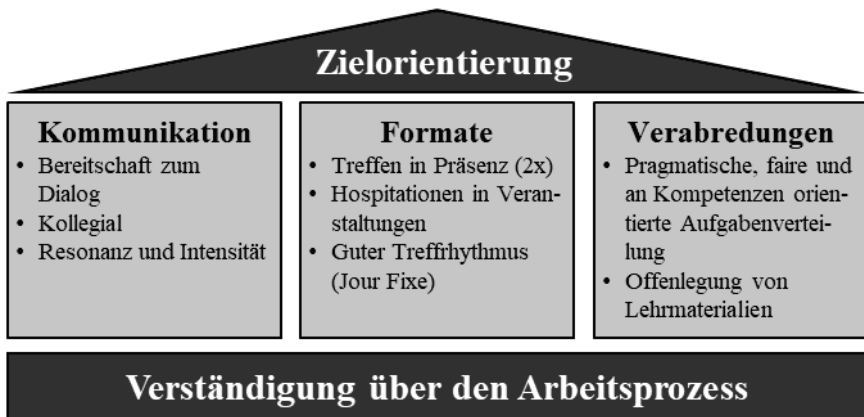
Wie wichtig eine vertrauensvolle Partnerschaft als Basis für die gemeinsame Arbeit ist, zeigt sich auch in der Aussage eines *GeoTandems*, dass man während der gemeinsam durchgeführten Lehre auch andere Formen des Lehrens kennenlernt und durch die andere Lehrperson ein Korrektiv für den eigenen Lehrstil hat. Dies habe Momente der Verunsicherung erzeugt, sei aber letztlich sehr „angenehm und produktiv“ gewesen.

Bestätigt wird der Wert einer guten Partnerschaft im *GeoTandem* durch die Antworten auf die offene Frage, was sich auf der inhaltlichen Ebene besonders bewährt bzw. als besonders geeignet erwiesen hat. Hier verwies über die Hälfte der *GeoTandems* auf den Mehrwert und die Synergien, die durch das Zusammenführen der jeweiligen Expertisen hervorgerufen wurden. Ein *GeoTandem* betonte, dass sich der vorgenommene Alltags-/Lebensweltbezug für Studierende und deren zukünftige Schüler*innen sehr bewährt habe. Eine weitere Antwort benannte die Fokussierung auf ausgewählte Schritte im Lehr-Forschungsprozess, der mit den Studierenden durchgeführt wurde.

Abbildung 4 fasst die Rückmeldungen zu der Frage zusammen, welche Aspekte sich auf der Ebene der Zusammenarbeit im Team bewährt und als besonders geeignet erwiesen haben. Eine Rückmeldung benannte ganz konkret die Verständigung über den Arbeitsprozess (in Abbildung 4 als zentrale Basis visualisiert). Zwei Rückmeldungen bezogen sich auf die Zielorientierung bzw. auf gemeinsame Ziele (vgl. u.a. Wobak/Schnelzer 2015). Vor dem Hintergrund, dass die *GeoTandems* als ein zeitintensives Format wahrgenommen wurden und Teamteaching in

der Regel keine Zeitersparnis, sondern tendenziell eher eine zusätzliche zeitliche Belastung erzeugt (Brühlmann et al. 2016), scheint es sehr wichtig zu sein, dass besonders aussichtsreiche, erstrebenswerte Ziele adressiert werden, die gemeinsam zu erreichen sind, um den Mehraufwand zu rechtfertigen.

Abb. 4: Bewährtes bezüglich der Zusammenarbeit innerhalb der *GeoTandems*



Quelle: Eigene Darstellung.

Weitere Rückmeldungen zur Zusammenarbeit im *GeoTandem* geben Auskunft über bewährte Verfahren, um von der Basis zu den Zielen zu gelangen. Diese lassen sich drei Kategorien zuordnen: Erstens werden Aspekte der Kommunikation (vgl. u.a. Smith et al. 2020) genannt. Für die Zusammenarbeit hat es sich nach Auskunft einiger *GeoTandems* als geeignet erwiesen, wenn diese durch eine Bereitschaft zum Dialog gekennzeichnet sei und kollegial ablaufe. Es habe sich zudem bewährt, wenn die Kommunikation Resonanz erzeugte, was eine gewisse Intensität des Austauschs voraussetzt. Zweitens haben sich bestimmte Formate als begünstigend erwiesen. Zwei *GeoTandems* nannten explizit die Treffen in Präsenz. Weitere Formate betreffen Hospitationen in Veranstaltungen der Partnerperson sowie gewisse Regelmäßigkeiten

des Austauschs (z.B. durch Jour Fixe), um das zu vermeiden, was in einer Rückmeldung wie folgt auf den Punkt gebracht wurde: „Einer galoppiert davon und wundert sich, dass keine Rückmeldung kommt“. Die dritte Kategorie betrifft konkrete Verabredungen. Hier ist einerseits die Aufgabenverteilung gemeint, die insbesondere dann gelinge, wenn diese nicht nur fair, sondern zugleich auch pragmatisch und an den jeweiligen Kompetenzen der beteiligten Personen orientiert sei. Andererseits habe es sich bewährt, wenn ein offener Zugang zu Lehrmaterialien der Partner*innen verabredet werde und diese dann innerhalb des *GeoTandems* zentral zugänglich gemacht würden (vgl. u.a. Plattfaut et al. 2021).

Im nächsten Schritt wurden die *GeoTandems* gebeten, Stolpersteine und Schwierigkeiten zu reflektieren. Bezüglich der Zusammenarbeit innerhalb der Teams wurde darauf verwiesen, dass es den zusätzlichen Zeitaufwand für die organisatorischen Absprachen zu berücksichtigen gilt, der sich aus der standortübergreifenden Zusammenarbeit ergibt. Ein *GeoTandem* nannte die räumliche Distanz als ein Hindernis, da gegenseitige Besuche mit mehrstündigen Reisen verbunden waren.

Bezogen auf die inhaltliche Durchführung nannte ein *GeoTandem* die zeitlich enge Vorbereitung bzw. eine Fehleinschätzung bezüglich der Vorbereitungszeit als Stolperstein (vgl. u.a. Rytivaara/Kershner 2012). Von mehreren *GeoTandems* wurden unterschiedliche Curricula, Modulbeschreibungen oder Prüfungsvorgaben genannt, die oftmals nur sehr schwierig auf einen Nenner gebracht werden konnten. Insbesondere wenn die Studierenden beider Standorte in Kontakt traten und zusammenarbeiten sollten, erwies sich dies als Hindernis. Solche *GeoTandems* hatten auch das Teambuilding unter den Studierenden der verschiedenen Standorte als Stolperstein benannt. *GeoTandems* mit komplementären Kompetenzen (z.B. zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik) nannten die in interdisziplinären Zusammenhängen häufig auftretende Herausforderung der Fachsprache und der verwendeten Fachbegriffe. Zwei *GeoTandems* wiesen zudem auf Differenzen zwi-

schen den eigenen innovativen Aktivitäten und den angestammten Gepflogenheiten am eigenen Institut als Stolperstein hin. Insbesondere wenn die Modulverantwortung nicht in der Hand der Tandemakteure liegt, ist eine Verstetigung der jeweiligen Lehrinnovation nicht sicher gewährleistet. In eine ähnliche Richtung geht ein weiterer Hinweis, der bemerkt, dass innovative Lehrinhalte und neuere theoretische oder methodische Perspektiven von Studierenden als nicht relevant eingestuft und als „problematisch“ oder „schwierig“ kritisiert wurden, weil diese nicht ihren tradierten Erwartungen und Vorstellungen entsprachen. Aus diesem *GeoTandem* kam aber auch die Rückmeldung, dass die Herausforderungen, sich an „schwierige“ Themen heranzuwagen, gerade durch die gegenseitige Unterstützung im *GeoTandem* bewältigt werden konnte. Mit anderen Worten: Das standortübergreifende Lehrformat kann einen großen Mehrwert bieten, wenn es darum geht, neue Themen für die Lehre aufzubereiten, auch wenn sich diese (noch) abseitig des Mainstreams bewegen, weil die Zusammenarbeit im Team die erforderliche Unterstützung bei der erstmaligen Vermittlung dieser Inhalte bieten kann.

Im Zuge der Reflexion durch die *GeoTandems* wurden auch Verbesserungsvorschläge erfasst. Die Mehrzahl der Anregungen bezog sich direkt auf die zuvor genannten Stolpersteine, beispielsweise indem eine bessere zeitliche Planung im Vorfeld oder andere Formate des Kennenlernens der Studierenden angedacht wurden. Dabei herrschte Einigkeit, dass Treffen in Präsenz einem digitalen Erstkontakt unbedingt vorzuziehen seien. Bezogen auf das Gesamtprojekt wurde zum einen vorgeschlagen, das Tandemkonzept zu einem regelmäßig stattfindenden Weiterbildungsangebot zu entwickeln, um durch standortübergreifende Hochschullehre die Entwicklung und Diffusion von Lehrinnovationen zu unterstützen. Dabei wäre es hilfreich, wenn die gesammelten Erfahrungen weitergegeben würden, welche Tandemformate zu welchen Tandemzielen passen (vgl. u.a. Friend 2008; Gastager et al. 2016; Brühlmann et al. 2016).

Zum anderen wurde eine längere Dauer als ein Jahr vorgeschlagen. Insbesondere wenn eine gemeinsame Abschlusspublikation über die Erfahrungen und Erkenntnisse entstehen soll, ist ein Jahr zu knapp. Es wurde aber auch der Wunsch geäußert, dass sich die Aktivitäten der *GeoTandems* nicht auf die Durchführung von Lehrveranstaltungen in nur einem Semester beschränke sollten. Argumente für eine entsprechende Flexibilisierung betreffen formale Aspekte wie die Passung in die Curricula, die an der einen Universität besser im Winter- und an der anderen im Sommersemester gewährleistet wäre. Aber auch inhaltlich kann es gute Gründe geben, einen längeren Zeitraum als ein Semester zu adressieren, zum Beispiel um im ersten Semester zusammen mit Studierenden etwas zu entwickeln und dies dann im zweiten Semester systematisch zu erproben.

Die Frage, wie ein standortübergreifendes Format unterstützt werden sollte und welche der gewährten Unterstützungsangebote als besonders hilfreich wahrgenommen wurden, beantworteten die *GeoTandems* wie folgt: Von allen *GeoTandems* wurde die finanzielle Unterstützung als sehr wichtig empfunden, um die gegenseitigen Besuche und die Reisen zu den Workshops zu finanzieren (vgl. u.a. Müller 2023). Es wurde auch der Wunsch nach Reisemitteln für Studierende geäußert, wobei den Beteiligten klar war, dass im Rahmen einer einzelnen Projektförderung dann zurecht zu fragen ist, woher bei einer Verstetigung über die Projektlaufzeit hinaus studentische Reisemittel kommen sollen.

Die beiden gemeinsamen Workshops aller *GeoTandems* wurden ebenfalls als ausgesprochen hilfreich und unterstützend wahrgenommen. Die dadurch stattfindende Vernetzung und der Austausch über das eigene *GeoTandem* hinaus haben geholfen, von verschiedenen Kontexten zu lernen. Dabei hat es sich als sehr sinnvoll erwiesen, den *GeoTandems* im Rahmen der Workshops genügend Zeit für die interne Gruppenarbeit einzuräumen, damit Anregungen und erhaltene Inputs unmittelbar in die Gestaltung der eigenen Lehrinnovation einfließen konnten.

Als weiterer Punkt wurde die Sichtbarmachung der Aktivitäten als wichtige Unterstützung genannt. Entsprechend fanden alle *GeoTandems* die vorliegende Publikation trotz des damit verbundenen Mehraufwands ausgesprochen sinnvoll. Auch wurde darum gebeten, auf Fachtagungen und bei Treffen des Arbeitskreis Hochschullehre Geographie weiter über die Inhalte und Ergebnisse der *GeoTandems* zu berichten.

Rückmeldungen der Studierenden

Bei der Zwischenerhebung per Videokonferenz wurden die *GeoTandems* daran erinnert, nach Möglichkeit ein Feedback ihrer Studierenden in geeigneter Weise einzuholen. Bereits zu diesem Zeitpunkt wurde seitens der Lehrenden als erster Eindruck geäußert, dass die Studierenden die gemeinsam geplanten Veranstaltungen positiv aufgenommen haben.

Rückmeldungen von Seiten der Studierenden fanden sich in den individuellen Fragebögen, die im Rahmen des Abschlussworkshops verwendet wurden. So betonten zwei Lehrende, dass die besondere Freude des *GeoTandems* darin bestand, dass die Studierenden die Veranstaltung positiv bewerteten und Gefallen an den Inhalten und dem Veranstaltungsaufbau fanden. Auf die Frage, worauf sie in Bezug auf das eigene *GeoTandem* stolz oder womit sie besonders zufrieden seien, antworteten die Lehrenden wie folgt: „Zufriedenheit der teilnehmenden Studis – wir haben tolles Feedback zu den Inhalten, aber auch zu unserem Kursdesign und Lehrstil bekommen“ und „[...] dass die Studierenden-Evaluation in Bezug auf unsere Ziele sehr positiv waren“.

Weitere Rückmeldungen der Studierenden finden sich in den jeweiligen Beiträgen der *GeoTandems* in diesem Sammelband. Insgesamt lässt sich eine allgemeine Zufriedenheit der Studierenden mit den jeweiligen Projekten erkennen. Auf fachinhaltlicher Ebene wurde die gewählte Thematik der Dekolonisierung von Exkursionen in der Geographie positiv von Studierenden hervorgehoben (vgl. Kapitel 8). Ebenso wurde

von Studierenden positiv angemerkt, dass sie Teil eines Forschungsprozesses gewesen sind (vgl. Kapitel 9) oder dass die Auswahl der Aufgaben/Themen für den Lehrberuf nützlich sei (vgl. Kapitel 4). Positiv bewerteten die Studierenden auch das Engagement „[...]“ und die Begeisterung der Lehrenden für die Thematik, die [...] auf die Studierenden abgefärbt habe, weshalb viele das Seminar als konstruktiv und fruchtbar beschrieben“ (Kapitel 5).

Bezüglich der Umsetzung der jeweiligen *GeoTandems* nannten die Studierenden Verbesserungsvorschläge, die sich jedoch individuell auf das spezifische Projekt beziehen und sich nicht projektübergreifend abstrahieren lassen. Beispiele für eben solche Verbesserungsvorschläge wären der Wunsch nach einer Anpassung der zeitlichen Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 5), der Wunsch einer stärkeren Absicherung bezüglich der Modulleistung (vgl. Kapitel 6) oder die „Rolle in der Logistik und Verteilung der Fragebögen“ (Kapitel 9). Die ersten beiden Hinweise zeigen deutlich, dass Unterschiede in den strukturellen Rahmenbedingungen der beteiligten Standorte unbedingt beachtet werden sollten. Dies wird auch daran deutlich, dass einige Studierende in ihren Rückmeldungen eine ungleiche Arbeitsverteilung innerhalb der Gruppenarbeit bemängelten und auf einen unterschiedlichen Arbeitsaufwand der Gruppenmitglieder verwiesen.

Auch in der Literatur zur standortübergreifenden Hochschullehre werden die Schwierigkeiten betont, die mit unterschiedlichen Studienordnungen, Curricula und standortspezifischen Auslegungen und Gewohnheiten einhergehen, so dass bei der Planung von standortübergreifenden Lernformaten plausible Lösungen gefunden werden müssen, damit die Anforderungen und Abläufe an den beteiligten Hochschulen möglichst einheitlich ablaufen und den jeweiligen Gepflogenheiten vor Ort nicht entgegenstehen (Brühl/Henneberg 2016, Schulze Wessel et al. 2016; Plank et al. 2019).

Die Studierenden äußerten auch den Wunsch nach einem persönlichen Austausch und Treffen in Präsenz. So gaben die Studierende des *GeoTandems*, dessen standortübergreifender Austausch online realisiert wurde, die Rückmeldung, dass sie eine Präsenzveranstaltung präferiert hätten, um sich besser austauschen und auch fachlich noch stärker von dem Zusammenschluss profitieren zu können. Gleichzeitig wurde jedoch auch der Zwiespalt zwischen dem Wunsch nach mehr Präsenz einerseits und den damit verbundenen Zeit- und Reisekosten andererseits kommuniziert und kritisch betrachtet, denn bereits die online-realisierte standortübergreifende Zusammenarbeit wurde als organisatorisch und zeitlich aufwendig beschrieben (vgl. Kapitel 6).

Eben dieser Reiseaufwand wurde auch von den Studierenden eines weiteren *GeoTandems*, bei dem ein Präsenzaustausch zwischen den Studierenden stattfand, hervorgehoben. Vor dem Hintergrund, dass die Reisezeit einen erheblichen Teil der Zeit vor Ort aufbrauchte, schlugen die Studierenden vor, bei zukünftigen standortübergreifenden Veranstaltungen diese derart zu modifizieren, dass weniger, aber dafür zeitlich längere Sitzungen vor Ort stattfinden könnten (vgl. Kapitel 9).

Dass sich ein standortübergreifender Zusammenschluss insgesamt jedoch lohnt, wird anhand weiterer Studierendenaussagen deutlich. Während einerseits bereits das Kennenlernen einer neuen Stadt beziehungsweise eines neuen Standortes als Mehrwert formuliert wurde, wurde andererseits auch der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden als bereichernd empfunden. Die standortübergreifende Zusammenarbeit könne zudem für das zukünftige Berufsleben gewinnbringend sein. Konkret äußerte eine Studierende, „es war ein bisschen wie im richtigen Arbeitsleben, dass man sich mit Kollegen an einem anderen Ort koordinieren muss und mit ihnen zusammenarbeitet“ (Kapitel 9). Eine weitere Studierende stellt heraus, dass die Zusammenarbeit innerhalb des Projektes gerade auch im Hinblick auf die „Kommunikations- und Zusammenarbeitsfähigkeiten [...] von unschätzbarem Wert ist“ (Kapitel 9). Letztlich lässt sich das Interesse an standortüber-

greifender Zusammenarbeit mit den Worten eines Studierenden abschließend auf den Punkt bringen: „Ich persönlich hoffe, dass Module dieser Art, die einen Standortwechsel beinhalten, häufiger angeboten werden“ (Kapitel 9).

Schlussfolgerungen

Die Auswertungen des Feedbacks der Teilnehmer*innen der *GeoTandems* ebenso wie unsere Beobachtungen ihrer gemeinsamen Arbeit und die in diesem Beitrag vorliegenden Reflexionen machen deutlich, dass Unterstützung und Inspiration die zentralen Motive sind, an einem solchen Format des Teamteachings teilzunehmen. Innovation in der geographischen Hochschullehre lässt sich leichter und besser realisieren, wenn es kollegiale Unterstützung und den Austausch mit Gleichgesinnten gibt. Dies unterstreicht dann auch die Bedeutung der Workshops, die im Rahmen dieses Projektes durchgeführt wurden. Das kollektive Momentum, das dabei innerhalb der jeweiligen *GeoTandems* und zwischen den *GeoTandems* entsteht, ist augenscheinlich eine der zentralen Gelingensbedingungen, die nach unserem Kenntnisstand in der Fachliteratur bisher kaum beachtet wurde. Kurz gesagt: Auch wenn man zu zweit (oder mit mehreren Personen) auf einem Tandem sitzt, so radelt es sich im Pulk nochmals einfacher.

Darüber hinaus gelingen *GeoTandems* dann, wenn sich die Personen ihre Tandempartner*innen gezielt selber aussuchen können und die Entscheidung für ein standortübergreifendes *GeoTandem* aufgrund gemeinsamer Interessen, der Expertise des oder der jeweils anderen Partners oder Partnerin und aufgrund übereinstimmender Motive gefällt wird. Dabei kann ein Förderformat wie das vorliegende hilfreich sein, um den Interessierten einen Rahmen zu geben, der es ihnen in besonderer Weise ermöglicht, mit jemandem zusammenzuarbeiten, mit dem sie schon immer einmal in der Lehre zusammenarbeiten wollten. Im Kontext des universitären Alltags ist dies gerade bei standortübergreifenden Kooperationen oft nicht einfach zu realisieren. Hierfür ist das Format

der *GeoTandems* ein motivierender und, strukturell betrachtet, ein Neues möglich machender Kontext.

Indem in der Ausschreibung als Bedingung für die Förderung ausgegeben war, dass die Bewerber*innen Lehrinnovationen entwickeln und erproben wollen und dies bei der Auswahl der *GeoTandems* ein zentrales Kriterium war, bestand von Beginn an ein hohes Maß an Übereinstimmung über die übergeordneten Ziele des Formats und der gemeinsamen Arbeit. Dies zeigt sich beim Abschluss des Projekts als eine gute Ausgangsbedingung für den Erfolg des Projektes. Für die Förderung von Lehrinnovationen lässt sich damit festhalten, dass *GeoTandems* ein sehr geeignetes Format sind, um derartige Innovationen zielgerichtet zu unterstützen. Denn in einer gleichberechtigten Zusammenarbeit muss gezwungenermaßen über den eigenen Tellerrand geschaut werden. Die *GeoTandems* lassen sich auf diese Weise auch als Saatbeet für eine besondere Form sozialer Innovationen (Howaldt/Schwarz 2010; Franz/Kaletka 2019) beschreiben.

Und wenn man auf die Perspektive der Studierenden schaut, so sind überwiegend positive Rückmeldungen zu verzeichnen gewesen. Im Hinblick auf Verbesserungspotenziale des Formats des *GeoTandems* sind insbesondere die Rückmeldungen derjenigen Studierenden hilfreich, die mit Studierenden eines jeweils anderen Standortes zusammenarbeiteten. Die größten Herausforderungen ergaben sich dabei aus den unterschiedlichen Curricula, Modulbeschreibungen oder Prüfungsanforderungen. Nicht immer konnten die Aktivitäten der *GeoTandems* in diese einheitlich eingepasst werden, weil z.B. die jeweiligen Prüfungsordnungen inkompatible Vorgaben machten. Ungleiche Leistungsanforderungen innerhalb einer Lerngruppe erzeugen dann Unmut und verkomplizieren das Arbeiten in Gruppen. Zudem wurde deutlich, dass dadurch das studentische Bedürfnis nach Erwartungssicherheit bezüglich der Leistungsanforderungen nicht vollumfänglich bedient wurde. Auch von Seiten der Lehrenden wurde die Einpassung in die verschiedenen Curricula, Modulbeschreibungen und Prüfungsvorgaben als einer der größten Stolpersteine empfunden. Bei den Workshops gab

es daher einen regen Austausch zwischen den *GeoTandems*, wie an den verschiedenen Standorten mit bestimmten Vorgaben umgegangen wird. Viele Wortbeiträge plädierten dafür, dass es sehr vernünftig sein kann, sich zu trauen, die Gestaltungsspielräume innerhalb der Vorgaben konsequent auszuloten, anstatt sich sklavisches an einem „das haben wir hier immer schon so gemacht“ zu orientieren.

Wenn Studierende beider Standorte interagieren, dann ist die Form des Kontakts genau zu bedenken. Videokonferenzen sind zwar günstig und ortsunabhängig durchführbar, die studentischen Rückmeldungen bestätigen jedoch, dass Videokonferenzen persönliche Begegnungen nicht ersetzen können. Gegenseitige Besuche sind zeitlich und finanziell genau zu durchdenken, und sie bieten sich tendenziell eher für größere Module mit einem entsprechend hohen Workload an sowie für Module, in denen Gelände- oder Exkursionstage zum Bestandteil des Moduls zählen. Es gilt den Aufwand der Besuche in den Modulen entsprechend abzubilden.

Für die konkrete Ausgestaltung von *GeoTandems* und ihre Ziele lässt sich aufbauend auf den Ergebnissen des vorliegenden Projekts festhalten, dass sich Tandems, die sich der Konzeptentwicklung und deren Umsetzung widmen, organisatorisch deutlich einfacher tun als Tandems, die in ihre Vorhaben (auch) die Begegnung und Interaktion der Studierenden von unterschiedlichen Standorten einbeziehen. Hier sind zusätzliche organisatorische, zeitliche und finanzielle Aspekte der standortübergreifenden Kooperation zu bedenken. Perspektivisch hieße das möglicherweise, diese Form der *GeoTandems* noch einmal explizit zum Gegenstand einer Projektförderung und Lehrforschung zu machen.

Literaturverzeichnis

Brühl, Tanja und Henneberg, Ingo (2016): Standortübergreifende Ringvorlesung – Erfahrungen eines Lehrprojektes zum „Islamischen Staat“. In: Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung 5 (2), 274-282.

- Brühlmann, Olga; Hildebrandt, Elke und Marty, Astrid (2016): Team-teaching - Eine Übersicht über internationale empirische Forschung II. In: *Lebensbegleitendes Lernen* 15(3), 74-89.
- Franz, Hans-Werner und Kaletka, Christoph (2018) (Hrsg.): *Soziale Innovationen lokal gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Friend, Marilyn (2008): *Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All*. In: *Journal of Curriculum and Instruction* 2(2), 9-19.
- Gastager, Angela; Gasteiger-Klicpera, Barbara; Krammer, Mathias; Nebel, Anna; Nussbaumer, Martina; Mirth, Theresa; Padinger, Selina; Offner, Kerstin; Pristovnik, Martina; Luttenberger, Silke; Breyer, Caroline und Kupper, Stefanie (2016): *Diversität in Lehrerteams. Co-Teaching im Sprachenunterricht an Neuen Mittelschulen*. Forschungsbericht an das Bundesministerium für Bildung und Frauen. Graz.
(<https://www.ph-online.ac.at/phst/wbLdb2.downloadDocument?pLstNr=881&pLstSchichtNr=184158&pDocStoreNr=562320>, letzter Abruf: 22.02.2024)
- Halfhide, Therese (2009): *Teamteaching*. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, 103-120.
- Howaldt, Jürgen und Schwarz, Michael (2010). *Soziale Innovation – Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven*. In: Howaldt, Jürgen und Jacobsen, Heike (Hrsg.) *Soziale Innovation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 87-108.
- Lietze, Stefanie (2019): *Teamteaching, Fehler- und Feedbackkultur*. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 19(1), 90-96.
- Müller, Sarah (2023): *Erfolgsfaktoren für Team Teaching in Lernfirmen*. Masterarbeit. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz, Magisterarbeit Wirtschaftspädagogik.
(<https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/8586581/full.pdf>, letzter Abruf: 21.02.2024)

- Plank, Friedrich; Henneberg, Ingo; Kobusch, Alexander; Bürger, Moritz; Konrad, Patricia; Mucha, Witold; Niemann, Arne und Pesch, Christina (2019): Standortübergreifende Lehre in der Politikwissenschaft. In: Politische Vierteljahresschrift 60(1), 127-146.
- Plattfaut, Ralf; Stein, Armin und Bergener, Katrin (2021): Hochschulübergreifende Digitale Lehr-/Lernkonzepte zum Geschäftsprozessmanagement – Herausforderungen und Lessons Learned. In: HDM Praxis der Wirtschaftsinformatik 58 (6), 1456-1468.
- Robinson, Betty und Schaible, Robert M. (1995): Collaborative Teaching: Reaping the Benefits. In: College Teaching 43(2), 57-59.
- Rytivaara, Anna und Kershner, Ruth (2012): Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. In: Teaching and Teacher Education 28(7), 999-1008.
- Schulze Wessel, Julia; Behrens, Rico; Pates, Rebecca; Schmidt, Daniel; Thümmler, Ellen und Schale, Frank (2016): Forschendes Lehren und Lernen gestalten: ein standortübergreifendes Projektseminar zu „Rechtsextremismus und Zivilgesellschaft“. HDS Journal 7(2), 33-39.
- Smith, Rebecca; Ralston, Nicole C.; Naegele, Zulema und Waggoner, Jacqueline (2020): Team Teaching and Learning: A Model of Effective Professional Development for Teachers. In: The Professional Educator 43(1), 80-90.
- Stepić, Gordana M. und Popović, Daliborka R. (2022): Planning, Realization and Evaluation of Team Teaching: Teachers' Perspective. In: Društvene i humanističke studije (DHS) (Social Sciences and Humanities Studies) 2(19), 609-630.
- Wobak, Maria und Schnelzer, Wolfgang (2015): Teamteaching. Kollegiale Kooperation für gelingendes Lehren und Lernen. Baden, Innsbruck, Wien: Zentrum für lernende Schulen.
(https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/4188/mod_resource/content/0/Teamteaching.pdf, letzter Abruf: 21.02.2024)

Über die Herausgeber*innen

Ivo Mossig ist Professor für Humangeographie mit dem Schwerpunkt Wirtschafts- und Sozialgeographie an der Universität Bremen. In der Forschung befasst er sich mit Fragen der Clusterevolution, mit Standortstrukturen und Produktionssystemen der Kultur- und Kreativwirtschaft sowie mit zwischenstaatlichen Verflechtungen und Entwicklungsdynamiken von Sozialpolitik. Seit 2014 ist er Mitglied im Netzwerk Lehreⁿ.

Anna-Lisa Müller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) an der Universität Bielefeld. In der Forschung beschäftigt sie sich mit Prozessen der Raumproduktion und Wissensbildung in Migrationsgesellschaften und Stadtentwicklungsprozessen weltweit. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf dem Zusammenspiel von sozialen, materiellen und räumlichen Phänomenen und auf der Weiterentwicklung theoretischer sowie methodischer und methodologischer Ansätze.

Über die Autor*innen

Ludger Basten ist Professor für Wirtschafts- und Sozialgeographie an der TU Dortmund. Seine Forschungsinteressen liegen in der Stadt- und Metropolenentwicklung und -planung mit regionalen Schwerpunkten in Kanada. In der Lehre ist er hauptsächlich in der Lehrer*innenbildung im Fach Sachunterricht für die Grundschule beschäftigt.

Sören Becker ist Qualifikationsprofessor für Humangeographie mit dem Schwerpunkt Nachhaltige Transformationsforschung an der Philipps-Universität Marburg. Seine Forschung beschäftigt sich mit der Klimaanpassung von Städten und Regionen, mit einem besonderen Fokus auf Gesundheit, Infrastrukturen, räumliche Leitbilder sowie die Rolle digitaler Technologien.

Phyllis Bußler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftsgeographie an der Universität Würzburg. In ihrer Dissertation beschäftigt sie sich mit der transnationalen zivilgesellschaftlichen Mobilisierung gegen das Agrar-Entwicklungsprojekt ProSAVANA in Mosambik im Kontext brasilianischer Süd-Süd-Beziehungen.

Carmen Cordes studiert an den Universitäten in Oldenburg und Bremen die Fächer Geographie und Germanistik. Zusätzlich erwirbt sie das Zertifikat Niederdeutsch. Seit 10/2022 arbeitet sie als studentische Hilfskraft am Institut für Geographie der Universität Bremen.

Alexander Follmann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Geographischen Institut der Universität zu Köln und beschäftigt sich mit nachhaltiger Stadt- und Regionalentwicklung im Kontext globaler Umweltveränderungen und Globalisierung. Von Oktober 2023 bis September 2024 vertrat er die Professur für Stadt- und Regionalforschung an der Universität Bonn.

Inga Gryl ist Professorin für Didaktik des Sachunterrichts am Institut für Geographie der Universität Duisburg-Essen. Sie beschäftigt sich mit geographischer Bildung, Bildung in der Digitalität und Nachhaltigkeitsbildung in der Grundschule und Lehrer*innenbildung.

Carla Hermanussen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für geographische Bildung der Technischen Universität Dresden. Vorwiegend forscht sie zu Fragen globaler Gerechtigkeit und Globalem Lernen im Kontext der Klimakrise. Außerdem arbeitet sie in einem Projekt der geographischen Lehrkräftebildung zum digitalen Storytelling im Kontext von Nachhaltigkeit.

Angela Hof ist Assoziierte Professorin mit dem Schwerpunkt Stadt- und Landschaftsökologie am Fachbereich Umwelt & Biodiversität der Paris Lodron Universität Salzburg. In der Forschung beschäftigt sie sich mit Stadtklima und Stadtnatur, Urbanen Ökosystemleistungen sowie der regionalen Mensch-Umwelt-Forschung auf der Baleareninsel Mallorca.

Thomas Jekel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sachunterricht der Universität Duisburg-Essen und Lehrbeauftragter an der Universität Wien. Neben Sozialgeographie und Geomedienanwendungen im Unterricht beschäftigt er sich seit den 90er Jahren mit Curriculumentwicklung auf schulischer Ebene sowie im Rahmen der Lehrer*innenbildung.

Carolin Klüsener war von 08/2018 – 03/2024 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Wirtschafts- und Sozialgeographie am Institut für Geographie der Universität Bremen angestellt. In ihrer Promotion beschäftigt sie sich mit Entscheidungsprozessen in der geographischen Lehrplanentwicklung in Deutschland.

Nora Küttel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Digitale Geographie am Institut für Geowissenschaften und Geographie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In ihrem Habilitationsprojekt beschäftigt sie sich derzeit aus kultur- und sozialgeographischer Perspektive mit den vielschichtigen Transformationsprozessen ostdeutscher Werften seit 1990. Ihre weiteren Forschungsinteressen liegen in den Bereichen kritische Stadtforschung, *deindustrialization studies* sowie ethnographische und kreative Forschungsmethoden und feministische Methodologie.

Melanie Lauffenburger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Geographiedidaktik am Institut für Humangeographie an der Goethe-Universität in Frankfurt. Im Kontext von Digitalität beschäftigt sie sich in ihrer Forschung mit Partizipation und Geomedien in der geographischen Lehrkräftebildung.

Anne-Kathrin Lindau ist Professorin für Didaktik der Geographie am Institut für Geowissenschaften und Geographie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In der Forschung befasst sie sich mit Fragen der Geographie-Lehrkräftebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Transformation, MINT, Exkursionen, Sprache und Systemdenken, Service Learning sowie der Gestaltung von Lernumgebungen. Internationale Kontakte bestehen zu Ecuador und Zentralasien.

Tatiana López ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Habilitandin am Lehrstuhl für Wirtschaftsgeographie an der Universität Würzburg. Ihre Interessensgebiete sind Labour Geography, Globale Produktionsnetzwerke und postkoloniale Geographie.

Isabelle Muschaweck ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Humangeographie in der Arbeitsgruppe Geographiedidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt. Schwerpunkte ihrer Forschung sind geographische Bildung im Kontext von Digitalität, Umweltbildung sowie professionelles Geographielehrkräftewissen.

Melike Peterson ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Stadtgeographie am Institut für Geographie der Universität Bremen. In ihrem Habilitationsprojekt beschäftigt sie sich mit öffentlichen Bibliotheken und dem Recht auf Stadt. Zudem interessiert sie sich für Geographien der Begegnung, Fragen rund um Multikulturalität, Identität und Zusammenleben, feministische Geographien sowie kreative und künstlerische Methoden in Forschung und Lehre.

Susann Schäfer ist Professorin für Wirtschafts- und Sozialgeographie an der Universität Heidelberg. Ihre Forschung befasst sich einerseits mit wirtschaftsgeographischen Fragestellungen zu Unternehmensgründungen, internationaler Migration und Regionalentwicklung, andererseits mit sozialgeographischen Themen zu Klimawandelanpassung und Gesundheit.

Ariane Schneider ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für geographische Bildung an der Technischen Universität Dresden. Ihre Forschungsschwerpunkte beziehen sich hauptsächlich auf die narrative Wissensvermittlung, digitale Lehr-Lern-Konzepte und Nachhaltigkeitskommunikation.

Hanna Zabel studiert an der Universität Dortmund die Fächer Mathematik und Sachunterricht und ist seit 01/2021 als Hilfskraft am Institut für die Didaktik der integrativen Fächer tätig. Seit dem Sommersemester 2022 gibt sie das Tutorium zu der Vorlesung „Basiskonzepte der Geographie“.

Praxis Neue Kulturgeographie

hrsg. von Prof. Dr. Mirka Dickel (Universität Jena), Prof. Dr. Inga Gryl (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Universität Jena), Prof. Dr. Detlef Kanwischer (Universität Frankfurt am Main) und Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Universität Jena)

Michael Lehner; Dominik Gruber; Inga Gryl

Vom Widerspruch zum Widersprechen

Ansätze einer immanent-kritischen sozialgeographischen Didaktik

In diesem Buch wird diskutiert, inwiefern immanente Kritik zu einer geographischen Bildung beitragen kann. Ein immanent-kritisches Erschließen von Lehr-Lern-Gegenständen, also eine Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Gegenständen auf Basis einer spezifischen Form kritischer Gesellschaftsanalyse, verweist auf widersprüchliche Zusammenhänge. Eine Vermittlung im Medium derartiger Widersprüche birgt besondere Potentiale für eine geographische Bildung, die, neben Einsichten in vielschichtige Zusammenhängen, auch eine politische Urteilsbildung fördert.

Bd. 17, 2023, 230 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-15326-5

Christian Dorsch

Mündigkeit und Digitalität: E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung

In einer durch Digitalität geprägten Welt bleibt Mündigkeit von besonderer Relevanz. Die mit dem Digitalen verbundenen Praktiken üben einerseits Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der Nutzerinnen und Nutzer aus, andererseits setzen sie Reflexivität, ein Sich-seiner-selbst-bewusst-Sein und Autonomie voraus. Da die damit verbundenen Prozesse raumwirksam werden, sind sie auch Thema der geographischen Bildung. Die Studie geht der Frage nach, wie E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung für eine mündigkeitsorientierte Bildung in der Digitalität förderlich sein kann.

Bd. 16, 2022, 202 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-15162-9

Alexandra Budke; Frank Schäbitz (Hrsg.)

Argumentieren und Vergleichen

Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken

Bd. 15, 2021, 332 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-14965-7

Mirka Dickel; Matthias Kowasch (Hrsg.)

Geographien Ozeaniens

Fachliche Annäherungen und Didaktisierungsvorschläge

Bd. 14, 2020, 188 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-14048-7

Teresa Segbers

Abenteuer Reise

Erfahrungen bilden auf Exkursionen

Bd. 13, 2018, 372 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-13932-0

Ina Jeske

Raumwahrnehmung und Raumeignung von Kindern in ländlichen Siedlungen Deutschlands

Der ländliche Raum als Feld einer raumbezogenen Kindheitsforschung

Bd. 12, 2024, ca. 426 S., ca. 44,90 €, br., ISBN 978-3-643-13721-0

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Inga Gryl; Antje Schlottmann; Detlef Kanwischer (Hrsg.)

Mensch:Umwelt:System – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele für den Geographieunterricht

Bd. 11, 2015, 280 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-13125-6

Alexandra Budke; Miriam Kuckuck (Hrsg.)

Geographiedidaktische Forschungsmethoden

Bd. 10, 2015, 482 S., 49,90 €, br., ISBN 978-3-643-13121-8

Antje Schneider

Geographiedidaktische Reflexivität

Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick

Bd. 9, 2013, 336 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-11790-8

Itta Bauer

Jugendgeographien

Ein subjekt- und handlungsorientierter Ansatz in Theorie und Praxis

Bd. 7, 2010, 312 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-10511-0

Mirka Dickel; Georg Glasze (Hrsg.)

Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik

Bd. 6, 2009, 192 S., 24,90 €, br., ISBN-DE 978-3-8258-1718-3,
ISBN-CH 978-3-03735-888-7

Henning Mertens

Bioenergie

Diskursiv produzierte Erzählungen zum Klimawandel

Bd. 5, 2008, 104 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-8258-1397-0

Martin Scharvogel

Erzählte Räume

Frankfurts Hochhäuser im diskursiven Netz der Produktion des Raumes

Bd. 4, 2007, 216 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-8258-0929-4

Mirka Dickel; Detlef Kanwischer (Hg.)

TatOrte

Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert

Bd. 3, 2006, 312 S., 19,90 €, br., ISBN 3-8258-0070-9

Mirka Dickel

Reisen

Zur Erkenntnistheorie, Praxis und Reflexion für die Geographiedidaktik

Bd. 2, 2005, 312 S., 19,90 €, br., ISBN 3-8258-8602-6

Joachim Schindler

Syndromansatz

Ein praktisches Instrument für die Geographiedidaktik

Bd. 1, 2005, 104 S., 9,90 €, br., ISBN 3-8258-8599-2

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Didaktik

Michael Schuhen; Manuel Froitzheim (Hrsg.)

Das Elektronische Schulbuch 2019/2020

Fachdidaktische Anforderungen und Ideen treffen auf Lösungsvorschläge der Informatik

Digitalen Bildungsmedien werden insbesondere in den öffentlichen Debatten vielfach Potentiale zugeschrieben, die von analogen Medien, wie beispielsweise dem Schulbuch, nicht eingelöst werden können. Im Tagungsband werden Perspektiven und Konzepte Elektronischer Schulbücher und Forschungsergebnisse vorgestellt: Wie wirken Elektronische Schulbücher? Welches Potential bieten Elektronische Schulbücher für die Förderung der Reflexionsfähigkeit? Wie können reale und interaktive digitale Repräsentationen integriert werden? PD Dr. Michael Schuhen forscht an der Digitalen Wirtschaftsbildung des Lehrstuhls für Marketing und Handel der Universität Siegen als Fachdidaktiker an neuen elektronisch unterstützten Unterrichtsmethoden für Elektronische Schulbücher. Dr. Manuel Froitzheim forscht an der Digitalen Wirtschaftsbildung des Lehrstuhls für Marketing und Handel der Universität Siegen zu informatischen und didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten Elektronischer Schulbücher.

Bd. 21, 2023, 222 S., 34,90 €, br., ISBN 3-643-15304-3

Manuel Froitzheim

Ein interaktives Schulbuch aus fachdidaktischer Perspektive

Digitalen Bildungsmedien in Form von multimedialen, digitalen, elektronischen bzw. interaktiven Schulbüchern wird ein großes Potential für die in vielen Unterrichtsfächern und in der Wissenschaft diskutierte Veränderung und Etablierung neuer Lehr- und Lernprozesse zugeschrieben. Im Vordergrund dieser Arbeit steht die empirisch validierte Entwicklung eines interaktiven Schulbuchs für die ökonomische Bildung.

Bd. 20, 2022, 362 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-15274-9

Alja Lipavic Oštir; Alenka Lipovec

Problemorientierter Soft CLIL Ansatz

Bd. 19, 2018, 216 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50886-7

Michael Schuhen; Manuel Froitzheim (Hrsg.)

Das Elektronische Schulbuch 2017

Fachdidaktische Anforderungen und Ideen treffen auf Lösungsvorschläge der Informatik

Bd. 18, 2018, 184 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-14001-2

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Transkulturelle Kommunikation

hrsg. von Prof. Dr. Jörg Roche (Universität München)

Jörg Roche; Moiken Jessen (Eds.)

Applied Cognitive Linguistics for Language Teachers

The book offers an easy to read introduction on how cognitive linguistics treats and analyses language and how it differs from other approaches to linguistics. Readers are invited to follow an inspiring approach to linguistics addressing many of the most pressing issues and challenges in language teaching and learning. Many examples from a large variety of languages illustrate the theoretical underpinnings and make theory come to life.

vol. 13, 2023, 366 pp., 39,90 €, pb., ISBN-CH 978-3-643-91648-8

Jörg Roche; Ferran Suñer

Language Learning and Cognition

The Basics of Cognitive Language Pedagogy. With Contributions by Kees de Bot, Marina Foschi, Marianne Hepp, Sabine De Knop and Parvaneh Sohrabi
The book presents the theoretical underpinnings and major applications of a new Cognitive Language Pedagogy based in Cognitive Linguistics and inspired by modern psycholinguistic, neurolinguistic, psychological and didactic research. Cognitive linguistics offers a comprehensive approach to modernizing language teaching in many ways by establishing a paradigm shift rarely seen in language instruction. The book focuses on making accessible and using those insights for the fields of language acquisition and language learning, as well as for their application to the practical teaching of foreign languages and cultures (linguacultures). The book not only builds bridges between disciplines and between theory and practice, it also shows how the most modern language teaching approaches (task-based teaching and learning) can be integrated into an innovative model of a cognitive-based language pedagogy.

vol. 12, 2023, 416 pp., 44,90 €, pb., ISBN-CH 978-3-643-91517-7

Torsten Schaar; Mahasen Altal; Chang Shi Wen (Hrsg.)

Fokus DaF/DaZ

Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre. Band 2
Bd. 11, 2022, 640 S., 44,90 €, br., ISBN 978-3-643-15170-4

Torsten Schaar; Mahasen Altal; Chang Shi Wen (Hrsg.)

Fokus DaF/DaZ

Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre
Bd. 10, 2020, 372 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-14788-2

Valentina Gradel

Der Erwerb der Adjektivdeklination durch kognitionslinguistisch basierte Apps im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache

Bd. 9, 2020, 458 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-80365-8

Clément Compaoré

Evaluation kollaborativer eLern- und Lehrprozesse

Instruktionsdesign zum Einsatz kognitionsbasierter Grammatikanimationen in virtuellen Klassen

Bd. 8, 2018, 370 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-14154-5

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Urteils-Bildung

hrsg. von Prof. Dr. Wolfgang Sander (Universität Münster),
Prof. Dr. Friedhelm Brüggem (Universität Münster) und Dr. Christian Igelbrink
(Universität Münster)

Christian Igelbrink (Hrsg.)

Urteilsbildung mit Neuen Medien

Praxisbeispiele aus der Lehrerbildung an der Universität Münster
Bd. 3, 2021, 234 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-14690-8

* * *

Thomas Hoeren (Hrsg..)

Rechtsfragen digitaler Lehre – unter besonderer Berücksichtigung der Erstellung und Verwendung von Open Educational Resources

Mit Beiträgen von Julian Albrecht, Yannik Borutta, Nele Klostermeyer, Roman Weiser

Offen lizenzierte Bildungsmaterialien (Open Educational Resources, kurz OER) können die Qualität der Hochschullehre auf eine neue Stufe heben. Größtes Hemmnis beim Zurverfügungstellen eigener Bildungsmaterialien ist für viele Lehrende die Angst vor Rechtsverstößen. Als erstes Angebot zur Selbsthilfe werden in diesem Buch typische Rechtsfragen rund um OER am konkreten Fall beantwortet: Welche Urheberrechte sind zu beachten? Wie weit reichen die Lizenzen? Was ist mit dem Datenschutz? Wer ist verantwortlich, wenn doch etwas schief geht?

Bd. 23, 2024, 246 S., 49,90 €, br., ISBN 978-3-643-15468-2

Kinga Golus; Petra Josting; Jörg van Norden (Hrsg.)

Forschendes Lernen in geisteswissenschaftlichen Didaktiken

Das Praxissemester als integraler Bestandteil des Lehramtsstudiums wurde inzwischen in mehreren Bundesländern erfolgreich eingeführt. Die Fachdidaktiken an der Universität Bielefeld haben beschlossen, das Konzept des *Forschenden Lernens* als Leitkonzept des Praxissemesters zu wählen. Das bedeutet, bereits im Studium eine kritisch-reflexive Grundhaltung im Hinblick auf Unterricht anzubahnen, die im Laufe der Berufstätigkeit ausgebaut und gefestigt werden muss. Zur Berufsprofessionalität dieser neuen Generation von Lehrerinnen und Lehrern gehört dementsprechend die Fähigkeit, sich Techniken des Forschenden Lernens zu bedienen, die in Form von Studienprojekten Anwendung finden.

Bd. 1, 2017, 256 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-13794-4

Simone Breit

Professionalisierung durch ein Elementarpädagogik-Studium

Über die Wirkung aus Sicht der Absolventinnen

Bd. 5, 2022, 134 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-51142-3

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Auf einem Tandem geht es leichter voran als alleine auf dem Fahrrad.

Das vorliegende Buch stellt die Ergebnisse der GeoTandems vor. In diesem Projekt haben ausgewählte Teams von Geograph*innen, die an verschiedenen Hochschulen forschen und lehren, eine besondere Form des Teamteachings praktiziert, indem sie standortübergreifend eine innovative Lehrveranstaltung geplant, durchgeführt und anschließend reflektiert haben. Kollegial unterstützt nahmen sich die sechs GeoTandems so unterschiedliche Lehrformate wie Einführungsvorlesungen, Projektseminare, Lehrforschungsprojekte oder Exkursionen vor. Die vorliegende Publikation versammelt die Erfahrungen und Reflexionen der GeoTandems, ordnet diese in aktuelle Forschungen zur standortübergreifenden Hochschullehre ein und diskutiert die Lessons Learned des Projekts. Als Quintessenz lässt sich festhalten, dass nicht nur die gegenseitige Unterstützung und der Austausch innerhalb der Tandems zum Gelingen der von den GeoTandems entwickelten Lehrinnovation beitrug. Auch die Diskussionen und Reflexionen innerhalb der Gruppe aller GeoTandems bei den begleitenden Workshops hat ein besonderes Momentum erzeugt, das maßgeblich zum Erfolg beitrug. Durch das gemeinsame Radeln im Pulk lassen sich Innovationen in der Lehre noch leichter umsetzen. Die einzelnen Tandems bekommen dadurch zusätzlichen Rückenwind.

*Dr. Ivo Mossig ist Professor für Humangeographie mit dem Schwerpunkt Wirtschafts- und Sozialgeographie, einer der Sprecher*innen des Arbeitskreis Hochschullehre Geographie sowie Mitglied im Netzwerk Lehre".*

PD Dr. Anna-Lisa Müller ist Humangeographin und beschäftigt sich mit der Weiterentwicklung von Lehrformaten insbesondere im Bereich der Methoden-ausbildung und der geographischen Exkursionen.

LIT
www.lit-verlag.de

978-3-643-15636-5



9 783643 156365