

Kelkel, Mareike; Peschel, Markus

Lernen und Benotung – "Wir geben uns alle eine 1,0"

Longhino, Daniela [Hrsg.]; Frauscher, Eva [Hrsg.]; Imp, Christina [Hrsg.]; Stöckl, Claudia [Hrsg.]: Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 301-313. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Kelkel, Mareike; Peschel, Markus: Lernen und Benotung – "Wir geben uns alle eine 1,0" - In: Longhino, Daniela [Hrsg.]; Frauscher, Eva [Hrsg.]; Imp, Christina [Hrsg.]; Stöckl, Claudia [Hrsg.]: Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 301-313 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-325273 - DOI: 10.25656/01:32527; 10.35468/6147-21

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-325273>

<https://doi.org/10.25656/01:32527>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Mareike Kelkel und Markus Peschel

Lernen und Benotung – „Wir geben uns alle eine 1,0“

Abstract

Das Hochschullernwerkstattseminar mit dem Titel „Was willst DU lernen?“ wurde im Rahmen einer Design-Based-Research-Studie in mehreren Iterationschleifen beforscht, um den Einfluss des Seminars auf die Beliefsänderungen der Studierenden bzgl. ihrer Rolle als Lernbegleitung zu untersuchen (vgl. Kelkel, Peschel & Kihm 2021; Kelkel & Peschel 2023; 2024; Kelkel, Kihm & Peschel 2024). Ein iterativer, zunehmender Fokus war dabei die Selbstbewertung der (curricular festgelegten) Prüfungsleistung(en) durch die Studierenden. Der vorliegende Forschungsbeitrag beschäftigt sich mit dem Aushandlungs-, Abstimmungs- und Benotungsprozess in Design 4 (D 4), der damit endete, dass sich – überraschenderweise – die gesamte Seminargruppe mit der Note 1,0 selbst bewertete.

1 Forschungsstand und theoretischer Hintergrund

Ein Ziel des Design-Based-Research-Forschungsprojekts¹, das in den Iterationsprozessen zunehmend die Fokussierung auf das individuelle Lernen im Sinne von „Was willst DU lernen?“ (vgl. ebd., v. a. Kelkel & Peschel 2023; 2024) erhielt, war es, zu untersuchen, wie es in Hochschullernwerkstattseminaren gelingen kann, zukünftige Lehrpersonen inhaltlich und formal für Lernwerkstattarbeit bzw. einer Didaktik der Lernwerkstatt (vgl. Rumpf, Kihm & Peschel in diesem Band) zu qualifizieren. Dem individuellen Lernen stehen Inhalte und Bewertung als formaler Abschluss der Hochschulcurricula (vgl. Bologna 1999) teilweise entgegen. Der Fokus auf individuelle Lern- bzw. Bildungsbiografien zeigt zudem das Dilemma auf, dass die Studierenden bislang vorwiegend geschlossene Formate und Frontalunterricht erfahren haben, die es – im Sinne der Intentionen von Hoch-

1 Dieses Forschungsprojekt basiert auf dem Design-Based-Research-Ansatz in Anlehnung an Reinmann 2005 und McKenney und Reeves (2012), welches in Kelkel und Peschel 2023 (S. 290ff) näher erläutert ist. In mehreren Iterationsprozessen wurden Anpassungen an der Seminargestaltung vorgenommen und mittels qualitativer Inhaltsanalyse der (schriftlichen) Studierendenreflexionen die individuellen Lernprozesse der Studierenden und mögliche Beliefsänderungen untersucht.

schullernwerkstatt-(HLWS)-Seminaren – zu thematisieren bzw. zu hinterfragen gilt, und die in Hinblick auf zukünftige Lernbegleitungen ggf. zu revidieren sind. Um Studierende zu „guten“ Lernbegleitungen (vgl. u. a. Rumpf, Kihm & Peschel in diesem Band; Gruhn 2020, 2021; Wedekind & Schmude 2016) im Sinne einer Didaktik der Lernwerkstatt (vgl. Peschel et al. 2021; Wedekind 2023; Rumpf et al. in diesem Band) auszubilden, die individuelle Lehr-Lernprozesse der Schüler*innen ermöglichen, ist es u. E. unerlässlich, die Konfliktfelder zwischen Lernen und Benotung zu thematisieren.

1.1 Rollenwahrnehmung und Wirkung auf Beliefs

Beliefs werden allgemein hin verstanden als ein „gegenstandsbezogenes, wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert [...]“ (Kuhl et al. 2013, 6; vgl. auch Kelkel & Peschel 2023). Da Beliefs in der Praxis handlungsleitend wirken, „sich also in den didaktischen Entscheidungen darüber [zeigen], welches Unterrichtshandeln [die Lehrpersonen] ausüben wollen“ (Dohrmann 2021, 54), und damit das Handeln der Lehrperson im Klassenzimmer direkt, wenn auch oft unbewusst, beeinflussen können, stehen Beliefs im Fokus der vorliegenden Forschung.

Die Veränderung der Beliefs insbesondere im Hinblick auf offene Lernformen (vgl. u. a. Brée 2017; Rumpf & Schöps 2017; Gruhn 2020) ist ein zentrales Anliegen im Zuge der Professionalisierung von angehenden Pädagog*innen im Rahmen von Hochschullernwerkstätten. Theoretisches Wissen um die Notwendigkeit einer veränderten Lehrer*innenrolle im Sinne einer Lernbegleitung in offenen Lernsituationen reicht dabei u. E. nicht aus, um den Transfer in konkrete Handlungskompetenzen zu gewährleisten. Vor allem müssen Studierende selbst als Lernende Erfahrungen mit ihrer Rolle als Lernbegleitung machen, indem sie offenen Lernsituationen „ausgesetzt“ werden und die wichtige Funktion und Rolle der Lernbegleitung – zunächst als Lernende – erfahren (vgl. Kelkel & Peschel 2019; Herrmann & Kihm 2024; vgl. auch Wahl 2002). „Dazu bedarf es [...] begleitende[r] Reflexionen [...] [um] ‚ihr Handeln bewusster zu entwickeln‘ [...]“ (Roters 2012, 130)“ (Rumpf & Schöps 2017, 90). In vielen Fällen zeigen sich dabei (zunächst) „Blockaden“ bzw. „Grenzen“ des Einlassens der Studierenden auf offene Lernformate (vgl. Kelkel et al. 2021; Tänzer 2021), die mit vielfältigen Irritationen verbunden sind. Bisherige Forschungen zeigten, dass erst deren Überwindung einen individuellen Lernprozess der Studierenden ermöglicht und die gezielte Reflexion des Lernprozesses essenziell ist, um die eigenen Beliefs in Bezug auf offene Lernumgebungen und das Lernen insgesamt zu hinterfragen und ggf. neu zu justieren bzw. adaptieren (vgl. Rumpf & Schöps 2017; Kelkel & Peschel 2023).

Gerade Hochschullernwerkstätten stellen geeignete Orte dar, um Beliefs gezielt zu adressieren, „da sie [die] eigene[n] Erfahrungen, Selbstreflexionen und die persönliche Weiterentwicklung (Gruhn 2021) in den Mittelpunkt der Reflexionsarbeit“

rücken (Kelkel & Peschel 2023, 288). Beliefs als „berufsbiografisch verinnerlichte Strukturen einer kollektiven Praxis institutionalisierter Bildung“ (Reusser & Pauli 2014, 644) weisen dabei eine hohe Stabilität auf und können nur durch massive Intervention bzw. gezielte Impulse verändert werden. Insbesondere die Bewusstmachung und gezielte Reflexion der eigenen Beliefs gelten als notwendige Voraussetzungen für eine Änderung (vgl. Junge 2020, 76f.).

Um eine solche Beliefs-Änderung im Rahmen von „Was willst DU lernen?“ anzubahnen, ist insbesondere das angesprochene Spannungsverhältnis zwischen Lernen und Benotung (im Detail ausgeführt in Kelkel, Peschel & Kihm 2021) zu thematisieren und in der individuellen Lernbiografie als solches Spannungsverhältnis – auch vor dem Hintergrund motivationaler Aspekte² – zu reflektieren.

Im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers (Wahl 2002, adaptiert in Kelkel, Kihm & Peschel 2024) wurde im Seminar zunächst gezielt das Lernen fokussiert und in Kontrast zu dem späteren (curricular vorgegebenen) Bewertungsprozess gestellt. Entsprechend dieses Fokus³ zwischen Lernen und Benotung sollte im Seminar individuelles Lernen thematisiert werden. Dies setzt voraus, die jeweiligen Rollen³ transparent zu machen und als Dozierende selbst im Sinne einer guten Lernbegleitung reflektiert zu handeln, so dass „demokratische Prozesse [nicht nur] als Anspruch [gefordert werden] – [sondern] [...] u. E. explizit direkt und selbstwirksam erfahren und dahingehend auf einer Metaebene reflektiert werden“ (Kelkel, Kihm & Peschel 2024, 249). So können die „[s]ubjektiven Theorien zum didaktisch-methodischen Handeln bewusst [ge]mach[t werden]“ (Wahl 2002, 234). Durch die Erfahrungen und die eigene Involviertheit in den Lern- und Benotungsprozess samt der damit einhergehenden „Irritation gewohnter Deutungs- und Handlungsmuster vor dem Hintergrund der eigenen Lernbiografie“ (Brée 2017, 78) kann ein Überdenken bisheriger Beliefs erfolgen und eine Veränderung angebahnt werden.

1.2 Herleitung der Forschungsfrage

Die grundlegenden Ergebnisse aus den Designs 1-3 der Studie „Was willst DU lernen?“ wurden mehrfach expliziert und bilden die Grundlage für die hier initiierte Weiterentwicklung mit dem Fokus auf den Bewertungsprozess als Abschluss des Lernprozesses in der Hochschullernwerkstatt (vgl. zusammenfassend Kelkel & Peschel 2024). Ein Iterationselement in den Designs (D) der Studie war die Ermöglichung der Selbstbewertung der curricular festgelegten Prüfungsleistung(en) durch die Studierenden, was im vierten Forschungsdesign (D 4) noch stärker als

2 Je nach Referenzrahmen/verwendeter Bezugsnorm hat Benotung einen positiven oder negativen Einfluss auf Motivation und Lernzielorientierung (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2008; Bosch 2017).

3 Die Studierenden in der Rolle der Lernenden, die selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und der/die Dozierende in der Lernbegleiter-Rolle, die er/sie den Studierenden vermitteln will (vgl. Herrmann & Kihm 2024).

in den vorherigen Iterationen die Benotung fokussiert, um das oben skizzierte Spannungsverhältnis gezielt bewusst zu machen. Zwar fand bereits – begleitet von großen Unsicherheiten – in D 2 und D 3 eine Selbstbewertung in Form einer gegenseitigen kriterienbasierten Peer-Bewertung der Prüfungsleistung(en) der Studierenden statt (vgl. Kelkel & Peschel 2023; 2024). Jedoch war diese Bewertung „klassisch“ konnotiert und erzeugte keine kritische tiefergehende Auseinandersetzung mit der Frage, wie Lernen und Benotung korrespondieren. Auffällig waren in D 4 die durch die ermöglichte Selbstbewertung ausgelöst teils großen Unsicherheiten der Studierenden, die den eigentlichen Lernprozess erschwerten. Die Selbstbewertung in D 4 führte – anders als bei D 2 und D 3 – dazu, dass sich die gesamte Seminargruppe nach einem intensiven und langen Aushandlungsprozess (überraschend!) letztlich mit der Note 1,0 selbst bewertete.

Hieraus resultierte die Forschungsfrage, wie der Benotungsprozess konkret ablief, der zu dieser gemeinsamen Bestnote führte: Wie war der Prozess? Welche Bezugsnormen haben die Studierenden zugrunde gelegt, welche Schwierigkeiten gab es, und wie begründen sie ihre Entscheidung für diese Benotung?

1.3 Benotung im Kontext Hochschullernwerkstätten

Das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten beinhaltet die Schaffung einer möglichst angst- und wertungsfreien Lernumgebung, in der die Lernenden explizit auch Fehler und Umwege machen dürfen (vgl. Wedekind 2006) – Hagstedt formuliert dies als „Recht auf vermessungs- und bewertungsfreies Lernen“ bzw. als „Recht auf Lernen aus Versuch und Irrtum“ (Hagstedt 2014, 130). Schmude und Wedekind stellen sogar die These auf, dass Notengebung und Lernwerkstattarbeit schlicht unvereinbar seien (vgl. Schmude & Wedekind 2019), da „Lernen als individueller Prozess nicht mit einer Note gefasst und rückgemeldet werden [könne]“ (ebd., 45) – diese Aussage trifft dabei den Kern des von uns vermuteten Konfliktes⁴. In ihrer Darlegung stützen Schmude und Wedekind sich auf vier Argumentationslinien (ebd., 46ff.) und empfehlen kompetenzfördernde Feedbackgespräche auf Augenhöhe, die „im Gegensatz zur Notengebung zu einer begründeten und sehr individuellen Rückmeldung [zwingen] und [...] über intensive Selbstreflexionsprozesse zu einer begründeten und in der Regel auch für jede Einzelne und jeden Einzelnen nachvollziehbaren Veränderung der eigenen Dispositionen bei[tragen]“ (ebd., 48f.).

Zudem stehen Hochschullernwerkstätten, spätestens „seit der Umstrukturierung der Hochschulen und Bildungsgänge im Rahmen der Bologna-Reformen“ (Baar 2019, 19) vor Vorgaben, die „das Studium strukturierter und formalisierter und damit weniger kompatibel mit den non-formalen Bildungsideen in den [Hochschul]lernwerkstätten“ (ebd.) machen. So sind für die Lehrveranstaltungen ECTS und Noten

⁴ Genau zu dieser Ansicht gelangen am Ende auch die Studierenden (vgl. Kap. 3.3).

vorgesehen, die die internationale Vergleichbarkeit gewährleisten sollen. Diesen können sich Hochschullernwerkstätten nur schlecht entziehen – auch wenn sie dem pädagogischen Anspruch von Hochschullernwerkstätten und dem Ziel, die Lernenden in HLWS in ihrem Professionalisierungsprozess bestmöglich zu unterstützen und gerade auch auf angstfreie Lern-Lern-Arrangements sowie positive Fehlerkultur vorzubereiten, teilweise entgegenstehen. Auch unbenotete Pflichtseminare stellen nicht unbedingt eine Lösung dar, da „Vorgaben [...] andererseits auch bewertungsbezogen [sind], selbst dort, wo es keine Note gibt oder die Teilnahme am Seminar als erfolgreich bescheinigt wird. Studierende müssen sich verantworten vor einer Instanz. Diese Instanz sind in der Regel die Dozierenden [...]“ (Tänzer 2021, 29). Durch die Ermöglichung der Selbstbewertung durch die Studierenden sollte dem skizzierten Spannungsverhältnis konstruktiv und partizipatorisch begegnet werden. Das untersuchte Seminar „Was willst DU lernen?“ ist im Kerncurriculum verortet und unterliegt einer Benotung. Dieses Dilemma von Lernen und Benotung sowie die Reflexion von Bewertungs- und Benotungsprozessen führte im untersuchten Seminar D 4 zu einem Bewusstsein, in dem die Studierenden erstmals hinterfragten, wie eine/ihre Note entsteht.

2 Lernprozess und Benotungsprozesses

2.1 Ablauf des Seminars

Das untersuchte Seminar GOFEX II „Was willst DU lernen?“ wurde im Wintersemester 2022/2023 in der Didaktik des Sachunterrichts mit 14 Studierenden durchgeführt. Am Ende der ersten Sitzung wurde den Studierenden der Impuls „Was willst DU lernen?“ gegeben. In der Selbststudienzeit nach der ersten Sitzung sollten die Studierenden reflektieren und begründen, was SIE lernen wollen. Durch die Betonung auf das „DU“ wurde das individuelle Lernen an einem (selbst gewählten) Lerngegenstand initiiert und die Studierenden sollten die inhaltliche Gestaltung und Prüfungsleistung selbst bestimmen (vgl. Britz 2024), wobei der Dozent mit seiner fachlichen Expertise stets zur Verfügung stand. Da die Ergebnisse der vorherigen Designs (vgl. Kelkel & Peschel 2023; 2024) gezeigt haben, dass die Studierenden Zeit benötigen, sich auf die Öffnung einzulassen, ihre Irritationen zu überwinden und sich bewusst zu machen, was sie lernen wollen, wurde dieser Impuls gezielt bereits in der ersten Sitzung gesetzt.

Die oberflächlichen Rückmeldungen der Studierenden zur Frage „Was willst DU lernen?“ in der zweiten Sitzung erzeugte eine provokante Intervention des Dozenten: Er warf den Studierenden vor, nicht ehrlich zu sich oder der Lerngruppe bzw. dem Dozenten gegenüber zu sein und eben NICHT zu sagen, *was sie lernen wollen*. Dieser direkte Impuls schien nach den Forschungen aus D1-D3 notwendig, um die Studierenden zu irritieren, die affektive Komponente herauszufordern

und eine Reflexion anzuregen (vgl. emotionaler Schalter, Kelkel & Peschel 2023). Aufbauend auf der Frage nach dem WAS (willst DU lernen) wurde dann nach dem WIE und damit nach der persönlichen (Leistungs-)Bereitschaft in Bezug auf das eigene Lernen gefragt. Als Unterstützung dieser Intervention dienten Publikationen der vorherigen Designs (1-3), die Transparenz bzgl. der Irritation erzeugen und Unsicherheiten in Bezug auf die Bewertung nehmen sollten, so dass sich die Studierenden auf ihr Lernen fokussieren sollten.

In den restlichen Sitzungen setzten sich die Studierenden (teils mit, teils ohne Dozent) mit der Frage auseinander, was sie (wirklich) lernen *wollen*, was sie individuell interessiert, welches Produkt sie wie erarbeiten wollen. Dabei diskutierten sie ihr Vorgehen und den Lernprozess immer wieder gemeinsam, „drehten sie sich oft im Kreis“, waren frustriert, dass es (vermeintlich) nicht weiter ging, forderten vom Dozenten eine Gesprächsrunde zur Darlegung seiner Grundsatzposition und Erwartungen an das Produkt/Ergebnis ein. Aus den Studierendenaussagen ergibt sich, dass dieser Findungsprozess sehr lange dauerte und dass erst gegen Ende des Seminars die eigentlichen Produktions- und Benotungsphasen begannen.

Der eigentliche Benotungsprozess, welcher erst nach der Prüfungsleistung (Produkt) erfolgte und die Note 1,0 für alle zur Folge hatte, wird später ausführlich dargelegt. Die Notenfindung und der Fokus auf den Lernprozess, der im Fokus dieser Untersuchung steht, erhielt im Lernen der Studierenden eine große Bedeutung: *„Hat dann halt auch der Gegenstand der Prüfungsleistung (.) den Inhalt des Seminars so im letzten Drittel würde ich sagen auch komplett bestimmt“* Gamma.

2.2 Methodik

Die Forscherin wurde bei der Datenerhebung durch eine Studierende unterstützt, die dieses Seminar bereits belegt hatte und im Rahmen ihrer Examensarbeit als Peer Tiefeninterviews (vgl. Hug & Poscheschnik 2020; Neumann & von Rosenstiel 1991) mit drei Seminareteilnehmenden führte, die hier Alpha, Beta und Gamma genannt werden. Tiefeninterviews wurden gewählt, da diese „[o]ffene, nur wenig strukturierte Befragung zur Aufdeckung unbewusster Strukturen“ (ebd. 129) dient. Der verwendete Interviewleitfaden diente der Vorstrukturierung und enthielt ein themenspezifisches Gerüst an möglichen Nachfragen (vgl. Britz 2024). Dabei wurde die Peer-Studentin bewusst als Interviewerin eingesetzt: Die Erwartung war, dass sie (als Peer) eine vertiefte Zugänglichkeit zu den Interviewpartnern aufbauen kann und die Studierenden „ungefilterter“ antworten würden, so dass die soziale Erwünschtheit (vgl. Herzmann & König 2023) minimiert wird. Tiefeninterviews dienten dazu, den sensiblen gruppendynamisch und individuell wirksamen Benotungsprozess so intensiv wie möglich zu thematisieren und die Gedanken, Argumente, Begründungen der Studierenden möglichst detailliert aufzudecken. Die Interviews dauerten jeweils etwa 1,5 Stunden und basierten vorwiegend auf offenen Fragen (s. o.); Nachfragen dienten der Präzisierung. Auch

Assoziationsfragen fanden Anwendung, in denen die Befragten beschreiben sollten, was ihnen zu bestimmten Begriffen (Benotung, Ängste, Kriterienkatalog usw.) einfällt. Am Ende wurden exmanente Fragen gestellt, die gezielt nach Begründungen oder Meinungen fragten.

Die Interviews wurden auditiv aufgezeichnet und mittels f4x-audiotranscription nach einfachen Transkriptionsregeln transkribiert. Da der Bewertungsprozess im Zentrum der Untersuchung stand, wurden Textpassagen für die Analyse ausgewählt, die Aussagen zum Bewertungsprozess enthielten und mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) analysiert. Die Kodierung erfolgte zunächst deduktiv, indem die drei Bezugsnormen⁵ als Codes gesetzt wurden. Erweitert wurde sie um induktive Kategorien, die z. B. allgemeine Angaben zum Ablauf des Bewertungsprozesses umfassten, welche zusammen mit dem Chatverlauf und den Angaben des Dozenten der Rekonstruktion des Seminarverlaufes dienen und Einblicke in persönliche Sichtweisen liefern sollten.

Ziel war es, den Benotungsprozess samt den von den Studierenden zugrunde gelegten Bezugsnormen und Bewertungsansprüchen sowie deren Begründungen zu analysieren. Dabei wurde die Bedeutung der Note für die Studierenden sowie Begründungen für die 1,0 und die Sorge, ob die Note eingetragen wird, spezifisch kodiert.

2.3 Ergebnisse der Untersuchung

Zunächst wurde der Benotungsprozess rekonstruiert. Aus Platzgründen ist dieser in Abbildung 1 zusammengefasst und jeweils mit einer passenden Textpassage aus den Interviewtranskripten exemplifiziert.

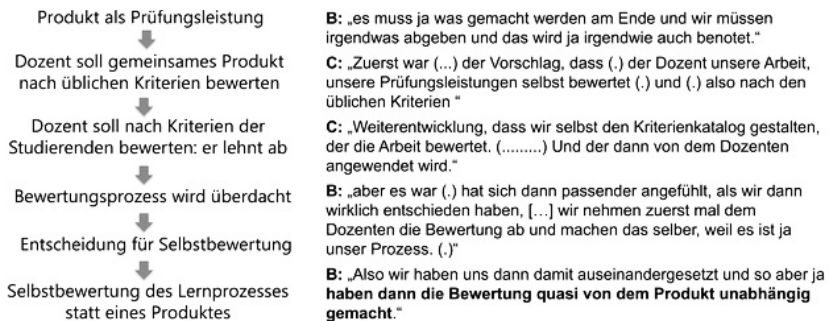


Abb. 1: Ablauf des Benotungsprozesses im Seminar „Was willst DU lernen?“ rekonstruiert anhand der Interviewpassagen (Zitate rechts), des Chatverlaufs in MS Teams, der für Absprachen zwischen Dozent und Seminarteilnehmenden genutzt wurde, sowie den Aussagen des Dozenten.

5 Die kriteriale/sachliche, die soziale und die individuelle Bezugsnorm (vgl. Jungjohann & Gebhardt 2022; Ingenkamp & Lissmann 2008).

Während zu Beginn des Benotungsprozesses von den Studierenden erwartet wurde, dass wie sonst üblich a) ein gemeinsames Produkt b) durch Dozierende c) anhand üblicher Kriterien bewertet wird, war der nächste Schritt, dass die Studierenden ad c) in gemeinsamer Abstimmung einen eigenen, auf das Produkt angepassten Kriterienkatalog entwickelten, der aber weiterhin vom ad b) Dozenten zur Benotung eingesetzt werden sollte. Dabei sollte eine ad a) gemeinsame Gruppenarbeit als Leistungsnachweis nach üblichen Kriterien erstellt und mit einer gemeinsamen Gruppennote bewertet werden. Dann entschieden die Studierenden, dass sie jeweils ein Kapitel verantworten und damit getrennt und differenziert benoten lassen wollten. Der Dozent lehnte als weiterführenden Impuls und um eine vertiefte Reflexion der Diskrepanz zwischen Lernen, Prüfungsleistung und Benotung anzuregen eine Bewertung nach fremdinduzierten Maßstäben anhand des Kriterienkatalogs der Studierenden ab. Damit gab er den Bewertungs-Aushandlungs-Prozess an die Lerngruppe zurück.⁶

Als Folge der abgelehnten Bewertung des Dozierenden anhand des fremderstellten Kriterienkatalogs entschied sich das Seminar für eine Selbstbewertung, zunächst eines gemeinsamen Produkts anhand des eigen-entwickelten Kriterienkataloges (hierbei spielt auch ein Peer aus einem vergangenen Semester eine Rolle).

Aus den Daten lässt sich herauslesen, dass der Bewertungsprozess der Studierenden insgesamt langwierig und teilweise schwierig war, was u. E. auch daran lag, dass ein solcher Selbstbewertungsprozess im Studium sonst so nie stattfindet. Die Studierenden machten hier somit Ersterfahrungen zwischen Objektivität und Subjektivität von Einschätzungen und mussten zwischen ihrem Lernen und Benotung ihrer Leistung(?) abwägen.

„(...) Auch uns selber überlegen, wie wir das dann bewerten wollen. Also die Prüfungsleistung und dessen Bewertung war dann halt auch noch in unsere Hände, in unsere Hände gelegt. (...) Ja, und dazu haben wir ziemlich viele Sitzungen gebraucht, um immer wieder (...) darüber zu sprechen und zu diskutieren.“ Beta.

Am Ende des Prozesses entschieden sich die Studierenden letztlich dazu *nicht* – wie sonst üblich – *ihr Produkt* (Prüfungsleistung), sondern vielmehr *ihren Lernprozess im Seminar* zu bewerten. Diese Entscheidung wurde damit begründet, dass sie *ihrem individuellen Lernprozess* höhere Bedeutung zumaßen als *einem (gemeinsam entwickelten) Produkt*. Der (von den Dozierenden intendierte) Fokus des Seminars auf das Lernen wurde somit u. E. von den Studierenden erkannt und ernst genommen. Auch die Schwierigkeiten eines Bewertungsprozesses von individuel-

6 Die Intervention resultierte aus Dozierendensicht aus der ehrlichen, transparenten Kommunikation den Studierenden gegenüber, dass ein Bewertungsprozess anhand kommunizierter Kriterien differenziert, systematisch, fair und individuell sein soll und daher nur von den Anforderungstellenden Personen durchführbar ist. Dies wurde von den Studierenden reflexiv in den Interviews als passend zum Prozess eingeordnet.

len Leistungen, gemeinsamen Leistungen und dem Lernprozess wurden von den Studierenden benannt.

In der Folge gaben sich alle – überraschend – die Bestnote 1,0. Die Studierenden argumentierten diese Notenfestsetzung laut Analyse der Interviewdaten nicht mit üblichen Bezugsnormen. Der zunächst gemeinsam entwickelte produktorientierte Kriterienkatalog wurde nicht angewendet, weil das gemeinsam entwickelte Produkt nicht bewertet werden sollte, sondern eben der *individuelle Lernprozess* – was eine objektorientierte, sachliche Bezugsnorm ausschließt. Es müsste entsprechend ein individueller Lern-Prozess-orientierter Bewertungsbogen entwickelt werden, was unrealisierbar scheint. Auch das Produkt war insgesamt – durch die Frage des neuen Fokus ‘„Lernen/Lernprozess“– „halt nicht fertig [...] und [hat] den Lernprozess nicht im Ganzen widergespiegelt [...] und man (.) [kann] einen Lernprozess ja nicht auch auf 30 Seiten widerspiegeln“ (Beta).

Die Interviewdaten weisen klar auf das Dilemma hin, mit dem die Studierenden konfrontiert wurden: einen persönlichen Lernprozess (möglichst sozial und gerecht bzw. objektiv) anhand eines (Gruppen)Produktes zu bewerten. Durch die o. g. Intervention, die provokante Ablehnung der Bewertung durch den Dozenten, richtete sich der Fokus der Studierenden mehr und mehr auf das individuelle Lernen im Seminar bzw. den Lernprozess. Folglich musste „die Sache“ im Bewertungsprozess überdacht und angepasst werden, wobei die Studierenden zu dem Schluss kamen, dass ihre eigenen Kriterien, mit denen sie sich intensiv auseinandergesetzt haben, nicht ausreichen, weil „[d]er [Lern]prozess (.) ja individuell ist (.) und nicht überprüfbar, (.) weil nicht, weil er nicht sichtbar ist“ (Gamma) und somit auch nicht bewertet werden kann.

Die Analyse der Interviewdaten zeigte hinsichtlich der Bewertung des Lernprozesses zudem, dass auch die Vergleichbarkeit der Lernprozesse untereinander angezweifelt wurde. So kritisieren die Studierenden „[...] dass man halt den [individuellen] Lernprozess an sich nicht bewerten kann, also dass man nicht sich hinstellen kann und sagen kann, du hast den Lernprozess jetzt verstanden und du nicht“ (Beta). Die soziale Bezugsnorm der Bewertung fand somit ebenfalls keine Anwendung, weil diese bei Fremdbewertungsprozessen nicht zugrunde gelegt werden kann, weil Lernen individuell ist und individuelles Lernen eben nicht vergleichbar ist, wie folgendes Zitat exemplarisch verdeutlicht: „weil Lernen manchmal (...) leicht geht, manchmal schwer geht, manchmal Umwege nimmt“ (Gamma). Letztlich entschieden die Studierenden, dass lediglich die Teilnahme zählen sollte, da alle einen Lernprozess durchlaufen, also alle etwas für sich gelernt haben. Noten bräuchte es demnach gar nicht; sie bilden ein individuelles Lernen nur unzureichend ab.

Für Außenstehende – und seien es die Mitstudierenden als Peers – ist der individuelle, persönliche Lernprozess nicht sichtbar:

Da erstens eine zu produzierende „Sache“ als Ergebnis eines Seminars als Grundlage der Prüfungsleistung nur bedingt die dabei erfolgten (Lern)Prozesse abbildet,

zeigt sich ein „Erfolg“ auch nicht in den Ergebnissen und ist schwer bis gar nicht messbar/vergleichbar. Wenn es zweitens keine Ergebnisse gibt, die aus dem Seminar als Ergebnis resultieren und ggf. als Indikator für einen gesamten Lernprozess gelten, kann nur das Individuum selbst den eigenen Lernprozess beurteilen. Folglich bliebe nur noch die individuelle Bezugsnorm als Maßstab der Bewertung; diese kann demnach nur von der individuellen Person für sich selbst vorgenommen werden.

Dennoch wurde sich für eine Gesamtnote für alle entschieden, obwohl jede*r seinen eigenen Lernprozess reflektiert hatte und sich selbst hätte bewerten können. Den Daten zufolge wurde der individuelle „Erfolg“ des Lernens hier nicht auf die Notengebung angewendet. Eine Verweigerung der Benotung insgesamt und das Plädoyer nur für die Bewertung als „erfolgreiche Teilnahme“ am Seminar war aufgrund der curricularen Vorgaben aber nicht möglich. Letztlich haben die Studierenden entschieden, die individuelle Benotungsform zu konterkarieren und trotz individuellen Lern-Prozesses eine soziale, gleiche, gemeinsame Note der erfolgreichen Teilnahme zu generieren.

Sie wählten eine soziale Note und zwar alleine aufgrund der Bedeutung der Note im Studium und für ihre berufliche Zukunft, nicht basierend auf dem Produkt oder ihrem Lernprozess. Da sich hier Zukunftsorientierungen und weniger die eigenen Leistungen orientiert wurde, entschieden sie sich letztlich für die zukunfts-fähigste Lösung: die Note 1,0.

3 Fazit

Nach mehreren Iterationen von (zunehmender) Öffnung – zunächst der Inhalte, dann des Prozesses, dann der Bewertung – haben die Studierenden im Seminar „Was willst DU lernen?“ erkannt, dass *Lernen ein individueller Prozess* ist und ein individueller Lernprozess oder *Lernerfolg* nur schwer von außen bewertbar ist. Der Prozess und das Lernen erfordern, so die Daten aus den Interviews, auch keine Note. Wäre nicht die gesellschaftliche Bedeutung von Noten im beruflichen Kontext entscheidend für den gesellschaftlich-politischen Erfolg hätten sich die Studierenden generell gegen eine Note entschieden. So resultierte am Ende eine 1,0 als sozial-politische-individuelle Lern-Prozess-Note:

„Naja, weil das (..) schon (..) einzigartig war in meinem Studium, dass (..) eine Note in keinem Zusammenhang (..) mit dem steht, was ich gemacht habe, oder. (..) Also (..) dass die Note auch nicht irgendwas bewerten soll, (..) ähm sondern die Note (...) ohne, dass sie irgendeine Bedeutung hat halt da steht. (...) Und das, (...) finde ich auch noch mal bewusst macht, wie absurd es ist, dass (..) diese Ziffernote (..) so den den Lernprozess in einem Semester, (..) in einem in einer Veranstaltung irgendwie repräsentieren soll. Also so eine Zahl. (..) Deshalb lache ich“ Gamma.

Die bisherigen Ergebnisse unserer Design-Based-Research-Studie zeigten, dass es eine Irritation, einen emotionalen Schalter braucht, um bei den Studierenden in Bezug auf Lern-Prozesse ein Umdenken zu initiieren. Solche Emotionen in Bezug auf Lernen, Prozesse und Benotung sind schwierig zu erzeugen. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Wahrnehmung und die Erfahrung des eigenen Lernens als individuellen und lustvollen Prozess sowie der abschließenden Benotung als Diskrepanz „vielfältige Möglichkeiten eines individuellen Transfers in Bezug auf die Anbahnung eigener pädagogischer Handlungskompetenzen“ bietet (Schmude & Wedekind 2019, 41). Bei den Studierenden wurde ein „tiefgründiger Impact“ erzeugt, der zum kritischen Hinterfragen der Benotung insgesamt, aber vor allem innerhalb der eigenen Bildungsbiografie führte und „für die Bewertung und Benotung von Schüler*innen sensibilisiert[e]“ (Reflexion einer*s Studierenden).

Literatur

- Baar, R. & Feindt, A. (2019). Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – eine theoretische Einordnung. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktisch Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 19-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bologna-Deklaration (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Bologna-Reader, Beiträge zur Hochschulpolitik*, Nr. 8/2004 (S. 277-282). Bonn.
- Bosch, J. (2017). Wie beeinflusst Leistungsbewertung Motivation und Emotionen? In: *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)* Nr.11. Abgerufen von: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Bosch_2017_Einfluss_Leistungsbewertung.pdf (zuletzt geprüft am 06.07.2024)
- Brée, S. (2017). Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne et al. (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 67-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Britz, H. (2024). *Lernprozesse Studierender in der Hochschullernwerkstatt GOFEX*. Wissenschaftliche Arbeit. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Dohrmann, J. (2021). *Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Münster: Waxmann.
- Gruhn, A. (2020). Doing Lernbegleitung. Studentische Peer-Learning-Prozesse in einer Hochschullernwerkstatt. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. (S. 167-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagstedt, H. (2014). Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 123-136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, F. & Kihm, P. (2024). Rollen, Materialien und Lernen in Hochschullernwerkstätten – zum Stand der Diskussionen im Rahmen der AG Begriffsbestimmung. In V.S. Franz, J.K. Langhof, J. Simon & E. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 221-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Herzmann, P. & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb).
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2020). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. München: Narr Francke Attempo Verlag.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung: Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2022). Bezugsnormorientierung im Unterricht. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 25-32). Regensburg: Universitätsbibliothek.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2019). Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Studierenden im Sachunterricht durch das GOFEX-Projektpraktikum. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding & Raum* (S. 157-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelkel, M., Peschel, M. & Kihm, P. (2021). Potenziale der pädagogisch-didaktischen Öffnung in Hochschullernwerkstätten. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mitlböck et al. (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt – 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 P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen in Hochschullernwerkstätten* (S. 287-302). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2024). ‚Was willst DU lernen?!‘ – Teil III. Der Einfluss von (zu) früher Öffnung und einem Überangebot an Transparenz auf den individuellen Lernprozess der Studierenden. In N. Weber, M. Moos & D. Kucharz (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum – Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings* (S. 304-317). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelkel, M., Kihm, P. & Peschel, M. (2024). Studierende als Forschungssubjekte in Hochschullernwerkstätten. ‚Was willst DU lernen?!‘ – Teil IV. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 248-260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 3-24.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Neumann, P. & von Rosenstiel, L. (1991). Konsum. In U. Flick, E. von Kardoff, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 343-347). Weinheim: Beltz.
- Peschel, M., Wedekind, H., Kihm, P. & Kelkel, M. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mitlböck et al. (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40-52). 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.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart E. et al. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Münster: Waxmann.
- Rumpf, D., Kihm, P. & Peschel, M. (in diesem Band). Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einer Didaktik der Lernwerkstatt.

- Rumpf, D. & Schöpf, M. (2017). Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne et al. (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 85-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. Hochschuldidaktisch Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 40-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In B. Holub, K. Himpl-Gutermann, K. Mittelböck et al. (Hrsg.), *lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 23-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (2002). Mit tragem Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 227-241.
- Wedekind, H. (2006). Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungs-innovative. *gruppe & spiel*, 6, 5-9.
- Wedekind, H. (2023). Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen. In P. Kihm M., Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen in Hochschullernwerkstätten* (S. 305-325). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wedekind, H. & Schmude, C. (2016). Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen „Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik“ modifiziert und aktualisiert. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 81-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor*innen

Kelkel, Mareike, Dr.ⁱⁿ

ORCID-Nummer: 0000-0001-7785-5267

GND-Nummer: 139068422

Universität des Saarlandes, Koordination des Verbunds der Lernwerkstätten (VdL), Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Offene Lernsituationen und Beliefs-Entwicklung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre Rolle als Lernbegleitung
mareike.kelkel@uni-saarland.de

Peschel, Markus, Prof. Dr.

ORC-ID: 0000-0002-1334-2531

Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten
markus.peschel@uni-saarland.de