

Selina Gartner¹ & Erika Unterpertinger²

„Ich bin genauso Teil des Projekts irgendwie“ – Studentische Partizipation auf Ebene von studentischer Mitarbeit

Zusammenfassung

Tutor:innen und Studienassistent:innen sind für studentische Partizipation zentral: Sie erhalten einerseits Einblicke in universitäre Strukturen, andererseits ermöglichen sie Partizipation für andere Studierende. Der vorliegende, explorative Beitrag greift dieses im österr. Hochschulkontext noch wenig erforschte Feld auf und erforscht die Selbstwahrnehmung von studentischen Mitarbeitenden als studentisch Partizipierende. Die thematische Analyse von zwei Gruppendiskussionen mit studentischen Mitarbeitenden zeigt, dass studentische Mitarbeitende ein starkes Bewusstsein für das Ermöglichen von Partizipation anderer Studierender haben, sich selbst aber häufig nicht als partizipierend wahrnehmen.

Schlüsselwörter

Studentische Partizipation, studentische Mitarbeitende, Tutorium, Lehren und Lernen, Peer-Ebene

1 Corresponding author; Universität Wien; selina.gartner@univie.ac.at; ORCID 0009-0006-8638-4448

2 Corresponding author; Universität Wien; erika.unterpertinger@univie.ac.at; ORCID 0000-0002-6723-7032

“I'm somehow just as much a part of the project.” – Exploring student participation at the level of student staff

Abstract

Student staff play an essential role in student participation. Tutors and study assistants gain insight into university structures, while also enabling other students to participate. This paper explores the self-perceptions of student staff as student participants, which is a relatively new area in the Austrian university context. A thematic analysis of two group discussions with students shows that tutors and study assistants have a strong awareness of facilitating the participation of other students, but often do not perceive themselves as participating.

Keywords

student participation, student tutors, tutorials, peer-level, teaching and learning

1. Einleitung

Studentische Partizipation wird in der Literatur unterschiedlich ausgelegt: Ditzel und Bergt (2013, S. 180) beschreiben ein Spektrum von Informations- über Kommunikations- bis hin zu (hochschul-)politischen Entscheidungsprozessen, die das „Herzstück“ studentischer Partizipation ausmachen (Raffaele & Redinger, 2021, S. 10). Dazu gehören die Unterstützung von Kommiliton:innen, etwa durch Mentoring-Programme, und die Arbeit an strukturellen Veränderungen, wie sie die Österreichische Hochschüler:innenschaft (ÖH) anstrebt. Dieser breiten Definition schließt sich dieser Artikel an, da damit auch die Tätigkeit als studentische Mitarbeitende in dieses Spektrum eingereiht werden kann.

Studentische Mitarbeitende erleben und ermöglichen dieser Definition zufolge studentische Partizipation. Zum einen erhalten Studienassistent:innen (StudAss) und Tutor:innen (TUT)³ einen Einblick in universitäre Strukturen und partizipieren selbst. Zum anderen ermöglichen sie durch ihre Positionierung zwischen Lehrenden und Studierenden auch Partizipation für andere Studierende (Bauer et al., 2020). Während sie eine wichtige Rolle in der Einbindung und Unterstützung der Studierenden auf fachlicher wie auf Ebene der akademischen Sozialisation einnehmen, wurde ihre Rolle für studentische Partizipation im österreichischen Hochschulkontext bislang noch nicht erforscht. Deshalb beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Frage, welchen Einfluss die Tätigkeit und Selbstwahrnehmung studentischer Mitarbeitender auf ihre Wahrnehmung studentischer Partizipation hat.

Zur Beantwortung der Frage wurden zwei Gruppendiskussionen mit vier studentischen Mitarbeitenden durchgeführt und anhand einer thematischen Analyse ausgewertet. Der Beitrag präsentiert erste Ergebnisse und eröffnet weitere Fragen für das Forschungsfeld.

3 Studentische Mitarbeitende werden in Tutor:innen und Studienassistent:innen unterteilt. Für eine Erklärung der Tätigkeiten und Übersicht zur Tutorienarbeit in Österreich s. Unterpertinger (2024).

2. Studentische Partizipation und Zugehörigkeit

Forschung zu studentischer Partizipation bezieht sich bislang nicht auf die Selbstwahrnehmung von studentischen Mitarbeitenden. Um dem Rechnung zu tragen, wird in diesem Beitrag eine breite Definition von Partizipation gewählt. Hierbei wird Partizipation weiter als nur im Kontext politischer Partizipation gedacht. Ditzel und Bergt (2013, S. 180) zufolge ist die Interaktion mit der Organisation essenziell, um von studentischer Partizipation zu sprechen.

Dementsprechend wird studentische Partizipation auf einem Spektrum angesiedelt, das sich rund um (hochschul-)politische Entscheidungsprozesse bewegt. Im Rahmen dessen finden Informations- und Kommunikationsprozesse, die sich als Unterstützung von Kommiliton:innen, z.B. in Form von Beratung, struktureller Arbeit in Studierendenvertretungen oder Gremienarbeit äußern kann.

Ditzel und Bergt (2013, S. 179) beschreiben in ihrer explorativen Studie mit Studierenden drei kritische Phasen, die das Verhältnis bestimmen: die Orientierungsphase vor Studienbeginn, der Studienbeginn sowie verschiedene Wendepunkte. Wendepunkte bezeichnen beispielsweise studentische Mitarbeit oder den Studienabschluss; es liegt die Annahme nahe, dass solche Wendepunkte die Selbstwahrnehmung Studierender beeinflussen.

Diese Wendepunkte führen zu studentischer Beteiligung (*student involvement*, Astin, 1999, S. 518), womit das Engagement in wissenschaftlichen Aktivitäten gemeint ist, welches als zentraler Faktor für Lernerfolg gilt. Dieses Engagement ist von fünf Schlüsselementen geprägt: physische und psychische Investition, Beteiligung an akademischen und sozialen Aktivitäten, Zeitaufwand für akademische und außerakademische Aktivitäten, erlebte Relevanz und Bedeutung der Aktivitäten sowie Einfluss des Engagements auf die akademische Leistung und persönliche Entwicklung (ebd., S. 519). Astin (1999, S. 522) spricht sich deshalb für einen spezifischen Lehrplan aus, welcher Studierende entsprechend fordern soll.

Bei Tinto (2017) steht Engagement mit Beharrlichkeit (*persistence*) in Verbindung, die sich aus Motivation, Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeitsgefühl ergibt (ebd., S. 256). Diese These steht im Einklang mit der Self-Determination Theory (SDT) von Ryan und Deci (2000). Auch die SDT betont neben Autonomie und Kompetenz die Bedeutung von Zugehörigkeitsgefühlen. Laut SDT besteht ein starker Zusammenhang zwischen Zugehörigkeit und akademischem Erfolg, was sich in Kombination mit sozialer Eingebundenheit positiv auf studentische Motivation auswirkt.

Studentische Zugehörigkeit bezieht sich nach Goodenow (1993) auf die Verbundenheit mit und Akzeptanz durch Peers und Universitätspersonal. Ahn und Davis (2020, S. 626) beschreiben vier Domänen von Zugehörigkeit: *academic engagement*, *social engagement*, *surroundings* und *personal space*. Drei dieser Domänen können durch studentische Mitarbeitende beeinflusst werden, da sie Beteiligung an außer- und inneruniversitären Aktivitäten und damit soziales Engagement fördern können, was sich positiv auf Zugehörigkeitsgefühle auswirkt (Ahn & Davis, 2020; Meehan & Howells, 2019; Thies & Falk, 2023). Dies ist entscheidend für einen positiven Übergang in die Universität (Tinto, 2012).

Während soziales Engagement als wichtigster Faktor für Zugehörigkeit (*belonging*) gilt (Ahn & Davis, 2020), zeigte eine jüngere Studie, dass *social engagement* nicht immer direkt mit Zugehörigkeitsgefühlen verbunden ist, insbesondere bei Studierenden aus benachteiligten Hintergründen (Ahn & Davis, 2023).

Studentische Partizipation und Zugehörigkeit haben großen Einfluss auf Lernmotivation und Studienerfolg, das heißt, dass sich ihre Erfahrungen in der Tätigkeit positiv auf die Studiererfahrung studentischer Mitarbeitender auswirken kann. Es bleibt unklar, bei welchen sozialen Aktivitäten ein direkter Zusammenhang der beiden Faktoren besteht. In diesem Beitrag liegt deshalb ein Schwerpunkt auf sozialen Aktivitäten im Zusammenhang mit der Arbeit mit Studierenden auf Peer-Ebene.

Zuletzt wird die affektive Ebene z.B. bei Ryan und Deci (2000) als Faktor wahrgenommen, aber nicht gesondert erforscht. Um diese Ebene sichtbar zu machen, wurde in der vorliegenden Studie ein explorativer, qualitativer Zugang gewählt, der es ermöglicht, den Gefühlen der Teilnehmenden Raum zu geben.

3. Feldzugang und Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde das Format der Gruppendiskussion (Vogl, 2019) gewählt. Eine Einladung zur Gruppendiskussion wurde im Januar 2024 via Moodle über das Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien versandt und hat potenziell 380 studentische Mitarbeitende erreicht. Vier Interessierte meldeten sich und wurden aufgrund ihrer Verfügbarkeit auf zwei Termine verteilt.

Eine Autorin übernahm die Rolle der Interviewführenden, während die zweite Autorin als Beobachtende interessante Aussagen notierte. Die Interviews fanden in Räumen des CTL statt und folgten einem halbstrukturierten Leitfaden mit sieben Fragen und ergänzenden Nachfragen. Die Teilnehmenden beschrieben zunächst ihre Tätigkeit und Motivation, bevor sie zu studentischer Partizipation befragt wurden.

Datenschutzkonforme Basistranskripte wurden erstellt und anhand der thematischen Analyse (Braun & Clarke, 2012) mit MAXQDA ausgewertet. Ein erster Codierleitfaden wurde deduktiv erstellt und während des Codierprozesses induktiv angepasst. Jede Forscherin codierte ein Transkript, das dann von der anderen geprüft wurde. Der finale Codierleitfaden besteht aus sechs übergreifenden Themen mit untergeordneten Codes, die diese genauer fassen: Gefühle von Zugehörigkeit, mit der Arbeit verbundene Emotionen, Organisation Universität, Umsetzen der eigenen Tätigkeit, Verständnisse von Partizipation, Wahrnehmung der eigenen Rolle.

Nach Abschluss des Codierprozesses erhielten die Teilnehmenden die codierten Transkripte zur Überprüfung und Kommentierung, um sie in die Dateninterpretation einzubeziehen. Zwei von vier Teilnehmenden kommentierten die Codes, was in die Datenanalyse einfluss. Den Teilnehmenden wurde angeboten, namentlich als Beitragende erwähnt zu werden, was sie ablehnten.

3.1 Die Teilnehmenden: Fallvignetten

Alle vier Teilnehmenden sind studentische Mitarbeiterinnen an der Universität Wien. Zwei studieren im Master, zwei im Bachelor. Sie verfügen zwischen einem und sechs Semestern an Erfahrung in ihren aktuellen Tätigkeiten; zwei Personen bewegen sich im fachlichen Kontext als TUT (P1 und P3), eine Person (P4) ist im fachlichen und eine Person (P2) in einem überfachlichen Kontext als StudAss tätig. Tabelle 1 gibt einen Überblick über ihre demografischen Daten.

Tab. 1: Überblick über die Teilnehmenden

TN	Studienrichtung im Fächercluster	Studienlevel	Vorerfahrungen	Tätigkeit	Länge der Tätigkeit
P1	Geisteswissenschaften	Master	Mentoring-Programme der Uni Wien (2 Semester);	Fachlich & überfachlich	1,5 Jahre
P2	Sozialwissenschaften	Bachelor	Mentoring-Programme der Uni Wien (3 Semester);	Überfachlich	3 Jahre
P3	Geisteswissenschaften	Bachelor	STV-Tätigkeit ⁴ ; Nachhilfe;	Fachlich	2 Semester
P4	Sozialwissenschaften	Master	STV-Tätigkeit; Nachhilfe;	Fachlich	1 Semester (aktuell nicht aktiv)

4 Studienrichtungsververtretung (STV), in Deutschland auch „Fachschaft“ genannt. Die STV vertritt die Interessen der Studierenden ihrer Studienrichtung auf Ebene der Fächer.

P1 studiert ein geisteswissenschaftliches Studium im Master und vereint zwei Rollen in sich. In ihrer fachlichen Tätigkeit ist sie TUT, dazu kommt eine überfachliche Tätigkeit als StudAss in enger Zusammenarbeit mit Lehrenden. Für die fachliche Tätigkeit hat sie sich „gar nicht beworben, sondern wurde von meiner SPL⁵ gefragt“ (I1: 73). Für die überfachliche Tätigkeit hat sie sich wegen des Wunsches nach finanzieller Unabhängigkeit und der institutionellen Verankerung – „weil es am [zentrale Abteilung der Universität] ist“ (I1: 73) – beworben.

P2 studiert ein sozialwissenschaftliches Studium im Bachelor und ist vorrangig in überfachlichen Kontexten tätig, wobei sie engen Kontakt mit Studierenden hat. Sie hat sich aus fachlichem Interesse und weil sie zum Zeitpunkt ihrer Bewerbung im Jahr 2021 „ur viel Zeit“ hatte und das Gefühl hatte sie „könnte mit der Zeit was anfangen“ (I1: 74) beworben.

P3 studiert ein geisteswissenschaftliches Studium im Bachelor und ist TUT für eine Lehrveranstaltung zu Studienanfang. Sie hat sich für ihre Stelle beworben, weil sie „die Erfahrung machen [wollte], mal auf der anderen Seite zu sein“ (I2: 24).

P4 ist in einem sozialwissenschaftlichen Studium im Master und hat als TUT Studierende in einem Projekt begleitet. Diese Begleitung bestand aus einem Tutorium und der Mitarbeit an einer Veranstaltung, die im Rahmen des Projektes veranstaltet wurde. Sie hat sich, ähnlich wie P3, aus dem Interesse heraus beworben, um zu sehen, „wie wäre es, da zu arbeiten?“ (I2: 182).

Die Teilnehmenden erfüllen in ihren jeweiligen Rollen unterschiedliche Funktionen; ihre Erfahrungen bleiben dabei relativ homogen. Alle hatten in unterschiedlichen Kontexten – Mentoring-Programmen und der Arbeit als Studienrichtungsvertretung (STV) – schon erste Erfahrungen in der Beratung und Begleitung von Studierenden gesammelt. Zwei nennen das Interesse, auf der ‚anderen Seite‘ zu stehen und Lehrerfahrung zu sammeln. Bei P1 war die Beschäftigung an der zentralen Abteilung der Universität Wien mit ein Grund für die Bewerbung.

5 Studienprogrammleitung, Institutsleitung

4. Ergebnisse

Anders als Definitionen von studentischer Partizipation in der Literatur wie etwa von Ditzel und Bergt (2013), definieren die vier Teilnehmerinnen studentische Partizipation aus zwei Perspektiven heraus: zum einen beschreiben sie ihr Verständnis von studentischer Partizipation aufseiten der Studierenden, die im Rahmen der Lehre gefördert werden kann. Zum anderen sind auch sie studentisch Partizipierende.

4.1 Partizipation aus Studierendenperspektive

Auf Ebene der Studierenden bewegen sich die Beschreibungen der Teilnehmenden auf einem Spektrum von aktivem Mitdenken bis hin zu „ins Tun kommen“ (P2, I1: 79). Die genannten Beispiele entsprechen den fünf Schlüsselementen von *student involvement* (Astin, 1999, S. 519).

Eines dieser Schlüsselemente ist die Beteiligung an akademischen und sozialen Aktivitäten (ebd.). Laut zwei Teilnehmenden zählt es nicht als Partizipation, „wenn man nur eingeschrieben ist, quasi aber gar nichts, also auch an keiner Arbeit oder so schreibt“ (P1, I1: 94) – wenn also geringes *involvement* vorliegt. Werden Studierende hingegen für ihr eigenes Studium aktiv, erfüllen sie laut den Teilnehmenden die Grundvoraussetzung für studentische Partizipation. Dies könne im Tutorium, in der Lehre und auf curricularer Ebene unterstützt werden. So entstehe Partizipation durch den Kontakt zu anderen Studierenden durch unterschiedliche soziale Aktivitäten, etwa eigens geschaffenen Lehrveranstaltungen (P1, I1: 99) oder die gezielte didaktische Gestaltung von Tutorien und Lehrveranstaltungen. Die Teilnehmenden nennen hierfür verschiedene Beispiele, wobei auffällt, dass sie Partizipation mit (fachlichem) Interesse und Interaktion gleichsetzen.

Die Teilnehmenden nehmen Tutorien als Weg, fachlich zu partizipieren, wahr, während hochschulpolitisches Engagement (z.B. in Form von STV- und ÖH-Tätigkeiten) als Weg der sozialen Partizipation gesehen wird. Daneben werden Sportkurse (z.B. am Universitätssportinstitut) und das Engagement im Rahmen von Mentoring-Programmen als weitere Wege der Partizipation genannt. In allen Fällen erleben die

Studierenden die Relevanz und Bedeutung der jeweiligen Aktivität auf unterschiedlichen Ebenen, wobei die genannten Formen auch außerakademisch zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen (Astin, 1999, S. 519).

Nicht alle Studierende partizipieren aktiv am Hochschulleben; vielmehr sei es „oft einfach echt schwierig zu erreichen, dass Leute wirklich teilnehmen“ (P3, I2: 44). Dies kann daran liegen, dass Studierenden aufgrund von Erwerbstätigkeit, Betreuungspflichten oder anderen Faktoren wenig Zeit zur Partizipation in außercurricularen Aktivitäten bleibt. Auch wenn Ahn und Davis (2020, S. 626) die Verfügbarkeit von Zeit nicht als Faktor des *personal space* benennen, ist es wichtig, sie in Bezug auf studentische Partizipation zu beachten.

4.2 Partizipation als studentische Mitarbeitende

Durch ihre Tätigkeit als TUT und StudAss im fachlichen und überfachlichen Kontext erleben die Befragten sich als studentisch partizipierend. Die Tätigkeit als studentische Mitarbeitende ist eine metaphorische Raumnahme, wie P2 es beschreibt: „Die Uni fühlt sich seitdem irgendwie ein bisschen mehr wie mein Space halt auch an“ (I1: 109). Wie Ryan und Deci (2000, S. 65) betonen, wirken sich positive Erfahrungen auf die intrinsische Motivation aus. Das Gefühl, Teil der Institution zu sein, ist dementsprechend für die Motivation studentischer Mitarbeitender von großer Bedeutung (Tinto, 2017, S. 256).

Nicht an allen Studienrichtungen ist dies auf dieselbe Art und Weise möglich. Auch unter den vier Teilnehmenden zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf die Einbindung ins Institut. P1 wird in ihrer fachlichen Tätigkeit zwar sichtbar, in ihrer überfachlichen Tätigkeit aber nicht (I1: 173). P4 beschreibt, dass sie zwar nicht als TUT am Institut bekannt ist, durch die Einbindung in ein Publikationsprojekt jedoch durchaus das Gefühl hat: „Ich bin genauso Teil des Projektes irgendwie“ (I2: 59).

Die Einbindung von studentischen Mitarbeitenden ist eng an die Institutskultur und damit verbundene, implizite Praktiken gebunden (P3, I2: 153). Die Befragten empfinden ein stärkeres Gefühl von Zugehörigkeit, wenn sie in ihrer Leistung ins Institut

hinein sichtbar werden und Wertschätzung erfahren (Tinto, 2017, S. 256). Dieses Gefühl kann durch den Blick in die Hintergründe von Lehre verstärkt werden. Das kann jedoch auch desillusionierend wirken. So beschreibt P4, sie sei „manchmal enttäuscht, wenn man merkt, dass Leute nicht so gut vorbereitet sind“ (I2: 150). Dabei sehen sowohl Astin (1999, S. 522) als auch Tinto (2017, S. 258–259) den Lehrplan als zentralen Einflussfaktor für studentische Partizipation. Demgegenüber steht der Konsens der Interviewten, „dass zwar studentische Partizipation gefordert wird, aber von Lehrendenseiten bzw. Institutsseite relativ wenig dafür gemacht wird“ (P1, I1: 94). In diese Enttäuschung fließt auch die Wahrnehmung von zeitlichen Limitationen.

Ein Gefühl von Nähe zeigt sich nicht immer; so beschreibt P1 in Bezug auf die überfachliche Tätigkeit, dass sie nicht das Gefühl habe, „dass ich da irgendwie was jetzt mitreden kann bei den Lehrpersonen“ (I1: 98). Dies zeigt eine Schwierigkeit der überfachlichen Tätigkeit, was eng mit der Definition und Kommunikation der eigenen Rolle nach außen verbunden ist.

Die Arbeit in der STV und vor allem bei der ÖH wird von den Teilnehmenden als die Ebene gesehen, wo man „wirklich irgendwie für Veränderungen sorgen“ kann (P1, I1: 107). Beim hochschulpolitischen Engagement in der STV wird trotzdem ein Unterschied nach Seniorität (die sich „besser“ auskennen, P3, I2: 128) und dem Status gewählt/nicht gewählt gemacht. So haben beide Teilnehmenden, die sich in der STV engagiert haben, dies nicht mit dem Stichwort ‚studentische Partizipation‘ verbunden, da sie beide nicht gewählte Vertreterinnen waren.

5. Diskussion

Im Rahmen der Analyse wurden vier Themenfelder deutlich, die im Folgenden diskutiert werden. Die befragten studentischen Mitarbeiterinnen leisten, wie die Darstellung der Ergebnisse zeigt, einen deutlichen Beitrag zur Partizipation von Studierenden, dabei nehmen sie sich selbst nicht unbedingt als partizipierend wahr – im Gegenteil ist ihnen erst im Laufe der Gruppendiskussion klargeworden, dass sie auch partizipieren.

5.1 Studentische Mitarbeit als Wendepunkt

In Übereinstimmung mit Ditzel und Bergt (2013) wird die studentische Mitarbeit als Wendepunkt in der eigenen Partizipation hervorgehoben. Die Befragten konnten neue Einblicke und Erkenntnisse und „so einen anderen Blick“ auf die Institution erhalten (P4, I2: 183), haben dies aber nicht bewusst mit studentischer Partizipation verbunden. Im Gegenteil lag der Fokus beider Gruppendiskussionen stärker auf der Aktivierung der Studierenden. Dagegen steht der Einfluss der Tätigkeit als studentische Mitarbeiterin auf die eigene Selbstwahrnehmung in der Institution.

Wurde universitäre Lehre vorher noch als etwas „Unerreichbares“ (P4, I2: 183) wahrgenommen, beschrieben zwei der Befragten, eine bessere Vorstellung von der Lehrtätigkeit zu haben und Entscheidungen der Lehrpersonen besser nachvollziehen zu können (P1, I1: 110). Durch ihre Rolle als Vermittler:innen (P1, I1: 139) oder „Sprachrohr“ zwischen Lehrenden und Studierenden besteht bei den studentischen Mitarbeitenden ein stärkeres Bewusstsein für Studierende als Individuen, die sich innerhalb des Komplexes Universität bewegen (Unterpertinger, 2024, S. 267).

Aus dieser Rolle heraus entsteht die studentische Partizipation der Befragten. Sie entwickeln ein Bewusstsein für Herausforderungen für Lehrpersonen – Unsicherheiten und Zeitmangel sind nur zwei der genannten Beispiele (P1, I1: 139) – und können in Antwort darauf aktiv werden. Dies ist nicht selten mit starken Affekten verbunden. So war eine Person „ein bisschen geschockt“, dass Lehrende „eigentlich auch machen (können), was sie wollen“ (P4, I2: 185) und dies nicht besser nutzen.

5.2 Zwischen Unsicherheit und „voll schön“

Es wirken sowohl positive als auch negative Affekte als Motoren für Partizipation studentischer Mitarbeitender, was den Ergebnissen von Ryan und Deci (2000) sowie Tinto (2017) entspricht.

Negative Affekte, etwa Unsicherheiten, können Partizipation hemmen. Unsicherheiten entstehen aus fehlender Kommunikation von Rahmenbedingungen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten sowie der Abwesenheit von Ansprechpersonen. Da die Tätigkeit studentischer Mitarbeitender divers ist, ist eine klare Kommunikation darüber, was ihre Rolle beinhaltet und was nicht, essenziell. Das Fehlen von oder die mangelnde Kommunikation durch Ansprechpersonen kann die Unsicherheit verstärken. Dies liegt auch an der Unklarheit, welche Fragen überhaupt gestellt werden können. Die Befragten beschreiben deutlich, dass ein gutes Verhältnis zu Zuständigen zu mehr Sicherheit in der eigenen Rolle führt.

Ist die eigene Rolle geklärt, können negative Affekte wie der zuvor beschriebene Schock auch produktiv wirken. So hat für P3 die Erkenntnis, dass Lehrende „machen (können), was sie wollen“ (I2: 186) dazu geführt, dass sie sich mehr Freiheiten in der Gestaltung ihres Tutoriums genommen hat.

Positive Gefühle dominieren in den Gruppendiskussionen in Bezug auf die eigene Tätigkeit: Die studentischen Mitarbeitenden erfahren durch ihre Interaktion mit Studierenden Selbstwirksamkeit, wovon sie stolz erzählen und was sie als „voll schön“ (P1, I2: 189) empfinden. Die Einbindung am Institut bzw. ins jeweilige Projekt stärkt das Gefühl, Teil der Institution zu sein, und trägt damit zum Erfahren von Selbstwirksamkeit bei (Ryan & Deci, 2000, S. 65).

5.3 Zwischen Nähe und Distanz

Abhängig vom Rollenverständnis ergeben sich Spannungsfelder zwischen den verschiedenen Akteur:innen, mit denen studentische Mitarbeitende in Kontakt stehen. Dies wird davon beeinflusst, wie professionell sie sich wahrnehmen. Im fachlichen

Kontext bewegen sich viele – so auch P3 und P4 – zwischen Peer-Ebene und dem Gestalten von Lehrveranstaltungsformaten (Unterpertinger, 2024).

Die Nähe zu den Studierenden hängt von der Gruppengröße ab. P3 arbeitet mit Gruppengrößen von ca. 30–50 Personen. In diesem Kontext ist es schwierig, eng mit Studierenden zu arbeiten, deshalb beruft sie sich in der Gruppendiskussion auf ihr Bemühen, die Studierenden mit der eigenen Begeisterung zu motivieren. P4 hingegen hat eine Gruppe von fünf Personen im selben Semester betreut. Sie beschreibt sich als „gut vorbereitet“, „kompetent“ (I2: 22) und „interessiert“ (I2: 24) und macht keinen Unterschied zwischen sich und den Studierenden. Die Arbeit auf Peer-Ebene gelingt, solange die Interaktion mit Lehrenden nicht stört: P4 äußert sich etwa besorgt darüber, dass gemeinsame Auftritte mit den Lehrenden ihre Bemühungen untergraben (I2: 41).

P1 und P2 beschreiben für den überfachlichen Kontext mehr Distanz. Sie bewegen sich beide mehr auf einer Meta-Ebene, sowohl in Interaktion mit Lehrenden als auch Studierenden, und treten stärker als Expertinnen für kleine Teilbereiche auf. Darin erfahren sie Selbstwirksamkeit, allerdings nur, wenn die Grenzen der jeweiligen Tätigkeit(en) klar abgesteckt sind (P2, I1: 185). In der Interaktion mit Studierenden kann die Peer-Ebene bestehenbleiben; P1 spricht etwa in diesem Zusammenhang von „Containment“. Unter Containment versteht man die Fähigkeit, die Emotionen der Studierenden aufzufangen und gegebenenfalls zu erklären (Bion, 1962). P2 (I1: 68) beschreibt, wie sie Studierenden einen Raum gibt, um Frust abzulassen und produktive Lernräume zu schaffen. Dies wird vorrangig durch die Positionierung im überfachlichen Kontext möglich. Solche psychoemotionalen Räume müssen gehalten werden; ist die Rolle nicht klar abgesteckt, kann diese Art der Arbeit mit Studierenden schnell vereinnahmend wirken (P1, I1: 182).

Die Rollenklärung erfolgt idealerweise in Abstimmung mit den Zuständigen, um den institutionellen Rahmen und das eigene Handlungsfeld in Einklang zu bringen. Die Unterscheidung zwischen institutionellem Rahmen und eigenem Handlungsfeld ist dabei essenziell, um die eigenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten klar zu definieren und effektiv zu erfüllen.

6. Conclusio

Die Untersuchung der Wahrnehmung von Partizipation auf Ebene der studentischen Mitarbeitenden zeigt auf, dass studentische Partizipation nicht nur in der aktiven Teilnahme an Lehre und curricularen Aktivitäten besteht, sondern auch in der sozialen und hochschulpolitischen Einbindung. Das Zugehörigkeitsgefühl, das durch die Partizipation entsteht, erleben die Teilnehmenden auf unterschiedlichen Ebenen, es wird jedoch durch die Institutskultur und die Anerkennung, die sie als studentische Mitarbeiterinnen erfahren, maßgeblich beeinflusst.

Studentische Mitarbeitende nehmen eine bedeutende, oft unterschätzte Rolle im universitären Kontext ein (Unterpertinger, 2024). Die Teilnehmenden der Studie erleben und ermöglichen Partizipation, wobei ihre Tätigkeit als TUT und StudAss einen Wendepunkt in ihrer eigenen universitären Selbstwahrnehmung darstellt (Ditzel & Bergt, 2013). Diese Positionierung zwischen Lehrenden und Studierenden eröffnet ihnen neue Einblicke in universitäre Strukturen und Herausforderungen, was ihr Verständnis und ihre Wertschätzung für die Komplexität akademischer Institutionen vertieft (Bauer et al., 2020).

Eine gut funktionierende Vernetzung und der Austausch der studentischen Mitarbeitenden untereinander sind entscheidend, um ihnen Sicherheit zu geben und ihre Partizipation für sie selbst erfahrbar zu machen (Tinto, 2017, S. 256). Es gibt studentische Mitarbeitende, die an ihren Instituten stark eingebunden und gut vernetzt sind, während andere in ihrer Funktion nicht wahrgenommen werden. Regelmäßige Vernetzungstreffen können dazu beitragen, das Zugehörigkeitsgefühl zu stärken.

Unsicherheiten bzw. die emotionale Ebene sind selten Fokus dieses Forschungsdiskurses. Die vorliegende Studie zeigt aber, dass sie die Selbstwahrnehmung der studentischen Mitarbeitenden bedeutend prägen. Die Doppelrolle Studierende:r – studentische:r Mitarbeiter:in ist mit Unsicherheiten verbunden, die aus fehlenden Ansprechstellen und mangelnder Qualifizierung resultieren. Um diese Unsicherheiten zu reduzieren, sind Qualifizierungsprogramme und ähnliche Maßnahmen essenziell (Dreo, 2023). Diese Programme können laut den Teilnehmenden dazu beitragen,

Kompetenzen zu stärken und den studentischen Mitarbeitenden mehr Sicherheit zu geben.

6.1 Limitationen

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine explorative Studie, entsprechend wurden wenige Teilnehmende befragt. Trotz ihrer differenzierten Tätigkeitsfelder herrscht eine relative Homogenität in Bezug auf die Erfahrungen der Teilnehmenden. Dies stellt eine weitere Einschränkung dar; ein diverseres Sample hinsichtlich individueller Erfahrungen könnte zusätzliche Perspektiven zu dieser Thematik liefern. Eine Vertiefung der Studie durch Fokusgruppen mit einer größeren Bandbreite studentischer Mitarbeitender könnte wertvolle Einblicke ermöglichen.

Eine weitere Einschränkung betrifft die Rolle einer der Autorinnen als zentrale Ansprechperson für eine der Teilnehmenden. Dementsprechend könnte das Interview in bestimmten Hinsichten verzerrt sein.

6.2 Ausblick

Anknüpfungspunkte für diese Studie bietet v.a. die Vertiefung der Erhebung durch die Akquise weiterer studentischer Mitarbeitenden aus mehreren Hochschulen. Hierfür können Fokusgruppen als geeignete Methode für eine verbesserte Interaktion zwischen den Teilnehmenden herangezogen werden.

Die Tätigkeiten von studentischen Mitarbeitenden sind vielfältig, wie der kleine Einblick der vorliegenden Studie zeigt. Die Teilnehmenden erfüllen unterschiedliche Funktionen, berichten aber über homogene Erfahrungen. Dies gilt es in zukünftigen Studien weiter zu differenzieren, insbesondere im Hinblick auf die Rolle, die studentische Mitarbeitende als Vermittler:innen zwischen Lehrenden und Lernenden im universitären Kontext einnehmen. Dasselbe gilt für den Einfluss der Selbstwahrnehmung und der damit verbundenen Gefühle hinsichtlich studentischer Partizipation.

7. Literaturverzeichnis

Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education*, 45(3), 622–634.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564902>

Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2023). Students' sense of belonging and their socio-economic status in higher education: a quantitative approach. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 136–149. <https://doi-org/10.1080/13562517.2020.1778664>

Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.

Bauer, M., Sommer, R., & Traub, S. (2020). Tutor*innenqualifizierung als Instrument der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-04/03>

Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. Heinemann.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Hrsg.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (S. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>

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: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 177–186). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_15

Dreo, K. (2023). *Die Qual an der Universität Wien Qualifizierung studentischer Multiplikator*innen als Querschnittsthema. Treffen des Netzwerks für Tutorienarbeit an Hochschulen*. Universität Wien, 16. –17.11.2023.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)

- Meehan, C., & Howells, K. (2019). In search of the feeling of 'belonging' in higher education: Undergraduate students transition into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1376–1390. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1490702>
- Raffaele, C., & Rediger, P. (2021). Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre (117; HoF-Arbeitsbericht, S. 51). Martin-Luther-Universität. https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf
- 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>
- Thies, T., & Falk, S. (2023). International Students in Higher Education: Extracurricular Activities and Social Interactions as Predictors of University Belonging. *Research in Higher Education*, 64(8), 1143–1164. <https://doi-org/10.1007/s11162-023-09734-x>
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2. Aufl.). Univ. of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Unterpertinger, E. (2024). Tutor:innenarbeit in Österreich am Beispiel der Basisausbildung für Tutor:innen und Studienassistent:innen an der Universität Wien. In M. Heyner, L. Pfeiffer, S. Wanko, S. Wiemer & L. Wolff (Hrsg.), *Vernetzt. Mittendrin. Auf Augenhöhe. 15 Jahre Netzwerk Tutorienarbeit an* (S. 257–270). HAW Hamburg. <https://doi.org/10.48441/4427.1846>
- Vogl, S. (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 695–700). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_46