

Horizont Lehre

Perspektiven und Wege

Studentische Partizipation

20
25
—
1



H|L

Impressum

Horizont Lehre. Perspektiven und Wege

herausgegeben von
Frederike Masemann, Benjamin Ditzel und Sabine Rasch
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Jahrgang 1, Heft 1, August 2025
Themenheft: Studentische Partizipation

Redaktion: Sieke Dietrich, Benjamin Ditzel, Sabine Rasch, Saskia Schrader
Umschlaggestaltung: Silva Gigar

ISSN: 3052-1408

DOI: <https://doi.org/10.63098/hl.2025.1>

<https://hl.publia.org>



Die in Horizont Lehre veröffentlichten Beiträge stehen unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY 4.0). Diese Lizenz erlaubt es Dritten, Artikel weiter zu verbreiten, zu verändern und mit anderen Werken zu kombinieren, auch kommerziell, solange die Urheber*innen des Originals genannt werden.

Inhaltsübersicht

Vorwort zur ersten Ausgabe

Frederike Masemann

Editorial: Studentische Partizipation

Sieke Dietrich, Benjamin Ditzel, Sabine Rasch, Saskia Schrader

Forschungsperspektiven

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

Benjamin Ditzel

Studierendenperspektiven auf Partizipation in Lehre und Studium:

Eine Untersuchung zum Gemeinschaftsverständnis und zur Wahrnehmung von Lehrveranstaltungsevaluationen

Thomas Fischer, Kathrin Rheinländer

Studentische Partizipation zwischen Wunsch und Wirklichkeit:

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Saskia Schrader

„Es geht ja mehr ums Soziale“ – Fachschaften zwischen hochschulpolitischer Funktion und sozialer Wirklichkeit

Anja Wodzinski, Gerald Wolf

Studentische Perspektiven

Was brauchen wir, um fit für die Zukunft zu werden? –

Ein studentischer Impuls für zukunftsfähige Curricula

Daha Yeo

Zukunftsperspektiven

**Studentische Partizipation weiterdenken:
Gelebte Mitbestimmung als Zukunftsaufgabe der Hochschule**
Saskia Schrader

Einbindung von Studierenden in Lehr-Lernnetzwerke an Hochschulen
Johanna Springhorn, Anna Scarcella, Inga Gostmann, Bianca Griech

Praxisperspektiven

**Kollaboratives Reflektieren durch studentische Impulse:
Partizipation in Gruppendiskussionen fördern**
Pascal Hohaus, Jan-Friso Heeren

Förderung studentischer Partizipation am Beispiel einer Planungszelle
Anna Moraß, Ceyda Taghanli, Sibylle Matern, Sara Koss

PartiPause – Ein praktisches Partizipationsformat im Hochschulalltag
Saskia Schrader, Sieke Dietrich, Hannah Ramić

Coachingorientierte Lehre – Gemeinsam lernen, gemeinsam wachsen
Peer Stelldinger

**Studentische Partizipation im digitalen Selbstlernraum:
Einblicke und Perspektiven**
Franz Vergöhl, Sophie Heins

Umsetzungsperspektiven

**Lehrende und Studierende im Dialog:
Ein Reflexionstool für studentische Partizipation Lehrveranstaltungen**
Johanna Springhorn, Inga Gostmann, Lea Bachus



Horizont Lehre.
Perspektiven und Wege
August 2025 | Jg. 1, Nr. 1
hl.publia.org
ISSN: 3052-1408

Vorwort zur ersten Ausgabe

Aus der Haltung, als Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg etwas verändern zu können, und dem Wunsch, noch aktiver zum Austausch über Lehrinnovationen beizutragen, wurde Horizont Lehre. Mit großer Freude veröffentlichen wir die erste Ausgabe von *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*. Horizont Lehre ist das neue Open-Access-Journal von unserer Hochschule für alle, die ein Interesse an Studium und Lehre haben. Wissenschaftlich fundiert, praxisnah und offen für unterschiedliche Perspektiven greifen wir aktuelle Fragestellungen, Erfahrungen und Entwicklungen aus Theorie und Praxis sowie der Curriculumentwicklung auf.

Wir wollen *Horizonte* für die Lehr- und Lernpraxis erweitern: *Perspektiven* reflektieren und weiterentwickeln sowie neue *Wege* entdecken und sichtbar machen. Damit soll ein offener Diskurs- und Reflexionsraum für Studierende, Lehrende und Mitarbeitende im Bereich der Lehr- und Qualitätsentwicklung der HAW Hamburg und anderer Hochschulen eröffnet werden. Es ist ein praxisorientiertes und zugleich wissenschaftsbasiertes Forum für die vielfältigen Themen und Beispiele für innovatives Lehren, Lernen und Prüfen.

Wir haben fünf Perspektiven für die Beiträge entwickelt, die Raum für Forschungsergebnisse, für reflektierte Erfahrungsberichte aus der Praxis und konkrete Handlungsempfehlungen sowie Ausblicke in die Zukunft von Studium und Lehre bieten sollen. Mit der Rubrik *Studentische Perspektiven* wollen wir Studierende explizit ansprechen, ihre Sicht und Ideen auf Studium und Lehre zu teilen.

Passend zur ersten Ausgabe *Studentische Partizipation* wurden wir bei der Konzeption und der technischen Umsetzung von Master-Studierenden eines Studienprojektes des Studiengangs Digitale Transformation in der Informations- und Medienwirtschaft unterstützt. Ein herzlicher Dank geht an die Studiengruppe und die Modulleiterin Prof. Dr. Ulrike Verch. Die Umsetzung des Journals sowie die erste Ausgabe wurde durch Kolleg*innen und Studierende aus dem Drittmittelprojekt KOMWEID realisiert. Vielen Dank dafür!

Ich wünsche Ihnen viel Freude, neue Erkenntnisse und Anregungen beim Lesen der ersten Ausgabe. Über Ihr Feedback freuen wir uns!

Prof. Dr. Frederike Masemann
Vizepräsidentin für Studium und Lehre an der HAW Hamburg

Copyright:

Sieke Dietrich, Benjamin Ditzel,
Sabine Rasch, Saskia Schrader

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:

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

Editorial: Studentische Partizipation

Sieke Dietrich ¹, Benjamin Ditzel ^{1*}, Sabine Rasch ¹,
Saskia Schrader ¹

Liebe Leserinnen und Leser, liebe Kolleg*innen,

es ist kein Zufall, dass die erste Ausgabe des neuen Journals *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege* zum Thema Studentische Partizipation erscheint. Das Thema wurde im Projekt KOMWEID systematisch bearbeitet und hat im Projektverlauf an der HAW Hamburg eine immer größere Wirkung entfaltet. Studierende in hochschulische Entscheidungen einzubeziehen, ihr Engagement zu fördern und ihre Anliegen ernst zu nehmen, ist ein zentraler Indikator für die Qualität und Zukunftsfähigkeit von Hochschulen. Entsprechend wird sie in hochschulpolitischen Positionspapieren gefordert und in einem zunehmenden Maße in Erfahrungsberichten aus der Hochschulpraxis thematisiert.

Zu dieser Ausgabe hat uns die Beobachtung bewogen, dass studentische Partizipation an vielen Hochschulen – auch an unserer eigenen – zwar als Ziel formuliert wird und mittlerweile auch zum Förderkriterium für Drittmittelprojekte geworden ist, ihre Umsetzung jedoch sehr unterschiedlich angegangen wird und gelingt. Mit der vorliegenden Ausgabe bieten wir Autor*innen aus Forschung, Lehrpraxis und Studium ein Forum, Erfahrungen, Konzepte, Forschungsergebnisse und kritische Reflexionen mit der Community zu teilen und damit zur Weiterentwicklung des Diskurses beizutragen. Der Call war eine Einladung und Aufforderung, das Thema studentische Partizipation aus unterschiedlichen Perspektiven zu bearbeiten, zu reflektieren und weiterzudenken. Dies ist aus unserer Sicht mit den versammelten Beiträgen gelungen. Wir sind beeindruckt, dass wir so viele unterschiedliche Perspektiven mit der ersten Ausgabe von *Horizont Lehre* veröffentlichen können. Herzlichen Dank allen Autor*innen, die viel Arbeit in ihre Beiträge gesteckt haben.

Bei der Betrachtung des Diskurses zu studentischer Partizipation fällt auf, dass das Thema in der Hochschulwelt viel Aufmerksamkeit erfährt, die theoretische und empirische Reflexion dieser Praxis zugleich aber nach wie vor eher am Anfang steht. Immer wieder stellen sich grundlegende Fragen: Wo beginnt Mitgestaltung, wo endet sie? Wann wird Partizipation zur gelebten Praxis, wann handelt es sich um eine symbolische Form der Beteiligung? Auch im Redaktionsteam haben wir uns während der Arbeit an dieser Ausgabe immer wieder mit solchen Fragen auseinandersetzt: Was genau verstehen die Autor*innen unter studentischer Partizipation? Passen die dokumentierten Ansätze zu einem Anspruch der partnerschaftlichen Beteiligung von Studierenden an der Gestaltung von Hochschulpraxis? In welchen Formen tritt Partizipation auf? Lassen sich klare Linien ziehen zwischen Aktivierung, Beteiligung und Mitbestimmung bzw. Mitgestaltung? Warum ist Partizipation von Bedeutung für Hochschule und Studierende? Ist es auch das Interesse von Studierenden, zu partizipieren, sich aktiv einzubringen?

Für uns wurde deutlich: Partizipation ist kein eindeutig umrissenes Konzept. Es kann darum gehen, Meinungen einzubringen, Entscheidungen mitzutreffen oder Prozesse aktiv mitzugestalten. Oft verlaufen die Übergänge zwischen diesen Formen fließend. Gleichzeitig kann sich Mitwirken auf Studieninhalte, Lehrformen oder organisationale Prozesse und Strukturen beziehen. Partizipation bewegt sich in einem Spannungsfeld aus methodischer Aktivierung und struktureller Mitgestaltung. Sie kann formell sein oder informell stattfinden, dauerhaft etabliert oder situativ ermöglicht werden. Zugleich ist klar: Studentische Partizipation entsteht nicht von selbst. Sie braucht bestimmte Bedingungen – Räume, Anerkennung, Offenheit, strukturelle Verankerung – und ist immer auch eingebettet in organisationale Kontexte und Machtverhältnisse. Sie hängt von individuellen Haltungen ebenso wie von strukturellen Voraussetzungen ab. Was an der einen Hochschule selbstverständlich erscheint, befindet sich an einer anderen erst im Aufbau oder ist nicht praktikabel. Was in einer Lehrveranstaltung gelingt, kann in einer anderen scheitern. Diese Vielfalt an Perspektiven verstehen wir als Ausdruck einer lebendigen Auseinandersetzung mit dem Thema. Gerade deshalb lohnt es sich, genau hinzuschauen: Wer gestaltet mit und wer (noch) nicht? Welche Voraussetzungen braucht studentische Partizipation? Und wie lassen sich Erfahrungen aus der Praxis mit theoretischen Ansätzen verbinden?

Die Beiträge gehen diesen Fragen nach: Sie beleuchten, wie studentische Partizipation gelebt wird, wo Potenziale und wo Grenzen liegen. Sie zeigen auf, wie Mitgestaltung im Hochschulalltag und in der Lehre umgesetzt werden kann. Das Themenspektrum ist breit gefächert: Die Autor*innen schreiben aus der Perspektive von Lehrenden, Mitarbeitenden und Studierenden, aus der Sicht der HAW Hamburg und anderer Hochschulen, aus Forschungs- wie Praxiskontexten und mit dem Blick auf die Zukunft der Hochschule.

Zu den Beiträgen

Forschungsperspektiven

Die Artikel des Themenhefts sind nach den Rubriken von *Horizont Lehre*, den unterschiedlichen Formen von Perspektiven auf studentische Partizipation gegliedert. Den Anfang machen die *Forschungsperspektiven*: ein theoretischer und drei empirische Artikel. Sie leisten einen Beitrag dazu, den Diskurs zu studentischer Partizipation analytisch zu schärfen sowie empirisch zu fundieren und begegnen damit einem wesentlichen Desiderat des durch Praxisberichte und Positionspapiere geprägten Diskurses.

Benjamin Ditzel regt in seinem Beitrag an, gängige Wertungen von ‚guter‘ oder ‚schlechter‘ Partizipation zu hinterfragen und den Blick stattdessen auf eine differenziertere Analyse zu richten. Aufbauend auf demokratie-, organisations- und lerntheoretischen Ansätzen zeigt er, wie vielfältig die Zielsetzungen, Formen, Grade und Praktiken von Partizipation sein können und systematisiert diese neu. Erstens differenziert er unterschiedliche Kontexte von Partizipation bezogen auf die Gestaltung der lokalen Praxis des Lernens, Lehrens und Forschens sowie deren organisationale Rahmung. Dabei schlägt er vor, zwischen partizipativem Lehren und selbstgesteuertem Lernen zu unterscheiden und damit zwischen einer partizipativen Gestaltung der Lehre und auf Aktivierung, Selbststeuerung und Selbstbestimmung gerichteten

Lehransätzen. Zweitens schlägt er eine Neuordnung von Stufen/Graden der Partizipation vor. Er unterscheidet einerseits die Art der Beteiligung (Informieren, Feedback, Dialog und Mitgestalten) und andererseits den Umfang der Beteiligung (keine, partielle und partnerschaftliche Beteiligung).

Der Beitrag von Thomas Fischer und Kathrin Rheinländer arbeitet auf Grundlage einer Umfrage an der Europa-Universität Flensburg studentische Perspektiven auf Lehre als Gemeinschaft zwischen Studierenden und Lehrenden sowie auf Lehrveranstaltungsevaluation als Partizipationsformat im Sinne von Feedback heraus. Mit Rückgriff auf das Humboldsche Bildungsideal, das aktuell z. B. durch das Gutachten des Wissenschaftsrats (2022) an Bedeutung gewinnt, bieten Fischer und Rheinländer eine konzeptionelle Rahmung für die aktuell im Diskurs zu studentischer Partizipation zu beobachtende Perspektiverweiterung von Partizipation von der Metaebene der Hochschulgovernance zur Handlungsebene der Lehrpraxis. Die empirischen Ergebnisse zeigen einerseits, dass Studierende die Lehrpraxis im Hinblick auf das Gemeinschaftsverständnis bislang zwar als kooperativ, aber nicht als partizipativ erleben. Andererseits zeigen die empirischen Ergebnisse, dass Studierende den Nutzen von Lehrveranstaltungsevaluation eher auf Seiten der Lehrenden und weniger auf Seiten der Studierenden sehen. Damit nehmen sie es eher nicht als wirksames Instrument der Partizipation wahr.

Saskia Schrader präsentiert in ihrem Beitrag die Ergebnisse einer an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg durchgeführten Studierendenbefragung, deren Ziel darin bestand, Wahrnehmungen, Einstellungen, Barrieren sowie Bedarfe im Kontext studentischer Partizipation systematisch zu erfassen. Die Analyse verdeutlicht, dass die faktische Beteiligung von Studierenden zwar gering ausfällt, zugleich jedoch ein ausgeprägtes Interesse an Mitbestimmung erkennbar ist. Vor diesem Hintergrund entwickelt Schrader die konzeptionelle Differenzierung zwischen Partizipationsinteresse und Partizipationsbereitschaft. Der Beitrag trägt damit einerseits zum vertieften Verständnis bestehender Partizipationsstrukturen bei. Andererseits bietet er praxisorientierte Implikationen für institutionelle Maßnahmen, die studentische Partizipation fördern und verstetigen können.

Anja Wodzinski und Gerald Wolf untersuchen auf Basis eines qualitativ-explorativen Forschungsdesigns an der Universität zu Köln, wie Studierende ihr Engagement in Fachschaften erleben. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass Fachschaftsarbeit und das Erleben von Gemeinschaftsgefühl an der Hochschule in einer wechselseitigen Beziehung zueinanderstehen: Indem das Engagement in Fachschaften für Studierende die Möglichkeit bietet, Anschluss zu Kommiliton*innen zu finden und soziale Unterstützung zu erfahren, trägt es zur sozialen Integration bei. Gleichzeitig erleichtern vorhandene Kontakte oder ein starkes Bedürfnis nach Zugehörigkeit den Einstieg in Fachschaften. Die Analyse trägt damit nicht nur zur empirischen Aufarbeitung von Phänomenen der studentischen Partizipation bei. Vielmehr zeigen Wodzinski und Wolf, dass Fachschaftsarbeit im Besonderen und studentische Partizipation im Allgemeinen einen wichtigen Beitrag zur sozialen (und akademischen) Integration von Studierenden leisten kann. Partizipation begründet sich damit nicht nur im Hinblick auf die Berücksichtigung von Interessen von Studierenden, sondern auch als Handlungsstrategie für mehr Studienerfolg.

Studentische Perspektiven

Der Anspruch studentischer Perspektiven ist es, Einblick zu geben, wie Studierende auf die Praxis des Lehrens und Lernens sowie ihre curriculare und organisationale Rahmung blicken. Wir freuen uns, mit dem Beitrag von Doha Yeo eine solche studentische Perspektive in diesem Heft von *Horizont Lehre* veröffentlichen zu können. Sie beschreibt in ihrem Beitrag, wie studentische Partizipation zur Zukunftsgestaltung von Hochschule beitragen kann. Am Beispiel ihrer Mitwirkung am Strategieprozess der HAW Hamburg und der Entwicklung eines Themenkatalogs zu gesellschaftlich relevanten Fragestellungen für zukunftsfähige Curricula in Eigeninitiative reflektiert sie ihre Erfahrungen als Studentin in der Hochschulentwicklung. Der Beitrag macht sichtbar, wie Partizipation im Kontext organisationaler Rahmung über die vorgesehene Beteiligung hinaus durch Eigeninitiative und thematische Akzentsetzung gestalten werden kann und zeigt, wie Studierende als Impulsgeber*innen in hochschulischen Entwicklungsprozessen wirken können. Gleichzeitig wird deutlich, wie hochschulische Aushandlungsprozesse aus Studierendenperspektive erlebt werden und welche Herausforderungen sie produzieren.

Zukunftsperspektiven

Beiträge der Rubrik *Zukunftsperspektiven* richten den Blick nach vorn und fragen, wie studentische Partizipation langfristig gestärkt und nachhaltig verankert werden kann. Sie entwerfen Visionen und Handlungsansätze, wie studentische Mitgestaltung als fester Bestandteil an Hochschulen etabliert werden kann. Im Heft finden sich zwei solcher Zukunftsperspektiven.

Saskia Schrader betrachtet in ihrem Beitrag die Voraussetzungen für eine nachhaltige und zukunftsorientierte Verankerung studentischer Partizipation als übergeordnetes Organisationsprinzip in Lehre, Qualitätsentwicklung und Hochschulentwicklung. Sie identifiziert zentrale Gelingensbedingungen und stellt strukturelle Handlungsoptionen vor, die Hochschulen dabei unterstützen können, unterschiedliche Formen der Partizipation systematisch zu fördern. Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes, der auf Defizite in der Umsetzung studentischer Partizipation hinweist, entwickelt Schrader Reflexionsfragen, die als Instrument zur Weiterentwicklung partizipativer Strukturen dienen. Der Beitrag liefert damit praxisorientierte Impulse, wie Partizipation auch auf höheren Stufen der Mitgestaltung bzw. der Mitbestimmung realisiert und nachhaltig ermöglicht werden kann.

Der Beitrag von Johanna Springhorn, Anna Scarcella, Inga Gostmann und Bianca Griech greift die Frage auf, wie studentische Partizipation in Lehr-Lern-Netzwerken auf der Ebene organisationaler Strukturen nachhaltig gefördert werden kann. Auf Basis eines Workshops beim University: Future Festival 2024 werden Ansätze vorgestellt, die reflexiv Machtverhältnisse berücksichtigen, transparente Kommunikationswege fördern und institutionelle Rahmenbedingungen adressieren, um studentische Perspektiven anzuerkennen. Der Fokus liegt auf dem Aspekt der Mitgestaltung und Co-Kreation von Lehre. Ziel ist es, Studierende nicht nur zu konsultieren, sondern aktiv in die Entwicklung und Gestaltung von Lehren und Lernen einzubeziehen. Der Beitrag beschreibt exemplarisch, wie Lehr-Lern-Netzwerke partizipativ gestaltet werden können, und liefert damit einen wertvollen Impuls zur Weiterentwicklung partizipativer Mitgestaltungsmöglichkeiten in der Lehre.

Praxisperspektiven

Unter der Rubrik *Praxisperspektiven* versammeln sich im Themenheft einige Beispiele für innovative Formate der studentischen Partizipation, die als Anregung genutzt werden können, Formate an der eigenen Hochschule zu entwickeln und damit das Portfolio partizipativer Zugänge zu erweitern.

Pascal Hohaus und Jan-Friso Heeren widmen sich in ihrem Beitrag der Frage, wie sich studentische Partizipation in Gruppendiskussionen im Rahmen von Lehren und Lernen wirksam fördern lassen. Im Kontext von Just-in-Time-Teaching und dialogischem Lernen zeigen sie, wie Reflexionsaufgaben und strukturierte Diskussionsprozesse Räume für selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen eröffnen und Studierende zur Mitgestaltung von Lehr-Lern-Prozessen befähigen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein solches Lernsetting nicht nur zur Erweiterung von Reflexionskompetenzen beiträgt, sondern zugleich zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Darin sehen sie Impulse für eine partnerschaftliche Lehr-Lern-Kultur.

Anna Moraß, Ceyda Taghanli, Sibylle Matern und Sara Koss beleuchten das aus der Bürger*innenbeteiligung bekannte Format der Planungszelle im Hinblick auf sein Potenzial zur Förderung studentischer Partizipation auf der Ebene der organisationalen Rahmung von Lehren und Lernen. Mit Rückgriff auf gängige Partizipationsstufen werden dabei insbesondere Feedback sowie Mitgestaltung als relevante Ebenen betrachtet. Empirisch basiert der Beitrag auf der Evaluation einer Planungszelle an der Hochschule München. Deutlich wird, dass Planungszellen einen geeigneten Rahmen bieten, um den Students-as-Partners-Ansatz umzusetzen und Partizipation über die Studierendenschaft hinaus auf weitere Hochschulakteur*innen auszuweiten. Der Beitrag bietet einen praxisnahen Einblick in die Anwendung und Weiterentwicklung partizipativer Formate in Hochschulkontexten.

Saskia Schrader, Sieke Dietrich und Hannah Ramić präsentieren mit der PartiPause ein niedrigschwelliges Partizipationsformat, das Studierenden die Möglichkeit eröffnet, spontan eigene Perspektiven einzubringen und aktiv am Hochschulgeschehen mitzugestalten und teilzuhaben. Der Beitrag adressiert die übergeordnete Frage, auf welche Weise neue Formen studentischer Partizipation an Hochschulen etabliert und institutionell verankert werden können. Die Autor*innen legen eine praxisorientierte Handreichung zur Implementierung des Konzeptes PartiPause vor und regen zugleich dazu an, dieses an unterschiedliche Hochschulkontexte zu adaptieren und weiterzuentwickeln. Exemplarisch wird aufgezeigt, wie Studierende durch das Format strukturiertes Feedback geben können und wie dadurch ein dialogisches Austauschverhältnis zwischen Studierenden und Hochschule initiiert wird.

Der Beitrag von Peer Steldinger stellt ein coachingsorientiertes Lehrkonzept für technische Grundlagenveranstaltungen vor, bei dem sich die Rolle der Lehrperson vom Vortragenden hin zum Lerncoach verschiebt. Im Mittelpunkt stehen Feedback, Selbstbestimmung und die aktive Einbindung der Studierenden, wodurch insbesondere Elemente selbstgesteuerten und selbstbestimmten Lernens gestärkt werden. Das Konzept zeigt, wie Motivation und Lernerfolg durch eine veränderte Lehrhaltung gefördert werden. Der Beitrag dokumentiert auch eine erfolgreiche, auf Feedback und Dialog basierende Einbeziehung von Studierenden in die Gestaltung und

Weiterentwicklung aktivierender und studierendenzentrierter Lehre. Folglich bezieht sich Partizipation im Beitrag von Steldinger weniger auf die Durchführung, als auf das Design der Lehrveranstaltung im Sinne von „co-creation of the curriculum“ (Bovill & Woolmer, 2019, S. 409-410).

Franz Vergöhl und Sophie Heins richten den Blick schließlich auf die Frage, wie studentische Partizipation in einer asynchronen Online-Selbstlernumgebung gestaltet und gefördert werden kann. Im Kontext selbstgesteuerten Lernens wird aufgezeigt, wie Studierende Verantwortung übernehmen und durch digitale Tools co-kreativ mitwirken können. Partizipation wird in erster Linie als Einbindung in die Kursgestaltung und den Lernprozesse beschrieben. Damit adressiert der Beitrag einen bislang wenig betrachteten Bereich der studentischen Partizipation in der digitalen Lehre. Am Beispiel der Online-Selbstlernplattform des SDG-Campus wird exemplarisch herausgearbeitet, unter welchen Bedingungen studentische Partizipation im digitalen Raum erfolgreich realisiert werden kann.

Umsetzungsperspektiven

Beiträge der Rubrik *Umsetzungsperspektiven* stellen konkrete Instrumente und Methoden vor, mit denen Partizipationsideen in der Hochschulpraxis umgesetzt werden können. Sie geben Handlungsleitfäden, wie Beteiligung gezielt gestaltet und in unterschiedlichen Lehr- und Entwicklungsprozessen umgesetzt werden kann. In diesem Sinne stellen Johanna Springhorn, Inga Gostmann und Lea Bachus in ihrem Beitrag mit dem *Teaching Canvas* ein Reflexionstool vor, das studentische Mitgestaltung in der Hochschullehre fördert und Lehrende bei der Identifikation von Handlungsspielräumen für Partizipation unterstützt. Sie widmen sich einer partizipativen Lehrpraxis. Mit Rückgriff auf theoretische Ansätze zu studentischer Partizipation in der Lehre wird ein praxisorientiertes Instrument zur partizipativen Planung und Durchführung von Lehrveranstaltung sowie zur Stärkung des Dialogs zwischen Lehrenden und Studierenden beschrieben. Als Umsetzungsperspektive liegt der Schwerpunkt auf der Vorstellung und Reflexion der praktischen Anwendung des Tools, das flexibel angepasst und weiterentwickelt werden kann und damit vielfältige Anregungen für die praktische Arbeit in der Lehre eröffnet.

Ausblick: Impulse für Praxis und Forschung

Die im Themenheft versammelten Beiträge bieten eine Vielfalt verschiedener Blickwinkel auf studentische Partizipation. Es werden unterschiedliche Kontexte sowie Stufen bzw. Grade von Partizipation thematisiert. Dies erlaubt einen Blick darauf, welches Verständnis von studentischer Partizipation den Beiträgen zugrunde liegt und damit auch, welches Verständnis sich in Praxis und Forschung findet. Gleichzeitig dokumentieren die Beiträge nicht nur erfolgreiche Ansätze studentischer Partizipation, sondern schlagen eine Brücke zum englischsprachigen Diskurs und geben vielfältige Impulse zur Weiterentwicklung der Praxis und zur Reflexion des Diskurses.

Unterschiedliche Kontexte von Partizipation

Zunächst wird Partizipation in unterschiedlichen Handlungskontexten thematisiert. Besonders umfangreich fällt der Blick auf Partizipation auf lokaler Handlungsebene des Lehrens und Lernens aus – durch die Praxisperspektiven von Hohaus und Heeren, Steldinger sowie Vergöhl und Heins, die

Umsetzungsperspektive von Springhorn, Gostmann und Bachus sowie die Forschungsperspektive von Fischer und Rheinländer. Wodzinski und Wolf richten den Blick ihrer Forschungsperspektive auf Gremienarbeit bezogen auf Fachschaften. Die studentische Perspektive von Yeo setzt sich mit Curriculums- und Hochschulentwicklung auf strategischer Ebene auseinander. Partizipation als übergeordnete Praxis der organisationalen Rahmung von Lehren und Lernen wird in den Praxisperspektiven von Schrader, Dietrich und Ramić sowie Moraß, Taghanli, Matern und Koss ebenso adressiert wie in der Zukunftsperspektive von Schrader. Einen einordnenden und reflektierenden Blick auf einer Metaebene auf studentische Partizipation als Hochschulpraxis liefern die Forschungsperspektiven von Ditzel und Schrader.

Unterschiedliche Stufen bzw. Grade von Partizipation

Einen weiteren Blick auf das den Beiträgen zugrundeliegende Partizipationsverständnis erlaubt die Frage nach dem Grad der Partizipation. Einige Beiträge nehmen explizit Bezug auf die Differenzierung von Partizipationsstufen nach Mayerberger (2012, S. 18). Adressiert wird ein breites Spektrum von Teilhabe bis Selbstbestimmung. In Anlehnung an die von Ditzel vorgeschlagene Differenzierung zwischen Art und Umfang der Partizipation decken die Beiträge das gesamte Spektrum von Informieren, über Feedback und Dialog bis zum Mitgestalten ab. Gleichzeitig zeigt sich, dass diese Partizipationsarten in unterschiedlichem Ausmaß adressiert werden. Beiträge, in denen Partizipation auf der Ebene der Lehr- und Lernpraxis thematisiert wird, lassen sich in der Regel eher dem Diskurs zu selbstgesteuertem Lernen als zu partizipativer Lehre zuordnen, wenngleich mitunter Partizipationsformen im Sinne des Feedbacks eine Rolle spielen. Im Vordergrund stehen Aspekte individueller Selbstbestimmung und aktivierender Lehre. Moraß, Taghanli, Matern und Koss bewegen sich mit ihrer Praxisperspektive im Schnittstellenbereich von Feedback, Dialog und Mitgestalten. Die Praxisperspektive von Schrader, Dietrich und Ramić beschreibt nicht nur einen niedrigschwelligen Partizipationsansatz im Sinne von Feedback und Dialog, sondern sensibilisiert auch für die Bedeutung des Informierens. Eine Fokussierung auf Mitgestalten findet sich zum einen in der studentischen Perspektive von Yeo, bezogen auf die strategische Rahmung von Prozessen der Curriculumsentwicklung, sowie zum anderen in der Forschungsperspektive von Wodzinski und Wolf, bezogen auf das Engagement in Fachschaften.

Bezüge zum Diskurs zu *students as partners*

Nachdem lange Zeit der deutschsprachige Diskurs für sich stand, finden sich zunehmend und auch in den Beiträgen des Themenhefts unterschiedliche Bezüge zum englischsprachigen Diskurs zu *students as partners* (Healey et al., 2016) bzw. *co-creation* (Bovill, 2020). Besonders deutlich zeigt sich das erstens, wenn auch teilweise eher implizit, in der Adressierung von Partizipation auf der Handlungsebene des Lehrens und Lernens. Damit dokumentieren die in diesem Themenheft versammelten Beiträge sehr deutlich einen im praxisorientierten Diskurs zu beobachtenden Trend: Während lange Zeit Partizipation vor allem als Form der (hochschulpolitischen) Mitbestimmung oder der Qualitätssicherung von Studium und Lehre betrachtet wurde (Rafaele & Rediger, 2021; Winter, 2019), wird Partizipation zunehmend auf das Lehr- und Lerngeschehen selbst bezogen. Dies zeigt sich z. B. in Beiträgen aus dem Heft 03/2024 der Zeitschrift für Hochschulentwicklung zu studentischer Partizipation (Leben et al., 2024; Wittich, 2024) oder im Konzept des *partizipativen Lernens* von Mayerberger (2012, 2019). Dabei geht es um eine

partnerschaftliche Gestaltung des Lehrens und Lernens, wie sie insbesondere im angloamerikanischen Diskurs im Vordergrund steht (Buckley, 2014, S. 5). Zweitens lassen sich z. B. die Zukunftsperspektive von Schrader und die Praxisperspektive von Moraß, Taghanli, Matern und Koss als ein Plädoyer lesen für ein partnerschaftliches Verständnis von Lehrpraxis und Hochschul-governance. Damit rücken ambitioniertere Formen der Beteiligung von Studierenden in den Vordergrund. Drittens machen die Forschungsergebnisse von Wodzinski und Wolf deutlich, dass Partizipation Möglichkeiten bietet, die soziale Integration von Studierenden zu stärken. Auch dies schlägt die Brücke zum englischsprachigen Diskurs, der ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden nicht nur eng auf die lokale Handlungspraxis bezieht (Healey et al., 2016), sondern darin auch eine Strategie sieht, die soziale Integration von Studierenden zu stärken (Smith, 2025) und den Studienerfolg zu erhöhen (Matthews, 2018).

Impulse aus den Beiträgen des Themenheftes

Das Journal *Horizont Lehre* und damit das vorliegende Themenheft zu studentischer Partizipation treten mit dem Anspruch an, Impulse zur Reflexion und Weiterentwicklung der Praxis des Lehrens, Lernens und seiner curricularen und organisationalen Rahmung zu geben – durch neue Perspektiven auf und Wege der Handlungspraxis an Hochschulen. Einige der wichtigsten Impulse aus der Gesamtschau der in diesem Themenheft versammelten Beiträge sollen im Folgenden kurz zusammenfassend skizziert werden:

- Die Beiträge setzen sich erstens mit relevanten, konkreten und handlungspraktischen Aspekten der Umsetzung von Konzepten einer partizipativen Gestaltung von Hochschulentwicklung und/oder Lehrpraxis auseinander und zeigen, wie sich das abstrakte Anliegen studentischer Beteiligung ins Handeln bringen lässt. Insbesondere die Praxisperspektiven von Moraß, Taghanli, Matern und Koss sowie Schrader, Dietrich und Ramić ebenso wie die Umsetzungsperspektive von Springhorn, Gostmann und Bachus beschreiben niedrigschwellige Ansätze zur Implementierung bzw. Reflexion von Möglichkeiten der Partizipation.
- Zweitens finden sich Vorschläge, das Konzept der studentischen Partizipation auf Kontexte zu beziehen, die im Diskurs bislang nicht oder nur am Rande thematisiert werden. So geht es in der Zukunftsperspektive von Springhorn, Scarcella, Gostmann und Griech um Lehr-Lern-Netzwerke. Vergöhl und Heinz berichten in ihrer Praxisperspektive über Partizipationspraxis im Kontext von Online-Selbstlernmodulen.
- Drittens ist es gelungen, insgesamt vier Forschungsperspektiven zu versammeln, davon eine systematisierende theoretische Arbeit sowie drei empirische Studien. Dem praxisorientierten Diskurs werden damit wichtige Reflexionen angeboten. Auch zeigt sich, dass zum Thema studentische Partizipation geforscht wird. Bedarf zeichnet sich besonders im Hinblick auf hochschulübergreifende Forschungsdesigns ab.
- Viertens spielt in den Beiträgen eine Reflexion von Denk- und Handlungsweisen eine wichtige Rolle. Dies gilt ausgehend vom wissenschaftlichen Anspruch des Journals *Horizont Lehre* zunächst für die Praxisperspektiven. Sie reflektieren die vorgestellten Ansätze in unterschiedlich-

en Formen – durch Auswertung eigener Erfahrungen, des Feedbacks von Studierenden oder systematischer Evaluationen. Umfassendere, auch theoriegeleitete Ansätze der Reflexion bieten der Forschungsbeitrag von Ditzel mit der Identifikation möglicher Beschreibungskategorien von Partizipation, die Umsetzungsperspektive von Springhorn, Gostmann und Bachus mit einem Reflexionsinstrument auf Ebene der Lehrpraxis sowie die Zukunftsperspektive von Schrader mit der Definition von Reflexionsfragen auf übergeordneter, strategischer Ebene.

Weiterführende (Forschungs-)Fragen

Diese erste Ausgabe von *Horizont Lehre* ist in diesem Sinne Auftakt – ein Impuls, studentische Partizipation nicht als wünschenswertes Zusatzangebot zu betrachten, sondern als integralen Bestandteil von Hochschulentwicklung. Trotz der versammelten Einblicke bleiben viele Fragen offen: Wie lassen sich Beteiligungsformate so gestalten, dass sie dauerhaft wirksam sind? Welche Ansätze braucht es, um unterschiedliche Gruppen von Studierenden einzubeziehen – auch jene, die bislang kaum vertreten sind? Wie können Hochschulen den Spagat zwischen institutioneller Verankerung und der Offenheit für spontane, kreative Formen der Mitgestaltung meistern? Und vor allem: Wie gelangen praxisorientierte und theoretische, studentische und zukunftsorientierte Impulse in eine Reflexion und Weiterentwicklung der Praxis?

Wir verstehen diese Fragen nicht als Defizit, sondern als Einladung, den Diskurs weiterzuführen, neue Perspektiven einzunehmen und neue Wege auszuprobieren – und bei alledem Erfahrungen und Wirkungen zu reflektieren. Wir laden Sie zum Lesen ein: Hinterfragen Sie Bestehendes, wagen Sie Neues an Ihrer Hochschule oder in Ihrer Lehre und tragen Sie dazu bei, Praxis zu entwickeln, die Studierenden lebendige Partizipation ermöglicht.

Eine wichtige Aufgabe für den weiteren praxisorientierten wie wissenschaftlichen Diskurs zu studentischer Partizipation sehen wir darin, die Schnittstelle zwischen Partizipation und aktivierender Lehre, zwischen selbstgesteuertem Lernen und partizipativem Lehren genauer in den Blick zu nehmen. Dabei gilt es nicht nur zu klären, welche Praxis und welche Denk- und Handlungsweisen mit der einen oder anderen Seite adressiert werden. Es geht auch darum, auf die damit verbundenen, mitunter weitgehend getrennt verlaufenden Diskurse Bezug zu nehmen. Einige Anregungen dazu finden sich im vorliegenden Themenheft; gleichwohl steht der Diskurs dazu eher am Anfang.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und spannende neue Perspektiven auf studentische Partizipation.

Herzliche Grüße

Das Redaktionsteam von *Horizont Lehre*
Sieke Dietrich, Benjamin Ditzel, Sabine Rasch und Saskia Schrader

Literatur

- 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., & 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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. (2019). *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Juventa. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291892>
- 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
- Smith, D. (2025). Working with politics 'students as partners' to engender student community: Opportunities and challenges. *Politics*, 45(1), 105–122. <https://doi.org/10.1177/02633957231173372>
- 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>

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

Benjamin Ditzel  ^{1*}

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 participation, 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-

Partizipation als konstitutives Merkmal von Demokratie

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

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 demokratiethoretischer 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 Curriculumentwicklung 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 Curriculumentwicklung 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, Forschungsk Kooperation 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.

Organisationale Kontexte des Lehrens und Lernens (organisationale Hebel)					
Partizipationsformen	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 Informationen 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 (zumindest 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, Differenzenerfahrungen, 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 gehandhabt, 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 Scheinbeteiligung (*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 Lebensweltpertise. 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

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).

Partizipative Gestaltung der Kontexte des Lehrens und Lernens

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		Co-Gestaltende	
	Studentische Initiativen	Hochschule, Gesellschaft	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/ijsap.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.

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>

Studentische Partizipation zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Saskia Schrader  ^{1*}

Zusammenfassung

Studentische Partizipation gilt als ein zentraler Anspruch hochschulischer Bildung und wird als ein wesentliches Element guter Lehre und akademischer Mitgestaltung an Hochschulen betrachtet. Jedoch zeigen sich in der Praxis Diskrepanzen zwischen der gewünschten Partizipation und der tatsächlichen Beteiligung der Studierenden. Der vorliegende Beitrag untersucht, welche förderlichen und hinderlichen Faktoren studentische Partizipation beeinflussen und welche Maßnahmen Hochschulen ergreifen können, um Partizipation zu ermöglichen und zu erleichtern. Grundlage der Analyse ist eine Befragung von Studierenden der HAW Hamburg. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende grundsätzlich ein hohes Interesse an Mitgestaltung haben und Partizipation als wichtig erachten. Entlang der Ergebnisse wird zudem aufgezeigt, welche Maßnahmen zur Förderung studentischer Partizipation an der HAW Hamburg nach der Befragung bereits umgesetzt wurden und wie Hochschulen grundsätzlich studentische Partizipation fördern können.

Schlagworte

Studentische Partizipation, Befragung, empirische Untersuchung

Student participation between aspiration and reality: results of an empirical study

Abstract

Student participation is considered a central requirement of higher education and is regarded as an essential element of good teaching and academic involvement in higher education. However, in practice there are discrepancies between the desired level of participation and the perceived participation of students. This article examines which favorable and obstructive factors influence student participation and which measures higher education institutions can take to enable and facilitate participation. The analysis is based on a survey of students at Hamburg University of Applied Sciences. The results show that students are generally very interested in involvement and consider participation to be important. The results are also used to report on the measures that have already been taken to promote student participation at Hamburg University of Applied Sciences following the survey, and how higher education institutions can generally promote student participation.

Keywords

Student participation, students as partners, survey, empirical study

1 Einleitung

Studentische Partizipation ist ein normativer Bezugspunkt in Leitbildern von Hochschulen. Studierende sollen dabei nicht als Konsument*innen oder Kund*innen hochschulischer Dienstleistungen adressiert werden, sondern als Partner*innen und aktive Subjekte institutioneller Mitgestaltung in Erscheinung treten (Raffaele & Rediger, 2021, S. 12; Streeting & Wise, 2009, S. 2). Partizipative Strukturen gelten aus dieser Perspektive nicht nur als Ausdruck demokratischer Hochschulverfasstheit, sondern auch als Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige, bedarfsgerechte Lehre und Studiengestaltung (Raffaele & Rediger, 2021, S. 12). Empirische Befunde legen jedoch nahe, dass der tatsächliche Partizipationsgrad innerhalb der Studierendenschaft häufig deutlich hinter diesen normativen Ansprüchen zurückbleibt (Ditzel & Bergt, 2013, S. 178). Diese Diskrepanz verweist auf ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen hochschulpolitischer Rhetorik und gelebter Partizipationspraxis. Daraus ergeben sich zentrale forschungsleitende Fragen: Welche strukturellen und subjektiven Bedingungen fördern oder hemmen studentische Beteiligung? Welche Deutungsmuster, Erfahrungen und Handlungsmotivationen liegen studentischer (Nicht-)Partizipation zugrunde? Und in welcher Weise können hochschulische Strukturen gestaltet werden, um Beteiligung realistischer und inklusiver zu ermöglichen?

Diesen Fragen geht der Beitrag am Beispiel der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg nach. Im Projekt *Kompetenzen weiterentwickeln im digitalen Wandel (KOMWEID)*¹ wurde die Perspektive der Studierenden als zentrales Element der Projektarchitektur verankert. Vor diesem Hintergrund wurde eine explorative Befragung unter Studierenden der HAW Hamburg durchgeführt, mit dem Ziel, Einblicke in Wahrnehmungen, Einstellungen, Barrieren und Bedarfe im Kontext studentischer Partizipation zu gewinnen, um Hinweise für die Realisierung der Partizipation im Projekt zu erhalten.

Die in diesem Beitrag vorgestellten empirischen Ergebnisse sollen einerseits zur Verbesserung des Verständnisses bestehender Partizipationsstrukturen beitragen. Andererseits dienen sie als Grundlage für die Entwicklung institutioneller Maßnahmen, die studentisches Engagement an der Hochschule ermöglichen und stärken.

Der Beitrag ist in drei Abschnitte gegliedert: Zunächst wird der aktuelle Forschungsstand im Feld studentischer Partizipation konturiert. Anschließend werden Forschungsdesign und Ergebnisse der durchgeführten Studie vorgestellt. Abschließend erfolgt eine konzeptionelle Einordnung der Befunde sowie eine Diskussion daraus abgeleiteter Maßnahmen zur Förderung partizipativer Strukturen an der HAW Hamburg. Der Beitrag schließt mit einem Fazit zu weiterem Forschungs- und Handlungsbedarf zur Förderung studentischer Partizipation an Hochschulen.

¹ Das Projekt KOMWEID wird in der Förderlinie „Hochschullehre durch Digitalisierung stärken“ von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre vom 01.08.2021 bis 31.12.2025 gefördert.

2 Forschungsstand

In den letzten Jahren ist die Partizipation von Studierenden an Hochschulen verstärkt in den Fokus hochschulpolitischer und wissenschaftlicher Debatten gerückt. Partizipation gilt als Schlüssel zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre, zur Förderung demokratischer Kompetenzen sowie zur Stärkung der Hochschule als partizipative Bildungsinstitution (Raffaele & Rediger, 2021, S. 12-14). Viele Hochschulen verankern studentische Partizipation in ihren Leitbildern und Strategien. Auch bildungspolitische Institutionen wie die Kultusministerkonferenz (2005, S. 7) und der Wissenschaftsrat (2022, S. 31-32) auf nationaler und die European University Association auf internationaler Ebene (Loukkola & Peterbauer, 2019, S. 5) betonen die Bedeutung studentischer Mitwirkung und fordern die Schaffung geeigneter Partizipationsräume.

Gleichzeitig zeigt sich in der empirischen Forschung eine Diskrepanz zwischen normativer Aufwertung und tatsächlicher Beteiligung: Trotz formal erweiterter Beteiligungsmöglichkeiten bleibt die reale Partizipationspraxis vielerorts begrenzt (Raffaele & Rediger, 2021, S. 14; Winter, 2005, S. 124). Geringe Wahlbeteiligungen, fehlendes Engagement in Gremien sowie Desinteresse an hochschulpolitischen Prozessen sind Ausdruck eines strukturellen Beteiligungsparadoxons, das bisher nur unzureichend verstanden ist. Ein seit langem virulentes Phänomen an Hochschulen ist daher, dass einerseits mehr Mitbestimmungsrechte eingefordert werden, andererseits aber das Engagement der Studierenden in der Hochschulpolitik gering bleibt, wie z. B. geringe Wahlbeteiligungen bei Hochschulwahlen zeigen (Winter, 2019, S. 35).

Diese Spannungslage verweist auf ein komplexes Zusammenspiel individueller, institutioneller und kultureller Faktoren, welche die Bereitschaft und Möglichkeit studentischer Mitgestaltung beeinflussen. Empirische Studien, die diesem Phänomen systematisch nachgehen, liegen bislang nur in begrenztem Umfang vor. Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand zur studentischen Partizipation mit Fokus auf das Interesse und die Bereitschaft von Studierenden zur Partizipation sowie möglichen Einflussfaktoren gesichtet.

2.1 Partizipationsinteresse und -bereitschaft von Studierenden

Interesse an Partizipation

Eine der wenigen repräsentativen Studierendenbefragungen bildet der Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen, welcher Studierende unter anderem nach ihrem (hochschul-)politischen Interesse befragt.² In der zuletzt durchgeführten Befragung im Jahr 2016 zeigte sich ein im Vergleich zu den Vorjahren wieder gestiegenes allgemeines politisches Interesse. War dieses in den vorangegangenen Befragungen stetig zurückgegangen, stieg es nun wieder an. Immerhin 41 % der befragten Studierenden gaben ein starkes politisches Interesse an, wobei Studierende an Universitäten etwas interessierter sind als jene an Fachhochschulen (Multrus et al., 2017, S. 80). Dieser Anstieg des Interesses an Allgemeinpolitik zeigt sich im Interesse

² Von 1982 bis 2016 führte die Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in regelmäßigen Abständen von zwei bis drei Jahren eine schriftliche Befragung anhand eines standardisierten Fragebogens an Hochschulen in Deutschland durch.

an der studentischen Politik allerdings nicht. Dieses bewegt sich sowohl in den Befragungen 2013 als auch 2016 auf sehr niedrigem Niveau von 5 % der Befragten, die ein starkes Interesse an Hochschulpolitik zeigten. Dieses geringe Interesse an studentischer Politik zeigt sich auch im Zeitverlauf von 2001 bis 2016 mit maximal 11 % (2004) der Studierenden, die sich stark für Hochschulpolitik interessieren. In der letzten Befragung (2016) gaben etwa zwei Drittel der Studierenden an, kein Interesse oder nur sehr geringes Interesse an studentischer Politik zu haben und auch im Zeitverlauf der Jahre 2001 bis 2016 zeigte immer mindestens die Hälfte der Studierenden kein Interesse (Multrus et al., 2017, S. 80-81).

Zudem ergibt sich aus der Befragung, dass die Studierenden in der studentischen Selbstverwaltung nicht nur wenig partizipieren (5 %), sondern sich auch nur eine Minderheit für die studentische Selbstverwaltung interessiert (32 %). In hochschulpolitischen Gremien engagieren sich lediglich 2-3 % der Studierenden und 22 % ihrer Kommiliton*innen interessieren sich für diese Arbeit. Geringes Interesse zeigen die Befragten auch an politischen Studierendenvereinigungen. Nur etwa ein Viertel der Studierenden interessiert sich für die Arbeit dieser Vereinigungen, viel weniger (7 %) nehmen aktiv teil (Multrus et al., 2017, S. 81-82). Eine weitere Befragung mit Fokus auf studentische Mitgestaltung der Digitalisierung an Hochschulen von über 8.000 Studierenden in Deutschland ergab, dass nur wenige Studierende das Gefühl haben, an ihrer Hochschule mitgestalten zu können (18 %). Allerdings geben unter den bisher nicht partizipierenden Studierenden 46 % an, sich für eine Mitgestaltung zu interessieren (Weisflog & Böckel, 2020, S. 27).

Bereitschaft zur Partizipation

Hauptsächlich engagieren sich Studierende mit starkem allgemeinpolitischem Interesse in der Hochschulpolitik (Dippelhofer, 2015, S. 155), die jedoch regelmäßig über einen Mangel an Mitstreiter*innen und Nachfolger*innen klagen (Ditzel & Bergt, 2013, S. 182). Dippelhofer (2015, S. 150) verweist hierbei auf ein Spannungsverhältnis zwischen einem geringen individuellen Engagement und zugleich hohen Erwartungen an die studentischen Vertreter*innen. Diese werden von den meisten Studierenden als wichtig empfunden. Ihnen wird die Aufgabe zugeschrieben, ihre Interessen wirksam zu vertreten und konkrete Verbesserungen der Studienbedingungen (Lehrqualität, Prüfungsmodalitäten, Beratungsangebote) zu erreichen (Dippelhofer, 2015, S. 150). Neben dem mangelnden politischen und damit hochschulpolitischen Interesse der Studierenden können ein fehlendes Selbstbewusstsein der Studierenden im Hinblick auf eigenständige hochschulpolitische Einflussnahme sowie Rückzug aus der Mitgestaltung universitärer Strukturen weitere Gründe für mangelnde Partizipation sein (Raffaele & Rediger, 2021, S. 15).

Qualitative Studien mit explorativem Ansatz, wie jene von Gädeke und Schaper (2024) zeigen, dass Übergangs- und Brucherfahrungen beim Wechsel von der Schule zur Hochschule die Bereitschaft für studentische Partizipation negativ beeinflussen können. Dieser Übergang ist häufig von Unsicherheit und Überforderung begleitet. Zudem werden potenzielle Anlässe zur Partizipation von Studierenden teilweise nicht aufgegriffen, da die an Hochschulen erwartete Freiheit und Eigenverantwortung dazu führt, dass Missstände als gegeben hingenommen werden (Gädeke & Schaper, 2024, S. 28-29). Außerdem mindern fehlende Zugehörigkeitserfahrungen wie das Gefühl, nur

aufgrund von Leistung wahrgenommen zu werden, die Bereitschaft zur Partizipation. Dies kann zu Erfahrungen von Isolation und Entpersonalisierung führen, welche die Wahrscheinlichkeit zur Partizipation wiederum weiter senken (Gädeke & Schaper, 2024, S. 30).

Ditzel und Bergt (2013) entwickeln in ihrer explorativen qualitativen Studie das Konzept der Partizipationsneigung. Studierende unterscheiden sich hinsichtlich ihres Interesses und ihrer Motivation, sei es intrinsisch oder extrinsisch, für Beteiligung (Ditzel & Bergt, 2013, S. 183). Zudem variieren die Vorstellungen davon, was als Partizipation gilt: Während für manche bereits die Teilnahme an Hochschulwahlen als Partizipation verstanden wird, setzen andere aktive Mitwirkung, etwa in Gremien, voraus (Ditzel & Bergt, 2013, S. 179-180). Insbesondere zu Beginn des Studiums zeigen viele Studierende Offenheit und Interesse an Beteiligungsmöglichkeiten, etwa in der Orientierungsphase (Ditzel & Bergt, 2013, S. 178). Grundsätzlich bestätigen auch Ditzel und Bergt, dass sich Studierende eher beteiligen, wenn sie sich mit ihrer Hochschule verbunden fühlen und wenn die Beteiligungsangebote einen direkten Bezug zu ihrer Studienrealität haben (Ditzel & Bergt, 2013, S. 179).

2.2 Einflussfaktoren auf studentische Partizipation

Die geringe Partizipation von Studierenden kann jedoch nicht allein auf Desinteresse zurückgeführt werden, insbesondere da Studierende immer wieder Interesse an Mitbestimmung äußern. Dass die tatsächliche Beteiligung dennoch ausbleibt, kann womöglich auf ein komplexes Zusammenspiel individueller und institutioneller Einflussfaktoren zurückgeführt werden. Die bisherige Forschung hat einige relevante Einflussfaktoren beschrieben.

Persönlichkeitsbezogene und individuelle Einflussfaktoren

Individuelle Merkmale wie Einstellungen, Werte, Kompetenzen und persönliche Motive können einen Einfluss auf die Bereitschaft zur studentischen Partizipation haben. Wie bereits beschrieben, gilt politisches Interesse hier als ein Prädiktor, denn politisch engagierte Studierende partizipieren häufiger in der Hochschulpolitik, insbesondere in den Gremien (Dippelhofer, 2015, S. 155). Auch demokratische Werte fördern Beteiligung, wenn auch in geringem Ausmaß (Dippelhofer, 2015, S. 155). Grundsätzlich setzt Partizipation ein Interesse an Mitgestaltung voraus, sei es durch intrinsische Motivation oder ausgelöst durch Unzufriedenheit im Sinne eines extrinsischen Antriebes (Dippelhofer, 2004, S. 15; Ditzel & Bergt, 2013, S. 183). Hemmend kann hingegen ein geringes Vertrauen in die eigene politische Handlungsfähigkeit innerhalb der Hochschulpolitik wirken (Raffaele & Rediger, 2021, S. 15). Zudem kann das sogenannte „Altruismus-Dilemma“ die Beteiligungsbereitschaft negativ beeinflussen: Studierende, die sich engagieren, ziehen meist selbst keinen unmittelbaren Nutzen aus ihrem Einsatz. Dies führt zu einem wahrgenommenen Aufwand-Nutzen-Ungleichgewicht, wodurch studentisches Engagement insbesondere unter Zeitdruck oder in Studienphasen mit hohen Prüfungsdichte erschwert wird (Winter, 2019, S. 32) oder zumindest ein hohes Maß an Ausdauer und Frustrationstoleranz erfordert (Ditzel & Bergt, 2013, S. 180).

Auch stellt die Studiendauer ein strukturelles Hemmnis dar, weil sie eine langfristige Mitgestaltung in z. B. Akkreditierungsverfahren oder bei der

Studiengangsentwicklung erschwert. Im Gegensatz zu anderen Hochschulangehörigen verweilen Studierende eine verhältnismäßig kurze Zeit an der Hochschule und erfahren die Veränderungen ihrer Beteiligung nicht mehr selbst (Winter, 2019, S. 32-33). Die Wahrnehmung begrenzter Wirksamkeit sowie die fehlende Anerkennung trägt zusätzlich zur Passivität bei (Winter, 2019, S. 36). Zudem haben sich Wertorientierungen der Studierenden insofern verschoben, dass Familie, soziale Beziehungen, Freizeit und Hobbys an Bedeutung zugenommen haben und Hochschule nicht mehr als Lebensmittelpunkt empfunden und priorisiert wird (Multrus et al., 2017, S. 79).

Soziodemographische Einflussfaktoren

Zu den soziodemographischen Merkmalen, welche die Bereitschaft zur Partizipation beeinflussen können, zählen Geschlecht, Bildungsherkunft, Erwerbstätigkeit und politische Selbstverortung (Raffaele & Rediger, 2021, S. 17-18). Während weibliche Studierende sich tendenziell stärker für studentische Partizipation interessieren, werden männlichen Kommiliton*innen häufiger selbst aktiv (Dippelhofer, 2004, S. 43, 54). Studierende aus sozioökonomisch benachteiligten Familien beteiligen sich seltener als jene aus sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern (Dippelhofer, 2004, S. 40, 54). Hinsichtlich der Erwerbstätigkeit neben dem Studium wird deutlich, dass erwerbstätige Studierende grundsätzlich eher bereit sind, sich zu engagieren, als finanziell abgesicherte Kommiliton*innen (Dippelhofer, 2004, S. 41, 54). Gleichzeitig stehen sie jedoch vor dem Problem begrenzter zeitlicher Ressourcen (Bachus et al., 2023, S. 7; Venn, 2013, S. 68) – eine Herausforderung, die sich durch die Bologna-Reform ohnehin stellt und durch Erwerbsarbeit zusätzlich verschärft wird (Ditzel & Bergt, 2013, S. 181).

Studiengangs- und hochschulbezogene Einflussfaktoren

Partizipationsverhalten variiert je nach Hochschulart und Fachkultur. Während vor einigen Jahren Studierende an Fachhochschulen stärker an Hochschulpolitik und Studierende an Universitäten stärker an allgemeinpolitischen Geschehen interessiert waren (Dippelhofer, 2004, S. 33), zeigte sich in einer aktuelleren Befragung, dass Universitätsstudierende zwar interessierter am allgemeinpolitischen Geschehen sind, es bei dem Interesse an studentischer Politik allerdings keinen Unterschied mehr zwischen Universität und Fachhochschule gibt (Multrus et al., 2017, S. 80). Zudem sind Studierende in Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften tendenziell politisch interessierter als jene in technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen (Multrus et al., 2017, S. 81). Auch externe Rahmenbedingungen wie der Arbeitsmarkt beeinflussen die Partizipationsbereitschaft. In stärker leistungsorientierten Studiengängen mit straffer Zeitplanung bleibt Studierenden weniger Zeit für Partizipation (Bargel, 2000, S. 3). Mit zunehmender Studienzeit nimmt das hochschulpolitische Engagement ab (Dippelhofer, 2015, S. 155).

Institutionelle und organisationale Einflussfaktoren

Weitere Faktoren, welche die studentische Partizipation beeinflussen, sind institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen. Ein zentraler Faktor für die Förderung studentischer Partizipation ist die transparente und ansprechende Kommunikation von Beteiligungsmöglichkeiten seitens der Hochschulen. Mangelnde Bereitschaft zur Partizipation kann auch auf unzureichende Informationen über Mitwirkungsmöglichkeiten zurückzuführen sein. Ebenso ist es wichtig, Strukturen und Abläufe beispielsweise der Hochschulpolitik verständlich zu vermitteln (Ditzel & Bergt, 2013, S. 181-182). Da sich nur wenige Studierende in Gremien engagieren, lastet die

Verantwortung und Arbeit oft auf wenigen Schultern, was zu einer Überlastung der Engagierten führen kann (Burchard, 2015, o. S.). Des Weiteren bedarf es einer wertschätzenden Haltung und Akzeptanz seitens anderer Hochschulmitglieder, auch wenn Studierende sich mit weniger Erfahrung und Wissen einbringen (Burchard, 2015, o. S.). Für die nachhaltige Motivation der Studierenden ist es schließlich entscheidend, dass ihre Anregungen und Arbeitsergebnisse tatsächlich aufgegriffen und in Maßnahmen umgesetzt werden. Bleiben konkrete Wirkungen aus, wirkt sich dies negativ auf die Bereitschaft zur weiteren Partizipation aus (Dippelhofer, 2004, S. 15).

Welche Faktoren die Studierenden der HAW Hamburg beeinflussen und wie ihre Partizipationsneigung ausgeprägt ist, sollte anhand einer Befragung untersucht werden. Auf das Forschungsdesign und die Ergebnisse wird im Folgenden genauer eingegangen.

3 Methodik

Zur empirischen Untersuchung studentischer Wahrnehmungen, Einstellungen und Erfahrungen hinsichtlich studentischer Partizipation wurde an der HAW Hamburg eine hochschulweite empirische Erhebung unter der Studierendenschaft durchgeführt. Ziel der Befragung war es, Einblicke in Wahrnehmungen, Einstellungen, Barrieren und Bedarfe von Studierenden im Kontext studentischer Partizipation zu gewinnen, um daraus Hinweise für die Förderung von Partizipation abzuleiten.

Umfang und Form der Erhebung

Die Grundgesamtheit der Untersuchung umfasste sämtliche zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2023 an der HAW Hamburg immatrikulierten Studierenden.³ Die Datenerhebung erfolgte über einen standardisierten Online-Fragebogen, der mithilfe der Befragungssoftware EvaSys umgesetzt wurde. Der Link zur Umfrage wurde über einen hochschulweiten E-Mail-Verteiler an alle Studierenden verschickt. Zusätzlich wurde die Befragung durch weitere Kommunikationsmaßnahmen beworben unter anderem über eine weitere Erinnerungsmail, Beiträge auf dem offiziellen Instagram-Kanal der Hochschule sowie Hinweise auf digitalen Informationsbildschirmen in den Hochschulgebäuden. Als Teilnahmeanreiz wurde ein Gewinnspiel ausgelobt, bei dem unter allen teilnehmenden Studierenden hochschuleigenes Merchandise verlost wurde.

Fragebogen

Der eingesetzte Fragebogen bestand aus insgesamt 19 Items, aufgeteilt in einen thematischen Hauptteil mit 13 inhaltlichen sowie sechs soziodemografischen Fragen. Der thematische Teil beinhaltete zehn standardisierte Fragen mit überwiegend geschlossenen Antwortformaten (Einfach- und Mehrfachantworten und Likert-Skalen mit fünf Ausprägungen, z. B. von *stimme gar nicht zu* bis *stimme voll und ganz zu* oder von *gar kein Interesse* bis *starkes Interesse*). Bei vier dieser Fragen gab es außerdem optionale Freitextfelder zur Erfassung nicht antizipierter Antwortvarianten. Ergänzend zu den geschlossenen Fragen wurden drei offene Fragen in Form von Freitextfeldern

³ Die letzte Zählung aller Studierenden an der HAW Hamburg vor der Befragung fand zum Stichtag 01.12.2022 statt und ergab 16.941 Studierende.

integriert, um individuelle Einschätzungen und Erfahrungen der Studierenden in Bezug auf studentische Partizipation in ihrer gesamten thematischen Breite erfassen zu können. Die soziodemografischen Variablen erfassten das Alter, das Geschlecht, das aktuelle Fachsemester, die Fakultätszugehörigkeit sowie den angestrebten akademischen Abschluss.

Erhebung und Auswertung

Der Befragungszeitraum erstreckte sich über einen Zeitraum von drei Wochen. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte sowohl quantitativ als auch qualitativ. Die geschlossenen Fragen wurden mithilfe des Statistikprogramms SPSS deskriptiv analysiert. Die qualitativen Daten aus den Freitextfeldern wurden angelehnt an die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Ziel war es, das umfangreiche Textmaterial systematisch zu verdichten und zentrale Aussagen sowie wiederkehrende Themen zu identifizieren. Die Kodierung mittels der Analysesoftware MAXQDA erfolgte zum einen deduktiv, insbesondere bei den ergänzenden Freitextfeldern zu standardisierten Fragen und zum anderen induktiv, vor allem bei den offenen Fragen, um neue, aus dem Material heraus entwickelte Kategorien zu bilden.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Befragung an der HAW Hamburg werden nach einer kurzen Darstellung der Stichprobe im Folgenden thematisch gegliedert dargestellt. Zunächst wird auf die Einstellungen der Studierenden zur studentischen Partizipation eingegangen. Anschließend folgen die bevorzugten Beteiligungsbereiche. Daraufhin werden wahrgenommene Hürden analysiert. Abschließend werden die benannten Bedarfe und Wünsche der Studierenden im Hinblick auf eine stärkere Einbindung in hochschulische Entscheidungsprozesse dargestellt.

4.1 Soziodemographische Merkmale

An der Befragung nahmen insgesamt 529 Studierende teil, was einer Rücklaufquote von 3,12 % aller zum Erhebungszeitpunkt immatrikulierten Studierenden entspricht. Von den Teilnehmenden studieren 83 % in einem Bachelor- und 17 % in einem Masterstudiengang. Die Studierenden verteilen sich auf alle vier Fakultäten: 18 % der Fakultät Design, Medien und Information, 23 % Life Sciences, 31 % Technik und Informatik sowie 28 % Wirtschaft und Soziales. Ein Großteil der Befragten befindet sich im Fachsemester eins bis acht, etwa 10 % haben bereits ein fortgeschritteneres Semester erreicht. Etwas mehr als die Hälfte (55 %) der Teilnehmenden identifizieren sich als weiblich. Die Altersverteilung zeigt, dass die Hälfte (50 %) der befragten Studierenden zwischen 21 und 25 Jahren alt ist. Ein Großteil der Studierenden (68 %) geht neben dem Studium einer Erwerbsarbeit nach. Etwa ein Viertel (23 %) engagiert sich neben dem Studium ehrenamtlich. Deutlich seltener werden Sorgearbeit (9 %), die Ausübung eines professionellen Hobbys (4 %) oder sonstige Nebentätigkeiten (17 %) angegeben. Lediglich 17 % der Teilnehmenden gehen keiner zusätzlichen Tätigkeit neben dem Studium nach.

Variablen	Verteilung der Kategorien bzw. Mittelwert (Standardabweichung)	N
Gesamtstichprobe		529
Alter	24,91 (4,95)	521
Fachsemester	4,48 (2,64)	525
Fakultät	DMI: 18,0 %, LS: 23,1 %, TI: 31,3 %, W&S: 27,5 %	527
Studienabschluss (angestrebt)	Bachelor: 83,3 %, Master: 16,5 %, Promotion: 0,2 %	486
Nebentätigkeit	Erwerbsarbeit: 67,5 %, Sorgearbeit: 8,5 %, Ehrenamt: 22,7 %, Professionelles Hobby: 4,2 %, Sonstiges: 17,0 %, Keine: 16,8 %	529
Geschlecht	männlich: 38,2 %, weiblich: 55,3 %, divers: 1,1 %, keine Angabe: 5,4 %	523

Tabelle 1: Verteilung der Variablen in der Stichprobe, Quelle: eigene Darstellung

4.2 Partizipationsinteresse

Auf die Frage, ob die befragten Studierenden Interesse daran haben, sich selbst an der Mitgestaltung des Studiums oder des Hochschullebens zu beteiligen, bekunden 45 % Interesse, während 14 % angeben, sich bereits einzubringen. Insgesamt zeigt sich eine deutliche Tendenz zu der Ansicht, dass studentische Mitgestaltungsmöglichkeiten in Studium und Lehre als bedeutsam angesehen werden. Der Aussage „Die Möglichkeit selbst als Studierende*r Studium und Lehre an der Hochschule mitzugestalten, finde ich wichtig.“ stimmen 41 % der Teilnehmenden eher und 39 % voll und ganz zu. Weniger als 5 % geben an, die Möglichkeit zur Mitgestaltung nicht als wichtig zu erachten. Knapp 60 % der befragten Studierenden geben an, sich bereits mit konkreten Möglichkeiten zur Mitgestaltung von Lehre und Studiengängen auseinandergesetzt zu haben.

4.3 Partizipationsbereitschaft

Einerseits wurden die Studierenden dazu befragt, in welchen Bereichen der Lehre sie gerne von ihren Lehrenden miteinbezogen werden würden bzw. sich gerne beteiligen und mitbestimmen würden. Etwa 60 % der Teilnehmenden äußern den Wunsch, bei der inhaltlichen Ausgestaltung ihres Studiums mitentscheiden zu dürfen. Mehr als die Hälfte (57 %) bekundet ein starkes Interesse daran, Einfluss auf die konkrete Themenauswahl in den Lehrveranstaltungen zu nehmen. Besonders ausgeprägt ist aber das Interesse an Mitbestimmung über die Rahmenbedingungen der Lehre. Etwa 66 % antworten, dass sie sich aktiv an der Entscheidungsfindung bzgl. Lehrzeiten, Lehrformaten oder Medieneinsatz beteiligen wollen. Insgesamt wird deutlich, dass Studierenden die Mitgestaltung bei diesen Rahmenbedingungen der Lehre und bei Lehrinhalten am wichtigsten ist.⁴ Andererseits sollten die Studierenden angeben, wo sie sich am ehesten vorstellen könnten, selbst zu partizipieren. Die teilnehmenden Studierenden zeigen insbesondere in vier Bereichen eine hohe Bereitschaft zur aktiven Partizipation: bei der Zusammenarbeit mit

⁴ Studierende konnten ihr Interesse an Partizipation in den Bereichen Lerninhalte des Studiengangs, Themen von Lehrveranstaltungen und Rahmenbedingungen der Lehre auf einer dreistufigen Skala (gar kein bis starkes Interesse) angeben.

Lehrenden (35 %), in studentischen Projekten (34 %), in der Mitwirkung an Tutorien (34 %) sowie im Rahmen von Hochschulumfragen (32 %).⁵

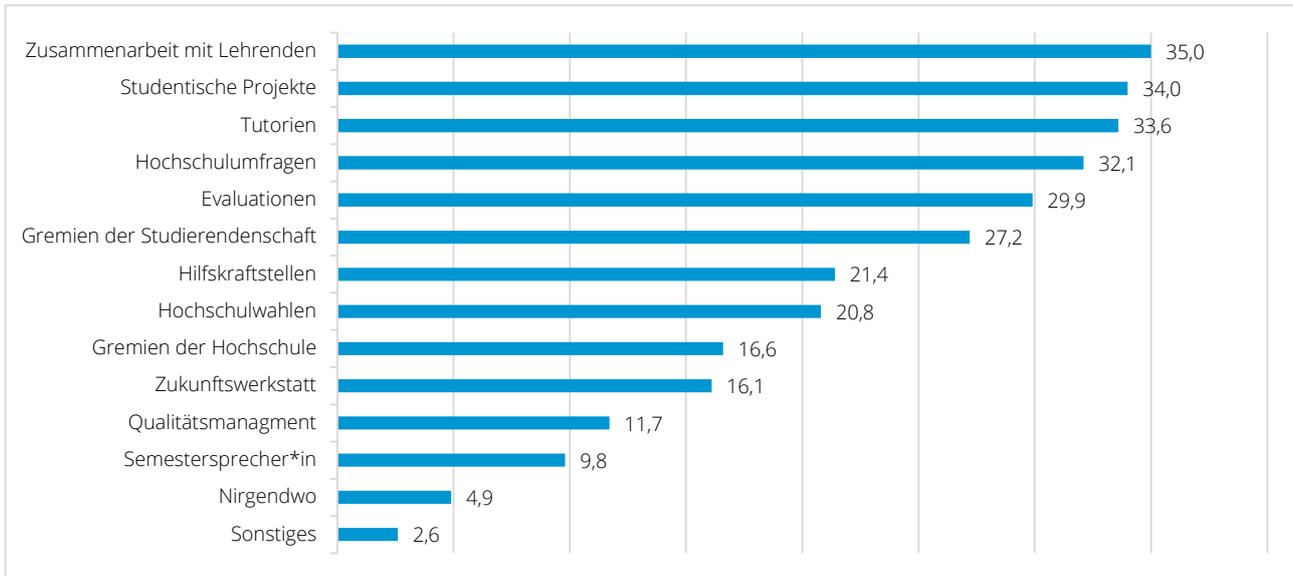


Abbildung 1: Partizipationsbereitschaft in Prozent (Mehrfachauswahl, 3 wichtigste Antworten, N=529), Quelle: eigene Darstellung

Im ergänzenden qualitativ ausgewerteten Freitextfeld zu der Frage, wo Studierende sich vorstellen können, sich einzubringen, zeigen die teilnehmenden Studierenden eine hohe Bereitschaft zur Partizipation, insbesondere wenn diese praxisnah, niedrigschwellig und sinnvoll in den Studiengang integriert ist. Genannt werden hier vor allem Teilnehmungsformen innerhalb von Lehrveranstaltungen, etwa Mitgestaltung in Seminaren, interdisziplinären Projekten oder themenspezifischen Formaten zur Partizipation. Auch eine direkte Zusammenarbeit mit Lehrenden, beispielsweise über Diskussionsveranstaltungen oder Feedbackformate, wird positiv bewertet. Außerhalb der Lehre besteht Bereitschaft für projektbezogenes Engagement, insbesondere bei hochschulinitiierten Vorhaben, die Studierende einbeziehen, sowie an Tätigkeiten als Tutor*in, in studentischen Medien (z. B. Hochschulzeitung) oder bei Workshops. Gewünscht werden darüber hinaus offene Austauschformate wie Ideenboxen, Hochschulversammlungen und transparente Kommunikationskanäle.

4.4 Hürden

Trotz eines grundsätzlich vorhandenen Interesses an Partizipation sehen sich viele Studierende mit erheblichen Hürden konfrontiert, die einer aktiven Beteiligung entgegenstehen. Die am häufigsten genannten Gründe für eine geringe oder ausbleibende Partizipation sind genereller Zeitmangel (61 %), hoher Zeitdruck im Studium (40 %) sowie das Gefühl, mit dem eigenen Engagement nichts bewirken zu können (33 %).⁶ Letzterer Aspekt scheint dabei

⁵ Die Studierenden sollten durch Ankreuzen ihre drei bevorzugten Bereiche für eine Beteiligung angeben.

⁶ Die Studierenden sollten durch Ankreuzen ihre drei relevantesten Gründe angeben, die sie von einer Partizipation abhalten.

besonders ausschlaggebend zu sein, denn 44 % der befragten Studierenden geben an anderer Stelle an, den Eindruck zu haben, durch ihre Partizipation keinen tatsächlichen Einfluss auf Lehrinhalte und -methoden nehmen zu können. Am ehesten wird ein Gestaltungsspielraum noch im Hinblick auf die Rahmenbedingungen der Lehre (Lehrformate, Organisatorisches, Methoden) wahrgenommen (35 %). Einen Einfluss auf die Lehrinhalte können die meisten Studierenden nach ihrem Gefühl nicht nehmen (nur 13 % geben an, auf Lehrinhalte Einfluss nehmen zu können), obwohl dies einer der Aspekte ist, der hoch priorisiert wird (vgl. Abschnitt 4.3).

Die qualitativen Befunde zeigen, dass Hürden studentischer Partizipation sowohl auf individueller (Studierende) als auch auf institutioneller (Hochschule) Ebene liegen. Auf persönlicher Ebene dominiert, wie bereits in der quantitativen Abfrage, der Zeitmangel aufgrund von Regelstudienzeit und dualem Studium sowie anderen Verpflichtungen (Erwerbsarbeit, Kinder, Hobbys). Speziell in der qualitativen Erhebung nennen die Befragten auch Ängste (z. B. vor schlechterer Bewertung durch Lehrende nach Äußerung von Kritik oder vor Überforderung bei Mitarbeit in Gremien). Weitere Hürden, die nur im ergänzenden Freitextfeld erfasst werden konnten, sind gesundheitliche Belastungen sowie mangelnde Motivation und Zweifel daran, ob man selbst geeignet ist, zu partizipieren. Einige Studierende geben an, bereits zu partizipieren und sich nicht noch mehr engagieren zu können. Sehr selten wird angegeben, dass kein Handlungsbedarf zur Partizipation bestehe. Hochschulbezogene Barrieren umfassen mangelnde Transparenz (Mangel an Informationsbereitstellung zum Thema Partizipation), fehlende Wirksamkeit des Engagements (fehlendes Wirksamkeitsgefühl, Altruismus-Dilemma), geringe institutionelle Unterstützung (keine Bereitstellung von Mitteln oder Räumlichkeiten), bürokratische Hürden und fehlende Wertschätzung. Diese decken sich mit den bereits quantitativ erfassten Hürden. Kritisiert werden zudem bestehende Machtstrukturen, bei denen sich Mitarbeitende und Lehrende in Entscheidungsprozessen schwertun, Kontrolle abzugeben und Mitbestimmung zuzulassen. Studierende haben den Eindruck, Partizipation sei teilweise nicht erwünscht und es mangle an Offenheit für studentische Mitbestimmung. Weitere Hürden, die benannt werden, sind eine fehlende Vergütung des Engagements, zu hohe Verbindlichkeit bei Partizipation in Gremien sowie zu wenige studentische Mitstreiter*innen.

4.5 Bedarfe der Studierenden

Studierende formulieren in der Befragung klare Bedarfe an die Hochschule, um eine studentische Partizipation zu ermöglichen und zu fördern. An erster Stelle steht der Wunsch nach umfassenden Informationen über bestehende Partizipationsmöglichkeiten (54 %). Viele Studierende fühlen sich unzureichend über konkrete Wege und Formate der Mitgestaltung informiert. Darüber hinaus wünschen sie sich strukturelle Anreize und Anerkennungsformen. Ausgesprochen wird sich insbesondere für eine Möglichkeit, für das Engagement Leistungspunkte (ECTS) (42 %) zu erhalten, sowie die Ausstellung von Zertifikaten (36 %) als formale Anerkennung des erbrachten Beitrages. Auch die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen beispielsweise durch die Integration von Partizipation in die Lehrveranstaltung (25 %) wird als

förderlich angesehen, um Partizipation mit den Anforderungen des Studiums besser vereinbaren zu können.⁷

Im ergänzenden Freitextfeld für sonstige Bedarfe benennen die Teilnehmenden vor allem strukturelle Erleichterungen als zentrale Bedarfe für eine stärkere Beteiligung. Gewünscht wird der Abbau bestehender Hürden, zeitliche Entlastung sowie eine bessere institutionelle Unterstützung. Dazu zählen insbesondere transparente Informationen, niedrigschwellige Angebote, die Integration von Partizipation in die Lehre, attraktive Kommunikationsformate und die Möglichkeit, anonym Feedback geben zu können. Auch eine stärkere Vernetzung unter Studierenden, finanzielle Anerkennung des Engagements und eine offenerere, partizipationsfreundliche Haltung der Hochschule werden als förderlich erachtet.

5 Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Dieser Beitrag ging der Frage nach, welche strukturellen und subjektiven Faktoren studentische Partizipation fördern oder hemmen und wie hochschulische Rahmenbedingungen gestaltet werden können, um Partizipation zu stärken. Der dargestellte Forschungsstand bietet bereits erste Hinweise auf förderliche und hinderliche Bedingungen studentischer Partizipation. Jedoch stammen einige der vorliegenden Untersuchungen aus früheren Jahren und lassen Teile der Fragestellung der vorliegenden Arbeit unbeantwortet.

Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen Erkenntnisse des bisherigen Forschungsstandes zu studentischer Partizipation und erweitern diesen zugleich um differenzierende Aspekte und verdeutlichen konkrete Handlungsfelder. Sie zeigen deutlich, dass grundsätzlich ein erhebliches Interesse an Mitgestaltung und Mitbestimmung der Studierenden besteht. In der vorliegenden Befragung gaben 45 % der Teilnehmenden an, Interesse an Partizipation zu haben. Im Vergleich dazu fiel der Anteil der interessierten Studierenden bei Multrus et al. (2017, S. 80-81) geringer aus, dort wurde das Partizipationsinteresse jedoch auf studentische Politik beschränkt. Gleichzeitig bleibt der Anteil tatsächlich engagierter Studierender verhältnismäßig niedrig (14 %). Während bei Multrus et al. (2017, S. 81-82) lediglich 2-3 % angeben, sich in der studentischen Selbstverwaltung oder hochschulpolitischen Gremien einzubringen, zeigen in der vorliegenden Befragung immerhin 16,6 % potenzielle Bereitschaft zur Mitarbeit in Hochschulgremien (Hochschulsenat, Fakultätsrat, Ausschüsse) und 27,2 % in der studentischen Selbstverwaltung (Fachschaftsrat, Allgemeiner Studierendenausschuss, Studierendenparlament). Besondere Bereitschaft zu partizipieren zeigen die Studierenden bei praxisnahen, niedrigschwelligen Beteiligungsformaten wie Tutorien, projektbezogenem Engagement und der Mitwirkung an Hochschulumfragen oder in der Lehre. Damit bestätigt sich einerseits die Diskrepanz zwischen Partizipationsinteresse und tatsächlicher Partizipation, andererseits deutet der

⁷ Die Studierenden sollten durch Ankreuzen ihre drei wichtigsten Bedarfe zur Förderung studentische Partizipation angeben.

höhere Anteil an potenziell partizipierenden Studierenden auf vorhandene, aber bislang ungenutzte Beteiligungspotenziale hin.

Vorherige Studien weisen auf ein scheinbar geringes Interesse von Studierenden an hochschulischer Partizipation hin (vgl. Multrus et al. 2017; Dippelhofer 2015). Zudem interpretieren viele Hochschulen die geringe Beteiligung der Studierenden entsprechend als Desinteresse und ziehen daraus den Schluss, dass ihre Angebote auf wenig Resonanz stoßen (DGHochN, o. J.). Die vorliegende Untersuchung zeigt dem hingegen ein differenzierteres Bild: Zwar ist die tatsächliche Beteiligung eher niedrig, das grundsätzliche Interesse an Mitbestimmung und Partizipation ist unter Studierenden der HAW Hamburg jedoch durchaus vorhanden. Vorgeschlagen wird daher eine Unterscheidung zwischen Partizipationsinteresse und Partizipationsbereitschaft. Während das Interesse, also der Wunsch oder die Haltung sich einzubringen, weit verbreitet ist, bleibt die konkrete Bereitschaft zur Beteiligung und erst recht die tatsächliche Beteiligung unter den gegebenen Bedingungen oft gering. Dies weist auf eine Lücke zwischen Partizipationsangeboten und ihrer Attraktivität für Studierende hin.

Um die Diskrepanz zwischen geschaffenen Partizipationsangeboten seitens der Hochschulen und der fehlenden Nutzung der Studierenden zu beschreiben, eignet sich der Begriff des Partizipationsparadoxons. Die vorliegenden Befragungsergebnisse legen nahe, dass dieses Paradoxon vor allem strukturell bedingt ist. Nur wenn geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, kann das vorhandene Interesse in tatsächliche Partizipation überführt werden. Damit gehen die Ergebnisse in Einklang mit dem Eindruck von Frank Welker, der in seiner Untersuchung der politischen Partizipation von Studierenden innerhalb und außerhalb der Hochschule bereits ein mangelndes Interesse der Studierenden widerlegt und die scheinbare Müdigkeit zur Partizipation auf die nicht optimalen Rahmenbedingungen der Beteiligungsmöglichkeiten, welche nicht auf die studentische Lebenswelt angepasst sind, zurückführt (Welker, 2007, S. 126). Ob und in welchem Maße eine Verbesserung der Bedingungen langfristig tatsächlich zu höherer Beteiligung führen und das hier bekundete Interesse tatsächlich in Partizipation mündet, bleibt jedoch eine offene Frage und bedarf weiterer Beobachtung und Forschung.

Zu den häufig genannten Hürden zählen Zeitmangel, Leistungsdruck sowie ein geringes Vertrauen in die Wirksamkeit des eigenen Engagements. Institutionelle Hindernisse wie Intransparenz über Partizipationsmöglichkeiten, bürokratische Hürden und mangelnde Anerkennung kommen hinzu. Eine zentrale Hürde, die auch Raffaele und Rediger (2021, S. 15) identifizieren, ist ein mangelndes Selbstbewusstsein und Zweifel an der eigenen Eignung für Partizipation an der Hochschule. Diese Aspekte finden auch in dem Freitextfeld deutlichen Ausdruck, ebenso wie das Gefühl der Überforderung und die Wahrnehmung eines geringen Einflusses. Darüber hinaus finden sich in den Antworten des Freitextfeldes zu den Hürden Hinweise auf das Altruismus-Dilemma, bei dem ein als gering wahrgenommener persönlicher Nutzen die Bereitschaft zur Beteiligung mindert, wie es bei Winter (2005, S. 125, 2019, S. 32) beschrieben wird.

Der Zeitfaktor stellt auch in dieser Untersuchung eine entscheidende Barriere für die Partizipationsbereitschaft dar. Zeitmangel aufgrund von Erwerbsarbeit, familiären Verpflichtungen oder einem straffen Stundenplan wird, wie bereits bei Bargel (2000, S. 2) und Multrus et al. (2017, S. 79), von Studierenden als Hürde genannt. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, Partizipationsformate stärker in den Studienalltag zu integrieren, etwa durch partizipative Lehrformate oder die Möglichkeit der curricularen Anerkennung und Anrechnung von Engagement durch Credits, wie Studierende es bei der Frage nach Bedarfen für studentische Partizipation vielfach äußern.

Darüber hinaus artikulieren die Befragten einen deutlichen Wunsch nach besseren Rahmenbedingungen für Partizipation. Dazu zählen insbesondere transparente und leicht zugängliche Informationen über Partizipationsmöglichkeiten, Anreize wie Credits oder Zertifikate sowie zeitliche Freiräume. Die Forderung nach mehr Transparenz deckt sich mit den Ergebnissen von Ditzel und Bergt (2013, S. 181-182), denn in der vorliegenden Befragung wünschen sich 54 % der Befragten klare Informationsangebote seitens der Hochschule. Weitere Kritikpunkte betreffen die mangelnde Wertschätzung durch die Hochschule sowie ungleiche Verteilung von Engagement und damit eine Überlastung weniger engagierter Studierender – beides Aspekte, die bereits Burchard (2015) problematisiert.

Besonders attraktiv erscheinen den Studierenden niedrigschwellige, praxisnahe und eng an der Studienrealität orientierte Partizipationsformate, was ein Befund ist, der mit den Ergebnissen von Ditzel und Bergt (2013, S. 179) übereinstimmt. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Studierenden sich vor allem Einflussmöglichkeiten bei der Gestaltung von Lehrinhalten und Rahmenbedingungen wünschen. Die Integration von Mitgestaltungsmöglichkeiten in Lehrveranstaltungen sowie eine sichtbare Umsetzung studentischer Beiträge scheinen relevante Faktoren für eine erfolgreiche Aktivierung bislang ungenutzter Partizipationsressourcen zu sein.

Zusammenfassend zeigt die Untersuchung, dass das grundsätzliche Interesse an Partizipation unter den Studierenden der HAW Hamburg hoch ist. Die tatsächliche Bereitschaft zur Beteiligung kann jedoch nur unter bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen aktiviert werden. Die Befunde bestätigen sowohl bekannte strukturelle als auch individuelle Hürden der Partizipation, verdeutlichen jedoch zugleich, dass diese über gezielte institutionelle Maßnahmen wie transparente Information und Kommunikation, Anerkennungsmechanismen, niedrigschwellige Beteiligungsformate und eine klare Haltung der Hochschule zumindest teilweise überwunden werden können. Zur Aktivierung ungenutzter Partizipationsressourcen wäre demnach eine strategische Ausrichtung der Hochschulen auf die tatsächlichen Bedarfe und Lebensrealitäten ihrer Studierenden ratsam. Ob sich das signalisierte Interesse an Partizipation der Studierenden dann tatsächlich in Beteiligung niederschlägt, bleibt abzuwarten.

Kritische Reflexion & Limitationen

Die vorliegende Untersuchung ist durch Limitationen eingeschränkt, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Zum einen beschränkt sich die Studie auf eine einzelne Hochschule, wodurch ein Vergleich mit anderen Hochschulen und auch ein Vergleich zwischen Fachhochschule

und Universität nicht möglich ist. Zum anderen führt die geringe Rücklaufquote zu einer eingeschränkten Repräsentativität der Stichprobe, so dass die Befunde nicht auf die gesamte Studierendenschaft übertragen werden können. Auch wenn diese Beteiligung niedrig und nicht repräsentativ ist, ermöglicht sie dennoch Einblicke in studentische Perspektiven an einer großen deutschen Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Zudem wurden in dieser Studie keine tiefergehenden Analysen zu möglichen Zusammenhängen zwischen Variablen durchgeführt, was einen wichtigen Ansatzpunkt für weiterführende Forschung darstellt.

Praktische Implikationen

Für die praktische Förderung studentischer Partizipation an der HAW Hamburg lassen sich aus der Befragung insbesondere zwei Bedarfe der befragten Studierenden ableiten: zum einen der Wunsch nach transparenten Informationen zu Partizipation und Partizipationsmöglichkeiten sowie zum anderen der Bedarf nach niedrigschwelligen Partizipationsformaten, die wenig Zeit neben dem Studium beanspruchen und wenige Vorkenntnisse voraussetzen. Im Projekt KOMWEID wurden deshalb einerseits neue und umfassende Informationsmaterialien zum Thema studentische Partizipation für die Studierenden der HAW Hamburg entwickelt, darunter ein ausführlicher Informationsflyer, ein Moodle-Raum sowie eine Veranstaltungseinheit für das Erstsemestertutorium. Andererseits wurde das Partizipationsformat der Partipause (vgl. Schrader et al., 2025) entwickelt, bei dem es sich um eine analoge Kurz-Befragung von Studierenden zu unterschiedlichen Themen handelt. Das Format ist so konzipiert, dass es an zentralen Orten der Hochschule beispielsweise vor der Mensa stattfindet und Studierende spontan und schnell ihre Meinung zu gestellten Fragen abgeben und auf diese Weise niedrigschwellig partizipieren können.

Forschungsperspektiven

Trotz der eingeschränkten Repräsentativität liefern die Ergebnisse dieser Studie wertvolle Einblicke in die studentische Partizipation an der HAW Hamburg. Obwohl eine Übertragbarkeit auf andere Hochschulen nicht gegeben ist, stimmen die Befunde größtenteils mit dem bestehenden Forschungsstand überein. Um die Generalisierbarkeit zu stärken, wären zukünftig größere, hochschulübergreifende und repräsentative Untersuchungen nötig. Darüber hinaus könnte weiterführende Forschung auch qualitative Ansätze wie Interviews oder Fokusgruppen anwenden, um Motive und Erfahrungen der Studierenden tiefergehend zu analysieren. Außerdem könnten Partizipationsformate entwickelt, erprobt und wissenschaftlich evaluiert und ausgewertet werden, um langfristig studierendengerechte Partizipationsmöglichkeiten zu etablieren.

Insgesamt bieten die präsentierten Ergebnisse eine explorative empirische Grundlage und liefern zugleich wichtige Anhaltspunkte für die Förderung und Weiterentwicklung studentischer Partizipation an der HAW Hamburg und anderen Hochschulen. Dabei wird deutlich, dass zwischen dem artikulierten Wunsch der Studierenden nach Partizipation und der Wirklichkeit ihrer Beteiligungsbereitschaft eine Diskrepanz besteht, die ausschlaggebend durch unterschiedliche strukturelle und organisationale Bedingungen beeinflusst wird. Deutlich wird damit, dass die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung zur langfristigen Förderung und Stärkung studentischer Partizipation darstellt.

Literatur

- Bachus, L., Saukel, K., & Rahrt, R. (2023). *Studierendenzentrierung neu denken* (Diskussionspapier No. 22; Diskussionspapier). Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/news/neue-publikation-studierendenzentrierung-neu-denken/>
- Bargel, T. (2000). *Studentische Mitwirkung: Impulsreferat - Fragen zur studentischen Mitwirkung*. Universität Konstanz, Geisteswissenschaftliche Sektion, FB Geschichte und Soziologie, Arbeitsgruppe Hochschulforschung. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23671/ssoar-2000-bargel-studentische_mitwirkung.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Burchard, A. (2015, Mai 20). Mitbestimmung an Hochschulen. Warum Studierende keine Lust auf Unipolitik haben. *Tagesspiegel*. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/warum-studierende-keine-lust-auf-unipolitik-haben-6320008.html>
- DGHochN. (o. J.). *Studierendenbeteiligung*. Abgerufen 20. Juni 2025, von <https://wiki.dg-hochn.de/wiki/Studierendenbeteiligung>
- Dippelhofer, S. (2004). *Partizipation von Studierenden an Hochschulpolitik: Sekundäranalytische Befunde des 8. Konstanzer Studierendensurveys*. Universität Konstanz, Geisteswissenschaftliche Sektion, FB Geschichte und Soziologie, Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- 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., & 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 Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_15
- 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>
- Kultusministerkonferenz. (2005, September 22). *Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf
- Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). *Towards a cultural shift in learning and teaching* (Learning & Teaching Paper No. 6; Learning & Teaching Paper). European University Association. <https://www.eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%206%20-%20overarching%20report.pdf>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl). Beltz.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/4/31379_Studierendensurvey_Ausgabe_13_Zusammenfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Raffaele, C., & Rediger, P. (2021). *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre* (No. 117; HoF Arbeitsberichte). Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. <https://www.hof.uni-halle.de/publikation/die-partizipation-studierender-als-kriterium-der-qualitaetssicherung-in-studium-und-lehre/>
- Schrader, S., Dietrich, S., & Ramić, H. (2025). PartiPause—Ein praktisches Partizipationsformat im Hochschulalltag. *Horizont Lehre*, 1(1), 1–11. <https://doi.org/2010.63098/hl.2025.1.26>
- Streeting, W., & Wise, G. (2009). *Rethinking the values of higher education—Consumption, partnership, community*. QAA.

<https://www.sparqs.ac.uk/ch/F2%20Rethinking%20the%20Values%20of%20Higher%20Education.pdf>

- Venn, M. (2013). Studiengänge gemeinsam verbessern—Der Student´ s Day als partizipatorisches Instrument der Evaluation und Studiengangsentwicklung. In *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog: Bd. Sonderband 1* (S. 59–71). Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg.
- Weisflog, W., & Böckel, A. (2020). *Ein studentischer Blick auf den Digital Turn – Auswertung einer bundesweiten Befragung von Studierenden für Studierende* (Arbeitspapier No. 54; Arbeitspapier). Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_54_Studierendenbefragung.pdf
- Welker, F. (2007). *Politische Partizipation von Studierenden. Ergebnisse einer empirisch-analytischen Studie*. Tectum.
- Winter, M. (2005). Mitwirkungschancen der Studierenden bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform. In *Beiträge zur Hochschulforschung* (Bd. 27, Nummer 2, S. 90 KB, S. 112-130).
- 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. 3. Governance und Management* (S. C 3.22, S. 65-108). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre* (Drs. 9699-22). Köln. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22>

„Es geht ja mehr ums Soziale“ – Fachschaften zwischen hochschulpolitischer Funktion und sozialer Wirklichkeit

Anja Wodzinski ^{1*}, Gerald Wolf ¹

Begutachteter Zeitschriftenartikel

[https://doi.org/
 10.63098/hl.2025.1.25](https://doi.org/10.63098/hl.2025.1.25)

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

Copyright:
 Anja Wodzinski, Gerald Wolf

Affiliation:
¹ Universität zu Köln
 * korrespondierende Autorin,
 awodzins@smail.uni-koeln.de

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

Zusammenfassung

In einem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt wurden die Perspektiven von Studierenden auf das Engagement in Fachschaften an der Universität zu Köln sowie Faktoren, die die Bereitschaft zum Engagement beeinflussen, untersucht. Im Fokus stehen die sozialen Dynamiken innerhalb der Fachschaften, die sowohl als Orte hochschulpolitischer Partizipation als auch als soziale Gemeinschaften fungieren. Die Ergebnisse zeigen, dass das Engagement in Fachschaften wesentlich zur sozialen und akademischen Integration an der Hochschule beiträgt. Daraus werden praxisnahe Empfehlungen für die Förderung des Engagements abgeleitet, welche nicht nur die Qualität der studentischen Mitbestimmung stärken, sondern auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Hochschulbildung leisten könnten.

Schlagnworte

Fachschaften, studentische Partizipation, Grounded Theory, soziale Integration, hochschulpolitisches Engagement

“It's more about the social aspects” – Student councils between higher education politics and social reality

Abstract

In a qualitative-empirical research project, the perspectives of students on involvement in student councils at the University of Cologne were examined. The aim is to identify the factors that influence students' willingness to participate and to understand how they perceive their experiences in the context of student self-administration. Particular attention is paid to the social dynamics within the student councils, which function both as places of political participation and as social communities. The findings illustrate the importance of the social environment for student council participation and provide practical pointers for the further development of student council structures, university political participation and the organisation of teaching and studies. Targeted promotion of student council participation could therefore not only strengthen the quality of student co-determination but also contribute to the further development of higher education.

Keywords

Student councils, student participation, grounded theory, social worlds, social relationships

1 Einleitung

Die Beteiligung von Studierenden im Hochschulkontext ist seit der Demokratisierung deutscher Hochschulen in den 1960er Jahren gesetzlich verankert (Ditzel & Bergt, 2013, S. 177) und hat in den letzten Jahren im Zuge der „durch die Bologna-Reform ausgelösten Renaissance der Hochschuldidaktik“ (Winter, 2019, S. 2) zunehmend an Bedeutung gewonnen. So stellt etwa der Wissenschaftsrat (2022) die Bedeutung der Partizipation für eine „zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre“ heraus und plädiert dafür, dass akademische Sozialisation und Interaktion für eine „zukunftsfähige akademische Bildung [...] auch tatsächlich erlebt werden können“ (Wissenschaftsrat, 2022, S. 17). Studierende werden dabei nicht als passive Empfänger*innen von Angeboten respektive ‚Kunden‘ verstanden (Schwaiger, 2003, S. 33), sondern als aktive und „verantwortungsvolle Mitgestalterinnen und Mitgestalter ihrer Lernprozesse“ (Wissenschaftsrat, 2022, S. 50).

Studentische Partizipation bezieht sich nach diesem Verständnis vor allem auf Aspekte der Mitgestaltung von Lehre und Lernen. Der lateinische Begriff der *universitas magistrorum et scholarium*, also die Universität als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, zeigt eben diese aktive Einbindung der Studierenden in die Hochschule auf. Der *shift from teaching to learning* und Formen wie forschendes oder projektbasiertes Lernen basieren ebenso auf dem Verständnis von Studierenden als aktiv Handelnden, die Lehr-Lern-Settings mitgestalten. Aktive Mitgestaltung widerspricht der Vorstellung von Studierenden als Kund*innen und der Lehre als Dienstleistung. Stattdessen wird im englischsprachigen Diskurs der Ansatz *students as partners* hervorgehoben. Diese Art der Beteiligung an Bildung und Hochschulleben, ebenso wie am Studium selbst, rückt heutzutage wieder stärker ins Bewusstsein (Mercer-Mapstone et al., 2017). Hochschulen werden so auch vermehrt als Stätten des kritischen Dialogs erfahrbar (Wissenschaftsrat, 2022, S. 50).

Für Hochschulen ist studentische Partizipation insofern bedeutsam, als Studierende, die zudem einen Großteil der Hochschulmitglieder¹ darstellen (Schrader, 2023, S. 4), als „lebendige Monitoring-Akteure“ organisationsrelevantes Feedback zu aktuellen Problemen und Herausforderungen im Lehrkontext oder allgemeine Verbesserungsmöglichkeiten geben können (Raffaele & Rediger, 2021, S. 5). Somit bietet der partizipative Einbezug von Studierenden nicht nur Potenzial für eine demokratischere Gestaltung der Hochschule selbst, sondern kann auch zu einer Verbesserung der Lehrqualität und des allgemeinen Hochschullebens beitragen, von der nicht zuletzt auch die Studierenden selbst profitieren (Schrader, 2023, S. 4).

Im hochschulpolitischen Kontext gibt es verschiedene Möglichkeiten für Studierende, aktiv an der Gestaltung ihres Hochschullebens mitzuwirken. Insbesondere Fachschaften als Institution der studentischen Selbstverwaltung spielen für die Interessensvertretung von Studierenden gegenüber der Hochschule eine entscheidende Rolle. Dennoch deuten empirische Befunde

¹ An der Universität zu Köln studieren im Wintersemester 2023/24 rund 45.000 Studierende (Universität zu Köln, 2023).

der letzten Jahre immer wieder auf geringe Teilnehmerszahlen an Institutionen der studentischen Selbstverwaltung hin. Eine quantitative Befragung Studierender durch die AG Hochschulforschung im Wintersemester 2015/16 ergab beispielsweise: Während 44 % der Befragten zwar ein grundlegendes Interesse an Fachschaften angeben, ohne sich jedoch zu beteiligen, nehmen nur etwa zehn Prozent häufig oder gelegentlich an Fachschaftsangeboten teil. Die Zahl derjenigen, die sich aktiv durch die Übernahme eines Amtes beziehungsweise einer Funktion an Fachschaften beteiligen, lag wiederum nur bei etwa vier Prozent (Winter, 2019, S. 24).

Obwohl die geringe Mitwirkung von Studierenden an Hochschulpolitik für Hochschulen ein „akutes Problem“ darstellt (Raffaele & Rediger, 2021, S. 7), ist die Zahl der empirischen Untersuchungen, die sich konkret mit den Gründen für die geringe Mitwirkung beschäftigen, nach aktuellem Stand überschaubar. Insbesondere Institutionen der studentischen Selbstverwaltung wie Fachschaften werden kaum in den Blick genommen. Ziel dieser Arbeit ist es daher, zu untersuchen, welche Faktoren aus Sicht von Studierenden der Universität zu Köln (UzK) beeinflussen, ob diese sich an Fachschaftsarbeit beteiligen und wie sie ihre Beteiligung erleben.

Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu studentischer Beteiligung an Hochschulpolitik gegeben werden. Dabei wird auf die Unterschiede in den hochschulpolitischen Institutionen wie Fachschaften und Gremien eingegangen und das Konzept der sozialen und akademischen Integration nach Tinto (1975) aufgegriffen (Kapitel 2). Anschließend wird das methodische Vorgehen sowie die methodologische Grundlage erläutert (Kapitel 3). Den Kern der Arbeit bilden die Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die Teilnahme von Studierenden an Fachschaften, die zunächst dargestellt (Kapitel 4) und in Bezug zu bestehenden Theorien und Befunden diskutiert werden (Kapitel 5). Abschließend werden praktische Implikationen für Lehre und Studium vorgeschlagen (Kapitel 6).

2 Studentisches Engagement in Fachschaften – theoretische Zugänge

Übersicht über zentrale theoretische Perspektiven

Fachschaften spielen eine zentrale Rolle in der studentischen Selbstverwaltung und können sowohl als Ort politischer Partizipation als auch als komplexe soziale Welten betrachtet werden. Einerseits bieten sie Studierenden die Möglichkeit, sich aktiv in hochschulpolitische Entscheidungsprozesse einzubringen und kollektive Interessen zu vertreten. Andererseits ist Fachschaft ein sozialer Raum, in dem unterschiedliche Akteursgruppen aufeinandertreffen, Netzwerke gebildet und Ressourcenkonflikte ausgehandelt werden.

Im Folgenden wird zunächst das Konzept der politischen Partizipation herangezogen, um zu analysieren, welche Faktoren die Beteiligung von Studierenden beeinflussen. Insbesondere wird untersucht, welche Strukturen die Kontaktaufnahme zwischen Studierenden erleichtern oder erschweren. Anschließend wird in das Konzept der sozialen Integration nach Tinto (1975) eingeführt, um die Bedeutung der Einbindung von Studierenden in die akademische und soziale Gemeinschaft für deren Engagement herauszustellen.

2.1 Engagement in Fachschaften als politische Partizipation

Unter Partizipation wird im wissenschaftlichen Diskurs eine „Teilhabe und Teilnahme von (einfachen) Mitgliedern einer Gruppe, einer Organisation usw. an deren Zielbestimmung und Zielverwirklichung“ (Fuchs-Heinritz et al., 2011, S. 500) verstanden. Dies impliziert insbesondere eine aktive Beteiligung an „Entscheidungen und Entscheidungsprozessen, seltener die Teilhabe an den Resultaten“ (Mayrberger, 2013, S. 167). Im Hochschulkontext lässt sich Partizipation in Anlehnung an Fuchs-Heinritz et al. (2011, S. 500) und Dippelhofer (2004) verstehen als „sämtliche freiwillige Aktivitäten der Hochschulmitglieder, mit denen sie sich an der Definition und Verwirklichung der Hochschulziele beteiligen“ (Heilsberger, 2021, S. 277). Die Art und Intensität der Partizipation im formalen Bildungskontext lässt sich auf verschiedene Weise kategorisieren. Ditzel und Bergt (2013, S. 185) stellen beispielsweise als Ergebnis einer explorativen Studie ein Modell zur Klassifizierung der Partizipationsintensität und Zusammenhänge zu Formen intrinsischer und extrinsischer Motivation vor. Nach dem Stufenmodell von Mayrberger (2012, S. 18) kann Partizipation je nach Grad der Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit auf verschiedenen Stufen von „Nicht-Partizipation“ bis hin zu „volle[r] Autonomie“ eingeordnet werden. Um tatsächliche Partizipation handelt es sich nach diesem Modell dann, wenn mindestens eine indirekte Einflussnahme auf Entscheidungsprozesse vorliegt, die demokratisch getroffen werden (Mayrberger, 2012). Mayrberger entwickelt ihr Stufenmodell als Teil eines Gesamtkonzeptes partizipativer Mediendidaktik.

Demokratisierung und Mitgestaltung im Hochschulkontext

Politische Partizipation bildet traditionsgemäß das „Herzstück“ der studentischen Beteiligung (Bargel, 2000, S. 5). Schließlich stellt demokratische, politische Partizipation ein „relevantes, übergreifendes Ziel von Bildung“ dar (Mayrberger, 2012, S. 3), das im Hochschulkontext nicht nur auf die Verbesserung des Hochschullebens für alle Beteiligten abzielt, sondern auch auf die Persönlichkeitsbildung ihrer Mitglieder hin zu mündigen, verantwortungsvollen Menschen, die in der Lage sind, gesellschaftliche Entwicklungen kritisch und reflektiert zu hinterfragen und aktiv zu gestalten (Dippelhofer, 2004, S. 58; Wissenschaftsrat, 2022, S. 50). Als Institution der studentischen Selbstverwaltung lassen sich Fachschaften als institutionalisierte Form der politischen Partizipation verstehen. Wie auch die Allgemeinen Studierendenausschüsse (AStA) zählen Fachschaften zur studentischen Selbstverwaltung, deren Aufgaben gesetzlich reglementiert sind (Wissenschaftsrat, 2022, S. 52). Im Gegensatz zu Gremien der akademischen Selbstverwaltung sind die Thematischen, welche Fachschaften als studentische Vertretung zugeschrieben werden, oft nah am Studienkontext und damit an den studentischen Belangen orientiert (Dippelhofer, 2004, S. 16). An der Universität zu Köln ist die studentische Selbstverwaltung in verschiedene Institutionen unterteilt, darunter der Allgemeine Studierendenausschuss (AStA), Fachschaften der einzelnen Institute und Seminare², das Studierendenparlament als oberstes Beschlussorgan der Studierendenschaft sowie autonome Referate und Hochschulgruppen (Universität zu Köln, 2022).

² Sofern nicht anders angegeben, bezeichnet „Seminar“ in diesem Beitrag eine akademische Organisationseinheit innerhalb eines Fachbereiches an der Universität.

Der aktuelle empirische Forschungsstand zur Partizipation von Studierenden an Fachschaften ist übersichtlich. Insbesondere die Partizipation an studentischer Selbstverwaltung wird kaum in den Blick genommen (Winter, 2019, S. 22). Viel zitierte Quellen zu genereller studentischer Beteiligung stellen die Studierendensurveys der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz dar, die in regelmäßigen Abständen veröffentlicht und unter anderem von Dippelhofer und Winter sekundäranalytisch ausgewertet werden (Dippelhofer, 2004, 2015; Winter, 2019). Eine weitere quantitative Befragung wurde von Schrader (2023) an der HAW Hamburg durchgeführt mit dem Ziel, verschiedene Beteiligungsformate und mögliche Hindernisse bei der Beteiligung zu identifizieren. Neben Häufigkeiten und Verteilungen bezüglich der Beteiligung Studierender an verschiedenen Formaten werden in diesen Analysen auch einige allgemeine Einflussfaktoren auf studentische Partizipation identifiziert. Darunter fallen beispielsweise die Hochschulart (Dippelhofer, 2004, 33-36), die Fächerzugehörigkeit (Dippelhofer, 2004, 36-39) und soziodemographische Merkmale der Studierenden (Raffaele & Rediger, 2021, S. 16). Dabei scheint die Nähe der Partizipationsmöglichkeit an der studentischen Lebenswelt ein ausschlaggebender Faktor zu sein, da sich Studierende häufig mit der eigenen Hochschule identifizieren (Ditzel & Bergt, 2013, S. 179). Konkrete Gründe für Beteiligung können dementsprechend Unzufriedenheit mit dem eigenen Studium und damit einhergehend das Bedürfnis nach Veränderung sein (Ditzel & Bergt, 2013, 182). Auch auf Seiten der Beteiligungsmöglichkeit selbst werden förderliche Merkmale herausgestellt, so etwa Transparenz und Wertschätzung gegenüber den Mitgliedern sowie Auskünfte über etwaige Maßnahmen und Resultate (Heilsberger, 2021, S. 289). Als mögliche Gründe für Nicht-Beteiligung werden mangelnde Zeit, Zeitdruck im Studium und das Gefühl genannt, dass die Beteiligung keine spürbaren Auswirkungen hat (Schrader, 2023, S. 11–12).

Es ist zu erkennen, dass sich die Befunde dieser Studien auf die allgemeine studentische Beteiligung im Hochschulkontext beziehen. Unklar ist, inwiefern sich diese auch konkret auf das Engagement in Fachschaften anwenden lassen. Weitere Befunde legen nahe, dass sich die Einflussfaktoren auf die Beteiligung an Institutionen studentischer Selbstverwaltung gegenüber akademischen Gremien oder Formaten der Qualitätssicherung unterscheiden. So stellt Dippelhofer (2004, S. 23) beispielsweise fest: „Je offizieller und politischer die Gruppen klingen, desto abgeneigter zeigen sich die Immatrikulierten, aktiv zu werden“. Eine aktuelle Untersuchung von Wagner-Diehl und Seibel (2023), bei der sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungsmethoden verwendet wurden, rückt die Beteiligung von Fachschaftsmitgliedern an Gremien in den Fokus und identifiziert förderliche und hinderliche Faktoren. In einem ebenfalls aktuellen Beitrag entwirft Biehl (2024) zudem ein Modell, welches dazu beitragen soll, die derzeitige „Schein-Partizipation“ (Biehl, 2024, S. 140) von Fachschaften an Gremien zu überwinden. Die institutionellen und organisatorischen Hürden auf Hochschulebene, die einer Partizipation nach diesem Modell entgegenstehen, liegen unter anderem in eingeschränkter „Ressourcenverfügbarkeit“ von Fachschaften (Biehl, 2024, S. 136), in einem „Anerkennungs- bzw. Wertschätzungsdefizit der Arbeit von Fachschaften“ (Biehl, 2024, S. 137) und einem „Machtungleichgewicht zwischen akademischem Personal und Studierenden“ (Biehl, 2024, S. 138).

Doch auch hier wird nicht in den Blick genommen, welche Faktoren aus Sicht der Studierenden überhaupt zum Engagement in ebenjenen Fachschaften geführt haben könnten. Das Engagement setzt zunächst einmal eine Kontaktaufnahme voraus, die durch Bedingungen auf individueller, sozialer sowie struktureller Ebene erschwert oder erleichtert werden kann. Insbesondere soziale Dynamiken werden in bisherigen Analysen kaum in den Blick genommen.

2.2 Soziale und akademische Integration nach Vincent Tinto

Vincent Tinto's Integrationstheorie (1975, 1987, 2023) bietet ein robustes Rahmenmodell zum Verständnis von Studienabbruch, Studienpersistenz und Studienerfolg. Im Kern postuliert Tinto, dass die Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Abschlusses eines Studiums stark von der Integration des*er Studierenden in die akademische Gemeinschaft abhängt. Diese Integration lässt sich in zwei Hauptdimensionen unterteilen: die soziale und die akademische Integration.

Grundannahmen von Tintos Integrationstheorie

Tintos Theorie basiert auf der Annahme, dass der Übergang vom Schul- zum Hochschulsystem einen bedeutenden Anpassungsprozess für Studierende darstellt. Dieser Prozess ist geprägt von Unsicherheit, neuen Herausforderungen und dem Verlust vertrauter sozialer Strukturen. Der Studienerfolg hängt daher maßgeblich davon ab, wie erfolgreich sich Studierende in die neue Umgebung integrieren können. Tinto unterscheidet dabei zwischen zwei zentralen Integrationsdimensionen:

Die Dimension der *sozialen Integration* beschreibt die Entwicklung von Beziehungen und Zugehörigkeit innerhalb der Hochschulgemeinschaft. Sie umfasst die Qualität der Beziehungen zu Kommiliton*innen, Lehrenden und anderen Mitgliedern der Universität. Eine starke soziale Integration zeichnet sich durch ein unterstützendes soziales Netzwerk, ein Gefühl der Zugehörigkeit und ein positives soziales Klima aus (Tinto, 1975, S. 106). Sozial gut integrierte Studierende fühlen sich an der Universität wohl, haben ein Gefühl der Verbundenheit und erhalten soziale Unterstützung und Anerkennung, die ihnen bei Herausforderungen hilft. Dies verdeutlicht, dass soziale Integration weit über rein persönliche Entscheidungen hinausgeht. Studierende sind in ihrem Netzwerk miteinander verbunden und ihre Erfahrungen beeinflussen sich gegenseitig (Tinto, 2023, S. 2).

Die Dimension der *akademischen Integration* bezieht sich auf die Einbindung der Studierenden in die akademische Gemeinschaft und die Auseinandersetzung mit den Studieninhalten. Sie umfasst die Qualität der Lehre, die Interaktion mit Lehrenden, die Beteiligung an akademischen Aktivitäten und die Wahrnehmung der Relevanz der Studieninhalte (Tinto, 1975, S. 104). Eine starke akademische Integration zeichnet sich durch ein hohes Maß an Engagement im Studium, eine positive Einstellung zur Lehre und ein Gefühl der Kompetenz und des Selbstvertrauens aus. Tinto betont in einem Reflexionsartikel aus dem Jahr 2023 die Bedeutung von Lernumgebungen, in denen Studierende miteinander kooperieren und sich austauschen. Kooperative Gruppenarbeiten in einem problemorientierten Rahmen können, so Tinto

(2023, S. 3), die akademische Leistung und das Zugehörigkeitsgefühl fördern, was wiederum die Wahrscheinlichkeit des Studienabschlusses erhöht.

Tinto argumentiert, dass sowohl soziale als auch akademische Integration für den Studienerfolg unerlässlich sind (Tinto, 1975, S. 96). Eine schwache Integration in einer oder beiden Dimensionen erhöht das Risiko des Studienabbruchs. Die beiden Integrationsformen beeinflussen sich zudem gegenseitig. Eine starke soziale Integration kann die akademische Integration fördern, indem sie ein unterstützendes Umfeld schafft und den Austausch von Wissen und Erfahrungen erleichtert. Umgekehrt kann eine positive akademische Integration, die durch Lernerfolg und Selbstvertrauen gekennzeichnet ist, die soziale Integration stärken, indem sie ein Gefühl der Zugehörigkeit und der Verbundenheit mit der akademischen Gemeinschaft fördert.

3 Leitfadeninterviews mit Studierenden an der Uzk

3.1 Fragestellung und methodologische Verortung

Qualitative Forschung und
Grounded-Theory-Methodologie

Bei der vorliegenden Fragestellung stehen zum einen die subjektiven Sichtweisen und Sinnzuschreibungen der Befragten im Vordergrund, zum anderen die Interaktions- und Handlungsprozesse, die für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Fachschaften eine Rolle spielen. Für beide Arten von Fragestellungen schlägt Reichertz die Grounded-Theory-Methodologie (GTM) als methodische Grundlage vor (Reichertz, 2016, S. 37).

Bei der GTM handelt es sich um einen Ansatz der qualitativen Sozialforschung, der von Glaser und Strauss entwickelt worden ist und darauf abzielt, in einem systematischen und iterativen Forschungsprozess „eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 18). Nach Strauss und Corbin (1996) ist eine Theorie dann gegenstandsverankert – also eine *Grounded Theory* –, wenn sie eng mit den untersuchten Phänomenen und den erhobenen Daten verknüpft ist. Die Theorie wird dann direkt aus den Daten abgeleitet und berücksichtigt den Kontext des Phänomens. Damit eignet sich dieser methodologische Ansatz besonders für die vorliegende Fragestellung, da aus dem aktuellen Forschungsstand nur wenige Kategorien deduktiv abgeleitet werden können. Dabei wird das zu untersuchende Phänomen zunächst ausgehend von einem allgemeinen Erkenntnisinteresse mit einem „offenen Blick“ und einer „gegenstandsbezogenen Breite“ betrachtet (Kühlmeier et al., 2020, Absatz 17). Das konkrete Forschungsthema wird im Verlauf des Forschungsprozesses schließlich konkretisiert und spezifiziert. Diese konzeptuelle Offenheit ermöglicht eine unvoreingenommene Herangehensweise, durch welche neue Konzepte und Beziehungen zwischen den Daten untersucht werden können.

Für die Forschungsfrage ist dieses Vorgehen insofern relevant, als sich das allgemeine Erkenntnisinteresse zunächst auf die subjektiven Sinn- und Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf Möglichkeiten studentischer Beteiligung an der Universität zu Köln bezog und deren Fokus erst im Verlauf des Forschungsprozesses auf Fachschaften präzisiert wurde. Theoretisches Wissen wird sowohl vor Beginn als auch im Laufe der Untersuchung intensiv

rezipiert. Allerdings wird es nicht wie im Paradigma der Hypothesenprüfung dazu genutzt, deduktiv Hypothesen und Modelle abzuleiten, diese zu operationalisieren und dann zu testen. Das erarbeitete theoretische Wissen dient vielmehr dazu, theoretische Sensibilität zu generieren, die sicherstellt, dass die Datenkonstruktion und Datenanalyse nicht bei Deskriptionen verbleibt, sondern zur Ebene gegenstandsbezogener Theoriebildung vorstößt (Glaser, 1978, S. 21-23).

Auch bei der GTM sind die Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung zu beachten (Steinke, 2000; Strübing et al., 2018). Für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die Indikation des Forschungsprozesses ist insbesondere die Dokumentation des Forschungsprozesses von Bedeutung, beispielsweise bezüglich der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, der Transkriptionsregeln und im Falle von Interviews als Erhebungsmethode auch die Auswahl der Interviewpartner*innen. Diese Punkte sollen im Verlauf des Kapitels erläutert werden. Für die empirische Verankerung und intersubjektive Nachvollziehbarkeit sind insbesondere angemessene Textbelege relevant, welche die Überprüfbarkeit der Ergebnisse gewährleisten sollen. Hierfür sind Zitate aus den Interviewtranskripten in die Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 4) eingebunden. Zudem wurden während des Forschungsprozesses ein Forschungstagebuch geführt und Memos erstellt, um die reflektierte Subjektivität in Form von Selbstbeobachtung und Selbstreflexion zu gewährleisten. In Kapitel 5 werden die Untersuchungsergebnisse zudem unter Rückbezug auf die in Kapitel 2 aufgeführten theoretischen Bezüge diskutiert.

3.2 Auswahl der Interviewpartner*innen

Da Interviews in der qualitativen Sozialforschung eine übliche Erhebungsmethode darstellen, um subjektive Sinn- und Bedeutungszuschreibungen zu untersuchen (Reichertz, 2016, S. 36), wurden leitfadengestützte Interviews als Erhebungsmethode ausgewählt. Im Fokus der Fragestellung stehen Studierende der UzK, von denen insgesamt 18 Studierende an einem Interview teilgenommen haben (siehe Tabelle 1).³

Theoretisches Sampling als
Auswahlstrategie

³ Aus Datenschutzgründen und um die Anonymität der Interviewpartner*innen zu gewährleisten, wurden die Fachschaftsbezeichnungen ebenfalls pseudonymisiert.

Studierende*r	Fakultät	Aktives Engagement
Stud1	Philosophische Fakultät	Keines
Stud2	Philosophische Fakultät	Keines
Stud3	Philosophische Fakultät	Fachschaft A
Stud4	Rechtswissenschaftliche Fakultät	Fachschaft B, Gremien
Stud5	Philosophische Fakultät	Fachschaft A, Fachschaft C
Stud6	Philosophische Fakultät	Keines
Stud7	Humanwissenschaftliche Fakultät	Keines
Stud8	Humanwissenschaftliche Fakultät	Fachschaft D
Stud9	Philosophische Fakultät	Keines
Stud10	Humanwissenschaftliche Fakultät	Fachschaft E
Stud11	Rechtswissenschaftliche Fakultät	Fachschaft F, Gremien
Stud12	Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät	Fachschaft B, Gremien
Stud13	Medizinische Fakultät	Fachschaft G
Stud14	Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät	Fachschaft F, Gremien
Stud15	Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät	Fachschaft F, Gremien
Stud16	Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät	Fachschaft H
Stud17	Humanwissenschaftliche Fakultät, Philosophische Fakultät	Keines
Stud18	Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät	Keines

Tabelle 1: Falldeskription, Quelle: eigene Darstellung

Grundsätzlich erfolgte die Auswahl der Interviewpartner*innen für diese Untersuchung nach der bei der GTM grundlegenden Strategie des Theoretischen Samplings, also „in einer sukzessiv-iterativen Bewegung in Koordination mit Schritten der Theorie-Generierung“ (Kühlmeier et al., 2020, Absatz 17). Dabei bezieht sich Theoretisches Sampling nicht auf „Personen an sich“, sondern auf „Vorkommnisse“, die auszuwählen sind „auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 148). Konkret bedeutet dies, dass zum einen Studierende mit unterschiedlichem Engagement in der studentischen und akademischen Selbstverwaltung berücksichtigt wurden, um vielfältige Perspektiven aktiver Beteiligung abzubilden. Zum anderen wurden gezielt auch Studierende einbezogen, die sich bewusst nicht beteiligen, um die Gründe für Nicht-Beteiligung und damit verbundene (strukturelle) Barrieren und Herausforderungen zu erfassen. Die Rekrutierung der Interviewpartner*innen erfolgte entweder am Campus der UzK durch direkte Ansprache oder per E-Mail.

Zu Beginn der Datenerhebung wurde der*die erste Studierende ohne konkrete Zielsetzung selektiert. Die Entscheidung für die nächste Untersuchungseinheit erfolgte dabei durch die Suche nach minimalen bzw. maximalen Kontrastfällen durch die Methode des ständigen Vergleichs unter Berücksichtigung der oben angeführten Kriterien. Beide Verfahrensmodi, Kontrastierungsarbeit und Theoretisches Sampling, sind im Forschungsprozess eng miteinander verwoben (Strübing, 2018, S. 38-39).

3.3 Datenerhebung und -aufbereitung

Die Interviews wurden als semi-strukturierte, leitfadengestützte Interviews konzipiert. Die Fragen im Leitfaden waren dementsprechend nicht im Vorfeld auf die Fachschaften als Institution der studentischen Selbstverwaltung beschränkt, sondern sollten die Interviewpartner*innen dazu anregen, über ihre subjektiven Perspektiven auf ein möglichst breites Feld der Möglichkeiten studentischer Beteiligung an der UzK zu erzählen. Die Auswahl der Fragen erfolgte nach dem Prinzip „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2022, S. 876), um die Offenheit der Antwortmöglichkeiten nicht mehr als nötig einzuschränken, aber aufgrund der Breite der ursprünglichen Forschungsfrage im Rahmen des konkreten Forschungsinteresses einen thematischen Rahmen zur Generierung von brauchbaren Daten für die Forschung zu gewährleisten (Helfferich, 2022, S. 879).

Die Erstellung des Leitfadens erfolgte nach der SPSS-Methode von Helfferich (2022). Dieser Prozess resultierte in einer inhaltlichen Gliederung des Leitfadens in die folgenden fünf Teilbereiche: (1) soziodemographische Merkmale zur Studiensituation der Befragten, (2) subjektives Verständnis der Befragten zur studentischen Beteiligung, (3) konkrete Erfahrungen und Einflüsse – hier sollten insbesondere die tatsächliche Beteiligung der Befragten sowie Motivation und Erwartungen vor der Beteiligung, konkrete Erfahrungen und Herausforderungen während der Beteiligung und im Falle von Nicht-Beteiligung die Gründe für ebendiese erfragt werden –, (4) Reflexionsfragen zum akademischen und persönlichen Lernprozess und (5) eine gänzlich offene Abschlussfrage nach möglichen Themen, die im bisherigen Verlauf noch nicht zur Sprache kommen konnten. Durch die Abschlussfrage sollte den Befragten die Gelegenheit gegeben werden, über die konkreten Leitfragen hinaus ihre persönlichen Perspektiven auf den Gegenstand mitzuteilen und die Struktur des Interviews damit wieder zu öffnen.

Die Erhebung der Interviewdaten erfolgte von Dezember 2023 bis Dezember 2024 nach Präferenz der Interviewpartner*innen in zwei Fällen in Präsenz, in den übrigen Fällen im virtuellen Raum mittels der Software Zoom. Die durchschnittliche Dauer der Interviews lag bei 30-35 Minuten, das längste dauerte 120 Minuten und das kürzeste 15 Minuten. Die Gesprächspartner*innen erhielten zu Beginn des Interviews Informationen über die datenschutzrechtlichen Rahmenbedingungen und unterschrieben eine entsprechende Einverständniserklärung zur tontechnischen Dokumentation. Allen Teilnehmenden wurde vor dem Interview lediglich das Thema „studentische Beteiligung an Studium und Lehre“ genannt. Im Rahmen dieser qualitativen Studie wurde seitens der Interviewer*innen ein Forschungstagebuch in Form von Memos geführt, in dem subjektive Eindrücke zu Verlauf und Atmosphäre des Gesprächs sowie eine Selbstreflexion über die eigene Rolle als Interviewer*in festgehalten wurden.

Nach der Erhebung wurden die Interviews mit der KI-gestützten Transkriptionsssoftware Riverside⁴ bzw. MAXQDA24 automatisch transkribiert und anschließend manuell aufbereitet. Für die Glättung der Transkripte wurden die

⁴ Die Software ist zu finden unter: <https://riverside.fm/transcription>

inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018, S. 21-25) angewendet. Nach der Transkription wurden die personenbezogenen Daten der Interviewpartner*innen pseudonymisiert.

3.4 Kategorienbildung und Auswertung

Ziel der Anwendung qualitativer Methoden ist die „regelgeleitete Transformation von (häufig textförmigen) Daten in eine abstrakt-konzeptuelle Form“ (Kühlmeier et al., 2020). Bei der Grounded-Theory-Methodologie geschieht dies in einem dreistufigen Kodierverfahren, das auch bei der Interpretation der vorliegenden Interviewdaten angewendet wurde. Da die Forschungsfrage dieser Arbeit im Verlauf des Forschungsprozesses jedoch auf den Bereich der Hochschulpolitik mit besonderem Fokus auf Fachschaften spezifiziert wurde, wurden im Sinne forschungspragmatischer „Abkürzungsstrategien“ (Flick, 2000, S. 263-264) einige Interviewpassagen, die sich nicht in den Kontext der studentischen Beteiligung an Hochschulpolitik einordnen ließen, bei der Interpretation und Analyse ausgeklammert.

Dreistufiges Kodierverfahren:
Offenes, axiales und selektives
Kodieren

Die Datenauswertung erfolgte in drei Schritten gemäß Strauss und Corbin (1996): Beim *offenen Kodieren* wurde das Material aufgebrochen und erste Konzepte durch Vergleiche und Fragen entwickelt (S. 44). Im *axialen Kodieren* wurden mithilfe des Kodierparadigmas Beziehungen zwischen den Kategorien hergestellt (S. 75-86.). Abschließend ermöglichte das *selektive Kodieren* die Auswahl einer zentralen Kategorie und deren theoretische Integration (S. 94-117). Die Kategorien wurden induktiv aus dem Interviewmaterial entwickelt, wobei in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996, S. 50) nach Möglichkeit *In-vivo-Kodes* – also von den Interviewpartner*innen genannte Worte und Äußerungen – verwendet wurden.

Als wiederkehrendes Thema kristallisierte sich während des offenen Kodierens z. B. die *soziale Passung* heraus, die zunächst mit verschiedenen In-vivo-Kodes wie beispielsweise *Das sind dann vielleicht eher meine Leute* kodiert wurde. Im Verlauf des axialen Kodierens, das alternierend mit dem offenen Kodieren eingesetzt wurde, konnten einzelne Kodes zu Kategorien zusammengefasst und je nach Kontext, in dem sie im Verlauf des Interviews erwähnt worden waren, verschiedenen Abschnitten des Beteiligungsprozesses zugeordnet werden. In diesem Fall wurde der In-vivo-Kode mit ähnlichen Kodes zu der Kategorie *soziale Passung* zusammengefasst und zunächst den ursächlichen Bedingungen zugeordnet, da diese als individueller Grund für das langfristige Engagement in der Fachschaft eine zentrale Rolle zu spielen schien (nähere Erläuterungen dazu in Kapitel 4.4). Im Rahmen des selektiven Kodierens wurde die Kategorie *soziale Passung* mit anderen Kodes und Kategorien wie etwa *Campus-Gefühl*, *Gemeinschaftsaspekt*, *Studierende für Studierende*, *Zugehörigkeitsgefühl* und *Ho-Po-Bubble* aufgefüllt, unter der Kategorie *Gemeinschaftsgefühl & Identifikation* zusammengefasst und mit dem Kernphänomen in Beziehung gesetzt.

4 Fachschaften zwischen hochschulpolitischer Funktion und sozialer Wirklichkeit – zentrale Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde auf Grundlage der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) eine Theorie zum studentischen Engagement in Fachschaften entwickelt. Die in Abbildung 1 dargestellten Ergebnisse werden im Folgenden entlang der zentralen Kategorien des Kodierparadigmas dargestellt. Dieses paradigmatische Modell dient als analytische Struktur, um die komplexen Zusammenhänge zwischen individuellen Beweggründen, sozialen Dynamiken und strukturellen Rahmenbedingungen sichtbar zu machen.

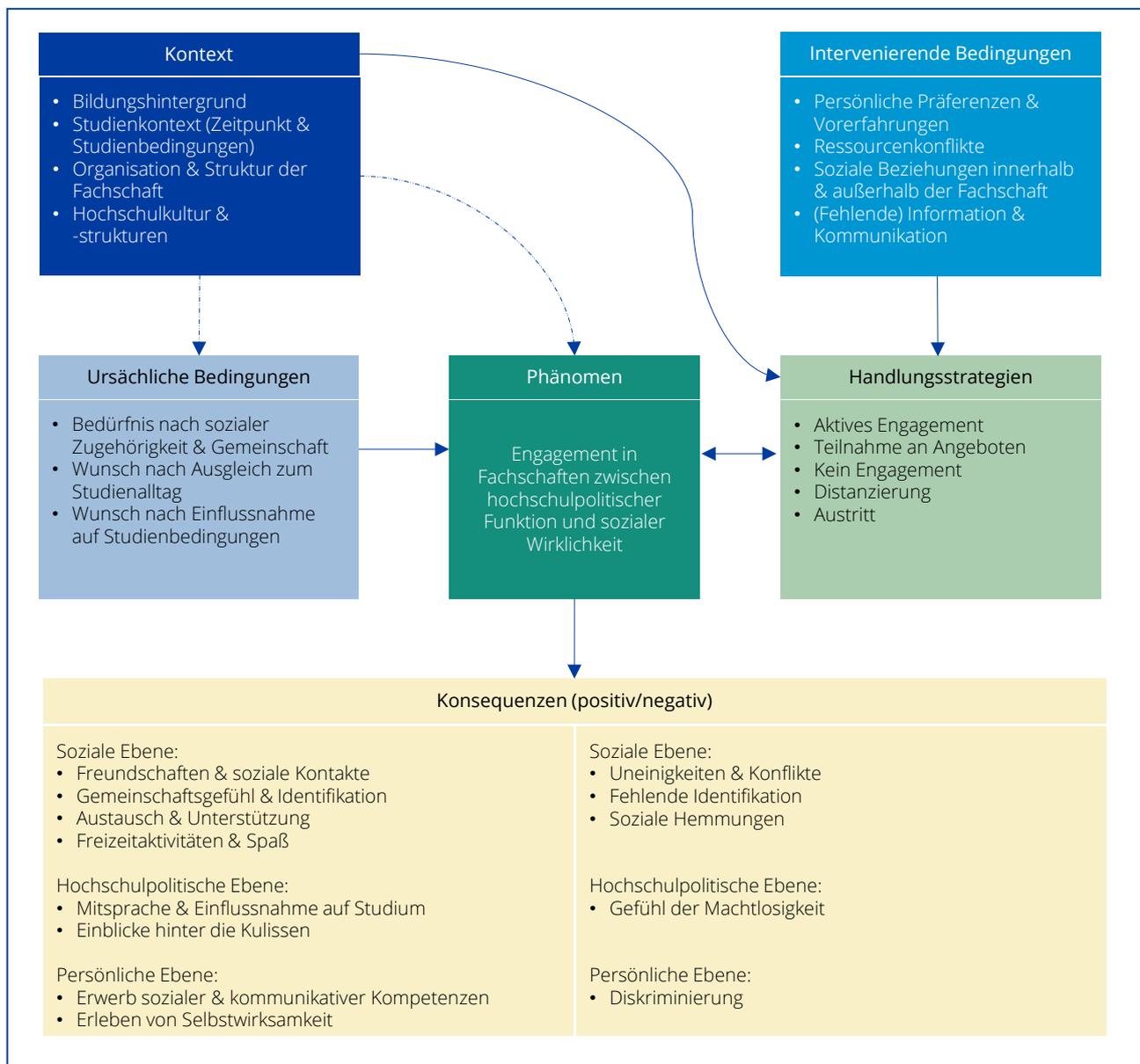


Abbildung 1: Grafische Darstellung der Grounded Theory zum studentischen Engagement in Fachschaften in Anlehnung an das paradigmatische Modell von Strauss und Corbin (1996, S. 78). Bei durchgezogenen Pfeilen wird eine direkte und bei gestrichelten Pfeilen eine indirekte Beeinflussung angenommen, Quelle: eigene Darstellung

Im Zentrum der Theorie steht das Kernphänomen *Engagement in Fachschaften zwischen hochschulpolitischer Funktion und sozialer Wirklichkeit*, das die zentralen Erfahrungen und Sinnzuschreibungen der befragten Studierenden bündelt. Die umgebenden Kategorien – *kausale Bedingungen, intervenierende Bedingungen, Kontext, Handlungsstrategien und Konsequenzen* – erlauben es, sowohl die Entstehung als auch die Entwicklung studentischen Engagements im Spannungsfeld zwischen hochschulpolitischer Funktion und sozialer Wirklichkeit differenziert zu beschreiben. Die folgenden Kapitel zeichnen auf dieser Basis die sozialen und hochschulpolitischen Aspekte des Engagements an Fachschaften nach und geben anhand qualitativer Interviewdaten einen vielschichtigen Einblick in die soziale Wirklichkeit studentischen Engagements.

4.1 Die Rolle von Zugehörigkeit und sozialen Beziehungen für den Einstieg in die Fachschaftsarbeit

Ein zentrales Motiv für die Beteiligung an der Fachschaftsarbeit ist aus Sicht der befragten Studierenden das *Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit und Gemeinschaft*. Dabei standen zunächst weniger die hochschulpolitischen Funktionen der Fachschaft im Fokus, sondern vielmehr der Wunsch, Anschluss zu finden und Teil einer Gemeinschaft zu werden. Es wird deutlich, dass der individuelle *Studienkontext* und die *Hochschulkultur und -strukturen* das Bedürfnis nach *sozialer Zugehörigkeit und Gemeinschaft* beeinflussen.

Wenn etwa durch gesellschaftliche Herausforderungen wie die Corona-Pandemie Diskussionen und konstruktive Dialoge fehlen, da die Lehre digital und asynchron stattfindet, und „die Vereinzelung ein riesiges Problem ist“ (Stud16), zeigen sich Potenziale der Fachschaftsarbeit. Stud11 z. B. erzählt, das Studium während der Corona-Pandemie begonnen zu haben und deshalb zur Fachschaft gegangen zu sein, um dort soziale Kontakte zu knüpfen:

„Ich habe bei der Fachschaft angefangen, weil ich hab zu Corona ja angefangen zu studieren. Das bedeutet, man hatte keine Möglichkeit, irgendwen kennenzulernen. Dann hab ich gedacht, okay, dann geh mal zur Fachschaft. Da lernst du Leute kennen und dann hast du ein bisschen Anschluss.“ (Stud11)

Die Bedeutung informeller Zugänge

Zugleich verdeutlichen viele Interviews, dass *soziale Beziehungen innerhalb und außerhalb der Fachschaft* Einfluss darauf haben, ob sich Studierende für oder gegen das Engagement entscheiden. Der Einstieg in die Fachschaft erfolgt häufig über soziale Kontakte – etwa durch Freund*innen, Kommiliton*innen oder Mentor*innen. So beschreibt Stud15, dass er*sie durch Mentor*innen der Fakultät in die Fachschaft gekommen ist und betont, in der Fachschaft viele *Freundschaften* geschlossen zu haben:

„Das war nämlich die allererste Phase oder Orientierungsphase, die wir seit Corona wieder hatten. Da [...] waren irgendwie alle ganz zufällig meine Mentoren. [...] Also am Ende war es war ganz am Anfang meine intrinsische Motivation, einfach das Zugehörigkeitsgefühl. Mit denen möchte ich befreundet sein, dementsprechend die Zeit mit ihnen verbringen. Wo verbringe ich Zeit mit denen? In der Fachschaft.“ (Stud15)

Teilweise erfolgte der Einstieg über *soziale Beziehungen innerhalb der Fachschaft* sogar trotz *fehlender Informationen und Kommunikation* über die

Chancen und Potenziale zur Mitgestaltung der Studienbedingungen: „Dass wir ja Themen einbringen können oder so, das bekomme ich jetzt erst mit. [...] Ich bin ja eigentlich nur reingerutscht, weil Freunde auch da waren“ (Stud3). Gleichwohl können *fehlende Informationen und Kommunikation* über die Fachschaften den Einstieg erschweren, wenn der Einstieg nicht primär über *soziale Beziehungen innerhalb oder außerhalb der Fachschaft* – auch im Zusammenhang mit dem *Bildungshintergrund* der Studierenden – vermittelt werden:

„Und dann, um auf dieses Thema eben Erstakademiker zu sprechen zu kommen, mir war gar nicht klar, als ich angefangen habe zu studieren oder als ich mich eingeschrieben habe, dass es überhaupt Beteiligungsmöglichkeiten gibt. Mir war nicht klar, was ist ein AStA. Ich wusste ungefähr, es gibt eine Fachschaft und dann hörte es auch schon auf, weil eben sehr wenig darüber vermittelt wird.“ (Stud 12)

Ob und in welcher Intensität Studierende sich in der Fachschaft engagieren, wird jedoch auch von *Ressourcenkonflikten* beeinflusst, die je nach individuellem *Studienkontext*, der *Hochschulkultur und -struktur* und der *Organisation und Struktur* der Fachschaft unterschiedlich gestaltet sein können. Studierende, die über ausreichende Ressourcen verfügen – etwa in finanzieller, zeitlicher oder sozialer Hinsicht⁵ –, haben deutlich bessere Voraussetzungen, sich aktiv einzubringen und ihr Studium erfolgreich zu gestalten. Auch durch Fachschaften, die über ausreichende Ressourcen verfügen, wird die Gremienbeteiligung erleichtert. Umgekehrt stellen fehlende Ressourcen häufig eine Barriere dar, die die Teilnahme am Hochschulleben erschwert oder sogar verhindert.

4.2 Verstetigung des Engagements durch soziale Dynamiken

Neben dem Erstkontakt entwickeln sich Fachschaften häufig zu einem stabilen sozialen Netzwerk, in dem sich Freundschaften vertiefen und ein *Gemeinschaftsgefühl* entsteht. Dieses Gefühl der Zugehörigkeit wird nicht nur als bereichernd empfunden, sondern hat auch handlungsleitende Wirkung: Es motiviert Studierende, sich stärker zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen:

„Viele Leute gehen da halt hin, weil sie natürlich auch da gute Freunde finden und Leute finden, die auch dieselben Interessen und Werte dann teilen und dann motiviert das natürlich, sich auch da weiter zu engagieren und so war das bei mir auch dann immer.“ (Stud4)

Hochschulpolitik als „Bubble“

Stud15 beschreibt die Hochschulpolitik zudem als eine Art „Bubble“, in die man hineingerät und die dann schwer wieder zu verlassen sei. Dies deutet auf eine starke soziale Dynamik hin: Sobald ein*e Studierende*r Verantwortung übernimmt, verstärken sich soziale Verpflichtungen und die Bindung an

⁵ Auf eine vertiefte Analyse weiterer finanzieller, zeitlicher und sozialer Ressourcen von Studierenden sowie Fachschaften als Institution wird an dieser Stelle verzichtet, da diese bereits in den in Kapitel 2 aufgeführten Beiträgen ausführlich diskutiert werden und für das hier fokussierte Kernphänomen keine differenzierende Relevanz festgestellt werden konnte.

die Gruppe. Die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft und die Übernahme von Verantwortung führen dazu, dass das Engagement verstetigt wird:

„Am Ende war es das Zugehörigkeitsgefühl [...] und halt auch dann dieses sehr schnelle, sehr frühe in Ämter kommen, wo man dann halt natürlich Verantwortung bekommt. Dann ist man halt einfach einmal in der Bubble drin. Und wenn man einmal in dieser Bubble drin ist, kommt man auch eigentlich da nicht mehr raus. Also oder nur sehr langsam.“ (Stud15)

4.3 Die Fachschaftsarbeit als Ausgleich zum Studium

Die Fachschaftsarbeit wird von vielen auch als *Ausgleich zum Studienalltag* erlebt. Sie bietet eine Plattform, um sich mit Themen außerhalb des Curriculums auseinanderzusetzen und gleichzeitig das Gefühl zu haben, einen Beitrag zu leisten: „Man sich einfach mit einem ganz anderen Thema auseinandersetzt, was nichts mit dem Studium zu tun hat. Das war auch einfach ein sehr guter Ausgleich“ (Stud11).

Insbesondere im Kontrast zu Phasen intensiven Lernens wird das Engagement als sinnvoll und entlastend erlebt. Es wird als Ort des *Erlebens von Selbstwirksamkeit* beschrieben, in dem die eigenen Interessen mit gesellschaftlichem Nutzen verbunden werden können:

„Insbesondere wenn man dann irgendwie für eine Klausur paukt, wo man dann nur Wissen auskotzt und es [...] dieses Bulimie-Lernen ist, dann reizt es dann natürlich sehr, wenn man sich dann in diese studentische Arbeit einbringen kann. Merkt man verändert was. Man hat hier irgendeinen Effekt mit dem, was man tut, dass dann halt das Studium zum Teil so ein bisschen in den Hintergrund rückt.“ (Stud14)

Viele Fachschaften organisieren zudem soziale Veranstaltungen wie Partys oder Ausflüge. Diese Aktivitäten tragen zur Auflockerung des Studienalltags bei und motivieren auf diese Weise zur Beteiligung: „Und weil es natürlich auch einfach Spaß macht, sind ja eher so Freizeitaktivitäten, die man da macht größtenteils“ (Stud5).

4.4 Ausschluss durch soziale Hemmungen oder fehlende Identifikation

Die positiven Effekte der Fachschaftsarbeit zeigen sich vor allem dann, wenn eine soziale Passung zwischen den Mitgliedern besteht, die das *Gemeinschaftsgefühl* und die *Identifikation* mit der Fachschaft fördert. Kommt es dagegen zu „Uneinigkeiten“ (Stud5) oder „unterschwelligem Konflikten“ (Stud16), kann die Beteiligung als belastend erlebt werden – in einigen Fällen führt sie zur *Distanzierung* von der Fachschaft oder gar zum *Austritt*:

„Also die Fachschaft muss schon auch zu einem selber passen, dass man Lust hat, da mitzuarbeiten [...] und die [Fachschaft C] hat mir überhaupt nicht gefallen. Da gab es nur Stress und Uneinigkeiten und bei der [Fachschaft A], da ist es halt sehr viel entspannter. Das sind so, ja dann vielleicht eher meine Leute.“ (Stud5)

Umgekehrt berichten andere Studierende von einer stabilisierenden Teamstruktur, die auch bei Herausforderungen Rückhalt bietet. Für Stud4

beispielsweise ist es „immer mehr als die halbe Miete zu wissen, okay, egal was wir machen, wir stimmen uns untereinander ab“ (Stud4).

Doch nicht alle Studierenden, denen die Möglichkeiten zum Engagement in Fachschaften bekannt sind, entscheiden sich für das aktive Engagement oder die passive Beteiligung im Sinne der Teilnahme an Angeboten. Einige beschreiben *soziale Hemmungen* oder eine ablehnende Haltung gegenüber der Art von sozialem Austausch, die Fachschaften anbieten. Stud2 etwa empfindet die erste Kontaktaufnahme als „gruselig [...], wenn man die Leute nicht so gut kennt“, und würde nur in Begleitung von Freund*innen an einer Veranstaltung der Fachschaft teilnehmen. Auch Stud1, der*die sich explizit gegen eine Beteiligung entschied, benennt zwar Möglichkeiten zur sozialen Vernetzung, spricht aber von *fehlender Identifikation* mit Fachschaften und entsprechender sozialer *Distanzierung*:

„Aber wenn ich das so zum Beispiel bei den Ersti-Wochen immer sehe, dann finde ich es immer so ein bisschen ‚Ah ja (..) muss ich jetzt nicht unbedingt mitmachen‘. [...] [A]lso hätte ich jetzt nicht direkt von vornherein gedacht ‚so ja ähm nicht so meins‘, dann wäre ich vielleicht auch verknüpfter, wäre vielleicht auch irgendwie in die Fachschaft gegangen oder so.“ (Stud1)

Solche Aussagen verdeutlichen, dass Fachschaften als soziale Gemeinschaften nicht für alle zugänglich sind. *Persönliche Präferenzen und Vorerfahrungen* und die *sozialen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Fachschaft* spielen eine entscheidende Rolle dabei, ob sich Studierende angesprochen fühlen.

4.5 Die Fachschaft als Ort hochschulpolitischer Partizipation

Neben der sozialen Komponente erfüllt die Fachschaft eine hochschulpolitische Funktion. Sie bietet Studierenden die Möglichkeit, aktiv an der Gestaltung von Studienbedingungen mitzuwirken und sich für ihre Interessen einzusetzen. Dabei geht es sowohl um die Teilnahme an Gremien als auch um informelle Austauschprozesse mit Dozierenden. Entsprechend wird in den Interviews auch der *Wunsch nach Einflussnahme auf Studienbedingungen* als eine weitere ursächliche Bedingung des Engagements deutlich. Der hochschulpolitische Nutzen wird jedoch selten isoliert genannt, sondern ist meist eng mit der sozialen Komponente und einer altruistischen Einstellung verknüpft. Stud13 beispielsweise erzählt, dass er*sie sich bereits im ersten Semester dafür entschieden hat, sich in der Fachschaft zu engagieren:

„Ich wollte mich integrieren, ich wollte Sachen schaffen, Projekte hinbekommen. [...] Und wenn man dann so ein riesiges Gemeinschaftsgefühl hat und Projekte für andere umsetzt, ist ein ist schon ein sehr, sehr schönes Gefühl. Auch einfach, ich mache das nicht für meinen Lebenslauf oder so, um irgendwelche Sachen abhaken zu können.“ (Stud13)

Auch Stud10 betont, dass er*sie die Verbesserung des Studiengangs nicht nur für den eigenen Vorteil angestrebt hat, sondern dass der Gemeinschafts-aspekt eine große Rolle gespielt hat: „Ein Ansprechpartner für Studierende zu sein, um sich eben dann gemeinsam stark machen zu können. Das war einer der großen, größten Motivatoren für mich“ (Stud10). Die Fachschaft wird somit nicht als abstraktes hochschulpolitisches Organ, sondern als

gemeinschaftsorientiertes und direktes Sprachrohr der Studierenden wahrgenommen.

Zudem wird die Wirkung der Fachschaftsarbeit aus Sicht der Studierenden insbesondere deshalb als besonders relevant empfunden, weil sie unmittelbar an ihre eigenen Erfahrungen und Bedürfnisse anschließt. Die Beteiligung an der Fachschaft wird nicht losgelöst als formale hochschulpolitische Aktivität betrachtet, sondern als ein Ort, an dem Veränderungen spürbar sind:

„Und bei der Fachschaft, da zum Beispiel glaube ich, dass die Auswirkungen am größten und am meisten sind, weil das ist ja von Studierenden für Studierende. [...] Es geht ja mehr ums Soziale und nicht irgendwie / Als Fachschaft löst man ja jetzt nicht Probleme mit der Mensa. Oder sowas.“ (Stud5)

Dass es „mehr ums Soziale“ geht, verdeutlicht, dass Fachschaften im Vergleich zu Gremien näher an der studentischen Lebenswelt verortet sind. Sie haben „weniger Gremiencharakter, als man sich das vielleicht so klassischerweise vorstellt“ (Stud4).

Auch *soziale Beziehungen innerhalb der Fachschaft* scheinen in Form von Gruppendynamiken dazu beizutragen, dass sich Studierende weiter in hochschulpolitische Strukturen hineinbewegen und bereit sind, sich trotz vorhandener *Ressourcenkonflikte* – beispielsweise im Zusammenhang mit dem eigenen Studium – aktiv zu engagieren:

„Es gab halt erst keine Nachfolger, und dann wurde ich halt angesprochen und habe mir das erst nicht vorstellen können, zumal das auch ist für mich gar nicht so in meinen Studienplan erst hereingepasst hätte, aber dann hat man mich doch irgendwie überzeugt und die Leute, die auch dann die anderen Positionen machen wollten, waren auch alle sehr nett.“ (Stud4)

Die Betonung darauf, dass die Leute „sehr nett“ (Stud4) waren, verdeutlicht, dass soziale Beziehungen eine entscheidende Rolle dabei spielen, ob sich jemand für ein hochschulpolitisches Amt entscheidet oder nicht. Dabei wird besonders in Fachschaften, die durch personelle Überschneidungen eng mit hochschulpolitischen Gremien verknüpft sind, die Übernahme weiterer Ämter begünstigt. So berichtet unter anderem Stud11, dass die Hochschulgruppe, in der er*sie vertreten ist, „sehr fachschaftenbasiert ist. Und dadurch haben wir dann da so die Connection gehabt, weil das sehr personengleich ist teilweise [...]. Und dadurch sind wir dann da so in [weitere Gremien, Anm. d. Verf.] reingerutscht“ (Stud11).

4.6 Ambivalenzen in der Zusammenarbeit mit Dozierenden und Hochschulakteuren

Auch der Austausch zwischen Studierenden und Dozierenden wird als wesentlich erlebt – Fachschaften fungieren als „Schnittstelle von Studierenden zu Dozierenden, aber auch zu weiteren universitären Angelegenheiten“ (Stud3), die gegenseitige Verständigung ermöglicht und die Qualität der Lehre verbessern kann. In diesem Zusammenhang wird die Fachschaftsarbeit nicht nur als ein organisatorisches oder administratives Engagement verstanden, sondern vielmehr als Ort des Austausches und der Aushandlung von Interessen.

Einige Interviewte betonen die positiven Aspekte dieser Zusammenarbeit: So beschreibt Stud4 ein „sehr gutes Verhältnis“ zum jeweiligen Dekanat, das bereits „seit Jahren“ besteht und auf Vertrauen basiert. Auch Stud5 hebt hervor, dass Fachschaftsengagement mit einem gewissen „Einblick hinter die Kulissen“ einhergeht, wodurch ein besseres Verständnis für die internen Strukturen und Abläufe an der Fakultät entstehe – eine Erfahrung, die auch Stud11 teilt, wenn er*sie davon spricht, dass sich durch die Gremienarbeit „ein gewisses Verständnis für die Fakultät“ entwickelt habe.

Allerdings zeigt sich in den Erzählungen auch eine andere Seite der hochschulpolitischen Beteiligung: Die Beziehung zu den Lehrenden und weiteren Gremienmitgliedern ist nicht frei von institutionellen Machtasymmetrien, die in *Hochschulstrukturen* verankert sind. Besonders in formellen universitären Gremien berichten Studierende immer wieder von einer strukturellen Unterlegenheit gegenüber den hauptamtlichen Hochschulakteur*innen. Ein zentrales Problem sind *fehlende Information und Kommunikation*, die in der Vorbereitung und Durchführung von Gremiensitzungen spürbar werden. Stud15 schildert dies eindrücklich: „Man muss schnell auf neue Informationen reagieren können, weil [...] die andere Seite hat immer einen Informationsvorteil und hat immer ein neues Argument, das wir in unserer Vorbesprechung überhaupt nicht kennen können.“ Die damit verbundene Unsicherheit verstärkt das Gefühl einer „Informationsasymmetrie und Machtasymmetrie“ (Stud15).

Dieses strukturelle Ungleichgewicht kann bei Studierenden das *Gefühl der Machtlosigkeit* verstärken – insbesondere dann, wenn Studierendeninteressen in den Gremien explizit abgewertet oder ignoriert werden. Stud11 berichtet von einer besonders belastenden Erfahrung:

„Es werden doch schon sehr offen auch studifeindliche, sehr studifeindliche Ansichten vertreten. So dass es zum Beispiel auch empfohlen wird, teilweise einfach Regelungen bestehen zu lassen, die eigentlich hochschulgesetzwidrig sind, weil man das in der Beratung dann als Handhabe hat.“ (Stud11)

Solche Aussagen deuten auf *Diskriminierung* hin, die nicht nur das Engagement der Studierenden erschwert, sondern auch deren Vertrauen in hochschulpolitische Prozesse untergraben kann.

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass aus Sicht der befragten Studierenden der UzK soziale Aspekte wie Zugehörigkeit, aber auch soziale Vernetzung und Unterstützung eine zentrale Rolle für das Engagement in der Fachschaft spielen. Insbesondere in Phasen sozialer Vereinzelung – etwa während der Corona-Pandemie oder zu Beginn eines neuen Studiums – übernehmen Fachschaften eine zentrale Rolle bei der sozialen Integration, indem sie Studierenden Möglichkeiten bieten, Anschluss zu finden und soziale Unterstützung zu erfahren. Gleichzeitig zeigt sich, dass ein fehlendes Zugehörigkeitsgefühl oder Konflikte innerhalb der Fachschaft zu einem Rückzug aus der Beteiligung führen können. Dies unterstreicht die

Bedeutung eines positiven sozialen Klimas und einer offenen Kommunikationskultur innerhalb der Fachschaften.

Fachschaften
als soziale Gemeinschaften

Besonders auffällig ist, dass Fachschaften weniger als primär politische oder administrative Gremien wahrgenommen werden, sondern vielmehr als soziale Gemeinschaften und Orte sozialer Integration, die den Austausch mit Kommiliton*innen und die gemeinsame Gestaltung des Studienalltags ermöglichen. Sie schaffen ein Umfeld, in dem Studierende Kommiliton*innen mit ähnlichen Interessen kennenlernen, Freundschaften schließen und ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln können. Gemeinsame Aktivitäten und Veranstaltungen stärken den sozialen Zusammenhalt und die Zugehörigkeit – ein Aspekt, der direkt Tintos Konzept der sozialen Integration entspricht. Nach Tinto (1987, 2023) sind sowohl soziale Eingebundenheit als auch akademische Verknüpfung entscheidend für den Studienerfolg und das Verbleiben im Studium. Dies verweist auf die Notwendigkeit, Fachschaften als soziale Gemeinschaften zu begreifen und entsprechend zu gestalten.

Soziale Integration als Ursache
für und Folge von Engagement
in Fachschaften

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist die wechselseitige Beziehung zwischen sozialer Integration und dem Engagement in Fachschaften. Dabei handelt es sich um einen dynamischen Prozess, in dem beide Aspekte sich gegenseitig bedingen und verstärken: Studierende, die bereits über soziale Kontakte innerhalb der Fachschaft verfügen oder ein starkes Bedürfnis nach Zugehörigkeit verspüren, sind eher motiviert, sich in der Fachschaft zu engagieren. Umgekehrt bietet die Fachschaft eine Plattform, um neue Kontakte zu knüpfen, Freundschaften zu schließen und ein Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln. Die gemeinsame Arbeit an Projekten und die Teilnahme an sozialen Aktivitäten fördern Beziehungen, die über das Studium hinaus Bestand haben können.

Darüber hinaus legen die Interviews nahe, dass das Engagement in der Fachschaft auch Wege zur akademischen Integration eröffnet. Durch die Mitarbeit erhalten Studierende Einblicke in Studienorganisation, Lehrplangestaltung und akademische Selbstverwaltung. Sie können aktiv an der Verbesserung der Studienbedingungen mitwirken, Feedback zur Lehre geben und sich an der Gestaltung des Studiums beteiligen. Die Zusammenarbeit mit Lehrenden und die Auseinandersetzung mit akademischen Themen im Rahmen der Fachschaftsarbeit fördern das Engagement im Studium und stärken das akademische Selbstvertrauen. Das studentische Engagement in Fachschaften stellt somit keinesfalls ein Randphänomen dar, sondern sollte als integraler Bestandteil des akademischen Studiums verstanden werden.

Gleichzeitig verdeutlichen insbesondere die ambivalenten Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Studierenden mit Dozierenden und anderen Hochschulakteur*innen jedoch auch, dass in formalen Gremien weiterhin Macht- und Informationsasymmetrien bestehen, die die akademisch-politische Integration erschweren und das Engagement der Studierenden einschränken. Dies korrespondiert mit zentralen Erkenntnissen, die auch in den aktuellen Beiträgen von Wagner-Diehl und Seibel (2023) sowie Biehl (2024) diskutiert werden.

Die Befunde zu längerfristigen Beteiligungsstrukturen werfen zudem die Frage auf, inwieweit Fachschaften zur Verstärkung hochschulpolitischen Engagements beitragen. Die Interviews legen nahe, dass Fachschaften als Einstiegsplattformen fungieren, die Studierenden ein weitergehendes Engagement in Gremien und in der Hochschulpolitik erleichtern. Dies kann aber auch dazu führen, dass sich geschlossene Strukturen herausbilden, in denen Engagement vor allem innerhalb bestehender Netzwerke weitergegeben wird. Um eine breitere Beteiligung zu ermöglichen, sollten daher gezielt niedrigschwellige Zugangswege geschaffen und die personelle Durchlässigkeit zwischen Fachschaft und weiteren Gremien kritisch reflektiert werden.

Für die zukünftige Forschung wäre es sinnvoll, die längerfristigen Auswirkungen der Fachschaftsbeteiligung auf das hochschulpolitische und gesellschaftliche Engagement zu untersuchen, beispielsweise in Form von Panel- oder Mixed-Methods-Studien. Soziale Beziehungen könnten zudem durch Netzwerkanalysen in den Blick genommen werden.

6 Praktische Implikationen für Lehre und Studium

Abbau sozialer Barrieren für erleichterten Einstieg

Aus dieser Untersuchung ergeben sich zentrale Implikationen für die Gestaltung von Lehre und Studium. Eine wesentliche praktische Implikation dieser Ergebnisse ist die Notwendigkeit, Maßnahmen zu entwickeln, die soziale Barrieren für das Engagement abbauen und den Einstieg in die Fachschaften erleichtern. Offene Veranstaltungen, gezielte Ansprachen sowie Mentoring-Programme insbesondere in der Studieneingangsphase könnten dazu beitragen, die Fachschaften für eine vielfältigere Gruppe von Studierenden zu öffnen. Fachschaften selbst können gezielt Patenschaften oder Buddy-Programme etablieren, um neue Mitglieder sozial einzubinden und bestehende Netzwerke für alle zugänglich zu machen. Lehrende und Hochschulverwaltung sollten die Bedeutung des Engagements anerkennen und aktiv unterstützen, indem sie beispielsweise Räume für Austausch bereitstellen oder Kooperationen mit Fachschaften initiieren beziehungsweise fördern.

Zudem sind viele Studierende mit den Aufgaben und Chancen von Fachschaften nur unzureichend vertraut, was das Engagement erschwert. Lehrende und Hochschulverwaltungen sind daher gefordert, die Kommunikation über Beteiligungsmöglichkeiten an Fachschaften zu verbessern, etwa durch die Integration entsprechender Inhalte in Einführungsveranstaltungen, digitale Informationsplattformen und gezielte Öffentlichkeitsarbeit.

Außerdem zeigt sich, dass Fachschaften eine wichtige Brücke zwischen Studierenden und Lehrenden darstellen. Sie fungieren als Vermittlungsinstanzen, die Studierenden eine Stimme geben und hochschulpolitische Entscheidungsprozesse mitgestalten. Um dieses Potenzial zu nutzen, sollten Hochschulen eine stärkere institutionelle Verankerung der Fachschaften in die universitären Strukturen anstreben, etwa durch regelmäßige Treffen zwischen Fachschaften und Lehrenden oder die Einbindung von Fachschaftsvertreter*innen in curriculare Entwicklungsprozesse. Fachschaften könnten so zu institutionalisierten Integrationsarenen werden, die sowohl Community Building als auch Mitgestaltung ermöglichen.

Literatur

- Bargel, T. (2000). Studentische Mitwirkung: Impulsreferat - Fragen zur studentischen Mitwirkung. Universität Konstanz, Geisteswissenschaftliche Sektion, FB Geschichte und Soziologie, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Konstanz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-236711>
- 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>
- Dippelhofer, S. (2004). Partizipation von Studierenden an Hochschulpolitik : Sekundäranalytische Befunde des 8. Konstanzer Studierendensurveys. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung(41).
- 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. & 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 Pädagogik: Bd. 13. Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (188-186). Springer VS.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (8. Auflage). Eigenverlag. <https://www.audiotranskription.de/downloads/#praxisbuch>
- Flick, U. (2000). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), Rororo Rowohlts Enzyklopädie. Qualitative Forschung: Ein Handbuch (Originalausgabe, S. 252–264). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fuchs-Heinritz, W., Klimke, D., Lautmann, R., Rammstedt, O., Stäheli, U., Weischer, C. & Wienold, H. (Hrsg.). (2011). Lexikon zur Soziologie (5., überarb. Aufl.). VS-Verl. <http://www.lehmanns.de/midvox/bib/9783531166025>
- Glaser, B. G. (1978). Theoretical Sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. The Sociology Press.
- Heilsberger, L. (2021). Politische Partizipation an Hochschulen. In F. Bätge, K. Effing, K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.), Kommunale Politik und Verwaltung Ser. Politische Partizipation (S. 275–293). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 875–892). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55
- Kühlmeyer, K., Muckel, P. & Breuer, F. (2020). Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der "Instruktionalität" qualitativer Auswertungsverfahren. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 21(1), 25. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3437>
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung(21), 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>
- Mayrberger, K. (2013). Partizipatives Lernen mit dem Social Web in der Schule. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), Organisation und Pädagogik: Bd. 13. Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (S. 167–175). Springer VS.
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., Knorr, K., Marquis, E., Shammas, R. & Swaim, K. (2017). A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. International Journal for Students as Partners, 1(1), 15–37. <https://doi.org/10.15173/ijasp.v1i1.3119>
- Raffaele, C. & Rediger, P. (2021). Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre [HoF-Arbeitsbericht 117]. Martin-Luther-

- Universität, Halle-Wittenberg. https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf.
- Reichert, J. (2016). Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung. SpringerLink Bücher. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4>
- 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>
- Schwaiger, M. (2003). Der Student als Kunde - eine empirische Analyse der Zufriedenheit Münchner BWL-Studenten mit ihrem Studium. Beiträge zur Hochschulforschung, 25(1), 32–62. <https://www.bzh.bayern.de/archiv/artikelarchiv/artikeldetail/der-student-als-kunde-eine-empirische-analyse-der-zufriedenheit-muenchner-bwl-studenten-mit-ihrem-studium>
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), Rororo Rowohlt's Enzyklopädie. Qualitative Forschung: Ein Handbuch (Originalausgabe, S. 319–331). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung: Aus dem Amerikanischen von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Originalausgabe: Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques (1990). Psychologie Verlags Union.
- Strübing, J. (2018). Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In C. Pentzold, A. Bischof & N. Heise (Hrsg.), Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten: Ein Lehr- und Arbeitsbuch (S. 27–52). Springer VS.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research, 45(1), 89. <https://www.jstor.org/stable/1170024>
- Tinto, V. (1987). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Univ. of Chicago Press. <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy1208/86011379-b.html>
- Tinto, V. (2023). Reflections: Rethinking Engagement and Student Persistence. Student Success, 14(2), 1–7. <https://doi.org/10.5204/ssj.3016>
- Universität zu Köln. (2022). Studentische Selbstverwaltung. Universität zu Köln. <https://portal.uni-koeln.de/studium-lehre/studierende/campusleben-mitbestimmen/studentische-selbstverwaltung>
- Universität zu Köln. (2023, 2. Oktober). Universität zu Köln begrüßt 4.600 Erstsemester [Pressemitteilung]. <https://portal.uni-koeln.de/universitaet/aktuell/presseinformationen/detail/universitaet-zu-koeln-begruesst-4600-erstsemester>
- Wagner-Diehl, D. & Seibel, L. (2023). Gremienbeteiligung von Fachschaften: Hinderliche und förderliche Faktoren des hochschulischen Engagements. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung & Sozialisation, 43(3), 295–314.
- 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 (S. 1–44). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Wissenschaftsrat. (2022). Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre. German Science and Humanities Council (Wissenschaftsrat). <https://doi.org/10.57674/Q1F4-G978>

Was brauchen wir, um fit für die Zukunft zu werden? – Ein studentischer Impuls für zukunftsfähige Curricula

Daha Yeo  ^{1*}

Zusammenfassung

Wie kann Hochschulbildung Studierende dazu befähigen, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und die Zukunft aktiv mitzugestalten? In diesem Beitrag wird ein studentisch initiiertes Themenkatalog vorgestellt, der im Rahmen des Strategieprozesses *HAW Hamburg 2030* entwickelt wurde. Ziel war es, zentrale gesellschaftliche Themen in die Curricula zu integrieren – von Demokratiebildung bis zur Klimakrise. Dies ist ein Erfahrungsbericht über studentische Partizipation in der Hochschulentwicklung und die Suche nach Themen, die Studierende zukunftsfähig machen können.

Schlagworte

Zukunftsfähiges Curriculum, studentisches Engagement, gesellschaftliche Verantwortung, Demokratiebildung, Zukunftskompetenzen

What do we need to be fit for the future? – A student impulse for future-oriented curricula

Abstract

How can higher education empower students to take social responsibility and actively shape the future? This article presents a student-initiated catalogue of topics that was developed as part of the *HAW Hamburg 2030* strategy process. Its aim was to integrate key societal issues – from democratic education to the climate crisis – into university curricula. A report on student participation in university development and the search for topics that can make students fit for the future.

Keywords

Future-oriented curriculum, student engagement, social responsibility, democratic education, Future skills

1 Einleitung

Wenn wir darüber sprechen, wie Hochschulen Studierende fit für die Zukunft machen können, sollten wir vor allem eines tun: die Studierenden selbst fragen. Was brauchen Studierende wirklich?

In einer Welt multipler Krisen – vom Klimawandel über Pandemien bis hin zu politischen Instabilitäten – gewinnt es meiner Meinung nach an Bedeutung, das Studiumfeld so zu gestalten, dass Studierende sich nicht nur fachlich qualifizieren, sondern auch lernen, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. In diesem Beitrag berichte ich als Studentin über die Entstehung eines von Studierenden initiierten Themenkatalogs, der eine Reihe von Zukunftskompetenzen auflistet, die heutzutage im Studium zu kurz kommen. Der Katalog wurde im Rahmen des Strategieprozesses *HAW Hamburg 2030* entwickelt und basiert auf persönlichen Erfahrungen sowie hochschulpolitischem Engagement. Zudem berichte ich von persönlichen Erfahrungen im Zuge meiner Beteiligung an einem Hochschulentwicklungsprozess: Von der Motivation über die Wirkung bis hin zu den Grenzen, auf die ich gestoßen bin. Schließlich zeige ich auf, was ich daraus für mein weiteres Studium und Engagement gelernt habe.

2 Motivation: Die Hochschule als Ort gesellschaftlicher Verantwortung

Die HAW Hamburg versteht sich als praxisorientierte Hochschule, die ihre Studierenden auf gesellschaftliche und zukünftige Herausforderungen vorbereiten will. Doch was heißt es, Studierende wirklich zukunftsfähig auszubilden?

Der Fokus auf Fachwissen allein reicht heute nicht mehr aus, um komplexe globale Krisen zu bewältigen. Es bedarf aus meiner Sicht zusätzlicher Kompetenzen, die scheinbar nicht mit dem eigenen Studienfach zusammenhängen, die jedoch wichtig sind, um Fachwissen verantwortungsvoll und gesellschaftswirksam einzubringen.

In meinem Studium vermisse ich Fragen nach gesellschaftlicher Orientierung, persönlicher Haltung und globaler Verantwortung. Doch sind es nicht gerade diese Fragen, die zentral für unsere Zukunft sind?

- Welche gesellschaftliche Rolle haben wir als Hochschulabsolvent*innen eigentlich?
- Welche Verantwortung tragen wir als Hochschulabsolvent*innen?
- Und wie kann uns unser Studium dazu befähigen, aktiv an der Gestaltung einer besseren Zukunft mitzuwirken?

Wir alle erleben aktuell, wie sich unsere Welt extrem und schnell verändert. Jedoch scheint mir, dass es im Studium zu wenig Raum für eine Reflexion darüber gibt. Der Wunsch, die gesellschaftliche Verantwortung von uns Studierenden stärker im Studium zu verankern – und uns dabei kontinuierlich

mit neuen Herausforderungen auseinanderzusetzen – war Ausgangspunkt meines Engagements in der Hochschulentwicklung.

Mein hochschulpolitisches und gesellschaftliches Engagement hat mir wichtige Einblicke ermöglicht und die intensive Auseinandersetzung mit demokratischen Werten, Pluralismus und Wissenschaftspolitik haben mich geprägt. Ähnliche Erfahrungen würde ich mir auch für andere Studierende wünschen. Erfahrungen von Demokratiebildung und Partizipation sollten meiner Meinung nach einen festen Platz in einem zukunftsfähigen Curriculum finden.

3 Hochschulisches und zivilgesellschaftliches Engagement als Impulse

Parallel zu meinem Studium engagiere ich mich im Studierendenparlament der HAW Hamburg sowie in der Klimabewegung *Students for Future Hamburg*, die sich für mehr Klimaschutz und Klimabildung an den Universitäten und Hochschulen sowie für nachhaltigere Mensen einsetzt. In beiden Kontexten wurde mir klar, wie eng gesellschaftliche, politische und ökologische Fragen miteinander verknüpft sind – und wie wichtig es ist, diese auch im Studium zu verhandeln.

Außerdem habe ich durch die hochschulübergreifende Arbeit bei *Students for Future Hamburg* Einblicke in andere Studienangebote gewonnen – etwa in interdisziplinäre Angebote an der Universität Hamburg. Oder beim Leuphana Semester der Leuphana Universität Lüneburg, bei dem alle Erstsemester lernen interdisziplinär zusammenzuarbeiten. Gesellschaftliche Fragen, Interdisziplinarität und transformative Bildung sind im dortigen Curriculum systematisch eingebunden. Im Vergleich dazu erscheint mir mein eigenes Studium der Illustration fachlich etwas einseitig und wichtige Zukunftsfragen nur am Rande behandelnd.

4 Einbindung in den Strategieprozess HAW Hamburg 2030

Durch mein hochschulpolitisches Engagement haben sich für mich immer weitere Türen geöffnet. Dass ich mich persönlich an Veränderungsprozessen in meiner Hochschule einbringen kann, hätte ich mir nie träumen lassen. Gerne nahm ich deshalb die Einladung an, Teil des Entwicklungsteams *Zukunftsfähige Curriculumsentwicklung* zu sein, das im Wintersemester 2024/25 im Rahmen des Hochschulstrategieprozesses *HAW Hamburg 2030* arbeitete. Die HAW Hamburg befindet sich derzeit in einem umfassenden Reformprozess, der neben strukturellen Veränderungen auch die konzeptionelle Neuausrichtung der Studiengänge umfasst. Im Rahmen dieses Prozesses wurden verschiedene Entwicklungsteams gebildet, um zentrale Zukunftsfragen der Hochschule in partizipativen Prozessen zu bearbeiten. Eines dieser Teams widmete sich dem Thema *Zukunftsfähige Curriculumsentwicklung*. Ziel ist es, hochschulweite Empfehlungen zu entwickeln, die u. a. umfassen, Studiengänge künftig stärker auf gesellschaftliche Herausforderungen

auszurichten und dabei innovativer, inklusiver und nachhaltiger zu werden. Das Team setzte sich aus Lehrenden, Verwaltungsmitarbeitenden und studentischen Vertreter*innen zusammen und arbeitete über mehrere Monate hinweg an konkreten Handlungsempfehlungen.

5 Entstehung des Themenkatalogs: Grundlagen für Zukunftskompetenz

Im Laufe der Arbeit im Entwicklungsteam wurde mir zunehmend bewusst, wie unterschiedlich die Erwartungen an das Thema waren. Während viele Diskussionen sich auf organisatorische Fragen konzentrierten, fehlte mir häufig der Blick auf das Grundlegende und die Inhalte:

- Nicht bloß: „Wie setzen wir das um?“ Sondern: „Warum ist das wichtig?“
- „Welche Themen brauchen wir eigentlich, um die Zukunft gestalten zu können?“
- „Welche Fragen sind für Studierende heute relevant?“

Mein Wunsch nach solch einer inhaltlichen Orientierung stieß jedoch im Team auf wenig Resonanz.

Nach zwei Monaten langwieriger Diskussion entschloss ich mich deshalb, selbst einen Impuls zu setzen. Ich begann damit, einen eigenen Themenkatalog zu entwickeln. So entstand eine Liste von Lernzielen und Fragestellungen, die ich für zentral halte, um mich persönlich, aber auch alle Studierenden fit für die Zukunft zu machen – ganz abgesehen vom konkreten Studienfach. Um diesen Katalog zu schärfen, habe ich Rückmeldungen und inhaltliche Anregungen eingeholt, unter anderem von fünf Lehrenden unterschiedlicher Fachrichtungen der HAW Hamburg – Umwelttechnik, Medienkommunikation, Soziale Arbeit, Design und Maschinenbau –, die ich aus anderen hochschulpolitischen Kontexten kenne und deren Perspektiven ich schätze. Ihre Beiträge, Rückfragen und Ergänzungen haben mir geholfen, die Auswahl und Formulierung der Themen zu schärfen. Weitere Impulse erhielt ich durch Austausch mit Freunden und Familie. Der Entstehungsprozess war somit kein rein individueller, sondern ein dialogischer – getragen von vielen Perspektiven. Daraus ist die in Abbildung 1 dargestellte Themenübersicht entstanden:

Studierende der HAW Hamburg sollten während ihres Studiums idealerweise einmal in Kontakt mit folgenden Themenkomplexen kommen. Das wird sie befähigen, Lösungen für die Herausforderungen der Zukunft zu entwickeln.



Abbildung 1: Inhalte und Lernziele für ein zukunftsfähiges Curriculum, Quelle: eigene Darstellung

Bei der Umsetzung würde ich mir Pragmatismus wünschen: Aus meiner Sicht genügt es für den großen Teil dieser Themen, lediglich sicherzustellen, dass Studierende im Laufe ihres Studiums sich einmal mit ihnen auseinandersetzen. Das könnte zum Beispiel im Rahmen einer einzelnen Vorlesung geschehen. Ein anderer Teil benötigt Übung und es müsste hierfür ein Lernangebot geschaffen werden. Ein dritter Teil hat womöglich Interesse an einer Vorlesungsreihe. – Es bräuchte meines Erachtens etwas Fantasie und Willen. Dann dürfte die Integration dieser Idee in die an der HAW Hamburg angebotenen Studiengänge weder an finanziellen Hürden noch an zeitlichen Ressourcen der Studierenden selbst scheitern.

Als ich diesen Katalog im Entwicklungsteam vorstellte, war ich überrascht über die positive Resonanz: Zum ersten Mal wurde nicht darüber gesprochen, was alles nicht geht – sondern was möglich sein könnte. Die Diskussion war plötzlich geprägt von Zustimmung, Interesse und dem Wunsch, konkrete Umsetzungswege zu finden. Dies bestätigte mir, wie wichtig und hilfreich visionäre Ansätze bei solchen Prozessen sind, um kreativ nach neuen Lösungsansätzen zu suchen.

Leider konnten diese Themen aus zeitlichen Gründen sowie aufgrund der Zusammensetzung der Gruppe nicht im Entwicklungsteam weiter durchdiskutiert werden, um ein gemeinsames Ergebnis zu erzielen. Der Katalog wurde trotzdem schließlich als kleiner Abschnitt in den Entwurf des Abschlussberichts aufgenommen und dort wird empfohlen, ihn in einem nachgelagerten Prozess weiterzuentwickeln.

6 Reflexion: Beteiligung mit Wirkung und Hürden

Die Beteiligung am Strategieprozess war inspirierend – und zugleich herausfordernd. Einerseits bot sich für mich im Entwicklungsteam ein Raum, in dem ich meine Perspektive als Studentin einbringen konnte. Ich hatte die Möglichkeit, eigene Impulse zu setzen, mitzudenken und sichtbar zur Diskussion über die Zukunft der Lehre an meiner Hochschule beizutragen.

Gleichzeitig habe ich aber auch die Grenzen solch eines Partizipationsprozesses erfahren: Visionäre Ideen beißen sich oftmals mit institutionellen Rahmenbedingungen. Als Entwicklungsteam hatten wir den Auftrag, Vorschläge für ein zukunftsfähiges Curriculum zu entwickeln. Ob und wie unsere Ideen weiterverfolgt werden, blieb unklar. Diese Unverbindlichkeit führte im Team immer wieder zu Zögerlichkeit.

Für mich als Studierende war es besonders herausfordernd, die Sprache der Hochschulverwaltung zu verstehen, ohne meine eigene studentische Perspektive zu verlieren. Die Gespräche waren häufig von Fachbegriffen, Gremienlogiken oder organisatorischen Überlegungen geprägt – nicht nur sprachlich, sondern auch gedanklich. Das war für mich oft zu bürokratisch und theoretisch. Das hätte anders ausgesehen, wenn viel mehr Studierende im Entwicklungsteam vertreten gewesen wären – wir waren schließlich nur vier Studierende von 29 Teammitgliedern. Da Studierende in solche Entwicklungsprozesse bislang nur selten fest eingebunden sind, scheint mir die Herangehensweise dieser Prozesse sehr an der Perspektive der Verwaltung orientiert zu sein.

7 Vom Engagement zur eigenen Bachelorarbeit

Obwohl das Entwicklungsteam zu Ende geht, habe ich mich entschieden, das Thema weiterzuverfolgen. Aus dem Impuls heraus entsteht nun meine Bachelorarbeit im Studiengang Illustration: Ich möchte den Katalog weiterentwickeln. Die angesprochenen Themen fehlen ja nicht nur an der HAW Hamburg, sondern auch an vielen andern Hochschulen. Vielleicht gelingt es mir so, etwas mehr Aufmerksamkeit für die bisher vernachlässigten Themenkomplexe während des Studiums zu generieren. Mein Plan ist, jedes Thema durch eine Illustration visuell aufzubereiten. Ziel ist es, die abstrakten Inhalte greifbarer zu machen und gleichzeitig die Freude an der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen zu fördern.

Es soll mein kleiner Beitrag als Studierende der Illustration zur Mitgestaltung einer offenen, zukunftsorientierten Gesellschaft sein.

8 Fazit: Zukunft gestalten heißt mitgestalten

Durch die Arbeit im Entwicklungsteam habe ich Folgendes gelernt: Zukunftsfähige Curricula setzen voraus, dass Hochschulen neben der Fachperspektive sich auch als ein Ort für die Auseinandersetzung über gesellschaftliche Verantwortung begreifen. Die Beteiligung am Strategieprozess war für mich ein Beispiel für diese Auseinandersetzung. Ich habe mir Gedanken über meine Verantwortung gegenüber zukünftigen Studierenden gemacht, die hoffentlich von dieser neuen Ausrichtung profitieren können. Deshalb habe ich den Themenkatalog auf eigene Faust entwickelt, als ein Vorschlag, wie zentrale Zukunftsthemen systematisch in das Studium integriert werden können sowie als fester Bestandteil eines verantwortungsbewussten Bildungsangebots, das Studierende nachhaltig dazu anregen soll, sich für eine bessere Zukunft einzusetzen.

Ich hoffe, dass dieser Erfahrungsbericht andere Studierende ebenfalls ermutigt, eigene Ideen einzubringen und Verantwortliche dazu inspiriert, studentische Perspektiven als Chance für Erneuerung zu begreifen. Ich wünsche mir, dass Hochschulen den Mut aufbringen, Studierenden mehr Räume zur aktiven Mitgestaltung zu eröffnen und sie als Mitwirkende in der inhaltlichen Auseinandersetzung um ein zukunftsfähiges Studium zu betrachten und nicht nur als Feedbackgebende, deren Partizipation scheinbar nur der Öffentlichkeitsarbeit dient. Denn wer die Zukunft gestalten können soll, sollte dies im Studium lernen können und gerade dort animiert werden, über Zukunft nachzudenken.

Studentische Partizipation weiterdenken: Gelebte Mitbestimmung als Zukunftsaufgabe der Hochschule

Saskia Schrader  ^{1*}

Zusammenfassung

Studentische Partizipation ist ein zentrales Element hochschulischer Mitbestimmung. In der Praxis bleibt sie jedoch oft hinter institutionellen Ansprüchen zurück. Vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen analysiert dieser Beitrag Voraussetzungen für eine zukunftsgerichtete und nachhaltige Partizipation von Studierenden in Lehre, Qualitätssicherung und Hochschulentwicklung. Neben strukturellen Handlungsoptionen werden gezielte Reflektionsfragen formuliert, die Hochschulen dabei unterstützen können, studentische Mitgestaltung systematisch zu stärken und als Bestandteil einer demokratischen, wandlungsfähigen Hochschulkultur zu verankern.

Schlagworte

Students as Partners, Mitbestimmung, Mitgestaltung, Hochschulkultur, Zukunft der Hochschule

Taking student participation further: Active participation as a future task for universities

Abstract

Student participation is a key element of democratic governance in higher education but often falls short of institutional aspirations in practice. Against the background of current challenges, this article analyses the conditions for future-oriented and ongoing student participation in teaching, quality assurance, and university development. In addition to structural options for action, targeted questions for reflection designed to support universities in systematically strengthening student engagement and embedding it as a component of a democratic, adaptable university culture are formulated.

Keywords

Students as Partners, Co-creation, University Culture, Future of the university

1 Einleitung

Seit der Demokratisierungsbewegung der 1960er-Jahre und der Bologna-Reform 1999 ist studentische Partizipation ein fester Bestandteil des Hochschulsystems (Ditzel & Bergt, 2013, S. 177). In der Hochschulgesetzgebung wird die Mitbestimmung Studierender gesetzlich verankert und der Wissenschaftsrat empfiehlt sie als zentrales Instrument zur „gemeinschaftliche[n] Verantwortung für gelungene Bildungsverläufe“ (Wissenschaftsrat, 2022, S. 49). Inzwischen stellen Hochschulen an sich selbst hohe Ansprüche bezüglich der Beteiligung ihrer Studierenden – sei es in der Lehre, im Qualitätsmanagement, in der Forschung oder in der Hochschulentwicklung (Gädeke & Schaper, 2024, S. 24). Während Hochschulgremien und die studentische Selbstverwaltung zentral bei der Partizipation bleiben (Bargel, 2000, S. 1), gewinnen seit der Bologna-Reform auch Qualitätssicherung und Hochschulentwicklung an Bedeutung (Raffaele & Rediger, 2021, S. 12).

Studierende haben heute vielfältige Mitwirkungsmöglichkeiten – sei es in Evaluations- und Akkreditierungsprozessen, in Gremien der akademischen und studentischen Selbstverwaltung oder in studierendenzentrierten Lehrformaten. Jedoch ist studentische Partizipation oft nicht fest im Hochschulalltag verankert. Trotz erweiterter Partizipationsangebote ist das studentische Engagement rückläufig (Bargel, 2000, S. 3; Ditzel & Bergt, 2013, S. 177). Dieser Beitrag argumentiert, dass Partizipation an Hochschulen nicht nur erhalten, sondern aktiv gefördert werden sollte. Indem studentische Partizipation vielfältige Perspektiven der Hauptbetroffenen in Entscheidungsprozesse einbringt, eine verantwortungsbewusste akademische Gemeinschaft fördert und die Akzeptanz für Veränderungsprozesse erhöht, trägt sie zu einer zukunftsfördernden Hochschulentwicklung bei.

Studentische Partizipation und *Students as Partners* sind in den letzten Jahren populäre Buzzwords im Hochschulkosmos geworden und viele Hochschulen bemühen sich, studentische Partizipation zu fördern. Es scheint jedoch so, als bliebe die Umsetzung vielerorts noch hinter den eigenen Erwartungen zurück. In diesem Beitrag werden Inspirationen für eine zukunftsorientierte und wirksame Einbindung von Studierenden in hochschulische Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse entwickelt. Ausgehend von einer Darstellung des aktuellen Standes soll aufgezeigt werden, welche Voraussetzungen erforderlich sind, um studentische Partizipation in Studium und Lehre nachhaltig zu stärken. Der Fokus liegt dabei auf Ansätzen und konkreten Handlungsoptionen, mit denen Hochschulen studentische Mitgestaltung gezielt fördern und weiterentwickeln können – mit dem Ziel, Partizipation als integralen Bestandteil einer demokratischen Hochschulkultur zu etablieren.

2 Partizipation – ein theoretischer Rahmen

Wann kann von Partizipation gesprochen werden? Partizipation bezeichnet die aktive Mitwirkung und Mitbestimmung von Individuen und Gruppen in Entscheidungsprozessen (Raffaele & Rediger, 2021, S. 8), was auch die Beteiligung in vorgelagerten Informations- und Kommunikationsprozessen, welche die informierte Partizipation an Entscheidungen erst ermöglichen, einschließt (Ditzel & Bergt, 2013, S. 180). Um echte Partizipation handelt es sich,

wenn Beteiligte nicht nur teilnehmen, sondern tatsächlich teilhaben und über Entscheidungsmöglichkeiten und -macht verfügen (Schnurr, 2018, S. 634). Anders als die Mitbestimmung, meint Partizipation neben institutionalisierten auch informelle Wege der Beteiligung und Einflussnahme (Heilsberger, 2021, S. 289). Bei Partizipation im Hochschulkontext begegnen sich Studierende und akademisches Personal idealerweise auf Augenhöhe und werden als ebenbürtige Akteur*innen verstanden (Wissenschaftsrat, 2022, S. 50). Diese Ansicht steht im Gegensatz zum neoliberalen Verständnis von Studierenden als Kund*innen und orientiert sich an dem Konzept *Students as Partners*, in dem Studierende als Partner*innen und deshalb in Lehr- und Hochschulentwicklung als gleichwertig involvierte Akteur*innen verstanden werden (Healey et al., 2016, S. 2).

Zur Klassifizierung der Studierendenbeteiligung wurden verschiedene Modelle entwickelt. Kerstin Mayrberger (2019, S. 97) beschreibt in ihrem Modell studentischer Partizipationsstufen vier Typen, wovon lediglich Typ III (Mitwirkung, Mitbestimmung, Selbstbestimmung) als Partizipation bezeichnet wird und einen echten Partizipationsraum bietet. Die Typen I und II unterscheiden Nicht-Partizipation (Fremdbestimmung, Instrumentalisierung) bzw. Vorstufen der Partizipation (Alibi-Teilnahme, Teilhabe oder Anhörung, Einbeziehung) und genügen dem Anspruch einer echten Partizipation nicht. Der vierte Typ geht über Partizipation hinaus, da hier die Studierenden über volle Autonomie verfügen und sich selbst verwalten. Ditzel und Bergt (2013, S. 185) entwickelten ein Modell, welches die Partizipationsneigung und die damit verbundene Partizipationsstufe in vier Kategorien unterscheidet. Während die erste Kategorie keine Partizipation ist, erstrecken sich die Stufen von der passiven Partizipation (geringer Aufwand, konkreter Nutzen, extrinsische Motivation) über die Ad-hoc-Partizipation (punktueller Partizipation für das Erreichen bestimmter Ziele, für Partizipationsangebote offen) bis hin zur aktiven Partizipation (Beteiligung in Gremien etc., starke intrinsische Motivation, Partizipation als Wert, an der Hochschule präsent). Diese Definition und Einordnung in Stufenmodelle soll im Folgenden dabei helfen, die aktuelle Lage der Partizipation an deutschen Hochschulen einzuordnen.

3 Aktuelle Forschung und Perspektiven

Zunächst soll anhand von empirischen Untersuchungen sowie Praxisberichten ein Blick auf die aktuelle Partizipationsrealität geworfen werden. Empirische Untersuchungen zeigen, dass nicht alle Studierenden der Erwartung der Hochschulen zu partizipieren nachkommen und die Möglichkeiten an der Hochschule dazu wahrnehmen. Der regelmäßig und zuletzt 2016 erhobene Studierendensurvey der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz zeigt, dass die meisten Studierenden weder Interesse an studentischer Selbstverwaltung (61 %) noch an den politischen Gremien der Hochschule (73 %) haben. Zuletzt gaben lediglich 5 % der befragten Studierenden an, gelegentlich oder häufig an studentischer Selbstverwaltung und 2 % an politischen Gremien der Hochschule teilzunehmen. Nur etwa 3 % der Studierenden nehmen gelegentlich an politischen Studierendenvereinigungen teil, während lediglich 4 % häufiger teilnehmen und ein Amt oder eine Funktion bekleiden bzw. übernehmen (Multrus et al., 2017, S. 81-82). Die aktuellere

Studierendenbefragung zum Thema studentische Partizipation an der HAW Hamburg von Schrader (2023a, S. 11) zeigt, dass sich eine deutliche Mehrheit der Studierenden an der untersuchten Hochschule für Partizipation interessiert und diese als wichtig empfindet, jedoch nur wenige Studierende tatsächlich partizipieren. Zahlreiche Gründe halten sie davon ab, wovon insbesondere fehlende Transparenz seitens der Hochschule, zu wenig Wertschätzung, das Gefühl nichts verändern zu können und der Zeitdruck im Studium als Hinderungsgründe gelten, welche auf organisationaler Ebene bearbeitet werden könnten (Schrader, 2023a, S. 12-13). Auswertungen der regelmäßigen Studierendenbefragung der Universität Potsdam ergaben zum Thema studentische Partizipation, dass Studierende grundsätzlich wenig an niedrigschwelligen Beteiligungsmöglichkeiten wie Hochschulwahlen, Studierendenbefragungen, Lehrveranstaltungsevaluationen teilnehmen, aber auch Partizipationsmöglichkeiten wie die Mitarbeit in Gremien wie Studierendenparlament, AStA und Hochschulsenat sowie die Mitarbeit im Qualitätsmanagement z. B. in Akkreditierungskommissionen nicht wahrnehmen (Albrecht et al., 2024, S. 120-121).

Internationale Untersuchungen stellen außerdem fest, dass Studierende das Gefühl haben, hohen Aufwand bezüglich Partizipation zu betreiben und dennoch geringen Einfluss zu haben (Gul, 2010, S. 568) sowie, dass der Partizipationserfolg häufig vom Engagement und Wohlwollen des akademischen Personals abhängig ist (Lizzio & Wilson, 2009, S. 82). Praxisanalysen von Gädeke und Schaper (2024, S. 24) sowie Biehl (2024, S. 137) beschreiben, dass Studierende es teilweise als schwierig empfinden, sich in die Strukturen der Hochschule einzufinden, dass sie sich Hierarchien ausgesetzt sehen und Entscheidungsprozesse nicht ausreichend verstehen oder in diese eingebunden werden. Dadurch geraten sie in eine „passive Beobachterrolle“ (Biehl, 2024, S. 137).

Die Zusammenschau der Befunde verdeutlicht, dass Studierende aus unterschiedlichen Gründen nicht an Partizipationsprozessen teilnehmen – etwa aufgrund fehlender Informationen über Partizipationsmöglichkeiten, Zeitmangel, mangelnder Wertschätzung oder eingeschränkt wahrgenommener Gestaltungsmacht. Zudem zeigt sich, dass auch partizipierende Studierende durch hohe Aufwände bei gleichzeitig begrenztem Einfluss, ausgeprägten Hierarchien, ungleichen Einflusschancen sowie einem unzureichenden Verständnis demokratischer Hochschulstrukturen in ihrem Engagement gehemmt oder frustriert werden. Die an vielen Hochschulen beobachtbaren Herausforderungen deuten auf vergleichsweise geringe tatsächliche Partizipationsgrade hin und lassen sich in Teilen eher mit dem Konzept der symbolischen oder formalen Beteiligung beschreiben. Im Sinne der Partizipationsstufen nach Mayrberger (2019, S. 97) lassen sich die vorliegenden Beteiligungsformen überwiegend als Vorstufen der Partizipation – etwa im Sinne von Teilhabe oder Einbeziehung – einordnen. In Anlehnung an die Überlegungen von Ditzel und Bergt (2013, S. 183) zeigt sich zudem, dass passive Partizipation, etwa in Form extrinsisch motivierter, niedrigschwelliger Beteiligungsformate wie Evaluationen, vergleichsweise häufiger realisiert wird, während aktive Partizipation, die eine intrinsische Motivation zur Mitwirkung beispielsweise in Gremien voraussetzt, eher von einer kleineren Gruppe Studierender wahrgenommen wird. Fraglich ist, inwieweit sie damit dem

Verständnis von Partizipation entsprechen, wie es etwa der Wissenschaftsrat (2022, S. 26) als „aktive, selbstbestimmte und gleichberechtigte Beteiligung ihrer Mitglieder an Entscheidungsprozessen“ formuliert. Der aktuelle Forschungsstand weist darauf hin, dass die substanzielle Einbindung Studierender in hochschulische Strukturen und Entscheidungsprozesse bislang nur begrenzt realisiert ist und weiterhin Entwicklungspotenzial besteht. Da die Umsetzung studentischer Partizipation allerdings auch eine voraussetzungs- volle und herausfordernde Aufgabe sein kann, werden im folgenden Kapitel Ansätze und Anregungen vorgestellt, wie eine stärkere und wirksamere Beteiligung Studierender gestaltet und erreicht werden könnte.

4 Studentische Partizipation zukünftig fördern

Die Frage, wie studentische Partizipation konsequent umgesetzt werden kann, ist zentral für eine partizipative Hochschulkultur. In diesem Abschnitt sollen Anregungen gegeben werden, wie studentische Partizipation zukünftig strukturell gefördert werden kann.

Gewicht der Stimme von Studierenden in Entscheidungsprozessen

Eine wirksame Stärkung studentischer Partizipation erfordert ein Zusammenspiel struktureller und kultureller Faktoren. Ein zentrales Element dabei bilden *ausgewogene Machtverhältnisse*. Eine Stärkung der studentischen Entscheidungsmöglichkeiten in Gremien könnte die Beteiligung stärken (Dippelhofer, 2015, S. 157; Planas et al., 2013, S. 581), beispielsweise indem Studierende mehr Stimmen in den Gremien erhalten. Dies würde Verantwortung breiter verteilen und Studierenden echte Mitbestimmung vermitteln. Darüber hinaus sollten partizipative Prozesse mit *verbindlichen Entscheidungsprozessen* verknüpft sein, um über reine Konsultation hinauszugehen. Durch Abstimmungen oder Koentscheidungsrechte könnten studentische Perspektiven wirksam einfließen (Lippert, 2005, S. 49-50).

Information und Kommunikation

Neben der strukturellen Einbindung ist eine *transparente Kommunikation* förderlich. Zur Förderung studentischer Partizipation ist die Schaffung transparenter Informationsstrukturen entscheidend (von Lojewski, 2023, S. 22). Partizipationsmöglichkeiten sollten über verschiedene Kanäle (Webseiten, E-Mails, Fachschaften), welche die Studierenden tatsächlich erreichen, kommuniziert werden (Biehl, 2024, S. 144, 146). Wichtig ist dabei auch, den Studierenden die Relevanz ihrer Beteiligung verständlich zu machen (Ditzel & Bergt, 2013, S. 183-185). Austauschformate wie Gespräche oder runde Tische abseits von Gremien können die Informationsflüsse verbessern (Wissenschaftsrat, 2022, S. 50-51). Ebenso wichtig ist die aktive Einbindung der Studierenden durch Lehrende sowie die transparente Darstellung von Partizipations- ergebnissen (Albrecht et al., 2024, S. 118).

Unterstützung von Studierenden

Unterstützende Strukturen sind ein weiterer Schlüssel für studentische Partizipation. Ein Einführungsmodul zu Hochschule und Partizipation könnte in das Curriculum aufgenommen werden, um Studierende frühzeitig für Partizipation zu sensibilisieren. Eine weitere Maßnahme wäre die Einführung einer zentralen Ansprechperson für Partizipation, die über die nötigen Ressourcen verfügt und als neutrale Anlaufstelle für Studierende und Hochschulpersonal dient (Raffaele & Rediger, 2021, S. 40).

Flexible Beteiligungsformate

Darüber hinaus bedarf es *flexibler Beteiligungsformate*, um unterschiedlichen Lebensrealitäten (Raffaele & Rediger, 2021, S. 43) und Partizipationsneigungen gerecht zu werden (Ditzel & Bergt, 2013, S. 183). Es ist wichtig, abgestimmte Angebote bereitzustellen. Zudem sollten Gremientermine nicht mit Lehrveranstaltungen kollidieren oder Abwesenheiten aufgrund von Gremienteilnahme entschuldigt werden, um Studium und Partizipation besser zu vereinbaren (Wagner-Diehl & Seibel, 2023, S. 301-302).

Anerkennung und Wertschätzung für studentisches Engagement

Ein weiterer bedeutender Aspekt ist die *Anerkennung und Wertschätzung* studentischer Partizipation. Da Partizipation oft ehrenamtlich neben Studium und anderen Verpflichtungen erfolgt, sind gute Studienbedingungen und eine gesicherte Finanzierung wichtig. Hochschulen sollten Anrechnungsmöglichkeiten wie Credits, finanzielle Entschädigungen oder Zertifikate für außer-curriculares Engagement bieten (Lippert, 2005, S. 54; Schrader, 2023b, S. 13). Neben formeller Anerkennung ist auch informelle Wertschätzung entscheidend bspw. indem Erfolgsgeschichten und Ergebnisse studentischer Partizipation präsentiert werden (Raffaele & Rediger, 2021, S. 42).

Kontinuierliches Monitoring

Abschließend ist *kontinuierliches Monitoring* erforderlich, um die Wirksamkeit der Maßnahmen zu überprüfen und symbolischer Beteiligung zu begegnen. Regelmäßige Studierendenbefragungen ermöglichen eine Analyse von Entwicklungen innerhalb der Hochschule und im Vergleich zu anderen Institutionen. Ein Partizipationsindex kann beispielsweise als messbares Instrument dienen, um Fortschritte sichtbar zu machen und gezielt Anpassungen vorzunehmen (Raffaele & Rediger, 2021, S. 45)

Aus den hier beschriebenen Empfehlungen können Reflexionsfragen abgeleitet werden, die als Instrument dienen, die Qualität der studentischen Partizipation an Hochschulen zu reflektieren. Sie fördern eine umfassende Auseinandersetzung mit den bestehenden Strukturen und bieten Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung einer tatsächlichen Mitgestaltung von Studierenden.

- *Tatsächliche Mitbestimmung oder formale Beteiligung:*
Inwiefern ermöglichen unsere bestehenden Beteiligungsstrukturen eine tatsächliche Mitbestimmung für Studierende – jenseits formaler Partizipation – und wie sehr greifen wir ihre Perspektiven in Entscheidungsprozessen auf?
- *Hierarchische und asymmetrische Entscheidungsstrukturen:*
Wie stark sind Entscheidungsstrukturen und Abstimmungsprozesse an unserer Hochschule durch Hierarchien und asymmetrische Machtverhältnisse geprägt – und in welchem Maß wird Studierenden eine gleichberechtigte Einflussnahme auf Entscheidungen ermöglicht?
- *Transparenz und Informationszugang:*
Welche Informationen stellen wir Studierenden zur Verfügung, damit sie sich Wissen über Mitwirkung und Mitgestaltung aneignen können? Sind die Informationen über Partizipationsmöglichkeiten für Studierende gut auffindbar und verständlich?

- *Organisatorische Hürden:*
Wie berücksichtigen wir die zeitlichen Rahmenbedingungen und Einschränkungen von Studierenden – und in welchem Maß ermöglichen wir dadurch eine aktive und kontinuierliche Partizipation?
- *Anreize und Anerkennung:*
Welche Anreize und Formen der Anerkennung bieten wir für studentisches Engagement? Wie tragen diese zur Wertschätzung und Förderung aktiver Mitgestaltung bei?
- *Legitimation durch Partizipation:*
Verstehen und gestalten wir studentische Beteiligung als ernst gemeinte Mitgestaltung? Woran erkennen wir das?
- *Veränderungsbereitschaft und Einfluss:*
In welchem Umfang fließen die Perspektiven und Ideen von Studierenden in Entscheidungsprozesse ein? Wie wichtig nehmen wir die studentische Partizipation wirklich?
- *Frühzeitige Einbindung:*
Werden Studierende frühzeitig in Entscheidungsprozesse einbezogen? Wie fördern wir eine rechtzeitige Partizipation?

Die aufgeführten Reflexionsfragen bieten eine Grundlage für Hochschulen, ihre Praxis der studentischen Partizipation auf den Prüfstand zu stellen. Sie machen unterschiedliche Facetten, welche eine ernstgemeinte und gelebte Partizipation auszeichnen, deutlich. Eine Hochschule, welche die Anliegen und Perspektiven der Studierenden ernst nimmt und Studierende aktiv in Entscheidungsprozesse einbindet, stärkt die demokratische Kultur innerhalb der Institution und fördert eine nachhaltige und kooperative Lernumgebung.

5 Fazit & Blick in die Zukunft

Die Relevanz studentischer Partizipation wird von Hochschulen zunehmend anerkannt, und es werden viele Maßnahmen und Schritte zur Erhöhung der studentischen Beteiligung eingeführt und getestet. Dennoch zeigt sich, dass Studierende noch nicht in dem Ausmaß partizipieren, wie es sich Hochschulen und Studierende wünschen.

Die aufgezeigten Herausforderungen verdeutlichen zugleich, dass studentische Partizipation ein anspruchsvolles und voraussetzungsreiches Vorhaben darstellt. Partizipation umfasst im Sinne von (Mayrberger, 2019, S. 100) auch niedrigere Stufen der Partizipation wie beispielsweise Evaluationen, die durchaus wichtig sind. Nach Ditzel und Bergt (2013, S. 183) bieten diese niedrigschwelligen Beteiligungsformate insbesondere jenen Studierenden einen Zugang zur Partizipation, die eher passiv partizipieren wollen. Es kann daher nicht pauschal von einer bewussten Einschränkung aktiver Partizipation durch Hochschulen ausgegangen werden. Vielmehr sind die beobachtbaren Handlungsdynamiken als Ausdruck systemimmanenter Logiken und institutioneller Strukturbedingungen zu verstehen.

Trotzdem ist entscheidend, wie mit den Ergebnissen partizipativer Vorstufen bzw. passiver Partizipation umgegangen wird und in welchem Maß

Studierende dabei Einfluss ausüben können. Für die Gestaltung einer zukunftsfähigen Hochschule ist die aktive und substanzielle Einbindung der Studierenden essenziell. Hochschulen sollten daher weiterhin auf eine gelebte Partizipationskultur hinarbeiten. Nur auf diese Weise können Studium und Lehre den sich wandelnden Bedarfen der Studierenden gerecht werden und somit auch für Studieninteressierte attraktiv bleiben.

Aktuell hängt die Verwirklichung studentischer Partizipation häufig von der Initiative einzelner Akteur*innen oder von günstigen Rahmenbedingungen ab. Um Partizipation strukturell langfristig zu verankern, bedarf es mehr als punktuelle Maßnahmen. Notwendig sind institutionalisierte Verfahren, wirksame Strukturen und eine feste Verankerung im Leitbild der Hochschule. Partizipation sollte dabei nicht als Zusatzaufgabe, sondern als Bestandteil hochschulischer Entwicklung und praktischem Handeln verstanden werden.

Auch wenn dieser Beitrag den Fokus auf die Verantwortung der Hochschulen gelegt hat, ist eine wirksame Partizipationskultur nur dann realisierbar, wenn sich Studierende aktiv mit ihren Mitwirkungsmöglichkeiten auseinandersetzen. Sie sind gefordert, Verantwortung für hochschulische Belange zu übernehmen und sich aktiv in Diskurse und Prozesse einzubringen. Eine lebendige und nachhaltige Beteiligungskultur, von der letztlich alle Hochschulmitglieder profitieren, kann nur im Zusammenspiel beider Seiten entstehen.

Dieser Beitrag hat zentrale Herausforderungen identifiziert und konkrete Ansatzpunkte aufgezeigt, wie studentische Partizipation reflektiert und gestärkt werden kann. Die dargestellten Überlegungen verstehen sich als Einladung an Hochschulen, aber auch an Studierende, bestehende Strukturen und Haltungen zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und das Ziel einer zukunftsorientierten Partizipationskultur weiter zu verfolgen.

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://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23671/ssoar-2000-bargel-studentische_mitwirkung.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 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>
- 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., & 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 Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_15

- 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>
- Gul, H. (2010). Participation of student councils in decision making at universities in Turkey. *College Student Journal*, 44(2), 568–578. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA228428443&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01463934&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7Ee3f9d1cd&aty=open-web-entry>
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as Partners: Reflections on a Conceptual Model. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2), 1–13. <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearningqu.4.2.3>
- Heilsberger, L. (2021). Politische Partizipation an Hochschulen. In F. Bätge, K. Effing, K. Möltgen-Sicking, & T. Winter (Hrsg.), *Politische Partizipation* (S. 275–293). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33985-2_15
- Lippert, I. (2005). Mitbestimmung von Studierenden bei der Qualitätssicherung und Hochschulentwicklung. *Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt.*, 10/2005, 47–56. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2005-10_Hochschule_entwickeln_Qualitaet_managen.pdf
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2009). Student participation in university governance: The role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, 34(1), 69–84. <https://doi.org/10.1080/03075070802602000>
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29189>
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/4/31379_Studierendensurvey_Ausgabe_13_Zusammenfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Planas, A., Soler, P., Fullana, J., Pallisera, M., & Vilà, M. (2013). Student participation in university governance: The opinions of professors and students. *Studies in Higher Education*, 38(4), 571–583. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586996>
- Raffaele, C., & Rediger, P. (2021). *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre* (No. 117; HoF Arbeitsberichte). Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. <https://www.hof.uni-halle.de/publikation/die-partizipation-studierender-als-kriterium-der-qualitaetssicherung-in-studium-und-lehre/>
- Schnurr, S. (2018). Partizipation. In *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 631–648). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_43
- Schrader, S. (2023a). Bedeutung und Potenziale studentischer Partizipation: Kontextualisierung und erste Ergebnisse einer durch das Projekt KOMWEID durchgeführten Befragung Studierender der HAW Hamburg. *API Magazin*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.15460/apimagazin.2023.4.2.155>
- Schrader, S. (2023b). Studentische Partizipation an der HAW Hamburg. Eine Umfrageanalyse und ihre Implikationen. *KOMWEID-Impulse*. <https://www.haw-hamburg.de/detail/news/news/show/studentische-partizipation-an-der-haw-hamburg-eine-umfrageanalyse-und-ihre-implikationen/>
- von Lojewski, U. (2023). Transparenz als Gelingensbedingung guter Partizipation. *Strategie Digital*, 3, 18–23. https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/10/SD_03_Einzel.pdf
- Wagner-Diehl, D., & Seibel, L. (2023). Gremienbeteiligung von Fachschaften: Hinderliche und förderliche Faktoren des hochschulischen Engagements. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 43(3), 295–314.
- Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre* (Drs. 9699-22). Köln. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22>

Copyright:

Johanna Springhorn,
Anna Scarcella, Inga Gostmann,
Bianca Griech

Affiliation:

¹ Universität Bielefeld
² Technische Universität
Braunschweig
³ Technische Hochschule Köln
* korrespondierende Autorin,
johanna.springhorn@uni-
bielefeld.de

Förderung:

Diese Publikation ist im Rahmen
der Arbeitsgruppe
Communitybuilding für
Communitybuilder bestehend aus
von der Stiftung Innovation in der
Hochschullehre geförderten
Projekten entstanden.

Interessenkonflikte:

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

Einbindung von Studierenden in Lehr-Lernnetzwerke an Hochschulen

Johanna Springhorn ^{1*}, Anna Scarcella ², Inga Gostmann ¹,
Bianca Griech ³

Zusammenfassung

Die nachhaltige Einbindung von Studierenden in Lehr-Lernnetzwerke ist herausfordernd für Lehrende und Studierende. Trotzdem ist studentische Mitbestimmung in Netzwerken zur Lehre essenziell für eine partizipative Lehr-Lernkultur. Ergebnisse aus einem Workshop der Arbeitsgruppe *Communitybuilding für Communitybuilder* beim University Future Festival 2024 zeigen verschiedene Perspektiven auf die Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden in Lehr-Lernnetzwerken und wie Herausforderungen dabei begegnet werden kann. Die Reflexion von Machtverhältnissen, die Etablierung transparenter Kommunikationswege und die Anpassung institutioneller Rahmenbedingungen sind dabei zentrale Bausteine.

Schlagworte

Lehr-Lernnetzwerke, studentische Perspektive, Mitgestaltung,
Lehr-Lernkultur, Erfolgsfaktoren

Involving students in teaching-learning networks at universities

Abstract

The long-term involvement of students in teaching-learning networks is challenging for teachers and students. Nevertheless, student participation in teaching networks is essential for a participatory teaching-learning culture. Results from a workshop of the working group *Communitybuilding for Communitybuilders* at the University Future Festival 2024 show different perspectives on the cooperation of students and teachers in teaching-learning networks and how challenges can be tackled. The reflection of power relations, the establishment of transparent communication channels and the adaptation of institutional framework conditions are central components.

Keywords

Teaching-learning networks, student perspective, co-creation,
teaching-learning culture, success factors

1 Einleitung

Damit Studierende an Hochschulen in die Planung, Durchführung und Evaluation von Lehrveranstaltungen institutionell auf vielfältige Weise einbezogen werden, braucht es neue Modelle zur Mitgestaltung. Zwar werden in hochschulischen Gremien, beispielsweise zur Lehrplanung, ebenfalls Sitze für Studierende vergeben, hier bilden sie aber in der Regel die Minderheit. Außerdem sind dies nicht die Orte für Konzeption und konkrete (Weiter)entwicklung von Lehre, sondern zumeist der Raum, um über im Voraus erarbeitete Inhalte und didaktische Ansätze von Lehrveranstaltungen abzustimmen und Beschlüsse zu fassen. Daher bieten insbesondere Lehr-Lernnetzwerke, in denen sich Lehrende und Studierende kontinuierlich austauschen können, einen fruchtbaren Rahmen für lehrbezogene Qualitätsentwicklung.

Als Lehr-Lernnetzwerke im Hochschulkontext werden in diesem Beitrag Zusammenschlüsse von Lehrenden, Lernenden und anderen Bildungsakteur*innen bezeichnet, die die Entwicklung und Verbreitung innovativer Lehr-Lernmethoden fördern. Solche Zusammenschlüsse können hochschulintern (lokal innerhalb einer Universität, Fakultät, Arbeitsgruppe) oder hochschulübergreifend (national oder international) organisiert sein. Verbindendes Element ist ein ausgesprochenes gemeinsames Ziel zur kontinuierlichen Verbesserung der Qualität in Studium und Lehre (Baum et al., 2025). Konkret bedeutet dies, dass in solchen Lehr-Lernnetzwerken eine gemeinsame Konzeption von Lehrveranstaltungen, die Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien oder auch ein Austausch über didaktische Methoden oder Feedbackformate erfolgen kann. Die inhaltliche Gewichtung der Zusammenarbeit orientiert sich an den Bedürfnissen der Beteiligten. Nach diesem Verständnis agieren Lehr-Lernnetzwerke im Sinne von Communities of Practice als „groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly“ (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 2).

Die Partizipation von Studierenden in Netzwerken in diesem Bereich ermöglicht eine bedarfsorientierte Ausgestaltung des Lehrens und Lernens sowie eine stärkere Orientierung an der Lebenswelt der Studierenden. In diesem Beitrag wird daher eine Zukunftsperspektive gezeichnet, wie Studierende in Lehr-Lernnetzwerke eingebunden werden können, die ebendiese Ziele in den Vordergrund stellen. Die Etablierung dauerhafter (inter)disziplinärer Lehr-Lernnetzwerke (z. B. in Form von Communities of Practice) gestaltet sich bereits unter Lehrenden herausfordernd. In solche teilweise formalisierten, teilweise lose gekoppelten Strukturen zusätzlich Studierende kontinuierlich einzubeziehen, bleibt daher die Ausnahme und hat Modellcharakter. Um zukünftig eine partizipative Lehr- und Lernkultur an Hochschulen weiter auszubauen und nachhaltig zu verankern, erscheint jedoch die Mitwirkung und Mitbestimmung (Mayrberger, 2019, S. 106) von Studierenden in solchen Lehr-Lernnetzwerken unverzichtbar (Bachus et al., 2023). Entscheidend für neue Modelle zur Mitgestaltung von Studierenden – insbesondere im Bereich der Lehrentwicklung – ist daher eine feste Verankerung in die universitären Strukturen und eine ressourcenorientierte Förderung ebensolcher Lehr-Lernnetzwerke anstelle eines zeitlich begrenzten, zusätzlichen Angebots.

Zur Näherung an die Frage, wie Studierende zukünftig Lehr-Lernnetzwerke erfolgreich mitgestalten können, werden in diesem Beitrag verschiedene Perspektiven auf studentische Partizipation in Lehr-Lernnetzwerken an Hochschulen nachgezeichnet und Anregungen formuliert. Dabei adressieren die aufgeführten Anregungen sowohl sich zukünftig etablierende hochschulinterne als auch -übergreifende stärker oder weniger stark formalisierte Netzwerkstrukturen. Die folgenden Ausführungen basieren auf Ergebnissen eines Workshops der Arbeitsgruppe *Communitybuilding für Communitybuilder*¹, der mit 30 Teilnehmenden unterschiedlicher Statusgruppen auf dem University Future Festival 2024 durchgeführt wurde (Titel: *Lost in Cooperation! Wie gestalten wir Lehr-Lernnetzwerke?*). Eine der drei zentralen Fragen lautete: Wie begeistere ich Studierende für die Mitarbeit in meinem Lehr-Lernnetzwerk? Diese Frage wurde auf Basis des kollektiven Erfahrungswissens der Beteiligten diskutiert und zukunftsgerichtet wurden wünschenswerte Szenarien für die Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden in Lehr-Lernnetzwerken entworfen.

Im Workshop wurden dazu zunächst die unterschiedlichen Herausforderungen bei der Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden in Lehr-Lernnetzwerken jeweils aus Sicht der Studierenden und der Lehrenden zusammengetragen. Diese werden im Beitrag in Kapitel 2 dargelegt und zudem für diesen Beitrag um Anknüpfungspunkte in der Literatur ergänzt. Danach wurden im Rahmen des Workshops wichtige Grundlagen für eine gelingende Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden in Lehr-Lernnetzwerken in Stichpunkten gesammelt. Diese werden in Kapitel 3 in Verbindung mit weiteren Ausführungen und Beispielen durch die Autor*innen dargestellt. Der Beitrag knüpft insofern an die Workshopergebnisse an, arbeitet die entwickelten Ideen entlang des bereits existierenden wissenschaftlichen Diskurses weiter aus und systematisiert so die erlangten Erkenntnisse für die Zukunft. Eine Kurzfassung aller Workshopergebnisse findet sich auf dem Portal für offene Bildungsmaterialien in der Hochschullehre twillo (Baum et al., 2025).²

2 Perspektiven auf studentische Partizipation in Lehr-Lernnetzwerken an Hochschulen

(Inter)disziplinäre Lehr-Lernnetzwerke an Hochschulen bieten Möglichkeiten zum Austausch über lehrbezogene Themen wie z. B. die Entwicklung und didaktische Umsetzung innovativer Lehr-Lernformate. Ziel ist daher insbesondere die stetige Entwicklung des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Nicht selten werden diese Netzwerke im Rahmen von zeitlich begrenzten,

¹ *Communitybuilding für Communitybuilder* ist eine offene Community mit Mitgliedern aus verschiedenen Projekten deutschsprachiger Hochschulen, die von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre im Rahmen der Förderlinie *Hochschullehre durch Digitalisierung stärken* gefördert werden. Die Autor*innen dieses Beitrags sind beteiligt an den Projekten BiLinked (Bielefelder Lehrinnovationen für kollaborative Entwicklung digitaler Lehr-/Lernformate), Co³Learn (Communication, Cooperation, Collaboration) und REDiEE (Roll-out, Empowerment, Design in Engineering Education).

² <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/a347b00c-9df1-4c7d-b20e-7ad2cc8eb588>

drittmittelgeförderten (Verbund-)projekten initiiert sowie aufrechterhalten (Merkt et al., 2024, S. 4-6) und fokussieren den Austausch zwischen Lehrenden und Hochschulmitarbeitenden aus dem Bereich der Hochschuldidaktik. Da Lehrgestaltung, Lehr-Lernmethoden und Lehrvaluation Studierende aber unmittelbar betreffen, ist eine Beteiligung von Studierenden in (in)formellen Lehr-Lernnetzwerken zentral. Potenziale liegen vor allem im praktischen Expert*innenwissen, das Studierende aufgrund ihrer Erfahrungen mit Lehre im Studienalltag mitbringen (Raffaele & Rediger, 2021, S. 11). Die aktive Mitwirkung und Mitbestimmung von Studierenden in Lehr-Lernnetzwerken kann im Rahmen studierendenzentrierter Lehrveranstaltungen wertvolle Erkenntnisse liefern, die die Qualität der Lehre verbessern und innovative Lehransätze voranbringen (Bovill, 2020, S. 1031). Werden Studierende dabei als gleichberechtigte Mitgestaltende anerkannt, stärkt dies nicht nur ihre überfachlichen Kompetenzen – etwa in den Bereichen kritisches Denken, Zusammenarbeit und Reflexionsfähigkeit –, sondern auch ihr Erleben von Selbstwirksamkeit als Partner*innen im Bildungsprozess (Healey et al., 2014, S. 19).

Damit Lehrveranstaltungen studierendenzentriert(er) gestaltet werden, bedarf es sowohl einer Sensibilisierung von Lehrenden als auch der Beteiligung von Studierenden an den Prozessen selbst (Bachus et al., 2023, S. 8). Eine tatsächliche Beteiligung wird jedoch unterschiedlich, teilweise widersprüchlich diskutiert seitens Hochschulleitungsebene und Lehrenden in den Fakultäten. Neue Rollen und Perspektiven kollidieren mit etablierten Kulturen und Gewohnheiten an Hochschulen (Mercer-Mapstone et al. 2017, S. 16). Dies lässt sich auf die Frage nach der Einbindung von Studierenden in Lehr-Lernnetzwerken übertragen: Klare Positionierungen, dass sich Studierende beteiligen sollten, bleiben die Ausnahme oder Studierende werden nur zur Bestätigung konsultiert, anstatt in Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen (Denker et al., 2021, S. 240), wodurch sie Lehre selbst mitgestalten könnten. Im Folgenden werden die Perspektiven von Lehrenden und Studierenden auf studentische Beteiligung in Lehr-Lernnetzwerken skizziert. Diese wurden im Rahmen des Workshops der Arbeitsgruppe *Communitybuilding für Communitybuilder* (siehe Kapitel 1) diskutiert und haben ebenso bereits Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden.

2.1 Perspektive von Studierenden

Studierende sind nicht immer mit (über)fachlichen Konventionen zur Verständigung vertraut oder Partizipationsmöglichkeiten an der Hochschule sind ihnen gegenüber nicht transparent kommuniziert (Ditzel & Bergt, 2013, S. 184). Gleichzeitig sehen sie sich mit Hierarchie- und Statusbarrieren konfrontiert. Ein Netzwerk lebt jedoch davon, die eigenen Perspektiven offen einbringen zu können. Die Involvierung verschiedener Statusgruppen und mögliche Abhängigkeitsverhältnisse können zu Hemmungen führen, offen über Bedarfe und Ideen hinsichtlich Lehre und Lehrgestaltung zu sprechen (Bachus et al., 2023, S. 10). Fehlendes Kompetenzerleben auf Seiten der Studierenden (begründet oder unbegründet) kann dazu führen, dass Studierende Möglichkeiten zur Beteiligung nicht oder weniger nutzen (Ditzel & Bergt, 2013, S. 182). Zudem ist die Bindung von Studierenden an Hochschulen durch die Dauer eines Studiums zeitlich relativ begrenzt (Denker et al., 2021, S. 239). Das Wissen über Ansprechpartner*innen innerhalb der

Hochschule ist bei Studierenden daher oft unvollständig (Ditzel & Bergt, 2013, S. 184). Aus Sicht der Autor*innen muss dies in Zusammenhang mit der Frage der Offenheit und Geschlossenheit von Lehr-Lernnetzwerken insgesamt berücksichtigt werden. Mitwirkende Studierende verlassen das Netzwerk eventuell schneller als andere Beteiligte. Die Gestaltung von Übergängen und die Organisation von Wissensmanagement innerhalb eines Lehr-Lernnetzwerkes sollten daher darauf abgestimmt sein. Um solche Potenziale nachhaltig zu erschließen, wird es entscheidend sein, Wege zu finden, mit der Fluktuation innerhalb der Studiengruppen produktiv umzugehen. Die Etablierung von digitalen Wissensmanagementplattformen könnte dazu beitragen, Erfahrungswissen zu sichern und Transferprozesse zu strukturieren.

Aus Studierendenperspektive bleibt teils unklar, welche Mehrwerte ihre Beteiligung hat und welche Effekte damit erzielt werden können (Ditzel & Bergt, 2013, S. 184). Im Workshop wurde die Beobachtung geteilt, dass partizipative Prozesse zwar zur Ausbildung von Kompetenzen beitragen, die Studierenden im späteren beruflichen Kontext nutzen können, dies jedoch wenig wahrgenommen zu werden scheint. Fehlende Anreizstrukturen für Studierende führen dazu, dass sie geringen Anlass sehen, sich an einem Lehr-Lernnetzwerk zu beteiligen, und Möglichkeiten, sich einzubringen, nicht genutzt werden. Dies liegt auch an mangelnder Flexibilität im Studienalltag.

2.2 Perspektive von Lehrenden

Lehrende, die Partizipation von Studierenden in Lehr-Lernnetzwerken ermöglichen möchten, stellen die genannten Hemmnisse auf Studierendenseite vor Herausforderungen. Im Workshop wurde darauf verwiesen, dass auch Lehrende Unsicherheiten verspüren können, wenn sie sich dem Feedback von Studierenden aussetzen – insbesondere in einem öffentlichen Setting. Das zuvor bereits genannte Abhängigkeitsverhältnis spiele demnach auch für Lehrende eine entscheidende Rolle.

Darüber hinaus zeigte sich im Workshop, dass es Ungewissheiten darüber geben kann, wie sich Studierende einbringen möchten, welche Themen Studierende interessieren und wo sie Weiterentwicklung anstreben. In diesem Zuge wurde angemerkt, dass es auch für Lehrpersonen oftmals einen erheblichen zeitlichen Mehraufwand bedeutet, Studierende in die (Weiter-)entwicklung von Lehre einzubinden – insbesondere, wenn Lehrende erst wenig Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Studierenden haben. Dabei können zeitliche Konflikte zwischen Forschungsaktivitäten und Lehrtätigkeit (Hilbrich & Schuster, 2014, S. 53) ebenfalls eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang wurden im Workshop ebenfalls mangelnde Anreiz- und Unterstützungssysteme sowie Ressourcen angeführt, wodurch der (vermeintliche) Mehraufwand es nochmals unattraktiver macht. Dies treffe insbesondere zu, wenn Beteiligungsstrukturen in Lehr-Lernnetzwerken durch Lehrende zwar ermöglicht werden, von Studierenden dann aber nicht oder nur wenig verlässlich wahrgenommen würden. Zusätzlich stellen sich Lehrende durch dieses Angebot zur Partizipation einem gewissen Erwartungsdruck, Wünschen an das Lehren und Lernen von Studierendenseite nachkommen zu müssen.

Aushandlungen in einem Netzwerk mit Studierenden und Lehrenden erfordern andere Ressourcen als in statusgleichen Netzwerken und werden ggf. dadurch erschwert, dass Studierende nicht von Anfang an über das benötigte Wissen verfügen (können), um an Prozessen teilzunehmen (Denker et al., 2021, S. 239). Die Autor*innen sehen diese Herausforderungen insbesondere in loser Netzwerkstrukturen. Studierenden und Lehrenden stehen oft keine Strukturen zur Verfügung, sich niedrigschwellig für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in einem partizipativen Lehr-Lernnetzwerk fortzubilden.

3 Mitgestaltung von Studierenden in Lehr-Lernnetzwerken zukünftig fördern

Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass für eine gelingende Partizipation von Studierenden in Lehr-Lernnetzwerken verschiedene Faktoren förderlich sein können. Die im Workshop zusammengetragenen wünschenswerten Szenarien der Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden in Lehr-Lernnetzwerken unterscheiden sich dabei nicht grundlegend von allgemein förderlichen Bedingungen für studentische Partizipationsmöglichkeiten an Hochschulen. Die konkreten Beispiele, wie dies im Kontext von Lehr-Lernnetzwerken ausgestaltet werden kann, können jedoch variieren. Ausgangspunkt für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit sollte die gegenseitige Anerkennung von Expertise sein, die unterschiedlich gelagert sein kann.

3.1 Unterstützende Kultur und Haltung in Hochschulen

Eine unterstützende Kultur und Haltung (Mercer-Mapstone et al., 2017, S. 31) zur Mitwirkung und Mitbestimmung von Studierenden an Prozessen, Initiativen und Netzwerken sollte an der gesamten Hochschule oder zumindest seitens der im Netzwerk beteiligten Personen gepflegt werden. Damit verbunden ist die Etablierung einer Lehr-Lernkultur, in der Studierende sich an der Entstehung von Lehr-Lernmaterialien z. B. in Lehr-Lernnetzwerken beteiligen können und nicht lediglich Konzepte ‚absegnen‘. Dies könnte beispielsweise so aussehen, dass im Lehr-Lernnetzwerk ein*e Lehrende*r ergebnisoffen ein Veranstaltungskonzept im Vorfeld zur Diskussion stellt. Rückmeldungen von Studierenden würden dabei genauso gewichtet und ernst genommen, wie die von anderen Lehrenden.

Hilfreich ist, wenn regelmäßig positive Beispiele für die Auswirkungen von studentischer Einbindung in Lehr-Lernnetzwerke hochschulweit geteilt werden. Wenn Studierende durch ihre Mitgliedschaft in einem Lehr-Lernnetzwerk an der Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien beteiligt waren, würde dies sichtbar gemacht und ggf. sogar gesondert herausgestellt werden. Aufgabe von Hochschulleitungen ist es, den Dialog über lehr- und lernbezogene Themen mit Studierenden und Lehrenden zu eröffnen, aufrechtzuerhalten und zum gemeinsamen Austausch zu ermutigen, wodurch ein hochschulweites Signal gesendet wird, dass Freiräume für studentische Mitwirkung und Mitbestimmung z. B. in Lehr-Lernnetzwerken erwünscht sind. Hier wäre denkbar, dass Hochschulleitungen selbst zur Etablierung von Lehr-Lernnetzwerken bestehend aus Lehrenden und Studierenden aufrufen und dabei

deutlich machen, dass ein solcher Austausch die Qualität von Studium und Lehre steigern würde.

3.2 Transparente Kommunikationswege etablieren und Hierarchie- und Statusbarrieren reflektieren

Damit Mitwirkung und Mitbestimmung von Studierenden in Lehr-Lernnetzwerken gelingen, ist eine transparente Kommunikation, wie und woran sie sich bei der Zusammenarbeit beteiligen können (und woran nicht), maßgeblich. Dazu würde beispielsweise gehören, dass es, insbesondere wenn neue Personen dazukommen, einen Austausch darüber gibt, wer aus welchem Grund Teil des Netzwerks ist, und welche Kenntnisse und Wünsche in Bezug auf die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen, Materialien etc. mitbringt. Wenn Erwartungen und Ziele im Netzwerk klar kommuniziert werden, fällt es Studierenden leichter, Entscheidungen über den Umfang ihres Engagements zu treffen und so Verbindlichkeit zu gewährleisten. Beteiligte Studierende würden in diesem Zuge auch deutlich machen, ob sie sich tendenziell vorstellen könnten, selbst Lehre mitzuentwickeln oder sich vielmehr in der Rolle von Feedbackgeber*innen sehen.

Lehr- und Lernnetzwerke können nur dann ihr volles Potenzial entfalten, wenn sie als Räume der Begegnung auf Augenhöhe gestaltet werden. Kritische (Selbst-)Reflexion hinsichtlich Hierarchie- und Statusbarrieren zwischen Lehrenden und Studierenden sind auf beiden Seiten unverzichtbar, da sie insbesondere für Studierende einen offenen Austausch verhindern. Kritik an Vorschlägen von Lehrenden spielt eine wichtige Rolle in der Zusammenarbeit, daher ist es wichtig, von Beginn an eine wertschätzende und offene Kommunikation zu etablieren sowie gemeinsam im Netzwerk Gesprächsregeln abzustimmen. Dazu könnten z. B. Absprachen gehören, wie Studierende niedrigschwellig signalisieren können, wenn sie sich nicht oder nur unzureichend einbezogen fühlen. Für eine gute Zusammenarbeit bietet es sich an, insbesondere Studierende explizit zu adressieren und sie damit zu ermutigen, ihre Perspektive auf Lehre zu teilen – sowohl bei Treffen vor Ort als auch über Mail- oder Chatkanäle, sollte die gemeinsame Arbeit zusätzlich asynchron erfolgen. Für diese Art der Zusammenarbeit braucht es neben einer Kultur des gegenseitigen Respekts und der gemeinsamen Entscheidungsfindung auch strukturelle Veränderungen, etwa in Bezug auf Bewertungssysteme und institutionelle Anreize (Raffaele & Rediger, 2021, S. 5-6)

3.3 Anreizstrukturen für Studierende und Lehrende schaffen

Sowohl Studierende als auch Lehrende benötigen Anreize, Flexibilität und Ressourcen für ihr Engagement. Diese können entweder (idealerweise) hochschulweit existieren oder ggf. auch auf Fakultäts-/Fachbereichsebene eingeführt werden. Für Studierende stellt beispielsweise die Vergabe von Credit Points einen Anreiz dar, sich in einem Lehr-Lernnetzwerk zu beteiligen. So würden sie sich durch ihre Mitgliedschaft in einem Netzwerk nicht nur intensiver mit der Gestaltung von Lehre an ihrer Hochschule auseinandersetzen, sondern könnten diese auch unmittelbar für ihr Studium verwerten. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, für die Netzwerkarbeit eine Aufwandsentschädigung sicherzustellen oder studentische Hilfskraftstellen zur

Weiterentwicklung von Lehre zu schaffen, wobei diese Studierende auch systematisch in Lehr-Lernnetzwerke eingebunden werden würden. Auch die Einführung eines Studienpreises, welcher dem klassischen Lehrpreis nachempfunden ist, könnte einen Anreiz für Studierende darstellen. Hier wären thematische Ausschreibungen für Studierende denkbar, die durch ihre Anbindung an ein Lehr-Lernnetzwerk ihre innovativen Ideen zum Beispiel für neue Formate in Lehrveranstaltungen unmittelbar und niedrigschwellig mit Lehrenden abstimmen und direkt selbst mitentwickeln könnten. Der Unterschied einer solchen Ausschreibung für Studierende, die sich bereits in einem Netzwerk beteiligen, im Gegensatz zu einer allgemeinen Ausschreibung für Studierende bestünde darin, dass sie ihre Gedanken nicht losgelöst und einmalig einbringen, sondern kontinuierlich im Netzwerk ohnehin die Auseinandersetzung mit Lehrthemen und ihrer Aufbereitung gewohnt sind und diese Erfahrungen bereits mitdenken können.

Für Lehrende kann ein Anreiz darin liegen, dass sie an anderer Stelle Lehrentlastungen erhalten, da sie sich in der Netzwerkarbeit mit der Weiterentwicklung von Lehre beschäftigen. Wichtig ist außerdem eine Aufwertung von Lehre insgesamt. Auch Lehrpersonen haben für einen konstruktiven Austausch ggf. weitere Ressourcenbedarfe, die es zu erfragen gilt. Die beiden zuletzt genannten Aspekte zielen aus Sicht der Autor*innen auf notwendige strukturelle Änderungen, denen sich Hochschulen stellen müssten, wenn sie konsequent die Einbindung von Studierenden in Lehr-Lernnetzwerke derart fördern möchten, dass sie für Lehrende keinen zusätzlichen Aufwand oder ein freiwilliges Engagement darstellen, sondern mit einem systematischen Qualitätsanspruch verbunden sind. Dies steht vorgelagert in Verbindung damit, inwiefern überhaupt ein organisierter inhaltlicher und methodischer Austausch zur Lehre (unter Lehrenden oder unter Lehrenden und Studierenden) gewünscht und gefördert wird und wie dieser konkret ausgestaltet sein könnte. Eine Förderung von Lehr-Lernnetzwerken, die bisher jedoch (insbesondere hochschulübergreifend und interdisziplinär) keineswegs üblich sind, bietet eine mögliche Form, wie dies umgesetzt werden kann. Im Workshop zeigte sich, dass unter gewissen Bedingungen solche Netzwerke insbesondere als gewinnbringend angesehen werden, wenn dort bereits Studierende und Lehrende gemeinsam und niedrigschwellig Lehrthemen diskutieren.

3.4 Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote

Spezifische Angebote für Lehrende und Studierende zum Kompetenzaufbau, wie eine gemeinschaftliche Arbeit in einem Lehr-Lernnetzwerk gestaltet werden kann, können flankierend z. B. durch Serviceeinheiten in der Hochschule, die das Lehren und Lernen unterstützen, aufgebaut werden. Fortbildungsmöglichkeiten können dabei sowohl statusspezifisch als auch statusübergreifend entwickelt werden. Dabei sollte es nicht nur um allgemein förderliche Faktoren für studentische Partizipationsmöglichkeiten in Lehrveranstaltungen gehen, sondern insbesondere darum, wie eine Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden, die sich in einem Lehr-Lernnetzwerk zusammenschließen möchten, gestaltet werden kann. Dazu würde z. B. gehören, welche Kommunikations- und Gesprächsregeln es braucht und wie mit Hierarchie- und Statusbarrieren umgegangen werden kann (siehe 3.2).

Auch Mentor*innenprogramme für das Onboarding im Netzwerk können eine hilfreiche Komponente für eine gelingende Netzwerkarbeit sein. Dies würde bedeuten, dass sowohl Studierende als auch Lehrende als Mentor*innen für neue Netzwerkmitglieder fungieren. Individuell durch das Netzwerk wäre dabei zu entscheiden, ob beispielsweise bewusst Studierende Mentor*innen für neue Lehrende und Lehrende Mentor*innen für neue Studierende wären. Das gegenseitige Anerkennen von Expertise spielt dabei eine wichtige Rolle. Studierende wissen am besten, welche Lehrangebote und -formate für Studierende relevant sind. Zudem kennen sie die Lebenslagen ihrer Kommiliton*innen und können daraus Verbesserungsvorschläge für Studium und Lehre ableiten (Kunkel et al., 2022, S. 137). Lehrende wissen, wie unterschiedlich organisationale Anforderungen an die Ausgestaltung von Lehre sind, verfügen über Expertise zur fachlichen Relevanz von Inhalten und haben im Blick, welche anderen Aufgaben Lehrende im Hochschulkontext erfüllen und bewältigen müssen. Da der Aufbau eines Mentor*innenprogramms jedoch gleichzeitig mit zusätzlichem Ressourcenbedarf verknüpft wäre, sollte dies stets in Zusammenhang mit bestehenden Anreizstrukturen für die Unterstützung von Lehr-Lernnetzwerken unter Einbezug von Studierenden gedacht werden (siehe 3.3).

4 Ausblick

Ein zentraler Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung von Lehr- und Lernnetzwerken liegt in der aktiven und frühzeitigen Einbindung studentischer Perspektiven auf einer strukturellen Ebene. Zukünftige Netzwerke sollten dementsprechend gezielt Formate schaffen, in denen diese Perspektiven nachvollziehbar in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse integriert werden. Darüber hinaus müssen Hochschulen zukünftig aktiv Verantwortung dafür übernehmen, dass Partizipation nicht vom individuellen Engagement Einzelner abhängt, sondern strukturell abgesichert ist. Die Beteiligung an Lehr-Lernnetzwerken erfordert auf allen Seiten zusätzlichen Aufwand, der mit den regulären Aufgaben von Studierenden und Lehrenden in Einklang gebracht werden muss. Umso wichtiger ist es, zukünftig Unterstützungsstrukturen zu schaffen, die nicht nur eine nachhaltige Verankerung solcher Netzwerke ermöglichen, sondern auch gezielt fördern.

Letztendlich wird es darauf ankommen, Lehr-Lernnetzwerke nicht als punktuelle Innovationsfelder zu begreifen, sondern als dauerhafte Bestandteile einer Hochschule zu etablieren. Dafür reicht es nicht aus, einzelne Projekte zu initiieren – gefragt sind langfristige Governance-Strukturen, die Kontinuität sichern und Weiterentwicklung ermöglichen. Es bedarf nicht nur unterstützender Haltungen und Ressourcen, sondern auch eines institutionellen Verständnisses, dass studentische Partizipation keine Zusatzaufgabe ist, sondern ein zentrales Element in der zukunftsorientierten Lehrentwicklung. Erst wenn Hochschulen studentische Perspektiven institutionell anerkennen, können Lehr-Lernnetzwerke ihr volles Potenzial entfalten: als Räume der Co-Kreation, in denen Lehre gemeinsam gedacht, gestaltet und reflektiert wird.

Literatur

- Bachus, L., Saukel, K. & Rahrt, R. (2023). Studierendenzentrierung neu denken. Diskussionspapier. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Studierendenzentrierung%20neu%20denken.pdf>
- Baum, H.; Evers, L.; Franz, K.; Gerber, L.; Griech, B.; Jäger, A.; Scarcella, A.; Springhorn, J.; Zeaiter, S.; Zulauf, S. (Hrsg.) (2025). Journeying Towards Cooperation. Wie wir Lehr-Lernnetzwerke gewinnbringend gestalten können. Twillo: <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/a347b00c-9df1-4c7d-b20e-7ad2cc8eb588>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79, 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Denker, F., Röwert, R. & Böckel, A. (2021). Partizipative Hochschulentwicklung für den digitalen Wandel - Leitlinien des studierendenzentrierten Change Management. In Hochschulforum Digitalisierung, Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke (S. 233-247). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8_14
- Ditzel, B. & Bergt, T. (2013). Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In S. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation, Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 177–186). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-00450-7_15
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). Engagement through Partnership: Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education. *Higher Education Academy*.
- Hilbrich, R. & Schuster, R. (2014). Theoretische Bezugspunkte für die Analyse universitärer Arbeitsteilung. In R. Hilbrich, K. Hildebrandt & R. Schuster (Hrsg.), *Aufwertung von Lehre oder Abwertung der Professur? Die Lehrprofessur im Spannungsfeld von Lehre, Forschung und Geschlecht* (S. 43-60). Akademische Verlagsanstalt.
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Juventa.
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., Knorr, K., Marquis, E., Shammas, R., & Swaim, K. (2017). A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. *International Journal for Students as Partners*, 1(1), 1–23. <https://doi.org/10.15173/ijasp.v1i1.3119>
- Merkt, M.; Pasternack, P.; Pohlenz, P. (2024). *Verbünde deutscher Hochschulen zur Lehrentwicklung. Analyse der Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren*. Verlag Dr. Kovač.
- Kunkel, J., Bachert, P. & Hildebrand, C. (2022): Partizipation Studierender im SGM durch Lehre und Forschung. In M. Timmann, T. Paeck, J. Fischer, B. Steinke, C. Dold, M. Preuß & M. Sprenger (Hrsg.), *Handbuch Studentisches Gesundheitsmanagement – Perspektiven, Impulse und Praxiseinblicke* (S. 137-145). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-65344-9>
- Raffaele, C. & Rediger, P. (2021): Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre (HoF-Arbeitsbericht 117), Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Communities of practice. A brief introduction. [online]. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/15-06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

Kollaboratives Reflektieren durch studentische Impulse: Partizipation in Gruppendiskussionen fördern

Pascal Hohaus ^{1*}, Jan-Friso Heeren ²

Zusammenfassung

Dieser Praxisbeitrag zeigt im Kontext von *Just-in-Time-Teaching* (JiTT) und dialogischem Lernen, wie studentische Partizipation in Gruppendiskussionen gestärkt werden kann. Teil des vorgestellten Settings ist die Vorbereitung einer Diskussion durch digital-gestützte Reflexionsaufgaben. Es folgt eine zweiteilige Diskussionsphase, in der Englisch-Lehramtsstudierende zunächst ihre eigene Position argumentativ vertreten und anschließend durch systematisierte schriftliche Diskussionsimpulse neue Perspektiven einnehmen. Abschließend präsentieren sie die Ergebnisse der Gruppendiskussion und reflektierten den Lernprozess. Die Auswertung studentischer Daten zeigt unter anderem eine quantitative und qualitative Erweiterung des Reflexionsspektrums. Das Setting trägt zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte bei, indem es die Bereitschaft zur reflexiven Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln fördert.

Schlagworte

studentische Partizipation, Gruppendiskussion, Lehramtsstudium, Reflexionskompetenzen, Just-in-Time-Teaching, dialogisches Lernen

Collaborative Reflection through Student Inputs: Fostering Participation in Group Discussions

Abstract

In the context of Just-in-Time-Teaching (JiTT) and dialogic learning, this contribution shows how student participation in group discussions can be strengthened. Part of the presented setting is the preparation of the discussion through digitally supported reflection tasks. This is followed by a two-part discussion phase in which pre-service teachers of English as a foreign language first defend their own position and then adopt new perspectives through systematized written discussion inputs. Finally, they present the results of the group discussion and reflect on the learning process. The evaluation of student data shows, among other things, a quantitative and qualitative expansion of the spectrum of reflection. The setting fosters the professional development of future teachers by encouraging a reflective attitude toward their pedagogical practices.

Keywords

student participation, group discussion, teacher training, reflection skills, just-in-time-teaching, dialogic learning

1 Einleitung

Problemstellung:
Spagat zwischen Eigenverantwortung und didaktischer Planung

In der Hochschullehre bieten diskursive Lehr-Lern-Formate, die von Studierenden selbst gesteuert und ohne unmittelbare Moderation durch die Lehrperson geführt werden, das Potenzial für eine verstärkte studentische Partizipation (Gartner & Unterpertinger, 2024). Gleichzeitig stellen solche selbstorganisierten Diskussionsprozesse eine Herausforderung für Lehrende dar, da die Umsetzung einen sorgfältigen Ausgleich zwischen zwei didaktischen Polen erfordert. Einerseits soll den Studierenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung in der Durchführung der Diskussion ermöglicht werden. Andererseits setzt es bei der Lehrperson eine sorgfältig differenzierte inhaltliche und didaktische Planung voraus, um die Diskussion gezielt auf die übergeordneten Kompetenzziele der Lehrveranstaltung auszurichten, die Ergebnisse nachhaltig zu sichern und diese für den weiteren Verlauf des Seminars nutzbar zu machen. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Praxisbeitrag ein Setting aus einer Lehrveranstaltung im Englisch-Lehramtsstudium vorgestellt, in dem genau dieser hochschuldidaktische Spagat konzeptionell aufgegriffen wurde.

Kontext: Lehrentwicklungsprojekt
am Englischen Seminar

Das didaktische Setting wurde erstmalig in einem Lehrentwicklungsprojekt am Englischen Seminar der Leibniz Universität Hannover erprobt und umgesetzt (2022-2023). Das Projekt wurde vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Förderprogramm *Innovation Plus 2022/2023* gefördert. Verortet war es im Bereich des Theorie-Praxis-Transfers im Lehramtsstudium (Knight, 2015, S. 145; Rothland, 2023, S. 163). Ziel war es, die berufliche Bedeutung fachwissenschaftlicher Inhalte transparenter und erfahrbarer zu machen (vgl. dazu Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2023, S. 11). Kernbestandteil des Projekts waren digital-gestützte Workshops, die Englisch-Lehramtsstudierende als Teil ihrer sprachwissenschaftlichen Ausbildung belegen konnten. Mit Fokus auf der Nutzung von Englisch als Lingua Franca (Jenkins, 2007; Seidlhofer, 2013) erlernten die Studierenden, basierend auf einer kritischen Rezeption des *Interlanguage*-Konzepts (Selinker, 1972) und mithilfe von *awareness-raising tasks* (Hohaus, 2023, S. 65-67), authentische Daten gesprochener Sprache zu untersuchen und auf dieser Grundlage Forschungsfragen zu entwickeln. Über die sprachwissenschaftliche Perspektive hinaus zielte die interdisziplinäre Konzeption des Workshops auch darauf ab, die berufspraktischen Kompetenzen der Studierenden zu fördern (Heeren & Hohaus, 2025/im Erscheinen) und hochschuldidaktische Perspektiven im Kontext des Ansatzes *Scholarship of Teaching and Learning* zu erschließen (Hohaus, 2025).

Mit diesem Aufsatz wird ein ausgewähltes Setting des ersten Workshop-Tages erörtert. Zunächst skizzieren wir unser Partizipationsverständnis (Kapitel 2.1), das den Workshop leitende Prinzip des *Reflective Practitioner* (Kapitel 2.2) sowie die sich daraus ergebenden didaktischen Ansätze des *Just-in-Time-Teaching* (JiT) und dialogischen Lernens (Kapitel 2.3). Anschließend erläutern wir die einzelnen Phasen des Lernarrangements (Kapitel 3). Anhand einer exemplarischen Auswertung von studentischen Reflexionsdaten präsentieren wir einige empirische Einblicke (Kapitel 4) und fassen den Praxisbeitrag anschließend zusammen (Kapitel 5).

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Studentische Partizipation in Lehrveranstaltungen

Partizipation im
Interaktionsgeschehen der Lehre

In diesem Praxisbeitrag richten wir den Fokus auf Partizipationsmöglichkeiten von Studierenden in Lehrveranstaltungen. Im Zentrum steht somit ein hochschuldidaktischer Blick, der die Lehr-Lern-Kultur auf der Ebene der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden sowie zwischen Studierenden untereinander analysiert. Im Gegensatz zu Ansätzen, die sich vor allem mit konzeptionellen oder institutionellen Fragen befassen (Trempe et al., 2024, S. 13-16), konzentrieren wir uns auf Gestaltungsmöglichkeiten im unmittelbaren Lehr-Lern-Geschehen. Ziel ist es, aufzuzeigen, wie Partizipation im Sinne eines aktiven, dialogischen und verantwortungsvollen Mitgestaltens von Lehre gelingen kann.

Der Wissenschaftsrat (2022) hat in seinen „Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre“ mehrere Punkte formuliert, die das in diesem Praxisbeitrag skizzierte didaktische Setting prägen. So heißt es, dass künftig mehr „Freiräume für Reflexion“ geschaffen und „Lernen in studentischen Gruppen“ ermöglicht werden solle, denn „Austausch- und Partizipationsprozesse sollten allen verdeutlichen, dass eine Hochschule ein Ort der Begegnung mit neuen Gedanken und auch mit anderen Meinungen ist“ (S. 26). Ein „offener und konstruktiver Diskurs“ unterstütze die Studierende dabei, zu verstehen, dass das Studium eine „eigene und selbstverantwortete Aktivität“ (S. 26) darstellt. Hochschulen sollen als „Stätten der Selbstreflexion, des kritischen Dialogs sowie der fachlichen und akademischen Integration erfahrbar werden“. Erst dann werden aus Studierenden „reflektierte, kritische, diskurs- und konsensfähige Persönlichkeiten.“ (S. 9) Die in dieser Lehrveranstaltung angestrebte Verbindung von Partizipation und Reflexion unterstützt damit das Ziel der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung, Lehrkräfte zu *Reflective Practitioners* (Vogler, 2023) auszubilden.

2.2 Zu entwickelnde Kompetenzen

Reflexionskompetenzen

Das von Schön (1983) entwickelte Konzept des *Reflective Practitioner* rückt die Entwicklung von Reflexionskompetenzen in den Mittelpunkt. Reflexionskompetenzen bezeichnen die Fähigkeiten und die Bereitschaft, eigene Erfahrungen systematisch zu analysieren und diesen Prozess zu verbalisieren bzw. zu verschriftlichen (Meier, 2022, S. 30). Lehramtsstudierende können durch Reflexion zudem ihre Werte und Überzeugungen im Lehrberuf klären, was zu einer stärkeren beruflichen Identität und einem reflektierten Umgang mit den Herausforderungen des Lehrerberufs führt (Wyss, 2013; Klempin, 2019). Daher ist Reflexion heute ein bedeutender Bestandteil in Lehramtsstudiengängen (Kubsch et al., 2023, S. 61-62).

Argumentationskompetenzen

Mit dem in diesem Praxisbeitrag skizzierten Setting sollen Reflexionskompetenzen in einem kollaborativen Format gefördert werden (*collaborative reflection*, Clarà et al., 2019). Damit sind neben Reflexionskompetenzen auch andere für Gruppendiskussionen typische Kompetenzen relevant, insbesondere Argumentationskompetenzen. Im Allgemeinen beziehen sich Argumentationskompetenzen auf die Fähigkeit, strukturiert Argumente zu entwickeln

und zu präsentieren. Zu den wesentlichen Aspekten der Argumentationskompetenz gehören das Erkennen von Argumenten, das Überprüfen ihrer Gültigkeit sowie das richtige Einsetzen von Belegen und Beispielen, um die eigene Position zu untermauern (Flender et al., 1999). Die Entwicklung (didaktischer) Argumentationskompetenzen ist für Lehramtsstudierende von besonderer Bedeutung, da sie ihnen ermöglicht, ihre Standpunkte klar und überzeugend zu vertreten (Nückles & Schuba, 2020, S. 132-133).

2.3 Didaktische Ansätze

Wie in den vorherigen beiden Unterkapiteln skizziert, orientiert sich das Setting an der aktiven Beteiligung der Studierenden und dem Konzept des Reflective Practitioner, indem es Lernprozesse anregt, die zugleich Austausch und Reflexion über das eigene Handeln fördern. Diese Herangehensweise wird durch die Integration zweier didaktischer Ansätze gestützt, die zusammen eine dynamische Lernumgebung schaffen: *Just-in-Time-Teaching* (JiTT) und dialogisches Lernen.

Just-in-Time-Teaching

JiTT ist ein in der naturwissenschaftlichen Didaktik verwurzelter Ansatz, der auf die Bedürfnisse und Fragen der Studierenden unmittelbar reagiert und damit die Lernumgebung dynamisch und partizipativ gestaltet (Simkins & Maier, 2023). Der JiTT-Ansatz (Novak & Patterson, 2009) sieht vor, dass Studierende vor einer Veranstaltung Aufgaben bearbeiten. Die Lehrenden nutzen die Antworten, um Verständnisprobleme zu erkennen und den Unterricht ‚just in time‘ darauf anzupassen. Im JiTT-Ansatz – der Ähnlichkeiten zum *Flipped-Classroom*-Setting aufweist (Meissner & Stenger, 2014, S. 124) – sind Studierende nicht nur passive Konsument*innen von Wissen, sondern tragen aktiv zur Gestaltung des Lernprozesses bei. Dieser kollaborative Prozess stärkt nicht nur die Entwicklung von Kompetenzen in Bereichen wie Problemlösungsfähigkeiten und kritischem Denken (Cookman, 2009), sondern auch die Selbstwirksamkeit im Sinne „echter Mitbestimmung“ am Lernprozess (Steger, 2024, S. 57).

Dialogisches Lernen

Neben dem JiTT-Ansatz ist das vorgestellte Lernarrangement zudem vom Konzept des dialogischen Lernens inspiriert. Im dialogischen Lernen wird Lernen als ein sozialer, sprachlich vermittelter und ko-konstruktiver Prozess verstanden (Laird-Gentle et al., 2023, S. 30). Im Sinne einer *dialogic inquiry* entsteht Lernen durch den Austausch von Ideen und Perspektiven, wobei nicht Wissensvermittlung im Vordergrund steht, sondern die gemeinsame Vertiefung von Einsichten (Wells, 1999). Ein zentrales Prinzip des dialogischen Lernens ist das Konzept des *egalitarian dialogue*, nach dem die verschiedenen Meinungsbeiträge von Lernenden nach der Stichhaltigkeit der Argumente bewertet werden und nicht nach der „Machtposition“ der Sprecher*innen (Racionero & Valls, 2007). Mit dem Konzept des dialogischen Lernens ist somit ein Verständnis von Bildung verbunden, mit dem Lehrende verstärkt auf die Bedürfnisse und Haltungen der Lernenden eingehen (Kincheloe, 2007, S. 17). Dialogisches Lernen lässt sich insbesondere im Kontext kollaborativer Lernsettings anwenden und kann helfen, kritisches Denken und argumentative Fähigkeiten zu schulen (Heron & Wason, 2023, S. 74-75).

3 Lernarrangement

Ausgehend von den im vorherigen Kapitel beschriebenen theoretischen Grundlagen wird in diesem Kapitel das didaktische Setting näher skizziert. Der in Kapitel 1 genannte viertägige Workshop hatte den folgenden Aufbau: Tag 1 und Tag 2 waren sprachwissenschaftlichen Konzepten gewidmet. Tag 3 und Tag 4 fokussierten sich auf schulische Umsetzungsszenarien. Das in diesem Praxisbeitrag fokussierte Setting dient als erster Baustein des Workshops. Das Setting besteht aus vier Phasen: Vorbereitungs-, Diskussions-, Präsentations- und Reflexionsphase. Abbildung 1 stellt die wesentlichen Aktivitäten der Studierenden (S) und der Lehrperson (L) in den Phasen dar.

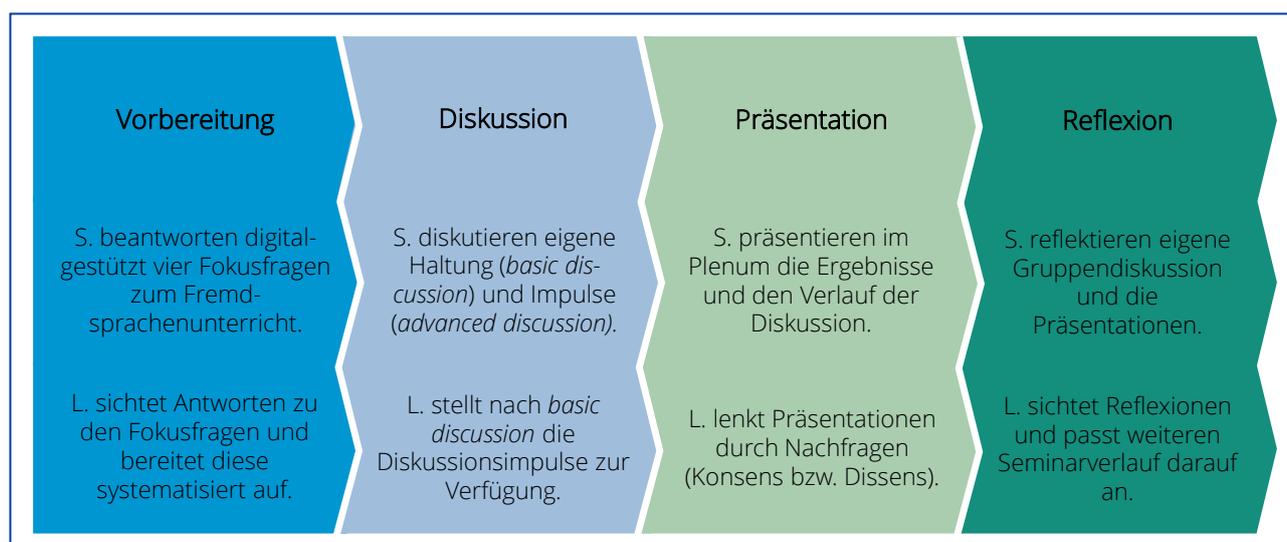


Abbildung 1: Überblick über die Phasen des Settings (S: Studierende / L: Lehrperson), Quelle: eigene Darstellung

Vorbereitungsphase

Vorbereitung: Vor Beginn des Workshops beantworten die Teilnehmenden digital-gestützt vier Fokusfragen, die ihre Haltung zu den folgenden Themenbereichen des Fremdsprachenunterrichts erfragen: Rolle von Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht (*competencies*), Qualitäten einer Englisch-Lehrkraft (*teacher*), Bedeutung von Sprachnormen (*norms*) und Anforderungen an gute Lernmaterialien (*materials*, Tabelle 1).

Thema	Fokusfrage
Competencies	What are the most important competencies that should be fostered in Foreign Language Teaching? So, when is Foreign Language Teaching 'successful' in terms of students' progress (and when does it 'fail')?
Teacher	What are the most important qualities a proficient Foreign Language teacher should have? So, what makes a 'good' English teacher (as opposed to a 'bad' one)?
Norms	Is there a specific 'kind of English' that we should teach in school, such as British English or American English, in order to reach 'accuracy'? Are there specific native speaker norms, e.g. in terms of grammar or pronunciation, that we should stick to? Or are norms overrated and should rather be treated in a flexible manner?
Materials	How should teaching material (handouts, schoolbooks, dictionaries, etc.) be designed in a way that it facilitates learning in the Foreign Language Classroom? So, what makes "good" teaching material (as opposed to "bad" teaching material)?

Tabelle 1: Fokusfragen im Workshop, Quelle: eigene Darstellung

Die Seminarleitung sichtet im Vorfeld alle Antworten und identifiziert besonders kontrovers erscheinende Reflexionsantworten. Die Seminarleitung stellt für jede Fokusfrage 5 kontroverse Antworten in Form von studentischen Zitaten (anonymisiert) in einem Dokument zusammen. Diese Zitate sollen in der folgenden Diskussionsphase als Diskussionsimpulse fungieren (siehe nächste Phase). Die Lehrkraft stellte die Statements so zusammen, dass es in der anschließenden Gruppenzusammensetzung keine Überschneidungen mit den Statements gibt.

<p style="text-align: center;">Exemplarischer Diskussionsimpuls zur Fokusfrage <i>Competencies</i></p> <p>“I believe it’s very important to point out grammatical and vocabulary differences in the native language compared to the second language, the foreign language. There probably are many mistakes because sentences are constructed based on another language’s grammar.”</p>	<p style="text-align: center;">Exemplarischer Diskussionsimpuls zur Fokusfrage <i>Teacher</i></p> <p>“A good foreign language teacher creates a relaxed atmosphere where mistakes are welcomed in order to learn from them. A good foreign language teacher should try to motivate and fill their students with enthusiasm for the foreign language.”</p>
<p style="text-align: center;">Exemplarischer Diskussionsimpuls zur Fokusfrage <i>Norms</i></p> <p>“In school, there should not be a “specific” kind of English. I know that in most schools British English is the standard even though it is not a necessity in the curriculum. In addition, we teach the students to be tolerant why should there then be just one language norm to follow?”</p>	<p style="text-align: center;">Exemplarischer Diskussionsimpuls zur Fokusfrage <i>Materials</i></p> <p>“The future of teaching is digitalised, that means that any handout should therefore be easily accessible via a digital device such an IPAD or laptop. Another important aspect marks the handout’s design and its employed means, such as graphics, tables, etc.”</p>

Abbildung 2: Exemplarische Diskussionsimpulse zu den Fokusfragen, Quelle: eigene Darstellung

Diskussionsphase

Zunächst begeben sich die Studierenden in vier Gruppen, wobei jede Gruppe eine der zuvor beantworteten Fokusfragen gewidmet ist. Zur Aktivierung ihres Vorwissens können die Studierenden zunächst einen Blick in ihre vorab eingereichten Antworten zu der ihnen zugeteilten Frage werfen. Anschließend folgen zwei jeweils ca. 15-20 Minuten andauernden Diskussionsrunden: eine ‚basic discussion‘ und eine ‚advanced discussion‘. Die ‚basic discussion‘ dient der Auseinandersetzung mit der eigenen Auffassung zur jeweiligen Fokusfrage. In dieser Diskussionsrunde sollen alle Gruppen-Teilnehmende die Möglichkeit haben, die eigene Position zur Fokusfrage deutlich zu machen, so dass Argumente ausgetauscht werden. Für die ‚advanced discussion‘ erhält jede Gruppe von der Seminarleitung die vorbereiteten fünf Diskussionsimpulse. Abbildung 2 zeigt zu jeder Fokusfrage einen exemplarischen Diskussionsimpuls. Jede Fokusgruppe hat die Aufgabe, maximal drei Diskussionsimpulse zu identifizieren, die sie als besonders kontrovers ansehen. Mit diesen Statements sollen neue Argumente und Haltungen in die Diskussion einfließen, so dass die Studierenden mit neuen Einstellungen konfrontiert werden. In der ‚advanced discussion‘ wird das argumentative Level somit auf ein höheres Level gehoben. Die Gruppen halten die Ergebnisse der beiden Diskussionsrunden in einer digitalen Kollaborationsplattform fest. Sowohl Meinungsverschiedenheiten als auch Übereinstimmungen sollen in den Notizen sichtbar werden.

Präsentationsphase

Jede Gruppe stellt die Ergebnisse der ‚basic discussion‘ und ‚advanced discussion‘ anschließend im Plenum vor. Die Gruppen machen deutlich, in welchen Aspekten Konsens und Dissens bestehen. Zudem illustrieren sie, wie sich durch die zweite Gruppenphase die argumentative Dynamik geändert hat. Die anschließende Diskussion im Seminar soll zu einer weiteren kollaborativen Vertiefung und Umwälzung führen. Die Seminarleitung nimmt dabei lediglich eine moderierende Rolle ein, um die Partizipation studierendenseits möglichst hochzuhalten.

Reflexionsphase

Abschließend beantworten die Studierenden individuell und digital-gestützt zwei Aufgaben, mithilfe derer sie den Lernprozess reflektieren. Reflexionsaufgabe 1 erfragt, ob die aus ‚basic discussion‘ und ‚advanced discussion‘ bestehende Gruppendiskussion ihre Haltung zu ‚ihrer‘ Fokusfrage beeinflusst hat (z. B. Verstärkung oder Änderung der eigenen Position). Bei Reflexionsaufgabe 2 sollen die Studierenden eine der drei anderen Fokusfragen auswählen und ähnlich wie bei Reflexionsaufgabe 1 skizzieren, ob die jeweilige Präsentation (Plenum) ihre Haltung zu der Fokusfrage geändert hat.

4 Empirische Einblicke

Die folgenden Einblicke basieren auf den Antworten der Studierenden (N = 33) der beiden Workshop-Durchführungen. Diese Antworten wurden digital-gestützt in einem Learning-Management-System gegeben. Die Studierenden stimmten auf freiwilliger Basis der Verwendung der Daten zu Forschungszwecken zu. Die Antworten werden hier wörtlich zitiert. Offensichtliche Eingabefehler (z. B. tatught statt taught) wurden in den Daten zur besseren Lesbarkeit korrigiert; Auslassungen werden mit (...) angezeigt.

Tabelle 2 zeigt exemplarisch einige studentische Antworten zu beiden Teilen der Reflexionsphase (siehe Kapitel 3), das heißt zur Reflexion der Gruppendiskussion und zur Reflexion der Präsentation im Plenum. Auch wenn eine kritische Reflexion nicht primär darauf abzielt, Überzeugungen zu verändern, sondern dazu dient, die eigene Sichtweise bewusst zu hinterfragen und zu verstehen, zeigen die Daten Momente, in denen eine Veränderung der Haltung erkennbar wird. So wurden Studierende mit neuen Argumenten und Perspektiven konfrontiert, die eine kognitive Dissonanz auslösten, so z. B. bei st11 („it opened up arguments that I did not think about beforehand“) oder st13 („as I have not yet thought about it in that way“). In anderen Fällen ist zwar keine Änderung der Haltung sichtbar; gleichwohl beschreiben die Studierenden, dass sie von der Diskussion bzw. Präsentation profitiert hätten, da sie weitere Beispiele für ihre eigene Haltung entdeckt hätten, so z. B. bei st16 („The other answers didn't necessarily change my attitude, but certainly added a lot of examples“).

Thema	Reflexion zur Gruppendiskussion	Reflexion zur Präsentation
Competencies	„It did not change much but rather strengthened my opinion about that speaking should be more important in the classroom than writing or any of the other skills and that there are far too less opportunities given in the classroom (...). In one way it added something to this, which is the term of mediation that should also be included into the skills of learning English (...).“ (st13)	„The other answers didn't necessarily change my attitude, but certainly added a lot of examples. I found that e.g. comparing L1 and FL or learning in chunks or teaching about cultural contexts added a variation of methods that can be used. Still, my understanding of the different competencies and how speaking could have a special importance remained the same.“ (st16)
Teacher	„The discussion about being a native speaker as a representative of the English speaking world has been the most exciting part. To summarise, teachers who are non-native speakers were somehow in the same place as their students. This allows teachers to understand their student's access to the target language in a way in which a native speaker might not be able to (...).“ (st05)	“For the question about what makes a good English teacher the aspect of the native speaker as an English teacher was especially interesting to me (...) nI now also have the opinion that it does not have to be a native speaker for teaching a language as he or she could not understand mistakes or the learning development of the students. (...).“ (st13)
Norms	“The group work empowered me in my own opinion more than anything. Additionally, it opened up arguments that I did not think about beforehand, for example, that the specific kind of English is not important but the consistency in it is while the students acquire their own accent and kind of English after the foundations have been laid out.“ (st11)	“I thought the group that talked about varieties and accents was very controversial. I didn't think that a teacher needs to be consistent in their accent and I still think that actually. Although I guess this only works until a certain point because I they definitely should pronounce the same word in the same way and not switch their accent. (...).“ (st06)
Materials	“(…) Initially, I considered material more in terms of the text book, but also terms of audio-visual material, however, there is a really a vast amount of material out there and perhaps one could even consider focusing more on other materials and less on a text book. I would say that this has made me curious about what other possibilities are out there. (...).“ (st29)	“I found the discussion about teaching material particularly interesting, specifically the one about "no teaching material in the first place". I could understand both sides. I would say that the cognitive processes in L1 and L2 learning are quite similar (...) However, I think that what we typically think of as teaching material is pretty "fixed" without a lot of variation (...).“ (st03)

Tabelle 2: Studentische Antworten auf Reflexionsfragen (exemplarisch), Quelle: eigene Darstellung

5 Fazit

Der Praxisbeitrag zeigt auf, wie studentische Partizipation in Gruppendiskussionen gestärkt werden kann. Im Kontext der Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Verbesserung der Lehr-Lern-Kultur werden mit dem skizzierten didaktischen Setting Reflexionskompetenzen in einem kollaborativen Format ins Zentrum gerückt. Diese gezielte Förderung von Reflexionsprozessen knüpft an das in Kapitel 2 skizzierte Konzept des *Reflective Practitioner* (Schön, 1983) an, das die Bedeutung der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln in professionellen Kontexten betont. Die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte werden in dem Setting nicht nur als passive Wissensempfänger*innen adressiert, sondern aktiv in die Gestaltung und kritische Reflexion ihrer Lernprozesse eingebunden.

Diese aktive Einbindung lässt sich im skizzierten Format der Gruppendiskussion als eine Verbindung von Prinzipien des JiTT und dialogischen Lernens charakterisieren: Die Lernenden beteiligen sich intensiv am Lehr-Lern-Prozess, da ihre Äußerungen als Ausgangspunkt für Diskussionen dienen und in gemeinsamen Aushandlungsprozessen gezielt aufgegriffen werden. Ihre Beiträge bilden die Basis für die Entwicklung von Meinungsbildern und dienen als Grundlage für weitere Reflexionen. Die Aussagen werden unmittelbar vor Beginn des Seminars gesammelt. Die Seminarleitung sichtet diese Antworten und stellt sicher, dass sich die Diskussionsphasen an den spezifischen

Bedürfnissen und Interessen der Studierenden orientiert. Der anschließende Austausch über vier Fokusfragen zum schulischen Fremdsprachenunterricht erfolgt nicht im Sinne der reinen Reproduktion von Wissen, sondern als dialogische Auseinandersetzung, in der unterschiedliche Perspektiven wertgeschätzt und konstruktiv diskutiert werden. Durch die Verbindung individueller Reflexion, kollaborativer Diskussion und öffentlicher Ergebnispräsentation entsteht ein gemeinsamer Lernraum. Die gesammelten Erfahrungen und Daten zeigen, dass besonders die zweiphasige Diskussion Meinungsbildung und -änderung provoziert. Daneben erlaubt das antizipierte didaktische Setting eine hohe Partizipation der Studierenden und bahnt gleichzeitig das Kompetenzziel einer vertieften Auseinandersetzung mit lehramtsspezifischen Themen an.

Literatur

- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Cookman, C. (2009). Using just-in-time teaching to foster critical thinking in a humanities course. In S. Simkins & M. Maier (Hrsg.), *Just in Time Teaching: Across the Disciplines, and Across the Academy* (S. 163–178). Routledge.
- Flender, J., Christmann, U., & Groeben, N. (1999). Entwicklung und erste Validierung einer Skala zur Erfassung der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20(4), 309–325. <https://doi.org/10.1024//0170-1789.20.4.309>
- 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>
- Heeren, J.-F., & Hohaus, P. (2025/im Erscheinen). Fachwissenschaft grenzenlos? Interdisziplinäre Lehre zur Stärkung des Praxisbezugs im Lehramtsstudium am Beispiel eines digital-gestützten Workshops in der Englischen Sprachwissenschaft. In J. Noller, C. Beitz-Radzio, M. Förg, S. E. Johst, D. Kugelman, S. Sontheimer, & S. Westerholz (Hrsg.), *Grenzüberschreitende Lehre*. Springer.
- Heron, M., & Wason, H. (2023). Developing dialogic stance through professional development workshops. *Innovations in Education and Teaching International*, 62(1), 73–85. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2271892>
- Hohaus, P. (2023). Reflecting on the power of native speaker norms: Evidence from an Undergraduate Seminar for Prospective Teachers of English. *Proceedings to Conference Language and Power* (S. 61–75). University of Münster. <https://doi.org/10.17879/68958578934>
- Hohaus, P. (2025). SoTL und Forschung in der Englischen Sprachwissenschaft: Öffnungen und Brüche. In C. Bohndick, R. Kordts, J. Leschke, & N. Vöing (Hrsg.), *Disziplinäre Forschung and Scholarship of Teaching and Learning* (S. 51–58). Springer.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca. Attitude and Identity*. Oxford University Press.
- Kincheloe, J. L. (2007). Introduction: Educational Psychology—Limitations and Possibilities. In J. L. Kincheloe & R. A. Horn (Hrsg.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology* (S. 3–40). Praeger.
- Klempin, C. (2019). Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar. Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung. *JB Metzler*.
- Knight, R. (2015). Postgraduate student teachers' developing conceptions of the place of theory in learning to teach: 'More important to me now than when I started'. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1010874>

- Kubsch, M., Sorge, S., & Wulff, P. (2023). Emotionen beim Reflektieren in der Lehrkräftebildung. In L. Mientus, C. Klempin, & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär* (S. 261–269). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-61895>
- Laird-Gentle, A., Larkin, K., Kanasa, H., & Grootenboer, P. (2023). Systematic quantitative literature review of the dialogic pedagogy literature. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46, 29–51. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00029-9>
- Meier, J. (2022). „LauRa - In der Lehramtsausbildung Reflexionskompetenz analysieren“: Untersuchungen zum Verhältnis von Theorie, Praxis und Reflexion im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrpersonen (Dissertation). Universität Paderborn. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-1274>
- Meissner, B., & Stenger, H.-J. (2014). Adaptive Lehre vor dem Hintergrund von Konstruktivismus und intrinsischer Motivation. In O. Zawacki-Richter, D. Kergel, N. Kleinefeld, P. Muckel, J. Stöter, & K. Brinkmann (Hrsg.), *Teaching Trends 2014: Offen für neue Wege – Digitale Medien in der Hochschule* (S. 121-136). Waxmann.
- Novak, G., & Patterson, E. (2009). An Introduction to Just-in-Time-Teaching (JiTT). In S. Simkins, & M. Maier (Hrsg.), *Just in Time Teaching: Across the Disciplines, and Across the Academy* (S. 3–24). Routledge.
- Nückles, M., & Schuba, C. (2020). „Teachers as Informed Pragmatists“ - ein theoretisches Modell und empirische Befunde zur Förderung didaktischer Argumentationskompetenz von angehenden Lehrkräften. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Profilbildung im Lehramtsstudium* (S. 132–142). Abgerufen 15. Juni 2025, von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/31560_Profilbildung_im_Lehramtsstudium.html
- Racionero, S., & Valls, R. (2007). Dialogic Learning: A Communicative Approach to Teaching and Learning. In J. L. Kincheloe & R. A. Horn (Hrsg.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology* (S. 548–557). Praeger.
- Rothland, M. (2023). „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(1), 163–181. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00373-3>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Seidlhofer, B. (2013). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–241.
- Simkins, S., & Maier, M. (Hrsg.). (2023). *Just in Time Teaching: Across the Disciplines, and Across the Academy*. Routledge.
- Steger, A. (2024). Hochschulpolitische Partizipation Studierender im Kontext nachhaltiger Hochschulentwicklung in Deutschland. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 57-73. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/04>
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2023). *Lehrkräftebildung neu gestalten: 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft*. Abgerufen 15. März 2025, von https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-11/masterplan_lehrkraeftebildung_neu_gestalten.pdf
- Tremp, P., Schiefner-Rohs, M., & Hofhues, S. (2024). Editorial: Studentische Partizipation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 9–17. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/01>
- Vogler, H.-J. (2023). Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte in der zweiten Ausbildungsphase: Zur Gegenstandsbestimmung von Planung, Prozess und Beratung. WBV.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.
- Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>
- Wyss, C. (2013). *Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

Copyright:

Anna Moraß, Ceyda Taghanli,
 Sibylle Matern, Sara Koss

Affiliation:

¹ Hochschule München
 * korrespondierende Autorin,
 anna.morass@hm.edu

Förderung:

Diese Publikation ist im Rahmen
 des durch die Stiftung für
 Innovation in der Hochschullehre
 geförderten Projekts NEO –
 Campus der Zukunft entstanden.

Interessenkonflikte:

Die Autorinnen haben erklärt, dass
 keine Interessenkonflikte bestehen.

Förderung studentischer Partizipation am Beispiel einer Planungszelle

Anna Moraß ^{1*}, Ceyda Taghanli ¹, Sibylle Matern ¹, Sara Koss ¹

Zusammenfassung

Eine Planungszelle ist ein Format der Bürger*innenbeteiligung, das es Bürger*innen ermöglicht, gleichberechtigt als Gutachter*innen an der Lösung eines Planungsproblems mitzuwirken. Inwiefern eine Planungszelle im Hochschulkontext studentische Partizipation fördern kann, wird konzeptionell und auf empirischer Ebene beschrieben. Die Evaluationsdaten von 14 studentischen Teilnehmenden einer Planungszelle zeigen eine hohe Zufriedenheit mit diesem Format sowie Hinweise auf eine gelungene Umsetzung von und Motivation für Partizipation. Neben bekannten partizipationsfördernden Maßnahmen ist die Mitarbeit von studentischen Mitarbeiter*innen, die als Student Digital Officers aktiv an der digitalen Transformation der Hochschule mitwirken, förderlich. Zudem kann der Student-as-Partners-Ansatz in Planungszellen realisiert werden, um neben Studierenden auch andere Akteur*innen zu beteiligen und studentische Partizipation zu verstärken.

Schlagworte

Partizipation, Student as Partners, Change Agent, Beteiligungsformat, Evaluation

Promotion of student participation using the example of a planning cell

Abstract

A planning cell is a format of citizen participation that enables citizens to participate as equal experts in the solution of a planning problem. How a planning cell in the university context can promote student participation is described conceptually and empirically. The evaluation data from 14 student participants in a planning cell show a high level of satisfaction with this format as well as indications for a successful implementation of and motivation for participation. In addition to known measures to promote participation, the cooperation of student employees who actively participate in the digital transformation of the university as student digital officers is also beneficial. In addition, the student-as-partners approach can be realised in planning cells in order to involve other stakeholders besides students and to strengthen student participation.

Keywords

participation, student as partners, change agent, format of participation, evaluation

1 Einleitung

Der Wissenschaftsrat (2022a, S. 49-51) fordert eine stärkere Partizipation von Studierenden an der Gestaltung von Lehre, Lernen und Studium. Diese Forderung wird an der Hochschule München (HM) im Hochschulentwicklungsplan (Leitner, 2023) an prominenter Stelle aufgegriffen: Als erstes strategisches Ziel für die zukünftige Lehre an der HM gilt es „Studierende als verantwortungsbewusste Gestalter:innen der Zukunft [zu] begreifen“ (S. 28).

NEO.Hub – Die Anlaufstelle für studentische Partizipation an der Hochschule München

Eine Maßnahme zur Umsetzung dieses Ziels ist die Etablierung des „NEO.Hub als Anlaufstelle für studentische Partizipation zur Weiterentwicklung und Mitgestaltung von Lehrinnovationen“ (Leitner, 2023, S. 41). Der NEO.Hub wird seit 2021 im Rahmen des Projektes *NEO – Campus der Zukunft* aufgebaut und ist in der Stabsabteilung Innovative Lehre angesiedelt. Der NEO.Hub ist eine Plattform für Partizipation mit Fokus auf studentische Teilhabe. Hier bringen Studierende ihre Visionen für den Campus der Zukunft ein und diskutieren diese mit Lehrenden sowie Mitarbeitenden der HM. Der NEO.Hub fungiert als Knotenpunkt für Teilhabe und als Bindeglied zwischen allen Stakeholder*innen, die am konstruktiven Dialog über lehr-lernbezogene Veränderungsprozesse an der HM mitwirken. Neben der Beratung aller Hochschulangehörigen zu partizipativen Fragestellungen, vor allem zu studentischer Partizipation, werden im NEO.Hub Beteiligungsformate geplant, durchgeführt und ausgewertet. Die daraus resultierenden Ideen für die Gestaltung von Lehre, Lernen und Studium werden Entscheidungsträger*innen der HM zur Umsetzung übergeben.

Aufbauend auf den bisherigen Erfahrungen des NEO.Hub wird in diesem Artikel die Frage beantwortet, inwiefern die Planungszelle als spezifisches Beteiligungsformat einen Beitrag zur Förderung studentischer Partizipation an Hochschulen leisten kann. Als Basis dafür wird in Kapitel 2 dargestellt, wie studentische Partizipation mit Beteiligungsformaten realisiert werden kann, wie sich diese systematisieren lassen und welche Rollen gestärkt werden. In Kapitel 3 wird die Umsetzung studentischer Partizipation mittels einer Planungszelle spezifiziert und beschrieben. Als Ergebnisse zur Umsetzung studentischer Partizipation mit der Planungszelle werden in Kapitel 4 die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Planungszelle, ihre Wirkung hinsichtlich Partizipation, Bedingungen erfolgreicher Umsetzung und Möglichkeiten für den Ausbau studentischer Partizipation hin zu Partnerschaften dargelegt und diskutiert. Mit einem Fazit schließt der Beitrag in Kapitel 5.

2 Studentische Partizipation und Partnerschaften

Partizipation umfasst generell „alle Formen der Einflussnahme auf die Ausgestaltung kollektiv verbindlicher Vereinbarungen durch Personen und Organisationen, die nicht routinemäßig mit diesen Aufgaben betraut sind“ (Renn, 2003, S. 290). Bezogen auf studentische Partizipation ergeben sich basierend auf Modellen mit Partizipationsstufen (z. B. Arnstein, 1969, S. 217) vier Rollen, die Studierende in partizipativen Settings an Hochschulen einnehmen können (Fink, 2021, S. 180-181): Studierende als

Rollen von Studierenden in partizipativen Settings

- Feedbackgeber*innen,
- Diskursteilnehmer*innen und Mitentscheider*innen,
- Partner*innen, Mitschöpfer*innen und Expert*innen sowie
- Change Agents, die ihre Konzepte und Lösungen einbringen und Change-Prozesse initiieren können.

Mit diesen Rollen werden unterschiedliche Ausmaße von Partizipationsmöglichkeiten für Studierende dargestellt, die auch mit unterschiedlichen Möglichkeiten, Veränderungsprozesse an Hochschulen zu initiieren, einhergehen (Fink, 2021): Während in den ersten beiden Rollen vor allem die „studentische Stimme“ (Fink, 2021, S. 180) Beachtung findet, ist es in den anderen Rollen „studentisches Handeln“ (Fink, 2021, S. 180). Beteiligungsinitiativen und damit Entscheidungsmacht gehen in der ersten und dritten Rolle insbesondere von der Hochschule aus, in den anderen Rollen von den Studierenden selbst. Die ausgeprägteste Form studentischer Beteiligung ist die der studentischen Change Agents. Neben der Realisierung von Beteiligungsmöglichkeiten für Studierende ist die Bereitstellung entscheidungsrelevanter Informationen an Studierende wesentlich für gelingende Partizipation (Wissenschaftsrat, 2022b, S. 70). Die Informationsvermittlung kann z. B. über Social-Media-Kanäle und Audioblogbeiträge erfolgen (Denker et al., 2021, S. 244).

Students-as-Partners-Ansatz fördert studentische Partizipation

Die Realisierung studentischer Partizipation erfordert nicht nur den Einbezug von Studierenden als Gestalter*innen, sondern auch die Schaffung einer Kultur mit gemeinsamen Gesprächen sowie Lernprozessen von Lehrenden bzw. anderen Akteur*innen der Hochschule und Studierenden auf Augenhöhe (Denker et al., 2021, S. 241; Wissenschaftsrat, 2022a, S. 50). Diese Kultur wird auch im Postulat *Students as Partners* (SaP) (z. B. Cook-Sather et al., 2014, S. 11) als Voraussetzung für gelungene Partnerschaften zwischen Studierenden und anderen Hochschulakteur*innen genannt (Matthews, 2016, S. 2-3). Partnerschaft wird dabei als „specific form of student engagement, with very high levels of active student participation“ (Healey et al., 2016, S. 9) verstanden. Kennzeichnende Aspekte des SaP-Ansatzes sind Kollaboration, Abbau von Hierarchien und gelingende Beziehungen (Healey, 2023, S. 6).

Vor diesem Hintergrund bedeutet gelingende studentische Partizipation im NEO.Hub: Studierende können sich an der hochschulischen (Weiter-)Entwicklung als Nutzer- und Gestalter*innen, im Idealfall als Change Agents und in Interaktion auf Augenhöhe mit Lehrenden und anderen Akteur*innen der Hochschule beteiligen (Fink, 2021, S. 181; Matthews, 2016, S. 2-3; Wissenschaftsrat, 2022a, S. 49-51). Dafür werden entscheidungsrelevante Informationen und Austauschangebote bereitgestellt (Denker et al., 2021, S. 240).

Um studentische Partizipation im Sinne des NEO.Hub an der HM umzusetzen, werden verschiedene Methoden der Bürger*innenbeteiligung (z. B. Patze-Diordiyuchuk et al., 2017) sowie neu entwickelte Beteiligungsformate genutzt. Ausgewählt wurden die Beteiligungsformate und -möglichkeiten entlang der Rollen nach Fink (2021, S. 180), so dass die Studierenden unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten haben (Abbildung 1).

Studierende als...	Beteiligungsformat/-möglichkeit	
	Art	Zweck
Feedbackgeber*in	anonyme, proaktive bis wirkungsfeststellende Evaluationen (Balzer & Beywl, 2018, S. 60-62)	Evaluation hybrider und/oder innovativer Lehr-Lernformate
Diskursteilnehmer*in	<ul style="list-style-type: none"> Fish-Bowl-Diskussion (Scholz, 2020) Zukunftswerkstatt (Holzinger, 2023) 	Einbringen und Diskussion von Ideen und Argumenten
Expert*in	Planungszelle (Dienel, 1978)	<ul style="list-style-type: none"> Einbringen der Expertise aus dem Studienalltag Einbringen von Visionen und Handlungsempfehlungen
Change Agent	studentische Mitarbeiter*innen als sog. Student Digital Officers (Djabarian & Rahrt, 2022, S. 69; Niebuhr, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> Einbringen der studentischen Perspektive Mitwirken auf Augenhöhe an Entwicklung, Durchführung und Auswertung der Beteiligungsformate
Feedbackgeber*in Mitgestalter*in Partner*in	NExpressO: <ul style="list-style-type: none"> neues Beteiligungsformat des NEO.Hub anlassbezogen, kurzzeitig, niederschwellig messeähnliche Stände am Hochschulcampus 	<ul style="list-style-type: none"> Teilen von Erfahrungen Einbringen von Verbesserungsideen Austausch und co-kreative Lösungsentwicklung auf Augenhöhe zwischen Studierenden und mit Lehrenden

Abbildung 1: Beteiligungsformate/-möglichkeiten im NEO.Hub für den Einsatz zur (Weiter-)Entwicklung von hybridem und/oder innovativem Lehren und Lernen sowie Hochschulentwicklung, Quelle: eigene Darstellung

Wie studentische Beteiligung und Partnerschaft mit diesen Beteiligungsformaten umgesetzt werden kann, wird im Folgenden anhand eines Best-Practice-Beispiels aus dem NEO.Hub dargestellt: der Planungszelle zum ‚Prüfen der Zukunft‘ an der HM. Konkret werden dafür in Kapitel 3 und 4 folgende Fragestellungen beantwortet:

- Wie kann studentische Partizipation mit Hilfe einer Planungszelle umgesetzt werden? (*Fragestellung 1: Übertragbarkeit des Konzepts*)
- Wie zufrieden sind die teilnehmenden Studierenden mit der Planungszelle? (*Fragestellung 2: Zufriedenheit der Studierenden*)
- Welche Wirkungen werden mit der Planungszelle bei den Studierenden hinsichtlich Partizipation erzielt? (*Fragestellung 3: Wirkungen*)
- Welche Faktoren sind für die erfolgreiche Umsetzung der Planungszelle förderlich? (*Fragestellung 4: Gelingensbedingungen*)
- Wie kann die Partizipation von Studierenden im Rahmen einer Planungszelle perspektivisch durch die Umsetzung von Partnerschaften ausgeweitet werden? (*Fragestellung 5: Ausweitung durch Partnerschaften*)

3 Konzept und Durchführung der Planungszelle

3.1 Konzept der Planungszelle

Bei einer Planungszelle (Dienel, 1978) handelt es sich um ein bewährtes Beteiligungsformat aus dem Bereich der Bürger*innenbeteiligung, um „Lösungen für vorgegebene, lösbare Planungsprobleme“ (Dienel, 1978, S. 74) zu finden. Ziel ist es, Planungsprozesse zu verbessern und Betroffenen Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Im Rahmen einer Planungszelle erarbeitet eine Gruppe von in der Regel zufällig ausgelosten Bürger*innen als sogenannte Gutachter*innen in verschiedenen Arbeitseinheiten Empfehlungen für die Problemlösung. Jede Arbeitseinheit thematisiert eine mit dem Problem in Verbindung stehende Fragestellung und beginnt mit einem Expert*innen-Vortrag. Damit werden alle Gutachter*innen auf einen gleichen Kenntnisstand gebracht. In zufällig ausgelosten Kleingruppen werden von den Gutachter*innen dann Handlungsempfehlungen zu den Fragestellungen erarbeitet. Alle Empfehlungen werden mit Prioritätsangabe in einem (Bürger*innen-)Gutachten zusammengetragen und den Entscheidungsträger*innen zur Verfügung gestellt (Dienel, 1978, S. 126). Die Auftraggeber*innen informieren die Gutachter*innen nach der Planungszelle über die Umsetzung der Empfehlungen. Eine Planungszelle erstreckt sich meist über mehrere Stunden bzw. Tage und wird durch sogenannte Prozessbegleiter*innen moderiert und begleitet.

3.2 Durchführung der Planungszelle zum ‚Prüfen der Zukunft‘

Wie studentische Partizipation mit Hilfe des Konzepts der Planungszelle umgesetzt werden kann (Fragestellung 1), wird auf Basis einer spezifischen Planungszelle für Studierende zum ‚Prüfen der Zukunft‘ dargestellt. Diese ganztägige Planungszelle veranstaltete der NEO.Hub im Oktober 2023 gemeinsam mit dem Projekt *ii.oo – digitales kompetenzorientiertes Prüfen implementieren* der HM. Das Beteiligungsformat wurde vom Vizepräsidenten für Lehre der HM in Auftrag gegeben und hatte das Ziel, mit Hilfe von Studierenden die Lehr- und Prüfungskultur an der HM aktiv zu gestalten und zu verbessern.

Alle Studierenden der HM wurden per Rundmail sowie über soziale Medien zur Veranstaltung eingeladen, da eine Zufallsauslosung, wie sie im Konzept von Dienel (1978) vorgesehen ist, datenschutzrechtlich sowie technisch schwierig umzusetzen gewesen wäre. In Folge nahmen 25 Studierende an der Planungszelle teil, was der Zielgröße für eine Planungszelle nach Dienel (1978, S. 108) entspricht. Für ihre Teilnahme erhielten die Studierenden eine Aufwandsentschädigung sowie eine Bescheinigung über ihr Engagement.

Die Planungszelle wurde mit insgesamt vier Arbeitseinheiten zu folgenden Themen geplant und durchgeführt: Modulbeschreibungen, Studierenden-zentrierung im Prüfungsprozess, Umsetzung von digitalen Prüfungen und Einsatz innovativer Technologien. Jede Arbeitseinheit wurde, wie in Abbildung 2 dargestellt, durchgeführt (Eindrücke siehe Abbildung 3). Nach dem Durchlaufen aller Arbeitseinheiten stellten die Studierenden die bestbewerteten Empfehlungen dem Vizepräsidenten für Lehre der HM vor.

Die Planungszelle als
experimenteller Rahmen für
studentische Partizipation



Abbildung 2: Ablauf einer Arbeitseinheit der Planungszelle, Quelle: eigene Darstellung

Im Anschluss an die Planungszelle wurden die Empfehlungen ausgewertet und ein Studierendengutachten mit den erarbeiteten Empfehlungen und den daraus abgeleiteten Umsetzungsideen erstellt.¹ Dieses wurde dem Vizepräsidenten für Lehre der HM sowie weiteren Akteur*innen² vorgelegt, die sich mit dem Prüfen an der HM befassen.



Abbildung 3: Eindrücke aus der Planungszelle, Quelle: Alexander Ratzing

Die Planung der Planungszelle, die Auswertung der Ergebnisse und die Erstellung des Gutachtens wurden gemeinsam von zwei Mitarbeiterinnen der beteiligten Projekte sowie zwei Student Digital Officers (SDO) als studentischen Mitarbeiterinnen des NEO.Hub erarbeitet. Eine SDO hat die Veranstaltung auch gemeinsam mit einer Mitarbeiterin moderiert und begleitet. Das Konzept der SDO sieht Studierende als Partner*innen und Change Agents bzw. Transformation Agents an (Djabarian & Rahrt, 2022, S. 69; Niebuhr, 2020). Die SDO gestalten die Hochschule aktiv mit und sind

¹ Studierendengutachten verfügbar unter: https://mediapool.hm.edu/media/dachmarke/dm_lokal/innovative_lehre/neo/planungszelle/_HM_IL_Studierendengutachten_2024.pdf

² z. B. Kompetenzzentrum Digitales Prüfen, Abteilung Qualitätsmanagement

Impulsgeber*innen für neue Ideen (Fink, 2021, S. 181). Durch die Mitarbeit der Studierenden in allen Phasen der Planungszelle konnte sichergestellt werden, dass die Interessen und Perspektiven von Studierenden berücksichtigt werden. Somit wurde die Planungszelle studierendenzentriert geplant und umgesetzt, wodurch studentische Partizipation auf höchster Ebene – entsprechend Fink (2021, S. 181) – direkt realisiert wurde.

Fragestellung 1:
Übertragbarkeit des Konzepts

Zusammengefasst zeigt sich anhand des Beispiels der Planungszelle zum ‚Prüfen der Zukunft‘, dass studentische Partizipation mit dem ursprünglichen Konzept der Planungszelle nach Dienel (1978) umsetzbar ist (Fragestellung 1). Denn eine studentische Planungszelle bietet konzeptgemäß die Möglichkeit, dass Studierende als Expert*innen für den Studienalltag ihre Ideen und Empfehlungen mitteilen können. Die Einbindung von Studierenden bei der Umsetzung der Planungszelle ist empfehlenswert.

4 Ergebnisse und Diskussion zur Umsetzung studentischer Partizipation mit der Planungszelle

4.1 Evaluation der Planungszelle

Eine summative, insbesondere wirkungsfeststellende Evaluation (Balzer & Beywl, 2018, S. 61) der Planungszelle zum ‚Prüfen der Zukunft‘ diente der Erfassung der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Planungszelle, deren Wirkung bezüglich Partizipation sowie deren förderlicher Faktoren. Die zugehörigen Ergebnisse werden zur Beantwortung der Fragestellungen 2 bis 4 herangezogen. Die Evaluation erfolgte mittels eines Ein-Gruppen-Designs mit Post-Datenerhebung, um die Erhebung möglichst ökonomisch für die (freiwilligen) Teilnehmenden/Gutachter*innen der Planungszelle zu gestalten. Durchgeführt wurde die Datenerhebung mittels eines Online-Fragebogens in EvaSys, der von den Teilnehmenden am Ende oder im Nachgang der Planungszelle ausgefüllt werden konnte und der Erfassung subjektiver Einschätzung der Teilnehmenden diente. Der Fragebogen umfasste entsprechend der Evaluationszwecke die in Tabelle 1 zusammengefassten Inhalte. Die Items des Fragebogens finden sich im Anhang.

Inhalte	Antwortformate	
Angaben zur Person	<ul style="list-style-type: none"> • studiumsbezogene Angaben • allgemeine Einschätzungen zu Partizipation 	<ul style="list-style-type: none"> • Einfachwahlitems • Items¹ mit 6-stufiger Ratingskala²
Zufriedenheit der Teilnehmenden	<ul style="list-style-type: none"> • Spaß am Beteiligungsformat • Aufwand des Beteiligungsformats • Weiterempfehlungsbereitschaft und Begründung 	<ul style="list-style-type: none"> • Item mit 6-stufiger Ratingskala² • Item mit 6-stufiger Ratingskala² • Net Promoter® Score (NPS)³, offenes Item
Wirkung der Planungszelle bezüglich Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> • Beachtung der studentischen Meinung • zukünftige Partizipationsmotivation • Wissen über zukünftige Partizipationsmöglichkeiten • Erhöhung der Partizipationsrelevanz 	je ein Item mit 6-stufiger Ratingskala ²
Förderliche Faktoren für Planungszellenumsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation für die Teilnahme • positive Aspekte der Planungszelle 	je ein offenes Item
¹ Alle Items des Fragebogens wurden basierend auf Evaluationszweck, -fragenstellungen und -gegenstand spezifisch für das Evaluationsinstrument entwickelt. ² 6-stufige Ratingskala mit den Polen: 1 = stimme überhaupt nicht zu und 6 = stimme völlig zu ³ 11-stufige Ratingskala mit den Polen: 0 = äußerst unwahrscheinlich und 10 = äußerst wahrscheinlich		

Tabelle 1: Inhalte und Antwortformate des Evaluationsfragebogens, Quelle: eigene Darstellung

Die quantitativen Daten aus den Items mit Einfachwahl oder Ratingskala wurden deskriptiv ausgewertet. Der Net Promoter® Score (NPS)³ als aus der Weiterempfehlungsbereitschaft abgeleiteter Kennwert wurde mit der Formel von Van Riet und Kirsch (2010, S. 44) berechnet. Qualitative Daten aus offenen Items wurden mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet.

An der Evaluationsbefragung haben 14 Studierende (56 % der Teilnehmenden der Planungszelle) teilgenommen. Sie stammen aus den Ingenieurs-, Wirtschafts-, Digital- und Sozialwissenschaften und studieren im ersten bis fünften sowie siebten bis neunten Semester. Durchschnittlich interessieren sich die Befragungsteilnehmenden überwiegend für Beteiligung (M = 5.4, SD = 0.7) und finden es sehr wichtig, dass es an der HM Möglichkeiten zur Mitwirkung für Studierende an der Gestaltung des Hochschullebens gibt (M = 5.6, SD = 0.6).

4.2 Zufriedenheit mit der Planungszelle

Zur Zufriedenheit der teilnehmenden Studierenden mit der Planungszelle (Fragestellung 2) ergibt sich aus den Evaluationsdaten, dass die Planungszelle den Studierenden überwiegend Spaß gemacht hat und dass die Teilnahme eher nicht aufwendig für die Teilnehmenden war (Abbildung 4). Die Weiterempfehlungsbereitschaft der Studierenden liegt mit einem Mittelwert von M = 8.1 (SD = 2.1) weit über dem Skalenmittelwert. Sie entspricht einem NPS = 36 %, wodurch sich zeigt, dass mit 43 % deutlich mehr Teilnehmende

Fragestellung 2:
Zufriedenheit der Studierenden

³ Der NPS stammt aus der Unternehmensführung, korreliert stark mit dem Unternehmenserfolg (Van Riet & Kirsch, 2010, S. 42) und bildet „das auf die Kundenzufriedenheit und die Kundenbindung, und damit den Unternehmenserfolg wirksame Saldo der begeisternden und der schlechten Kundenerfahrungen und der daraus entstandenen Haltungen der Kunden in einer metrischen Messgröße ab“ (Van Riet & Kirsch, 2010, S. 44). Im vorliegenden Kontext bildet dieser Wert die Gegenüberstellung der begeisternden und der schlechten Studierendenerfahrungen mit der Planungszelle ab.

Promotoren bzw. Unterstützer*innen der Planungszelle sind als die 7 % Kritiker*innen (Reichheld, 2006). Die Gründe für die Weiterempfehlung, die aus den Antworten⁴ der Studierenden hervorgehen, sind in Tabelle 2 aufgelistet.

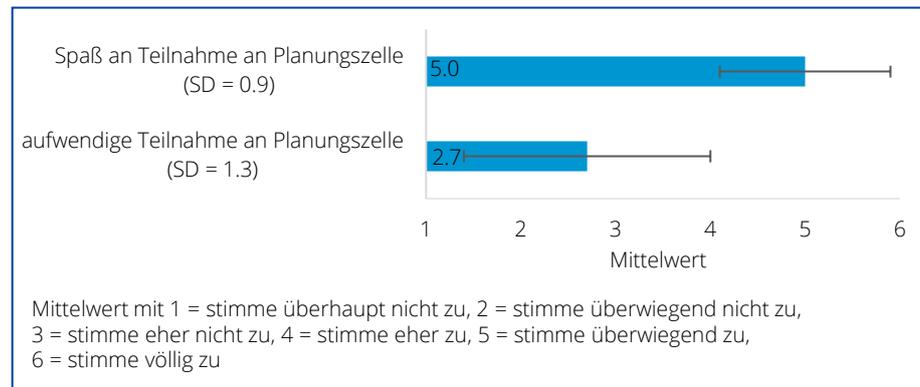


Abbildung 4: Mittlere Einschätzung der Teilnehmenden zur Zufriedenheit mit der Planungszelle, Quelle: eigene Darstellung

	Gründe für hohe Weiterempfehlungsbereitschaft	Gründe für niedrige Weiterempfehlungsbereitschaft
Mehrfachgenannte Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> Möglichkeit für Rückmeldung und Partizipation gute Organisation und „ein toller Tag“ (TN 11¹) interessante Inhalte 	als schlecht wahrgenommene Diskussionskultur
Einmalig genannte Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> Möglichkeit für Verantwortungsübernahme Möglichkeit für Sozialkontakte Abwechslung im Studienalltag Erhalt der Aufwandsentschädigung als Incentive relevante Methode (personen- und themenabhängig nutzen) 	

¹ TN als Abkürzung für: teilnehmende Person der Planungszelle

Tabelle 2: Gründe für Weiterempfehlung der Planungszelle, Quelle: eigene Darstellung

Zusammenfassend lässt sich auch aus der hohen Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Planungszelle (Fragestellung 2) schließen, dass das Konzept der Planungszelle sehr gut auf den Hochschulkontext übertragen wurde und für hochschulspezifische Fragestellungen anwendbar ist.

4.3 Wirkung der Planungszelle bezüglich Partizipation

Bezogen auf die subjektiv wahrgenommene, partizipationsbezogene Wirkung der Planungszelle (Fragestellung 3) zeigen die Mittelwerte (Abbildung 5): Die Befragungsteilnehmenden haben überwiegend das Gefühl, ihre Meinung werde in der Planungszelle beachtet und sie sind überwiegend motiviert, zukünftig an der Gestaltung des Hochschullebens an der HM mitzuwirken. Wie sie zukünftig daran mitwirken können, wissen sie nach der Planungszelle eher. Die Relevanz von Partizipation hat sich für die Studierenden im Mittel überwiegend erhöht.

Fragestellung 3:
Wirkungen

⁴ Es liegen insgesamt 20 Aussagen von 12 (entspricht 86 %) der 14 Teilnehmenden vor. Davon ist eine Aussage nicht kodierbar.

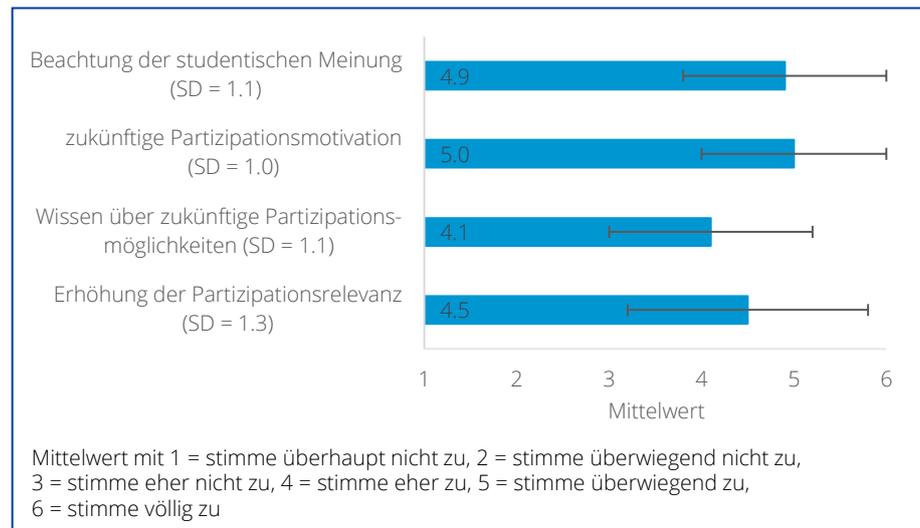


Abbildung 5: Mittlere Einschätzung der Teilnehmenden zur Wirkung der Planungszelle bzgl. Partizipation, Quelle: eigene Darstellung

Diese partizipationsbezogenen Wirkungen der Planungszelle (Fragestellung 3) legen nahe: Die Planungszelle wurde als realisierte Möglichkeit für Partizipation durch die Studierenden wahrgenommen und geschätzt. Dies verdeutlicht auch hinsichtlich Fragestellung 1, dass mit der Umsetzung des in der Bürger*innenbeteiligung bewährten Konzepts der Planungszelle auch studentische Partizipation umgesetzt werden kann. Darüber hinaus sind die Teilnehmenden überwiegend motiviert, zukünftig an der Gestaltung des Hochschullebens mitzuwirken. Damit ist eine wichtige Voraussetzung für die Annahme anderer Partizipationsangebote erfüllt. Allerdings geht aus den Ergebnissen auch hervor, dass die teilnehmenden Studierenden der Planungszelle noch Bedarf an mehr Information zu Beteiligungsmöglichkeiten haben. Um diesem Bedarf nachzukommen, könnten zum Beispiel verstärkt Informationsveranstaltungen sowie Newsletter zu Partizipationsmöglichkeiten angeboten werden, nach Ditzel und Bergt (2013, S. 185) insbesondere für Studierende in der Orientierungsphase.

4.4 Förderliche Faktoren für die Umsetzung der Planungszelle

Als zentraler förderlicher Faktor für die Umsetzung der Planungszelle (Fragestellung 4) gilt aus Sicht der Initiator*innen und Organisator*innen die Mitarbeit der SDO an der Planung, Durchführung und Auswertung der Planungszelle. Weitere förderliche Faktoren für die Umsetzung der Planungszelle aus Sicht der Studierenden ergeben sich anhand der Evaluationsergebnisse. Denn die offenen Antworten zu persönlichen Teilnahmemotivatoren an der Planungszelle⁵ spiegeln förderliche Faktoren für die Rekrutierung von studentischen Teilnehmenden wider; die offenen Antworten zu positiv wahrgenommenen Aspekten der Planungszelle⁶ enthalten förderliche Faktoren

⁵ Es liegen insgesamt 16 Aussagen von 12 (entspricht 86 %) der 14 Teilnehmenden vor. Davon sind zwei Aussagen nicht kodierbar.

⁶ Es liegen insgesamt 21 Aussagen von 11 (entspricht 79 %) der 14 Teilnehmenden vor. Davon sind zwei Aussagen nicht kodierbar.

Fragestellung 4:
Gelingensbedingungen

für die Durchführung der Planungszelle. Alle resultierenden förderlichen Faktoren sind in Tabelle 3 zusammengefasst.

	Förderliche Faktoren für die Rekrutierung von studentischen Teilnehmenden	Förderliche Faktoren für die Durchführung der Planungszelle
Mehrfachgenannte Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkungsmöglichkeit an hochschulischer Weiterentwicklung • Relevanz des Themas der Planungszelle (Zukunft des Prüfens) • Erhalt von Incentives (Aufwandsentschädigung, kostenfreie Verpflegung) • Relevanz und Möglichkeit von Partizipation 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzept der Planungszelle (v. a. Interaktion und Arbeitseinheiten in Kleingruppen) • gute Atmosphäre und Kommunikationskultur • strukturierter, guter zeitlicher Ablauf • gute Verpflegung
Einmalig genannte Faktoren	Motiv, Menschen zu helfen	<ul style="list-style-type: none"> • breite Teilnehmerschaft aus verschiedenen Fakultäten • Teilnahme des Vizepräsidenten für Lehre der HM an Präsentation der studentischen Empfehlungen

Tabelle 3: Förderliche Faktoren aus Sicht der Teilnehmenden an der Planungszelle, Quelle: eigene Darstellung

Entsprechend der Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für die Umsetzung der Planungszelle (Fragestellung 4) gilt es vor allem, Planungszellen als Möglichkeit zur Mitwirkung an hochschulischer Weiterentwicklung zu konzipieren und zu kommunizieren. Darüber hinaus sollten alle in Tabelle 3 aufgelisteten Faktoren bei der Umsetzung von Planungszellen beachtet werden. Denn die ermöglichte Interaktion von Studierenden, die Relevanz des Themas der Planungszelle sowie der zielgruppengerechte Einsatz von Incentives gelten auch generell als Maßnahmen zur Förderung studentischer Partizipation (Ditzel & Bergt, 2013, S. 184-185; Raffaele & Rediger, 2021, S. 46). Für alle anderen Faktoren kann der positive Beitrag zur Förderung studentischer Partizipation ebenso angenommen werden – aufgrund der positiven Ergebnisse zur partizipationsbezogenen Wirkung der Planungszelle. Gleiches gilt für die Einbindung der SDO, da sie dadurch als Change Agents (Fink, 2021, S. 181) an Beteiligungs- und Hochschulentwicklungsprozessen mitwirken.

4.5 Limitationen der Evaluation

Zu beachten ist, dass sich die Evaluationsergebnisse auf Selbsteinschätzungen von wenigen Studierenden beziehen. Dennoch sind die Daten nützlich für die Weiterentwicklung der Planungszelle, was bei Evaluationen relevanter ist als (die im Forschungskontext geforderte) Repräsentativität der Daten (Balzer & Beywl, 2018, S. 19). Außerdem wurde die Wirkung der Planungszelle nicht mittels Prä-Post-Kontrollgruppen-Design erfasst. Jedoch können durch die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden Wirkungen der Planungszelle plausibel gemacht werden (Balzer & Beywl, 2018, S. 97). Auch könnte das durchschnittlich hohe Interesse an Partizipation der Evaluationsteilnehmenden die Wirkung der Planungszelle beeinflusst haben.

Bezugnehmend auf das Konzept der Planungszelle und hinsichtlich der erreichten Partizipationsausprägung gilt: Durch die Rolle der Expert*innen (Fink, 2021, S. 181) der Studierenden in einer Planungszelle wird zwar „studentisches Handeln“ (Fink, 2021, S. 180) betont, allerdings können Studierende trotzdem nur Empfehlungen für Veränderungsprozesse machen. Veränderungs- sowie Beteiligungsprozesse werden von der Hochschule

vorangetrieben. Um eine ausgeprägtere Partizipationsmöglichkeit zu erreichen, könnten Studierende als Change Agents (Fink, 2021, S. 181) an der Umsetzung der Empfehlungen des Studierendengutachtens beteiligt werden. Eine andere Möglichkeit besteht darin, in Planungszellen Partnerschaften entsprechend des SaP-Ansatzes umzusetzen (Matthews, 2017). Mit dieser Option würde auch die folgende Rückmeldung von TN 8⁷ der Planungszelle beachtet: „Jetzt dasselbe Format mit Professor[*inn]en“. Inwiefern und wie die Förderung von Partnerschaften perspektivisch im Rahmen einer Planungszelle gelingen kann (Fragestellung 5), wird im folgenden Kapitel kurz erläutert.

4.6 Ausblick: Förderung von Partnerschaften in einer Planungszelle

Fragestellung 5:
Ausweitung durch Partnerschaften

Das Konzept der Planungszelle, welches im NEO.Hub bislang ausschließlich mit Studierenden durchgeführt wurde, lässt sich auch für partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Studierenden und anderen Hochschulakteur*innen anwenden. Die Zusammensetzung aus unterschiedlichen Statusgruppen und Zugehörigkeiten ist ein wesentlicher Bestandteil der Planungszelle (Dienel, 1978, S. 89). Die gegenseitigen Erwartungen der Teilnehmenden werden in der Planungszelle aufgehoben, so dass sich alle Teilnehmenden als Planer*innen gleichberechtigt begegnen. Die Zusammenarbeit zwischen allen Akteur*innen im Rahmen einer Planungszelle ermöglicht zudem eine Verständigung zwischen den Gruppen und den Abbau von bestehenden Hierarchien und Interessenkonflikten (Dienel, 1978, S. 89). Auch die Priorisierung der erarbeiteten Empfehlungen erfolgt unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit der Teilnehmenden (Dienel, 1978, S. 122-124). Demzufolge können Kollaboration, der Abbau von Hierarchien und gelingende Beziehungen als Merkmale von Partnerschaften (Healey, 2023) in einer Planungszelle erfolgreich umgesetzt werden. Insbesondere durch Abbau von Hierarchien kann ein Zusammenarbeiten auf Augenhöhe erreicht werden.

Partizipative Zusammenarbeit und
Partnerschaft im Hochschulkontext
mit Planungszelle realisierbar

Für eine Realisierung von partnerschaftlichen Planungszellen entscheidend ist die ausreichende Information und das Commitment aller Beteiligten zum SaP-Ansatz. Letzterer erfordert insbesondere eine Verständigung über die Werte der Partnerschaften (z. B. Authentizität, Inklusion bzw. Chancengleichheit, Gegenseitigkeit, Pluralität und Verantwortung (Advance HE, 2016, S. 5)). Im Hochschulkontext können derartige Partnerschaften in einer Planungszelle abhängig vom zu lösenden Problem umgesetzt werden. Bei der Planungszelle zum ‚Prüfen der Zukunft‘ wäre es – wie als Feedback angemerkt wurde – wichtig, Lehrende einzubeziehen und Lehrenden-Studierenden-Partnerschaften zu fördern. Aber auch die (zusätzliche) Einbindung anderer Hochschulakteur*innen, wie beispielweise Mitarbeiter*innen prüfungsunterstützender Abteilungen, Hochschulleitungen oder Mitglieder von Prüfungskommissionen, kann relevant und denkbar sein.

⁷ TN als Abkürzung für: teilnehmende Person der Planungszelle

Die Planungszelle:
ein konzeptionell geeignetes
und empirisch bestätigtes
Beteiligungsformat

5 Fazit

Alles in allem wird sowohl auf konzeptioneller als auch auf empirischer Ebene deutlich, dass eine Planungszelle ein Konzept mit vielschichtigem Potenzial zur Förderung von studentischer Partizipation ist: Das Konzept ermöglicht es, Studierende nicht nur als Expert*innen (Fink, 2021, S. 181) einzubeziehen, sondern auch eine Möglichkeit für studentische Partizipation im Sinne von Change Agents (Fink, 2021, S. 181) zu schaffen. Zudem ist die Planungszelle ein zugängliches Beteiligungsformat, das hinsichtlich zeitlicher Ressourcen und fachlichem Vorwissen keine ausgeprägten Voraussetzungen erfordert. Teilnehmende Studierende nehmen die Planungszelle als Beteiligungsmöglichkeit wahr und die Bedeutung von sowie die Motivation für Partizipation bei den Studierenden werden potenziell begünstigt. Aufgrund letzterem kann die Planungszelle auch den Einstieg in andere Partizipationsprozesse bei den Studierenden unterstützen. Darüber hinaus wurde die Planungszelle an der HM von den Studierenden insgesamt sehr positiv beurteilt. Das Konzept ermöglicht – übereinstimmend mit der Empfehlung des Wissenschaftsrats (2022a, S. 50-51) – die Förderung von Partnerschaften, so dass der verbreitete Einsatz von Planungszellen zu empfehlen ist.

Mögliche Einsatz- bzw. Themenbereiche (orientiert an Healey et al., 2014, S. 24) umfassen beispielsweise Lernen, Lehren und Bewertung, Gestaltung von Curricula und didaktische Beratung, Forschung sowie Verwaltung, Strategiearbeit und Qualitätsmanagement. In diesen können Planungszellen Impulse zur Lösung inhaltlich diverser Probleme bieten. Dafür und um die Umsetzung des SaP-Ansatzes (z. B. Healey, 2023) zu stärken, wäre es wünschenswert, wenn Planungszellen zukünftig auch von Studierenden initiiert würden und nicht nur von der Hochschule ausgehen. Hierfür ist ein gelebter und damit bekannter SaP-Ansatz an der Hochschule Voraussetzung.

Auch wenn bis zu dieser Zukunftsvision an der HM noch viele Schritte zu gehen sind, wird mit diesem Beitrag deutlich: Durch die Umsetzung von Planungszellen, die zukünftig idealerweise partnerschaftlich konzipiert werden, kann der Forderung des Wissenschaftsrats (2022b, S. 70) nach der Umsetzung von anderen als den bisherigen Partizipationsmechanismen nachgekommen werden, da „Austausch- und Partizipationsformate für eine aktive Mitgestaltung (...) jenseits von Umfragen und Gremien“ (Wissenschaftsrat, 2022a, S. 49) angeboten werden.

Danksagung

Das Projekt *NEO – Campus der Zukunft* an der Hochschule München wird unter der Förderlinie *Hochschullehre durch Digitalisierung stärken* von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre finanziert. Die dargestellte Planungszelle wurde durch das Projektteam der HM des Projekts *ii.oo – Digitales kompetenzorientiertes Prüfen implementieren* initiiert und zusammen mit dem NEO.Hub durchgeführt.

Literatur

- Advance HE (2016). *Essential Frameworks for Enhancing Student Success: Student Engagement Through Partnership*. Abgerufen 6. März 2025, von <https://www.advance-he.ac.uk/sites/default/files/2020-05/Student%20Engagement%20Through%20Partnership%20Framework.pdf>
- 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>
- Balzer, L., & Beywl, W. (2018). *evaluiert: Erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich* (2., überarbeitete Auflage). Bern: hep verlag.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denker, F., Röwert, R., & Böckel, A. (2021). Partizipative Hochschulentwicklung für den digitalen Wandel – Leitlinien des studierendenzentrierten Change Management. In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke* (S. 233–247). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8_14
- Dienel, P. C. (1978). *Die Planungszelle. Der Bürger plant seine Umwelt. Eine Alternative zur Establishment-Demokratie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ditzel, B., & Bergt, T. (2013). Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwal & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (Organisation und Pädagogik, Bd. 13, S. 177–186). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_15
- Djabarian, Y., & Rahrt, R. (2022). Studierende als Gestaltungspartner:innen für zukunftsfähige Hochschulen. *strategie digital. Magazin für Hochschulstrategien im digitalen Zeitalter*, 3, 66–71. Abgerufen 6. März 2025, von https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/09/SD_03_Einzel.pdf
- Fink, K. (2021). Studierende als Change Agents? Über die Bedeutung studentischer Partizipation für die Digitalisierung an Hochschulen. *Das Hochschulwesen (HSW) – Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 5+6, 177–183.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. York: The Higher Education Academy. Abgerufen 6. März 2025, von <https://advance-he.ac.uk/knowledge-hub/engagement-through-partnership-students-partners-learning-and-teaching-higher>
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as Partners: Reflections on a Conceptual Model. *Teaching and Learning Inquiry*, 4(2), 8–20. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.2.3>
- Healey, R. L. (2023). *A Guide to Working with Students as Partners*. Chester: University of Chester, Centre for Academic Innovation and Development. Abgerufen 23. Juli 2025, von https://www.chester.ac.uk/media/media/documents/guides/PTSK0002046-Students-as-Partners-Guidance-Booklet-2025_WEB.pdf
- Holzinger, H. (2023). *Zukunftswerkstatt: Methodenbeschreibung*. Abgerufen 6. März 2025, von <https://www.buergergesellschaft.de/mitentscheiden/methoden-verfahren/methoden-und-verfahren-der-buergerbeteiligung-von-a-bis-z/methode/zukunftswerkstatt>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarbeitete Aufl.). Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz.
- Leitner, M. (2023). *HEP 2023: Hochschulentwicklungsplan*. Hochschule München University of Applied Sciences. Abgerufen 6. März 2025, von https://mediapool.hm.edu/media/dachmarke/dm_lokal/presse/hep2023/HM_HEP2023_Digital.pdf

- Matthews, K. E. (2016). Students as Partners as the Future of Student Engagement. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 1(1).
<https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/380>
- Matthews, K. E. (2017). Five Propositions for Genuine Students as Partners Practice. *International Journal for Students as Partners*, 1(2), 1-9.
<https://doi.org/10.15173/ijasp.v1i2.3315>
- Niebuhr, C. (2020). Studierende als Digital Officer. *Insights: Onlinemagazin des Stifterverbandes*. Abgerufen 15. Juli 2025, von <https://www.stifterverband.org/insights/bildung-kompetenzen/lernorte/studierende-als-digital-officer>
- Patze-Diordiychuk, P., Smettan, J., Paul Renner, P., & Föhr, T. (Hrsg.) (2017). *Methodenhandbuch Bürgerbeteiligung: Passende Beteiligungsformate wählen*. München: oekom.
- Raffaele, C., & Rediger, P. (2021). *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre* (HoF-Arbeitsbericht Nr. 117). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität.
https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf
- Reichheld, F. F. (2006). *Die ultimative Frage: mit dem Net-Promoter-Score zu loyalen Kunden und profitabilem Wachstum*. München: Hanser.
- Renn, O. (2003). The Challenge of Integrating Deliberation and Expertise: Participation and Discourse in Risk Management. In T. McDaniels & M. Small (Hrsg.), *Risk Analysis and Society: An Interdisciplinary Characterization of the Field* (S. 289–366). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511814662.009>
- van Riet, J., & Kirsch, M. (2010). Konzeption und Nutzung des Net Promoter® Score. In G. Greve & E. Benning-Rohnke (Hrsg.), *Kundenorientierte Unternehmensführung: Konzept und Anwendung des Net Promoter® Score in der Praxis* (Gabler Research, 1. Aufl., S. 35–83). Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8851-5_2
- Scholz, L. (2020). *Methoden-Kiste* (Thema im Unterricht). Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen 6. März 2025, von <https://www.bpb.de/shop/materialien/thema-im-unterricht/36913/methoden-kiste/>
- Wissenschaftsrat. (2022a). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Köln. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>
- Wissenschaftsrat. (2022b). *Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium*. Köln. <https://doi.org/10.57674/SG3E-WM53>

Anhang: Items des Evaluationsfragebogens

Angaben zur Person	An welcher Fakultät studierst du?	
	In welchem Fachsemester studierst du?	
	Ich interessiere mich allgemein für Beteiligung bzw. Mitwirkungsmöglichkeiten.	stimme überhaupt nicht zu – stimme überwiegend nicht zu – stimme eher nicht zu – stimme eher zu – stimme überwiegend zu – stimme völlig zu
	Ich finde es wichtig, dass es Möglichkeiten zur Mitwirkung an der Gestaltung des Hochschullebens für Studierende gibt.	stimme überhaupt nicht zu – stimme überwiegend nicht zu – stimme eher nicht zu – stimme eher zu – stimme überwiegend zu – stimme völlig zu
Zufriedenheit der Teilnehmenden	Die Teilnahme am Beteiligungsformat hat mir Spaß gemacht.	stimme überhaupt nicht zu – stimme überwiegend nicht zu – stimme eher nicht zu – stimme eher zu – stimme überwiegend zu – stimme völlig zu
	Die Teilnahme am Beteiligungsformat war aufwendig.	stimme überhaupt nicht zu – stimme überwiegend nicht zu – stimme eher nicht zu – stimme eher zu – stimme überwiegend zu – stimme völlig zu
	Wie wahrscheinlich ist es, dass du die Teilnahme an Beteiligungsformaten an Mitstudierende weiterempfehlst?	0 = äußerst unwahrscheinlich – 2 – 3 – 4 – 5 = neutral – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 = äußerst wahrscheinlich à Welche Gründe hast du für diese Antwort?
Wirkung der Planungszelle bezüglich Partizipation	Ich habe das Gefühl, dass meine Meinung im Beteiligungsformat beachtet wurde.	stimme überhaupt nicht zu – stimme überwiegend nicht zu – stimme eher nicht zu – stimme eher zu – stimme überwiegend zu – stimme völlig zu
	Ich möchte zukünftig an der Gestaltung des Hochschullebens an der HM mitwirken.	stimme überhaupt nicht zu – stimme überwiegend nicht zu – stimme eher nicht zu – stimme eher zu – stimme überwiegend zu – stimme völlig zu
	Ich weiß, wie ich mich zukünftig an der Gestaltung des Hochschullebens an der HM mitwirken kann.	stimme überhaupt nicht zu – stimme überwiegend nicht zu – stimme eher nicht zu – stimme eher zu – stimme überwiegend zu – stimme völlig zu
	Durch das Beteiligungsformat ist es mir wichtiger geworden, dass es Möglichkeiten zur Mitwirkung an der Gestaltung des Hochschullebens für Studierende gibt.	stimme überhaupt nicht zu – stimme überwiegend nicht zu – stimme eher nicht zu – stimme eher zu – stimme überwiegend zu – stimme völlig zu
Förderliche Faktoren für Planungszellenumsetzung	Was hat dich motiviert, am Beteiligungsformat teilzunehmen?	
	Was hat dir am Beteiligungsformat besonders gut gefallen?	

Copyright:

Saskia Schrader, Sieke Dietrich,
Hannah Ramić

Affiliation:

¹ Hochschule für Angewandte
Wissenschaften Hamburg

* korrespondierende Autorin,
saskia.schrader@haw-
hamburg.de

Förderung:

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

Interessenkonflikte:

Die Autorinnen haben erklärt, dass
keine Interessenkonflikte bestehen.

PartiPause – Ein praktisches Partizipationsformat im Hochschulalltag

Saskia Schrader ^{1*}, Sieke Dietrich ¹, Hannah Ramić ¹

Zusammenfassung

Studentische Partizipation an Hochschulen steht vor Herausforderungen wie Zeitmangel, unzureichenden Informationen über Partizipationsmöglichkeiten sowie dem Gefühl der Einflusslosigkeit. Um diesen Hürden zu begegnen, haben wir an der HAW Hamburg ein niedrighschwelliges Partizipationsformat – die PartiPause – entwickelt. Diese ermöglicht es Studierenden, ihre Perspektiven spontan einzubringen und Einfluss auf das Hochschulgeschehen zu nehmen. Der vorliegende Beitrag stellt das Konzept und die praktische Umsetzung der PartiPause vor, präsentiert ausgewählte Ergebnisse und bespricht die Wirkung des Formats. Ziel des Beitrages ist es nicht nur, gewonnene Erkenntnisse zu teilen, sondern auch andere Hochschulen dazu zu animieren, das Format zu adaptieren und weiterzuentwickeln.

Schlagworte

Studentische Partizipation, Praxisformat, PartiPause,
studentische Beteiligung, Beteiligungsformat

PartiPause – A participatory format for everyday university life

Abstract

Student participation at universities faces challenges such as a lack of time, insufficient information about participation opportunities and a feeling of lack of influence. To overcome these obstacles, we at HAW Hamburg have developed a low-threshold participation format – the PartiPause. This enables students to spontaneously contribute their perspectives and influence university events. This article presents the concept and practical implementation of the PartiPause as well as selected results and discusses the impact of the format. The aim of the article is not only to share the insights gained but also to encourage other universities to adapt and further develop the format.

Keywords

Student participation, students as partners, practice format,
student involvement, format of participation

1 Einleitung

Wie können Studierende aktiv in die Gestaltung ihrer Hochschule eingebunden werden? Welche Formate braucht es, um Partizipation zugänglich zu gestalten? Diese Fragen kommen im Diskurs zu studentischer Partizipation immer wieder auf. Sie an den Hochschulen praktisch umzusetzen, stellt eine große Herausforderung dar. Gleichzeitig ist Partizipation ein zentraler Bestandteil demokratischer Strukturen und eine entscheidende Voraussetzung für eine lebendige Hochschulkultur (Hans Böckler Stiftung, 2010, S. 11).

Auch an der HAW Hamburg wurde deutlich, dass es bisher an institutionalisierten Strukturen mangelte, die das Thema dauerhaft und sichtbar verankern. Mit Fokussierung auf studentische Perspektiven im Projekt KOMWEID (Kompetenzen weiterentwickeln im digitalen Wandel)¹, konnte diese Lücke seit 2023 teilweise geschlossen werden. Das kontinuierliche Mitdenken der studentischen Perspektive zählt zu den Grundsätzen der Projektarbeit.

Eine an der HAW Hamburg durchgeführte Studierendenbefragung machte deutlich, dass grundsätzlich Interesse an Partizipation besteht. Studierende würden sich gerne beteiligen, scheitern aber an verschiedenen Hindernissen. Besonders hervorzuheben sind hier die Faktoren Zeitmangel und das Gefühl, wenig bewirken zu können (Dietrich et al., 2024, S. 7-8). Auch fehlende Informationen zu Partizipationsmöglichkeiten empfinden Studierende als Hürde (Raffaele & Rediger, 2021, S. 5).

Auf Grundlage der Idee des Beteiligungsformats NExpressO des Projektes *NEO – Campus der Zukunft*² an der Hochschule München, entwickelten wir an der HAW Hamburg die PartiPause. Dies ist ein Partizipationsformat, das in der Regel in Präsenz an offenen, stark frequentierten Orten der Hochschule stattfindet – etwa im Foyer oder vor der Mensa. In Form eines Standes mit kurzen, alltagsnahen Befragungen soll das Format den Studierenden ermöglichen, spontan und ohne großen Aufwand ihre Perspektiven einzubringen. Das Ziel der PartiPause ist, das Bewusstsein der Studierenden für Partizipation zu schärfen und ihnen zu zeigen, dass ihre Meinungen und Ideen wertvoll sind und einen Einfluss auf die Hochschulentwicklung haben können.

In diesem Praxisbericht geben wir einen Einblick in das Format der PartiPause an der HAW Hamburg. Dabei beleuchten wir nicht nur die konzeptionellen Ansätze und organisatorischen Rahmenbedingungen, sondern auch die gewonnenen Erkenntnisse und ihre Bedeutung für die Stärkung einer nachhaltigen Partizipationskultur an der Hochschule. Unser Ziel ist es, auf Basis der Erfahrungen an der HAW Hamburg praxisnahe Impulse für studentische Partizipation zu liefern und zentrale Gestaltungsmerkmale des Formats PartiPause herauszuarbeiten, die anderen Hochschulen als Orientierung dienen können.

¹ Das Projekt KOMWEID wird im Programm „Hochschullehre durch Digitalisierung stärken“ von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre vom 01.08.2021 bis 31.12.2025 gefördert.

² Projekt NEO – Campus der Zukunft an der Hochschule München:
https://hm.edu/lehren/strategische_projekte_und_innovationsdiskurs/neo/index.de.html

2 Konzept der PartiPause

Beweggründe

Die Entscheidung, das Format PartiPause an der HAW Hamburg einzuführen, haben wir aufgrund verschiedener Bedarfe getroffen. Ein wesentlicher Aspekt für uns war, das Bewusstsein für die Bedeutung von Partizipation zu stärken. Viele Studierende wissen nicht, wie sie aktiv an der Gestaltung ihrer Hochschule mitwirken können und welche Möglichkeiten ihnen dafür zur Verfügung stehen. Studierende, die sich aktiv einbringen, fühlen sich stärker mit ihrer Hochschule verbunden und sind motivierter, sich auch in anderen Bereichen zu engagieren (Ditzel & Bergt, 2013, S. 181). Dies trägt zu einer positiven und lebendigen Hochschulkultur bei.

Mit der PartiPause wollen wir Studierenden eine Möglichkeit bieten, sich und ihre Perspektiven während ihrer Pausen im Studienalltag unkompliziert und spontan einzubringen. Das Partizipationsformat ist informell konzipiert und kann problemlos in andere Veranstaltungen integriert werden. Die PartiPause verbindet eine Pause mit der Möglichkeit, eigene Ideen mitzuteilen. Auf diese Weise kann die PartiPause spontan und ohne großen Aufwand von allen Studierenden besucht werden (Schiffer, 2022, S. 37). Dies senkt die Hemmschwelle für Studierende, die vielleicht unsicher sind, wie sie sich beteiligen können. Außerdem werden zeitliche Hürden reduziert, da Studierende sich keinen festen Termin einplanen müssen, sondern mit geringem Zeitaufwand teilnehmen können. Unter diesen Voraussetzungen wollen wir vor allem die allgemeine Studierendenschaft erreichen, neben den studentischen Vertreter*innen, die sich bereits in Gremien oder über andere institutionalisierte Beteiligungswege engagieren (Djabarian & Rahrt, 2022, S. 69).

Ziele

Um unsere Ziele für die PartiPause inhaltlich einzuordnen, haben wir sie auf Grundlage des adaptierten Stufenmodells für Typen und Formen von Partizipation von Kerstin Mayrberger definiert (Mayrberger, 2019, S. 97). Einerseits streben wir an, das Partizipationsbewusstsein und die Partizipationsneigung der Studierenden zu fördern und ihnen aufzuzeigen, welche Möglichkeiten es gibt, ihre Lernumgebung mitzugestalten. Durch unsere Stände in der Hochschule, einen Flyer und persönliche Aufklärung treten wir mit ihnen in den Dialog. Nach Mayrberger würde sich diese Zielsetzung in die Form der „Einbeziehung“, also Partizipationsstufe 5 des Typs „Vorstufe der Partizipation“ einordnen lassen (Mayrberger, 2019, S. 100-101). Andererseits dient die PartiPause dazu, Ideen und Vorschläge der Studierenden zu bestimmten Themen zu sammeln, z. B. Partizipation in der Lehre, Nachhaltigkeit oder wissenschaftliches Arbeiten. Wir dokumentieren diese und lassen sie an passender Stelle in Hochschulprozesse einfließen, um die Hochschulentwicklung zu verbessern und auf die Interessen der Studierenden anzupassen.

Die Studierenden haben mit ihren Ideen dadurch einen direkten Einfluss auf die Lösungsfindung des jeweiligen Themas, jedoch keinen direkten Einfluss auf die Umsetzung. Nach Mayrberger ordnen wir dieses Ziel der Partizipationsform der „Mitwirkung“, also Partizipationsstufe 6 zu und bedienen damit den Typ der „Partizipation“ im eigentlichen Sinne (Mayrberger, 2019, S. 100). Somit setzen wir an verschiedenen Partizipationsintensitäten an, der Vorstufe der Partizipation und der Partizipation selbst. Langfristiges Ziel ist, eine nachhaltige Partizipationskultur an der Hochschule zu etablieren.

Methodik

Bei der Durchführung der PartiPause orientieren wir uns, wie bereits thematisiert, an einem interaktiven und niedrighschwelligem Ansatz, um möglichst viele Studierende anzusprechen und zur Teilnahme zu motivieren. Wir setzen interaktive Methoden ein, um die Studierenden aktiv einzubeziehen und ihre Partizipationsbereitschaft zu fördern (Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, o. J.). Ausschlaggebend für die Durchführung und die Wahl der Methodik sind für uns das bestehende Erkenntnisinteresse und die geplante Verwendung der erhobenen Ergebnisse.

Bei der methodischen Umsetzung verknüpfen wir verschiedene Elemente der Befragung und der Moderationstechnik. Die Kombination aus quantitativer und qualitativer Methodik ermöglicht es uns, sowohl allgemeine Trends als auch individuelle Meinungen und Vorstellungen differenziert zu erfassen. Um eine möglichst heterogene Studierendenschaft zu erreichen und somit auch Studierende, die nicht vor Ort teilnehmen können, setzen wir digitale Formate, wie zum Beispiel Beiträge auf Instagram, ein. Diese Partizipationsvielfalt erhöht die Möglichkeiten der Mitgestaltung seitens der Studierenden (Mayrberger, 2018, S. 41-42).

3 Praktische Umsetzung

Die Ideen für die Umsetzung einer PartiPause an der Hochschule entstanden entweder aus Eigeninteresse unseres Projektes oder als Reaktion auf Anfragen aus der Hochschule. Damit aus den Ideen konkrete Maßnahmen wurden, haben wir uns vor jeder PartiPause mit den zentralen Rahmenbedingungen der Umsetzung auseinandergesetzt, um flexibel auf unterschiedliche Gegebenheiten reagieren zu können:

- Themenfokus & Ziel:
Welche inhaltlichen Schwerpunkte sollen bearbeitet werden? Was ist das konkrete Erkenntnisinteresse dieser PartiPause?
- Ort & Ausstattung:
Welche räumlichen Gegebenheiten liegen vor? Sind Stellwände und Tische vorhanden? Welche Materialien müssen wir mitbringen?
- Organisation und Planung:
Welche Absprachen sind mit anderen Beteiligten erforderlich?

Aufbauend auf diesen Faktoren haben wir die Methoden und den Ablauf festgelegt. Grundsätzlich haben wir darauf geachtet, die PartiPausen an zentralen und belebten Orten, wie z. B. dem Mensafoyer oder dem Eingangsbereich eines Hochschulstandortes durchzuführen.

Durchführung an der HAW Hamburg

Im Zeitraum von Dezember 2023 bis November 2024 fand die PartiPause fünfmal statt, davon viermal als Einzelveranstaltung und einmal als PartiWoche, bei der an vier Tagen verschiedene Hochschulstandorte besucht wurden. Drei PartiPausen führten wir bei der Langen Nacht des Schreibens, einer Abendveranstaltung zum Schreiben von Haus- und Abschlussarbeiten an der Hochschule, durch. Thematisch bezogen sich diese auf die Themen wissenschaftliches Schreiben und Lernräume. Eine weitere PartiPause veranstalteten wir am Nachhaltigkeitstag der Hochschule und befragten die teilnehmen-

den Studierenden zu Nachhaltigkeit in Studium und Lehre. Die PartiWoche nutzen wir, um mit Studierenden an fast allen Hochschulstandorten über ihr Partizipationsverständnis und über die Frage, wie partizipativ sie ihre Lehrveranstaltungen bewerten würden, zu sprechen. Begleitend zu den analogen Formaten oder davon unabhängig fanden digitale PartiPausen über den Instagram-Account der HAW Hamburg statt.

Für die Durchführung einer PartiPause in Präsenz ist ein Personaleinsatz von mindestens zwei Personen erforderlich, um den Studierenden das Konzept zu erläutern und auf mögliche Fragen eingehen zu können.



Abbildung 1: Beispielhafter Aufbau der PartiPause in der PartiWoche, Quelle: eigenes Foto

3.1 Eingesetztes Methodenspektrum

Punkt- und Kartenabfragen

Zur Erfassung eines Stimmungsbildes der studentischen Meinung, haben wir Punkt- und Kartenabfragen genutzt (vgl. Abbildung 2). Auf Stellwänden visualisierten wir die gestellte(n) Frage(n) und Antwortmöglichkeiten bzw. Skalen, an denen die Studierenden ihre Antworten mit Aufklebern markieren konnten. An verschiedenen Standorten haben wir verschiedenfarbige Aufkleber zur differenzierten Auswertung genutzt. Ergänzend dazu sammelten wir durch Kartenabfragen individuelle Ideen und Antworten auf offene Fragen. Die Ergebnisse dokumentierten wir fotografisch. Die Punkt- und Kartenabfragen erwiesen sich als effizient und ressourcenschonend in der Vorbereitung.

Kurzfragebögen

Für etwas detailliertere Einblicke in Meinungen und Hintergründe der Studierenden haben wir Kurzfragebögen eingesetzt. Diese Methode ermöglicht es, in wenigen Minuten die Meinungen der Studierenden zu einem Thema bzw. einer Fragestellung schriftlich festzuhalten. Die Kurzfragebögen können geschlossene und offene Fragen enthalten. Im Unterschied zur Punktabfrage haben wir bei den Fragebögen mehr Studierendendaten z. B. zu Fachsemester, Studiengang oder Fakultätszugehörigkeit abgefragt. Aus organisatorischer Sicht sind die Überlegungen zu den Fragestellungen sowie deren Auswertung etwas zeitintensiver, geben aber eine umfassendere Übersicht.



Abbildung 2: PartiPause bei der Langen Nacht des Schreibens, Quelle: eigenes Foto

Digitale Abfragen über Instagram

Begleitend zu den analogen Methoden haben wir zum Teil digitale Abfragen über den Instagram-Kanal der HAW Hamburg durchgeführt. Ziel war es, auch Studierende einzubeziehen, die nicht vor Ort teilnehmen konnten. Dabei haben wir entweder die gleichen Fragen wie bei der Präsenz-PartiPause oder vereinfachte Varianten dieser gestellt. Je nach Bedarf haben wir zusätzliche Erklärvideos erstellt, um die Fragen zu kontextualisieren.

3.2 Werbemaßnahmen

Für die Sichtbarkeit der PartiPause haben wir in erster Linie zwei Strategien genutzt: 1. Veranstaltungsintegration: Wenn die PartiPause im Rahmen einer Veranstaltung stattfand (z. B. Lange Nacht des Schreibens, Nachhaltigkeitstag) wurde sie im offiziellen Programm aufgenommen. 2. Social-Media-Präsenz: Bei unabhängigen Durchführungen haben wir die PartiPause über den Instagram-Kanal der HAW Hamburg angekündigt und die Veranstaltung begleitet. Um die Aufmerksamkeit vor Ort zu erhöhen, haben wir zusätzliche Elemente wie ein Glücksrad eingesetzt. Außerdem haben wir den Studierenden nützliche Give-Aways im Design der PartiPause sowie weiteres Informationsmaterial zu studentischer Partizipation zur Verfügung gestellt.

4 Ergebnisse der PartiPausen

4.1 Erhobene Daten und zentrale Ergebnisse

Die PartiPause stellt ein eigens für die HAW Hamburg konzipiertes Partizipations-Format dar, weshalb bei der Erhebung der Daten zunächst verschiedene methodische Ansätze getestet wurden. Dabei erheben wir nicht den Anspruch, mit der PartiPause repräsentative Ergebnisse zu erzielen. Dennoch können Perspektiven der Studierenden transparent gemacht werden und eine Orientierungshilfe sein, wenn bestimmte Themen in der Hochschule diskutiert werden. Dies wird in der folgenden Darstellung ausgewählter Ergebnisse der PartiPausen deutlich.

Studentische Partizipation in der Lehre

Im Rahmen einer PartiWoche, bei der innerhalb einer Woche fast jeder Hochschulstandort mit einer PartiPause besucht wurde, haben wir Studierende mittels einer Punkt- und einer Kartenabfrage gefragt, wie partizipativ sie ihre Lehrveranstaltungen einschätzen (N = 263). Die Möglichkeiten zur Mitgestaltung in Studium und Lehre schätzen die Studierenden unterschiedlicher Fakultäten verschieden ein, jedoch eher gering bis mittelmäßig. Der Wunsch nach Partizipation besteht jedoch in vielen Bereichen z. B. bei Lehrthemen und -methoden. Grundsätzlich benötigen die Studierenden eine Atmosphäre, in der sie sich trauen, sich mit ihrer Perspektive einzubringen. Außerdem würden sie ihr Studium gerne mehr nach ihren Interessen und Lebensrealitäten ausrichten. Mit dem Begriff der Partizipation taten sich einige Studierende zunächst schwer, konnten aber nach Erklärung des Begriffs bzw. Konzeptes gut auf die in der PartiPause gestellten Fragen antworten.

Wissenschaftliches Schreiben und Lernräume

Integriert in die Lange Nacht des Schreibens haben wir Studierende in der Bibliothek einmal mittels einer Punkt- und Kartenabfrage (N = 25) sowie zweimal mit einem Kurzfragebogen (N = 26 und N = 18) zu den Themen wissenschaftliches Schreiben und Lernräume an der Hochschule befragt. Studierende wünschen sich weitergehende Unterstützung bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens seitens der Hochschule z. B. in Form von Workshops, Schreibwerkstätten, einer Anleitung zum Schreiben durch Lehrende oder einer Schreibberatung. Für den optimalen Schreibprozess brauchen sie neben einem ruhigen Lernraum ohne Ablenkungen und mit funktionierender Technik, Gelegenheiten zum Austausch mit Kommiliton*innen und Hilfsangebote zum wissenschaftlichen Schreiben. Schwierigkeiten bereiten ihnen Aspekte wie Literaturmanagement und -verarbeitung, Recherche und Zitieren, Motivation und Zeitmanagement sowie Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben im Allgemeinen.

Nachhaltigkeit in Studium und Lehre

Als ein Angebot des hochschulweiten Nachhaltigkeitstages haben wir mit Studierenden anhand eines Kurzfragebogens über ihre Sicht auf Nachhaltigkeit in der Lehre gesprochen (N = 72). Studierende sehen Nachhaltigkeit in der Lehre bereits auf viele Arten integriert, aber es besteht noch Potenzial für eine umfassendere und konsistentere Einbindung. Die Studierenden wünschen sich eine praktische, interaktive, alltagsnahe, aber auch fachliche Vermittlung von Nachhaltigkeitsthemen, die sowohl auf individuelle Handlungsmöglichkeiten als auch auf die Relevanz der SDGs in beruflichen und gesellschaftlichen Kontexten abzielt.

4.2 Verwertung der Ergebnisse

Grundsätzlich war die Beteiligungsbereitschaft der Studierenden sehr hoch. Die Studierenden gaben sich große Mühe bei der Beantwortung der gestellten Fragen und zeigten sich sehr dankbar, dass die Hochschule sich für ihre Meinung interessiert. Die Ergebnisse der PartiPausen wurden in verschiedenen Zusammenhängen berücksichtigt. So wurden die Auswertungen der PartiPausen zum Thema wissenschaftliches Schreiben von den Mitarbeitenden der Bibliothek verwendet, um entsprechende Angebote für die Studierenden zu entwickeln. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse in einen digitalen Moodle-Raum zum Thema wissenschaftliches Schreiben integriert.

Die Ergebnisse der PartiPause am Nachhaltigkeitstag fanden Anwendung bei der Erarbeitung der Nachhaltigkeitsstrategie der HAW Hamburg. Auf diese Weise floss bei der Strategieentwicklung nicht nur die Perspektive einzelner Studierender mit ein, welche bei der konkreten Erarbeitung dabei waren. Mit den Befragungsergebnissen gingen die Ansichten und Wünsche einer heterogenen Gruppe an teilnehmenden Studierenden bezüglich nachhaltiger Lehre an der Hochschule in die Nachhaltigkeitsstrategie mit ein.

Die Erkenntnisse aus der PartiWoche fließen grundsätzlich in die Arbeit zum Thema studentische Partizipation bei uns im Projekt KOMWEID ein. Das Thema wird dort stetig bearbeitet und wir überlegen, wie studentische Partizipation an der HAW Hamburg gefördert und weiterentwickelt werden kann. Zudem erhalten wir einen Einblick, wie Studierende sich die Partizipation in der Lehre vorstellen bzw. welche Wünsche sie diesbezüglich haben, so dass wir zielgerichtet und passgenau zu diesem Thema arbeiten können.

5 Reflexion

Die PartiPause verfolgte das Ziel, sowohl Meinungen und Ideen der Studierenden zu Themen rund um Studium und Lehre einzuholen als auch das Bewusstsein für Partizipation zu stärken. Das Partizipationsformat ermöglichte es Studierenden, ihre Perspektiven unkompliziert mitzuteilen, wobei es in einigen Fällen auch zu einem direkten Austausch unter den Teilnehmenden kam. Für viele war dies der erste bewusste Kontakt mit dem Begriff und Konzept ‚Partizipation‘, was die Beantwortung mancher Fragen, etwa zu Mitwirkung in der Lehre, erschwerte, gleichzeitig aber einen wichtigen Impuls zur Auseinandersetzung mit dem Thema gab.

Aus Gesprächen während der PartiPause wurde deutlich, dass auch jene Studierenden erreicht werden konnten, die bislang nicht in etablierten Partizipationskontexten involviert waren. Die Bereitschaft zur Teilnahme war groß. Insbesondere wurde geschätzt, dass die Hochschule aktiv nach der Meinung der Studierenden fragt. Anreize wie kleine Preise wurden zusätzlich als motivierend empfunden und trugen zu erhöhter Beteiligung bei. Ein gesteigertes Bewusstsein für Partizipationsmöglichkeiten zeigte sich darin, dass einige Studierende gezielt wiederholt an der PartiPause teilnahmen, etwa nachdem sie das Format an einem anderen Standort kennengelernt hatten. Ob sich diese gesteigerte Wahrnehmung auch in langfristige Partizipation über das Format hinaus übersetzt, konnte nicht abschließend festgestellt werden. Als begrenzend erwies sich zudem, dass die PartiPause nicht für einen vertieften Austausch geeignet ist und auch nicht umfassend zur Information über allgemeine Partizipationsangebote der Hochschule genutzt werden konnte. Dennoch wurde das Format hochschulintern wahrgenommen und in einigen Fällen wurde eine Durchführung zu bestimmten Themen angefragt.

Die gewonnenen Rückmeldungen und Ideen flossen in verschiedene hochschulinterne Vorhaben ein, darunter die Weiterentwicklung von Partizipationsangeboten, die Erarbeitung einer Nachhaltigkeitsstrategie sowie die Arbeit der Bibliothek zum wissenschaftlichen Schreiben. Zu Beginn war es jedoch herausfordernd, eine konkrete Verwendung für die erhobenen

Ergebnisse zu finden. Ein wesentliches Learning bestand darin, die Zielsetzung und geplante Nutzung der Ergebnisse bereits im Vorfeld klar zu definieren.

Insgesamt zeigt die Auswertung der Erfahrungen und Ergebnisse, dass die PartiPause eine wertvolle Initiative zur Förderung studentischer Beteiligung ist. Die niedrigschwellige Möglichkeit zur Meinungsäußerung sowie die Sensibilisierung für Beteiligungsprozesse sind als Erfolge zu werten. Zugleich wurde deutlich, dass für eine nachhaltige Etablierung eines kontinuierlichen Austausches sowie zur langfristigen Motivation der Studierenden zur aktiven Mitgestaltung weiterer Handlungsbedarf bezüglich Partizipation besteht, da die PartiPause dies nicht ausreichend leisten kann. Hier wird auch deutlich, dass es sich bei der PartiPause um ein Partizipationsformat handelt, welches eine eher geringe Partizipationsintensität aufweist. Nach Mayrbergers Stufenmodell der Partizipation lässt sich die Evaluation, zu der die PartiPause im weiteren Sinne gezählt werden kann, der Stufe 6 „Mitwirkung“ zuordnen und stellt somit eine indirekte Einflussnahme dar (Mayrberger 2019, S. 98-100).

6 Fazit

Die PartiPause an der HAW Hamburg hat sich als wirksames und niedrigschwelliges Format erwiesen, um spontan Einblicke in die Perspektive der Studierenden zu einem bestimmten Thema zu erhalten. Besonders wertvoll ist dabei die methodische Flexibilität: Verschiedene Vorgehensweisen ermöglichen eine zielgerichtete Anpassung an den jeweiligen Kontext und die konkrete Fragestellung. In der Reflexion wurde erläutert, dass wir die Ideen und Vorschläge der Studierenden, die im Rahmen der PartiPausen gesammelt wurden, in hochschulinterne Prozesse einbringen konnten und sich ein gesteigertes Bewusstsein bei den teilnehmenden Studierenden gezeigt hat. Diese Erkenntnisse bestätigen, dass wir mit der PartiPause auf einem vielversprechenden Weg sind und unsere Zielsetzung wirksam unterstützen.

Die Rückmeldungen der Studierenden zum Format der PartiPause waren durchweg positiv und dankbar. Entscheidend ist, den Studierenden bereits im Gespräch zu vermitteln, wie die gesammelten Ergebnisse weiterverwendet werden. Erst wenn klar ist, wie und wo ihre Beiträge in hochschulinterne Prozesse einfließen, liefern die Ergebnisse der PartiPause einen wertvollen Einblick in die Perspektive der Studierenden und fördern die Teilnahmebereitschaft. Die PartiPause an der HAW Hamburg hat sich über die Zeit kontinuierlich weiterentwickelt und bietet auch zukünftig noch Raum für methodische Optimierung. Langfristig kann die PartiPause – bei kontinuierlicher Durchführung und Weiterentwicklung – ein wertvolles Element zur Förderung einer nachhaltigen Partizipationskultur an der HAW Hamburg sein. Dabei ist jedoch zu betonen, dass sie nicht als alleinige Maßnahme zur Steigerung der studentischen Partizipation ausreicht.

Die gewonnenen Erkenntnisse können als Grundlage dienen, diesen oder ähnliche Ansätze weiterzuentwickeln und an andere Hochschulkontexte anzupassen. Gerade angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen erscheint es uns besonders wichtig, theoretische und normative Überlegungen

zu Partizipation in konkrete Handlungskonzepte zu überführen – und diese auch in die Praxis umzusetzen, um gemeinsam mit den Studierenden eine zukunftsfähige Hochschule zu gestalten.

Literatur

- Dietrich, S., Ramic, H., & Schrader, S. (2024). Studentische Partizipation an der HAW Hamburg – das sagt ihr! Ergebnisdokumentation einer Studierendenbefragung. HAW Hamburg. https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/Hochschule/KOMWEID/Ergebnisdokumentation_Studentische_Umfrage_KOMWEID.pdf
- 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 Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_15
- Djabarian, Y., & Rahrt, R. (2022). HFD aktuell Studierende als Gestaltungspartner:innen für zukunftsfähige Hochschulen. *strategie digital. Magazin für Hochschulstrategien im digitalen Zeitalter*, 3. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2024/08/SD03-11-HFD-Aktuell-Studierende-als-Gestaltungspartnerinnen-fuer-Zukunftsfaehige-Hochschulen.pdf>
- Hans Böckler Stiftung. (2010). *Das Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Vorschlag für die Hochschule der Zukunft*. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-004616/stuf_proj_leitbild_2010.pdf
- Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin. (o. J.). Studierende aktivieren. Abgerufen 27. März 2025, von <https://www.htw-berlin.de/lehre/lehre-gestalten/lehren-und-lernen-in-praesenz-digital-hybrid/studierende-aktivieren/>
- Mayrberger, K. (2018). Digitalisierung von Lehre und Lernen...oder warum die Frage nach einem Mehrwert von E-Learning obsolet geworden ist. *Digitale Lehrformen für ein studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium*, 35–45.
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Juventa.
- Raffaele, C., & Rediger, P. (2021). Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre (No. 117). Institut für Hochschulforschung (HoF). https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf
- Schiffer, V. J. (2022). Studentische Partizipation im Wandel – Wie kann erfolgreiches Changemanagement an der Hochschule aussehen? *strategie digital. Magazin für Hochschulstrategien im digitalen Zeitalter*, 3. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2024/08/SD03-05-Studentische-Partizipation-im-Wandel.pdf>

Coachingorientierte Lehre – Gemeinsam lernen, gemeinsam wachsen

Peer Stellinginger  ^{1*}

Zusammenfassung

In technischen Studiengängen stellen theoretische Grundlagenveranstaltungen häufig eine besondere Herausforderung für Studierende dar. Für diesen Zweck wurde an der HAW Hamburg ein coachingorientiertes Lehrkonzept in einem partizipativen Prozess gemeinsam mit den Studierenden entworfen und weiterentwickelt. Das Konzept setzt auf aktive Begleitung, Selbstbestimmung und intrinsische Motivation. Der Fokus liegt auf kollaborativem Arbeiten, Feedbackkultur und einem Punktesystem, das nicht die Korrektheit von Beiträgen, sondern die aktive Mitarbeit und Reflexion der Studierenden belohnt und Freiheit bei der Wahl verwendeter Lösungswege lässt. Erste Erfahrungen zeigen einen hohen Lernerfolg und eine positive Resonanz der Studierenden ohne Senkung der Anforderungen. Das Konzept bietet vielversprechende Ansätze zur Verbesserung des Lernerfolgs auch in weiteren Lehrveranstaltungen.

Schlagworte

Coachingorientierte Lehre, partizipatives Lernen, intrinsische Motivation, Leistungskontrolle, theoretische Grundlagenveranstaltungen

Coaching-oriented Teaching – Learning together, growing together

Abstract

In technical degree programmes, theoretical foundation courses often pose a particular challenge for students. For this purpose, the author developed a coaching-oriented teaching concept at HAW Hamburg that focuses on active support, self-determination and intrinsic motivation. The focus is on collaborative work, a feedback culture and a points system that does not reward the correctness of contributions, but rather the active participation and reflection of students and allows freedom in the choice of solutions used. Initial experiences show a high level of learning success and a positive response from students without lowering the requirements. The concept offers promising approaches for improving learning success in other courses as well.

Keywords

Coaching-orientated teaching, participative learning, intrinsic motivation, performance monitoring, theoretical foundation courses

1 Einleitung

Der Artikel beschreibt ein coachingorientiertes Unterrichtskonzept an der HAW Hamburg mit partizipatorischen Elementen sowie die in wesentlichen Teilen partizipative Entwicklung desselben für die Lehre der Grundlagenveranstaltung *Automaten und Formale Sprachen* im zweiten Semester der Bachelorstudiengänge *Angewandte Informatik* und *Informatik Technischer Systeme* an der HAW Hamburg.

In technischen Studiengängen stellen gerade die theoretischen Grundlagenveranstaltungen der ersten Semester für viele Studierende eine große Hürde dar. Die Studierenden semesterbegleitend zu aktiver Mitarbeit zu motivieren ist hier für Dozierende oft eine besondere Herausforderung. Dem zu begegnen war die ursprüngliche Motivation des hier vorgestellten und in Teilen partizipativ mit den Studierenden entwickelten Konzepts der coachingorientierten Lehre. Während es nur wenig Untersuchungen zu der Einbindung partizipativer Elemente im ersten Studienjahr gibt (Bovill et al., 2011), aber bekannt ist, dass sich die zu Studienbeginn vergleichsweise großen Kohorten erschwerend auswirken (Bovill, 2020, S. 1032), zeigt das beschriebene Praxisbeispiel, wie zumindest einfache partizipative Elemente in theoretische Grundlagenveranstaltungen integriert werden können.

Das Lehrkonzept, welches ich als *coachingorientierte Lehre* bezeichne, habe ich seit Beginn meiner Lehrtätigkeit an der HAW Hamburg im Sommersemester 2020 aus dem studentischen Wunsch nach einer Alternative zu traditionellen Lehrmethoden initiiert und seitdem kontinuierlich entsprechend dem Feedback der Studierenden und gemeinsam mit ihnen angepasst und weiterentwickelt. Bei der coachingorientierten Lehre steht die Aktivierung der Studierenden und somit die studentische Partizipation im Mittelpunkt. Durch die individuelle Beratung und flexible Unterstützung sind Dozierende und Studierende gleichermaßen aktiv in die Lernprozesse eingebunden. Die schrittweise Evolution hat dazu geführt, dass durch das Konzept heute in der Vorlesung *Automaten und Formale Sprachen* eine gemeinschaftliche und im Allgemeinen sehr positiv wahrgenommene Lernumgebung geschaffen wurde. Die Entwicklung des Konzeptes wurde dabei nicht wissenschaftlich begleitet, sondern ist aus der Praxis heraus entstanden. Studentische Partizipation spielt dabei auf zwei Ebenen eine Rolle: Zum einen enthält das präsentierte Lehrkonzept einfache partizipative Elemente der Mitwirkung (Stufe 6) und teilweise Mitbestimmung (Stufe 7) nach dem Stufenmodell von Mayrberger (2017, S. 117) und zum anderen ist das Lehrkonzept selbst Ergebnis eines partizipativen Entwicklungsprozesses.

Im Folgenden wird zunächst das Lehrkonzept vorgestellt und dabei auch die partizipative Entwicklung desselben beschrieben. Anschließend wird kurz die Wirkung des Konzepts in der Praxis reflektiert.

2 Das Konzept der Coachingorientierten Lehre

Namensgebend für das Lehrkonzept der *coachingorientierten Lehre* ist, dass Dozierende in den Lehrveranstaltungen während der Vorlesungszeit eine einem Coach ähnliche Rolle einnehmen. Coaching kann laut Bass (2008, S.

1091) folgendermaßen beschrieben werden: „Coaching refers to guidance and feedback about specific knowledge, skills, and abilities involved in a task“.

Der hier verfolgte coachingorientierte Ansatz überträgt diese Ideen des Coachings auf die Lehre, unterscheidet sich aber von dem etablierten Konzept des Lerncoachings (Pallasch, 2008) insofern, dass es nicht um die allgemeine Vermittlung von Lernkompetenz, sondern um die Begleitung speziell in Bezug auf die jeweiligen Vorlesungsinhalte im Lehrkontext geht.

Eine Schwierigkeit bei der Übertragung von Coaching auf Lehre ist, dass Coaching ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis erfordert (Ely 2010, S. 587), während Dozierende natürlicherweise auch die Rolle der Prüfenden der Studierenden einnehmen. Ein relevantes Merkmal nicht nur von Coaching, sondern auch von authentischer partizipativer Lehre ist jedoch eine möglichst symmetrische Kommunikation und Interaktion auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden (Mayrberger 2017, 123-124). Daher ist eine zentrale Idee der coachingorientierten Lehre, die Lehrenden-Rolle weitestgehend von der Prüfenden-Rolle zu trennen: Dozierende nehmen während des Vorlesungsbetriebs eine an einen Coach angelehnte Lehrenden-Rolle ein und wechseln erst danach für die eigentliche Prüfung in die Prüfenden-Rolle. Dies geschieht durch mehrere Maßnahmen, die sich sowohl auf die eigentliche Vorlesung als auch auf die begleitenden Übungstermine beziehen und von denen die wichtigsten im Folgenden beschrieben werden.

2.1 Vom reinen Leistungsnachweis zur kontinuierlichen Begleitung

In theoretischen Grundlagenveranstaltungen technischer Studiengänge ist es ein etabliertes Konzept, für die Zulassung zur Prüfung wöchentliche Übungsaufgaben zu stellen, die (meist in Kleingruppen) als Hausaufgabe zu bearbeiten sind und in begleitenden Übungsterminen besprochen werden. Dabei ist es üblich, dass diese Übungsaufgaben korrigiert und bewertet werden. Nur wer die Übungsaufgaben hinreichend korrekt löst, wird zur Prüfung am Ende des Semesters zugelassen. Dies war zu Beginn in meiner Vorlesung der Fall, als ich von einem Studenten gefragt wurde, warum die wöchentlichen Aufgaben „Übungsaufgaben“ heißen, sich aber wegen der wöchentlichen Bewertung wie „Prüfungsaufgaben“ anfühlen. Überrascht von der Frage stellte ich die Gegenfrage, wie eine sinnvolle Bewertung der Übungsaufgaben denn aussehen sollte. Hieraus entwickelte sich ein längeres Gespräch mit mehreren Studierenden über den Zweck von Übungsaufgaben in Bezug auf die Vorbereitung auf die Prüfung. Als Fazit zeigte sich der studentische Wunsch nach einer Begleitung in Form eines Tutoriums ohne den Druck, bereits möglichst alles für die bewerteten Übungen können zu müssen. Manche Studierende sagten aber, sie bräuchten den Druck des Übungsbetriebs, um sich semesterbegleitend mit den Vorlesungsinhalten auseinanderzusetzen.

Es ist bekannt, dass negative Emotionen im akademischen Umfeld den Lernerfolg mindern (Xie et al., 2025, S. 2-4). Den Schilderungen der Studierenden zufolge nimmt ein nicht zu vernachlässigender Teil den akademischen Übungsbetrieb zumindest phasenweise als eine Aneinanderreihung von zu bewältigenden Hürden wahr – es geht vor allem um das korrekte Lösen der Übungsaufgaben, um die Zulassung zur Prüfung zu erhalten. Zwar können

sich Leistungskontrollen negativ auf die intrinsische Motivation und die autonome Selbstregulierung der Studierenden auswirken (Deci et al., 1991, S. 336). Auf der anderen Seite steigert regelmäßiges unterstützendes Feedback die intrinsische Motivation der Studierenden (Deci et al., 1991, S. 333).

Anstatt während des Semesters kontinuierlich ‚Noten‘ zu vergeben – etwa durch bewertete Übungsaufgaben – habe ich mit den Studierenden einen begleitenden, unterstützenden Ansatz erarbeitet: Im Mittelpunkt steht nicht, wie fehlerfrei ein Aufgabenblatt abgegeben wird, sondern ob sich Studierende intensiv und kontinuierlich mit den Aufgaben auseinandersetzen und an ihren Verständnislücken arbeiten. Zwar gibt es weiterhin wöchentliche Übungsaufgaben, die bearbeitet werden sollen, aber es wird nicht bewertet, wie gut diese gelöst werden, sondern lediglich über ein einfaches Punktesystem erfasst, ob man die Aufgaben bearbeitet hat und ggf. aufgetretene Schwierigkeiten beschreiben kann.

In einer anschließenden Literaturrecherche nach einem solchen Ansatz wurde ich zwar nicht fündig, jedoch ist bekannt, dass eine geringere Zahl an Prüfungssituationen zu einem entspannteren und vor allem offeneren Lernprozess führt (Deci et al. 1991, S. 335).

Für die Weiterentwicklung des Lehrkonzepts in den folgenden Semestern stellte ich Änderungsideen zur Diskussion und fragte auch regelmäßig die Studierenden nach Anregungen oder Wünschen zur Anpassung des Lehrkonzepts oder der Inhalte. Es wurden dann gemeinsam verschiedene Optionen gesammelt sowie Vor- und Nachteile miteinander diskutiert. So wurde unter anderem (1) die Herausgabe von mehreren Musterlösungswegen je Übungsaufgabe angeregt, (2) manche Vorlesungsinhalte ersetzt und/oder ergänzt und (3) eine unbenotete, aber anschließend gemeinsam besprochene Probeklausur zu Semestermitte eingeführt.

2.2 Partizipation als Schlüssel zum Lernerfolg

Neben der partizipativen Weiterentwicklung des Lehrkonzepts enthält auch dieses selbst einfache partizipative Elemente: Ein zentrales Element des entwickelten Konzepts ist die aktive Einbindung der Studierenden. Wie auch in der Vorlesung, wird in den Übungsterminen, die bewusst in kleinen Gruppen (idealerweise maximal zwölf Personen) stattfinden, jede*r Einzelne*r ermutigt, sich einzubringen und insbesondere auch eigene Verständnislücken offen anzusprechen. So wird aus einer reinen Repetitionsübung ein lebendiger Austausch, bei dem:

- *Teamarbeit gefördert wird:* Studierende erarbeiten in Kleingruppen (bis zu drei Personen) Teamlösungen, die eingereicht werden. Diese Abgaben dienen nicht der Bewertung, sondern geben den Dozierenden wertvolle Hinweise, wo noch Klärungsbedarf besteht. Die Dozierenden notieren sich, welche Verständnisprobleme auftreten und welche Gruppen diese lösen konnten. Wegen des sonst bewertenden Charakters werden keine schriftlichen Korrekturen zurückgegeben.
- *Aktives Vorrechnen belohnt wird:* Jede*r Studierende soll in den Übungsgruppen regelmäßig (Teil-)Lösungen vorrechnen – Verständnisfragen

bei unvollständigen Lösungen sind dabei ausdrücklich willkommen. Für jeden präsentierten Lösungsansatz gibt es einen Punkt, unabhängig von der Korrektheit. So wird nicht Perfektion, sondern aktive Beteiligung belohnt. Studierende sollen ermutigt werden, ihre Lösungsansätze gerade dann vorzustellen, wenn sie Verständnisschwierigkeiten hatten und die Aufgaben nicht vollständig lösen konnten.

- *Feedbackkultur etabliert wird:* Studierende, die durch gute Erklärungen anderen bei Verständnisschwierigkeiten weiterhelfen, erhalten auch hierfür einen Punkt. Dabei wird darauf geachtet, dass das Feedback stets konstruktiv sein sollte. Die Lehrperson lebt dabei die konstruktive Feedback-Praxis nach den sieben Prinzipien guten Feedbacks (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 205) vor.
- *Aktive Mitarbeit gefordert wird:* Studierende, die trotz Aufforderung nicht vorrechnen, erhalten einen Minuspunkt. Dies gilt auch für Studierende, die eine korrekte Lösung abgegeben haben und die vorrechnenden Kommiliton*innen nach Aufforderung durch den Dozenten nicht unterstützen können. Dadurch wird ein Anreiz geschaffen, sich konsequent einzubringen. Die Sanktionierung mangelnder Beteiligung stellt jedoch ein Mittel dar, welches nur in Maßen genutzt werden sollte. Es gilt dabei abzuwägen, ob die allgemeine Lernatmosphäre mehr durch die Sanktionierung oder mehr durch die mangelnde Mitarbeit einzelner Studierender leidet.

Die Studierenden, die ihre Lösungsansätze teilen, profitieren direkt von den Hilfestellungen der Gruppe. Konzeptionelle Missverständnisse können so leicht aufgedeckt und ausgeräumt werden. Die Übungstermine haben damit mehr die Form von Tutorien mit hohem Peer-Instruction-Anteil und nicht von Leistungskontrollen. Diese Vorgehensweise fördert das für den Lernerfolg vorteilhafte (Michael, 2006, S. 162) aktive Lernen. Wenn sich ein gutes Gruppengespräch zwischen den Studierenden entwickelt, können Dozierende im Idealfall eine rein moderierende Rolle einnehmen.

2.3 Von extrinsischer zu intrinsischer Motivation durch Punktesystem

Am Ende der Vorlesungszeit muss jede*r Studierende eine gewisse vorgegebene Punktzahl erreichen, um zur Prüfung zugelassen zu werden. Damit wirkt das Erreichen der Punkte als extrinsisches Motivationsmittel, da es die grundlegende extrinsische Motivation der Studierenden, das Bestehen der für das Studium nötigen Prüfung, vom Ende der Vorlesungszeit in das laufende Semester überträgt. Die im ersten Durchlauf geforderten vier Punkte (etwa jeder dritte Termin ein Punkt) wurden als Leistungsdruck empfunden. Daher wurde die Punktzahl schrittweise auf zwei Punkte reduziert. Zum einen hat sich dies als hinreichend motivierend für einen lebendigen Übungsbetrieb herausgestellt. Zum anderen gibt es den Studierenden genügend Autonomie bei der Wahl, wann sie sich einbringen, um nicht als negativ belastend empfunden zu werden. Im Gegensatz zu anderen Formen extrinsischer Motivation wirkt sich autonome extrinsische Motivation positiv auf den Lernerfolg aus (Ryan & Deci, 2000, S. 63). Ein wesentlicher Unterschied zum klassischen Übungsbetrieb ist, dass die extrinsische Motivation nicht extern regulierend über regelmäßige Leistungsmessungen erfolgt. Stattdessen belohnt das Punktesystem eine aktive Beschäftigung mit dem Lehrinhalt und

das Aufbrechen von Verständnisschwierigkeiten. Die damit erreichten studentischen Erfolgserlebnisse und die geförderte positive und gegenseitig unterstützende Lernatmosphäre wirken unmittelbar motivierend. So können sich die Studierenden mit dem Lernprozess identifizieren und diesen im Idealfall internalisieren. Eine derart internalisierte Motivation ist die autonomste Form der extrinsischen Motivation und damit zwar nicht im strengen Sinne intrinsisch, nähert sich aber in der positiven Auswirkung dieser an (Ryan & Deci, 2000, S. 62-63).

Ein weiterer Faktor zur Motivationssteigerung ist Selbstbestimmtheit beim Lernen (Black & Deci, 2000, S: 741-743). Dies wird bei der coachingorientierten Lehre nicht nur durch die Aktivierung der Studierenden, sondern beispielsweise auch dadurch unterstützt, dass die an der HAW Hamburg verpflichtende und auch für den Lernerfolg wichtige (Tinto, 1997) Anwesenheit in den Übungen durch eine auf Selbstbestimmung beruhende Regelung flexibilisiert wird: Wenn Studierende einmal bei den Präsenzübungen fehlen, ist dies ohne Auswirkungen. Jedes weitere Fehlen kostet einen Punkt und lässt sich daher durch vermehrte aktive Beteiligung ausgleichen. Statt dass man extern vorgegeben bekommt, wie häufig man mindestens anwesend sein muss, kann man somit durch persönliches Engagement selbst steuern, wie oft man fehlen darf. Auch diese Regelung ist Ergebnis der Diskussionen mit den Studierenden zur Umgestaltung des Lehrkonzeptes. Doch dies ist nicht das einzige Mittel zur Steigerung der Selbstbestimmtheit.

2.4 Individuelle Förderung und vielfältige Lösungsstrategien

Wann immer möglich, werden in der Vorlesung zu einzelnen Aufgabentypen verschiedene Lösungswege vorgestellt und erarbeitet sowie in den Übungen ausprobiert und besprochen. In der Vorlesung werden sowohl unterschiedliche standardisierte Lösungsverfahren als auch tiefgreifendere, verständnisbasierte Ansätze vermittelt. Standardisierte Lösungsverfahren sind dabei Methoden, die schablonenhaft für eine große Menge von Aufgabenstellungen genutzt werden können. Verständnisbasierte Ansätze erfordern ein höheres Verständnis des Themas, lassen sich nicht immer anwenden, erlauben es aber, die Aufgabe schneller zu lösen. Aufgaben sind dabei regelmäßig so gewählt, dass beide Ansätze zielführend sind.

Ein mögliches Beispiel aus der Vorlesung *Automaten und Formale Sprachen* wäre die Aufgabe, einen zu dem regulären Ausdruck $\varepsilon+(0^*1+1^*0)(1^*0)^*$ äquivalenten minimalen deterministischen Automaten zu konstruieren. Während man mit standardisierten Lösungsverfahren (Konstruktion eines ε -NEA, gefolgt von modifizierter Teilmengenkonstruktion) die Aufgabe mit vergleichsweise großem Zeitaufwand lösen kann, erkennt man mit ein wenig mehr Verständnis von regulären Ausdrücken schnell, dass die beschriebene Sprache jedes Wort des binären Alphabets beinhaltet und der Automat daher trivial aus nur einem akzeptierenden Zustand besteht.

Auf diese Weise erfahren Studierende direkt einen Mehrwert, wenn sie sich ein tieferes Verständnis eines Themas erarbeiten, werden jedoch nicht abgehängt, wenn sie sich bei einzelnen Themen auf das grundlegende Verständnis beschränken. Die Studierenden haben die Möglichkeit, jene Methode zu

wählen, die am besten zu ihrem Lernstil passt. Damit wird der Lerninhalt als eine Menge von Optionen wahrgenommen, unter denen man selbst aktiv wählen kann. Eine derart wahrgenommene aktive Teilhabe und Selbstbestimmtheit wirken sich fördernd auf die individuelle Motivation aus. Des Weiteren stärkt die kontinuierliche und vergleichende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Herangehensweisen das konzeptionelle Verständnis (Rittle-Johnson & Star, 2007) und fördert die Fähigkeit, effiziente Methoden auszuwählen (Star & Rittle-Johnson, 2008). Drittens führt das offene Diskutieren von unterschiedlichen Lösungswegen in der Vorlesung dazu, dass Studierende auch eigene Ideen für neue Lösungsansätze und Vorkenntnisse einbringen und damit das Unterrichtsgespräch bereichern.

Im Rahmen der Kompetenzorientierung ist die abschließende Klausur des Moduls *Automaten und Formale Sprachen* auf eine freie Wahl der Lösungsmethoden ausgelegt. Das bedeutet, dass im Regelfall bei keiner Aufgabe eine konkrete Lösungsmethode verlangt wird. Zudem lassen die Aufgaben es zu, dass man mit einem höheren Verständnis des jeweiligen Themas schnellere Lösungswege finden kann und somit Zeit für diejenigen Aufgabentypen gewinnt, bei denen man sich nicht so sicher fühlt. Bei diesen kann man dann auf standardisierte Lösungsverfahren zurückgreifen. Die freie Methodenwahl führt zwar auf Grund der höheren Variabilität der Lösungen zu einem erhöhten Korrekturaufwand, führt jedoch für die Studierenden auch während der Prüfung zu einer höheren gefühlten Selbstbestimmtheit.

3 Wirkung in der Praxis

Neben einer sowohl für die Studierenden als auch für mich als Dozenten sehr angenehmen Unterrichtsatmosphäre konnte ich in den letzten fünf Jahren beobachten, dass nicht nur die Anmeldezahlen, sondern auch der Anteil an erfolgreichen Abschlüssen der Prüfungsvorleistung und auch der Klausur seit Einführung des Konzeptes sehr hoch sind (jeweils > 90 %) und parallel mit dessen Weiterentwicklung leicht gewachsen sind, ohne dass ich die inhaltlichen Anforderungen gesenkt habe. Die Lehreevaluation hat in den Bereichen Didaktik und Lernatmosphäre regelmäßig Noten von 1,4 und besser erreicht. Allerdings fehlt mir ein Vergleich zu vorher, da ich das initiale Konzept gleich mit Beginn meiner Lehrtätigkeit an der HAW Hamburg eingeführt habe und der leicht positive Trend seitdem auch auf die allgemeine Zunahme der persönlichen Lehrerfahrung zurückgeführt werden könnte. Insofern würde ich mich freuen, wenn andere Lehrende das Konzept ausprobieren und mir über ihre Erfahrungen berichten würden.

4 Fazit

Die coachingorientierte Lehre in *Automaten und Formale Sprachen* zeigt exemplarisch zum einen, wie Lehrkonzepte unter Partizipation der Studierenden weiterentwickelt werden können und zum anderen, wie die konsequente Einbindung und Förderung der Studierenden nicht nur helfen kann, das fachliche Verständnis zu verbessern, sondern auch eine vertrauensvolle Lernatmosphäre zu schaffen. Indem der Fokus von der reinen Leistungsbeurteilung anhand festgelegter Inhalte auf den gemeinsamen Lernprozess und

selbstbestimmte Methodenwahl verlagert wird, entsteht ein Umfeld, in dem jede*r – unabhängig von anfänglichen Unsicherheiten – aktiv zum Lernerfolg der Gruppe beitragen kann. Das Konzept stellt somit einen vielversprechenden Ansatz insbesondere für theoretische Grundlagenveranstaltungen dar.

Literatur

- Bass, B. M. (2008). *The Bass Handbook of Leadership, Theory, Research & Managerial Applications* (4. Aufl.). Free Press. ISBN 978-0-7432-1552-7
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756.
[https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Bovill, C., Bulley, C. J., Morss, K. (2011). Engaging and empowering first-year students through curriculum design: perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515024>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79, 1023-1037.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346.
<https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Ely, K., Boyce, L. A., Nelson, J. K., Zaccaro, S. J., Hernez-Broome, G., Whyman, W. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, 21, 585-599. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.06.003>
- Mayrberger, K. (2017). Partizipatives Lernen in der Online-Lehre – Anspruch, Konzept und Ausblick. In: Rosa, H., Bauer, E. (Hrsg.). *Lehren und Lernen online: Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*. Springer. ISBN 978-3-658-15796-8
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159–167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Pallasch, W., Hameyer, U. (2008). *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*. Juventa-Verlag. ISBN 978-3-7799-2136-3
- Rittle-Johnson, B., & Star, J. R. (2007). Does comparing solution methods facilitate conceptual and procedural knowledge? An experimental study on learning to solve equations. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 561–574.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.561>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Star, J. R., & Rittle-Johnson, B. (2008). Flexibility in problem solving: The case of equation solving. *Learning and Instruction*, 18(6), 565–579.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.018>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599.
<https://doi.org/10.2307/2959965>
- Xie, J., Cho, K. W., Wei, T., Xu, J., & Fan, M. (2025). The effects of academic emotions on learning outcomes: A three-level meta-analysis of research conducted between 2000 and 2024. *Learning and Motivation*, 90, 102109.
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102109>

Studentische Partizipation im digitalen Selbstlernraum: Einblicke und Perspektiven

Franz Vergöhl ^{1*}, Sophie Heins ¹

Zusammenfassung

Asynchrones, digitales Lehren und Lernen stellt Partizipation vor neue Herausforderungen: Weniger feste Kontaktphasen und unbetreute Lernräume erfordern ein anderes Partizipationsverständnis. Auf dem SDG-Campus zeigt sich, dass Studierende in asynchronen Kursen aktiv Verantwortung übernehmen und durch digitale Tools (Foren, Wikis, Feedbacktools) ko-kreativ arbeiten können. Fehlende Synchronität erschwert jedoch die Moderation, kann zu Motivationsverlust führen und erfordert klare didaktische Konzepte, die Zusammenarbeit und Feedback fördern. Partizipation bedeutet hier vor allem, Studierenden Selbstbestimmung zu ermöglichen und sie in Kursgestaltung und Lernprozesse einzubeziehen. Zukünftige Forschungen könnten KI-gestützte Systeme nutzen, um asynchrone Lernprozesse und das Peer-Feedback weiter zu stärken.

Schlagworte

Asynchrones Lernen, Selbstlernplattform, Moodle, digitale Tools, Eigenverantwortung

Student participation in digital self-study environments: Insights and perspectives

Abstract

Asynchronous, digital teaching and learning pose new challenges for participation: fewer fixed contact phases and unsupervised learning spaces require a different understanding of participation. The SDG Campus shows that students in asynchronous courses can actively take responsibility and work co-creatively using digital tools (forums, wikis, feedback tools). However, a lack of synchronisation makes moderation more difficult, can lead to a loss of motivation, and requires clear didactic concepts that promote collaboration and feedback. Participation here means above all enabling students to be self-determined and involving them in course design and learning processes. Future research could use AI-supported systems to further strengthen asynchronous learning processes and peer feedback.

Keywords

Asynchronous learning, self-learning platform, Moodle, digital tools, personal responsibility

1 Einleitung

Die digitale Transformation hat traditionelle Lehrveranstaltungen verändert, und den Raum für selbstorganisiertes Lernen erweitert. In asynchronen Selbstlernräumen, in denen Studierende weitgehend eigenständig arbeiten, muss Partizipation anders betrachtet werden. Unter asynchronen Selbstlernräumen verstehen wir digitale Lernumgebungen, in denen Studierende Lerninhalte und -aktivitäten zeitlich flexibel und ohne direkte oder gleichzeitige Interaktion mit Lehrenden oder anderen Lernenden bearbeiten.

Bestehende Modelle und Definitionen zu studentischer Partizipation beziehen sich auf Lehr-Lern-Konstruktionen mit festen Zeitstrukturen und regelmäßigen sozialen Interaktionen. Auch im *Blended Learning* gibt es synchrone Phasen zwischen Lehrenden und Lernenden. Digitale Selbstlernkurse folgen ganz anderen Logiken, da Lernende ihren Lernprozess individuell und ohne direkte Interaktion gestalten.

Das Ausmaß studentischer Partizipation in einer Lehr-Lernsituation ist abhängig von verschiedenen Faktoren: technischen und organisatorischen Rahmenbedingungen, dem Wissen über Partizipationsmöglichkeiten, den dafür notwendigen Kompetenzen und letztendlich der individuellen Motivation auch wirklich partizipieren zu wollen. Konzepte studentischer Partizipation lassen sich nicht einfach von einem Seminarräum oder Hörsaal in einen unbetreuten, digitalen Selbstlernraum übertragen. Rahmenbedingungen, Partizipationsmöglichkeiten und dafür notwendige Kompetenzen unterscheiden sich wesentlich.

(Wie) Lässt sich studentische Partizipation in asynchronen, digitalen Selbstlernräumen didaktisch und technisch gestalten? Dieser Beitrag beleuchtet, wie digitale Tools in Plattformen eigenverantwortliches Handeln von Studierenden und damit eine Ausprägung von studentischer Partizipation unterstützen können. Außerdem wird untersucht, welche Herausforderungen dabei bestehen und welche didaktischen Konzepte notwendig sind, um Partizipation in solchen dezentralisierten Lernumgebungen zu fördern. Am Beispiel des SDG-Campus werden konkrete Ansätze vorgestellt und reflektiert.

Wir sind uns bewusst, dass einige der hier angestellten Überlegungen noch weiterentwickelt werden müssen und einer empirischen Überprüfung bedürfen. Dieser Beitrag stellt für uns den Beginn einer Entwicklung des Partizipationsverständnisses für digitale Selbstlernplattformen dar.

2 Theoretischer Rahmen

Traditionell wird unter studentischer Partizipation in der Hochschullehre die gemeinsame Gestaltung von Lehr-Lernprozessen verstanden – ein Prozess, in dem sowohl Lehrende als auch Studierende Verantwortung übernehmen (Reich, 2012, S. 252). Kerstin Mayrberger (2019, S. 95-103) beschreibt Partizipation in ihrem Partizipationsmodell (siehe Abbildung 1) als ein Konstrukt mit verschiedenen Dimensionen, Formen und Typen von Partizipation. Partizipation findet in den Stufen statt, in denen Studierende Verantwortung für Lerninhalte und ihren Lernprozess übernehmen – von Mitwirkung, über

Mitbestimmung bis hin zur Selbstbestimmung. Verschiedene Formen und Typen von Partizipation treten auf Lernplattformen (oft) gleichzeitig auf. In manchen Dimensionen, wie etwa der Zeiteinteilung oder der Wahl von Kursen, erleben Studierende eine hohe Selbstbestimmung bis hin zur Autonomie. In anderen Bereichen, wie dem Bearbeiten verbindlicher Prüfungsaufgaben in Moodle, sind sie hingegen stärker fremdbestimmt.

DIMENSION	FREMDBESTIMMUNG		SELBSTBESTIMMUNG/SELBSTORGANISATION						
Formen von (Nicht-) Partizipation	Fremdbestimmung oder Instrumentalisierung	Dekoration oder Anweisung	Alibi-Teilnahme	Teilhabe oder Anhörung	Einbeziehung	Mitwirkung	Mitbestimmung	Selbstbestimmung	Selbstverwaltung oder Selbstorganisation
Typen	Typ I: Nicht-Partizipation		Typ II: Vorstufen der Partizipation; Pseudo- oder Schein-Beteiligung			Typ III: Partizipation			Typ IV: volle Autonomie; über Partizipation hinaus
						PARTIZIPATIONSRAUM			

Abbildung 1: Partizipationsmodell einer partizipativen Mediendidaktik, Quelle: Mayrberger (2019, S. 106)

Wie Bachus et al. (2023, S. 5) betonen, ist eine studierendenzentrierte Gestaltung entscheidend für erfolgreiche Partizipation in Lernangeboten. Dies lässt sich auch auf digitale Selbstlernplattformen übertragen und bedeutet, dass die Lernangebote nicht nur für Studierende gestaltet werden sollten, sondern gemeinsam mit ihnen (Bachus, Saukel et al., 2023, S. 5). Das Ziel sollte sein, Lernräume zu schaffen, in denen Studierende ihren Lernprozess aktiv mitgestalten können. Dabei umfasst studentische Partizipation nicht nur die formale Mitbestimmung, sondern auch das Erleben von Selbstbestimmung im individuellen Lernen – etwa bei der Zeiteinteilung oder in der Auswahl von Aufgabenformaten.

Im Kontext digitaler Selbstlernräume stellt sich jedoch die Frage, wie Partizipation hier konkret zu fassen ist. Im Unterschied zur Präsenzlehre fehlt häufig ein dialogisches Gegenüber, wodurch klassische Formen der Mitbestimmung (z. B. über Themen, Inhalte oder die Gestaltung der Arbeitsform) begrenzt sind. Stattdessen verschiebt sich Partizipation stärker in den Bereich der Selbstbestimmung – etwa durch die Wahl von Lernpfaden oder die individuelle Bearbeitung von Aufgaben. Partizipation wird hier vor allem als subjektives Handeln einzelner Studierender in den Lernräumen verstanden. In digitalen Lernumgebungen zeigt sich Partizipation insbesondere dort, wo Studierende nicht nur Wissen rezipieren, sondern selbst aktiv neues Wissen erzeugen – etwa durch projektbasiertes, kollaboratives Arbeiten oder reflexive Aufgabenformate.

In digitalen, asynchronen Lernräumen übernehmen Studierende eine zentrale Rolle in der Gestaltung ihres Lernprozesses: Sie müssen sich eigenständig strukturieren, Inhalte aktiv erschließen und die Qualität ihrer Beiträge selbst einschätzen, bevor sie diese digital einreichen. Partizipation bedeutet in diesem Kontext vor allem individuelle Selbstbestimmung im Lernprozess – nicht nur eine institutionelle Mitbestimmung. Damit solche partizipativen Handlungsspielräume wirksam werden können, ist eine entsprechende didaktische Gestaltung entscheidend. Lehrende tragen die Verantwortung, durch klare Strukturen, unterstützende Materialien, (Peer-)Feedbackprozesse und gezielte Impulse einen Rahmen zu schaffen, der Eigeninitiative, reflexives Lernen und kooperative Prozesse ermöglicht.

Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie weit der gesetzliche Auftrag zur Partizipation in digitalen Lernumgebungen reicht. Das Hochschulrahmengesetz verpflichtet Hochschulen zur Berücksichtigung studentischer Interessen – z. B. von Studierenden mit Kindern oder Behinderungen (§ 2), der Freiheit des Studiums (§ 4) oder der Mitwirkung an der Qualitätsentwicklung (§ 6) (Bundesministerium der Justiz, 1999). Doch wie ist diese Verpflichtung im Kontext digitaler Lernplattformen zu verstehen? Reicht es aus, wenn die Hochschule als Institution Partizipationsstrukturen vorhält – oder müssen auch Lernplattformen partizipativ gestaltet werden?

Wir plädieren für Letzteres und haben mit dem Student Advisory Board im Rahmen des SDG-Campus ein entsprechendes Beteiligungsformat erprobt. Ziel war es, Studierende systematisch in die Entwicklung und Evaluation des Prüfungskonzepts einzubeziehen. Die daraus entstandenen Empfehlungen der Studierenden greifen zentrale Aspekte wie Barrierefreiheit, Diversität und insbesondere die Studierendenorientierung bei der Kursentwicklung auf (Bachus et al., 2023). Während das Advisory Board die Plattformentwicklung adressiert, rücken wir in diesem Beitrag ergänzend die didaktische Ausgestaltung einzelner Lernräume in den Fokus – als konkrete Schnittstelle zwischen individueller Partizipation und institutioneller Verantwortung.

Nachdem wir die zentralen Dimensionen studentischer Partizipation skizziert und die Rolle der Selbstbestimmung von Lernenden betont haben, richtet sich der Blick nun auf die technischen und didaktischen Rahmenbedingungen: Welche digitalen Werkzeuge ermöglichen partizipative Lernräume?

3 Digitale Tools und Plattformen: Chancen und Herausforderungen

Lernplattformen als technische
Basis für partizipatives Lernen

Lernplattformen wie Moodle bieten nicht nur die Möglichkeit, Lernmaterialien bereitzustellen, sondern integrieren auch Funktionen wie Foren, Wikis, gemeinsam erstellte Quizzes und kollaborative Arbeitsbereiche, in denen Studierende asynchron interagieren können. Sie bieten die technische Basis und damit eine Voraussetzung für partizipative Lernprozesse. Innerhalb dieser Plattformen stehen verschiedene technische Möglichkeiten zur Verfügung, um den Lernprozess mehr oder weniger partizipativ zu gestalten.

Interaktive Tools für Peer-Feedback und Self-Assessment wie etwa die Moodle-Aktivitäten *Feedback*, *Gegenseitige Beurteilung*, *Forum* und *Datenbank*, ermöglichen es, auch ohne zeitgleiche Anwesenheit kontinuierlich Rückmeldungen zu geben und zu erhalten. Diese Tools können so eingesetzt werden, dass sie ein partizipativeres Kursdesign unterstützen. In Anlehnung an Mayrbergers Partizipationsstufen lassen sich diese Aktivitäten als Instrumente der Mitwirkung interpretieren – insbesondere, wenn Studierende eigene Inhalte einbringen, sich gegenseitig Feedback geben oder Entscheidungsoptionen im Lernverlauf nutzen können. Asynchrone Kommunikationsformen erlauben es den Studierenden, jederzeit Fragen und Anmerkungen zu formulieren und in Diskussionsforen gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. Dies fördert die individuelle Selbstbestimmung und eröffnet Räume für kollaboratives Lernen.

Ermöglichung zeit- und ortsunabhängigen Lernens

Ein besonderer Vorteil dieser Werkzeuge liegt in der Möglichkeit für Studierende, ihre Lernprozesse zeit- und ortsunabhängig zu gestalten – ein hoher Mehrwert für diejenigen, die berufstätig sind, familiäre Verpflichtungen haben oder aus anderen Gründen flexible Lernzeiten benötigen. Studierende sind, wie Bosse et al. (2019, S. 56–67) betonen, keine homogene Gruppe. Ihre soziale, individuelle und organisationale Heterogenität ist groß: Sie unterscheiden sich beispielsweise in ihren Lebenssituationen, Vorkenntnissen, Einstellungen oder Studienkontexten. Digitale Lehre in asynchronen Settings hat das Potenzial, dieser Vielfalt Rechnung zu tragen. Dabei sollten auch soziale Umstände wie Care-Arbeit oder Beeinträchtigungen mitgedacht werden. Eine konsequente Studierendenzentrierung, wie sie im hier vorgeschlagenen Partizipationsverständnis grundlegend ist, berücksichtigt diese Heterogenität. Lernvoraussetzungen, soziale Hintergründe und Studienbedingungen beeinflussen, wie Studierende sich beteiligen. Um Partizipation gezielt zu fördern, braucht es ein Verständnis dieser Einflussfaktoren.

Herausforderungen asynchroner Lehre

Gleichzeitig ergeben sich aus unserer Beobachtung Herausforderungen: Ohne synchrone Betreuung besteht das Risiko, dass Diskussionsprozesse gar nicht erst beginnen, ins Stocken geraten oder individuelle Lernprobleme unentdeckt bleiben. Um zu verdeutlichen, wie diese theoretischen Überlegungen konkret umgesetzt werden können, betrachten wir im nächsten Kapitel das Fallbeispiel des SDG-Campus.

4 Partizipation in asynchronen Selbstlernräumen am Fallbeispiel SDG-Campus

Der SDG-Campus

Der SDG-Campus¹ wurde als Fallbeispiel gewählt, da wir als Mitarbeitende am SDG-Campus tiefe Einblicke haben, wie digitale Selbstlernplattformen so gestaltet werden können, dass sie partizipative Lernprozesse ermöglichen – auch ohne klassische synchrone Lehr-Lern-Formate. Im Zentrum steht die Frage, wie sich studentische Partizipation im Kontext asynchroner, digitaler Lernräume realisieren lässt: nicht nur durch Mitbestimmung auf institutioneller Ebene (Student Advisory Board), sondern durch Selbstbestimmungs-

¹ <https://sdg-campus.de>

möglichkeiten innerhalb der Kurse selbst. Das Fallbeispiel greift damit Potenziale auf, die zuvor mit Blick auf digitale Tools und die Heterogenität der Studierenden genannt wurden. Es verdeutlicht, wie Partizipation über eine Kombination von technischen, didaktischen und sozialen Komponenten aktiv gestaltet werden kann. Der SDG-Campus ist eine auf Moodle umgesetzte Online-Selbstlernplattform, auf der sich Studierende der acht Netzwerkuniversitäten² ergänzend zu ihrem Studium zu technologischen Lösungsansätzen rund um die Sustainable Development Goals (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, o. J.) weiterbilden können.

Studierende absolvieren die Kurse asynchron und selbstbestimmt und erhalten für ihre erfolgreiche Teilnahme eine Leistungsbescheinigung im Wert von 1-3 Credit Points je nach Kursart. Das bedeutet, dass die Studierenden zwischen 25 und 90 Arbeitsstunden benötigen, um einen Kurs erfolgreich abzuschließen. Die so nachgewiesenen Kompetenzen können sie sich im Sinne eines Microcredentials im Rahmen ihres Studiums z. B. im Wahlbereich anerkennen lassen. Microcredentials sind nach (Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Modus, o. J.) kurze Lernangebote mit entsprechenden Nachweisen, die flexibel Wissen und Kompetenzen für berufliche oder persönliche Qualifizierungszwecke vermitteln.

Dazu stehen auf dem SDG-Campus über 30 Selbstlernkurse zur Verfügung: Neben einem Kurs, der allgemein in die Sustainable Development Goals einführt, gibt es Grundlagen, die in die Ziele der einzelnen SDGs einführen, wie z. B. ein Kurs, der in die Ziele zu *SDG 11 - Nachhaltige Städte und Gemeinden* einführt. Darüber hinaus gibt es Vertiefungskurse, die sich mit spezifischeren Themen der Zielerreichung auseinandersetzen. Für *SDG 11* sind dies z. B. Kurse, die sich mit neuen Mobilitätsformen, blau-grüner Infrastruktur oder der Frage nach Gerechtigkeit in Städten beschäftigen.

Studierende erarbeiten sich die Inhalte nicht nur durch das Lesen von Texten, sondern auch durch Lernaktivitäten wie das Ansehen von Videos, das Anhören von Podcasts und vor allem das Bearbeiten von praxisbezogenen Reflexionsaufgaben, die über das Lernmaterial hinausgehen und z. B. Alltagsbezüge herstellen. Diese methodische Vielfalt stärkt die individuelle Aneignung und unterstützt partizipative Lernprozesse, indem Studierende aktiv in die Konstruktion von Wissen eingebunden werden.

Kollaborative Elemente des SDG-Campus

Um kollaborative Lernprozesse zu fördern, sind in die Kurse Moodle-Aktivitäten integriert, die den Austausch zwischen den Lernenden ermöglichen, z. B. durch Foren, in denen die Studierenden eigene Beiträge verfassen, sich gegenseitig Feedback geben und so gemeinsam Wissen konstruieren. Dies ist ein zentrales Element für die Förderung von Partizipation: Es entstehen Lernräume, in denen Studierende ihre Perspektiven einbringen, voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen können.

² Technische Universität Hamburg (TUHH), HafenCity Universität Hamburg (HCU), Bauhaus-Universität Weimar, Technische Universität München (TUM), Universität Stuttgart, Leibniz Universität Hannover, Technische Universität Dresden, RWTH Aachen University

Eine besondere Herausforderung besteht darin, dass die Foren der Selbstlernkurse nicht moderiert werden. Dies hat zur Folge, dass unangemessene oder fehlerhafte Antworten nicht sofort entdeckt werden und die Struktur der Beiträge durch das Feedback auf Beiträge unübersichtlich werden kann. Dies erschwert insbesondere den Peer-Feedback-Prozess, da einige Beiträge viel Feedback erhalten, während andere unbeantwortet bleiben. Hier zeigt sich, dass Partizipation nicht automatisch gelingt, sondern gezielter didaktischer Unterstützung bedarf. Ein weiterer Ansatz zur Förderung partizipativer Lernprozesse ist der Einsatz eines externen Peer-Feedback-Tools, das über eine API-Schnittstelle in Moodle integriert wurde. Dieses Tool ermöglicht anonymes Peer-Feedback, stellt sicher, dass jede*r Studierende Feedback erhält und bietet umfangreiche Auswertungsmöglichkeiten sowie eine strukturierte User-Experience. Für eine effektive Nutzung ist es jedoch erforderlich, dass mehrere Studierende gleichzeitig aktiv sind.

Unser Anspruch und Ziel ist es, den SDG-Campus so zu gestalten, dass Lernende mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen erreicht werden. Das Lernmanagementsystem Moodle unterstützt alle notwendigen digitalen Ausgabeformate. Außerdem werden Kurserschaffende dazu angehalten, die Richtlinien der barrierearmen Kursgestaltung zu berücksichtigen. Dies gilt insbesondere auch für die Umsetzung von Prüfungsaufgaben auf dem SDG-Campus. Der SDG-Campus ist ein Beispiel dafür, wie digitale Selbstlernplattformen partizipative Lernprozesse auch ohne synchrones Lernen und Betreuen ermöglichen können, wenn auch nicht ohne Herausforderungen.

5 Diskussion und Ausblick

„Fragen zwischen den Texten schenken Motivation.“

„Spannend zu sehen, was andere so schreiben.“

„Besonders gut hat mir gefallen, dass ich mir meine Zeit selber einteilen konnte und den Kurs machen konnte, wann ich wollte.“

„Besonders gut hat mir das selbständige Bearbeiten gefallen.“

Die Rückmeldungen der Studierenden verdeutlichen das Potenzial asynchroner Selbstlernräume: Die flexible Zeiteinteilung, das selbstständige Arbeiten und die Möglichkeit, sich eigenverantwortlich mit den Inhalten auseinanderzusetzen, werden positiv hervorgehoben. Gleichzeitig zeigen die Erfahrungen, dass diese Form der Partizipation anspruchsvoll ist. Die fehlende direkte Präsenz von Lehrenden und Mitlernenden kann zu Entfremdung führen, der Austausch in Foren verläuft nicht immer gleichmäßig und erfordert ein hohes Maß an Selbstorganisation und Motivation. Auch wenn Plattformen wie Moodle zahlreiche Interaktionsmöglichkeiten bieten, hängt ihre Wirksamkeit entscheidend von der didaktischen Einbettung und Begleitung ab.

Eine zentrale Frage für die Zukunft wird sein, wie digitale Partizipationsräume optimal gestaltet werden können, um sowohl die Motivation der Lernenden als auch die Qualität der Peer-Interaktionen sicherzustellen. Zukünftige Forschung könnte die Rolle von Peer-Mentoring und den Einsatz automatisierter

Feedbacksysteme mittels KI als interessante Ansätze zur weiteren Verbesserung asynchroner Lernprozesse untersuchen und erproben. Auch die Rolle von Studierenden als Mitgestaltende solcher Systeme – etwa durch Formate wie ein Student Advisory Board – sollte weiterentwickelt und systematisch untersucht werden.

6 Schlussfolgerungen

Asynchrone Selbstlernräume bieten ein großes Potenzial, studentische Partizipation – insbesondere in Form individueller Selbstbestimmung – auf neue Weise zu fördern. Digitale Tools in Lernplattformen ermöglichen flexible, orts- und zeitunabhängige Lernprozesse, in denen Studierende Inhalte aktiv mitgestalten, sich gegenseitig unterstützen und Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Damit diese Potenziale wirksam werden können, braucht es didaktisch strukturierte Umgebungen, die sowohl den Raum für individuelle Selbstorganisation als auch für kollaborative Lernprozesse bieten. Der SDG-Campus zeigt exemplarisch, wie durch die Kombination von technischer Infrastruktur und partizipationsfördernden Konzepten eigenverantwortliches und kollaboratives Lernen gestärkt werden kann. Dieser Beitrag zeigt, wie technologische Ansätze und Tools in selbstorganisierten, asynchronen Lernräumen partizipationsfördernd eingesetzt werden können, und regt dazu an, über zukünftige Entwicklungen in der Hochschuldidaktik nachzudenken.

Literatur

- Bachus, L., Berger, F., Hammelehle, V., Krogmann, A., Peck, S., Reckwerth, J., Skibba, A., Stratmann, A., Winkler, F., Vergöhl, F., Heins, S., Röwert, R., & Beikler, L. (2023). Innovative Prüfungsszenarien für Lernplattformen am Beispiel des SDG-Campus – studentisches Empfehlungspapier. SDG Campus. Abgerufen am 15.07.2025, von <https://cloud.hcu-hamburg.de/nextcloud/s/bixmGCRPCd7k35F>
- Bachus, L., Saukel, K., & Rahrt, R. (2023). Studierendenzentrierung neu denken (Diskussionspapier Nr. 22). Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Studierendenzentrierung%20neu%20denken.pdf>
- Bosse, E., Mergner, J., Wallis, M., Jänsch, V. K., & Kunow, L. (2019). Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase: Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe. Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/StuFHe2019>
- Bundesministerium der Justiz. (1999). Hochschulrahmengesetz (HRG). Gesetze im Internet. <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/>
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Modus. (o. J.). Microcredentials. HRK Modus. <https://www.hrk-modus.de/themen/microcredentials/>
- Mayrberger, K. (2019). Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung. Beltz Juventa.
- Reich, K. (2012). Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. Beltz Pädagogik.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs. (o. J.). The 17 goals: Sustainable development. <https://sdgs.un.org/goals>

Copyright:

Johanna Springhorn, Inga
Gostmann, Lea Bachus

Affiliation:

¹ Universität Bielefeld
² Humboldt Universität zu Berlin
* korrespondierende Autorin,
johanna.springhorn@uni-
bielefeld.de

Förderung:

Diese Publikation ist im Rahmen
des durch die Stiftung für
Innovation in der Hochschullehre
geförderten Projekts Bielefelder
Lehrinnovationen für kollaborative
Entwicklung digitaler Lehr-
/Lernformate entstanden.

Interessenkonflikte:

Die Autorinnen haben erklärt, dass
keine Interessenkonflikte bestehen.

Lehrende und Studierende im Dialog: Ein Reflexionstool für studentische Partizipation in Lehrveranstaltungen

Johanna Springhorn ^{1*}, Inga Gostmann ¹, Lea Bachus ²

Zusammenfassung

Der *Teaching Canvas – studentische Partizipation in Lehrveranstaltungen* ist ein Reflexionstool zur Förderung studentischer Mitgestaltung in der Hochschullehre. Basierend auf theoretischen Ansätzen zur Partizipation von Studierenden in der Lehre unterstützt das Tool Lehrende dabei, Handlungsspielräume für die Beteiligung Studierender zu identifizieren. Reflexionsfragen in unterschiedlichen Kategorien zielen darauf ab, Lehrveranstaltungen partizipativ zu planen und durchzuführen sowie den Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden zu fördern. Als Open Educational Resource (OER) kann das Tool flexibel angepasst und weiterentwickelt werden. In diesem Beitrag werden theoretische Basis, Entstehungskontext und Anwendungsmöglichkeiten des Teaching Canvas beleuchtet sowie Anregungen für die praktische Arbeit mit dem Tool in der Lehre gegeben.

Schlagworte

Lehrplanung, Reflexionstool, partizipative Lehre, Lehr-Lernbeziehungen, Open Educational Resource

Teachers and students in dialogue: A reflection tool for student participation in teaching

Abstract

The *Teaching Canvas – student participation in teaching* is a reflection tool for promoting student participation in university teaching. Based on theoretical approaches to student participation in teaching, the tool supports teachers in identifying room for student participation. Reflection questions in different categories are aimed at planning and implementing courses in a participatory manner and promoting exchange between teachers and students. As an Open Educational Resource (OER), the tool can be flexibly adapted and further developed. In this article, we examine the theoretical basis, context of origin and possible applications of the Teaching Canvas and make suggestions for the practical work with the tool in teaching.

Keywords

Course planning, reflection tool, participatory teaching, teaching-learning relationships, open educational resource

1 Einleitung und Ausgangslage

Die Bedarfe von Studierenden in Lehrveranstaltungen sind vielfältig und oft schwer zu antizipieren. Dadurch stellt sich die Frage, wie Studierende mit unterschiedlichem Kenntnisstand und divergierenden Lebens- und Studienwelten ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten gemäß angemessen in Lehrveranstaltungen eingebunden werden können. Strukturelle Rahmenbedingungen wie unverhandelbare Zeiten und Räume oder vorgeschriebene Prüfungsleistungen bilden die Eckpfeiler für Lehrveranstaltungen im System Hochschule. Um Freiräume im Curriculum und der Ausgestaltung von Lehre für studentische Partizipationsmöglichkeiten identifizieren zu können, erfordert es Mut von Lehrenden, neue Ansätze auszuprobieren. Gleichzeitig braucht es die Bereitschaft seitens der Studierenden, mit ihren Lehrenden in den Austausch über Lehrplanung, -durchführung und -evaluation zu gehen.

Um Lehrenden Ansatzpunkte für die Eröffnung eines Dialogs über Lehren und Lernen mit ihren Studierenden zu geben, wurde im Rahmen des von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderten Projekts BiLinked (Bielefelder Lehrinnovationen für kollaborative Entwicklung digitaler Lehr-/Lernformate) ein Reflexionstool zur Planung und damit verbundenen Durchführung von Lehre mit dem Fokus auf studentische Partizipationsmöglichkeiten entwickelt: der *Teaching Canvas* zu *studentischer Partizipation an Lehrveranstaltungen*. Es handelt sich um eine Open Educational Resource (OER), die iterativ gemeinsam mit Studierenden entwickelt wurde und Lehrende ermutigen soll, Räume für studentische Partizipation in ihren Lehrveranstaltungen zu eröffnen. Der Teaching Canvas dient gleichermaßen als Motivation und Unterstützung für Lehrende, Studierende stärker in die Gestaltung ihrer Lehre einzubeziehen.

In diesem Beitrag werden theoretische Ausgangspunkte für die Erstellung des Teaching Canvas sowie der Entstehungskontext und Anwendungsmöglichkeiten für den praktischen Einsatz dargelegt. Um die Arbeit mit dem Canvas zu illustrieren, werden außerdem exemplarische Kategorien aus dem Reflexionstool aufgeführt und Beispiele für die Umsetzung von Partizipationsmöglichkeiten für Studierende in Lehrveranstaltungen gegeben.

2 Beziehungsarbeit und Grade studentischer Partizipation an Lehrveranstaltungen

Theoretische Basis des Teaching Canvas ist die Annahme, dass studentische Partizipation in verschiedenen Intensitätsstufen umgesetzt werden und wünschenswert sein kann (Mayrberger, 2019, S. 106). Das Stufenmodell von Mayrberger beinhaltet eine Abstufung, die von Nicht-Partizipation über verschiedene Formen der Beteiligung bis hin zu studentischer Selbstverwaltung und -organisation reicht (Mayrberger, 2019, S. 98).

Als niedrigsten Grad ordnet das Modell unter der Kategorie „Nicht-Partizipation“ zum Beispiel Fremdbestimmung ein. Diese Kategorie wird im Teaching Canvas nicht berücksichtigt, da der Canvas Fragen stellt, die mindestens eine Teilhabe ermöglichen sollen. Auch der höchste im Modell genannte Grad

geht „über Partizipation hinaus“ (Mayrberger, 2019, S. 98). Dabei handelt es sich um vollständige studentische Selbstverwaltung, die aktuell wohl eine Idealvorstellung oder ein Zukunftsszenario für den Lehralltag darstellt. In Anlehnung an das Stufenmodell von Mayrberger (2019) soll der Teaching Canvas Lehrenden und Studierenden durch kritische Reflexion einzelner Lehrveranstaltungen helfen, Partizipation an Lehrveranstaltungen insbesondere im Rahmen von Teilhabe, Einbeziehung, Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung umzusetzen, aber durchaus auch Möglichkeitsräume für Ansätze von Selbstverwaltung anregen. In dieser Hinsicht ist der Teaching Canvas ebenfalls inspiriert durch den „students-as-partners“ Ansatz (Felten et al., 2014) und der Idee, dass Studierende in ihren Lehrveranstaltungen eine tragende Rolle einnehmen.

Teilhabe bedeutet, dass Studierende die Möglichkeit haben, sporadisch an einzelnen Sitzungen von Lehrveranstaltungen mitzuarbeiten (Mayrberger, 2019, S. 101). Einbeziehung hingegen meint, dass Studierende bereits einen besseren Einblick in die Lehrveranstaltung haben und verstehen, was sie in der Lehrveranstaltung bewirken können (Mayrberger, 2019, S. 100). Mitwirkung bezeichnet einen Grad der studentischen Partizipation, bei dem Studierende indirekt Einfluss bei der Entwicklung von Ideen zu einem vorbestimmten Thema nehmen können. Sie können zum Beispiel ihre Meinung im Prozess äußern und Verbesserungsvorschläge machen, haben aber nicht die Möglichkeit, sich an Umsetzung oder endgültigen Entscheidungen zu beteiligen. Lehrveranstaltungsevaluationen und Feedbackschleifen bieten Studierenden also Möglichkeiten zur Mitwirkung (Mayrberger, 2019, S. 100). Die Mitbestimmung zielt als nächsthöherer Grad von Partizipation darauf, dass Studierende aktiv in Entscheidungen einbezogen werden. Durch diese Beteiligung erhalten sie Mitverantwortung für die Lehrveranstaltung. In Abgrenzung von Mitbestimmung können Studierende bei studentischer Selbstbestimmung eigene Ideen umsetzen und Prozesse anstoßen (Mayrberger, 2019, S. 99). Studierende könnten z. B. selbst entscheiden, wie mit einem herausfordernden Thema in einer Lehrveranstaltung umgegangen wird oder selbst die Studienleistung bestimmen. Bei einer selbstverwalteten Lehrveranstaltung haben Studierende die Entscheidungsmacht über alle Aspekte der Veranstaltung und organisieren sich selbst, entweder ohne Lehrende oder auf ihren Wunsch mit Unterstützung. Solche selbstverwalteten Seminare, in denen Studierende über Inhalt und Format bestimmen, gibt es vereinzelt bereits (von Wedelstaedt, 2024).

Um diese unterschiedlichen Formen der Partizipation an Lehrveranstaltungen zu ermöglichen, ist eine von Vertrauen geprägte Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden förderlich (Bachus et al., 2023, S. 10). Der Teaching Canvas soll Lehrenden helfen, ihre Rolle in der Lernbiografie einzelner Studierender zu reflektieren und ihre Lehr-Lernbeziehungen zu Studierenden auf Basis von Werten wie Transparenz, Ansprechbarkeit und Wertschätzung zu gestalten, die sich als zentrale Teilaspekte einer vertrauensvollen Beziehung verstehen lassen.

3 Ein Reflexionstool für die Lehrplanung und den Dialog mit Studierenden

3.1 Entstehungskontext

Die Grundlage für den Teaching Canvas bildet der *Digital Teaching Canvas* von Christian Friedrich, der 2018 für die Summer School des Hochschulforums Digitalisierung entwickelt wurde (Friedrich, 2018). Die Verwendung eines Canvas als übersichtliches Planungstool ist auch innerhalb der Hochschuldidaktik immer weiterverbreitet. Der Canvas von Friedrich wurde aufgrund seiner inhaltlichen Nähe zum Zielthema der Autor*innen sowie der anschaulichen Gestaltung und Kategorisierung als Arbeitsgrundlage gewählt.

Diese erste Version wurde gezielt überarbeitet für den Einsatz in Workshops für Lehrende im Rahmen des NRW-Zertifikats *Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule* zu studentischer Partizipation in Lehrveranstaltungen an der Universität Bielefeld. Ziel war es, Lehrenden unterschiedliche Methoden und Ansätze zur Förderung studentischer Partizipation vorzustellen und sie dabei zu unterstützen, geeignete Mitwirkungsmöglichkeiten für Studierende in ihren Lehrveranstaltungen zu identifizieren. Dabei wurden verschiedene Partizipationsgrade berücksichtigt, wie sie in Kapitel 2 beschrieben sind.

Anpassungen in Aufbau, Inhalt und Kategorien erfolgten zunächst, um das Tool auf die spezifischen Anforderungen für den Einsatz in der Lehre auszurichten. Nachfolgend wurde der Teaching Canvas auf Basis von qualitativem Feedback von teilnehmenden Lehrenden aus diesen Workshops zu seiner Praxistauglichkeit und Anwendbarkeit für die Lehrplanung und -durchführung weiterentwickelt. Im weiteren Entwicklungsprozess wurden gezielt außerdem Studierende aus dem BiLinked-Projekt eingebunden, in dem studentische Partizipation in der Lehrentwicklung eine zentrale Rolle einnimmt. Dieser enge Austausch mit Studierenden und schließlich auch mit Hochschuldidaktiker*innen, hat zu weiteren Modifikationen in Kategorien und Inhalten geführt. Mittlerweile ist der Teaching Canvas im twillo Portal für offene Bildungsmaterialien in der Hochschullehre als Open Educational Resource für alle Interessierten verfügbar (Bachus et al., 2025).¹

3.2 Anwendungsmöglichkeiten

Studentische Partizipation ist ein integraler Bestandteil der Lehrplanung und sollte systematisch in die Gestaltung von Lehrveranstaltungen einbezogen werden. Der Teaching Canvas unterstützt diesen Prozess, indem er allgemeine didaktische Reflexionsfragen gezielt mit solchen zur studentischen Partizipation verknüpft. Er dient als strukturierendes Tool, um Lehrkonzepte weiterzuentwickeln, Potenziale für studentische Mitgestaltung zu identifizieren und Lehrveranstaltungen entsprechend auszurichten. Darüber hinaus kann der Teaching Canvas als Gesprächsgrundlage für den kollegialen

Unterstützung von Lehrplanung
und kollegialem Austausch

¹ <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/43cb2102-5eb7-43df-82b3-d880b100b0fd>

Austausch sowie zur Einholung von Feedback durch Studierende genutzt werden und trägt so zur kontinuierlichen Verbesserung der Lehre bei.

Geeignet für unterschiedliche
Fachrichtungen und Lehrformate

Der Teaching Canvas ist ein flexibles Werkzeug für Lehrende aller Fachrichtungen und Lehrformate. Er kann in verschiedenen Lehrveranstaltungstypen eingesetzt werden – unabhängig von Disziplin, Methodik oder Veranstaltungsgröße. Die Auswahl der relevanten Reflexionsfragen liegt dabei in der Verantwortung der Lehrperson, die als Expert*in für ihr Lehrkonzept entscheidet, welche Aspekte besonders wertvoll für die eigene Planung und Umsetzung sind.

Grundlage für Selbstreflexion und
Dialog mit Studierenden

Zentral regt der Teaching Canvas dazu an, sich bewusst mit der eigenen Haltung zur studentischen Partizipation auseinanderzusetzen, mögliche Handlungsspielräume zu reflektieren und auf dieser Basis eine strukturierte Lehrvorbereitung vorzunehmen. Zudem dienen die Reflexionsfragen auch als Grundlage für den Dialog mit Studierenden während Lehrveranstaltungen und können generell den Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden fördern. Dies kann beispielsweise so gestaltet werden, dass Lehrende alle oder zuvor ausgewählte Reflexionsfragen von den Studierenden zunächst in Gruppen oder direkt im Plenum diskutieren lassen.

4 Lehrveranstaltungen mit dem Teaching Canvas planen und durchführen

Die Planung von Lehre bildet die Grundlage für eine gelungene Durchführung von Lehrveranstaltungen, gestaltet sich je nach Fach und Zugehörigkeit zu einer Bezugs-/Arbeitsgruppe bisweilen jedoch als eine solitäre Aufgabe. Der Teaching Canvas bietet insofern eine Begleitung für Lehrende bei dieser Tätigkeit. Durch seine Einteilung in verschiedene Kategorien lenkt er den Blick auf verschiedene Bereiche, die für eine partizipative Lehre ins Blickfeld genommen werden können, ohne dabei den Anspruch auf einen abschließenden Charakter zu erheben.

Teaching Canvas – Studentische Partizipation an meiner Lehrveranstaltung

Titel meiner Lehrveranstaltung: _____

Lernziele:	
Lehr-/Lernmethoden:	Prüfungsform:
Studierende:	Erwartungsmanagement:
Feedback:	Betreuung & Support:
Lernräume:	Kooperationspartner*innen:



Lizenzhinweis siehe erste Seite vom „Teaching Canvas – studentische Partizipation an Lehrveranstaltungen“



5 von 6

Abbildung 1: Übersicht der Kategorien vom Teaching Canvas, Quelle: eigene Darstellung

Der Canvas selbst findet sich mit Freifeldern zum Ausfüllen im Sinne einer *Leinwand für die Lehrveranstaltung* (siehe Abbildung 1) am Ende des mehrseitigen Dokuments, und gibt Lehrenden Platz, ihre Überlegungen für die Veranstaltung festzuhalten. Dem vorangestellt sind Orientierungs- und Reflexionsfragen zu den insgesamt neun inhaltlichen Kategorien des Canvas. Diese beziehen sich mehrheitlich auf die Planung einer Lehrveranstaltung im Vorfeld, greifen aber ebenfalls Impulse auf, die unmittelbar in einer Lehrveranstaltung gemeinsam mit den Studierenden dialogisch ausgehandelt werden können. Beispielsweise können Lehrende und Studierende gemeinsam im Zuge der Durchführung der Veranstaltung entscheiden, ob sie einen Lernvertrag schließen möchten oder welche Formen von Feedback in der Lehrveranstaltung stattfinden werden.

Die Reflexionsfragen zu den einzelnen Kategorien stellen keine unmittelbare Praxisanleitung für Lehrende dar, denn die Fragen müssen durch die eigene Auseinandersetzung mit ihnen stets einerseits individuell beantwortet werden, so dass sie zum Ziel der Lehrveranstaltung und zur Lehrperson passen, aber auch im Rahmen der Durchführung der Veranstaltung mit den Teilnehmenden abgestimmt werden. Erst im Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden zeigt sich, wie den verschiedenen Reflexionsfragen begegnet

werden kann. Eine hilfreiche Orientierung dafür bietet das ZITRUS-Modell², um diese und weitere Faktoren im Blick zu behalten (Ritter-Mamczek, 2016, S. 96).

Durch seinen Aufbau lädt der Canvas zunächst dazu ein, im Sinne des Constructive Alignments (Biggs, 1996) eine Passung von Lernzielen, Lehr-Lernmethoden und Prüfungsformen im Blick zu behalten und dabei studentische Partizipationsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Dem schließen sich die Kategorien *Studierende* und *Erwartungsmanagement* in der Lehre (Schumacher, 2022, S. 79) an – siehe ausführlicher in 4.1 und 4.2 – sowie nachfolgend die Kategorie *Feedback*, die dazu einlädt seine Funktion in der Lehre gezielt einzusetzen (Auferkorte et al., 2023). Schließlich folgen Kategorien, die die Rahmenbedingungen von Lehrveranstaltungen adressieren: *Betreuung & Support*, *Lernräume*, *Kooperationspartner*innen für die Lehrveranstaltung*. Die Reflexionsfragen sind innerhalb der Kategorien so angeordnet, dass Fragen zu Möglichkeiten studentischer Partizipation zuerst aufgeführt werden und allgemeinere didaktische Impulsfragen nachfolgen. Weder Kategorien noch Reflexionsfragen sind dabei als abschließend zu verstehen. Auch in diesem Sinne handelt es sich beim *Teaching Canvas – studentische Partizipation an Lehrveranstaltungen* um ein OER-Material.

Exemplarisch werden im Folgenden zwei Kategorien aus dem Teaching Canvas und ihre Bedeutung für die Lehrplanung und -durchführung betrachtet: (1) *Studierende* und (2) *Erwartungsmanagement*. Diese beiden Kategorien wurden als Beispiele von den Autorinnen zum einen aufgrund ihrer hohen Bedeutsamkeit für die Gestaltung studierendenzentrierter Lehre ausgewählt. Zum anderen verdeutlichen sie anschaulich, welchen Herausforderungen Lehrende in der Konzeption ihrer Lehre begegnen, und wie der Teaching Canvas ihnen dabei helfen kann, diesen zu begegnen.

4.1 Studierende

Die Kategorie *Studierende* im Teaching Canvas zielt darauf ab, dass Lehrende die Heterogenität der Studierendengruppe in ihrer Lehrveranstaltung berücksichtigen, damit verbundene Bedarfe ermitteln und nach ihren Möglichkeiten versuchen, diesen zu begegnen. Eine exemplarische Reflexionsfrage lautet:

- Wie stelle ich als Lehrperson sicher, dass Studierende mit unterschiedlichen Bedarfen sich gleichermaßen in die Gestaltung der Lehrveranstaltung einbringen können?

Diese Frage eröffnet verschiedene Handlungsspielräume für Lehrende, um mit Studierenden in den Dialog zu treten. In Anlehnung an die in Kapitel 2 erläuterten Stufen nach Mayrberger (2019), können Lehrende nun entscheiden, ob sie diese Frage im Vorfeld allein oder im Austausch mit Kolleg*innen aus der Lehre oder mit den Studierenden gemeinsam aufgreifen möchten.

² Das ZITRUS-Modell hilft anhand von sechs Begriffen (Ziel, Ich, Teilnehmende, Ressourcen, Uhr, Stoffreduktion) mit dazugehörigen Leitfragen Methoden und Medien für die eigene Lehre auszuwählen.

Dabei ist es Aufgabe der Lehrperson zu klären, zu welchem Grad Studierende einbezogen werden: Haben sie bspw. die Möglichkeit mitzuwirken, mitzubestimmen oder selbst zu bestimmen, wie heterogenen Bedarfen in der Lehrveranstaltung begegnet wird? Diesbezügliche Expertisen können bei Studierenden höher ausgeprägt sein. Ebenso kann es sinnvoll sein, weitere Unterstützungseinheiten aus der Hochschule bei gesonderten Bedarfen zu konsultieren.

4.2 Erwartungsmanagement: Rollenklärung, Transparenz und Haltung

Die Kategorie *Erwartungsmanagement* regt dazu an, dass sich Lehrpersonen sowohl mit ihren eigenen Erwartungen an ihre Lehrveranstaltung als auch mit denen ihrer Studierenden auseinandersetzen. Dabei geht es z. B. darum, Transparenz zu schaffen, welchen Erwartungen begegnet werden kann und welche Erwartungen ggf. begründet enttäuscht werden könnten. Beispielhafte Reflexionsfragen aus dem Teaching Canvas sind die folgenden:

- Welche Erwartungen bringen die Studierenden in die Lehrveranstaltung mit und wie erfahre ich (als Lehrperson) davon?
- Welche Wünsche, Vorbehalte und Ziele haben sie in Bezug auf meine Lehrveranstaltung?

Mit Blick auf die verschiedenen Grade und Stufen von studentischen Partizipationsmöglichkeiten nach Mayrberger (2019) sind verschiedene Szenarien denkbar. Studierende könnten erwarten, dass sie möglichst wenig aktiviert und in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, wohingegen das Konzept der Lehrperson auf einem hohen Maß an studentischer Partizipation basieren kann. Insofern ist dann eine Rollenklärung sinnvoll und wünschenswert, wo alle ihre Haltungen transparent machen und gemeinsam ausgehandelt wird, an welchen Stellen Freiräume bestehen, in denen Studierende mitwirken, mitbestimmen oder selbst bestimmen können (oder sollen).

Für alle Kategorien im Teaching Canvas entscheidet die Lehrperson darüber, inwiefern die jeweiligen Reflexionsfragen für ihre Veranstaltung eine Rolle spielen und mit wem sie in welchem Rahmen abgestimmt werden. Je nach Entscheidung der Lehrperson kann dann aber die jeweilige praktische Auseinandersetzung mit den Impulsfragen im Kollektiv stattfinden, so dass gemeinsame Entscheidungen ermöglicht werden oder sogar Studierende selbst bestimmen, wie einzelne Elemente in die Lehrveranstaltung integriert werden. Im Sinne einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme für das Gelingen einer Lehrveranstaltung bleibt es nicht alleinige Verantwortung der Lehrperson, dass allen Fragen zufriedenstellend für alle Studierenden begegnet wird.

5 Ausblick und Praxisimpulse

Wenn Studierende sich aktiv an der Lehre beteiligen, trägt dies nach Einschätzung und Erfahrung der Autor*innen zu einer motivierenden Lehr-Lern-Atmosphäre bei. Studierende können ihre Kommunikations-, Kooperations- und Reflexionskompetenzen stärken und weiterentwickeln. Dafür

braucht es diverse Wege zur Partizipation, um diese einer diversen Studierendenschaft im Kontext von Lehre zu ermöglichen. Mit aktivierender Lehre ist nicht gleichzeitig auch studentische Partizipation gewährleistet, aber für eine partizipative Umgebung müssen Lernende aktiv und aktiviert sein. Der *Teaching Canvas – studentische Partizipation an Lehrveranstaltungen* regt Lehrende und Studierende dazu an, miteinander in den Dialog zu treten, um gemeinsam Möglichkeitshorizonte auszuloten, neue Arbeits- und Umgangsformen in der Lehre zu erproben und zusammen die Verantwortung für das Gelingen von Lehrveranstaltungen zu übernehmen.

Da es sich bei diesem Teaching Canvas um ein OER-Material handelt, lädt er dazu ein, für die eigenen Bedarfe individuell angepasst zu werden. Weitere Lehrende und Studierende können von modifizierten Neuveröffentlichungen profitieren. Dabei zielen die Reflexionsfragen bewusst darauf ab, dass Lehrende Entscheidungen treffen, welche Impulse für ihre Lehrpraxis relevant sind, so dass ihr Erfahrungswissen die Basis für die Arbeit mit dem Teaching Canvas bildet. Es geht nicht darum, dass studentische Partizipation (in verschiedener Ausprägung) in jeder Lehrveranstaltung gleichermaßen sinnvoll und gewinnbringend ist. Ziel ist stattdessen, dass Lehrende ihre gängigen Praktiken, wie sie Lehren und Lernen gestalten, auf den Prüfstand stellen und weiterdenken, in welcher Form Studierende in die Gestaltung von Lehre mit einbezogen werden können.

Literatur

- Auferkorte Michaelis, N., Linde, F., Bonnes, M., Haschke, H. & Hintze, A. (2023). Feedback für den Lehralltag. Verlag Barbara Budrich
- Bachus, L., Gostmann, I. & Springhorn, J. (2025). Teaching Canvas – studentische Partizipation an Lehrveranstaltungen. <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/43cb2102-5eb7-43df-82b3-d880b100b0fd>
- Bachus, L., Saukel, K. & Rahrt, R. (2023). Studierendenzentrierung neu denken. Diskussionspapier. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Studierendenzentrierung%20neu%20denken.pdf>
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Felten, P., Bovill, C. & Cook-Sather, A. (2014). Engaging students as partners in learning and teaching (1): benefits and challenges – what do we know? 1-4. https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/45798214/Felten_et_al_2014_Engaging_students_as_partners_1_.pdf
- Friedrich, C. (2018). Digital Teaching Canvas. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Digital_Teaching_Canvas_HFD_Summer_School_2018.pdf
- Mayrberger, K. (2019). Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung. Beltz Juventa
- Ritter-Mamczek, B. (2016). Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis. Kompetent lehren, Band 1 (2. überarbeitete Auflage). Verlag Barbara Budrich
- Schumacher, E. M. (2022). Schwierige Situationen in der Lehre: Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis-Mit Hinweisen zur Online-Lehre (Vol. 2). UTB
- v. Wedelstaedt, A. K. (2024). Satellitenseminare – Angeleitetes Selbststudium. LehrGut: Blog für philosophische Hochschullehre. <https://lehrgut.org/satellitenseminare-angeleitetes-selbststudium/>