

Praktiken der Hochschullehre mittels *Flipped Classroom* und forschendem Lernen umkehren: das Beispiel einer qualitativen Methodenausbildung in der Geografie

Jeannine Wintzer

Keywords:
Flipped
Classroom;
forschendes
Lernen; qualitative
Methoden in der
Hochschullehre

Zusammenfassung: In diesem Beitrag stelle ich ein Vorlesungskonzept vor, in dem qualitative Methoden der Sozialforschung sowie ihr Transfer auf geografische Fragestellungen mittels *Flipped Classroom* und forschendem Lernen vermittelt werden. Indem ich beide didaktischen Konzepte in eine Vorlesung für Bachelorstudierende integriere, kehre ich die Hochschullehre zweifach um: Ich gebe der Konstruktion von Wissen durch die Studierenden gegenüber meiner Instruktion Vorrang und binde die Studierenden von Anfang an kontinuierlich als *Peer Teachers* in den Lehr- und Lernprozess ein. Im Beitrag erläutere ich disziplinspezifische und institutionelle Kontexte der qualitativen Methodenausbildung in der Geografie und argumentiere für ein Umkehren der Hochschullehrpraktiken. Daraufhin präsentiere ich schrittweise das Lehr-Lern-Assessment für einen transparenten Nachvollzug und potenzielle Nachahmungen. Abschließend diskutiere ich Gelingensbedingungen für *Flipped Classroom* und forschendes Lernen. Meine Erfahrungen mit den anspruchsvollen Aneignungskonzepten führen mich zu der Vermutung, dass selbständig lernaktive Studierende profitieren, während eher führungsbedürftige Studierende entsprechende Maßnahmen durch die Lehrperson benötigen, um nicht durch die Didaktik der Veranstaltung benachteiligt zu werden.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Praktiken der \(geografischen\) Hochschullehre umkehren: Motive](#)
- [2. Qualitative Methoden in der \(geografischen\) Hochschullehre: Rahmenbedingungen](#)
- [3. *Flipped Classroom* und forschendes Lernen: Ansprüche](#)
- [4. *Flipped Classroom* und forschendes Lernen: Umsetzung](#)
 - [4.1 Schritt 1: Materialien mittels *Living Documents* bereitstellen](#)
 - [4.2 Schritt 2: Fachwissen mittels Aufgabenstellungen aneignen](#)
 - [4.3 Schritt 3: Fachwissen mittels *Peer Teaching* aktivieren](#)
 - [4.4 Schritt 4: Erfolg \(und Scheitern\) mittels forschenden Lernens ermöglichen](#)
 - [4.5 Schritt 5: Daten analysieren, Ergebnisse besprechen, Kompetenzen einschätzen](#)
 - [4.6 Schritt 6: Fähigkeiten und Kompetenzen prüfen](#)
- [5. Gelingensbedingungen von *Flipped Classroom* und forschendem Lernen: Fazit](#)

[Literatur](#)

[Zur Autorin](#)

[Zitation](#)

1. Praktiken der (geografischen) Hochschullehre umkehren: Motive

Qualitative Methoden der Sozialforschung haben in der geografischen Forschung seit den 1970er-Jahren an Bedeutung gewonnen. Seit den 1990er-Jahren werden sie auch in die geografische Hochschullehre einbezogen (DeLYSER 2009; MARTIN 2009). Anfangs gab es für Geograf*innen keine wissenschaftliche Literatur zu Prinzipien und Praktiken qualitativer Methoden, sodass das Ziel der klassischen Vorlesung darin bestand, den Transfer qualitativer Forschungsdesigns und entsprechender Methoden von den Sozialwissenschaften auf die Geografie zu leisten. Diese Situation hat sich radikal geändert. Es gibt mittlerweile eine Vielzahl von Publikationen zu qualitativ ausgerichteten geografischen Forschungsfragen und methodischen Umsetzungsstrategien, die sowohl für Studierende (FLOWERDEW & MARTIN 2005; WINTZER 2016a, 2016b) als auch für etablierte Forschende (HAY & COPE 2021; WINTZER 2018) qualitatives Methodenwissen aufarbeiten. Zusätzlich gibt es Methodenworkshops z.B. im Rahmen des [Berliner Methodentreffens Qualitative Forschung](#), Arbeitskreise wie den [Arbeitskreis Qualitative Methoden in der Geographie](#) sowie audiovisuelle Formate von Fachvertreter*innen wie z.B. [Kai DRÖGE](#), die beispielsweise über die Plattform YouTube Methodenwissen professionell vermitteln. [1]

Mit dieser Vielfalt bietet sich Lehrenden die Chance, mittels *Flipped Classroom* und forschendem Lernen die klassische Vorlesung und ihre zwei grundlegenden Prinzipien – 1. erst lehren, dann lernen und 2. Lehrpersonen vermitteln Wissen, Studierende empfangen Wissen – umzukehren. Beim *Flipped Classroom*-Konzept erfolgt die Wissensaneignung seitens der Studierenden selbständig zuhause, und die Unterrichtszeit dient alleinig dem Üben, Rückfragen und Anwenden des Wissens (REIDSEMA, KAVANAGH, HADGRAFT & SMITH 2017). Beim forschenden Lernen wird das selbständige Suchen und Entwickeln von *Lösungswegen* gegenüber dem Präsentieren von etablierten Möglichkeiten priorisiert. Die Anwendung beider Konzepte führt dazu, dass zum einen das Sprechen über qualitative Methoden durch Dozierende auf das Anwenden von qualitativen Methoden durch Studierende verschoben wird. Zum anderen werden die Studierenden als *Peer Teachers* (GOY 2005) aktiv in die Lehre und das Lernen eingebunden. [2]

Ich habe mich entschieden, den Ansätzen von *Flipped Classroom* und forschendem Lernen zu folgen, um erstens den anwendungsorientierten (Geografie-)Studierenden im Bachelor-Studium einen praxisnahen Zugang zu qualitativen Methoden zu ermöglichen. Zweitens erhoffte ich mir, durch eine hohe Studierendenaktivität zwei institutionellen Rahmenbedingungen zu begegnen, unter denen ich die qualitative Methodenausbildung am Geographischen Institut der Universität Bern (GIUB) leiste (hohe Studierendenzahlen und geringe Semesterwochenstunden). Drittens verfolgte ich das Ziel, einer kompetenz-, problem- und lösungsorientierten Hochschullehre gerecht zu werden (BACHMANN 2014; SAVERY 2006; SPRONKEN-SMITH 2005), wie sie im Zuge der Bologna-Reform gefordert wird. Viertens ist es bezugnehmend auf aktuelle

feministische und dekoloniale Debatten in der Wissenschaft (HARDING 2008)¹ und Gesellschaft (SNYDER 2008)² mein Anspruch, meine Hochschullehre als gemeinsam zu gestaltende Hochschulpraxis zu verstehen (DAUSIEN 2007). Ich bin der Meinung, dass eine hierarchische Hochschullehre, die auf dem Prinzip basiert, dass Lehrende Wissen vermitteln und Studierende dieses aufnehmen (müssen), feministische und dekoloniale Bemühungen untergräbt (BOISSELLE 2016). [3]

In diesem Beitrag präsentiere ich mein Konzept für eine Vorlesung "Qualitative Methoden in der Geographie" mit drei Semesterwochenstunden und 4.5 ECTS³, bei der qualitative Forschungsdesigns, qualitative Methoden und deren Anwendung auf geografische Fragestellungen mittels *Flipped Classroom* (GRAHAM, McLEAN, READ, SUCHET-PEARSON & VINER 2017; ZEREN 2016) und forschendem Lernen (KEMBER 1997; MIEG & LEHMANN 2017) vermittelt werden. Im Folgenden gehe ich auf die institutionellen Rahmenbedingungen der qualitativen Methodenausbildung am GIUB (Abschnitt 2) sowie auf Aspekte feministischer und dekolonialer Wissenschafts- und Hochschulkritik ein, um Argumente für eine Neugestaltung der qualitativen Methodenausbildung vorzulegen (Abschnitt 3). Daraufhin präsentiere ich das Vorlesungskonzept und stelle *Flipped Classroom* und forschendes Lernen als Möglichkeiten vor, die Hochschullehre zweimal umzukehren: Erstens ist sie weniger instruktiv und stärker konstruktiv angelegt (BARR & TAGG 1995); zweitens werden die Studierenden von Anfang an und kontinuierlich als *Peer Teachers* (LOWE, CUMMINS, CLARK, PORTER & SPITZ 2022) in den Lehr- und Lernprozess eingebunden (Abschnitt 4). Abschließend diskutiere ich die Grenzen dieser Konzepte und dass sie daher auch scheitern können. Diese Debatte über die Gelingensbedingungen von *Flipped Classroom* und forschendem Lernen mit Bachelorstudierenden dient der Reflexion eigener Lehrpraktiken (Abschnitt 5), da bei den anspruchsvollen Aneignungsmethoden die Gefahr besteht, dass selbständig lernaktive Studierende profitieren, während führungsbedürftigere Studierende benachteiligt werden können. [4]

1 Siehe auch <https://www.decolonizingscience.org/> [Zugriff: 14. April 2023].

2 Siehe exemplarisch <https://blacklivesmatter.com/> [Zugriff: 14. April 2023].

3 European Credit Transfer System

2. Qualitative Methoden in der (geografischen) Hochschullehre: Rahmenbedingungen

Qualitative Methoden gehören seit 50 Jahren zum methodischen Repertoire der Geografie. Die erste Publikation zum Thema erschien in den 1990er-Jahren (EYLES & SMITH 1994). An ihr wurde deutlich, dass qualitativ Forschende in der Geografie in den Anfängen Bezug zur Ethnografie und somit die Beobachtung und Interviewforschung als Ausgangspunkt nahmen. Mittlerweile können Geograf*innen, von Wissenschaftler*innen in den Sozial-, Geistes-, Kunst- und Bildwissenschaften sowie der Psychologie inspiriert, auf eine umfangreiche methodische Vielfalt zurückgreifen, um sozialräumliche Forschungsgegenstände als gesagten, gedachten, gemeinten, legitimierten, begründeten, manifestierten und/oder latenten sowie (re-)konstruierten, emotionalisierten, verkörperten und visualisierten Sinn analysieren zu können (VON BENZON, HOLTON, WILKINSON & WILKINSON 2021; DeLYSER, HERBERT, AITKEN, CRANG & McDOWELL 2018; WINTZER 2018). [5]

Die Vielfalt sozialräumlicher Gegenstände sowie die rasante Entwicklung von Methoden stellen eine große Herausforderung für Hochschullehrende dar, denen institutionell festgelegt nur begrenzte Veranstaltungszeiten von einer bis drei Semesterwochenstunden in 14 Semesterwochen zur Verfügung stehen. Darüber hinaus ist die Geografie wie auch die Sozial- und Kulturwissenschaften von hohen Studierendenzahlen geprägt, sodass jährlich 80 bis 100 Studierende am GIUB in den umfassenden Kompetenzbereich der qualitativen Forschung und deren Bedeutung für geografische Fragestellungen eingeführt werden müssen. Ein weiterer institutioneller Umstand besteht darin, dass diese Vermittlung wie an fast allen geografischen Instituten im deutschsprachigen Raum von einer einzigen Person mit Teilzeitanstellung geleistet wird. Daher stellt sich die Frage, wie die erkenntnistheoretisch und methodologisch anders – als im Rahmen von quantitativer Forschung – gelagerten Ziele und Vorgehensweisen qualitativer Forschung, die Vielfalt qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie deren Transfer in die Geografie sowohl theoretisch als auch praktisch vermittelt werden können. Meiner Meinung nach ist dies nur durch eine hohe Motivation und Aktivierung der Studierenden möglich. [6]

Mit Studierendenmotivation ist die Richtung, Intensität und Dauer der Handlungen von Studierenden gemeint, die einen maßgeblichen Einfluss auf den Verlauf und Erfolg ihres Studiums haben (SCHUNK, MEECE & PINTRICH 2010). Sie ist spätestens seit der Bologna-Reform und der Modularisierung der Studiengänge, Einführung des ECTS, Begrenzung der Studienzeit, Studiengangsakkreditierungen sowie Lehr- und Prüfungs evaluationsverfahren (BÖGELEIN & SERRANO-VELARDE 2012; CROSIER 2013; MICHELSEN & RIEKMANN 2014) Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (BRAHM & GEBHARDT 2011). Im Sinne der Bologna-Reformer*innen kann eine hohe Studierendenmotivation durch die Schaffung eines flexiblen europäischen Hochschulraums und durch eine studierendenorientierte und kompetenzorientierte Hochschullehre geschaffen werden. Ziel ist es, Studierende zu einem problem- und lösungsorientierten Denken und Handeln zu befähigen

(PAWSON et al. 2006)⁴. Dabei wird von Hochschullehrenden erwartet, vorhandenes Wissen nicht durch Frontalunterricht zu transferieren, sondern Studierende unter fachlicher Betreuung aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Hierbei sollen Lehrende als Coaches und Studierende als aktive Teilnehmende agieren (KNÖPFLE 2021). [7]

Die Debatte um die Bologna-Reform ist reich an Kritik, und auch ich stimme einigen Urteilen zu wie der Ökonomisierung der Wissenschaft und Bildung durch *New Public Management* (HOFFMANN & NEUMANN 2003; KELLERMANN, BONI & MEYER-RENTSCHHAUSEN 2009) oder der Ausrichtung der akademischen Hochschullehre auf Kompetenzorientierung (JAUDZIMS 2011) und *Employability* (SCHAPER, SCHLÖMER & PAECHTER 2012). Allerdings sehe ich die Bologna-Reform auch als Chance, das traditionelle hierarchische Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden zu reflektieren (TRIGWELL, PROSSER & WATERHOUSE 1999), sodass die akademischen Praktiken weniger hierarchisch und stärker paritätisch ausgerichtet sind. *Flipped Classroom* und forschendes Lernen sind für mich sowohl konkrete didaktische Konzepte, um die Hochschullehre an institutionelle Rahmenbedingungen und studentische Bedürfnisse anzupassen, als auch Strategien, um bezugnehmend auf feministische und dekoloniale Perspektiven die Akademie und die Wissensproduktion zu enthierarchisieren. [8]

3. Flipped Classroom und forschendes Lernen: Ansprüche

Mittels Standpunkttheorien argumentieren Forschende, dass die Erkenntnisgewinnung vom sozialen Standpunkt des erkennenden Subjektes abhängig ist und dass das Erkennen und die Erkenntnis durch gesellschaftliche Machtverhältnisse beeinflusst werden. Im Rahmen feministischer und dekolonialer Standpunkttheorien wird diese Kritik an der vermeintlich objektiven und universalistischen Wissenschaft noch erweitert und als euro- und androzentrisch bezeichnet (HARAWAY 1988; HARDING 2003). Feministische und dekoloniale Perspektiven stellen Hochschullehrende vor drei Herausforderungen: Erstens ist Wissen situativ und daher eine Konsequenz der Positionalität der Akteur*innen und gesellschaftlicher Interessen. Zweitens sind wissenschaftliche Erkenntnisse verkörpert, das heißt eng an die Körper der wissensproduzierenden Akteur*innen gebunden. Drittens ist die Wissensproduktion von gesellschaftlichen Differenz- und Machtstrukturen durchdrungen, das heißt Wissenschaft ist alters-, geschlechts-, herkunfts-, milieuspezifisch usw. organisiert (AHMED 2012; CROMBIE 1994; GIERE 2006; HARAWAY 1988; HARDING 1991). [9]

Diese Einsichten haben Konsequenzen für die Hochschullehre (BOSCHIERO 2013). Lehrende können Räume schaffen, um standpunktbezogene Aneignung und kontinuierliche Reflexion über situierungs-, verkörperungs- und

4 Siehe auch "Der Europäische Hochschulraum", gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999, Bologna, https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf [Zugriff: 19. April 2023].

machtabhängige Erkenntnisprozesse zu fördern (AHMED 2006; BYBEE 2010; HOOKS 2010; SCHREIBER & CARSTENSEN-EGWUOM 2021; TEO, TAN & SHIOU ONG 2020). Darüber hinaus wird anhand der Positionalität von Erkenntnis deutlich, dass das "Kollektive im Individuellen" (SCHMITT 2018, S.138) eine grundlegende Eigenschaft qualitativer Forschung ist. Diese Erkenntnis ist der qualitativen Forschung immanent, die seit dem Positivismusstreit (ADORNO et al. 1976 [1969]) bis hin zu Debatten über die (Nicht-)Anwendbarkeit klassischer Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität für qualitative Forschung (STEINKE 1999; STRÜBING, HIRSCHAUER, AYAß, KRÄHNKE & SCHEFFER 2018) eine lange Tradition der Reflexion über wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung hat (siehe auch die [FQS-Debatte Qualitätsstandards qualitativer Sozialforschung](#)). [10]

Instruktionale Vorlesungen, die zum Ziel haben, Aussagen darüber zu treffen, was qualitative Forschung ist, wer die ersten Forschungsdesigns und/oder Methoden begründete, wer die wichtigsten Vertreter*innen sind, welche Ziele mit den spezifischen Erhebungs- und Auswertungsmethoden verbunden sind usw. stehen im Widerspruch zum Selbstverständnis qualitativer Forschung (BREUER & SCHREIER 2007). Sie sind performativ und bilden einen Gegensatz zum Interesse qualitativ Forschender an der Konstruktion unterschiedlicher Sinngehalte sowie der Reflexion über die Prozesse der wissenschaftlichen Wissensgenerierung und Machtstrukturen, innerhalb derer Wissensbestände als hegemonial aufgewertet oder marginalisiert werden. [11]

Das *Flipped Classroom*-Modell (ALVAREZ 2011; SPANNAGEL & FREISLEBEN-TEUTSCHER 2016) ist ein didaktisches Konzept, mit dem ich den klassischen Ablauf der Hochschullehre umkehre. Der Terminus *umkehren* ist der Grund dafür, weshalb in der Literatur auch vom *Inverted Classroom*-Modell (HANDKE & SPERL 2012) die Rede ist. Beim *Flipped Classroom* wird theoretisches Wissen über einen Gegenstand den Studierenden vor einer Veranstaltungseinheit zur Verfügung gestellt, damit diese sich das Wissen eigenständig aneignen können. Die gemeinsame *Face-to-Face*-Zeit in der Vorlesung dient der Diskussion und Anwendung des Fachwissens auf empirische Beispiele unter konstruktiver Anleitung durch die Lehrperson. [12]

Dieses Prinzip "homework in class, lessons at home" (ALVAREZ 2011, S.18) kann durch die didaktische Methode des forschenden Lernens ergänzt werden (HUBER 2009; KEMBER 1997). Lernen ist somit kein Prozess der Anhäufung von theoretischem Wissen mit festgelegtem Ausgang, sondern ein ergebnisoffener Prozess. Die Studierenden entwickeln eine für sie relevante Fragestellung und wählen selbstständig eine Methode aus, um ihre Frage zu beantworten. Somit entsteht ein sozialer Raum des situativen Lernens, in dem Suchbewegungen und Scheitern – also nicht erfolgreiche Suchbewegungen – erwünschte Erfahrungen sind (LAVE & WENGER 1991). Die Studierenden durchlaufen in einer Lehrveranstaltung einen vollständigen Forschungsprozess, indem sie ihre eigene Forschungsfrage entwickeln und eine Methode zur Beantwortung der Frage auswählen (HUBER 2009). [13]

Beide Konzepte werden mit dem Ziel eingesetzt, Selbstlernfähigkeiten zu fördern sowie Perspektiven- und Zugangsvielfalt gegenüber einem Gegenstand zu ermöglichen. Weitere Ziele sind die Interaktionen der Studierenden mit dem Gegenstand, den Lehrenden und innerhalb der *Peer Group*, um eine vielfältige Wissensproduktion zu gewährleisten. Die wahrscheinliche Überforderung der Studierenden ist kein Mangel, sondern eine Voraussetzung dafür, dass sie ihre Wissens- und Kompetenzgrenzen kennen. Auf dieser Grundlage kann ihre Motivation gesteigert werden, diese Grenzen zu überwinden, was wiederum eine Voraussetzung für die Etablierung von neuem Wissen ist. Auch erfahrene Forscher*innen machen im Zuge qualitativer Forschung fachliche, persönliche oder ethische Grenzerfahrungen, wenn beispielsweise Marginalisierungen emotional betroffen, verwaltungstechnische Abläufe wütend und/oder organisatorische Rahmenbedingungen ungeduldig machen. Hochschullehrende können Raum bieten, um diese und nicht den perfekten Forschungsprozess diskutierbar zu machen. [14]

Möglichkeiten für die Implementierung beider Konzepte bestehen grundsätzlich für alle Veranstaltungen. Insbesondere bei Lehr- und Lerngegenständen, bei denen Positionalität, Perspektivenvielfalt, Paradigmenpluralität und Methodenpluralismus grundlegende Prinzipien oder Bedingungen darstellen, können Instruktionen durch Frontalunterricht widersprüchlich sein. Die qualitative Forschung und Lehre ist multiparadigmatisch und multimethodologisch, und diese Komplexität kann durch das Umkehren der Lehrpraktiken produktiv genutzt werden. [15]

4. Flipped Classroom und forschendes Lernen: Umsetzung

Seit 12 Jahren führe ich jährlich die Vorlesung "Qualitative Methoden in der Geographie" im Rahmen von drei Semesterwochenstunden und 4.5 ECTS durch. Seit fünf Jahren integriere ich die didaktischen Konzepte *Flipped Classroom* und forschendes Lernen. Es handelt sich um eine Pflichtveranstaltung, an der in jedem Jahr etwa 80-100 Studierende des 4. oder 6. Semesters teilnehmen. Das GIUB ist mit fünf Professuren für physische Geografie, drei Professuren für Humangeografie und zwei Professuren für Nachhaltigkeit eher naturwissenschaftlich ausgerichtet. Für die qualitative Methodenausbildung bedeutet dies, dass mindestens die Hälfte der teilnehmenden Studierenden weder in ihrer Bachelor- noch in der Masterarbeit ein qualitativ ausgerichtetes Forschungsdesign anstreben. Diesem Umstand möchte ich in meiner Lehre Rechnung tragen. Daher mache ich mittels verschiedener Materialien wie Filme, Nachrichten, Schulbücher, Werbe- und Wahlkampagnen deutlich, dass qualitatives Methodenwissen neben der Forschung auch für die Interpretation des Alltags (z.B. Medienkompetenz) und die spätere Berufspraxis (z.B. öffentlicher Dienst, Schule, Privatsektor) aufschlussreich ist, da durch qualitative Methoden ein reflektierter und kritischer Umgang mit Text und Bild ermöglicht wird. [16]

In den folgenden Abschnitten 4.1 bis 4.5 lege ich den Ablauf einer repräsentativen dreistündigen Sitzung dar, wie sie jede Woche wiederholt wird. In Abschnitt 4.6 erläutere ich die Prüfung, die sich direkt an die 14 Wochen des

Semesters anschließt. Der Zeitpunkt der Prüfung ist auch ein Grund, warum ich die praktische Ausrichtung von *Flipped Classroom* und forschendem Lernen gegenüber dem Frontalunterricht bevorzuge: Die Studierenden hätten keine Zeit, das von mir in einer klassischen Vorlesung vermittelte Wissen anzuwenden oder einzuüben. [17]

4.1 Schritt 1: Materialien mittels *Living Documents* bereitstellen

Im Zuge von *Flipped Classroom* werden den Studierenden vor der Veranstaltung Materialien zur Verfügung gestellt, ähnlich wie in klassischen Veranstaltungsformaten. Der Unterschied besteht darin, dass die Inhalte nicht in der Veranstaltung präsentiert, sondern von den Studierenden selbstständig erarbeitet werden. Bei der Auswahl des Materials bedenke ich die Vielfalt von Lerntypen. Das heißt einerseits, dass ich mehrere Vermittlungsformen (neben Text auch Bild, Video, *Podcast*) bereitstelle. Andererseits biete ich im Hinblick auf die Herkunft des Materials (wissenschaftlich oder populärwissenschaftlich) und die Autor*innen (*gender/race*) möglichst diverses Material an. [18]

Lernplattformen wie [Ilias](#) oder [Moodle](#) eignen sich, um diese Vielfalt an Materialien als *Living* oder *Dynamic Documents* bereitzustellen. Die Dokumente können aktuell gehalten und mit Verlinkungen versehen werden, um den Studierenden einen schnellen Zugriff auf die Informationen zu ermöglichen. In den ersten Jahren habe ich sie dazu ermutigt, ebenfalls Material beizusteuern, um die hierarchische Struktur, die mit der Bereitstellung von Material einhergeht, abzuschwächen. Obwohl nicht alle Studierenden diese Chance genutzt haben, führte dies zu einer unüberschaubaren Datenflut, deren wöchentliche Qualitätssicherung ich nicht bewältigen konnte. Ich entschloss mich daher, dies nicht mehr anzubieten. Abbildung 1 zeigt Ausschnitte des Vorlesungsprogramms als *Living Document*; in jeder Woche werden je nach Thema wissenschaftliche Paper, YouTube-Videos, Filme oder Dokumentationen offeriert.

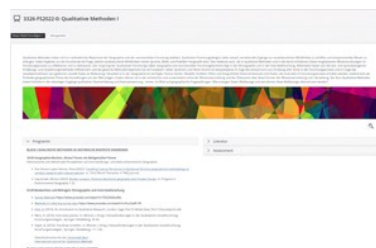


Abbildung 1: Beispiel eines *Living Documents*, Vorlesung "Qualitative Methoden in der Geographie" (Frühlingsemester 2022) via Ilias-Plattform. Bitte klicken Sie [hier](#) oder auf die Abbildung für eine Vergrößerung. [19]

4.2 Schritt 2: Fachwissen mittels Aufgabenstellungen aneignen

Die Aneignung von Wissen durch die bereitgestellten Materialien stellt die Studierenden vor große Herausforderungen – insbesondere, da Studierende in traditionellen Vorlesungen mit Antworten konfrontiert werden, ohne dass sie zuvor Fragen stellten (z.B. "Qualitative Forschung ist ...," "... zielt auf ...," "... ermöglicht ..."; MAZUR 2006). Studierende sind (noch) nicht in Forschungsprojekte eingebunden und haben daher weder theoretische noch methodische Herausforderungen zu meistern. Sie werden mit Informationen konfrontiert, die ihnen erst in der Zukunft zur Verfügung stehen sollen (KNOBLAUCH 2007). Gleichzeitig wurden sie in einem eher instruktiven Schulsystem sozialisiert, sodass sie wenig Gelegenheit hatten, sich Wissen konstruktiv anzueignen. Angesichts dieser Umstände ist es jedoch auch durch *Flipped Classroom* nicht möglich, diesen Herausforderungen immer angemessen zu begegnen. [20]

Aus meiner Erfahrung mit Geografiestudierenden im Bachelorstudium empfehle ich, den Prozess der Wissensaneignung instruktiv durch die Lehrperson zu moderieren. Dies kann durch konkrete und gezielte Aufgabenstellungen erfolgen, die den Studierenden bei der Bearbeitung des Materials Orientierung geben. Beispielsweise könnten sie gebeten werden, alle in einem Text/Video/Podcast vorgestellten Erhebungsmethoden aufzulisten, einige dieser Methoden im Hinblick auf ihre Einsatzmöglichkeiten zu erläutern oder spezifische Methoden zu recherchieren und für diese geeignete Anwendungen zu nennen. Diese Aufgabenliste kann je nach Bedarf erweitert werden, z.B. wenn Studierende höherer Semester oder PhD-Studierende an der Veranstaltung teilnehmen. Die Aufgaben zur Wissensaneignung stelle ich den Studierenden mittels der digitalen Pinnwand [Taskcards](#) zur Verfügung. Abbildung 2 zeigt einen Screenshot einer Pinnwand. Hier wird auch deutlich, dass digitale Pinnwände gegenüber MS Word-basierten Auftragsblättern den Vorteil haben, dass damit die moderierte Reflexion des angeeigneten Fachwissens in der Veranstaltung möglich wird, da die Antworten der Studierenden für alle sichtbar werden.

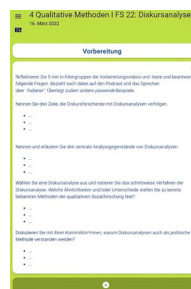


Abbildung 2: Aufgabenstellung mittels der Pinnwand Taskcards, Vorlesung "Qualitative Methoden in der Geographie" (Frühlingssemester 2022). Bitte klicken Sie [hier](#) oder auf die Abbildung für eine Vergrößerung. [21]

4.3 Schritt 3: Fachwissen mittels *Peer Teaching* aktivieren

Ich beginne jede Veranstaltungseinheit mit einer Replik auf die zuhause geleistete Wissensaneignung. Diese 15-20-minütige Aktivierung des zuhause erworbenen Wissens gestalte ich nicht als bloßes Abfragen, sondern bitte die Studierenden dazu, nicht zu mir, sondern zum Plenum zu sprechen. Hierbei erfolgt nach der Umkehrung von Lehren und Lernen eine zweite Umkehrung der klassischen Vorlesung: Die Studierenden werden dazu motiviert, ihr erworbenes Wissen durch *Peer Teaching* weiterzugeben (GOY 2005). Dies hat den Vorteil, dass in einer Vorlesung sprachliche Kompetenzen gefördert werden und alle anwesenden Studierenden auf dem gleichen Wissensstand sind – auch diejenigen, denen eine sorgfältige Aneignungsphase nicht möglich war. [22]

Durch die Verschriftlichung der studentischen Rückmeldungen auf den *Taskcards* haben abwesende Studierende die Möglichkeit, das Wissen nachzuarbeiten bzw. ihr Wissen zu kontrollieren. An dieser Stelle setze ich eine radikale Variante von *Flipped Classroom* ein, indem ich fehlendes Wissen nicht ergänze. Stattdessen notiere ich Schlagwörter auf der *Taskcards* in Form einer To-Do-Liste, die von den Studierenden zuhause nachgearbeitet werden kann. Dies gibt ihnen Orientierung und löst eventuell entstehende Spannungen, die durch Wissenslücken entstehen, auf. Die Entscheidung, Aspekte, Themen, Konzepte nicht zu vervollständigen, basierte auf meiner Erfahrung, dass dies zu einer geringeren Teilhabe der Studierenden an der Wissensaneignung führte: Sie neigten dazu, sich zuhause weniger intensiv mit den Vorbereitungsmaterialien auseinanderzusetzen, da sie auf meine Ergänzungen vertrauten. [23]

4.4 Schritt 4: Erfolg (und Scheitern) mittels forschenden Lernens ermöglichen

In meiner Vorlesung "Qualitative Methoden in der Geographie" ziele ich auf die Vermittlung erkenntnistheoretischer und methodologischer Positionen der qualitativen Sozialforschung, zudem werden ethische Forschungsprinzipien und Geltungsbedingungen diskutiert. Kern der Methodenlehre ist jedoch die Anwendung von Inhalts-, Diskurs-, Argumentations-, Metaphern- und Bildanalysen sowie rekonstruktiven und hermeneutischen Methoden, Grounded-Theory-Methodologie und Mixed-Methods-Designs. Nach der 15-20-minütigen Aktivierung des Fachwissens werden die Studierenden direkt mit der Anwendung einer Methode durch die Analyse von Datenmaterial beauftragt (Abbildung 3). Für die Dramaturgie der gesamten Veranstaltung kann es interessant sein, wenn das gleiche Datenmaterial für jede einzelne Methode verwendet wird. Die Studierenden erkennen im Verlaufe der Vorlesungswochen, wie Wirklichkeiten mittels Text und Bild konstruiert werden und wie sich unterschiedliche Strategien der diskursiven und visuellen Wirklichkeitskonstruktion am gleichen Material rekonstruieren lassen.



Abbildung 3: Beispiel Analysematerial, Vorlesung "Qualitative Methoden in der Geographie" (Frühlingsemester 2022). Bitte klicken Sie [hier](#) oder auf die Abbildung für eine Vergrößerung.⁵ [24]

Die Studierenden bilden Gruppen von drei bis vier Personen; sie können sich frei im Hörsaal, der Aula, der großräumigen Cafeteria oder auch sonst im und um das GIUB aufhalten und auch ihre Pausenbedürfnisse selbst wählen. Im Rahmen von 60 Minuten widmen sie sich dem Datenmaterial (Text oder Bild) mittels einer Methode, die sich pro Woche ändert. Meinerseits gibt es keine zusätzlichen Hinweise, wie vorzugehen ist. Ich orientiere mich hierbei an der didaktischen Methode des forschenden Lernens, bei der Suchbewegungen, Umkehrungen, Zirkulationen, Wiederholungen und Neuorientierungen ebenso wie das Scheitern gewünscht sind (MIEG & LEHMANN 2017), da nur so individuelle Strategien im Umgang mit Erfahrungen des Scheiterns entwickelt werden können. [25]

Jedoch muss ich an dieser Stelle aus didaktischen Gründen Einschränkungen vornehmen. Forschendes Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass Studierende in einer Lehrveranstaltung einen vollständigen Forschungsprozess durchlaufen von der Entwicklung einer eigenen Forschungsfrage über die Wahl der Methode bis hin zur Datenanalyse und Ergebnisdarstellung. Da dies in einer dreistündigen Lehrveranstaltung nicht umsetzbar ist, gebe ich ihnen handlungsanleitende Fragen bzw. Ziele zur Hand, um das Datenmaterial zu analysieren, z.B.: "Wählen Sie eine Methode der Bildanalyse aus und analysieren sie das Bild im Hinblick auf die Frage: Wie erzeugt das Bild Bedeutung? Welche Diskurse werden durch das Bild reproduziert?" [26]

In den 60 Minuten Bearbeitungszeit unterstütze ich die Gruppen mit motivierenden Hinweisen und verweise auf Aspekte aus der Vorbereitungslektüre. Da ich den Studierenden räumliche und zeitliche Freiheiten für die Datenanalyse einräume, kommt es vor, dass einige Gruppen abwesend

5 Quelle: <https://www.welthungerhilfe.de/informieren/themen/gesunde-ernaehrung-sichern/bevoelkerungswachstum-definition-entwicklung> [Zugriff: 20. April 2023].

bzw. für mich nicht greifbar sind. Dies hat sich jedoch nie als Problem herausgestellt, da diese Gruppen entweder den Kontakt zu anderen Gruppen oder zu mir suchten, wenn sie Hilfe benötigten. Obwohl nicht alle Studierenden gleichsam engagiert das Material analysieren, zeigen die Vorlesungsevaluationen, dass sie diese herausfordernde Analysephase als gute Erfahrung wahrnehmen. [27]

4.5 Schritt 5: Daten analysieren, Ergebnisse besprechen, Kompetenzen einschätzen

Die studentischen Gruppen erstellen als Abschluss der 60-minütigen Datenanalyse ein Protokoll, in dem die Schritte der Methode, Suchbewegungen, Umkehrungen, Zirkulationen, Wiederholungen, Neuorientierungen sowie Erkenntnisse, Erfolge und Herausforderungen stichwortartig aufgeführt sind. Somit werden den Studierenden ihre eigenen Praktiken bewusst und explizit festgehalten. Anschließend findet eine Diskussion im Hörsaal statt, bei der die Studierenden sich gegenseitig über ihre Erfahrungen informieren. Durch diese Rückmeldungen können sie voneinander lernen und sich über ihre Erfolge und Strategien im Umgang mit Scheitern austauschen (GOY 2005). Auch wird ihnen deutlich, dass Forschung immer mit Unsicherheiten verbunden ist und diese ausgehalten werden müssen. [28]

In dieser Diskussion geht es mir vor allem darum, die Studierenden sprachlich zu motivieren, das Datenmaterial erneut eigenständig zu analysieren. In der Vorlesung bleibt (zu) wenig Zeit, um die konkreten Ergebnisse der Datenauswertung im Detail zu besprechen. Es ist jedoch wichtig, dass sich die Studierenden auf der Basis der Diskussion erneut mit dem Material auseinandersetzen, auch im Hinblick auf ihre Prüfungsvorbereitung. Zum Abschluss frage ich sie, wie sie (z.B. auf einer Skala von 1 bis 10) ihre Vorbereitung auf die Sitzung einschätzen und was eine tiefgründigere Vorbereitung ermöglicht hätte. Dies dient ebenfalls dem Ziel, sie dazu zu motivieren, sorgfältige Aneignungs- und Wiederholungsphasen über die 14 Wochen des Semesters hinweg einzuplanen. [29]

4.6 Schritt 6: Fähigkeiten und Kompetenzen prüfen

Mit einem kompetenzorientierten Lehr-Lern-*Assessment* ist die Anforderung verbunden, dass sich die Lernziele einer Veranstaltung in den Prüfungszielen abbilden. Die Lernziele meiner Veranstaltung umfassen folgende Fähigkeiten:

- Die Studierenden können die erkenntnistheoretischen Grundlagen der qualitativen Sozialforschung wiedergeben.
- Die Studierenden können von fünf Erhebungs- und fünf Auswertungsmethoden die Grundlagen benennen und das methodische Vorgehen erklären.
- Die Studierenden können zwei Perspektiven zur Integration quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Forschungsmethoden benennen und erklären.

- Die Studierenden können den Forschungsprozess im Hinblick auf Hierarchien kritisch reflektieren. [30]

Diese Lernziele werden durch einen *Multiple-Choice*-Test im Umfang von 20 Fragen in Kprim-Format⁶ abgefragt. In Abbildung 4 sind beispielhaft Fragen aus dem Fragenpool aufgeführt.

Frage 2 - Erkenntnis und Wissen (1 Punkt)
Welcher Perspektive entspricht der folgende Satz:
"Politiker*innen appellieren an die Vernunft der Bürger und Bürgerinnen."
Für jede Aussage muss entschieden werden (zutreffend) oder (nicht zutreffend)

<input type="radio"/> zutreffend	<input type="radio"/> nicht zutreffend	<input type="radio"/> Rationalismus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Determinismus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Konstruktivismus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Empirismus

Frage 9 - Interview (1 Punkt)
Wann haben Forschende eine ausreichende Anzahl von Interviews geführt?
Für jede Aussage muss entschieden werden (zutreffend) oder (nicht zutreffend)

<input type="radio"/> zutreffend	<input type="radio"/> nicht zutreffend	<input type="radio"/> Dies entscheiden externe Gutachter*innen.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Dies hängt von den zeitlichen Ressourcen der Forschenden ab.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Dies entscheiden die Forschenden.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Dies hängt vom Kontext der Forschung ab.

Frage 14 - Diskursanalyse (1 Punkt)
Ergebnisse von Diskursanalysen können sein ...
Für jede Aussage muss entschieden werden (zutreffend) oder (nicht zutreffend)

<input type="radio"/> zutreffend	<input type="radio"/> nicht zutreffend	<input type="radio"/> Analysen des sprachlichen Handelns.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Analysen des visuellen Handelns.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Analysen des regelgeleiteten Handelns.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Analysen des prinzipiellen Handelns.

Abbildung 4: Auswahl *Multiple-Choice*-Frage, Vorlesung "Qualitative Methoden in der Geographie" (Frühlingssemester 2023). Bitte klicken Sie [hier](#) oder auf die Abbildung für eine Vergrößerung. [31]

Ein weiteres Lernziel – "Die Studierenden können fünf Methoden der qualitativen Sozialforschung im Hinblick auf eine geografische Fragestellung anwenden und eine nachvollziehbare Analyse durchführen" – sowie die Kompetenz "Die Studierenden verfügen über Selbstlernkompetenzen zur Aneignung von Wissen" werden durch eine offene Frage geprüft, im deren Rahmen die Studierenden Datenmaterial analysieren. [32]

Abbildung 5 zeigt eine beispielhafte Prüfungsfrage für eine solche Analyse. Aufgrund des herausfordernden Lehr- und Lernrahmens im Zuge von *Flipped Classroom* und forschendem Lernen dürfen die Studierenden in der Prüfung die Analysemethode immer frei wählen. Meine Erfahrung zeigt, dass dies nicht zum sogenannten "Lernen auf Lücke" führt, denn die Studierenden gehen die Gefahr nicht ein, dass sich eine oder die einzige erlernte Methode am Datenmaterial möglicherweise nicht problemlos anwenden lässt.

6 Kprim ist ein *Multiple-Choice*-Fragetyp mit vier Antwortoptionen, von denen mehrere zutreffend bzw. nichtzutreffend sein können. Bei jeder der vier Antwortoptionen können Nutzer*innen entscheiden, ob sie richtig oder falsch ist.



Abbildung 5: Beispiel für eine Prüfungsfrage zum Thema "Qualitative Methoden in der Geographie". Bitte klicken Sie [hier](#) oder auf die Abbildung für eine Vergrößerung.⁷ [33]

Diese Kombination aus *Multiple-Choice*- und offener Frage bietet mir die Möglichkeit, sowohl das Wissen über Grundlagen qualitativer Forschung einzuholen als auch dem praktisch orientierten Veranstaltungskonzept Rechnung zu tragen. Dass die Studierenden in der Prüfung einerseits erworbenes Wissen präsentieren und es andererseits im Zuge einer Datenanalyse anwenden müssen, spiegelt den Ablauf innerhalb der Veranstaltung wider. [34]

5. Gelingensbedingungen von *Flipped Classroom* und forschendem Lernen: Fazit

Die Kombination aus *Flipped Classroom* und forschendem Lernen eröffnet eine praxisnahe, kompetenzorientierte, die Studierenden aktivierende und hierarchiereduzierte Hochschullehre. Hierbei wird das traditionelle Verhältnis von Lehrenden als Wissensvermittler*innen und Studierenden als Wissensempfänger*innen reflektiert und umgedreht: Studierende erarbeiten sich das Fachwissen eigenständig zuhause und vertiefen dieses in der Veranstaltung, indem sie ihr erworbenes Wissen an konkreten empirischen Beispielen anwenden und sich als *Peer Teachers* aktiv in die Vermittlung von Wissen einbringen können. Dieses Vorlesungskonzept entspricht sowohl den Bologna- als auch feministischen und dekolonialen Forderungen nach kompetenzorientierter Lehre und kritischer Reflexion hegemonialer Wissensgenerierung. [35]

Ein solches Veranstaltungskonzept ist voraussetzungsreich: Von den Studierenden werden eine hohe Motivation und Aktivität verlangt sowie von mir als Lehrperson eine hohe Bereitschaft, mit den Studierenden in kontinuierliche Interaktionen zu treten und sich damit vielfach unplanbaren Prozessen auszusetzen. Für die Studierenden ergibt sich ein zusätzlicher Arbeitsaufwand, da sie jede Veranstaltung intensiv vorbereiten und je nach ihrer Kompetenzeinschätzung am Ende jeder Veranstaltungseinheit nachbearbeiten müssen. Für mich als Lehrperson sehe ich keinen zusätzlichen Arbeitsaufwand; herausfordernd sind das *Coaching* während der Analysephasen in den Gruppen,

⁷ Quelle: https://www.parks.swiss/de/die_schweizer_paerke/was_ist_ein_park/ [Zugriff: 20. April 2023].

die Moderation der Diskussionen im Plenum und die Verschriftlichung des Gesagten sowie die Verschlagwortung fehlenden Wissens auf dem *Taskcards* innerhalb der dreistündigen Sitzungen. [36]

Trotz der Vorteile beinhalten *Flipped Classroom* und forschendes Lernen auch Gefahren. Helmut BREMER (2004) kritisierte unter dem Titel "Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt" didaktische Methoden, die auf den Vorstellungen eines selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernens basieren. Er legte plausibel dar, dass die Vorstellung eines autonom handelnden und intrinsisch motiviert lernenden Subjekts die Kompetenzen eines elitären Habitusmusters widerspiegelt. Diese Kompetenzwünsche können jedoch nicht universalisiert werden, da sie mit Blick auf Studierende aus hochschulfernen Milieus von der sozialen Praxis der lernenden Akteur*innen abweichen (BARGEL 2007; SCHMITT 2018). Diese Kritik wurde mittlerweile durch empirische Studien bestätigt (GLAUSER 2015; HECKEN & BECKER 2008; KOOIJ 2015), mittels derer Lehrende dafür sensibilisiert werden, die didaktische Methodenentwicklung nicht zu Fallstricken der Hochschullehre werden zu lassen. [37]

Auch ich vermute – ohne empirische Belege – dass einige Studierende von *Flipped Classroom* und forschendem Lernen profitieren, andere hingegen hiervon nicht profitieren können. Ich beobachte seit Einführung der Konzepte eine Verschiebung von der Gaußschen hin zur binominalen Notenverteilung. Seit 12 Jahren lehre ich die Veranstaltung "Qualitative Methoden", und seit fünf Jahren führe ich diese als *Flipped Classroom* durch. Die strukturellen, aber auch inhaltlichen Bedingungen haben sich in diesen 12 Jahren mehrmals verändert, so dass eine vergleichende Analyse keinem Gütekriterium standhalten würde. Jedoch fällt mir auf, dass in den ersten Jahren eher durchschnittliche Noten erreicht wurden (selten ausgezeichnete, wenige sehr gute und gute, viele befriedigende, wenige schlechte Leistungen). Nach Einführung von *Flipped Classroom* und forschendem Lernen erreichen viele Studierende ausgezeichnete und sehr gute Noten und viele andere ungenügende und schlechte Noten⁸. [38]

Die Frage, ob *Flipped Classroom* und forschendes Lernen den Habitus (BOURDIEU 1974 [1967]) der Studierenden und damit ihre soziale Herkunft mit allen Privilegien respektive Marginalisierungen reproduzieren, ist für mich von großer Bedeutung. Die Gründe für die Verschiebung der Notenverteilung können vielseitig sein. Aber auch wenn die Frage unbeantwortet bleibt, wird deutlich, dass *Flipped Classroom* und forschendes Lernen mit dem Ziel vielfältiger Wissensgenerierung nicht eine ausschließliche hochschuldidaktische Norm sein können. Im Curriculum eines Institutes können *Flipped Classroom* und forschendes Lernen eine Form der Wissensvermittlung und Wissensaneignung unter vielen sein. Im Rahmen einer Veranstaltung hingegen können die didaktischen Konzepte mit klassischen Vermittlungsformen ergänzt werden, um auch eher führungsbedürftigen Studierenden eine für sie angemessene Hochschullehre anzubieten (SCHMITT 2018). [39]

⁸ Die Schweizerische Notenverteilung ist: 6-ausgezeichnet; 5,5-sehr gut; 5-gut; 4,5-befriedigend, 4-genügend; 3,5 und 3-ungenügend; 2-schwach; 1-sehr schwach.

Als Bausteine für eine instruktive Führung innerhalb des konstruktiven didaktischen Designs können *Podcast*-Aufzeichnungen der Veranstaltung – wie interaktiv diese auch immer ist – unter Beachtung der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) zur Verfügung gestellt werden. Einführende Begleitlektüre ist unabdingbar, um die Verortung der Gegenstände für Anfänger*innen und Quereinsteiger*innen zu ermöglichen. Meiner Erfahrung nach ist die Bereitstellung von potenziellen Prüfungsfragen am Ende jeder Veranstaltungseinheit vielversprechend. Dadurch wird einerseits mein Erwartungshorizont an die Studierenden transparent; andererseits können sie an realen Prüfungsbeispielen ihr erworbenes Wissen anwenden. [40]

Meist bilden die Studierenden dazu wiederum Gruppen, in denen sie sich über das Material, die Methode, das Vorgehen usw. austauschen, was die *Peer Group*-Bildung und möglicherweise auch bessere Prüfungsergebnisse fördert. Auch können regelmäßige Arbeitsaufträge erteilt werden, die entweder durch die Studierenden selbst im *Peer-Review*-Verfahren (LOWE et al. 2022) oder durch die Lehrperson begutachtet (und damit Teil der Prüfungsleistung) werden. Hierbei ist die Anzahl der Teilnehmenden zu beachten. Meiner Erfahrung nach ist die Absolvierung von Prüfungsleistungen innerhalb des Semesters bei den Studierenden willkommen, da diese den Druck auf die Abschlussprüfung minimieren. Für mich ist dies bei bis zu 50 Studierenden zu bewältigen, darüber hinaus jedoch nicht. Im Rahmen meiner Veranstaltung habe ich Prüfungsleistungen innerhalb des Semesters nur im Kontext der coronabedingten Einschränkungen eingesetzt, um die Studierenden trotz Fernunterricht über das Semester hinweg aktiv zur Mitarbeit zu bewegen. [41]

An diesen Maßnahmen wird deutlich, dass didaktische Lehrkonzepte den fachlichen und institutionellen Kontexten angepasst und Kompromisse eingegangen werden können, um verschiedenen Lern-, aber auch Lehrtypen gerecht zu werden. So können instruktive Aufträge innerhalb eines konstruktiven Lehr- und Lernkonzepts genutzt werden, um führungsbedürftigen Studierenden Orientierung zu geben. Mit der Bereitstellung von handlungsleitenden Fragestellungen wird eine schnellere Analysephase gefördert, und die Verschriftlichung auf digitalen Pinnwänden ermöglicht auch abwesenden Studierenden, an der Veranstaltung teilzunehmen. [42]

Das Gelingen einer Veranstaltung ist jedoch nicht allein an die internen Bedingungen und Inhalte der Veranstaltung selbst, sondern ebenso an externe Faktoren gebunden. Lernerfolge entstehen, wenn im Curriculum Lerninhalte und Lernformen nicht an in sich abgeschlossene Veranstaltungscontainer gebunden sind, sondern Wiederholungen von Lerninhalten und Kompetenzen durch Verschränkung von Modulen ermöglicht werden. Wenn sich sowohl Kompetenzen als auch Vermittlungsformen in anderen Veranstaltungen teilweise wiederfinden, wird Wissen in andere Kontexte gesetzt und unter einem anderen Gesichtspunkt neu verhandelt, sodass Wiederholung ohne Replikation ermöglicht wird (RUFER 2021). [43]

Dieses Potenzial der modularisierten Hochschullehre wurde erkannt (BOLDRINO & ZACH 2011), wird aber noch zu wenig umgesetzt. Die Konsequenzen für meine Methodenlehre sind deutlich spürbar, wenn beispielsweise meinen Lerninhalten (z.B.: Objektivität ist kein hinreichendes Gütekriterium) in Vorlesungen zur quantitativen Methodenausbildung widersprochen wird (z.B.: Objektivität ist das wichtigste Gütekriterium) und damit bei den Studierenden Brüche statt Erweiterungen von bestehenden Perspektiven entstehen. Wenn wir als Lehrende selbst die Positionalität von Forschung und die Paradigmenvielfalt nicht anerkennen, bilden wir auch keine vielfältig denkenden und handelnden Individuen aus. Somit liegen die zukünftigen Herausforderungen der (geografischen) Hochschullehre in der Harmonisierung der Module und damit in einer kontinuierlichen Fortführung der Bologna-Reform. [44]

Literatur

- Adorno, Theodor W.; Dahrendorf, Ralf; Pilot, Harald; Albert, Hans; Habermas, Jürgen & Popper, Karl R. (1976 [1969]). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Ahmed, Sarah (2006). Doing diversity work in higher education in Australia. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 745-768.
- Ahmed, Sarah (2012). *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.
- Alvarez, Brenda (2011). Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77(8), 18-21.
- Bachmann, Heinz (Hrsg.) (2014). *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Bern: hep.
- Bargel, Tino (Hrsg.) (2007). Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen. Barrieren für Bildungsaufsteiger. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*, 49, [Arbeitsgruppe Hochschulforschung](#), FB Geschichte und Soziologie, Geisteswissenschaftliche Sektion, Universität Konstanz, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-294394> [Zugriff: 14. April 2023].
- Barr, Robert B. & Tagg, John (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 13-23, <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=slcehighered> [Zugriff: 16. März 2023].
- Bögelein, Nicole & Serrano-Velarde, Kathia (2012). Qualitative Methodenlehre in Zeiten der Modularisierung. Einführung eines anwendungsorientierten Lehrkonzeptes für die Sozialwissenschaften. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(2), Art. 9, <https://doi.org/10.17169/fqs-13.2.1773> [Zugriff: 16. März 2023].
- Boisselle, Laila N. (2016). Decolonizing science and science education in a postcolonial space (Trinidad, a developing Caribbean nation, illustrates). *SAGE Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2158244016635257> [Zugriff: 19. April 2023]
- Boldrino, Susanne & Zach, Ruth (Hrsg.) (2011). *Erfolgsfaktor Curriculum*. Wien: Campus.
- Boschiero, Luciano (2013). *On the purpose of a university education*. Melbourne: Australian Scholarly Publishing.
- Bourdieu, Pierre (1974 [1967]). Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In Pierre Bourdieu, *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (S.125-158). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brahm, Taiga & Gebhardt, Anja (2011). Motivation deutschsprachiger Studierender in der "Bologna-Ära". *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 6(2), 15-29, <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/226> [Zugriff: 16. März 2023].
- Bremer, Helmut (2004). Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In Stefanie Engler & Beate Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S.189-213). Weinheim: Beltz.
- [Breuer, Franz](#) & [Schreier, Margrit](#) (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum:*

Qualitative Social Research, 8(1), Art. 30, <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.216> [Zugriff: 16. März 2023].

Bybee, Roger W. (2010). *The teaching of science: 21st century perspectives*. Washington, DC: National Science Teachers Association, NSTA Press.

Crombie, Alistair C. (1994). *Styles of scientific thinking in the European tradition*. London: Duckworth.

Crosier, David (2013). *The Bologna process: Its impact on higher education development in Europe and beyond*. Paris: UNESCO, <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/bologna-process-its-impact-europe-and-beyond> [17. April 2023].

Dausien, Bettina (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220> [Zugriff: 16. März 2023].

DeLyser, Dydia (2009). Teaching qualitative research. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 233-244, <https://doi.org/10.1080/00221341.2012.674546> [Zugriff: 16. März 2023].

DeLyser, Dydia; Herbert, Steve; Aitken, Stuart; Cragg, Mike & McDowell, Linda (Hrsg.) (2018). *The Sage handbook of qualitative geography*. London: Sage.

Eyles, John & Smith, David M. (1994). *Qualitative methods in human geography*. Lanham: Rowman and Littlefield.

Flowerdew, Robin & Martin, David (Hrsg.) (2005). *Methods in human geography: A guide for students doing a research project*. New York, NY: Prentice Hall.

Giere, Ronald N. (2006). *Scientific perspectivism*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Glauser, David (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.

Goy, Antje (2005). Peerteaching – Doppelt gelernt hält besser. *Sozialmagazin*, 30(4), 24-33, <https://goyorga.de/pdf/Umbruch42005.pdf> [Zugriff: 16. März 2023].

Graham, Marnie; McLean, Jessica; Read, Alexander; Suchet-Pearson, Sandie & Viner, Venessa (2017). Flipping and still learning: Experiences of a flipped classroom approach for a third-year undergraduate human geography course. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(3), 403-417.

Handke, Jürgen & Sperl, Alexander (Hrsg.) (2012). *Das Inverted Classroom Model*. München: Oldenbourg.

Haraway, Donna (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of the partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Harding, Sandra (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Harding, Sandra (2003). *The feminist standpoint theory reader. Intellectual and political controversies*. London: Routledge.

Harding, Sandra (2008). *Sciences from below. Feminisms, postcolonialities, and modernities*. Durham: Duke University Press.

Hay, Ian & Cope, Meghan (2021). *Qualitative research methods in human geography*. Don Mills: Oxford University Press.

Hecken, Anna E. & Becker, Rolf (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt?. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60(1), 3-29.

Hoffmann, Dietrich & Neumann, Karl (2003). *Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des "Marktes"*. Weinheim: Beltz.

hooks, bell (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. New York, NY: Routledge.

Huber, Ludwig (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Ludwig Huber, Julia Hellmer & Frederike Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S.9-35). Bielefeld: Universitäts-Verlag Weblar.

Jaudzims, Susanne (2011). Learning Outcomes in der Hochschulbildung. Chancen, Herausforderungen und Grenzen eines lernorientierten Ansatzes in der Hochschullehre. *Dissertation, Bildungs- und Sozialwissenschaften*, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, <https://d-nb.info/1019362642/34> [Zugriff: 16. März 2023].

- Kellermann, Paul; Boni, Manfred & Meyer-Rentschhausen, Elisabeth (Hrsg.) (2009). *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kember, David (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- [Knoblauch, Hubert](#) (2007). Diskussionsbeitrag: Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.217> [Zugriff: 16. März 2023].
- Knöpfle, Thomas (2021). Umsetzung der Bologna-Reform im Bachelor-Studiengang Geographie. Eine detaillierte Betrachtung der Kernziele und deren Wechselwirkungen. In Jeannine Wintzer, Ivo Mossig & Angela Hof (Hrsg.), *Prinzipien, Strukturen und Praktiken geographischer Hochschullehre* (S.139-152). Bern: Haupt.
- Kooij, Yasemin (2015). *European higher education policy and the social dimension: A comparative study of the Bologna process*. London: Palgrave Macmillan.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne C. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lowe, Kimberly A.; Cummins, Liv; Clark, Summer Ray; Porter, Bill & Spitz, Lisa (2022). *Student-led peer review. A practical guide to implementation across disciplines and modalities*. Sterling: Stylus Publishing.
- Martin, Deborah G. (2009). Reflections on teaching qualitative methods in geography. In Dydia DeLyser, Steve Herbert, Stuart Aitken, Mike Crang & Linda McDowell (Hrsg.), *The Sage handbook of qualitative geography* (S.406-417). London: Sage.
- Mazur, Eric (2006). Peer instruction: Wie man es schafft, Studenten zum Nachdenken zu bringen. *Praxis der Naturwissenschaften; Physik in der Schule*, 4(55), 11-15.
- Michelsen, Gerd & Rieckmann, Marco (2014). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen an Hochschulen. Veränderte Anforderungen und Bedingungen für Lehrende und Studierende. In Frank Keuper & Heinrich Arnold (Hrsg.). *Campus transformation. Education, qualification and digitalization* (S.45-65). Berlin: Logos.
- Mieg, Harald & Lehmann, Judith (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt/M.: Campus.
- Pawson, Eric; Fournier, Eric; Haigh, Martin; Muniz, Osvaldo; Trafford, Julie & Vajoczki, Susan (2006). Problem-based learning in geography: Towards a critical assessment of its purposes, benefits and risks. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 103-116, <https://doi.org/10.1080/03098260500499709> [Zugriff: 16. März 2023].
- Reidsema, Carl; Kavanagh, Lydia; Hadgraft, Roger & Smith, Neville (Hrsg.) (2017). *The flipped classroom: Practice and practices in higher education*. Singapore: Springer.
- Rufer, Lydia (2021). Studiengänge entwickeln und up to date halten. Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Strategien. In Jeannine Wintzer, Ivo Mossig & Angela Hof (Hrsg.), *Prinzipien, Strukturen und Praktiken geographischer Hochschullehre* (S.167-180). Bern: Haupt.
- Savery, John R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20, <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1002> [Zugriff: 16. März 2023].
- Schaper, Niclas; Schlömer, Tobias & Paechter, Manuela (2012). Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(4), I-X, <https://docplayer.org/78670179-Editorial-kompetenzen-kompetenzorientierung-und-employability-in-der-hochschule.html> [Zugriff: 16. März 2023].
- Schmitt, Lars (2018). Der Herkunft begegnen ... – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre. In Nicole Auferkorte-Michaelis & Frank Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S.135-150). Opladen: Barbara Budrich.
- Schreiber, Verena & Carstensen-Egwuom, Inken (2021). Lehren und Lernen in feministischer Perspektive. In Autor*innenkollektiv Geographie und Geschlecht (Hrsg.), *Handbuch Feministische Geographien* (97-117). Opladen: Budrich.
- Schunk, Dale H.; Meece, Judith L. & Pintrich, Paul R. (2010). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Zug: Pearson.
- Snyder, Claire R. (2008). What is third wave feminism? A new directions essay. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 34(1), 175-196.

Spannagel, Christian & Freisleben-Teutscher, Christian F. (2016). Inverted Classroom meets Kompetenzorientierung, In Johann Haag, Josef Weißenböck, Wolfgang Gruber & Christian F. Freisleben-Teutscher (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen. Basics – Modelle – Best Practices* (S.59-69). St. Pölten: Fachhochschule St. Pölten.

Spronken-Smith, Rachel (2005). Implementing a problem-based learning approach for teaching research methods in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 203-221.

Steinke, Ines (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. München: Juventa.

Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe & Scheffer, Thomas (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83-100, <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006> [Zugriff: 16. März 2023].

Teo, Tang Wee; Tan, Aik-Ling & Shiou Ong, Yann (2020). *Science education in the 21st century: Researching issues that matter from different lenses*. Singapore: Springer.

Trigwell, Keith; Prosser, Michael & Waterhouse, Fiona (1999). Relations between teachers. Approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

Von Benzon, Nadia; Holton, Mark; Wilkinson, Catherine & Wilkinson, Samantha (2021). *Creative methods for human geographers*. London: Sage.

Wintzer, Jeannine (Hrsg.) (2016a). *Herausforderungen in der Qualitativen Sozialforschung. Forschungsstrategien von Studierenden für Studierende*. Berlin: Springer Spektrum.

Wintzer, Jeannine (Hrsg.) (2016b). *Qualitative Methoden in der Sozialforschung. Forschungsbeispiele von Studierenden für Studierende*. Berlin: Springer Spektrum.

Wintzer, Jeannine (Hrsg.) (2018). *Sozialraum erforschen: Qualitative Methoden in der Geographie*. Berlin: Springer Spektrum.

Zeren, Merve Görkehte (2016). Flipped geography lecture. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 25-57, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/28299/300656> [Zugriff: 17. April 2023].

Zur Autorin

Jeannine WINTZER studierte Diplomgeografie an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena und arbeitet seit 2013 als Dozentin für qualitative Methoden in der Geografie am Geographischen Institut der Universität Bern. Neben qualitativen Methoden unterrichtet sie Disziplingeschichte und Wissenschaftstheorie der Geografie. In ihrer Habilitation mit dem Titel "Towards Social Relations of Space. Geographical Research and Teaching in Knowledge Societies" beschäftigt sie sich mit den Potenzialen geografischer Forschung und Hochschullehre für Wissensgesellschaften.

Kontakt:

PD Dr. Jeannine Wintzer

Universität Bern

Geographisches Institut

Hallerstrasse 12, 3012 Bern

Tel.: +41 31 684 88 26

E-Mail: jeannine.wintzer@giub.unibe.ch

URL:

https://www.geography.unibe.ch/ueber_uns/personen/pd_dr_wintzer_jeannine/index_ger.html

Zitation

Wintzer, Jeannine (2023). Praktiken der Hochschullehre mittels *Flipped Classroom* und forschendem Lernen umkehren: das Beispiel einer qualitativen Methodenausbildung in der Geografie [44 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 24(2), Art. 24, <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-24.2.4074>.