

Mareike Kelkel und Markus Peschel

„Was willst DU lernen?!“ – Teil III

Der Einfluss von (zu) früher Öffnung und einem Überangebot an Transparenz auf den individuellen Lernprozess der Studierenden

1 Einleitung

Das Ziel des Projekts „Was willst du lernen?“¹ war es, in einem iterativen Prozess den Einfluss der Konzeption und Gestaltung eines Hochschullernwerkstätten-seminars (GOFEX II; vgl. Kelkel et al. 2021), das mit verschiedenen Elementen der Öffnung „spielt“, in Hinblick auf den individuellen Lernprozess der Studierenden zu untersuchen. Dabei geht es im Kern um die Frage, wie dieses Seminar gestaltet sein muss, um bei den Studierenden eine Änderung von Beliefs² bezogen auf Lernverständnisse und den Transfer von Lernwerkstattarbeit in Hinblick auf Potentiale offener Lehr-Lernsettings für einen schulischen Sachunterricht anzubahnen: Wer öffnet? Wann? Wie viel? Und wer interveniert wann, wie viel und wie konkret?

Dieser Artikel fokussiert die Ergebnisse des dritten Iterationsprozesses (Design 3, D3) der Studie „Was willst DU lernen?!“ Aus Design 2 (D2) wurde bereits deutlich, dass universitäre Kontexte teilweise einen größeren Einfluss auf die Ausrichtung des Seminars bzw. die Studierenden haben als die Inhalte. So wurde bislang vor allem ein deutliches Spannungsverhältnis zwischen der Unveränderbarkeit der curricularen Prüfungsvorgaben und Offenheit des Hochschullernwerkstätten-seminars ermittelt, das die geplante, gewollte und geforderte individuelle Öffnung sowie persönliche Weiterentwicklung beeinflusst.

Dies konkretisiert sich in der Frage: Wie sollen oder können Studierende in einer benoteten Pflichtveranstaltung überhaupt offen lernen? Und: Wie ist die Wechselwirkung zwischen der erfahrenen organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Offenheit und äußeren Rahmenbedingungen? Wie wird signalisiert, dass die Ideen von Individualisierung und Öffnung in ihren zukünftigen Sachunterricht

1 „Was willst du lernen?“ ist neben dem Namen des Forschungsprojektes auch die interne Benennung des Seminars und dient im selben Wortlaut zugleich als Seminarinput für die teilnehmenden Studierenden.

2 Für eine ausführlichere Darlegung und theoretische Hintergründe siehe Artikel zu Design 2 (Kelkel & Peschel, 2023).

transferiert werden können? Wie also sollen Studierende ihre Rolle als Lernbegleitung entwickeln? Mit diesen Fragen beschäftigt sich der folgende Artikel.

2 Entwicklung des Design 3 (D3)

Seit dem Wintersemester 2018/2019 fanden – basierend auf den Erkenntnissen aus den jeweiligen Forschungsdaten – zwei Re-Designs statt. Um nachvollziehen zu können, wie D3 (Sommersemester 2021) weiterentwickelt wurde, erfolgt ein kurzer Rückblick (vgl. Abb. 1).

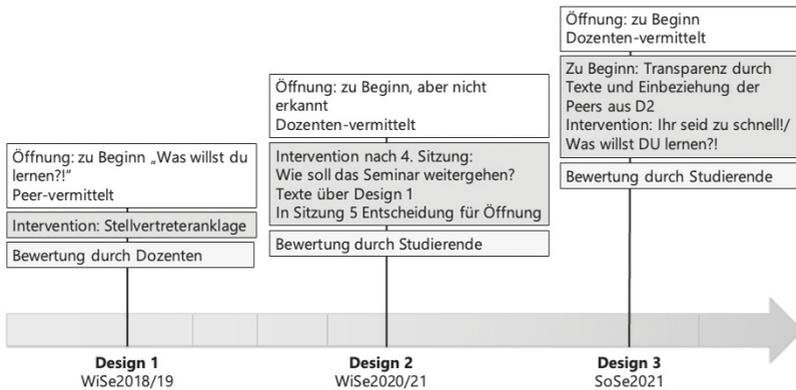


Abb.1: Übersicht Design 1 (WiSe 2018/19) bis Design 3 (SoSe21) mit den wichtigsten Unterschieden.

Die Vorläuferstudien D1 und D2 (vgl. Kelkel et al. 2021; Kelkel & Peschel 2023) zeigten bei den Studierenden durch die Öffnung des Seminars die größten Unsicherheiten bzgl. der Prüfungsleistung und der Bewertung.

Das Dilemma in D1 bestand darin, dass die Studierenden zwar die *Inhalte* des Seminars sowie die *Prüfungsleistung* (Hausarbeit) selbst bestimmen durften, die *Bewertung* bzw. *Benotung* der Prüfungsleistung jedoch weiterhin in der Hand der Dozierenden lag; was stark auf die Inhalte rückwirkte. Somit wurde die Frage „Was willst du lernen?“ in den Hintergrund gedrängt zugunsten der Sorge um die Prüfungsleistung und deren Bewertung.

Selbst als der Bewertungsprozess und die Benotung der Prüfungsleistung in die Hände der Studierenden gelegt wurden (D2), ergab die qualitative Inhaltsanalyse der Studierendenreflexionen neue Unsicherheitsfacetten, die sich auf den selbstständigen Bewertungsprozess bezogen. Die Unsicherheit, ob es nicht dennoch (heimliche) Erwartungen der Dozierenden *gäbe* und ob die selbst festgelegten Noten am Ende *tatsächlich* eingetragen werden blieb bestehen. Es bestand somit

ein großes Glaubwürdigkeitsproblem resultierend aus der ungewöhnlichen Rollenverschiebung, die eine Auseinandersetzung mit neuen Machtstrukturen in der Peergruppe notwendig machte.

Als Ergebnis dieser Iterationen war es für D3 zentral, die (weitere) Reduktion der Unsicherheit bzgl. Prüfungsleistung sowie die Herstellung der Glaubwürdigkeit samt Macht- und Rollenwechsel zu fokussieren und rechtzeitig anzubahnen. Daher sollten die Studierenden zur Seminarvorbereitung bereits publizierte Beiträge zu D1 (Kelkel et al. 2021) sowie Rollen(wechsel) in Hochschullernwerkstätten (Peschel & Kihm 2020) vorbereiten. In der ersten Seminarsitzung wurde von den Dozierenden der Fokus direkt auf die Frage „Was willst DU lernen?“³ gelenkt und die Transparenz zusätzlich durch (freiwillig teilnehmende) Studierende aus D2 unterstützt.

3 Qualitative Inhaltsanalyse der Studierendenreflexionen

Gerade aufgrund der zu Beginn skizzierten Komplexität der Fragestellung sowie der Verschränkung mit der universitären Weiterentwicklung des Seminars wurde sich für eine Design-Based-Research-Studie entschieden, denn nach Reinmann (2005, 61) ist es das „Ziel [...], durch systematische Gestaltung, Durchführung, Überprüfung und Re-Design genau diese Komplexität besser als bisher zu durchdringen“.

Der Datenkorpus (s. Abb. 2) ist recht umfangreich und umfasste zum einen schriftliche, individuelle Studierendenreflexionen über a) den Gesamtprozess (angefertigt nach Seminarende) und b) die erste Seminarsitzung⁴. Zum anderen wurden die relevanten ersten beiden Sitzungen teilnehmend beobachtet (vgl. Flick 2016, Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2013). Hierbei wurde die Forscherin von vier Forschungsassistent*innen⁵ unterstützt, die die Diskussionen mittels Audioaufzeichnung und Protokoll festhielten. Die Aufzeichnungen wurden im Anschluss wörtlich transkribiert und diese Transkripte durch die Beobachtungen⁶

3 Die Großschreibung von „DU“ und die Ergänzung des Ausrufezeichens am Ende der Frage wurden bewusst gesetzt. Diese Schreibweise des Seminarinputs soll die intendierte Seminaröffnung und deren klare Kommunikation zu Seminarbeginn verdeutlichen, wobei die Betonung auf der individuellen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernziel liegt.

4 Diese Reflexion wurde direkt im Anschluss an die erste Sitzung erstellt und nach einer Intervention noch einmal von den Studierenden ergänzt mit dem Fokus auf die Frage „Was willst DU lernen?“.

5 Anzumerken ist, dass zwei dieser Forschungsassistent*innen Peers aus D2 waren, die den Prozess somit selbst schon einmal durchlaufen haben und nun ihre Mitstudierenden beforschen. Dadurch haben sie einerseits einen vertieften, andererseits aber ggf. einen emotionalen „Blick auf die Daten“. Die Sensibilität der Daten ist uns bewusst und beeinflusst eine Interpretation. Gleichzeitig ermöglichen sie aber gerade aber die fokussierte teilnehmende Beobachtung und geben hilfreiche Einblicke in die Studierendenicht.

6 z. B. zu Körperhaltung, Blickkontakt oder sonstige auffällige Reaktionen der beobachteten Personen.

der insgesamt fünf Beobachter*innen zur Validierung der Forscherperspektiven verschränkt ergänzt, so dass eine Triangulation stattfand (Steinke 2007; Flick 2011).

Darüber hinaus fanden zwei (freiwillige) Reflexionsrunden statt, die jeweils teilnehmend beobachtet wurden:

- Seminarreflexion mit Studierenden und Dozierenden nach Seminarende
- Abschlussreflexion mit Studierenden, Dozierenden und Studierenden des neuen Seminars nach erfolgter Abgabe und Bewertung der Prüfungsleistung, aber vor Eintragung der Noten

Während in erster Linie die Reflexionen über den Gesamtprozess (a) für eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangezogen wurden, diente das übrige Datenmaterial (inklusive des Chatverlaufs in MS Teams) als Grundlage, um die Daten der qualitativen Inhaltsanalyse besser in den Gesamtprozess einordnen zu können, die Innensicht der Studierenden mit der Sicht der Forscherin zu vergleichen und gezogene Rückschlüsse zu validieren. Für die qualitative Inhaltsanalyse wurde das zuvor in D2 induktiv (weiter)entwickelte Kategoriensystem bestehend aus den Hauptkategorien Unsicherheiten, Lösungsstrategien, Reflexion und den dazugehörigen in D2 induktiv aus den Reflexionstexten erstellten Codes in MAXQDA kopiert und bewusst auf D3 angewendet, um dessen Sättigung zu überprüfen und zu untersuchen, welche Codes ggf. neu dazu kommen. Die neu gebildeten Codes wurden rückwirkend auf ihr Vorkommen im gesamten Datenmaterial überprüft.

Die wesentlichen Ergebnisse und identifizierten Unterschiede zu D2 werden im Folgenden ausgeführt.

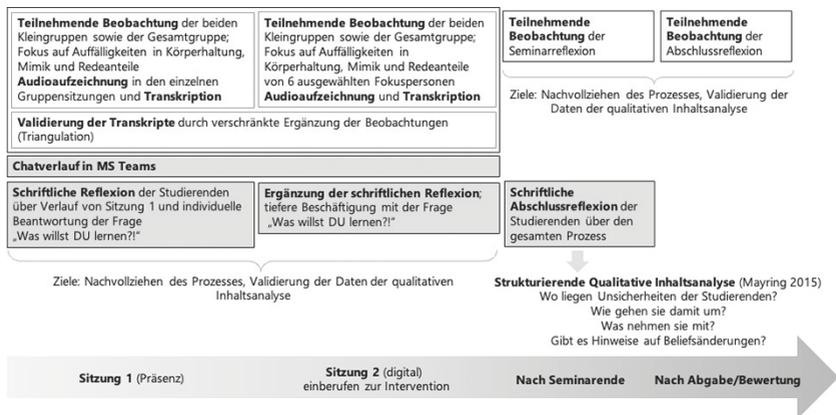


Abb. 2: Methodisches Vorgehen und erhobene Daten in Design 3.

4 Überangebot an Transparenz und Intervention

4.1 Fokus: 1. Seminarsitzung

In der ersten Seminarsitzung waren die Dozierenden bewusst nicht anwesend⁷ und die Studierenden kamen zunächst (pandemiebedingt) in zwei Kleingruppen in zwei getrennten Seminarräumen zusammen. In beiden Räumen waren Peers (Studierende) aus D2 anwesend, die Fragen beantworteten und von ihren Erfahrungen aus D2 berichteten.

In diesen beiden Gruppen wurde zunächst ausgehandelt, ob das Seminar *überhaupt(!)* als offenes Seminar „Was willst DU lernen?!“ stattfinden soll. Nach dieser Besprechung (ca. 1 Std.) in den Kleingruppen trafen sich die Studierenden gemeinsam in einem Hörsaal⁸ – zunächst wieder ohne die Dozierenden – um die jeweiligen Ideen und Beschlüsse in der Gesamtgruppe zu diskutieren.

Die Dozierenden kamen wie vereinbart nach zwei Stunden dazu. Neben ihnen und den Studierenden waren somit die Forscherin, Peers aus D2 und vier Forschungsassistent*innen als teilnehmende Beobachter*innen⁹ anwesend.

Am Ende der Sitzung wurden die Studierenden (D3) aufgefordert, a) diese erste Seminarsitzung aus ihrer persönlichen Sicht schriftlich zu reflektieren und b) für sich die Frage zu beantworten: „Was willst DU lernen?!“.

4.2 Blick auf die Entwicklung in den Kleingruppen

Die Entscheidung für die Öffnung des Seminars fiel in beiden Kleingruppen unabhängig voneinander bereits zu Beginn des Austauschprozesses in den ersten Minuten. In den Studierendenreflexionen (s. Kap. 3) werden mehrfach die vorbereiteten Texte (s. o.) sowie die Schilderungen der Peers (D2) als Gründe hierfür benannt¹⁰. Die Gruppendiskussionen wurden vor allem *inhaltlich* genutzt hinsichtlich der möglichen Umsetzung eines Produktes bzgl. der Prüfungsleistung. Hierbei zeigte sich, dass v. a. die Informationen der Peers (D2) zu einer Beeinflussung der Studierenden von D3 führten: Schnell wurde von der Entwicklung eines gemeinsamen Produktes ausgegangen, „das man noch benutzen kann in Schule“ (D8JL21II) – „einfach was Nachhaltiges“ (F6CK21)¹¹. Gleichzeitig ging aus den Diskussionen hervor, dass das Produkt sich von dem vorherigen Seminar unterscheiden sollte; es sollte etwas Neues, Eigenes werden.

7 Sie standen jedoch bei Bedarf zur Verfügung.

8 Ein Hörsaal wurde nur aufgrund der pandemiebedingten Abstandsbestimmungen gewählt.

9 Die fünf Forscher*innen hielten die Diskussionen mittels Beobachtungsprotokollen und Audioaufzeichnungen fest (vgl. hierzu Kap.3).

10 „*Ohne den Text und den Erfahrungsbericht der ehemaligen GOFEX-Teilnehmerin wäre ich mit dieser Frage sicherlich überfordert gewesen. So konnten wir uns jedoch daran orientieren.*“ J6AL22.

Dieser Auszug aus einer schriftlichen Reflexion zur ersten Seminarsitzung zeigt exemplarisch, dass die vorbereiteten Texte und die Peers ein gewisses Maß an Sicherheit vermittelt haben, sich auf die Seminaröffnung einzulassen.

11 Auszüge aus dem Audiotranskript.

„Innerhalb weniger Minuten waren wir uns innerhalb unserer Gruppe einig, dass wir eine offene Gestaltung des Seminars präferieren. [...] So blieb uns viel Zeit, uns Gedanken über mögliche Umsetzungsmöglichkeiten zu machen. Hier zeigte sich sehr schnell, dass unsere Ideen sowohl durch die vorbereiteten Texte als auch durch die Information der ehemaligen GOFEX II-Teilnehmerin beeinflusst wurden.“ L6LZ26.¹²

Aus der teilnehmenden Beobachtung, den in der Forscher*innengruppe validierten Transkripten sowie den Daten aus den individuellen Reflexionen (s. Kap. 3) wurden demnach drei Auffälligkeiten der ersten Seminarsitzung sichtbar:

1. *Schnelle Einigung*: Beide Gruppen entscheiden sich für ein geöffnetes Seminar und eine eigenständige Bewertung der Prüfungsleistung.
2. *Produktorientierung*: Die meiste Zeit (>80%) wurde möglichen Inhalten gewidmet. Dabei ging es jedoch kaum um die (individuelle) Frage „Was willst DU lernen?!“ – stattdessen wurden mögliche didaktische Entwicklungen („Was wollen WIR leisten?“) diskutiert.
3. *Gruppendynamik*: In jeder Gruppe kristallisierten sich Personen heraus, die von Beginn an die Gesprächsführung übernahmen (codiert als Leader1 und Leader2) und die Gruppe direkt beeinflussten.

Die Reflexionen und die Audiotranskripte zeigen, dass Leader2 sich im Vorfeld des Seminars bei Peers aus D2 informiert hatte und mit einer „eigenen Agenda“ in die erste Diskussion startete. Den gedanklichen (und zeitlichen) Vorsprung gegenüber den anderen Teilnehmenden nutzte sie, um diese von ihrem Wunschthema zu überzeugen. Zudem wurden Strategien diskutiert, das Seminar zu „kapern“, um eigene Präferenzen durchzusetzen.

4.3 Eskalation im Hörsaal: Die Kleingruppen treffen aufeinander

Nachdem die Kleingruppe 1 ihre Diskussionen und die Produktidee kurz vorgestellt hatte, übernahm Leader2 die Wortführung und es kam zu einer regen Diskussion, ohne dass die Ideen der ersten Gruppe näher ausgeführt werden konnten. Schließlich ließ sich die Gesamtseminargruppe von Leader2 „überzeugen“, so dass am Ende der gemeinsamen Besprechung im Hörsaal ein Thema und ein Produkt festgelegt wurden.

Körperhaltung¹³, Mimik und Stimmung der Kommiliton*innen legten nahe, dass nicht jede*r mit dieser Entscheidung einverstanden war, selbst wenn sich auch auf

12 Dieses Zitat stammt aus einer schriftlichen Reflexion über die erste Seminarsitzung, welche in erster Linie genutzt wurde, den Gesamtprozess nachzuvollziehen und die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Abschlussreflexionen zu validieren. Das Zitat steht im Einklang mit den erhaltenen Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse, welche deutlich ein Überangebot an Transparenz erkennen lässt, die zu einer Beeinflussung von D3 geführt hat.

13 Bspw. verschränkte Arme bei Leader1, aufgeregte Paralleldiskussionen.

konkrete Aufforderung niemand dagegen äußerte. Tiefere Einblicke in die Studierendenreflexionen zur ersten Sitzung (s. Kap. 4.4) festigten diese Beobachtung. Nach den vereinbarten zwei Stunden kamen die Dozierenden in den Hörsaal, setzten sich aber abwartend an die Seite und fragten, was von ihnen erwartet wird. Die Studierenden waren von der ausbleibenden Übernahme der Rolle und Funktion der Seminarleitung irritiert, was direkt aufgegriffen wurde: Auf die Frage, ob er (der leitende Professor) am Rand sitzen bleiben soll, antwortete Leader2 offensiv mit „Ja“ und fasste die bisherigen Ergebnisse kurz zusammen. Daraufhin intervenierte der Dozent provokativ und fragte, wer sie zur Sprecherin gemacht hat – eine Intervention in Hinblick auf die Offenlegung von (neuen) Machtstrukturen, die von den Studierenden produktiv gelöst wurde. So findet sich diese Szene in Reflexionen der ersten Sitzung und wird dort als Irritation beschrieben, welche die Studierenden zum Nachdenken über die bestehenden Rollenverhältnisse anregte. Welchen Einfluss diese Intervention auf den Prozess hatte, ist in Kapitel 5 dargelegt.

4.4 Ableitung einer Intervention

In der Nachbesprechung zwischen den Dozierenden und den Forscher*innen wurden die Eindrücke und Beobachtungen ausgetauscht. Das einheitliche Bild ergab, dass die Entscheidung für eine Öffnung *zu schnell* stattgefunden hatte und aufgrund der entstandenen Gruppendynamik mit den beiden führenden studentischen Gesprächsleitungen (Leader1 und Leader2) eine individuelle Beschäftigung der Lernenden mit der Frage „Was willst DU lernen?!“ nicht möglich war. Vielmehr wurde diese durch eine Produktorientierung überlagert, wobei das Thema vorrangig Leader2 interessierte. Dies bestätigen die Analysen der individuellen schriftlichen Reflexionen über den ersten Sitzungstag.

„Die nachfolgende Diskussion habe ich als eher einseitig wahrgenommen. [...] Unsere Idee wurde direkt negativ dargestellt und wir hatten keine Möglichkeit unsere Idee vorzustellen.“ D8JL21II.

„Dies fand ich schwierig. [...], jedoch hatte ich das Gefühl, dass sich einige Mitglieder meiner Gruppe zu stark auf unsere Idee versteiften, sich nicht davon abbringen ließen und die Mitglieder der anderen Gruppe schließlich resignierten.“ L6LZ26.

„Also beschlossen wir [...] die andere Gruppe zu kontaktieren, um gemeinsam über unsere Ideen zu diskutieren. Dieses Diskutieren wurde dann aber schnell zu einem ‚Meinung akzeptieren‘.“ B8MB21PP.

„[...] persönlich ahnte schon, was die andere Gruppe vorhatte, da die Idee schon im Vorfeld gefallen ist. Grundsätzlich hatte ich nichts gegen diese Idee einzuwenden. Die Argumentation gefiel mir allerdings weniger.“ A8HG33.

Aus diesem Ergebnis leitete die Seminarleitung die Notwendigkeit einer Intervention ab, um eine individuelle Beschäftigung der Seminarteilnehmenden mit

der Frage „Was willst *DU* lernen?!“ erneut zu fokussieren. So wurde von den Dozierenden eine (digitale) Zwischensitzung einberufen, in der die Studierenden unter Berufung auf ihre Reflexionen mit den folgenden Analysen der Seminarleitung konfrontiert wurden; und die als „Hausaufgabe“ schriftlich fixiert erneut individuell beantwortet werden sollten:

1. *Es ging zu schnell!*: Sie haben sich zu schnell auf etwas eingelassen und schnelle Antworten auf Fragen geliefert, die nicht gestellt wurden. Empfehlung: Nehmen Sie sich Zeit!
2. *KEINER hat die Frage: „Was willst DU¹⁴ lernen?!“ beantwortet!*
Überlegen Sie: Was möchte ich nach dem Seminar können/wissen/tun/sein? Als Impuls sollte jede*r Studierende in den Reflexionen schriftlich ergänzen, was er*sie im Seminar lernen will.
3. *Sie unterschätzen den Aufwand!* Wie organisieren Sie sich?
4. *Wer hat individuelle Produktentwicklung verboten?*
Wie kam es dazu, dass in der Gesamtgruppe EIN Thema festgelegt wurde?

5 Wirkung der Intervention: Gruppendynamik und Rollenwechsel

Auffällig war, dass direkt nachdem die Dozierenden das Online-Meeting verlassen hatten, Leader1 das Wort übernahm, dessen Ideen in Sitzung 1 nicht berücksichtigt wurden, und darum bat, weitere Ideen zu überdenken. Leader2 war weitaus zurückhaltender als bei der Plenumsitzung im Hörsaal und stimmte zu. Sie plädierte (nun) für die demokratische Wahl von Sprecher*in und Stellvertretung am kommenden Präsenztermin.

Weitere Äußerungen und die Analyse der Reflexionen anderer Studierender bestätigten eine gewisse Unzufriedenheit mit dem bisherigen Ergebnis. Als sich die Diskussion daraufhin in Richtung verschiedener Details einer möglichen Prüfungsleistung entwickelte, intervenierte Leader1 erneut und lenkte zurück auf die intendierte Frage „Was willst *DU* lernen?!“. Anders als bei D2 (vgl. Kelkel & Peschel 2023) wurde nun diskutiert, die Dozierenden frühzeitig miteinzubinden und um inhaltlichen Input zu verschiedenen Themen zu bitten.

Aus den Analysen der Reflexionen wurde deutlich, dass der Rollenwechsel der Studierenden und Dozierenden, welcher mit dem Einlassen auf die Öffnung und der gleichzeitigen Verantwortungsübernahme für das Seminar einhergeht, auf doppelter Ebene erfolgreich war: Einerseits kam es zu einem Wechsel von der klassischen, konsumierenden Studierendenrolle hin zur aktiven Lernerrolle (vgl. u. a. Wedekind 2013), die selbst bestimmt, wie Seminar und Prüfungsleistung

14 Die Kursiv-Schreibweise soll noch einmal stärker die intendierte, individuelle Auseinandersetzung mit der Frage „Was willst *DU* lernen?!“ betonen, die bis jetzt eben noch nicht stattgefunden hat.

aussehen sollen. Dies schließt die Übernahme von Eigenverantwortung im Öffnungs-/Lernprozess und eine Stärkung des Selbstbewusstseins ein, sich Unterstützung in Form von einer Lernbegleitung holen zu dürfen. Andererseits der (von den Studierenden akzeptierte) Rollenwechsel von der klassischen Dozierendenrolle, die Formalia und Inhalte vorgibt, in die Rolle der Lernbegleitung auf Augenhöhe¹⁵ (s. u.), die weitgehend auf Instruktionen verzichtet, aber den Lernenden jederzeit bei Bedarf als Beraterin¹⁶, unterstützende Dialogpartnerin zur Seite steht, den Lernprozess beobachtet und die Lernenden zum Reflektieren anregt (vgl. u. a. AG Begriffsbestimmung 2022, VeLW 2009). Dabei wurde gerade der Dozierendeninput als bedeutend erachtet (s. FN 18 sowie Kap. 6.2).

Im weiteren Verlauf des Seminars spielte Demokratie bzw. die Aushandlung demokratischer Prinzipien eine verstärkte Rolle: Entscheidungen wurden per Wahl getroffen oder ausgehandelt, es wurden Kleingruppen gebildet, die sich jeweils einer übergeordneten Fragestellung zu einem Thema *ihrer Wahl* widmeten; das in der Sitzung 1 gesetzte Überthema wurde unnötig. Selbst die Kleingruppe mit Leader2, die dies forciert hatte (s. o.), wählte ein anderes Thema. Ein Kriterienkatalog zur Bewertung der Prüfungsleistungen wurde entwickelt und per Abstimmung in der Gesamtgruppe (ohne Dozierende) „genehmigt“. Aus den individuellen Reflexionen über den Gesamtprozess ging mehrfach hervor, dass großer Wert darauf gelegt wurde, es allen recht zu machen und gemeinsam Kompromisse zu finden.

6 Benotung vs. Lernprozess

6.1 Benotung rückt in den Hintergrund

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse lassen erkennen, dass die zu erbringende Prüfungsleistung in den Hintergrund rückte und (fast) keine Rolle mehr spielte. Dabei machen die Daten (Transkripte und Reflexionen) deutlich, dass die erhöhte Transparenz Sicherheit und Glaubwürdigkeit (s. Kap.4.2) erzeugt hat. Während in D2 noch ermittelt wurde, dass die Fokusverschiebung auf das individuelle Lernen mehrere Interventionen erforderte und erst spät Prüfungsleistung, Prüfer und Bewertung an Relevanz verloren, hatten diese Aspekte in D3 nicht

15 Die Reflexionen weisen darauf hin, dass das demonstrative „An den Rand-Setzen“ zusammen mit der provokativen Frage nach der Rolle von Leader2 und der Dozierenden einen wesentlichen Beitrag geleistet hat, um eine Irritation und in Folge Begegnung auf Augenhöhe zu schaffen. So schrieb eine Studierende: „Für mich ganz ungewohnt setzten sich die beiden ebenfalls in die Sitzreihen. [...]. Nach einer *langsamen Umgewöhnung trug der Sitzplatz aber deutlich zu einer angenehmen Atmosphäre und zu einem Gespräch auf Augenhöhe bei.*“ I6AK23.

16 So wurde sich direkt im Anschluss an das Treffen bewusst für eine Einladung der Dozierenden zum Ende der nächsten Präsenzsitzung entschieden, in welcher die Dozierenden gebeten wurden, eine inhaltliche Sitzung zum Thema „Vielperspektivität: Übergeordnete Fragestellung“ zu halten.

diesen hohen Stellenwert. Das Ziel, in D3 die Unsicherheiten bezüglich der Prüfungsleistung mittels Transparenz (über Texte und die Einbindung von Peers) zu minimieren, wurde somit erreicht.

6.2 Erfolgreicher Rollenwechsel

„Offenheit für das Lernen auf eigenen Wegen“ (Schmude & Wedekind 2019, 42) als eine Prämisse von Hochschullernwerkstatt ermöglicht und erfordert die Übernahme von Selbstverantwortung der Studierenden für ihren eigenen Lernprozess. Die damit zusammenhängende Frage, *wie* Studierende damit umgehen, wenn auch der Bewertungsprozess in den Händen der Studierenden selbst liegt, kann aus den Erkenntnissen dieses Seminars (D3) positiv beantwortet, und Transparenz als eine Voraussetzung für die Einlassung auf den Öffnungsprozess identifiziert werden. Durch die Einbindung von Peers aus D2 erhöhte sich die Transparenz und infolgedessen die Glaubwürdigkeit, was zentrale Faktoren darstellten. Eine Übernahme der Selbstverantwortung für das eigene Lernen bedeutete in diesem Fall (D3) eine Offenlegung und weitestgehende Veränderung der Machtstrukturen – verglichen mit dem universitären Kontext; hier basierend auf dem provozierten, gelungenen, akzeptierten und überhaupt erst grundgelegten Rollenwechsel von Seminarleitung und Studierenden. Die Ergebnisse zeigten, dass die Selbstbewertung in D3 im Gegensatz zu D2 als Chance¹⁷ – und nicht als Pflicht – erachtet wurde. Daneben hat v. a. der Dozierendeninput eine große Bedeutung hinsichtlich des gelungenen Rollenwechsels.

„Rückblickend erscheint besagte Sitzung zu den Themen „Vielperspektivität“ und „Übergeordnete Fragestellung“ tatsächlich als der zentrale Dreh- und Angelpunkt für den weiteren Verlauf der Veranstaltung.“ H6GC22.

„Es war der erste Moment, in dem wir nicht wirklich wussten, wie es weitergehen sollte. Dabei erwies sich der Impuls der Dozenten als äußerst hilfreich.“ E6MH40.

Infolge der inhaltlichen Theorieeinheit der Dozierenden kam es u. a. zu einer Stärkung des Selbstvertrauens und der Verantwortung für den eigenen Lernprozess, wie diese Aussage unterstreicht:

„Weil das Festlegen aller übergeordneten Fragestellungen wohl durchdacht erfolgte, erschien für alle Seminar Teilnehmerinnen und Seminar Teilnehmer die anfänglich erwünschte Rückmeldung von Dozenten nicht mehr vonnöten. Ohnehin schien die gesamte Seminargruppe in dieser Lern- und Arbeitsphase immer mehr an Vertrauen in das selbstbestimmte Lernen und Arbeiten zu gewinnen.“ H6GC22.

17 Der neue Code „Selbstbewertung als Chance“ zeigt nicht nur, dass die Unsicherheit bzgl. der Prüfungsleistung reduziert ist, sondern ist ebenfalls ein Indiz für einen erfolgreichen Rollenwechsel.

7 Fazit – Was wurde denn nun gelernt?

„Aus den Online-Treffen der Großgruppe sowie der kleinen Gruppe, welcher ich mich angeschlossen hatte, kann ich feststellen, dass die Studierenden, die das Seminar stärker beeinflusst haben, eher das gelernt haben, was sie lernen wollten.“ M10JP24.

Die bewusste Entscheidung für viel Transparenz hat am Ende eine zu frühe/ schnelle Entscheidung für ein offenes Seminar ausgelöst, was eine veränderte Gruppendynamik und fehlende Strukturierung zu Beginn zur Folge hatte. Dies behinderte die persönliche Auseinandersetzung mit der eigentlichen Frage „Was willst *DU* lernen?!“ An diesem Punkt ergibt sich die Frage, ob es in der Diskussion der Kleingruppen überhaupt um (inhaltliches) Lernen ging, wo doch sehr stark und bereits von den ersten Minuten der ersten Seminarsitzung an die Entwicklung eines Produktes im Vordergrund stand und weniger ein konkreter Lerninhalt.

Es erforderte eine Provokation/Irritation auf der Ebene von Struktur, Macht und Individuum (vgl. Foucault, 1976) statt auf der inhaltlichen oder produktorientierten Ebene, um bestehende Rollen bzw. Gruppendynamiken zu reflektieren und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Dies bestätigt, dass, “[h]insichtlich einer angestrebten Befähigung zu selbstbestimmtem [...] Lernen und einer Begleitung ‚auf Augenhöhe‘ [...] ein Nachdenken über diese Einflussnahmen [...] besonders relevant“ ist (Kramer et al. 2019, 133). Der anerkannte Rollenwechsel der Dozierenden zu einer Lernbegleitung des Seminars ist hier positiv hervorzuheben.

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass vor allem „*viel für den eigenen Lernprozess gelernt*“ wurde, was „*für das eigene Vorgehen in weiteren Seminaren viel gebracht*“ hat oder „*selbst erfahren [wurde], inwiefern sich ein offenes Seminar bezüglich Organisation von einem geschlossenen abgrenzt.*“

Eine Teilnehmende, die zuvor ein „normales“ GOFEX II-Seminar besucht hatte, berichtete:

„Dieses Mal habe ich mich intensiver und praktischer mit der übergeordneten Fragestellung beschäftigt und habe sie nun zum ersten Mal verstanden. [...] Im letzten Seminar habe ich mich erst nach dem Seminar intensiver damit beschäftigt bei der Erstellung der Prüfungsleistung.“ D8JL21II.

Dieses Ergebnis steht im Einklang mit Ergebnissen der Begleitstudie zur Hochschullernwerkstatt QUALITEACH, in der Studierende über ihre „Differenzerfahrung“ im Rahmen der Hochschullernwerkstatt von „Konventionsbrüche[n] mit ihren bisherigen Studienerfahrungen“ (Tänzer 2021, 26) berichteten, die in erster Linie auf Abarbeiten/Abhaken ausgelegt waren. Tänzer (2021, 32) verweist auf ein Phänomen, das „bleibt und [...] sich über die Jahre in den Daten nicht verändert [hat]: Sie misstrauen dem Wert ihres erworbenen Wissens für ihre zukünftige

professionelle Tätigkeit. [...] Das Produkt an sich ist wertvoll für sie, aber weniger im kognitiv-epistemologischen Sinne denn als Materialisierung eines Prozesses, der ‚*viel Arbeit gemacht hat*‘ und ‚*in dem sie sich intensiv Gedanken machten*‘ [Herv. im Original].“ In der Folge führt Tänzer (ebd.) das „Dilemma der Lernwerkstatt“ auf, deren „Referenzrahmen aber [...] das Norm- und Wertesystem der Universität, das den didaktischen Kontext der Werkstattarbeit beeinflusst“, bleibt. Aus den Reflexionen wird deutlich, dass das eben nicht für alle Teilnehmenden gilt und trotz der Qualität des Produktes eine Übertragbarkeit auf Schule als Unsicherheit bleibt:

„Was ich gerne mehr gelernt hätte: Gerne hätte ich mehr Tipps und Tricks sowie Informationen zu Herangehensweisen bei der Planung von offenem Unterricht erhalten.“ C7MS33.

„Dennoch konnte mein Ziel, grundsätzlich mehr über offene Lernarrangements in der Grundschule durch die Gestaltung der Zeitschrift nicht erfüllt werden.“ J6AL22.

Die Auseinandersetzung zwischen eigener Leistung, Einschätzung und individuellem Lernen kristallisierte sich jedoch am Ende noch einmal bei Leader2 heraus, die beim letzten Treffen – nach erfolgter Bewertung! – ausführlich berichtet, wie stolz sie auf ihr Produkt und ihr Lernen sei – und ganz am Ende dann doch den Dozenten nach seiner Einschätzung zu ihrer Arbeit fragt.¹⁸

8 Ausblick

Im Wintersemester 2021/22 wurde der Studiengang LP21 gestartet, bei dessen Konzeption speziell darauf geachtet wurde, eine *unbenotete* Pflichtveranstaltung (GOFEX_ILLI) in das Curriculum einzubauen, was auf das o.g. Seminar rekurriert und dieses institutionalisiert. Die Prüfungsleistung ist dabei bewusst nicht näher festgelegt und ermöglicht weitreichendere Formen, wie z. B. ein Lerntagebuch, welches zudem als Datengrundlage für weitere Forschung von ‚Was willst DU lernen?!‘ dienen könnte. Dadurch, dass die schriftliche Prüfung nicht benotet wird, entfällt auch weitgehend die Problematik der hier skizzierten Selbstbewertung und des Aushandlungsprozesses¹⁹. So können künftig mehr Zeit und Energie in die Planung, den individuellen (Lern-)Prozess, die Frage nach Lernbegleitung und vor allem in die eigene Beschäftigung mit der Frage ‚Was willst DU lernen?!‘ fließen.

18 Diese mangelnde Nachhaltigkeit eines ggf. nur kurzfristig erfolgreichen Rollenwechsels und der Fokussierung auf Individualität des Lernens wird in weiteren Studien betrachtet werden müssen. Hier ist geplant mit Tiefeninterviews spezifischen Aspekten des Lernens und der Haltungsänderung zu begegnen.

19 Gemeint ist hier der gefühlte Zwang ein gemeinsames Gruppenprodukt (Zeitschrift, Podcast) zu einem „individuellem“ Gruppenthema erstellen zu müssen, damit die anschließende Bewertung gerecht ist.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung (2022). Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“ – Fassung vom 08.03.2022. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.). Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstaeten> (zuletzt geprüft am 09.09.2022)
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Beobachtung und Ethnografie*. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Focault, M. (1976). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2013). Ethnografische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 301-322). Weinheim: Beltz.
- Kelkel, M.; Peschel, M. & Kihm, P. (2021). Potenziale der pädagogisch-didaktischen Öffnung in Hochschullernwerkstätten. In B. Holub, K. Himpl-Gutermann, K. Mittlböck et al. (Hrsg.), *lern.medien.werkstatt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 321-333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2023). ‚Was willst du lernen?‘ – Teil II. Irritationen ändern Beliefs in Hochschullernwerkstattseminaren. In M. Peschel, P. Kihm & M. Kelkel (Hrsg.), *Interaktionen in Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, K.; Rumpf, D.; Schöps, M & Spuller, S. (2019). Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen. Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Hochschullernwerkstatt. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 133-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Peschel, M. & Kihm, P. (2020). Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 296-310). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 52-69.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2019). Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 40-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt* (S. 176-187). Wiesbaden: Springer VS.
- Tänzer, S. (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In B. Holub, K. Himpl-Gutermann, K. Mittlböck et al. (Hrsg.), *lern.medien.werkstatt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 23-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- VeLW (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*.
- Wedekind, H. (2013). Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- & theoretisch hinterfragbar machen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen* (2. Aufl., S. 21-29). Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen

Kelkel, Mareike, Dr.

Universität des Saarlandes/

Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination des Verbundes der Lernwerkstätten (VdL) und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Didaktik des Sachunterrichts

mareike.kelkel@uni-saarland.de

Peschel, Markus, Prof. Dr.

Universität des Saarlandes

Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Offenes Experimentieren,

Digitalisierung, Hochschullernwerkstätten

markus.peschel@uni-saarland.de