

Studentische Partizipation: Eine demokratie-, organisations- und lerntheoretische Standortbestimmung

Benjamin Ditzel  ^{1*}

Begutachteter Zeitschriftenartikel

[https://doi.org/
10.63098/hl.2025.1.7](https://doi.org/10.63098/hl.2025.1.7)

Dieses Werk steht unter der Lizenz
Creative Commons
Namensnennung 4.0 International
(CC BY 4.0)

Copyright:
Benjamin Ditzel

Affiliation:
¹ Hochschule für Angewandte
Wissenschaften Hamburg
* korrespondierender Autor,
benjamin.ditzel@haw-hamburg.de

Förderung:
Diese Publikation ist im Rahmen
des durch die Stiftung für
Innovation in der Hochschullehre
geförderten Projekts KOMWEID
entstanden.

Interessenkonflikte:
Der Autor hat erklärt, dass keine
Interessenkonflikte bestehen.

Zusammenfassung

Ausgehend von normativen Forderungen nach studentischer Beteiligung und der empirisch belegten Vielfalt ihrer Ausprägungen zielt der Beitrag darauf, den Begriff *studentische Partizipation* konzeptionell zu schärfen. Demokratie-, organisations- und lerntheoretische Impulse dienen dazu, unterschiedliche Zielsetzungen, Rationalitäten, Formen, Grade und Praktiken studentischer Partizipation offenzulegen und zu strukturieren. Zur analytischen Schärfung wird eine Beschreibung unterschiedlicher Kontexte von Partizipation und damit zusammenhängender Partizipationsformen sowie eine Differenzierung zwischen Art und Umfang der Beteiligung vorgeschlagen.

Schlagworte

Studentische Partizipation, partizipatives Organisieren,
partizipatives Lehren, selbstgesteuertes Lernen

Student participation: A democratic, organizational, and learning-theory perspective

Abstract

Based on normative demands for student participation and the empirically proven diversity of its forms, this article aims to sharpen the conceptual definition of student participation. Ideas from democracy, organizational, and learning theory are used to reveal and structure the different goals, rationales, forms, degrees, and practices of student participation. To sharpen the analysis and design of student participation, the article suggests describing different contexts of participation and related forms of participation, as well as differentiating between the type and extent of participation.

Keywords

Student partizipation, participatory organizing, participatory teaching,
self-regulated learning

1 Einleitung

Die Beteiligung von Studierenden gilt heute als wesentliches Bestimmungsmoment der Hochschulentwicklung. Unterstrichen wird dies beispielsweise durch die Forderung des Wissenschaftsrats (2022, S. 50), Studierende als „verantwortungsvolle Mitgestalterinnen und Mitgestalter ihrer Lernprozesse“ aktiv in die Gestaltung und Qualitätssicherung von Studium und Lehre einzubinden. Einhergehend mit unterschiedlichen Begründungslinien wurde in den letzten Jahren eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze der Partizipation in der Hochschulpraxis erprobt und in Erfahrungsberichten dokumentiert. Dabei präsentiert sich eine bemerkenswerte Bandbreite: Partizipation z. B. als Engagement in Gremien der studentischen oder akademischen Selbstverwaltung, als Teilnahme an Qualitätssicherung, als hochschuldidaktische Prozessbegleitung, als partizipatives Lernen, als Beteiligung in der Lehre, als Teilhabe an Forschung oder als studentische Mitarbeit in Hochschulen.

Diskrepanz zwischen
Anspruch und Wirklichkeit

Trotz der normativen Forderungen nach Möglichkeiten der studentischen Partizipation und deren strukturellen Verankerung an Hochschulen wird immer wieder eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit beklagt. Mit Blick auf die Hochschulpraxis werden fehlende Möglichkeiten oder eine fehlende Ernsthaftigkeit beklagt und als „Schein-Partizipation“ (Biehl, 2024) kritisiert, weil Studierende zwar formal eingebunden werden, aber ohne ‚wirkliche‘ Einflussmöglichkeiten bleiben. Gleichzeitig wird eine geringe Bereitschaft von Studierenden beobachtet, sich in bestehenden Partizipationsformaten zu beteiligen (Dippelhofer, 2015, S. 148–151). Als mögliche Einflussfaktoren wird auf die Nähe/Distanz der Partizipationsmöglichkeiten zu Studienfach und Studienrealität (Ditzel & Bergt, 2013, S. 179), die Transparenz über Partizipationsmöglichkeiten und Resultate der Partizipation (Ditzel & Bergt, 2013, S. 185), das Machtgefälle zwischen Studierenden und Lehrenden (Biehl, 2024, S. 138; Gädeke & Schaper, 2024, S. 26), die (fehlende) Verfügbarkeit von Wissen und notwendigen Kompetenzen des Mitgestaltens (Albrecht et al., 2024, S. 126f.), die Verfügbarkeit von Zeit sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit (Schrader, 2023, S. 12) verwiesen. Partizipation von Studierenden bewegt sich folglich in einem Spannungsfeld zwischen normativen Forderungen, praktischen Umsetzungsversuchen und strukturellen Herausforderungen. Auch bezieht sich studentische Partizipation auf unterschiedliche Handlungskontexte, Beteiligungsformen und Beteiligungsgrade.

Akzentverschiebung von
Governance & Qualitätssicherung
zum Lehren und Lernen

Aktuell ist im Diskurs zu studentischer Partizipation eine Akzentverschiebung zu beobachten: Nachdem im Zuge von Demokratisierungsprozessen in den Hochschulen Strukturen der studentischen Beteiligung geschaffen und im Zuge des Bologna-Prozesses Beteiligungsmöglichkeiten in Form von Verfahren zur Evaluation der Lehre und zur Akkreditierung von Studiengängen formalisiert wurden, rücken ausgehend von hochschuldidaktischen Diskursen zunehmend Formen der Co-Kreation und der partnerschaftlichen Lehre in den Fokus. Insbesondere im englischsprachigen Diskurs finden sich unter Begriffen wie *students as partners* (Healey et al., 2016) oder *co-creation* (Bovill, 2020) ambitionierte Formen der Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden. Der Fokus wird aus der hochschulpolitischen und organisationalen Rahmung des Lehrens und Lernens verschoben auf ein Mitgestalten der Lehr-Lern-Interaktion selbst. So richtet Mayrberger (2012, 2017, 2019)

den Blick auf ein „partizipatives Lernen“ und eine damit zusammenhängende Gestaltung von „Partizipationsräumen“ für selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen (Mayrberger, 2017, S. 116). Erfahrungsberichte dokumentieren eine Partizipationspraxis, die sich auf eine gemeinsame Gestaltung des Lehrens und Lernens bezieht (Leben et al., 2024; Wittich, 2024).

Zunächst erscheint diese Akzentverschiebung in der Partizipationspraxis äußerst plausibel. Denn damit lässt sich nicht nur eine stärkere Nähe zum Fach und zur Alltagspraxis der Studierenden, sondern sehr viel grundlegender ein Bezug zum Lernen herstellen. Im Anschluss an ein konstruktivistisches Lernverständnis und einen systemtheoretischen Blick auf organisationales Handlungsgeschehen rücken die Selbststeuerung der Lernenden und eine partizipative Steuerung der Kontexte des Lernens (Willke, 1989) in den Fokus.

Ausgangsproblem:
Unschärfe des
Partizipationsbegriffs

Gleichzeitig nimmt die Unschärfe des Partizipationsbegriffs zu. Erstens wird eine Vielzahl von Praktiken unter dem Label Partizipation subsumiert. In Praxisberichten bleiben Verweise darauf, welche Ebenen, Kontexte, Formen und Grade der Beteiligung adressiert werden und welche theoretischen Bezugspunkte zugrunde liegen, oftmals vage oder implizit. Zweitens läuft der Diskurs Gefahr, dass die Grenzen zwischen partizipativer Lehre und aktivierenden Lernformen oder zwischen Information, Evaluation und Mitgestaltung verschwimmen. Drittens handelt es sich bei Partizipation um einen normativ aufgeladenen, „allumfassende[n] Begriff mit innovativer Verheißung“ (Macha, 2013, S. 48). Begrifflichkeiten wie „symbolische Partizipation“ (Arnstein, 1969, S. 217) oder „Schein-Beteiligung“ (Mayrberger, 2012, S. 18) suggerieren, dass es sich um Partizipationsformen handelt, die nicht an das Ideal von Selbstbestimmung herankommen und die es zu überwinden gilt. Aus dem Blick gerät, dass es sich z. B. bei Praktiken des Informierens oder Evaluierens um wichtige Elemente einer partizipativen Praxis der Hochschulentwicklung handelt.

Ziel und Erkenntnisinteresse

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen normativen Blick auf ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Formen und Grade der Partizipation zu überwinden und für eine analytische Schärfung des Partizipationsdiskurses zu sensibilisieren. Mit Bezug auf demokratie-, organisations- und lerntheoretische Diskurse soll gezeigt werden, dass sich hinter dem Begriff *Partizipation* unterschiedliche Zielsetzungen, Rationalitäten, Formen, Grade und Praktiken verbergen, die es analytisch zu unterscheiden und zu systematisieren gilt.

Gliederung des Artikels

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Im Anschluss an die Einleitung wird in Kapitel 2 der Frage nachgegangen, was Partizipation aus demokratietheoretischer Perspektive bedeutet. In Kapitel 3 werden mit Blick auf den Diskurs zu studentischer Partizipation unterschiedliche Formen und Kontexte der Partizipation zusammengetragen und systematisiert. In Kapitel 4 werden diese Kontexte organisations- und lerntheoretisch eingeordnet. Kapitel 5 widmet sich der Frage nach den Graden bzw. Stufen der Partizipation. Dazu werden bestehende Modelle aus der Literatur kritisch reflektiert und weiterentwickelt, um analytisch zu schärfen, in welcher Form und in welchem Ausmaß Partizipation stattfindet oder stattfinden soll. In Kapitel 6 werden die unterschiedlichen Fäden der Systematisierung und Fundierung zusammengeführt sowie praktische Implikationen für eine differenziertere hochschuldidaktische und organisationale Gestaltung partizipativer Prozesse benannt.

2 Eine erste demokratietheoretische Konturierung des Partizipationsbegriffs

Der Begriff Partizipation (lateinisch: participatio) verweist etymologisch auf Teilnahme als ein unspezifisches ‚Dabeisein‘. Dabei ist nicht nur zunächst unbestimmt, „wer [...] wie, wozu und an was teilnimmt“ (Baar, 2024, S. 239). Auch steht Partizipation als Sammelbegriff für Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung, Einbeziehung und Mitwirkung (Pasternack, 2020, S. 9; Scherrer & Carmignola, 2023, S. 435). Gleichzeitig stellt sich die Frage nach einer Verbindung und Abgrenzung zu Begriffen wie Integration und Inklusion (Gädeke & Schaper, 2024, S. 22). Doch auch wenn bis heute als umstritten gilt, was unter politischer Partizipation zu verstehen ist (Gabriel, 2022, S. 13), finden sich in der Literatur unterschiedliche Ansätze der Spezifizierung.

Partizipation als Teilhabe
am gesellschaftlichen Leben

Der Begriff Partizipation lässt sich erstens hinsichtlich der zwei Bedeutungsdimensionen Teilhabe und Teilnahme präzisieren (Schnurr, 2018, S. 1126). Unter *Teilhabe* lässt sich die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und damit an ideellen und materiellen Gütern sowie am gesellschaftlichen Reichtum fassen (Schnurr, 2018, S. 1127). Der Blick wird darauf gerichtet, inwiefern Individuen und Gruppen an etwas partizipieren oder ob sie (bewusst oder unbewusst) ausgeschlossen werden. Damit lässt sich auf Diskurse zu sozialer Ungleichheit, Inklusion und Diversity Bezug nehmen (Baar, 2024, S. 239).

Partizipation als Teilnahme
an Prozessen der Willens- und
Entscheidungsbildung

Im Partizipationsdiskurs steht in der Regel der *Teilnahmeaspekt* im Vordergrund. Damit wird die Teilnahme an Prozessen der politischen Willens- und Entscheidungsbildung adressiert (Lenz & Ruchlak, 2018, S. 166). Kaase (2000, S. 466) versteht unter politischer Partizipation in diesem Sinne alle Handlungen, die Bürger*innen „einzeln oder in Gruppen freiwillig mit dem Ziel vornehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems [...] zu beeinflussen und/ oder selbst zu treffen“. In praktischer Hinsicht geht es darum, dass Bürger*innen ihre Interessen, Wünsche und Vorstellungen artikulieren und einbringen (Pasternack, 2020, S. 9) sowie aktiv an Prozessen der Entscheidungsbildung mitwirken (Schnurr, 2018, S. 1126). Mit Partizipation ist demnach das Anliegen verbunden, Einfluss auf die Gestaltung eines gesellschaftlichen Lebensbereichs wie Politik zu nehmen (Gabriel, 2022, S. 16). Baar (2024, S. 240) macht darauf aufmerksam, dass sich dies in einem Spannungsfeld zwischen „Beteiligt-werden“ und „Sich-beteiligen“ bewegt. Während im einen Fall Akteur*innen in bestimmten Kontexten eher punktuell eine Beteiligung zugestanden wird, lässt sich im anderen Fall Partizipation als selbstverständlicher Teil der Alltagspraxis verstehen, bei der sich Akteur*innen aus eigenem Antrieb aktiv einbringen und einmischen.

Zweitens lässt sich der Partizipationsbegriff hinsichtlich der Intensität bzw. des Umfangs präzisieren, in dem Akteur*innen eine Einflussnahme auf die Gestaltung eines für sie relevanten Lebensbereichs zugestanden wird. Dies wird üblicherweise entlang von Stufenmodellen oder Graden der Partizipation beschrieben, wie sie in Abschnitt 5 näher behandelt werden. Partizipation wird entlang eines Kontinuums modelliert, das von bloßer Information über konsultative Verfahren bis hin zur selbstverantworteten Entscheidung reicht. Bedeutsam ist, „dass Partizipation von der Bereitschaft der einen Seite lebt, Verantwortung für Entscheidungen bzw. Entscheidungsmacht abzu-

geben und durch die Bereitschaft und Kompetenz der anderen Seite, Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen“ (Mayrberger, 2012, S. 4).

Partizipation als konstitutives Merkmal von Demokratie

Partizipation stellt ein konstitutives Element demokratischer Gesellschaftsformen dar (Lenz & Ruchlak, 2018, S. 166), wobei ein weites Spektrum besteht zwischen der Stimmabgabe bei Wahlen und z. B. dem Engagement in politischen Protestbewegungen (Gabriel, 2022, S. 89). Historisch ist der Partizipationsbegriff eng mit den antiautoritären und kapitalismuskritischen Protest- und Reformbewegungen der 1960er und 1970er Jahre verknüpft und auf diese Weise mit der Forderung nach Möglichkeiten der Mitsprache und Mitentscheidung jenseits repräsentativ-demokratischer Strukturen (Schnurr, 2018, S. 1126). In diesem Sinne schwingt mit dem Begriff der Partizipation ein emanzipatorischer Anspruch mit, der die Zielvorstellung eines mündigen und selbstbestimmten Subjekts betont (Gädeke & Schaper, 2024, S. 22).

Aus demokratietheoretischer Sicht stärkt die politische Einbindung von Bürger*innen die Konsens- und Innovationsfähigkeit moderner Gesellschaften (Kaase, 2000, S. 466). Zudem lässt sich Partizipation als Beitrag zur Demokratiebildung verstehen (Wehde, 2024).

3 Studentische Partizipation in der Praxis

Wie bereits in der Einleitung deutlich wurde, lässt sich an Hochschulen eine Bandbreite unterschiedlicher Ansätze und Formen der studentischen Beteiligung beobachten. Im Folgenden soll der Blick darauf mit Referenz auf Praxisberichte und empirische Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Diskurs sowie mit Referenz auf Forschungsarbeiten zu *students as partners* bzw. *co-creation* aus dem englischsprachigen Diskurs vertieft werden. Dies bildet den Ausgangspunkt, um in Abschnitt 4 unter Bezugnahme auf organisations- und lerntheoretische Arbeiten den Blick auf unterschiedliche Handlungskontexte studentischer Partizipation zu schärfen.

Gremien der studentischen und akademischen Selbstverwaltung

Eine klassische Form studentischer Beteiligung, welche sich auf die Demokratisierungsprozesse der Hochschulen in den 1960er- und 1970er-Jahren zurückführen lässt, stellt das Engagement von Studierenden in Gremien der studentischen und akademischen Selbstverwaltung dar (Winter, 2019, S. 82–85). Differenzieren lassen sich einerseits Gremien der verfassten Studierendenschaft (wie Allgemeiner Studierendenausschuss, Studierendenparlament oder Fachschaften) sowie andererseits Gremien der akademischen Selbstverwaltung der Hochschule (wie Hochschulrat, Hochschulsenat, Fakultätsräte, Ausschüsse, Beiräte). Studentische Partizipation erfolgt im Sinne einer politischen Partizipation mit Referenz auf Anliegen der Interessenvertretung, der gesellschaftlichen Teilhabe sowie der Demokratiebildung. Winter (2019, S. 78) spricht von „Mitwirkungsrechten“ bezogen auf Entscheidungsprozesse.

Studierende können sich über Gremienarbeit direkt an Prozessen der Willens- und Entscheidungsbildung der Studierendenschaft respektive der Hochschule beteiligen. Gerade durch die Mitarbeit in Hochschulgremien werden Studierende informiert, bringen ihre Sichtweise in Diskurse ein und partizipieren an Entscheidungen. Ein generelles politisches Interesse von Studierenden gilt als wichtiger Einflussfaktor auf das Engagement in Gremien

(Dippelhofer, 2015, S. 155). Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich hier eine eher kleine Gruppe ‚aktiver‘ Studierender engagiert (Ditzel & Bergt, 2013, S. 183), dass insbesondere das Engagement in Fachschaften jedoch einen wichtigen Beitrag zur sozialen und akademischen Integration von Studierenden leisten kann (Wodzinski & Wolf, 2025).

Verfahren der Qualitätssicherung: Evaluation und Akkreditierung

Neben der politischen Partizipation in Form von Gremienarbeit spielt die Beteiligung von Studierenden in Prozessen der Qualitätssicherung und -entwicklung insbesondere forciert durch die Bologna-Reform und die Governance-Reformen an Hochschulen eine wichtige Rolle (Ditzel & Bergt, 2013, S. 177). Eine Einbindung von Studierenden erfolgt einerseits in Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen oder des QM-Systems der Hochschule – als studentische Gutachtende oder durch Einbindung in hochschuleigene Akkreditierungsgremien (Albrecht et al., 2024, S. 120–121). Andererseits werden Studierende über vielfältige Evaluationsverfahren konsultiert. In Abgrenzung zur Gremienarbeit spricht Winter (2019, S. 78) von „Mitwirkungschan-
cen“ bezogen auf Gestaltungsprozesse der Hochschule.

Dabei kann sich Evaluation auf verschiedene Gegenstandsbereiche beziehen. Weit verbreitet ist die Evaluation von Lehrveranstaltungen. Darüber hinaus existieren vielfältige Verfahren zur Evaluation von Studiengängen – jeweils bezogen auf unterschiedliche Phasen im Student-Life-Cycle oder unterschiedliche Qualitätsaspekte wie Kompetenzentwicklung, Unterstützungsangebote, Studienorganisation, Strukturierung des Curriculums etc. Evaluation kann unterschiedliche methodische Formen annehmen. Neben standardisierten Erhebungen kommen qualitativ-dialogorientierte Ansätze wie ‚Teaching Analysis Poll‘ (Brust et al., 2023) oder eine dialogorientierte Studiengangsevaluation (Leben et al., 2024; Venn, 2013) zum Einsatz. Gleichzeitig kann Evaluation unterschiedlichen Zwecken dienen: dem Legitimieren gegenüber Anforderungen der Rechenschaftslegung, dem Rationalisieren von Entscheidungen, dem Identifizieren von Entwicklungspotenzialen oder dem Verstehen komplexer Handlungsgeschehen (Ditzel, 2022, S. 61–66).

Studierende treten über Evaluation als ‚Feedbackgebende‘ (Dunne et al., 2011, S. 17; Fink, 2021, S. 80) in Erscheinung. Sie gelten als Expert*innen für die Probleme des studentischen Alltags (Raffaele & Rediger, 2021, S. 11). Als niederschwellige Partizipationsform eignet sich Evaluation vor allem für Studierende mit ‚passiver‘ Partizipationsneigung (Ditzel & Bergt, 2013, S. 183).

Partizipative Lehr- und Curriculumsentwicklung

Ein anderer, im deutschsprachigen Diskurs eher neuer Partizipationskontext stellt die Einbindung von Studierenden in Prozesse der Lehr- und Curriculumsentwicklung oder in eine hochschuldidaktische Begleitung und Qualifizierung von Lehrenden dar. So berichten Leben et al. (2024) über Erfahrungen mit der Beteiligung von Studierenden an der Konzeption von Lehre und Curricula. Auf der Mikroebene der Lehre zielen die dokumentierten Formate auf eine partnerschaftliche Konzeption im Sinne eines „Lehrtandems“. Auf übergeordneter Ebene werden Studierende an der Entwicklung studienorientierter Lehrformen beteiligt, bezogen auf Module und Curricula. Beide Formate erfolgen im Kontext hochschuldidaktischer Prozessbegleitung. Dadurch könne das Bewusstsein von Lehrenden wie von Studierenden für Herausforderungen von Lehren und Lernen sowie die wechselseitige

Empathie gefördert werden (Leben et al., 2024, S. 223). Gysin et al. (2024) stellen das Konzept eines hochschuldidaktischen Weiterbildungskurses für Lehrende vor, an dem Studierende teilnehmen. Sie bringen ihre Sichtweisen auf, Wünsche für und Erfahrungen mit gelungenem Lehren und Lernen ein.

In den Praxisberichten zur Einbindung von Studierenden in die Lehr- und Curriculumsentwicklung zeigen sich Bezüge zu Beteiligungsformen der Qualitätssicherung, indem insbesondere qualitative Formate integriert werden, um die Sichtweise von Studierenden einzubeziehen (Leben et al., 2024, S. 222). Dabei verschwimmen mitunter die Grenzen zur Evaluation. So stellen Köstler et al. (2024) einen Ansatz zur Einbindung von Studierenden in die Studiengangsentwicklung vor. Allerdings bezieht sich dies auf ein datengestütztes, quantitativ-qualitatives Vorgehen, um „ein möglichst repräsentatives und umfassendes Bild zu Potenzialen und Änderungsbedarfen aus Sicht der Studierenden zu erhalten“ (Köstler et al., 2024, S. 197). Offen bleibt auf der Grundlage der Praxisberichte, inwiefern Studierende auf Augenhöhe in die Curriculumsentwicklung einbezogen werden und inwiefern Partizipation über standardisierte oder dialogorientierte Evaluationsansätze hinausgeht.

Partizipatives Lernen

Einen wichtigen konzeptionellen Bezugspunkt für eine Einordnung der Lehr-Lern-Praxis als Partizipationspraxis leistet Mayrberger (2012, 2017, 2019). Sie bezieht das Anliegen der studentischen Partizipation auf den Kontext des Lernens, ordnet es in ein sozialkonstruktivistisches Lernverständnis ein und schärft aufbauend auf gängigen Modellen (insbesondere Arnstein, 1969) die Differenzierung von Stufen der Partizipation für den Bildungskontext. Ihre Systematisierung dient in aktuellen Publikationen immer wieder als Referenzpunkt zur Einordnung, wo Partizipation beginnt und wo sie aufhört.

Wittich (2024) berichtet über ein partizipativ gestaltetes Mastermodul in den Bildungswissenschaften. Mit Bezug zu projektorientiertem und forschendem Lernen beschreibt sie selbstbestimmte Lernformen. Deutlich wird, dass diese zu Konflikten mit tradierten Rollenverständnissen von Lehrenden und Studierenden führen können (Wittich, 2024, S. 260). Weitere Beispiele für eine partizipative Gestaltung des Lehrens und Lernens finden sich in Beiträgen der vorliegenden Ausgabe von *Horizont Lehre*. Die Ansätze reichen von einer studierendenorientierten, aktivierenden Gestaltung der Lehre bis zu Partizipation in Online-Lernkursen. Nicht immer ist dabei klar, wo selbstgesteuertes Lernen aufhört und eine partizipative Gestaltung der Lehre beginnt. Offen ist auch, ob und wie sich partizipatives Lernen und partizipatives Lehren abgrenzen und wie sich Formate des Co-Lehrens einordnen lassen.

Studentische Beschäftigte an Hochschulen

Eine Form des studentischen Engagements, die selten unter dem Begriff der *Partizipation* thematisiert wird, stellt die Mitgliedschaft von Studierenden in Hochschulen in Form einer studentischen Beschäftigung z. B. als Hilfskraft oder Tutor*in dar. In ihrer empirischen Studie widmen sich Gartner und Unterpertinger (2024) der Selbstwahrnehmung studentischer Mitarbeitender. Anders als im Diskurs zu studentischer Partizipation üblich, nehmen sie Partizipation eher im Sinne des Teilhabeaspekts in den Blick. Es geht darum, inwiefern Studierende an akademischen und sozialen Aktivitäten der Hochschule teilhaben und sich selbst als Partizipierende wahrnehmen. Ein wichtiger Befund der Studie ist, dass sich Studierende durch ihre Tätigkeit stärker

der Hochschule zugehörig fühlen. Studentische Beschäftigung lasse sich daher als „Wendepunkt in der eigenen Partizipation“ beschreiben (Gartner & Unterpertinger, 2024, S. 184), ähnlich wie dies Ditzel und Bergt (2013, S. 179) beobachten. Damit lässt sich die Brücke zur Theorie akademischer und sozialer Integration (Tinto, 1975) schlagen, wie dies Wodzinski und Wolf (2025) für den Kontext von Fachschaften herausarbeiten.

Insgesamt zeigt sich damit ein weites Feld studentischer Partizipation. Systematisierungen jenseits der Differenzierung von Gremienarbeit und Qualitätssicherung (Raffaele & Rediger, 2021; Winter, 2019) sind im deutschsprachigen Diskurs für den Hochschulkontext bislang rar. Im englischsprachigen Diskurs zu *students as partners* bzw. *co-creation* findet sich hingegen eine Vielzahl unterschiedlicher Forschungsarbeiten, auf die abschließend zur Einordnung von studentischer Partizipation eingegangen werden soll.

Unterschiedliche Kontexte und Ebenen der Partizipation

Buckley (2014) weist darauf hin, dass studentische Partizipation sehr unterschiedlichen Zwecken dient. Einerseits richtet er den Blick auf den *pädagogischen Bereich*. Studentische Partizipation bezieht sich hier auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Praxis und zielt auf ein besseres Lernen auf der individuellen Ebene. Hierauf liege im angloamerikanischen Diskurs der Fokus. Eine partnerschaftliche Beteiligung von Studierenden wird dabei auch als Strategie angesehen, den Studienerfolg zu erhöhen (vgl. z. B. Matthews, 2018). Andererseits richtet Buckley den Blick auf den *politischen Bereich*. Studentische Partizipation operiert hier auf der Ebene des Governance-Systems der Hochschule, bezieht sich auf die Einbindung in organisationale Prozesse und Strukturen und dient dazu, eine gerechtere politische Organisation zu schaffen. Der Nutzen bezieht sich nicht nur auf die individuelle Ebene, sondern auf die Studierendenschaft als Gemeinschaft. Buckley weist mit dieser Differenzierung nicht nur auf unterschiedliche Handlungskontexte bzw. Ebenen hin, sondern auch auf divergierende Rationalitäten.

Mit Heudorfer (2024) lässt sich die Mikroebene der Handlungspraxis auf Lehre, Forschung und Transfer ausweiten. Damit geht ein erweiterter Handlungskontext einher, der sich im Falle von Forschung neben dem Lehrkontext im engeren Sinne auf soziale Interaktionsgeschehen der Datenerhebung, Datenauswertung, Forschungskooperation oder Dissemination beziehen kann. Gleichzeitig kommen weitere Zwecke von Partizipation wie z. B. eine Demokratisierung von Wissenschaft hinzu. Eine ergänzende Systematisierung lässt sich durch Bezugnahme auf das Konzept einer *pädagogischen Hochschulentwicklung* finden. Brahm et al. (2016) unterscheiden die Ebenen Lernumgebung, Studienprogramm sowie Organisation von Studium und Lehre.

Auf diese Weise lassen sich folgende Handlungskontexte von studentischer Partizipation mit jeweils unterschiedlichen Handlungslogiken differenzieren: die Lehr-, Forschungs- und Transferpraxis auf der Mikroebene, die curriculare Rahmung des Lehrens und Lernens auf der Mesoebene sowie die organisationale Rahmung des Lehrens und Lernens auf der Makroebene. Die Gestaltung der Handlungspraxis auf der Mikroebene hängt eng an den individuellen Wissenschaftler*innen. Die Gestaltung der Curricula verortet sich weitgehend in der Verantwortung und Selbststeuerung der Fakultäten; Lehrende sind hier als kollektive Gruppe die Ansprechpartner*innen. Viele der

Partizipation in unterschiedlichen Phasen der Praxisgestaltung

klassisch mit Partizipation in Verbindung gebrachten Formen studentischer Beteiligung lassen sich auf der Ebene der Organisation und damit der Governance und Hochschulentwicklung verorten. Hier kommen lehrunterstützende Bereiche wie Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik ins Spiel (vgl. für eine Zusammenführung auch Tabelle 2 in Abschnitt 6).

Bovill und Woolmer (2019, S. 409–410) differenzieren zwischen „co-creation of the curriculum“ und „co-creation in the curriculum“. Ersteres bezieht sich auf eine partnerschaftliche Beteiligung von Studierenden am Design des Curriculums oder einer Lehrveranstaltung vor der Durchführung, also in der Designphase. Letzteres verweist auf Partizipation im Zuge der Durchführung eines Curriculums bzw. einer Lehrveranstaltung. Diese Differenzierung richtet den Blick darauf, dass studentische Partizipation in unterschiedlichen Phasen der Praxisgestaltung erfolgen kann. Die Phasen des Designs und der Durchführung lassen sich um die Phase der Evaluation ergänzen.

Dies kann dazu beitragen, die Partizipationspraxis bezogen auf die Gestaltung des Lehrens und Lernens sowie der Curricula zu schärfen. Bei der Beteiligung an Curriculumsentwicklung handelt es sich um Partizipation als „co-creation of the curriculum“. Für die Mikroebene sensibilisiert dies dafür, dass es sich um zwei unterschiedliche Formen der Partizipation handelt, je nachdem ob Studierende das Design der Lehre oder die Durchführung der Lehre mitgestalten. Wo die Grenzen zwischen partizipativer Lehrdurchführung und selbstgesteuertem Lernen liegen, darauf wird in Abschnitt 4.2 eingegangen.

Unterschiedliche Rollen von Partizipierenden

Eine Differenzierung hinsichtlich der Rolle von Studierenden in der Partizipationspraxis an Hochschulen stellen Bovill et al. (2016) vor: 1) Studierende als Beratende (*consultant*), die ihre Sichtweisen auf Lehren und Lernen teilen, 2) Studierende als Co-Forschende (*co-researcher*), die in Projekten der Lehr- und Lernforschung oder der fachbezogenen Forschung mitarbeiten, 3) Studierende als Mitgestaltende (*pedagogical co-designer*), die an der Gestaltung der Praxis des Lehrens, Lernens und Prüfens mitwirken sowie 4) Studierende als Interessenvertretung (*representative*), die als gewählte Vertreter*innen an Entscheidungsprozessen der Hochschule teilnehmen und die Interessen einer größeren Gruppe von Studierenden repräsentieren (Bovill, 2020, S. 1025; Bovill et al., 2016, S. 197–199). Ergänzend dazu lassen sich Studierende als Mitgestaltende abhängig von der Handlungsebene auch als Co-Lehrende (Lehre) und Co-Gestaltende (Curriculum) bezeichnen.

4 Kontexte partizipativer Hochschulpraxis

Ausgehend von der begrifflichen Konturierung von *politischer Partizipation* in Abschnitt 2 und der Beschreibung unterschiedlicher Formen und Kontexte studentischer Partizipation in Abschnitt 3 geht es nun darum, studentische Partizipation abhängig vom Handlungskontext theoretisch einzuordnen. Dabei werden zwei Handlungsebenen unterschieden. Im ersten Schritt wird der Blick auf Partizipation als eine organisationale Praxis des Gestaltens der Kontexte des Lehrens und Lernens gerichtet und organisationstheoretisch beleuchtet. Im zweiten Schritt wird aus lerntheoretischer Perspektive der Blick auf eine partizipative Praxis des Lehrens und Lernens geschärft.

Was macht studentische
Partizipation zu einer
organisationalen Praxis?

4.1 Partizipation als organisationale Praxis

Mit Blick auf die organisationale Einordnung von Partizipation stellen sich im Anschluss an die Aufarbeitung des Diskurses einige Fragen: Wann und warum handelt es sich bei den identifizierten Formen um Partizipation? Wo findet Partizipation in der Organisation statt? Worauf bezieht sich Partizipation, was kann bezogen auf Organisation mitgestaltet werden? Und warum ist Partizipation für die Organisation Hochschule von Bedeutung?

Überträgt man die allgemeinen Überlegungen zur *politischen Partizipation* aus Abschnitt 2 auf organisationale Handlungskontexte, so bedeutet Partizipation zunächst eine aktive Teilnahme der Akteur*innen an Entscheidungsprozessen der Organisation (Weber et al., 2013, S. 9). Organisations- bzw. systemtheoretische Perspektiven tragen dazu bei, den organisationalen Blick auf studentische Partizipation weiter zu schärfen und theoretisch zu fassen.

Gestalten organisationaler
Kontexte des Lehrens und Lernens

Eine systemtheoretische Betrachtung sensibilisiert erstens dafür, dass es nicht allein um die Partizipation an einzelnen Entscheidungen im Alltagsgeschehen geht. Vielmehr bezieht sich Partizipation auf die Gestaltung der organisationalen Rahmung von Entscheidungen. Mit Luhmann (2000, S. 225ff.) lässt sich der Blick auf „Entscheidungsprämissen“ richten. Dabei geht es um die Definition von handlungsbezogenen Standards, ergebnisbezogenen Zielen und Kommunikationswegen sowie die Organisationskultur. Auch wenn diese Entscheidungsprämissen nicht determinieren, wie Entscheidungen getroffen werden, so definieren sie doch den Möglichkeitsraum wünschenswerter Entscheidungen und lenken damit die Kommunikation. Daran anschließend und um eine steuerungstheoretische und pädagogische Rahmung ergänzt benennt Ditzel (2025, S. 133–136) unterschiedliche Kontexte der Entstehung von Qualität im Bereich Studium und Lehre: Als „formale Seite der Organisation“ wird der Blick auf Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen der Hochschule einschließlich der akademischen Selbstverwaltung (*Strukturen*), organisationale Prozesse und Verfahren (*Prozesse*), *Ziele, Standards, Indikatoren* sowie die curriculare Strukturierung des Lehrens und Lernens (*Curricula*) gerichtet. Mit der Organisationskultur wird der Blick auf implizites *Wissen, Denkweisen, geteilte Werte und Normen* gerichtet. Damit werden „organisationale Hebel“ beschrieben, „deren Gestaltung oder indirekte Beeinflussung einen Einfluss auf die Praxis des Lehrens und Lernens haben kann“ (Ditzel, 2025, S. 134).

Ein erster Beitrag einer organisationstheoretischen Schärfung liegt folglich darin, unterschiedliche Kontexte der Handlungspraxis oder konkreter der Praxis des Lehrens und Lernens zu benennen und damit den Blick dafür zu schärfen, a) wo sich die Partizipationsformen innerhalb der Organisation verorten lassen und b) auf welche organisationalen Kontexte oder Hebel sich die Mitgestaltung durch Studierende beziehen kann. Die Adressierung dieser beiden Perspektiven wird in Abbildung 1 für die auf die Organisation von Studium und Lehre gerichteten Partizipationsformen dargestellt.

Partizipationsformen	Organisationale Kontexte des Lehrens und Lernens (organisationale Hebel)				
	Formale Seite der Organisation				Wissen, Denkweisen, Werte, Normen
	Strukturen	Prozesse	Ziele, Standards, Indikatoren	Curricula	
Hochschulgremien	★ ●	●	●	●	●
Curriculumsentwicklung		★ ●	●	●	●
Akkreditierung & Evaluation		★ ●	●	●	●
Hochschuldidaktische Beratung & Qualifizierung		★		●	●
Studentische Beschäftigte		★ ●			

Legende: ★ Verortung der Partizipationsform innerhalb der Organisation
● Organisationale Kontexte bzw. Hebel, auf die sich die Mitgestaltung durch Studierende beziehen kann

Abbildung 1: Adressierung organisationaler Kontexte des Lehrens und Lernens durch unterschiedliche Partizipationsformen, Quelle: eigene Darstellung

Partizipation als organisationales Gestaltungsprinzip

Eine systemtheoretische Betrachtung von Organisationen als soziale Systeme (Luhmann, 2000) bzw. von durch soziale und kognitive Konstruktion geformte Prozesse des Organisierens (Weick, 1985) sensibilisiert zweitens dafür, dass die Möglichkeiten einer gezielten, hierarchischen, das Handeln der Akteur*innen determinierenden Fremdsteuerung sehr begrenzt sind (Ditzel, 2025, S. 140). In seinem Konzept einer *dezentralen Kontextsteuerung* spricht Willke (1989, S. 91) vom „Primat der Selbststeuerung“. Möglichkeiten einer steuernden Einflussnahme beschränken sich auf eine partizipative, diskursive und lokal getragene Gestaltung der Kontexte von Selbststeuerung. Insofern bewegt sich Steuern in organisationalen Kontexten, verstanden als auf übergeordnete Ziele hin orientiertes Beeinflussen des Handelns, im Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbststeuerung.

Ganz praktisch leitet sich aus diesen Überlegungen Partizipation bzw. eine partizipative Organisationsgestaltung als „wichtiges Strukturprinzip“ organisationaler Handlungspraxis ab, das auf einer pragmatischen Ebene z. B. flache Hierarchien und partizipative Führung begünstigt (Weber et al., 2013, S. 9). Insbesondere mit Blick auf durch Komplexität, Unsicherheit und Dynamik geprägte Kontexte ergeben sich partizipative Gestaltungsoptionen. Systemtheoretisch gesprochen kann eine partizipative Einbindung der Handelnden in die Gestaltung der Kontexte dazu beitragen, durch „Selbstbindung über Partizipation“ (Willke, 1987, S. 6) die lokale Selbststeuerung im Sinne einer dezentralen Kontextsteuerung auf organisationale Belange hin zu orientieren. Aus organisationspädagogischer Perspektive lässt sich die aktive Einbindung der Handelnden als Voraussetzung und Ressource organisationalen Lernens verstehen (Gherardi, 2013). Damit einher geht, den Blick vom organisationalen Entscheiden auf organisationales Gestalten zu weiten.

Gleichzeitig leiten sich aus einer solchen Perspektive weitere Begründungslinien für Partizipation ab: Sie zu ermöglichen und zu fördern, bedeutet nicht nur, berechtigten Interessen von Studierenden oder hochschulpolitischen Erwartungen zu begegnen. Vielmehr sind es gerade organisationale Gründe,

die dafür sprechen, „dezentrale Intelligenzen“ (Willke, 1989, S. 66) nutzbar zu machen sowie die Identifikation von Studierenden mit der organisationalen Rahmung des Lehrens und Lernens (Kontextsteuerung) zu stärken und auf diese Weise das Lernen (Selbststeuerung) zu beeinflussen.

Formen der Interaktion mit der Organisation

Ein dritter Aspekt soll aus systemtheoretischer Perspektive in den Blick genommen werden: Organisationale Entscheidungs- oder allgemeiner: Gestaltungsprozesse stehen zwar im Zentrum eines Partizipationsanliegens. Es ist aber nicht die Entscheidungs- oder Gestaltungssituation selbst oder die Entscheidung als Ergebnis, die hinsichtlich einer Beteiligung von alleiniger Bedeutung sind. Vielmehr lässt sich eine Beteiligung von Studierenden auch auf entscheidungsvorbereitende Informations- und Kommunikationsprozesse beziehen (Ditzel & Bergt, 2013, S. 180). Was Ditzel und Bergt eher pragmatisch argumentierend als Beteiligung an Informations-, Kommunikations- und Entscheidungsprozessen beschreiben, lässt sich mit Bezug auf die vorangegangenen Ausführungen systemtheoretisch fundierter einordnen.

Um Entscheidungen treffen zu können, bedarf es auf der einen Seite einer Auswahl von Optionen. Diese sind in Form von Informationen verfügbar, die es im Zuge der Entscheidungsfindung zu verarbeiten gilt. Gleichzeitig werden Entscheidungen als Information kommuniziert (Luhmann, 2000, S. 183) und damit in die Organisation getragen. Auf der anderen Seite haben die Ausführungen zu einer partizipativen, diskursiven Gestaltung der organisationalen Kontexte im Sinne von Kontextsteuerung gezeigt, dass Entscheidungen über Entscheidungsprämissen (zumal im hochschulischen Kontext) im Modus von Diskussions- und Aushandlungsprozessen getroffen werden. Entscheidung ist folglich Resultat eines Prozesses, in dem Informationen verarbeitet und Optionen diskursiv ausgehandelt werden. Diese Differenzierung wird in Abschnitt 5 zur analytischen Schärfung der Stufen von Partizipation beitragen.

4.2 Partizipatives Lernen

Was macht Lehren und Lernen zu einer partizipativen Praxis?

Mit Blick auf Lehren und Lernen stellen sich auch aus lerntheoretischer Perspektive einige Fragen zur Einordnung studentischer Partizipation: Welche Bedeutung hat Partizipation aus lerntheoretischer Perspektive? Wo liegen die Gemeinsamkeiten und Grenzen zwischen partizipativem Lehren und Lernen sowie induktiven Formen des Lernens und einer aktiven Teilnahme von Studierenden am Lehr- und Lerngeschehen? Entlang welcher Dimensionen lässt sich eine partizipative Gestaltung der Lehre beschreiben?

Lernen zwischen Selbst- und Fremdsteuerung

Eine sozialkonstruktivistische Perspektive sensibilisiert zunächst dafür, dass Menschen ihre Umwelt nicht objektiv wahrnehmen, sondern subjektiv erfinden (Foerster, 1993, S. 25). Dies verändert den Blick auf Lernen: Es erfolgt als selbstgesteuerter Prozess, indem Lernende sich Wissen aktiv erarbeiten, aufbauen und konstruieren, nicht passiv aufnehmen und reproduzieren (Glaserfeld, 1997, S. 96). Dabei greifen sie auf Vorwissen, Erfahrungen und kognitive Orientierungen sowie kognitive, meta-kognitive und motivationale Ressourcen und Lernstrategien (Landmann et al., 2015, S. 46) zurück. Lernprozesse lassen sich daher im Sinne von Fremdsteuerung in ihrem Weg und ihren Ergebnissen nur anregen und fördern, nicht aber determinieren (Vogel, 2020, S. 105). Jede didaktische Rahmung von Lernen steht vor der Frage, wo

sie sich im Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbststeuerung verortet – verstanden nicht als Dichotomie, sondern als Verortung auf einem Kontinuum (Dyrna, 2021, S. 73). Auf diese Weise lässt sich ein (Mit-)Gestalten des Lernens und seiner didaktischen, curricularen und organisationalen Rahmung lerntheoretisch begründen. Damit einher geht, Lernenden Eigenverantwortung für ihr Lernen zuzugestehen und ihnen Spielräume für didaktische Entscheidungen und Handlungen einzuräumen (Dyrna, 2021, S. 67–68).

Bestimmungsmomente selbstgesteuerten Lernens

Aus (hochschul-)didaktischer Perspektive lassen sich daraus Bestimmungsmomente für selbstgesteuertes Lernen ableiten: Erstens gilt es, am Vorwissen, den Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden und damit an bisherigen Wissenskonstruktionen anzuknüpfen (Krainz, 2016, S. 57). Zweitens orientiert sich Lernen „an komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen“ (Dubs, 1995, S. 890). Es braucht „komplexe Lernumgebungen mit authentischen Inhalten und Aufgaben, die Selbstorganisation und sozialen Austausch anregen“ (Reinmann 2013, S. 3). Daher gewinnen fallbasiertes, problembasiertes, projektorientiertes und forschendes Lernen (Reinmann 2016) an Bedeutung, bei denen Probleme (im weiteren Sinne) – als realer/fiktiver Fall, als Problem- oder als Fragestellung – im Fokus stehen bzw. den Rahmen des Lernens bilden. Diese Lernformen lassen sich auch als *induktives Lernen* bezeichnen (Prince & Felder, 2006), weil sich Themen, Vorgehensweisen und Theorien erst aus der Problembearbeitung ergeben. Drittens impliziert ein konstruktivistischer Blick einen Paradigmenwechsel von einer Instruktions- zu einer Ermöglichungsdidaktik (Krainz, 2016, S. 56). Im Vordergrund stehen nicht Wissensvermittlung, Instruktion und Belehrung, sondern Ermöglichen, Begünstigen, Strukturieren und Begleiten von Lernprozessen. Im Sinne eines *flipped classroom* wird die Wissensaneignung eher in das Selbststudium ausgelagert und die Begegnungszeit für Fragen, Anwendung und Reflexion genutzt. Viertens gewinnen kollektive Prozesse des Dialogs und der Kooperation an Bedeutung, um Erfahrungen, Erkenntnisse, Wissen und Sichtweisen auszutauschen, zu reflektieren, zu strukturieren und zu bewerten (Vogel, 2020, S. 106). Fünftens bedarf es nicht nur einer Reflexion und Bewertung des Lernfortschritts und der Lernergebnisse, sondern auch des Lernprozesses (Dubs, 1995, S. 891). Zusammenfassend betrachtet gilt es, Lernende als aktiv Gestaltende ihres Lernens zu verstehen und darin zu fördern. Es geht darum, Lernenden Raum zu geben für ihr eigenes Suchen und Ausprobieren, sie in ihrem Lernen zu unterstützen und in ihrer Lernfähigkeit zu stärken, Selbstwirksamkeit erlebbar zu machen sowie Kooperation und Mitarbeit zu fördern (Vogel, 2020, S. 105).

Dimensionen zur Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen

Im Anschluss an ein konstruktivistisches Lernverständnis wird eine Perspektivverschiebung von einem technologischen, behavioristischen Lerndesign (Operationalisierung von Lernzielen, Programmierung von Lernschritten, Kontrolle des Lernfortschritts durch standardisierte Lerntests) zu einer Gestaltung von Lernumgebungen gefordert (Siebert 2001, S. 119). Ziel ist es, einen Rahmen zu schaffen, in dem verfügbare Wirklichkeitskonstruktionen der Lernenden reflektiert und weiterentwickelt werden können, z. B. durch Perspektivwechsel, Differenzerfahrungen, Perturbationen und Reframing (Siebert 2001, S. 121). Dabei lassen sich unterschiedliche Dimensionen ableiten, entlang derer sich didaktische Entscheidungen und Handlungen im Sinne der Gestaltung adäquater Lernumgebungen beschreiben lassen. Mit

Mayrberger (2019, S. 194–196) lässt sich auch vom Gestalten von „Partizipationsräumen“ sprechen. Entlang dieser Dimensionen bzw. Partizipationsräume lässt sich beschreiben, wie Lehren und Lernen im Spannungsfeld zwischen Vorgabe und Autonomie gestaltet werden können (vgl. Tabelle 1).

Lernziele	Welche Kompetenzen werden entwickelt (Learning Outcomes)?
Lerninhalte	Welche Themen und Fragestellungen werden bearbeitet? Welche Probleme und Aufgaben sind zu lösen?
Methoden	Welchem didaktischen Konzept folgt die Lehre? Wie werden Lernprozesse didaktisch gerahmt, einschließlich der Formen der Zusammenarbeit und Kommunikation? Wie wird Lernen digital unterstützt? Aber auch: Welche Methoden kommen bei der Bearbeitung eines Themas, Problems oder einer Fragestellung zum Einsatz?
Lernweg	Wie werden Lernprozesse (abhängig vom didaktischen Konzept) strukturiert?
Lernzeit	Wie wird der Lernprozess zeitlich strukturiert? Welcher Lernaufwand ist zu erwarten?
Lernquellen	Welche Quellen, Medien und Personen stehen zur Verfügung, um sich den Lernstoff zu erschließen (Literatur, digitale Medien, Selbstlernräume, Zugang zu Expert*innen, ...)?
Lernbegleitung	Durch wen/was wird der Lernprozess begleitet und unterstützt (Lehrende, Peers, digitale Assistenzsysteme, ...)? Welche Rolle spielen Lerngruppen und wie sind sie organisiert?
Reflexion und Prüfung	Wie werden Lernprozess und -ergebnisse reflektiert und bewertet (Formen, Inhalte, Kriterien und zeitliche Taktung von Feedback und Leistungsbewertung)?
Lernorte	Wo findet Lernen statt (formell/informell, real/virtuell)?

Tabelle 1: Dimensionen zur Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen, Quelle: eigene Darstellung aufbauend auf Dyrna (2021, S. 69–71), Kärner et al. (2023, S. 1073–1075) und Mayrberger (2019, S. 203)

Aus den vorangegangenen Betrachtungen lassen sich Implikationen zur lerntheoretischen Rahmung studentischer Partizipation ableiten: Aus konstruktivistischer Perspektive erfolgt Lernen per se als selbstgesteuerter Prozess. Möglichkeiten der (deterministischen) Fremdsteuerung sind begrenzt. Eine ‚Steuerung‘ von Lernprozessen bezieht sich eher auf die Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen. Möglichkeiten der Partizipation beziehen sich – im Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdsteuerung – auf diese rahmenden Kontexte des Lernens. Folglich führt der Begriff eines *partizipativen Lernens* in die Irre. Lehre kann im konstruktivistischen Sinne auf aktive Teilnahme der Studierenden am Lehrgeschehen und induktives Lernen ausgerichtet sein, ohne jedoch die rahmenden Lernumgebungen partizipativ zu gestalten. Gleichzeitig können Studierende an der Gestaltung der Lernumgebungen beteiligt werden, ohne dass die Lehre konsequent einem konstruktivistischen Lernansatz folgt. Daher schlägt dieser Beitrag vor, einerseits von *selbstgesteuertem Lernen* und andererseits von *partizipativem Lehren* zu sprechen. Letzteres bezeichnet die Beteiligung von Studierenden an der Gestaltung der Lehre als Rahmung des Lernens. Das bedeutet, die Gestaltung der Lernumgebungen bezogen auf Lernziele, Lerninhalte, Methoden, Lernweg, Lernzeit, Lernquellen, Lernbegleitung, Reflexion und Prüfung sowie Lernorte – in unterschiedlichem Ausmaß – partizipativ anzulegen.

5 Stufen der Partizipation – Lernen und Handeln zwischen Selbst- und Fremdsteuerung

Ein in der Literatur weit verbreiteter Ansatz zur Einordnung von Partizipationsformaten und Partizipationspraxis liegt darin, die Intensität bzw. den Umfang von Partizipation im Sinne von Stufen oder Graden zu beschreiben. Als wegweisend gilt hier die Arbeit von Arnstein (1969). Sie differenziert unterschiedliche Stufen von der Nicht-Partizipation am unteren Ende der Partizipationsleiter, über Stufen der symbolischen Beteiligung bis hin zur vollständigen Delegation von Entscheidungsmacht an die Bürger*innen. Als Schein-Beteiligung (*tokenism*) bezeichnet sie Formen des Informierens, Konsultierens und der inszenierten Mitwirkung (*placation*), während sich Partizipation im engeren Sinne auf die Stufen der partnerschaftlichen Aushandlung (*partnership*), der Übertragung von Entscheidungsbefugnissen (*delegated power*) bis hin zur Autonomie der Bürger*innen (*citizen control*) bezieht (vgl. auch Hof et al., 2013, S. 285; Nanz & Fritsche, 2012, S. 23). Auf den unteren Stufen geht es um die Frage, wie Bürger*innen an der Vorbereitung von Entscheidungen beteiligt werden; auf den oberen Stufen geht es um die Frage, in welchem Umfang sie selbst auf die Entscheidungen Einfluss nehmen.

In Weiterentwicklungen des Modells werden in der Literatur einzelne Stufen ausdifferenziert und begrifflich geschärft. Dabei wird Partizipation – durchaus anschlussfähig an lerntheoretische, konstruktivistische und systemtheoretische Überlegungen – im Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbststeuerung verortet. So wird als oberste Stufe auf Formen der Politik- bzw. Praxisgestaltung hingewiesen, die im Sinne von „zivilgesellschaftlichen Eigenaktivitäten“ (Straßburger & Rieger, 2019, S. 19) oder „selbstständiger Organisation“ (Wright et al., 2007, S. 4) über Partizipation im engeren Sinne hinausgehen. Eine andere Form der Beschreibung von Partizipation stellt Fung (2006) mit dem *Democracy Cube* vor. Er differenziert zwischen drei Dimensionen: 1) Mechanismen zur Selektion zu Beteiligender, 2) Modus der Interaktion in Kommunikations- und Entscheidungsprozessen sowie 3) dem Grad, in dem sich die Sichtweisen der Bürger*innen in Entscheidungen materialisieren. Mit Blick auf ihre Rolle lassen sich je nach Grad der Partizipation Studierende als Feedbackgebende, als Diskursteilnehmende, als Mitgestaltende oder als Change Agents verstehen (Dunne et al., 2011, S. 17; Fink, 2021, S. 180).

Eine für den Hochschulkontext wichtige Weiterentwicklung der Stufenmodelle findet sich bei Mayrberger (2012, 2017, 2019), die unterschiedliche Modelle integriert und auf die Lehr und Lernpraxis bezieht. In Übereinstimmung mit anderen Arbeiten differenziert sie zwischen Nicht-Partizipation (Fremdbestimmung, Anweisung), Schein-Partizipation (Alibi-Teilnahme, Anhörung, Einbeziehung), Partizipation im engeren Sinne (Mitwirkung, Mitbestimmung, Selbstbestimmung) sowie Selbstverwaltung/Selbstorganisation. Insbesondere auf die Partizipationsstufen im engeren Sinne wird vielfach referenziert. Dabei bedeutet *Mitwirkung*, dass Studierende ihre Vorstellungen und Interessen hinsichtlich der Gestaltung der Lehre artikulieren können. Bei *Mitbestimmung* erhalten Studierende die Möglichkeit, sich an Entscheidungen zur Gestaltung der Lehre zu beteiligen. Bei *Selbstbestimmung* entscheiden Studierende eigenständig über die Bedingungen ihres Lernens und werden bei Bedarf durch Lehrende unterstützt (Kärner et al., 2023, S. 1059; Mayrberger,

2012, S. 18). Im Diskurs zu *students as partners* finden sich reduzierte Stufenmodelle, in denen z. B. zwischen Information, Konsultation, Partizipation, Partnership und Selbststeuerung differenziert wird (Bovill, 2017, S. 12).

In den etablierten Modellen zeigen sich verschiedene Unschärfen in der Abgrenzung einzelner Stufen bzw. Grade der Beteiligung. Erstens stellt sich die Frage, wie Selbstbestimmung und Selbstorganisation voneinander zu unterscheiden sind. Zweitens finden sich z. B. bei Mayerberger (2012, S. 18) mit Teilhabe/Anhörung und Mitwirkung gleich zwei Stufen, die darauf abzielen, die Sichtweisen der Studierenden in die Gestaltung der Praxis einzubeziehen – allerdings in unterschiedlich ausgeprägtem Maß. Dass es um das Einholen und Verwerten von Feedback geht, erschließt sich erst durch die erläuterten Kommentare, nicht durch die Bezeichnung der Stufe. Gleichzeitig liegt der Erfolg von Evaluation einerseits darin, in welcher Tiefe die Sichtweisen der Studierenden erhoben werden – z. B. als Erfragen von Meinungen oder Einholen der Lebensweltexpertise (Straßburger & Rieger, 2019, S. 24) – und andererseits, inwiefern die Ergebnisse in Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse integrieren werden. Drittens werden jenseits dieses Feedbacks Partizipationsmöglichkeiten eher darin gesehen, inwiefern Studierende an Entscheidungen partizipieren (Mitbestimmung, Selbstbestimmung). Eine Beteiligung an Aushandlungs- und Entwicklungsprozessen wird nicht explizit adressiert, obwohl sie aus organisationstheoretischer Perspektive integrativer Bestandteil von Entscheidungsprozessen sind. Viertens werden ‚untere‘ Partizipationsstufen mit Etiketten wie *Pseudo-* oder *Schein-Beteiligung* pauschal abgewertet, obwohl sie essenzielle und legitime Bestandteile von Partizipation darstellen, etwa wenn es um die Herstellung von Transparenz (Informieren) oder um einen Austausch von Sichtweisen (Dialog) geht (vgl. Abschnitt 4.1).

Vor diesem Hintergrund schlägt der vorliegende Beitrag eine analytische Schärfung vor, die in einem ersten Schritt zwischen *Fremdstuerung*, *Partizipation* und *Selbststeuerung* unterscheidet. Während Fremdsteuerung sämtliche Entscheidungen bei den Lehrenden bzw. der Hochschule verortet, kennzeichnet Selbststeuerung – zu der auch Selbstbestimmung zählt – jene Situationen, in denen Studierende ihr Lernen und Handeln autonom gestalten. Partizipation im engeren Sinne bleibt damit der Zwischenraum, in dem Studierende zwar nicht allein über den Kontext ihres Lernens entscheiden, aber in relevanter Weise an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen beteiligt sind. Innerhalb dieses Kernbereichs der Partizipation lassen sich im zweiten Schritt vier qualitativ unterschiedliche Stufen beschreiben, die nicht primär den Umfang, sondern die Art der Beteiligung differenzieren:

Informieren

- *Informieren* bezeichnet eine unidirektionale Kommunikation von der Hochschule an Studierende. Dies schafft Transparenz und bereitet Teilhabe vor, ohne bereits Teilnahme an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen zu ermöglichen. Diese Transparenz kann sich z. B. auf Möglichkeiten der Partizipation, auf anstehende Entwicklungen bzw. Entscheidungen oder auf getroffene Entscheidungen beziehen.

Feedback

- *Feedback* verläuft als umgekehrt unidirektionale Kommunikation: Studierende bringen als Feedbackgebende z. B. über Evaluation ihre Sichtweise ein. Insbesondere bei standardisierten Formaten haben Stu-

dierende jedoch keinen Einfluss und in der Regel keinen Einblick, ob und was mit den Ergebnissen geschieht. Je mehr Evaluation einen dialogischen Charakter aufweist, umso mehr wird dies überwunden; dies lässt sich dann aber schon der Stufe des Dialogs zuordnen.

Dialog

- Sobald beide Seiten ihre Perspektiven austauschen, Argumente abwägen und womöglich gemeinsame Positionen finden, lässt sich von *Dialog* sprechen. Die Beteiligung von Studierenden bleibt hier auf einer diskursiven Ebene, ohne dass Entscheidungen getroffen oder neue Praxis entwickelt werden. Eine derart bidirektionale Kommunikation inkludiert Formen des Informierens und des Feedbacks.

Mitgestalten

- Eine Partizipation von Studierenden im Sinne des *Mitgestaltens* bedeutet, dass hier nicht nur informiert wird, die Sichtweise der Studierenden eingebunden wird und Argumente ausgetauscht werden. Vielmehr münden diese Prozesse in eine Aushandlung von Entscheidungen oder einer Veränderung von Praxis, wobei Studierende aktiv mitwirken.

Durch die klare Trennung von Fremd- und Selbststeuerung einerseits sowie die präzise Beschreibung der vier Stufen der Partizipation andererseits wird vermieden, dass bestimmte Beteiligungsformen vorschnell normativ herabgestuft werden. Zugleich lässt sich genauer bestimmen, wie Studierende jeweils beteiligt werden – dass Partizipation bedeutet, Studierende adäquat zu informieren, ihre Sichtweise ernst zu nehmen, auf Augenhöhe in den Dialog einzubeziehen und schließlich co-kreativ zu entscheiden und zu gestalten. Dabei inkludiert die jeweils ‚höhere‘ Stufe die darunter liegenden. Die Stufen werden in Tabelle 1 charakterisiert und den bislang gängigen Stufenmodellen am Beispiel des Ansatzes von Mayrberger (2012) gegenübergestellt.

Stufen der Partizipation			Studierende ...	Rolle der Studierenden	Mayrberger (2012)
Selbststeuerung			... handeln selbstbestimmt.	Selbststeuernde	Selbstverwaltung, Selbstbestimmung
Partizipation	Mitgestalten	Gestaltung bzw. Entscheidung	... wirken an Gestaltung und Entscheidungen mit.	Mitgestaltende	Mitbestimmung
	Dialog	bidirektionale Kommunikation	... nehmen am Diskurs teil, ohne zu entscheiden.	Diskurteilnehmende	Mitwirkung
	Feedback	unidirektionale Kommunikation (Information)	... bringen ihre Sichtweisen und Lebensweltexpertise ein.	Feedbackgebende	Mitwirkung, Teilhabe
	Informieren		... werden informiert.	Sich-Informierende	Einbeziehung, Alibi-Teilnahme
Fremdsteuerung			... handeln fremdbestimmt.	Keine aktive Rolle	Anweisung, Fremdbestimmung

Tabelle 2: Stufen der Partizipation als Art der Beteiligung von Studierenden, Quelle: eigene Darstellung

Um zugleich deutlich zu machen, dass sich innerhalb jeder Partizipationsstufe der Beteiligungsgrad zwischen minimalem Engagement und partner-schaftlicher Beteiligung bewegen kann, wird in einem dritten Schritt eine zweite Dimension eingeführt. Diese beschreibt nicht die Art, sondern den Umfang der Beteiligung: Sie gibt an, wie ernst die Studierendenperspektive genommen wird – also inwieweit Entscheidungen auf Augenhöhe getroffen

werden und ein partnerschaftliches Verhältnis entsteht. Diese zweite Dimension knüpft an den von Fung (2006) beschriebenen Grad an, in dem sich die Sichtweisen der Bürger*innen in Entscheidungen materialisieren. Partizipation im Sinne von *students as partners* liegt am oberen Ende dieser Skala. Die Abstufung der Beteiligungsgrade wird in Abbildung 2 visualisiert.

Partizipationsstufe	Umfang der Beteiligung		
	keine Beteiligung	partielle Beteiligung	Partnerschaft
Mitgestalten	Studierende werden nicht an Entwicklungen und Entscheidungen beteiligt.	Studierende werden partiell an Entwicklungen/Entscheidungen beteiligt (Aspekte, Stimmrechte).	Studierende beeinflussen und verantworten Entwicklung/Entscheidung gleichberechtigt.
Dialog	Studierende nehmen nicht am Dialog teil.	Studierende nehmen partiell am Dialog teil.	Studierende werden auf Augenhöhe in den Dialog einbezogen.
Feedback	Studierende werden nicht gefragt. Feedback wird nicht genutzt.	Studierende dürfen ihre Meinung äußern. Feedback wird partiell genutzt.	Studierende geben Einblick in ihre Lebensweltextpertise. Feedback wird aufgegriffen.
Informieren	Studierende werden nicht informiert.	Studierende werden teilweise informiert.	Studierende werden adäquat informiert.

Abbildung 2: Partizipationsgrade als Umfang der Beteiligung, Quelle: eigene Darstellung

6 Zusammenführung und Implikationen theoretischer Perspektiven auf Partizipation

Ausgehend von den normativen Forderungen nach studentischer Beteiligung und der empirisch belegten Vielfalt ihrer Ausprägungen zielte dieser Beitrag darauf, den Begriff *studentische Partizipation* konzeptionell zu schärfen. Zu diesem Zweck wurde der praxisorientierte wie wissenschaftliche Diskurs ausgewertet, um erstens die Breite studentischer Beteiligungsformen sichtbar zu machen und zweitens demokratie-, organisations- und lerntheoretische Impulse zur begrifflichen Schärfung einzubeziehen.

Partizipative Handlungspraxis

Die in Abschnitt 3 zusammengetragenen Formen und Systematisierungen lassen sich in zwei Bereiche gliedern (vgl. auch Tabelle 2): Im Anschluss an den Diskurs zu *students as partners* lassen sich Studierende erstens als Partner*innen bei der Gestaltung der Handlungspraxis des Lehrens und Forschens verstehen. Hier geht es um die Gestaltung der Handlungspraxis selbst oder der curricularen Rahmung von Lehre. Beteiligung erfolgt hier primär auf Ebene der Lehrenden – in individuellen (Lehre, Forschung) oder kollektiven (Curriculumsentwicklung) Handlungskonstellationen. Der Beitrag schlägt vor, die Lernpraxis selbst nicht als partizipativ zu bezeichnen, da hier die Selbststeuerung der Studierenden im Mittelpunkt steht: Sie gestalten ihren Lernprozess eigenverantwortlich und konstruieren neues Wissen. Lehr- und Lernformate, die Selbststeuerung fördern – etwa induktives, aktivierendes oder konkreter: fall-/problembasiertes, projektorientiertes, forschendes Lernen – lassen sich nicht als *partizipatives Lernen*, sondern als *lehrseitige Unterstützung selbstgesteuerten Lernens* verstehen. Dies schlägt die Brücke zum Konzept der „co-creation in the curriculum“ (Bovill & Woolmer, 2019) auf Ebene von Lehren und Lernen. Partizipation im engeren Sinne beginnt

Partizipative Gestaltung der Kontexte des Lehrens und Lernens

auf der Handlungsebene, wenn Studierende in der Design- oder Umsetzungsphase der Lehre aktiv an Entscheidungen mitwirken oder in der Evaluationsphase Einblick in ihre Lebenswirklichkeit und ihr Erleben von Lehre geben. Eine forschende Praxis wurde jenseits der Benennung als relevanter Kontext nicht weiter vertieft. Für eine Systematisierung sei auf einschlägige Literatur verwiesen (Heudorfer, 2024; Lübcke et al., 2017).

Jenseits der Handlungsebene von Lehre und Forschung können sich Studierende zweitens in unterschiedlichen Rollen, Prozessen und Strukturen an Diskursen und Entscheidungsprozessen bezogen auf die organisationale Rahmung von Studium und Lehre engagieren. Hier finden sich Partizipationsformen wie Gremienarbeit, Beteiligung an Qualitätssicherung und Hochschuldidaktik, aber auch die Arbeit in Projekten und Prozessen der Hochschule als studentische Beschäftigte. Die Beteiligung an Prozessen der Curriculumsentwicklung stellt eine Zwischenposition zwischen lokaler Handlungsebene und organisationaler Rahmung dar. Curriculumsentwicklung liegt weitgehend in der Verantwortung der akademischen Selbstverwaltung; entsprechend geschieht die Beteiligung über Lehrende – meist solche mit Funktionen in der Selbstverwaltung. Gleichzeitig stellen Curricula einen wichtigen organisationalen Kontext des Lehrens und Lernens dar, an deren Weiterentwicklung organisationale Prozesse und Strukturen anknüpfen.

Diese zweifache Differenzierung – Handlungsebene versus organisationale Ebene – erlaubt eine präzise Verortung studentischer Mitgestaltung und legt die Grundlage für ein analytisch konsistentes und zugleich praktisch anschlussfähiges Begriffsverständnis. In Tabelle 2 werden die Kontexte und Rollen der Studierenden für unterschiedliche Handlungsebenen aufgefächert.

Handlungskontexte		Partizipationsform	Ebene	Rolle der Studierenden
Lokale Praxis	Lernen	Selbstgesteuertes Lernen bzw. Lehrformen, die das fördern	Studierende	Lernende
	Lehren	Partizipatives Lehren	Lehrende (individuell)	Co-Lehrende
	Forschen	Partizipatives Forschen		Co-Forschende
Curriculare Rahmung		Curriculumsentwicklung	Studiengang	Co-Gestaltende
Organisationale Rahmung des Lehrens und Lernens		Studentische Gremien	Organisation	gewählte Interessenvertretung
		Gremien der Hochschule		
		Qualitätssicherung (Akkreditierung & Evaluation)		Feedbackgebende, Beratende
		Hochschuldidaktische Beratung & Qualifizierung		Beratende
Studentisches Engagement		Studentische Beschäftigte	Hochschule, Gesellschaft	Co-Gestaltende
		Studentische Initiativen		Gestaltende
		Studentische Proteste		Feedbackgebende

Tabelle 3: Systematisierung unterschiedlicher Formen studentischer Partizipation, Quelle: eigene Darstellung

Neben dieser Einordnung tragen die theoretischen Rahmungen zu einer weiteren analytischen Schärfung bei. Die Partizipationsformen lassen sich damit in ihrer Bedeutung und Ausgestaltung weiter einordnen und reflektieren:

Implikationen einer
demokratiethoretischen
Perspektive

Aus demokratiethoretischer Perspektive lässt sich zwischen Teilhabe an einer Handlungspraxis und Teilnahme an der Gestaltung der Handlungspraxis unterscheiden. Damit wird darauf aufmerksam gemacht, dass es bei Partizipation auch um eine Teilhabe am Handlungsgeschehen des Lernens und Forschens geht. Dies öffnet den Blick für Partizipationsformen, die im Diskurs bislang eine untergeordnete Rolle spielen und bei denen nicht immer klar ist, ob sie sich als Partizipation bezeichnen lassen sollen: So lässt sich studentische Beschäftigung als Teilhabe an der Handlungspraxis der Hochschule verstehen. Forschungsarbeiten zeigen, dass studentische Beschäftigung vor allem einen positiven Einfluss auf die soziale und akademische Integration und damit auf den Studienerfolg haben kann (Ditzel & Bergt, 2013; Gartner & Unterpertinger, 2024), wie es im Diskurs zu *students as partners* im Fokus steht. Der demokratiethoretische Blick hilft auch zu verstehen, dass und weshalb es sich bei Partizipation um ein normativ aufgeladenes und verheißungsvolles Konstrukt handelt, mit emanzipatorischem Anspruch.

Implikationen einer
organisationstheoretischen
Perspektive

Eine organisations- und insbesondere systemtheoretische Rahmung trägt dazu bei, den Blick auf organisationale Entscheidungen als Gegenstand studentischer Partizipation zu schärfen: Erstens bezieht sich Partizipation nicht allein auf Entscheidungen, sondern in organisationalen Zusammenhängen vor allem auf Entscheidungen über Entscheidungsprämissen, also die Frage, innerhalb welches Möglichkeitsraums Entscheidungen zu Lehren und Lernen getroffen werden (sollen). Es geht um das Gestalten der (organisationalen) Kontexte des Lehrens und Lernens. Damit geht zweitens einher, dass es nicht nur um Entscheiden im engeren Sinne geht, sondern um Gestalten der kontextuellen Rahmung von Lernen, Lehren und Forschen. Drittens stehen Entscheidungen oder eine Veränderung der Praxis am Ende eines Prozesses, in dem der Umgang mit Informationen, Diskurs und Aushandlung eine wesentliche Rolle spielen. Daher schlägt dieser Beitrag vor, Partizipation entlang der Stufen Informieren, Feedback, Dialog und Mitgestalten zu beschreiben.

Implikationen einer
lerntheoretischen Perspektive

Eine lerntheoretische Rahmung trägt dazu bei, studentische Partizipation auf Ebene des Lehrens und Lernens genauer zu konturieren und die Grenzen zu aktivierenden, induktiven, auf selbstgesteuertes Lernen gerichteten Ansätzen zu spezifizieren. Zur analytischen Schärfung wird eine Differenzierung vorgeschlagen: Mit *selbstgesteuertem Lernen* wird auf die dem Lernen inhärente Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung der Lernenden verwiesen sowie auf Lehrformen, die eine aktive Teilhabe von Studierenden fördern. Mit *partizipativem Lehren* wird ein auf Mitgestalten der Kontexte des Lernens gerichtete Praxis verwiesen. Je stärker eine partizipative Lehrpraxis in Richtung Verantwortungsübertragung im Sinne von Selbststeuerung geht und je konsequenter Lehre auf selbstgesteuertes Lernen abzielt, umso eher verschwimmen die Grenzen zwischen beiden Perspektive. Oder anders ausgedrückt: In der Selbststeuerung treffen sich beide Perspektiven. Zweitens lassen sich mit Lernzielen, Lerninhalten, Methoden, Lernweg, Lernzeit, Lernquellen, Lernbegleitung, Reflexion und Prüfung sowie Lernorten Gestaltungsdimensionen benennen, auf die sich partizipative Lehre beziehen kann.

Implikationen der
Systematisierungen für die
Partizipationspraxis

Die in diesem Beitrag aus dem Diskurs zu studentischer Partizipation sowie einer demokratie-, lern- und organisationstheoretischen Rahmungen abgeleiteten Systematisierungen können in analytischer Hinsicht zu einer Schär-

fung des Diskurses beitragen und den Blick für unterschiedliche Kontexte, Arten und Ausprägungsformen schärfen. Das kann nicht nur helfen, klarer zu benennen, was mit studentischer Partizipation in den Fokus gerät. Das kann auch dazu beitragen, Partizipationspraxis sowie damit einhergehende Zielsetzungen, Denk- und Handlungsweisen reflektierend in den Blick zu nehmen und weiterzuentwickeln. In diesem Sinne lassen sich die herausgearbeiteten Beschreibungskategorien als Reflexionsfolien in die Gestaltung von Lehre, Curricula und Hochschulentwicklung oder in Evaluationsinstrumente und hochschuldidaktische Weiterbildungen integrieren.

In normativer Hinsicht lässt sich der vorliegende Beitrag als Plädoyer lesen, studentische Partizipation in seiner Vielgestaltigkeit zu beschreiben. Dabei geht es auch darum zu erkennen, welchen Mehrwert Partizipationsformen wie Informieren, Feedback und Dialog für eine partizipative Hochschulpraxis haben – Partizipationsformen, die im Diskurs als Vorstufen oder Scheinbeteiligung nicht die Aufmerksamkeit erhalten, die ihnen gebührt. Gerade ihre Verbindung untereinander und ihr Beitrag zum Partizipieren an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen verdient mehr Aufmerksamkeit.

Literatur

- Albrecht, S., Katharina, 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>
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Baar, R. (2024). Beteiligt werden – Sich beteiligen. Zugangswege und Voraussetzungen für Partizipation in Hochschullernwerkstätten. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon, & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 237–247). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6070-18>
- Biehl, A. (2024). Schein-Partizipation überwinden – Entwurf eines Partizipationsmodells für Fachschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 133–151. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/08>
- Bovill, C. (2017). A Framework to Explore Roles Within Student-Staff Partnerships in Higher Education: Which Students Are Partners, When, and in What Ways? *International Journal for Students as Partners*, 1(1). <https://doi.org/10.15173/ij sap.v1i1.3062>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195–208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78(3), 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Brahm, T., Jenert, T., & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert, & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19–36). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_2
- Brust, L., Eisenberg, M., Kähler, K., Kanzinger, A., Klages, B., Schumann, M., Schwerin, K., & Timmann, A. (2023). Teaching Analysis Poll-Verfahren in Deutschland und transformatives Lernen: Eine Annäherung. *Das Hochschulwesen*, 71(5+6), 172–178.

- Buckley, A. (2014). How radical is student engagement? (And what is it for?). *Student Engagement and Experience Journal*, 3(2), 1–23. <https://doi.org/10.7190/seej.v3i2.95>
- 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. (2022). Paradigmen und Paradoxien des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Ein theoretisch informierter Blick hinter die Kulissen formaler Implementierung. In P. Reinbacher (Hrsg.), *Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb: Paradoxien, Probleme, Perspektiven* (S. 57–108). Beltz Juventa.
- Ditzel, B. (2025). *Qualitätsmanagement an Hochschulen. Ergebnisse einer qualitativen Delphi-Studie zu Bestimmungsmomenten von QM als Steuerungspraxis*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/327>
- 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 VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_15
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 889–903. <https://doi.org/10.25656/01:10535>
- Dunne, E., Zandstra, R., Brown, T., & Nurser, T. (2011). *Students as change agents: New ways of engaging with learning and teaching in higher education*. ESCalate. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/14767/>
- Dyrna, R. (2021). Selbstgesteuert, -organisiert, -bestimmt, -reguliert? Versuch einer theoretischen Abgrenzung. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schulze-Achatz, & T. Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 84–106). Waxmann.
- Fink, K. (2021). Studierende als Change Agents? Über die Bedeutung studentischer Partizipation für die Digitalisierung an Hochschulen. In *Das Hochschulwesen* (Bd. 69, Nummer 5/6, S. 177–183).
- Foerster, H. von. (1993). *Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke* (S. J. Schmidt, Hrsg.). Suhrkamp.
- Fung, A. (2006). Varieties of Participation in Complex Governance. *Public Administration Review*, 66(s1), 66–75. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00667.x>
- Gabriel, O. W. (2022). *Politische Partizipation: Eine Einführung in Theorie und Empirie* (1st ed. 2022). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34257-9>
- Gädeke, E., & Schaper, S. (2024). Über die (Un-)Möglichkeit studentischer Partizipation: Verständigungen und Spannungsfelder im Erfahrungsraum Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 19–35. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/02>
- Gartner, S., & Unterpertinger, E. (2024). „Ich bin genauso Teil des Projekts irgendwie“ – Studentische Partizipation auf Ebene von studentischer Mitarbeit. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 173–190. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/10>
- Gherardi, S. (2013). Is organizational learning possible without participation? In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald, & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 29–43). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_2
- Glaserfeld, E. v. (1997). *Radikaler Konstruktivismus – Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Suhrkamp.
- Gysin, S., Schirlo, C., & Tremp, P. (2024). Studierende in hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen beteiligen – ein erfahrungsbasierter Vorschlag. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 289–305. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/16>
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as Partners: Reflections on a Conceptual Model. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 4(2). <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.2.3>
- Heudorfer, A. (2024). Partizipation an Wissenschaft und ihr demokratiebildendes Potenzial. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 37–55. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/03>

- Hof, C., Carstensen, N., & Schleiff, A. (2013). Partizipation in regionalen Entscheidungsprozessen – eine Analyse der Erwartungen an Partizipation, deren Formen und Möglichkeiten. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald, & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 281–291). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_25
- Kaase, M. (2000). Partizipation. In E. Holtmann (Hrsg.), *Politik-Lexikon* (3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 466–470). R. Oldenbourg Verlag.
<https://doi.org/10.1524/9783486798869>
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y., & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 1053–1103. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>
- Köstler, V., Krinninger, J., Gallenmüller, M., Birnkammerer, H., & Mägdefrau, J. (2024). Studierendenpartizipation in der Studiengangsentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 191–208. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/11>
- Krainz, U. (2016). Konstruktivismus. Erkenntnistheoretische Positionierung und Implikationen für die Pädagogik. *Journal für LehrerInnenbildung*, 16(2), 54–59.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl. 2015, S. 45–65). Springer Berlin Heidelberg.
- Leben, N., Katja Reinecke, & Heiner, C. E. (2024). Prozessbegleitung studentischer Partizipation in Hochschullehre und Curriculumsentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 209–227. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/12>
- Lenz, C., & Ruchlak, N. (2018). *Kleines Politik-Lexikon* (Reprint 2018). R. Oldenbourg Verlag.
<https://doi.org/10.1515/9783486800548>
- Lübcke, E., Reinmann, G., & Heudorfer, A. (2017). Entwicklung eines Instruments zur Analyse Forschenden Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), 191–216.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-12-03/11>
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-97093-0>
- Macha, H. (2013). Organisation und Partizipation aus pädagogischer Sicht – eine Einführung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald, & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 45–58). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_3
- Matthews, K. E. (2018). Engaging Students as Participants and Partners: An Argument for Partnership with Students in Higher Education Research on Student Success. *International Journal of Chinese Education*, 7(1), 42–64.
<https://doi.org/10.1163/22125868-12340089>
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. *MedienPädagogik*, 21(Partizipationschancen), 1–25.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>
- Mayrberger, K. (2017). Partizipatives Lernen in der Online-Lehre – Anspruch, Konzept und Ausblick. In H. R. Griesehop & E. Bauer (Hrsg.), *Lehren und Lernen online* (S. 109–129). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5_6
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Juventa.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291892>
- Nanz, P., & Fritzsche, M. (2012). *Handbuch Bürgerbeteiligung: Verfahren und Akteure, Chancen und Grenzen*. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Pasternack, P. (2020). *Partizipation an Hochschulen. Zwischen Legitimität und Hochschulrecht*. Institut für Hochschulforschung (HoF).
<https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/HoF-Handreichungen12.pdf>
- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138.
<https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>

- Raffaele, C., & Rediger, P. (2021). *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre* (Bd. 117). Institut für Hochschulforschung (HoF). https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf
- Scherrer, E., & Carmignola, M. (2023). Partizipation. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 435–441). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_54
- Schnurr, S. (2018). Partizipation. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarbeitete Auflage, S. 1126–1137). Ernst Reinhardt Verlag.
- Schrader, S. (2023). Bedeutung und Potenziale studentischer Partizipation: Kontextualisierung und erste Ergebnisse einer durch das Projekt KOMWEID durchgeführten Befragung Studierender der HAW Hamburg. *API Magazin*, 4(2). <https://doi.org/10.15460/apimagazin.2023.4.2.155>
- Straßburger, G., & Rieger, J. (Hrsg.). (2019). *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. 2. Auflage (2., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://www.jstor.org/stable/1170024>
- Venn, M. (2013). Studiengänge gemeinsam verbessern - Der Student's Day als partizipatorisches Instrument der Evaluation und Studiengangsentwicklung. In Barnat, M., Hofhues, Sandra, Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & D. Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*.
- Vogel, M. P. (2020). Studienganggestaltung als sozial-innovative Praxis. In M. Wihlenda, T. Brahm, L. Greger, Weltethos-Institut, & Eberhard Karls Universität Tübingen (Hrsg.), *Social innovation education: Transformierende Lernprogramme für Hochschulen* (S. 99–120). Tübingen Library Publishing. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-50433>
- Weber, S. M., Göhlich, M., Schröer, A., Macha, H., & Fahrenwald, C. (2013). Organisation und Partizipation – interdisziplinäre Verhältnisbestimmungen und organisationspädagogische Perspektiven. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald, & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 9–28). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_1
- Wehde, J. (2024). Effekte eines partizipativen Lehrmoduls zur Demokratiebildung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 267–287. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/15>
- Weick, K. E. (1985). *Der Prozess des Organisierens*. Suhrkamp.
- Willke, H. (1987). Kontextsteuerung durch Recht? Zur Steuerungsfunktion des Rechts in polyzentrischer Gesellschaft. In M. Glagow & H. Willke (Hrsg.), *Dezentrale Gesellschaftssteuerung: Probleme der Integration polyzentrischer Gesellschaft* (S. 3–26). Centaurus.
- Willke, H. (1989). Controlling als Kontextsteuerung – zum Problem dezentralen Entscheidens in vernetzten Organisationen. In R. Eschenbach (Hrsg.), *Supercontrolling: Vernetzt denken, zielgerichtet entscheiden* (S. 63–96). Fachverlag an der Wirtschaftsuniversität Wien.
- Winter, M. (2019). Zur studentischen Beteiligung an der Hochschulentwicklung. In M. Fuhrmann, J. Güdler, J. Kohler, P. Pohlenz, & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, C 3.22 (S. 65–108). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre* (Drs. 9699-22). <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>
- Wittich, C. (2024). Studentische Partizipation in einem agilen Lehr-/Lernkontext. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 249–265. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/14>
- Wodzinski, A., & Wolf, G. (2025). „Es geht ja mehr ums Soziale“ – Fachschaften zwischen hochschulpolitischer Funktion und sozialer Wirklichkeit. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 1(1), 1–22. <https://doi.org/10.63098/hl.2025.1.25>
- Wright, M., Block, M., & Unger, H. von. (2007). Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung. *Dokumentation 13. bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit*, 1–5.