

Copyright:

Thomas Fischer,
Kathrin Rheinländer

Affiliation:

¹ Europa-Universität Flensburg
* korrespondierender Autor,
thomas.fischer@uni-flensburg.de

Interessenkonflikte:

Die Autor*innen haben erklärt,
dass keine Interessenkonflikte
bestehen.

Studierendenperspektiven auf Partizipation in Lehre und Studium: Eine Untersuchung zum Gemeinschaftsverständnis und zur Wahrnehmung von Lehrveranstaltungsevaluationen

Thomas Fischer ^{1*}, Kathrin Rheinländer ¹

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersucht auf der Grundlage einer Befragung von Lehramtsstudierenden (N = 238) das Gemeinschaftsverständnis in der Hochschullehre sowie die Wahrnehmung von Lehrveranstaltungsevaluationen als Facetten studentischer Partizipation. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrveranstaltungen zwar als fair und tendenziell kooperativ erlebt werden, Studierende jedoch nur eingeschränkte Möglichkeiten in der Mitgestaltung wahrnehmen. Lehrveranstaltungsevaluationen werden auf organisationaler Ebene als nützlich eingeschätzt, ihre konkrete Wirksamkeit für die eigenen Studienbedingungen jedoch teilweise angezweifelt. Vor diesem Hintergrund diskutiert der Beitrag Impulse zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre und weist auf weiteren Forschungsbedarf hin.

Schlagworte

Studentische Partizipation, Studium und Lehre, Evaluation

Student perspectives on participation in teaching and studying: A study on the understanding of community and the perception of course evaluations

Abstract

Based on a survey of student teachers (N = 238), this article analyses the understanding of community in university teaching and the perception of course evaluations as facets of student participation. The results show that although courses are perceived as fair and tend to be co-operative, students only perceive limited opportunities to help shape them. Evaluations are seen as useful at an organisational level, but their direct effectiveness for students' own study conditions is sometimes doubted. Against this background, the article discusses impulses for the further development of studying and teaching and points out the need for further research.

Keywords

Student Participation, Learning and Teaching, Evaluation

1 Einleitung

Partizipation von Studierenden ist spätestens seit den 1960er Jahren ein Thema der Hochschulentwicklung und erhielt nicht zuletzt durch neuere bildungspolitische Diskurse der Qualitätssicherung von Studium und Lehre eine gesteigerte Bedeutsamkeitszuschreibung (Ditzel & Bergt, 2013, S. 177; Raffaele & Rediger, 2021, S. 9). In seinen *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre* fordert der Wissenschaftsrat (2022) zu einem Umdenken akademischer Bildung auf, wonach Studierende stärker als „Gemeinschaft von reflektierten und aktiven Mitgestaltenden von Studium und Lehre“ (S. 19) betrachtet werden sollten. Insbesondere durch die Förderung von Austausch- und Partizipationsformaten „sollten Hochschulen für Studierende als Stätten der Selbstreflexion, des kritischen Dialogs und der Integration erfahrbar sein“ (S. 50).

Dieser Bedeutsamkeitszunahme auf Seiten des bildungspolitischen Diskurses wird in empirischen Studien relativ konsistent eine zunehmende Distanz der Studierenden zu Partizipationsmöglichkeiten an Hochschulen gegenübergestellt (vgl. z. B. Ditzel & Bergt, 2013, S. 177). Die Befundlage zur Erklärung der geringen studentischen Partizipation wird als unzureichend bewertet (Raffaele & Rediger, 2021, S. 14). Während sich vorliegende Studien größtenteils auf Formen der politischen Partizipation beziehen, die als „traditionelles Herzstück“ (Bargel, 2000, S. 5) studentischer Partizipation verstanden werden, liegen nur wenige Studien vor, die sich differenziert mit studentischer Partizipation in Bezug auf die Hochschullehre und das Studium beschäftigen (Schrader, 2023). Dies ist insofern bemerkenswert, da angenommen wird, dass Studierende zur lokalen Ebene der Lern- und Lehrprozesse und dem dazugehörigen Umfeld wie Dozierenden und Kommiliton*innen den stärksten Bezug aufweisen (Ditzel & Bergt, 2013, S. 181). Gleichzeitig sind durch die flächendeckende Einführung von Qualitätssicherungsverfahren, wie z. B. Studiengangs- und Lehrveranstaltungsevaluationen, zumindest organisational die Einflussmöglichkeiten der Studierendenschaft auf die Lehrveranstaltungen sowie die Entwicklung des Studiums gestiegen (Raffaele & Rediger, 2021; Winter, 2005, 2009, 2019).

Erkenntnisinteresse und Aufbau des Beitrags

Der vorliegende Beitrag knüpft an dieses Desiderat an und untersucht auf Grundlage einer Befragung von Lehramtsstudierenden das Gemeinschaftsverständnis in der Hochschullehre sowie die Wahrnehmung von Lehrveranstaltungsevaluationen hinsichtlich ihres Nutzens und ihrer Wirksamkeit.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach der Einleitung werden theoretische Grundlagen und der Forschungsstand zur Partizipation von Studierenden dargestellt. Kapitel 2.1 beleuchtet aus einer heuristisch-analytischen Perspektive das Verhältnis von Studierenden und Hochschule im Sinne der Humboldt'schen Universitätsidee und der Gruppenuniversität, in denen Partizipation und Gemeinschaft zentrale Leitideen darstellten. Anschließend wird analysiert, wie sich durch die Bologna-Reform die Mitwirkungsmöglichkeiten von Studierenden in Studium und Lehre verändert haben (Kapitel 2.2) und wie sich Lehrveranstaltungsevaluationen in unterschiedlichen Partizipationsmodellen verorten lassen (Kapitel 2.3). In Kapitel 2.4 werden vorliegende Untersuchungen zu Partizipation von Studierenden thematisiert. Dann folgt

die Vorstellung des methodischen Vorgehens (Kapitel 3) und der Ergebnisse der Untersuchung (Kapitel 4). In Kapitel 5 werden die Untersuchungsergebnisse diskutiert, Impulse zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre vorgeschlagen sowie weitere Forschungsbedarfe vor dem Hintergrund der Limitationen der Untersuchung abgeleitet.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Das Verhältnis von Studierenden und Hochschule im Kontext idealtypischer Universitätskonzeptionen

Gemeinschaft
der Lehrenden und Studierenden

Ein idealtypisches Rahmenkonzept für das Verhältnis von Studierenden und Hochschule bildet die Humboldt'sche Universitätskonzeption, die die Entstehung und Entwicklung der europäischen Universitäten und Vorstellungen zum Verhältnis Studierende und Hochschulen geprägt hat und nach wie vor wichtiger argumentativer Bezugspunkt ist. Ausgehend vom Ideal Wilhelm von Humboldts der *Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft* wird Universität mit dem zentralen Leitmotiv der Einheit von Forschung und Lehre als *Gemeinschaft der Lehrenden und Studierenden* konzeptioniert. Die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden wird als Resultat eines zutiefst eingelassenen gemeinsamen Dienstes an der Wissenschaft verstanden (Pasternack & Wissel, 2010). Der in dem Konzept hervorgehobene Gemeinschaftsgedanke von Lehrenden und Lernenden genießt einen hohen Stellenwert, denn die enge Bindung und Zugehörigkeit der Studierenden zur Universität konstituiert und motiviert sich quasi durch präpolitische Partizipation in einem gemeinsamen Lernraum.

Geltung hatte das Konzept von Beginn an nur für eine elitäre Minderheit, daher war es auch nicht Kennzeichen oder formales Merkmal der anschließend konkreten institutionellen Verfasstheit der Universitäten, erwies sich allerdings über die Zeit hinweg als tragend und relevant für die Beschreibung wünschenswerter Beteiligungsformen der Studierenden in Universitäten. Insbesondere im Konzept der Gruppenuniversität, das in den 1960er Jahren als Gegenmodell zur Ordinarienenuniversität im Zuge gesellschaftlicher Demokratisierungsprozesse eingeführt wurde, war demgemäß das gemeinschaftliche Zusammenwirken aller Vertreter*innen der Statusgruppen in der Ausgestaltung von Lehre, Forschung und Hochschulorganisation bestimmt worden (zur Kritik vgl. Winter, 2019, S. 5).

2.2 Veränderte Mitwirkungsmöglichkeiten in der Lehre im Zuge der Bologna-Reform

Lehrveranstaltungsevaluation
als Qualitätssicherung der Lehre

Im Kontext der Bologna-Reform und der hochschulpolitischen Qualitätsdebatten der späten 1990er-Jahre veränderten sich sowohl das Qualitätsverständnis als auch die Ansätze zur Qualitätssicherung (Ditzel, 2023, S. 64-65; Hense & Raser, 2021). Die Einführung gestufter Studiengänge, die Modularisierung der Hochschulcurricula und das Ziel einer europaweiten Vergleichbarkeit von Studienleistungen führten einerseits zu einer Aufwertung von Lehre und Studium, andererseits entstand ein erhöhter Bedarf an Verfahren zu deren systematischer Überprüfung (Hense & Raser, 2021; Nickel, 2011).

In der Folge wurden Qualitätssicherungsverfahren umfassend implementiert, um z. B. die Studienbedingungen und die Qualität der Lehre kontinuierlich zu überprüfen. Nach Winter (2019) eröffnete die Einführung von Qualitätssicherungsverfahren wie Lehrveranstaltungsevaluationen „... neue Chancen für Studierende, Einfluss auf die Gestaltung von Studium und Lehre zu nehmen und an deren Verbesserung mitzuwirken“ (S. 26).

2.3 Zur Verortung von Lehrveranstaltungsevaluationen in Partizipationsmodellen

Wann wird Lehrevaluation zu einer Partizipationspraxis?

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Beteiligung an Lehrveranstaltungsevaluationen in den vorliegenden Partizipationsmodellen unterschiedlich eingeordnet wird und eher als niederschwellige Form von Partizipation bzw. Mitwirkung gilt. Im Allgemeinen wird unter Partizipation die Beteiligung von Individuen oder Gruppen an (demokratischen) Entscheidungsprozessen innerhalb von Organisationen verstanden. Aus organisationssoziologischer Perspektive zählen dazu jedoch auch Informations- und Kommunikationsprozesse, da erstere als Grundlage und letztere als Vorbereitung von Entscheidungen betrachtet werden (Albrecht et al., 2024, S. 115).

Nach Ditzel und Bergt (2013) lässt sich die Teilnahme an Lehrveranstaltungsevaluationen am ehesten als Form passiver Partizipation einordnen. Studierende dieses Typus¹ „beteiligen sich nur an wenig aufwändigen Handlungen und nur, wenn daraus ein konkreter Nutzen resultiert“ (S. 183). Raffele und Rediger (2021) hingegen verstehen Lehrveranstaltungsevaluationen eher als formalisierte Beteiligungsform, die Studierenden ermöglichen soll, Rückmeldungen zur Qualität der Lehre zu geben und so zu deren Weiterentwicklung beizutragen. Im Stufenmodell für partizipatives Lernen nach Mayrberger (2012) wird die Teilnahme an Lehrveranstaltungsevaluationen als Form der Mitwirkung² eingeordnet, verstanden als „indirekte Einflussnahme, um bei einer von Lehrenden gestalteten Lernsituation eigene Vorstellungen zu artikulieren, jedoch ohne an der konkreten Umsetzung beteiligt zu sein (z. B. Feedbackrunden, Evaluation)“ (S. 18). Rybnikova und Scholz (2015) schließlich bezeichnen Lehrveranstaltungsevaluationen auf Basis einer empirischen Untersuchung als „eine der wenigen Partizipationsnischen unter den gegebenen Rahmenbedingungen“ (S. 123).

Ungeachtet der unterschiedlichen Konzeptualisierungsmöglichkeiten von Lehrveranstaltungsevaluation in den jeweiligen Partizipationsmodellen besteht Einigkeit darüber, dass Lehrveranstaltungsevaluationen nur dann als eigentliche Form der Partizipation gelten können, wenn sie in konkrete Veränderungen münden. Aus der vorliegenden Forschung ist jedoch

¹ Ditzel und Bergt (2013) haben in ihrer explorativen Studie vier idealtypische Partizipationstypen auf der Basis von Gruppendiskussionen und episodischen Interviews mit Studierenden rekonstruiert. Diese Typen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Motivation, Sichtbarkeit und Art der Beteiligung und verweisen auf unterschiedliche Deutungen des Verhältnisses von Studierenden und Hochschule.

² Mayrberger (2012) unterscheidet dabei die Typen Autonomie, Partizipation, Pseudo-Beteiligung und Nicht-Partizipation. Der Typ Partizipation wiederum wird in Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Mitwirkung ausdifferenziert.

weitgehend ungeklärt, inwiefern Studierende diese Verfahren tatsächlich als partizipativ erleben und ob sie diesen eher einen individuellen, kollektiven oder organisationalen Nutzen zuschreiben. Martin Winter (2005, S. 112, 2019, S. 32) verweist mit Blick auf die Hürden bei der Beteiligung von Studierenden an Lehrveranstaltungsevaluationen auf das sogenannte Altruismus-Dilemma. Studierende sollen durch Lehrveranstaltungsevaluationen zur Verbesserung der Lehre beitragen, profitieren aber häufig nicht unmittelbar selbst, sondern erst nachfolgende Kohorten. Dieses Missverhältnis kann die Bereitschaft der Studierenden zur Teilnahme verringern.

2.4 Vorliegende Untersuchungen zu Partizipation von Studierenden

Partizipationsneigung
von Studierenden

Bisherige Untersuchungen zur Partizipation liegen auf Basis von qualitativen und quantitativen Studien vor. Einen Schwerpunkt der Untersuchungen stellen hierbei die politische Partizipation von Studierenden sowie deren politischen Einstellungen und Orientierungen dar (Heilsberger, 2021). Insbesondere die Analysen des Konstanzer Studierendensurveys verweisen auf eine Abnahme des politischen Interesses der Studierenden sowie dem Engagement in organisierten Studierendenvertretungen im Zeitverlauf (Dippelhofer, 2011; Raffaele & Rediger, 2021). Bargel (2000) führt die abnehmende Partizipationsneigung auf eine zunehmende geringere Bindung an die Hochschule und Integration der Studierenden zurück, die dazu führe, dass „Hochschulen weithin als anonymer Betrieb erfahren werden“ (S. 2). Dementsprechend konstatiert Dippelhofer (2015) einen Wertewandel der Studierenden, wonach „... außerhochschulische und nicht-politische Felder wie Partnerschaft und Familie, Geselligkeit und Freundeskreis an Bedeutung gewonnen [haben]“ (S. 148) und skizziert ein Bild der Studierendenschaft, das dieser mit Blick auf ihre politisch-demokratischen Orientierungen als ambivalent und indifferent beschreibt (S. 152). Welker (2007) argumentiert, dass öffentliche Zuschreibungen an die Studierendenschaft wie desinteressiert und unpolitisch zu pauschal seien, da Studierende durchaus engagiert sind, sich jedoch kritisch gegenüber konventionellen Formen von Politik positionieren.

Kluft zwischen
Partizipationsinteresse und
tatsächlicher Beteiligung

Zu Formen der Beteiligung in Studium und Lehre liegen bislang wenige Studien vor (Schrader, 2023), obgleich darauf hingewiesen wird, dass die Möglichkeiten der Mitwirkung in diesem Bereich durch die Einführung von Qualitätssicherungsverfahren, wie z. B. Lehrveranstaltungsevaluationen, deutlich gestiegen sind (Winter, 2019, S. 13). Im Hinblick auf die Beteiligung an der Lehre kommt Bargel (2000, S. 4) zu dem Schluss, dass sich die meisten Studierenden in einer eher passiven Rolle befinden. Diese Rolle wird mitunter durch Lehrende produziert, da Anregungen von Studierenden selten aufgenommen und eine Mitwirkung an der Lehrplangestaltung kaum stattfindet. Schrader (2023) stellt fest, dass Studierende die Mitbestimmung von Studium und Lehre als wichtig ansehen und sich vor allem für die Mitbestimmung an Lerninhalten und Themen der von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen sowie an der Ausgestaltung der Lehre interessieren (S. 12). Allerdings besteht eine Kluft zwischen Interesse an Mitbestimmung in Studium und Lehre sowie der tatsächlichen Beteiligung. Die am häufigsten genannten Gründe, warum sich Studierende nicht beteiligen, waren fehlende Zeitkapazitäten, Zeitdruck im Studium und das Gefühl durch ihr Engagement nichts verändern zu können (Schrader, 2023, S. 12). Winter (2019, S. 32) nennt als

mögliche Ursache für geringe studentische Beteiligung das Altruismus-Dilemma, die zu kurze Verweildauer an der Hochschule, die Wahrnehmung geringer Veränderungschancen, den hohen Zeitaufwand sowie die mangelnde Anerkennung bzw. Honorierung von studentischem Engagement (S. 32-38).

Um die Eigenaktivität der Studierenden an Lehrveranstaltungen zu erhöhen, fordert Bargel (2000) vor allem einen Dialog über die Lehre zu führen (S. 5). Raffaele und Rediger (2021) empfehlen zur Erhöhung der studentischen Beteiligungsbereitschaft neben einem gemeinsamen konstruktiven Dialog von Lehrenden und Studierenden vor allem die Etablierung von Möglichkeiten zur Eigenaktivitäten der Studierenden, z. B., indem Studierende im Rahmen von Lehrveranstaltungen „... aufgefordert und bestärkt werden, ihre individuellen Interessen und Umsetzungsvorschläge einzubringen“ (S. 22). In internationalen Forschungsarbeiten werden solche höhergradigen Partizipationsformen der aktiven Mitgestaltung von curricularen Entscheidungen unter Begriffen wie *student partnership* und *curricula co-creating* gefasst (Kleppsch & Schulze-Achatz, 2023).

Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Auf der Grundlage des dargestellten Forschungsstandes sind weiterhin Fragen offen, welche Möglichkeiten der Mitwirkung an Lehre Studierende wahrnehmen. Daher wurde das übergeordnete forschungsleitende Erkenntnisinteresse zu den Studierendenperspektiven auf Partizipation in Lehre und Studium mit zwei Forschungsfragen adressiert:

- Wie nehmen Studierende das Gemeinschaftsverständnis in der Hochschullehre wahr?
- Welchen Nutzen und Einfluss sehen Studierende in der Teilnahme an Lehrveranstaltungsevaluationen?

3 Methodisches Vorgehen

Datenerhebung und Stichprobe

Vor dem Hintergrund der skizzierten Forschungslücken wurde ein eigenes Erhebungsinstrument entwickelt und eine Befragung durchgeführt, die im Folgenden näher vorgestellt werden. Die teilstandardisierte Befragung fand im April 2024 an der Universität in Flensburg statt. Die Rekrutierung der Studierenden erfolgte über den Versand von Bewerbungsmails an Dozierende, die gebeten wurden, die Studierenden in ihren Lehrveranstaltungen auf die Befragung hinzuweisen bzw. diese in den Lehrveranstaltungen durchzuführen. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und wurde anonym durchgeführt. Insgesamt beteiligten sich $N = 238$ Studierende, die größtenteils für ein lehramtsbezogenes Masterstudium (77,4 %) ihrer jeweiligen Fächer im zweiten Fachsemester (49,6 %) eingeschrieben waren³. 22,6 % der befragten Studierenden befinden sich im lehramtsbezogenen Bachelorstudium ihrer jeweiligen Fächer. Der Frauenanteil ist in der Stichprobe mit 81,8 % deutlich höher als der Anteil der Männer, der bei rund 16,5 % liegt (0,9 % divers, 0,9 % keine Angabe). Die Teilnehmenden sind im Mittel 23 Jahre alt ($M = 23.04$; $SD = 3,7$). Etwa zwei Drittel der Teilnehmenden üben während der

³ Die höhere Beteiligungsquote der Masterstudierenden ist vor allem auf die größeren Gruppengrößen in den Mastermodulen zurückzuführen.

Vorlesungszeit eine berufliche Tätigkeit aus (62,6 %), 37,8 % sind in der vorlesungsfreien Zeit berufstätig. Der Anteil der Personen, die Betreuungsaufgaben haben, liegt bei 9,7 %. 4,6 % der Teilnehmenden sind für die Pflege von Angehörigen zuständig.

Design und Instrument

Die Befragung wurde als Querschnittsbefragung online-basiert durchgeführt. Die Studierenden wurden zu ihrer Einschätzung zur Zugehörigkeit zur Universität, zur Einschätzung ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Lehre sowie zur Einschätzung der Nützlichkeit von Lehrevaluationen gefragt. Neben der Erfassung der Sozio-Demographie (Alter, Geschlecht, akademischer Bildungshintergrund der Eltern, Fachsemester sowie Finanzierung des Studiums) wurden selbst entwickelte Skalen eingesetzt, die deduktiv aus den oben beschriebenen Befunden zur Partizipation von Studierenden in der Hochschule und Literatursichtungen abgeleitet wurden und im Rahmen der Erhebung pilotiert werden sollten. Die Skalen sollten die Einschätzungen der Studierenden bezüglich der Zugehörigkeit zur Universität, zu Formen und Ausprägungen einer gemeinschaftlichen und dialogischen Ausgestaltung der Lehre sowie Möglichkeiten der Mitwirkung in der Lehre und der Bedeutung und des Nutzens von Lehrveranstaltungsevaluation erfassen. Ergänzende offene Fragen zu jeder Skala boten Raum, zum erfragten Aspekt Kommentare in eigenen Worten anzugeben. Die Kommentare wurden inhaltsanalytisch deduktiv und induktiv in Anlehnung an Mayring (2022) zu Hauptkategorien verdichtet.

4 Ergebnisdarstellung

Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Facetten gemeinschaftliche Ausgestaltung von Lehre sowie Nutzen von Lehrveranstaltungsevaluationen.

4.1 Gemeinschaft

Zur Erfassung der Einschätzung, ob und inwieweit Studierende die Lehre als Gemeinschaftsaufgabe verstehen, wurde eine selbstentwickelte Skala mit 5 Items eingesetzt. „In welchem Ausmaß treffen aus Ihrer Sicht die folgenden Aussagen auf die gemeinschaftliche Ausgestaltung der Lehre zu?“ (Likert-Antwortskala; Antwortbereich von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu). Die Skala weist eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = .80$) auf. Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, beträgt der Gesamtmittelwert der Skala Gemeinschaft $M = 3.2$ ($SD = .7$), wenngleich der gesamte Wertebereich an Zustimmung nicht voll ausgeschöpft wird (Maximum = 4.8). Die Studierenden nehmen die Lehrveranstaltungen damit eher als eine gemeinschaftliche Aufgabe wahr. Die stärkste Zustimmung erfährt das Item „Der Umgang mit allen ist fair“ ($M = 3.8$, $SD = 1.0$), da der Mittelwert über dem Gesamtmittelwert der Skala liegt. Auch die Aussage „Die Lehrenden bemühen sich, Hindernisse für Zusammenarbeit zu beseitigen“ ($M = 3.3$, $SD = 1.0$) wird positiv bewertet.

Tendenzielle Zustimmung erhalten die Items „Alle tragen zu einer gelungenen Lehrveranstaltung bei“ ($M = 3.2$, $SD = 0.9$) sowie „Lehrende und Studierende arbeiten konstruktiv zusammen“ ($M = 3.1$, $SD = 0.9$). Beide Mittelwerte

liegen über dem theoretischen Mittelwert der Skala und deuten auf Verständnis geteilter Verantwortung und Zusammenarbeit hin.

Am wenigsten Zustimmung erhält das Item „Es findet eine gemeinschaftliche Ausgestaltung der Lehre statt“ (M = 2.7, SD = 0.9). Die niedrige Zustimmung macht deutlich, dass Mitgestaltungsmöglichkeiten von Studierenden bei der Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen bislang kaum als realisiert wahrgenommen werden.

Item	N	Min	Max	M	SD
Es findet eine gemeinschaftliche Ausgestaltung der Lehre statt.	235	1,0	5,0	2,7	,9
Lehrende und Studierende arbeiten konstruktiv zusammen.	236	1,0	5,0	3,1	,9
Die Lehrenden bemühen sich, Hindernisse für Zusammenarbeit zu beseitigen.	235	1,0	5,0	3,3	1,0
Alle tragen zu einer gelungenen Lehrveranstaltung bei.	235	1,0	5,0	3,2	,9
Der Umgang mit allen ist fair.	237	1,0	5,0	3,8	1,0
Gesamt	237	1,0	4,8	3,2	,7

Tabelle 1: Skala Gemeinschaft, Quelle: eigene Darstellung

4.2 Einschätzungen zum Nutzen von Lehrveranstaltungsevaluationen

In der zweiten Forschungsfrage wurde der Nutzen der Teilnahme an Lehrveranstaltungsevaluationen aus Studierendenperspektive thematisiert. Die Studierenden wurden gebeten, den Nutzen jeweils für relevante Akteur*innen (Studierende, Lehrende etc.) bzw. Lehrkontexte (Modul, Studiengang) einzuschätzen („Für wie nützlich erachten Sie die Teilnahme an LVE...“, Likert-Antwortskala; Antwortbereich von 1 = nicht nützlich bis 5 = sehr nützlich). Eine explorative Hauptkomponentenanalyse, der in Tabelle 2 dargestellten Items ergab, dass sich zwei Nützlichkeitsdimensionen unterscheiden lassen: die Studierendendimension (für mich selbst, andere Studierende) und die Studiengangsdimension (Lehrende, Modul, Studiengang). Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, schreiben die Befragten der Studiengangsdimension generell den größten Nutzen zu, wobei Lehrende (M = 4.1) und die langfristige Qualitätsentwicklung des Studienganges (M = 4.0) die größte Zustimmung erhalten. Einen ähnlichen, wenngleich leicht geringeren Mittelwert mit M = 3.8 hat das Item „für die Beurteilung des Moduls insgesamt“. Die Studierendendimension wird als nützlich bewertet, hingegen in etwa um eine Skaleneinheit niedriger als die Studiengangsdimension. Die Befragten schätzen den Nutzen für sich selbst wie für ihre Kommiliton*innen gleich ein (M = 2.9). Die Streuung ist für alle Items als eher hoch zu bewerten ($.9 \leq SD \leq 1.3$).

Item	N	Min	Max	M	SD
für mich selbst	233	1,0	5,0	2,9	1,3
für andere Studierende, die die Lehrveranstaltung zeitgleich mit Ihnen belegen	232	1,0	5,0	2,9	1,3
für die Lehrenden	232	1,0	5,0	4,1	,9
für die Beurteilung des Moduls insgesamt	232	1,0	5,0	3,8	1,0
für die langfristige Qualitätsentwicklung des Studienganges	231	1,0	5,0	4,0	1,0

Tabelle 2: Nutzen von Lehrveranstaltungsevaluationen, Quelle: eigene Darstellung

4.3 Grenzen des Lehrveranstaltungsevaluationsnutzen

Ein weiterer Aspekt der Analyse beschäftigte sich mit der Frage, welche Gründe gegen die Teilnahme an Lehrveranstaltungsevaluationen sprechen. Die Antwortmöglichkeiten zu möglichen Hinderungsgründen wurden vorgegeben und die Studierenden sollten bewerten, inwieweit diese zutreffend sind: (1) „Sensitivität der Angaben“, (2) „keine Zeit“ (3) „Zweifel am Wert von Evaluationen“, (4) „kein eigenes Interesse Lehrveranstaltungen zu verbessern“ (5er-Likert-Antwortskala; 5 Items Antwortbereich von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu). Vier der vorgeschlagenen Hinderungsgründe spielen für die Studierenden eine geringere Rolle. Die Werte liegen entweder auf der neutralen Position der Skala wie z. B. keine Zeit ($M = 2.5$) oder werden tendenziell eher ablehnt ($M < 2.5$). Die Streuung ist für alle eingeschätzten Gründe als stark zu bewerten ($1.0 \leq SD \leq 1.3$). Aus der Tabelle 3 geht hervor, dass für die Studierenden vor allem der Zweifel am Wert von Evaluationen ($M = 3.1$) gegen die Teilnahme an Lehrveranstaltungsevaluationen spricht.

Item	N	Min	Max	M	SD
Sensitivität der Angaben	224	1.0	5.0	2.3	1.0
keine Zeit	231	1.0	5.0	2.5	1.3
Zweifel am Wert von Evaluationen	230	1.0	5.0	3.1	1.2
kein eigenes Interesse, Lehrveranstaltungen zu verbessern	229	1.0	5.0	2.1	1.1
schlechte Erfahrungen	223	1.0	5.0	2.0	1.1

Tabelle 3: Gründe gegen die Teilnahme an Lehrveranstaltungsevaluationen, Quelle: eigene Darstellung

4.4 Weitere Aspekte gegen Lehrveranstaltungsevaluationen

Zudem konnten die Studierenden in einem offenen Antwortformat sonstige Aspekte benennen, die gegen Lehrveranstaltungsevaluationen sprechen. Insgesamt lagen hierbei 18 auswertbare Rückmeldungen vor, die inhaltsanalytisch zunächst deduktiv und dann induktiv ausgewertet wurden.⁴ Diese wurden zu folgenden Hauptkategorien verdichtet: *fehlende oder geringe Veränderungschancen*, *begrenzte Aussagekraft*, *keine Annahme des Feedbacks* und *zeitliche Gründe* (vgl. Tabelle 4).

Ein Hauptgrund, der aus Sicht der Studierenden gegen die Teilnahme an Lehrveranstaltungsevaluationen spricht und am häufigsten genannt wurde, sind *fehlende oder geringe Veränderungschancen*. So äußert eine befragte Person: „Ob diese Evaluationen Veränderungen bringen, daran zweifle ich“. Ähnlich formuliert eine andere Person: „Die Lehrenden verändern ihr Seminar im folgenden Semester trotz negativer Evaluation nicht“. Beide Aussagen

⁴ Zur Frage nach weiteren Gründen, die gegen Teilnahme an Lehrveranstaltungsevaluationen sprechen, wurde ein optionales Freitextfeld angeboten. Insgesamt gingen nur wenige Rückmeldungen ein, was auf den freiwilligen Charakter dieser Antwortmöglichkeit zurückzuführen ist. Überdies enthielten einige Angaben ausschließlich Zeichen wie „.“ oder „-“, die keinen inhaltlich interpretierbaren Beitrag leisteten und daher von der qualitativen Analyse ausgeschlossen wurden. Da einzelne Aussagen mehreren Kategorien gleichzeitig zugeordnet werden konnten, entspricht die Summe der Häufigkeiten über die Kategorien nicht den zu analysierenden Einheiten.

stellen die Wirksamkeit von Lehrveranstaltungsevaluationen auf die Hochschullehre grundsätzlich infrage und verweisen damit darauf, dass diese als wenig einflussreich wahrgenommen werden.

Auffällig ist zudem, dass fünf Rückmeldungen die begrenzte Aussagekraft von Lehrveranstaltungsevaluationen kritisieren. Eine befragte Person merkt diesbezüglich an: „Evaluationen finden nur bei gut gelungenen Seminaren statt. Verzerrung!“ und kritisiert damit einerseits die selektive Durchführung sowie die daraus resultierende Aussagekraft von Lehrveranstaltungsevaluationen. Ein anderer Kommentar lautet: „Die Lehrveranstaltungsevaluationen bilden manchmal nicht ab, was man gerne evaluieren würde“. Mit dieser Aussage wird ebenfalls die Aussagekraft von Lehrveranstaltungsinformationen infrage gestellt, da nach Aussage der befragten Person nicht das zu evaluieren ist, was aus Studierendensicht beurteilungsmäßig relevant wäre.

Weitere genannte Aspekte beziehen sich auf die fehlende Annahme des gegebenen Feedbacks sowie auf zeitliche Gründe, die einer Teilnahme entgegenstehen.

Kategorie	Häufigkeit	Ankerbeispiel
keine oder geringe Veränderungschancen	9	„Ob diese Evaluationen Veränderungen bringen, daran zweifle ich“.
begrenzte Aussagekraft	5	„Evaluationen finden nur bei gut gelungenen Seminaren statt. Verzerrung“
keine Annahme des Feedbacks	2	„Teilweise rechtfertigen die Dozenten die Evaluation vor der Gruppe und nehmen die Kritik so weniger an.“
zeitliche Gründe	3	„Wenn diese in der eigenen Freizeit durchgeführt werden müssen.“

Tabelle 4: Kategorien und Beispiele zu Grenzen von Lehrerevaluationen, Quelle: eigene Darstellung

5 Ergebnisdiskussion, Entwicklungsperspektiven und Forschungsbedarf

5.1 Übergeordnete Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Vor dem Hintergrund der überschaubaren Studien zur Partizipation von Studierenden in Lehre und Studium rückte die vorliegende Untersuchung das Gemeinschaftsverständnis sowie die Wahrnehmung von Lehrveranstaltungsevaluationen aus studentischer Perspektive in den Mittelpunkt.

Im Hinblick auf das Gemeinschaftsverständnis zeigte sich, dass Studierende Lehrveranstaltungen überwiegend als kooperative Settings wahrnehmen. Sie erleben diese als Handlungsspielräume, die durch wechselseitige Interaktionen von Lehrenden und Lernenden geprägt und insgesamt als fair eingeschätzt werden. Die Lehrenden werden tendenziell als engagiert in der konstruktiven Zusammenarbeit sowie beim Abbau von Hindernissen in der Zusammenarbeit erlebt. Die Verantwortung für das Gelingen der Lehrveranstaltung wird nicht allein den Lehrenden zugeschrieben, sondern als eine gemeinschaftliche Aufgabe verstanden.

Gemeinschaftsverständnis
zwischen Kooperation
und Partizipation

Allerdings deutet die geringe Zustimmung zum Item „Es findet eine gemeinschaftliche Ausgestaltung der Lehre statt“ auf ein ambivalentes Gemeinschaftsverständnis hin, da dieses auf begrenzte Mitgestaltungsmöglichkeiten von Studierenden in der Lehre verweist. Oder anders formuliert: Kooperation und Mitgestaltung in der Lehre stellen zwei Facetten des Gemeinschaftsverständnisses der Studierenden dar. Insbesondere die Facette der Mitgestaltung repräsentiert allerdings Partizipation im engeren Sinne – z. B. indem gemeinsame Entscheidungen über die Ausgestaltung der Lehre getroffen werden. Vor dem Hintergrund dieser Differenzierung lässt sich schlussfolgern, dass die Lehrveranstaltungen aus Studierendenperspektive tendenziell eher als kooperativ, aber weniger als partizipativ erlebt werden.

Begrenzte Wirksamkeit von Lehrveranstaltungsevaluationen

Die Ergebnisse zur Wahrnehmung von Lehrveranstaltungsevaluationen haben zunächst gezeigt, dass die Studierenden die Nützlichkeit von Lehrveranstaltungsevaluationen für die Studiengangsdimension höher bewerten als für die Studierendendimension. Dies bedeutet konkret, dass Studierende die Nützlichkeit von Lehrveranstaltungsevaluationen eher auf der institutionellen Ebene ansiedeln (Lehrende, Modulbeurteilung, langfristige Qualitätsentwicklung), wobei der höchste Nutzen aus Lehrveranstaltungsevaluationen den Lehrenden zugeschrieben wird. Offenbar erkennen und berücksichtigen Studierende den organisationalen Nutzen der Lehrveranstaltungsevaluationen, hegen allerdings Vorbehalte hinsichtlich ihrer konkreten Relevanz für die eigenen Studienbedingungen.

Insbesondere die Ergebnisse zu den wahrgenommenen Grenzen der Effekte auf die Lehrqualität und -gestaltung bei Partizipation an Lehrveranstaltungsevaluationen verweisen darauf, dass diese von den Studierenden tendenziell nicht als ein wirksames Instrument wahrgenommen werden, um Veränderungsprozesse zu bewirken oder zu beeinflussen. Dies zeigt sich darin, dass Studierende den „Zweifel am Wert von Evaluationen“ als den wichtigsten Grund, der gegen Lehrveranstaltungsevaluationen spricht, einschätzen. Die inhaltsanalytische Auswertung der optionalen Rückmeldungen zu den Grenzen des Einflusses von Lehrveranstaltungsevaluationen unterstreicht und konkretisiert diesen Befund zusätzlich, da die mit Abstand am häufigsten codierte Kategorie *fehlende oder geringe Veränderungschancen* lautet. Zusammenfassend verweisen diese Befunde daher auf die Wahrnehmung einer begrenzten Wirksamkeit von Lehrveranstaltungsevaluationen aus studentischer Perspektive.

5.2 Mögliche Handlungsimpulse für Lehre und Studium

Aus den diskutierten Ergebnissen lassen sich folgende handlungspraktische Impulse zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium ableiten:

Entwicklung und Förderung einer partizipativen Lehrkultur

Im Hinblick auf das in der Untersuchung festgestellte ambivalente Gemeinschaftsverständnis sollten Maßnahmen ergriffen werden, um die Mitgestaltung von Studierenden an der Lehre zu stärken und Hochschullehre auch in ihrer konkreten Ausgestaltung als gemeinschaftliche Aufgabe erfahrbar zu machen. Zielführend scheint dabei die Entwicklung und Förderung einer partizipativen Lehrkultur zu sein, in der Möglichkeiten zur Eigenaktivität der Studierenden geschaffen bzw. erhöht werden (Raffele und Rediger, 2021, S. 22),

z. B. indem Lehrende und Studierende Lehrveranstaltungen gemeinsam planen, durchführen und reflektieren. Mit Blick auf die Befunde von Ditzel und Bergt (2013) ist dabei ggf. zu berücksichtigen, dass partizipativ angelegte Lehrveranstaltungsformate die unterschiedliche Partizipationsneigung von Studierenden berücksichtigen sollten, um möglichst viele Studierende zu erreichen. Dies könnte einerseits für ein heterogenes Angebot an partizipativen Lehrformaten, andererseits aber auch für niedrigschwellige und optionale Formen in der Mitgestaltung der Lehre sprechen. Letzteres scheint auch in Bezug auf die Ergebnisse von Schrader (2023) sinnvoll, da die Beteiligung in Lehre und Studium ohnehin bereits durch zeitliche Restriktionen der Studierenden limitiert wird. Mit Blick auf die Studie von Winter (2019) könnte weiter darüber nachgedacht werden, Lehrveranstaltungen, die eine besonders intensive Form der aktiven Mitwirkung von Studierenden verlangen, z. B. durch zusätzliche Leistungspunkte zu honorieren oder anderweitig gesondert anzuerkennen. Um die Aufnahme in die Hochschulgemeinschaft für Studierende erfahrbar zu machen, empfiehlt der Wissenschaftsrat (2022) vor allem regelmäßige Studiengespräche zwischen Lehrenden und Studierenden sowie die Etablierung eines akademischen Mentorats.

Maßnahmen zur Erhöhung der Wirksamkeit von Evaluation

In Bezug auf die Ergebnisse zur Wahrnehmung der Lehrveranstaltungsevaluationen sollten sich die handlungspraktischen Impulse zur Verbesserung bestehender Praxen aus unserer Sicht vor allem auf ein Nachdenken über die von den Studierenden wahrgenommene begrenzte Wirksamkeit von Lehrveranstaltungsevaluationen beziehen. Eine Möglichkeit, um diese aus Studierendensicht zu erhöhen, besteht darin, mit den Studierenden die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluationen veränderungsorientiert zu besprechen, und vor allem gemeinsam Verbesserungsmöglichkeiten der Lehrqualität zu identifizieren und transparent umzusetzen. Damit würde die Wirksamkeit der Evaluationen als Veränderungsinstrument der Lehre erhöht und den Studierenden gleichzeitig eine aktive Rolle in der Weiterentwicklung der Lehre ermöglicht werden. Dies könnte indirekt auch das Gemeinschaftsverständnis in der Lehre stärken. Ergänzend zu standardisierten Lehrveranstaltungsevaluationen, die häufig im Rahmen der Qualitätssicherungsverfahren genutzt werden, wäre es ebenfalls ratsam, auch alternative Formen der gemeinsamen Reflexion von Lehrveranstaltungen – wie z. B. der dialogischen Evaluation (Bauernschmidt & Stenger, 2020) – stärker zu berücksichtigen. Neben dieser eher lokalen Handlungsebene könnte die Wahrnehmung der Wirksamkeit auch dadurch erhöht werden, dass den Studierenden die Verwertung der Evaluationsergebnisse auf der Ebene von Instituten, Fachbereichen und im Qualitätsmanagement – z. B. für die Modul- und Qualitätsentwicklung der Lehre allgemein – transparent gemacht wird (vgl. dazu auch Albrecht et al., 2024, S. 118)

5.3 Limitationen der Untersuchung und weiterführender Forschungsbedarf

Eine Eingrenzung der Aussagekraft der vorliegenden Erhebung ergibt sich zunächst für die Stichprobe an einer Universität in Deutschland. Darüber hinaus bestand das Sample ausschließlich aus Lehramtsstudierenden, so dass unklar bleibt, wie das Gemeinschaftsverständnis und die Wahrnehmung von Lehrveranstaltungsevaluationen in anderen Fächerkulturen und

Hochschulen erlebt werden. Weiterführende Studien wären aufgefordert, die Ergebnisse daher fächerübergreifend und an unterschiedlichen Hochschulstandorten vergleichend in den Blick zu nehmen.

Da nur wenige offene Rückmeldungen zu den Gründen gegen die Beteiligung an Lehrveranstaltungsevaluationen inhaltsanalytisch ausgewertet werden konnten, sollte künftig offen nach weiteren Gründen geforscht werden, um bislang unbeachtete Hemmnisse aus Studierendenperspektive zu identifizieren. In entgegengesetzter Richtung wäre es aber ebenso sinnvoll, auch die schon in der Literatur bekannten Hindernisgründe systematisch auf ihre tatsächliche Relevanz aus Studierendenperspektive zu überprüfen.

Um eine erhöhte Mitwirkung von Studierenden in der Lehre beurteilen zu können, wäre es ratsam, auch die Perspektiven der Lehrenden im Hinblick auf die damit verbundenen Chancen, Herausforderungen und Grenzen empirisch in den Blick zu nehmen.

Literatur

- Albrecht, S., Kaiser, K. & Waldenburger, J. (2024). Qualität Lehren, Partizipation fördern? Ein hochschulisches Seminar für Studierende. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 113–131. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/07>
- Bargel, T. (2000). Studentische Mitwirkung: Impulsreferat - Fragen zur studentischen Mitwirkung. Universität Konstanz, Geisteswissenschaftliche Sektion, FB Geschichte und Soziologie, Arbeitsgruppe Hochschulforschung. <https://kops.uni-konstanz.de/server/api/core/bitstreams/49839958-f15e-4bc4-a1e5-ab3d44254a3b/content>
- Bauernschmidt, S. & Stenger, M. (2020). Von studentischer zu professioneller Dialogischer Evaluation – theoretische Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Evaluationsformats. <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-04/06>
- Cook-Sather, A., Bovill, C. & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty*. San Francisco: Josey Bass.
- Dippelhofer, S. (2011). Politisch-demokratische Orientierungen von Lehramtsstudierenden - empirische Hinweise aus zwei Erhebungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 6(1), 45–56.
- Dippelhofer, S. (2015). Politisch-demokratische Orientierungen und hochschulpolitisches Engagement von Studierenden. Empirische Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0114-8>
- Ditzel, B. (2023). Wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion – Ansätze der Qualitätsentwicklung für eine Hochschulbildung der Zukunft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(3), 63–91. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/04>
- Ditzel, B. & Bergt, T. (2013). Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 177–186). Springer.
- Heilsberger, L. (2021). Politische Partizipation an Hochschulen. In F. Bätge, K. Effing, K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.), *Kommunale Politik und Verwaltung. Politische Partizipation* (S. 275–293). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33985-2_15
- Hense, J. & Raser, M. (2021). Evaluation und Qualitätssicherung in der Hochschullehre. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 139–152) wbv Publikation

- Kleppsch, J. & Schulze-Achatz, S. (2023). Students as Partners - Umsetzung des Ansatzes in einem Forschungsprojekt. In N. Weimann-Sandig & J. Kleppsch (Hrsg.), Schriftenreihe ehs-Forschung. Building Bridges – Beziehungsarbeit im digitalen Raum gestalten : Ergebnisse des BediRa-Barcamps (Bd. 5, S. 42–52). Evangelische Hochschule Dresden (ehs), Dresden. <https://doi.org/10.25366/2023.120>
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. *MedienPädagogik*(21), 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Nickel, S. (2011). Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis* (Arbeitspapier / CHE, Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, S. 8–17).
- Pasternack, P. & Wissel, C. von. (2010). *Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945*.
- Raffaele, C. & Rediger, P. (2021). Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre. https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf
- Rybnikova, I. & Scholz, M. (2015). Partizipation von Studierenden in der universitären Lehre. *Hochschulmanagement*, 10(3/4), 118–123.
- Schrader, S. (2023). Bedeutung und Potenziale studentischer Partizipation. *API*, 4(2), 1–16. <https://doi.org/10.15460/apimagazin.2023.4.2.155>
- Welker, F. (2007). Politische Partizipation von Studierenden. Ergebnisse einer empirisch-analytischen Studie [Political participation by students. Results of an empirical analytical study]. Tectum Verl.
- Winter, M. (2005). Mitwirkungschancen der Studierenden bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 27(2), 112–130. <https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2-2005-winter.pdf>
- Winter, M. (2009). Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Institut für Hochschulforschung (HoF). https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf
- Winter, M. (2019). Zur studentischen Beteiligung an der Hochschulentwicklung. In J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung* [Teil] C. Qualität, Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung. Governance und Management (C 3.22, S. 65-108). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Wissenschaftsrat. (2022). Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22.pdf?_blob=publicationFile&v=19 <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>