

Studierende in hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen beteiligen – ein erfahrungsbasierter Vorschlag

Zusammenfassung

Der Beitrag präsentiert ein Konzept eines hochschuldidaktischen Weiterbildungskurses für Mediziner:innen und Gesundheitswissenschaftler:innen, welches die studentische Perspektive systematisch integriert, indem Studierende sich an diesen Veranstaltungen beteiligen und ihre Sicht auf Lehre, ihre Erfahrungen im Studium und ihre Vorstellungen gelingenden Lernens einbringen. Diese studentische Perspektive trifft in diesen Kursen einerseits auf Sichtweisen und Einschätzungen von Dozierenden und ihre spezifischen beruflichen Erfahrungen und Herausforderungen in der Verknüpfung von Lehre, Forschung und Klinik sowie andererseits auf Erkenntnisse aus der Hochschuldidaktik. Die Kurse beabsichtigen eine Erweiterung und Differenzierung hochschuldidaktischer Kompetenzen von Dozierenden, angestrebt ist Lehrentwicklung und Lehrqualität in diskursivem Austausch mit studentischer Beteiligung.

Schlüsselwörter

Studentische Partizipation, hochschuldidaktische Weiterbildung, Lehrentwicklung, Studierendengeneration, Medizin und Gesundheitswissenschaften

1 Universität Luzern; stefan.gysin@unilu.ch; ORCID 0000-0002-6344-6873

2 Universität Luzern; christian.schirlo@unilu.ch

3 Corresponding author; Pädagogische Hochschule Luzern; peter.tremp@phlu.ch; ORCID 0000-0002-8206-5195

Involving students in continuing education courses in higher education didactics: An experience-based proposal

Abstract

This paper presents a concept for a continuing education course in higher education didactics for physicians and health scientists that systematically integrates the student perspective by having students participate in the courses and bring in their views on teaching, their experiences during their studies, and their ideas of successful learning. In the courses, the student perspective adds to the professional experiences and views of the participating lecturers and is of particular relevance for clinical teaching.

Through a discursive exchange featuring significant student participation, these courses aim to enhance participating lecturers' didactic skills and thereby improve curriculum development and overall teaching quality.

Keywords

student participation, continuing education in higher education didactics, curriculum development, student generation, medicine and health sciences

1. Hochschule als gemeinsames Vorhaben – Die Bedeutung studentischer Partizipation

Das Postulat „studentische Partizipation“ hat in den letzten Jahren – nicht zuletzt durch Empfehlungen von Qualitätsagenturen und zugrundeliegende Qualitätskriterien auch für Programmakkreditierungen – an Bedeutung gewonnen. Partizipation kann sich dabei auf verschiedene Gestaltungsbereiche von Hochschulen beziehen und Gremienarbeit ebenso einschließen wie beispielsweise die studentische Beteiligung an Forschungsaktivitäten.

Im Bereich der Lehre machen verschiedene Reports (zum Beispiel Raffaele & Rediger, 2021), Empfehlungen (zum Beispiel Wissenschaftsrat, 2022) und Handreichungen (zum Beispiel Glesinski et al., 2021) auf die Vielfalt von Realisierungsformen aufmerksam: Von studentischen Referaten über Tutorien bis zur Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen, von Lehrveranstaltungsevaluationen in verschiedenen Formaten bis zur Mitwirkung an der Curriculumsentwicklung (vgl. Tresp, in Druck). Im Hinblick auf die Beteiligung von Studierenden im Faculty Development berichten Wright et al. (2019) von einem Projekt, in welchem einzelne Kursmodule mit dem Ziel der Vermittlung von Kompetenzen zum universitären Lernen, Lehren und Prüfen bei Dozierenden aus klinischen Bereichen von Studierenden durchaus erfolgreich geleitet werden.

Das Postulat „studentische Partizipation“ kennt mehrere Begründungslinien, zum Beispiel:

- Mitbestimmen und Mitgestalten, wo es einen angeht,
- Demokratische Strukturen einüben und pflegen,
- Lehrqualität verbessern dank Perspektivenerweiterung.

Insgesamt steckt dahinter auch ein Konzept von Hochschule, das Wissenschaft als gemeinsames Projekt und Hochschule als gemeinsamen Gestaltungsraum versteht und den Studierenden eine entsprechende Rolle zuweist. Selbstverständlich wird diese Mitgestaltung nicht von allen Studierenden einzeln eingefordert, vielmehr versteht sich dieses Konzept als Einladung zur Kooperation der verschiedenen Akteursgruppen respektive ihren Vertretungen.

Dabei ist freilich zu beachten, dass Partizipationsabsichten dort an ihre Grenzen kommen, wo wir es mit institutionellen Machtasymmetrien zu tun haben, wo beispielsweise Lehrende sowohl in ihrer qualifizierenden Funktion unterstützend tätig sind, aber gleichzeitig mit Prüfungen und Notenvergaben Selektionsinstrumente und somit institutionelle Macht über die Studierenden zugewiesen erhalten: „Keine Partizipationsmaßnahmen können ohne Weiteres diese Machtkonstellation aushebeln.“ (Rybnikova & Scholz, 2015, S. 122).

Diese Macht-Asymmetrie legitimiert sich durch die fachliche Expertise der Dozierenden, die also in Aushandlung gebracht werden muss mit der Perspektive der Studierenden. Geklärt werden muss beispielsweise, in welchem Bereich, in welchen Fragen überhaupt ein gemeinsamer Handlungsraum und damit geteilte Verantwortung gesehen und eine gemeinsame Verständigung gesucht wird.⁴

In unserem Beitrag berichten wir von hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen für Mediziner:innen und Gesundheitswissenschaftler:innen, welche die studentische Perspektive konzeptionell berücksichtigen, indem Studierende sich an diesen Weiterbildungskursen beteiligen und ihre Perspektive einbringen, sei es über einzelne Voten oder Fragestellungen in interaktivem Austausch oder im Rahmen von Kurssequenzen, in denen spezifische Aufgaben oder Fragestellungen an die Studierenden

4 In unserem Beispiel der Medizinstudierenden in der Schweiz ist beispielsweise erwähnenswert, dass diese bei der Weiterentwicklung des Lernzielkatalogs und damit der (auch prüfungsrelevanten!) Zielsetzungen des Studiums eingebunden sind.

gerichtet werden. Diese studentische Perspektive trifft damit einerseits auf Erkenntnisse aus der Hochschuldidaktik und andererseits auf spezifische berufliche Herausforderungen von Dozierenden in der Verknüpfung von Klinik, Forschung und Lehre.

2. Austausch über Lehre und Studium – Zielsetzung und Setting der hochschuldidaktischen Weiterbildungskurse

Unser Erfahrungsbericht bezieht sich auf ein Konzept hochschuldidaktischer Weiterbildung, das wir in den letzten vier Jahren an der Universität Luzern im Bereich der Medizin und Gesundheitswissenschaften in zwei verschiedenen Weiterbildungsformaten (einmalig durchgeführtes longitudinales Werkstattsymposium mit insgesamt sechs ganztätigen Kursen im Zeitraum eines Jahres und ab 2022 zweimal pro Jahr ein 2-tägiger Basiskurs Didaktik⁵) erprobt haben. Das Weiterbildungsangebot richtet sich also an Dozierende in den entsprechenden Studiengängen.

Die Kurse werden mit jeweils rund 25 Dozierenden (auf unterschiedlichen akademischen und professionellen Hierarchiestufen) durchgeführt, die Beteiligung ist freiwillig.

Der Kurs weist – im Vergleich mit den üblichen hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen und in Ergänzung zum darzustellenden Einbezug der Studierenden – einige Besonderheiten auf. Eine Eigentümlichkeit liegt beispielsweise darin, dass sich die Kursleitung aus drei Personen zusammensetzt, was sowohl allgemeine hochschuldidaktische Expertise und spezifisch medizindidaktische Expertise und inhaltliches Fachwissen verbindet. Als weitere (überaus geschätzte) Besonderheit kann erwähnt werden, dass die beiden Kurstage an unterschiedlichen Orten stattfinden:

5 Der Basiskurs Didaktik umfasst zwei einzelne, aber miteinander verknüpfte Kurstage, die im zeitlichen Abstand von rund drei bis vier Wochen stattfinden.

der erste Tag in einem Seminarraum der Universität, der zweite Kurstag in den Räumlichkeiten einer Partnerinstitution, welche in die Studiengänge einbezogen ist. Dies sind einerseits Spitäler, andererseits auch verwandte Bildungsinstitutionen. Hierbei wird stets auch eine Führung durch diese Institution integriert. Diese Ortswahl unterstreicht nicht zuletzt auch die Absicht „Community-Building“, das sich zum einen auf die Hochschulgemeinschaft, zum andern auf die *professional community* bezieht und damit die Professionsorientierung der gesundheitswissenschaftlichen und in noch höherem Maße der medizinischen Studiengänge adressiert.

2.1 Konzeption des Kurses

Entsprechend der zeitlichen Kürze des Weiterbildungsangebotes sind die Zielsetzungen bescheiden formuliert – und gleichwohl anspruchsvoll. Zum einen wird versucht, mit dem in der Schuldidaktik verbreiteten Grundmodell „Angebot – Nutzung – Wirkung“ (Fend, 1981; Vieluf et al., 2020) eine grundlegende Einsicht in institutionalisierte Lehr-/Lernprozesse zu bieten, die sich in der konkreten Gestaltung in vielfältiger Form entfalten kann und das Postulat „Lernprozessorientierung“ konkretisiert. Zum anderen ist beabsichtigt, ein Interesse an didaktischen Fragen zu wecken resp. zu vertiefen, was dann mit Einladungen für weitere Angebote verbunden ist.

Konkret ist der Kurs – ergänzt durch einen einleitenden Teil, der das Thema „Starten“ ins Zentrum rückt – in drei inhaltliche Teile gegliedert, welche je einen spezifischen Umgang mit Wissen ins Zentrum rücken: Wissen vermitteln (rekurriert auf Präsentationsformen, welche beispielsweise in Vorlesungssettings bedeutsam sind), Wissen austauschen (hier beziehen wir uns beispielsweise auf die Veranstaltungsform des Seminars) und Wissen selbstständig erarbeiten (lassen) (womit wir uns insbesondere auf das Selbststudium, seine Verknüpfung mit Präsenzphasen und die Rolle der Dozierenden beziehen). Ergänzt werden diese Formen des Umgangs mit Wissen mit weiteren Überlegungen, beispielsweise zur „Praxisorientierung“.

2.2 Auswahl der Studierenden

Mit der beabsichtigten Beteiligung von Studierenden in unserem Kurs stellt sich bereits die praktische Frage der Rekrutierung und Auswahl. Bei uns erfolgt die Rekrutierung der Studierenden primär über den sogenannten Fachverein, also die studentische Interessenvertretung. Bei sehr geringen Interessensbekundungen werden ergänzend gezielt einzelne, häufig durch ihr Engagement in verschiedenen Bereichen der studentischen oder hochschulischen Selbstverwaltung bekannte Studierende angefragt, auch wenn damit ein gewisser Selektionsbias verbunden ist.

Da das Weiterbildungsangebot Dozierende aus gesundheitswissenschaftlichen und medizinischen Studiengängen adressiert, werden jeweils Studierende aller Studiengänge angefragt und dabei wird versucht, Studierende aus verschiedenen Studienjahren zu rekrutieren.

Nach ersten Erfahrungen werden zur Vermeidung einer gewissen studentischen Routine in aller Regel jeweils neue, bislang nicht in Weiterbildungsangeboten involvierte Studierende berücksichtigt. Die studentische Beteiligung wird mit einer Teilnahmebestätigung zuhanden der Studierenden ausgewiesen.

2.3 Absichten

2.3.1 Studentische Lernperspektive einbringen

Mit dem Modell „Angebot – Nutzung – Wirkung“ können verschiedene Zusammenhänge im Lehr-/Lernprozess illustriert werden. So zum Beispiel zwischen dem Lehrangebot einerseits und der studentischen Nutzung dieses Angebots andererseits. Diese wiederum hängt von verschiedenen Faktoren ab, so zum Beispiel dem Vorwissen, dem Interesse etc. Allerdings kann gerade bezüglich Interesse auch gezeigt werden, dass diese Größe veränderbar und u.a. wesentlich vom Lehrangebot abhängig ist.

Dies wird in unserem Kurs beispielsweise zum Thema, wenn es um den Start von Lehrveranstaltungen geht: Wie gestalten Dozierende die ersten paar Minuten einer

Vorlesung, wie wecken sie Interesse, wie orientieren sie sich bereits am beabsichtigten Lernergebnis, wie kommunizieren sie den Studierenden die Rahmenbedingungen und die Erwartungen an die Lehrveranstaltung oder wie thematisieren sie verpflichtende Leistungsnachweise?

In kurzen Videoausschnitten zeigen wir zwei Eröffnungsszenen von Vorlesungen und diskutieren diese beispielsweise bezüglich der Funktion, die hier ins Zentrum gerückt ist, oder bezüglich der studentischen Aktivitäten, die eingeplant sind – und welche Alternativen passend wären. Zudem fragen wir, wie diese Eröffnungsszenen in ihrer didaktischen Qualität eingeschätzt werden. Diese Frage richtet sich an Dozierende und an Studierende gleichermaßen, womit unterschiedliche Perspektiven zur Sprache kommen.

Der hochschuldidaktische Weiterbildungskurs integriert des Öfteren Diskussionen und Einschätzungen zur didaktischen Qualität, wobei die studentische Perspektive bisweilen ernüchternd wirken kann. So stellen beispielsweise einige Dozierende zwar viele Präsentationsfolien zur Verfügung, diese werden aber nach Aussage der Studierenden im Anschluss an die Lehrveranstaltung kaum genutzt. Thema wird dabei, wie begleitende Unterlagen ausgewählt und konzipiert sein müssen, um von den Studierenden auch tatsächlich als (spätere) Lernunterstützung wahrgenommen zu werden.

2.3.2 Aktuelle Formen des Studiums konkretisieren

Gerade diese (nicht-)Nutzung von Präsentationsfolien kann als Hinweis darauf gelten, wie Studierende ihr Lernen organisieren und allgemein: wie sie ihr Studium gestalten. Dies zeigt sich besonders deutlich, wenn wir auf Möglichkeiten hinweisen, die mit digitalen Tools zusammenhängen, die für die Generation der Dozierenden in ihrer Studienzeit nicht zur Verfügung standen.

Thematisiert wird also beispielsweise auch der Wandel weg von Büchern und Skripten hin zu digitalen Tools wie E-Learning-Programmen und weiteren Plattformen. Dabei zeigen sich allerdings Unterschiede zwischen Studienstufen, Fachgebieten und Wissensformen.

So stellt beispielsweise die digitale Lernplattform „Amboss“ – bekannt geworden durch den 100-Tage-Lernplan mit orientierender Gewichtung von Inhalten als Vorbereitung auf die Abschlussprüfung im Studiengang Medizin (Eidgenössische Prüfung) – Lernkarten, Videos oder Prüfungsfragen zur Verfügung.⁶ „Amboss“ wird in unserem Kurs als Tool exemplarisch aufgegriffen und mit anderen didaktischen Methoden wie „Flipped Classroom“ verknüpft. Thema ist also nicht die inhaltliche Korrektheit und der Detailgrad des Fachwissens, sondern die didaktische Bedeutung. Und in der konkreten Weiterbildungssituation verkehren sich bisweilen die üblichen Rollen: Studierende zeigen den Dozierenden, wie sie „Amboss“ nutzen, welche Lernmöglichkeiten dieses Tool bietet etc.

„Amboss“ wird damit als „Lernangebot“ zum Thema und in der Verknüpfung mit der studentischen Verwendung passend in das Modell „Angebot – Nutzung – Wirkung“ integriert, gleichzeitig werden damit gegenwärtige Studienrealitäten illustriert.

2.3.3 Raum für interessierende Auskünfte bereitstellen

Die genannten Beispiele sind vonseiten der Kursleitung geplant, sie sind also Teil der Konzeption der Weiterbildung, welche Sichtweise und Erfahrungen von Dozierenden mit Sichtweisen und Erfahrungen von Studierenden konfrontiert.

Von besonderer Bedeutung sind aber auch ergänzende Fragen, welche von Dozierenden spontan an die Studierenden gerichtet werden: „Jetzt frage ich mich aber, wie macht ihr ...“. Der hochschuldidaktische Weiterbildungskurs gibt immer wieder Gelegenheit, miteinander ins Gespräch zu kommen über didaktische Fragen – auch unabhängig von der eigenen Lehrveranstaltung und den „eigenen“ Studierenden. Hier spielen dann auch die großzügigen Pausenzeiten in unseren Kursen eine zentrale Rolle als Gelegenheiten des informellen Austauschs.

6 Die Studierenden haben je individuell Zugriff auf diese Plattform, während für Dozierende institutionelle Accounts zur Verfügung stehen.

3. Bereichernder Austausch – Erfahrungen und Perspektiven der Teilnehmenden

Die Weiterbildungskurse werden regelmäßig evaluiert mit dem Ziel, das Programm stetig weiterzuentwickeln und Inhalte zu optimieren. Dabei haben wir der studentischen Beteiligung besondere Beachtung geschenkt und sowohl die Einschätzungen der Dozierenden als auch diejenige der Studierenden eingeholt. Methodisch verwenden wir verschiedene Ansätze, die von strukturierten Befragungen bis zu niederschweligen „Classroom Assessment Techniques“ (CATs) reichen. Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl von Teilnehmenden ist dabei das Vorgehen bei den Dozierenden und Studierenden unterschiedlich. Bei den Dozierenden haben wir eine größere, schriftliche Umfrage mit Feedback zum gesamten Kurs durchgeführt, bei den Studierenden haben wir qualitatives Feedback mit einem Fokus auf ihre eigene Rolle im Kurs eingeholt.

3.1 Perspektive der Dozierenden

In der größeren, schriftlichen Umfrage (n=35) haben wir umfassendes und strukturiertes Feedback der Dozierenden eingeholt. In Bezug auf die Atmosphäre während der Kurse werden die studentischen Beiträge aus Sicht der Dozierenden auf einer 5er-Likert-Skala⁷ mehrheitlich als konstruktiv und wertschätzend verortet (4.51). Die mögliche Einschränkung, die eigene Lehrerfahrung in der Anwesenheit von Studierenden einzubringen, wird als sehr gering empfunden (1.66), ebenso scheint der Umfang der studentischen Beteiligung nicht zu groß zu sein (1.97). Der Kurs gibt den Dozierenden auch gewisse Einblicke in die Lernstrategien der heutigen Studierenden (3.46), deren Nutzung von Lehr- und Lernmaterialien (3.66) und eröffnet ihnen eine neue Perspektive auf das Studium und die eigene Lehrtätigkeit (3.31). Besonders wertvolle Hinweise gibt es in den Bereichen Wissensvermittlung (3.46),

⁷ 1 = stimme überhaupt nicht zu; 5 = stimme voll und ganz zu.

Bereitstellen von Lernressourcen (3.57) und Lehrveranstaltungsplanung (3.31), weniger zur Erstellung von Prüfungen (2.57). Generell wird der aktive Einbezug von Studierenden als sehr bereichernd erlebt (4.14) und soll auch künftig beibehalten werden (4.31).

Wie oben erwähnt, setzen wir auch immer wieder niederschwellige Evaluationsformen ein, um zeitnahes und direktes Feedback zu erhalten. Unter anderem haben wir die Teilnehmenden unseres letzten Kurses gebeten, eine 1-Satz-Zusammenfassung zur studentischen Partizipation zu verfassen. Diese Ergebnisse decken sich gut mit den strukturierten Befragungen.⁸ Die aktive Beteiligung von Studierenden im Kurs wird ausschließlich (!) positiv bewertet: „hervorragend“, „sehr gut“, „wertvoll“!

Mehrfach genannt werden der Perspektivenwechsel, dass sich also die Studierenden mit ihren Überlegungen und Einschätzungen zu Lehre und Studium einbringen und dass sie damit auch über die Lernpraxen und -erfahrungen der gegenwärtigen Studierendengeneration berichten. Hervorgehoben werden auch die „erfrischenden“ und „konstruktiven“ Diskussionen, zudem seien die Äußerungen der Studierenden stets „wertschätzend“, bisweilen auch „unerwartet“. Zusammenfassend also: „Die Präsenz der Studis war 100% bereichernd.“⁹

3.2 Perspektive der Studierenden

Die Perspektive der Studierenden zu ihrer eigenen Partizipation haben wir schriftlich mittels offener, semi-strukturierter Fragen abgeholt. Dabei haben wir uns vor allem auf die Dimensionen eigene Rolle, Atmosphäre im Kurs und Interaktion mit den Dozierenden fokussiert. Zusammenfassend finden es die Studierenden spannend, die

8 Insgesamt dürfen wir feststellen, dass uns die Einbindung der Studierenden mit jeder Durchführung besser gelingt. Dies spiegelt sich sowohl in der eigenen Einschätzung als Kursleitung als auch in den Rückmeldungen der Teilnehmer:innen und weist auf die Notwendigkeit sorgfältiger Überprüfungs- und Optimierungsprozesse hin.

9 Ein überaus positiver Kommentar schließt augenzwinkernd: „Ihr habt natürlich die Vorzeigestudis mitgebracht 😊.“

Perspektive der Dozierenden zu hören, und sie erleben die Diskussionen wohlwollend und auf Augenhöhe. Die gestellten Aufgaben und Fragen sind passend gewählt, wobei teilweise sogar noch mehr Zeit für den Austausch eingeplant werden könnte. Und immer wieder wird erwähnt, dass die Studierenden gerne dabei gewesen seien, denn „es ist doch praktischer, wenn die Dozenten auch gerade hören können, wie es auf der anderen Seite ist, und wenn die Studis hören, was die Dozenten schwer finden“.

Zur Illustration der genannten Punkte werden in der Folge drei einzelne schriftliche Zitate aufgeführt:

„Die Teilnahme an den Didaktik-Kursen war eine sehr positive Erfahrung. Ich war sehr überrascht, wie interessiert und offen unsere Dozierenden für unserer Perspektive gewesen sind. Es schien mir, dass einige Herausforderungen des Studiums vielen Dozierenden nicht mehr bewusst gewesen sind, obwohl sie alle ebenfalls mal studiert haben. Umgekehrt hat der Kurs auch Einblicke in die Herausforderungen der Vorbereitung und Umsetzung unserer Lehrveranstaltungen gegeben und man kann nun auch besser verstehen, warum gewisse Vorschläge nicht ohne weiteres umgesetzt werden können.“

„Da die Themen des Kurses viele Punkte abdeckten, welche auch aus der Sicht der Studierenden relevante Aspekte des Studiums sind (Lernziele, Lernunterlagen, Interaktion in der Lehre etc.), konnte die studentische Perspektive in den daraus entstehenden Diskussionen immer wieder auf natürliche Weise in die Diskussion einfließen.“

„Das aktive Einbeziehen von uns Studierenden in einem solchen Kurs hat mir sehr gefallen. Es schuf eine Plattform, um Probleme und Herausforderungen der Studierenden direkt an die Dozierenden anzubringen, diese auf Augenhöhe mit ihnen zu diskutieren und gemeinsam nach möglichen Lösungen zu suchen. Es war auch spannend zu sehen, mit welchen Herausforderungen unsere Dozierenden bei der Vorbereitung unserer Lehrveranstaltungen z.T. konfrontiert sind.“

4. Partizipative Lehrentwicklung durch studentische Beteiligung an hochschuldidaktischer Weiterbildung? – Diskussion unserer Erfahrungen

Mit unserem Einbezug von Studierenden in hochschuldidaktische Weiterbildung beabsichtigen wir Lehrentwicklung. Diese soll unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen und dabei die Unterschiede der verschiedenen Rollen beachten. Partizipation in unserem Vorschlag hat also eine klar formulierte Zielsetzung – und berücksichtigt gleichzeitig für uns nicht aushandelbare Grenzen resp. kennt Themenbereiche, die wir in der hochschuldidaktischen Weiterbildung gar nicht ansprechen.

Viele Konzepte zu Partizipation unterscheiden zwischen Graden von Partizipation, die von „Nicht-Partizipation“ über Anhörung“ und „Mitbestimmung“ bis zu „Entscheidungsmacht“ und „Selbstständige Organisation“ reichen können (Wright et al. 2007, S. 2). Unser Vorschlag lässt sich hier nicht direkt zuordnen, weil in unseren Kursen Dozierende adressiert werden, welche – so die zentrale Absicht – ihre hochschuldidaktischen Kompetenzen erweitern und differenzieren sollen. Gleichwohl wird Lehrentwicklung und Lehrqualität als gemeinsames Anliegen verhandelt.

Im Austausch von hochschuldidaktischen Erkenntnissen, Lehrpraxis von Dozierenden und studentischen Erfahrungen treffen Wissensbestände aufeinander, die unterschiedlich generiert wurden. Während Dozierende mit ihrer Lehrpraxis oftmals alleine gelassen sind und kaum Einblick haben in die Hörsäle und Seminarräume ihrer Kolleg:innen¹⁰, bringen Studierende Erfahrungen aus vielfältigen Lehrsettings mit unterschiedlichen Lehrpersönlichkeiten ein, verknüpft mit eigenen Studien- und Lernstrategien. Das hochschuldidaktische Wissen wiederum ist in wesentlichen Belangen forschungsbasiert und allgemein. Diese unterschiedlichen Wissensbestände

10 Unser hochschuldidaktischer Weiterbildungskurs wird ergänzt durch eine kollegiale Hospitation, die zwischen den beiden Kurstagen erfolgt.

gilt es produktiv zu nutzen und normativ auszuhandeln. Damit werden eigene Positionen ebenso zur Diskussion gestellt wie gleichzeitig differenziert und um andere Perspektiven bereichert. Wenn im englischen Sprachraum solche Konzepte oftmals unter dem Label „Students as partners“¹¹ diskutiert werden, so würden wir dies in unserem Beispiel erweitern und die Gegenseitigkeit betonen wollen: Students and teachers as partners.

Die studentische Perspektive zur Lehrgestaltung wird üblicherweise in Lehrevaluationen (konkret oftmals mittels Lehrveranstaltungsevaluationsbögen) eingeholt. Damit wird allen Studierenden die Möglichkeit eingeräumt, sich zu äußern, wobei zu den formulierten Einschätzfragen meistens auch offene Antwortfelder für weitere Kommentare vorgesehen sind. Diese breite Beteiligungsmöglichkeit stellt eine gewisse Repräsentativität sicher, wenn sich auch erfahrungsgemäß die Beteiligung in Grenzen hält.

Ergänzend zu solchen Lehrveranstaltungsevaluationen wird in unserer Fakultät zudem in Fokusgruppen die curriculare Komposition eines Studiengangs thematisiert. Hier stehen also nicht veranstaltungsbezogene Rückmeldungen im Zentrum, sondern übergreifende Lern- und Studienerfahrungen. Hier – wie auch in unseren hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen – ist damit allerdings die Beteiligungsbreite beschränkt. Und mit dem Einbezug einer bloß kleinen Anzahl Studierender stellt sich die Frage der Repräsentativität in besonderer Deutlichkeit.

Dabei ist festzuhalten: Wir verstehen unseren Vorschlag nicht als ausschließende Alternative zu Lehrveranstaltungsevaluationen, vielmehr als ergänzende Möglichkeit, welche vor allem Diskursivität betont. Diese kann durch den Einbezug von repräsentativen Erhebungsmethoden ergänzt werden, indem beispielsweise deren Ergebnisse in die hochschuldidaktische Weiterbildung einfließen. Diese Diskursivität ist gleichzeitig modellhaft zu verstehen: Lehre und Studium sind ein gemeinsames

11 Vgl. zum Beispiel <https://www.centerforengagedlearning.org/resources/students-as-partners/>

Geschäft, über das Dozierende und Studierende ins Gespräch kommen sollen – auch innerhalb der üblichen Lehrveranstaltungen.

Unsere Weiterbildungskurse bleiben aber in erster Linie Weiterbildungskurse für Dozierende, partizipative Lehrentwicklung ist lediglich ein Aspekt. Insofern sind in diesen Weiterbildungskursen auch stets die allermeisten Beteiligten Dozierenden – ein ausgeglichenes Zahlenverhältnis wird bei Weitem nicht angestrebt.

Unsere Weiterbildungskurse richten sich an Dozierende einer einzelnen Fakultät („Gesundheitswissenschaften und Medizin“), die zudem – auch dank der vergleichsweise sehr geringen Studierendenzahlen – durch einen sehr persönlichen Charakter geprägt ist. Durch die Ausrichtung auf eine einzelne Fakultät stehen sowohl die Fachinhalte der Lehrveranstaltungen als auch die disziplinären Traditionen und Lehrgepflogenheiten der Teilnehmer:innen unserer Kurse¹² in einem bestimmten Verwandtschaftsverhältnis. Allgemein aber stellt sich die Frage, ob sich dieses Modell auch auf andere hochschuldidaktische Kurse übertragen ließe, die Dozierende aller Fachrichtungen adressieren. Und welche Studierenden wären dann die Gesprächspartner, müssten diese ebenfalls alle Fachrichtungen vertreten?

Wir haben unser Modell bisher nicht auf weitere hochschuldidaktische Weiterbildungen übertragen, sehen aber gleichwohl gute Möglichkeiten. Dabei würden wir uns allerdings deutlicher an Lehrformaten orientieren und beispielsweise die Gestaltung von Vorlesungen ins Zentrum rücken, ohne spezifische Inhalte und Studierende aller Fakultäten berücksichtigen zu müssen. Zu prüfen wäre allerdings, wie sich Studienalltag und Studiumsrealitäten der Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen unterscheiden – beispielsweise bezüglich wöchentlicher Präsenzverpflichtung, der Bedeutung des Selbststudiums oder der Verknüpfung von Lehrveranstaltungen mit Prüfungsmodalitäten.

12 Wir haben stets deutlich mehr Dozierende aus der Medizin als aus den Gesundheitswissenschaften.

Zusammenfassend dürfen wir abschließend unsere *Lessons learned* verallgemeinernd festhalten:

- Studierende aktiv in Faculty Development und konkret in hochschuldidaktische Weiterbildungskurse einzubinden, macht Sinn und wird von beiden Seiten (Dozierende und Studierende) als bereichernd wahrgenommen.
- Mehrwert bieten vor allem die verschiedenen Perspektiven (Stichwort Generationen) sowie der direkte Austausch, welcher auch gegenseitiges Verständnis fördert.
- Als wichtig hat sich die aktive Einbindung der Studierenden durch konkrete Aufgabenstellungen und Diskussionspunkte erwiesen.
- Es bewährt sich, Studierende aus den verschiedenen Jahreskohorten zu beteiligen. Dabei ist zu beachten, dass das Auswahlverfahren der Studierenden bisweilen mit einem bestimmten Bias einhergeht, hier wären passende ergänzende Mittel zu prüfen, um die Diversität der Studierenden zu integrieren.

Das Modell „Angebot – Nutzung – Wirkung“ macht darauf aufmerksam, dass Lehre und Studium eine Gemeinschaftsaufgabe darstellen. Zwar sind die Rollen und Aufgaben unterschiedlich verteilt, aber gemeinsame Verständigung und gemeinsames Aushandeln sind notwendig, um Lehr- und Studienqualität zu erreichen. Unser hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot illustriert dies sowohl in der inhaltlichen Ausrichtung als auch im gewählten Setting – als Beitrag zu einer partizipativen Hochschulkultur.

5. Literaturverzeichnis

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. Urban und Schwarzenberg.

Glesinski, A.-L., Vergöhl, F., Dingfeld, K., Recke, E., & Fricke, L. (2021). *Studentische Partizipation in der Hochschullehre initiieren. Handreichung für partizipative Lehre*. <http://partizipativstudieren.de/2021/02/06/handreichung-studentische-partizipation-initiieren/>

Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy. https://www.researchgate.net/publication/264240134_Engagement_through_partnership_students_as_partners_in_learning_and_teaching_in_higher_education

Raffaele, C., & Rediger, Ph (2021). Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre (HoF-Arbeitsbericht 117), unter Mitarbeit von Sebastian Schneider, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. <https://www.hof.uni-halle.de/publikation/die-partizipation-studierender-als-kriterium-der-qualitaetssicherung-in-studium-und-lehre/>

Rybnikova, I., & Scholz, M. (2015). Partizipation von Studierenden in der universitären Lehre. *Hochschulmanagement. Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen*, 10(3+4), 118–123.

Tremp, P. (im Druck). Studentische Partizipation. In N. Vöing (Hrsg.), *Praxishandbuch Hochschullehre*. transcript.

Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik; Beiheft*, 66(Beiheft 66), 63–80.

Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22.pdf>

Wright D.B., Mullen A., & Gardner A. (2019). Does Student-Led Faculty Development Have A Place in Health Professions Education? [version 1]. *MedEdPublish*, (8), 34. <https://doi.org/10.15694/mep.2019.000034.1>

Wright, M., Block, M., & von Unger, H. (2007). *Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung* [Konferenzbeitrag]. 13. bundesweiten Kongress Armut und Gesundheit, Berlin, Deutschland. https://www.armut-und-gesundheit.de/uploads/tx_gbbkongressarchiv/Wright__M..pdf