

Anna Heudorfer¹

Partizipation an Wissenschaft und ihr demokratiebildendes Potenzial

Zusammenfassung

Dieser Beitrag folgt der These, dass Kontexte „doppelter Partizipation“, nämlich von Studierenden und hochschulexternen Akteur:innen, besonderes Potenzial aufweisen. Anhand eines Stufenmodells werden verschiedene Möglichkeiten der studentischen Partizipation in den Handlungsfeldern Lehre, Forschung und Transfer dargestellt. Wissenschaft wird aus einer praxistheoretischen Perspektive als *doing* verstanden, das sich verändert, wenn Wissenschaftlichkeit weniger von Lehrenden vermittelt, sondern zwischen den Beteiligten ausgehandelt wird. Dabei können Räume für Demokratiebildung entstehen, die ebendiese in die Handlungsfelder der Hochschule integrieren.

Schlüsselwörter

Partizipation, Demokratiebildung, Praxistheorie, Transfer

1 Stiftung Innovation in der Hochschullehre; heudorfer@stiftung-hochschullehre.de;
ORCID 0009-0004-8836-6572

Participation in science and its potential for democracy learning

Abstract

This paper argues that contexts with “double participation” (i.e., by students and external stakeholders) have a particular potential. Using a model that describes steps of participation, various options for student participation in the fields of teaching, research and transfer are presented. From a practice-theoretical perspective, “Wissenschaft” (science) is framed as *doing*, which changes when what is understood as scientific is not taught by researchers but rather negotiated between participants. When this is the case, spaces for democracy learning can emerge and be integrated in the aforementioned fields.

Keywords

participation, democracy learning, practice theory, transfer

1. Einführung und Partizipationsverständnis

Partizipation ist ein normativ stark aufgeladener Begriff, der überwiegend positiv konnotiert ist. Je breiter die Beteiligung, desto besser. Seltener wird dabei differenziert auf die Gründe geschaut, wer weshalb an einem Prozess teilhaben soll. Dieser Artikel trägt dazu bei, zu begründen, warum die Partizipation an Wissenschaft auch der Wissenschaft selbst nützt. Neben der studentischen wird dabei auch die Partizipation hochschulexterner Akteur:innen fokussiert. Die Kernfrage lautet: Wie kann Partizipation in einem doppelten Sinne, nämlich als Beteiligung dieser beiden Gruppen, gestaltet werden und welche Potenziale ergeben sich daraus?

Betrachtet man dann die Ausgestaltung von Partizipation, gelangt man schnell zu weiteren Fragen: Was heißt es, zu partizipieren und welche Praktiken sind damit verbunden? Ist ein bloßes Dabei-Sein schon Partizipation? Wo liegt die Grenze zur Selbstorganisation, also wann wird Beteiligung zu einem eigenständigen Prozess, in dem nicht mehr teilgenommen, sondern die Verantwortung übernommen wird? Was sind also die minimalen Anforderungen und die maximalen Möglichkeiten der Beteiligung, um von Partizipation sprechen zu können?

Um Partizipation eingrenzen zu können, sind seit den 1960er-Jahren Stufenmodelle entstanden, die verschiedene Grade der Partizipation abbilden. Ich greife hier auf ein Modell von Mayrberger (2019) zurück, das ältere Modelle integriert und sich auf akademisches Lehren und Lernen bezieht.

Stufen	Typen	Partizipationsformen
9	Typ IV: volle Autonomie; über Partizipation hinaus	Selbstverwaltung oder Selbstorganisation
8	Typ III: Partizipation	Selbstbestimmung
7		Mitbestimmung
6		Mitwirkung
5	Typ II: Vorstufen der Partizipation; Pseudo- oder Schein-Beteiligung	Einbeziehung
4		Teilhabe oder Anhörung
3		Alibi-Teilnahme
2	Typ I: Nicht-Partizipation	Dekoration oder Anweisung
1		Fremdbestimmung oder Instrumentalisierung

Abb. 1: Stufen, Typen und Formen der Partizipation nach Mayrberger (2019)

Die Definition von Partizipation wird anhand der Abgrenzung „nach oben und unten“ vorgenommen. Typ III des Modells beschreibt Partizipation im engeren Sinne und umfasst drei Formen: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Mitwirkung. Interessant ist, wie sich die Partizipationsformen an den Rändern dieses Typus von den anderen Formen unterscheiden: Stufe 9 (Selbstverwaltung und Selbstorganisation) zeichnet sich dadurch aus, dass den Akteur:innen „die völlige Entscheidungsfreiheit und die Verantwortung für Gestaltungsprozesse“ obliegt (Mayrberger, 2019, S. 98).

Selbstbestimmung (Stufe 8) bedeutet, dass die Akteur:innen zwar ebenfalls eigen-initiativ Ideen und Projekte verfolgen, dabei aber Unterstützung erhalten, meist von Personen mit einem „höheren machtbefugten Status in der Sozial- und Entscheidungsstruktur“ (Mayrberger, 2019, S. 99). Mitwirkung (Stufe 6) und Einbeziehung (Stufe 5) unterscheiden sich nur graduell: Mitwirkung wird definiert als „indirekte, aber reale Einflussnahme bei der Findung von Ideen und Lösungen zu einem Thema“ (Mayrberger, 2019, S. 100), ohne jedoch Entscheidungsmacht zu haben, während Einbeziehung einen engeren Rahmen der Mitwirkung vorsieht und von den Entscheider:innen mit höherem Status dominiert wird. Der Übergang von den Vorstufen zur tatsächlichen Partizipation ist somit stets fließend. Mitbestimmung ist in diesem Modell das, was im allgemeinen Sprachgebrauch häufig unter Partizipation oder „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“ verstanden wird: „Akteurinnen und Akteure haben ein tatsächliches Beteiligungsrecht und werden bei Entscheidungen mit einbezogen, dadurch wird ihnen eine Mitverantwortung überlassen“ (Mayrberger, 2019, S. 99).

Trotz der Graubereiche, die zwischen den verschiedenen Stufen entstehen, zeigt das Modell deutlich, was Partizipation nicht ist: Weder vollständige Eigenständigkeit noch ein Pseudo-Unterfangen. An den zahlreichen von Mayrberger aufgeführten Beispielen wird zudem deutlich: Partizipation ist personenbezogen. Sie benötigt Akteur:innen, die partizipieren, und Akteur:innen, die Partizipation ermöglichen. Letztere sind – zumindest situativ – in einer Machtposition und dadurch in der Lage, ihre Entscheidungsmacht zu teilen oder abzugeben (Mayrberger, 2019, S. 103). Studentische Partizipation setzt voraus, dass Wissenschaftler:innen dazu bereit sind.

2. Wissenschaftlichkeit praxistheoretisch gedacht

Mit stufenförmigen Modellen lassen sich zwar verschiedene Grade der Partizipation darstellen und einschätzen, damit ist aber noch keine Aussage über das tatsächliche „Partizipationserleben“ (Mayrberger, 2019, S. 103) der Akteur:innen im Feld getroffen. Um Partizipationspraktiken im Hochschulkontext näherzukommen, ist eine praxistheoretische Perspektive sinnvoll. Diese Sichtweise ermöglicht es, Wissenschaftlichkeit nicht als gegeben, sondern als Ergebnis von Aushandlungsprozessen zu verstehen. Daraus ergibt sich wiederum eine Offenheit von Wissenschaft für partizipative Formate.

Wissenschaft entsteht im Vollzug; durch das, was Akteur:innen tun und sagen, im Sinne von Schatzkis „nexus of doings and sayings“ (Schatzki, 1996, S. 89). Was genau wissenschaftlich ist, hängt davon ab, was Akteur:innen unter Wissenschaftlichkeit verstehen und wie sie sich gegenseitig verstehbar machen (Balzer & Bellmann, 2022, S. 57). Wissenschaftlichkeit ist Gegenstand von Aushandlung; praxistheoretisch betrachtet ist sie immer eine Konstruktion, die dadurch entsteht, dass sich die an wissenschaftlichen Verfahren und Projekten beteiligten Akteur:innen, quasi in stiller Übereinkunft, einig darüber sind, dass es sich bei ihren Tätigkeiten um wissenschaftliche Prozesse handelt.² Wissenschaft wird von den an ihr beteiligten Akteur:innen *gemacht*. Mit dem Konzept des *doing* „wird ein sozialer Konstruktionsprozess verbunden, wonach Wirklichkeit nie eindeutig (vor-)gegeben ist, sondern performativ und damit im Umgehen *mit* etwas oder jemandem hergestellt wird“ (Hofhues & Schütze, 2023, S. 11). Mit Blick auf den Aspekt der Partizipation stellt sich die Frage, wer legitimerweise an diesem *doing* teilnimmt.

2 Hierbei beziehe ich mich in dieser starken Verkürzung auf das Konzept der Intelligibilität nach Schatzki, das sich am besten mit folgendem wiederum sehr einfachen Beispiel von Schatzki selbst zusammenfassen lässt: „When a tree is understood as something to climb, for instance, it becomes a place at which climbing is intelligible“ (Schatzki, 1996, S. 115).

Um diese Frage zu beantworten, lohnt ein Blick in die ethnografische Wissenschaftsforschung, die zeigt: Wissenschaftliche Tätigkeiten sind viel weniger von sonstigen Tätigkeiten unterscheidbar als gemeinhin angenommen. Vielmehr integrieren Wissenschaftler:innen auch andere Logiken in ihre Entscheidungen. Die Handlungsarenen von Wissenschaftler:innen „schließen ‚gemischte‘ Gruppen und Argumente ein, die sich nicht einfach in eine Kategorie der ‚Wissenschaft‘ oder dem ‚Spezialgebiet‘ angehöriger Angelegenheiten einerseits und eine Kategorie ‚sonstiger‘ Geschäfte andererseits zerlegen lassen“ (Knorr Cetina, 2012, S. 154). Durch diese Offenheit wissenschaftlicher Praktiken gegenüber der Alltagswelt steht die Annahme infrage, es gäbe eindeutige Kriterien, die wissenschaftliche Arbeit von anderen Tätigkeiten unterscheidet. Um dennoch den Anschein einer solchen Eindeutigkeit zu erwecken, bemüht sich die Wissenschaft um die Abkopplung vom „Außen“ in dem Versuch, Standards zu entwickeln und das spezifisch Wissenschaftliche zu definieren.

Was hat diese Perspektive auf Wissenschaft nun mit Partizipation zu tun? Verabschiedet man sich von der Grundannahme, es gäbe Tätigkeiten, die „rein“ wissenschaftlich sind, und akzeptiert, dass die Definition von Wissenschaftlichkeit nie vollständig gelingen kann, so liegt es nahe, die wissenschaftlichen Kontexte für Akteur:innen zu öffnen, die keine Wissenschaftler:innen sind. Jedoch: Was ist der Kern der Wissenschaftlichkeit, wenn jede und jeder an ihr mitwirken darf? Wird Wissenschaft zu einem „anything goes“ wie es Feyerabend (1976) postuliert und wissenschaftliche Verfahren mit Verschwörungstheorien und anderen Mythen gleichsetzt? Zwar entsteht Wissenschaft erst in der Kommunikation über sie; was als wissenschaftlich verstanden wird, wird kontextbezogen konstruiert. Solche Aushandlungsprozesse geschehen jedoch nicht im luftleeren Raum, sondern sind historisch und kulturell eingebunden. Soziale Praktiken, auch wissenschaftliche, sind relativ stabil. Solange alle Beteiligten dasselbe Verständnis teilen, zeichnet sich (wissenschaftliche) Praxis aus durch die „Repetitivität gleichartiger Aktivitäten über zeitliche und räumliche Grenzen hinweg, die durch ein praktisches Wissen ermöglicht wird“ (Reckwitz, 2003, S. 292). Neue Akteur:innen in partizipativen Prozessen und Projekten vermögen die Wissenschaft daher nur schwer grundsätzlich zu erschüttern.

Gleichzeitig ist die Irritation von außen gerade deshalb so relevant: Sie stärkt das zweite Kernelement sozialer Praktiken, ihren subversiven Charakter. In jeder Situation kann eine Praxis theoretisch neu und anders vollzogen werden. In partizipativen Kontexten steigt die Wahrscheinlichkeit, von etablierten Verfahren und Tätigkeiten abzuweichen, da scheinbare Selbstverständlichkeiten durch den Blick von außen infrage gestellt und erklärungsbedürftig werden. Das gilt besonders für studentische Partizipation. Studierende zeigen sich in Forschungsprojekten oft widerständig gegenüber Setzungen von Lehrenden in Bezug darauf, was Wissenschaftlichkeit bedeutet, und bringen ihre eigenen Verständnisse von Wissenschaft und Forschung ein (Heudorfer, 2022).

Partizipation im Hochschulkontext bedeutet folglich die Teilnahme am Vollzug von Wissenschaft. Sie erfordert, dass an wissenschaftlichen Tätigkeiten mindestens *mitgewirkt* werden kann. So entstehen Räume für Aushandlungsprozesse über wissenschaftliche Praktiken. Für Wissenschaftler:innen bzw. Lehrende ergibt sich daraus die Notwendigkeit, „sich aus der Position einer empathischen Selbstkritik in die kommunikative Verständigung zu begeben“ (Jenert & Scharlau, 2022, S. 157). Wissenschaftskritik erfordert auf der einen Seite die Offenheit, die eigenen Praktiken zu hinterfragen, auf der anderen Seite aber auch eine gewisse Fundierung der vorgebrachten Kritik, um nicht in „Wissenschaftsskepsis“ zu verfallen, die die Wissenschaft und ihren Erkenntnisanspruch *an sich* pauschal infrage stellt (Pasternack et al., 2022, S. 32f.).

3. Partizipationsformate in den Handlungsfeldern der Hochschule

Wissenschaft vollzieht sich auch für die Studierenden nicht nur in Lehrveranstaltungen. Für studentische Partizipation ist nicht nur die Lehrsituation, sondern der Gesamtkontext der Hochschule von Bedeutung. Ich werde daher im Folgenden studentische Partizipationsformate in den drei Handlungsfeldern der Hochschule darstellen: Lehre, Forschung und Transfer.

3.1 Studentische Partizipation an der Lehre

Partizipation in der Lehre meint oft, dass Lernende an einer konkreten Lehrsituation beteiligt werden. Schaut man genauer hin, ist diese Forderung erklärungsbedürftig: Die Lernenden gehören zur Lehre ohnehin dazu; andernfalls würde sie ihren Sinn verlieren. Die reine Anwesenheit kann somit nicht gemeint sein. Aber worum geht es dann? Um die Möglichkeit, Wortbeiträge zu leisten oder den Verlauf der Situation mitzubestimmen? Hinter der Vorstellung von Partizipation als aktiver Beteiligung am Lehrsetting steht ein konstruktivistisches Lernverständnis, das auf der Annahme beruht, dass die Wissensvermittlung im Sinne eines direkten Transfers des Lerninhalts auf die Lernenden nicht möglich ist, sondern dass Lernen stets eine Sinnkonstruktion der Lernenden darstellt (Mayrberger, 2019, S. 125). Diese theoretische Perspektive ist zwar eine hilfreiche Voraussetzung für Partizipation in der Lehre, sollte aber nicht als hinreichende Bedingung gelten. Denn neben der situativen Partizipation geht es bei der Gestaltung von Lehre auch um die Vorbereitung, Analyse und Reflexion der Lehre (Mayrberger, 2019, S. 103).

Tatsächliche Partizipation meint eine geteilte Verantwortung für den Lernprozess und damit verbunden die Möglichkeit, die Lehrveranstaltung auch planerisch mitzugestalten und über die Prozessschritte mitzuentscheiden. Notwendig ist somit eine didaktische Metaebene, auf der über den Verlauf der Lehrveranstaltung diskutiert

wird. Die Evaluation von Lehrveranstaltungen kann ebenfalls dazu beitragen, Partizipation an der Lehre zu ermöglichen, je nachdem, ob die Methoden und Ergebnisse darauf ausgelegt sind, tatsächlich mit den Studierenden in Kontakt zu treten.

3.2 Studentische Partizipation an der Forschung

Wenn Studierende forschend tätig sind, ist gemeinhin von forschendem Lernen die Rede. Forschendes Lernen bedeutet, einen Forschungsprozess im Laufe eines Studiums kennenzulernen und zumindest einige seiner Bestandteile selbst umzusetzen. Forschung fließt nicht nur in die Lehre ein, sondern Studierende werden selbst zu Forschenden, die (zumindest potenziell) zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn beitragen (Huber & Reinmann, 2019). Sie partizipieren somit an der Wissensproduktion einer *scientific community*.

Dass dem so ist, ist jedoch nicht selbstverständlich, sondern setzt voraus, dass das Forschen gegenüber dem Lernen in den Fokus gerückt wird. Um partizipativ zu sein, muss die Beteiligung der Studierenden an der Forschung so gestaltet sein, dass sie die Chance haben, sich mit den relevanten Forschungsfragen des Fachgebiets zu befassen und Antworten zu generieren, die in der *community* wahrgenommen werden. Daher ist erneut nicht allein die Lehrveranstaltung der relevante Kontext für studentische Partizipation. Vielmehr sollte sich die Beteiligung daran orientieren, wo Forschung vollzogen wird: in (sozialen) Situationen der Datenerhebung und -auswertung, in Forschungsverbünden und -konsortien, auf Fachkonferenzen oder in Publikationsformaten.

Wichtig ist, dass die Studierenden Entscheidungen im Forschungsprozess treffen können, indem sie beispielsweise Forschungsthemen identifizieren und -methoden auswählen. Nur so wird die Verantwortung für den Forschungsprozess geteilt und es handelt sich nicht um das von Lehrenden angeregte Einüben einzelner Aspekte des Forschens. Das bedeutet jedoch nicht, dass immer ein gesamter Forschungszyklus durchgeführt werden muss, um von Partizipation sprechen zu können. Vielmehr geht es darum, dass Studierende ihren Anteil am Prozess überblicken und einschätzen können, um so an Forschung mitzuwirken oder sie mitbestimmen zu können.

3.3 Studentische Partizipation am Transfer

Transfer kann als eine problemlösungsorientierte Variante der Wissenschaftskommunikation verstanden werden. „Im Wissenstransfer wird wissenschaftliches Wissen so aufbereitet, dass es in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen bedarfsabhängig nutzbar wird. [...] Es findet also eine Übersetzung von bisher wissenschaftlich konfiguriertem Wissen in Praxisfelder statt“ (Pasternack et al., 2022, S. 53). Die Anwendbarkeit wissenschaftlichen Wissens steht hier im Vergleich zu anderen Formen der Wissenschaftskommunikation im Mittelpunkt. Für Studierende entsteht dabei ein Feld, „auf dem die Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnis in einer wie auch immer gearteten gesellschaftlichen Praxis ausprobiert und reflektiert werden kann“ (Kümmel-Schnur et al., 2020, S. 9). Bekannt geworden ist dafür das Konzept des Service Learning: Im „konkreten gesellschaftlichen Tun“ entstehen Lernanlässe für die Studierenden, die gleichzeitig einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme leisten (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 7).

Die Verantwortung wird hier nicht mehr zwischen Wissenschaftler:innen und Studierenden, sondern mit Akteur:innen in Praxisfeldern geteilt. Die Studierenden werden zu Vertreter:innen der Wissenschaft und übernehmen die Übersetzungsleistung von der Forschung in die Praxis. Sie treffen Entscheidungen gemeinsam mit den Praxisakteur:innen, während die Wissenschaftler:innen bzw. Lehrenden im Hintergrund bleiben. Studentische Partizipation am Transfer bedeutet zugleich an der Wissenschaft und an Praxiskontexten mitzuwirken bzw. diese mitzubestimmen. Wichtig ist daher, dass die Studierenden in dieser Rolle ernst genommen werden. Zusätzlich verschiebt sich die Machtdynamik dadurch, dass der Transferprozess nicht unbedingt von der Wissenschaft ausgeht, sondern von Praxisakteur:innen für ihre Zwecke angefragt werden kann. Ob die Wissenschaft oder die Praxis Verantwortung abgeben muss, um Partizipation zu ermöglichen, ist offen.

Für Lehre, Forschung und Transfer gilt gleichermaßen, dass neben den konkreten Situationen, in denen diese Tätigkeiten stattfinden – also der Lehrveranstaltung, der Arbeit an einem Forschungsprojekt oder dem Engagement im Praxisfeld –, auch die

berücksichtigt werden müssen, wo sie im praxistheoretischen Sinne *vollzogen* werden. Das bedeutet, dass auch die Kontexte, in denen Entscheidungen über ihre Rahmungen getroffen werden, für studentische Partizipation offenstehen sollten. Daraus folgt die Beteiligung Studierender an der Hochschulpolitik, wie Siegfried-Laferi (2022, S. 121) mit Bezug auf Mollenhauer (1970) treffend formuliert: Das Beteiligungspostulat „schließe neben der konsequenten Beteiligung der Studierenden an noch unabgeschlossenen Erkenntnisprozessen der jeweiligen Disziplinen auch die Partizipation an der politischen Gestaltung des Ortes Hochschule ein, weil diese Erkenntnisse im Kontext akademischer Lehre und Forschung stets in einem *so oder so* gestaltbaren Umfeld generiert werden“.

4. Die Chancen einer doppelten Partizipation

Im Folgenden werde ich anknüpfend an die Idee des Transfers durch die Studierenden einen Kontext beschreiben, der nicht nur die studentische Partizipation, sondern auch die Partizipation hochschulexterner Akteur:innen an der Wissenschaft umfasst – in diesem Sinne handelt es sich um eine doppelte Partizipation. Ausgangspunkt ist ein Verständnis von Forschung als transdisziplinär oder partizipativ.

Die transdisziplinäre Forschung denkt Transfer (und damit Anwendung) vom Anfang eines Forschungsprojekts mit. Abgeleitet von der Interdisziplinarität, die zwischen (inter) Disziplinen agiert, soll transdisziplinäre Forschung Disziplinengrenzen überschreiten und zusätzlich nicht-wissenschaftliche Akteur:innen einbeziehen. Sie ist daher eigentlich „trans-akademisch“ und öffnet die Wissenschaft für die Partizipation von Personengruppen, die nicht professionell forschen (Pasternack et al., 2022, S. 4). Diese Gruppen können aus unterschiedlichen Akteur:innen bestehen. Es kann sich um Mitarbeiter:innen und Führungskräfte in Organisationen oder um Fachkräfte im Feld handeln, das erforscht werden soll. Oft wird zudem angestrebt, die Personen in die Forschung einzubeziehen, die von einer Problemlage betroffen sind. Im Englischen werden diese Gruppen häufig als *community* bezeichnet; die

entsprechenden Kooperationen als *campus-community-partnerships*, häufig mit lokalem Fokus auf dem direkten räumlichen Umfeld der Hochschule (z.B. Bringle & Hatcher, 2002).

Transdisziplinarität zeichnet sich durch eine spezifische Form der Problemorientierung aus. Es geht darum, gesellschaftliche Problemstellungen zu bearbeiten und dabei nicht nur rein wissenschaftliches Wissen, sondern unterschiedliche Wissensbestände (auch Praxis- oder Handlungswissen) zu integrieren (Di Giulio & Defila, 1998). Ziel ist es, durch die Partizipation nicht-wissenschaftlicher Akteur:innen Wissen zu produzieren, das „sozial robust“ ist (Nowotny, Scott & Gibbons, 2001). Transdisziplinäre Projekte finden nicht zwangsläufig mit Studierenden statt. Daher ist eine didaktische „Brücke“ über das forschende Lernen notwendig, um die studentische Partizipation als Ziel zu markieren (Heudorfer, 2022, S. 37).

Didaktisch sind verschiedene Varianten in Bezug zu den Partizipationsstufen von Mayrberger (2019) möglich, die hier nur beispielhaft aufgeführt werden:

- Mitwirkung an Forschung: Studierende entwickeln Formate des Wissenstransfers und bereiten Forschungsergebnisse zur Nutzung für Akteur:innen in einem Praxiskontext auf; Lehrende unterstützen bei der Auswahl relevanter Studien
- Mitbestimmung der Forschung: Studierende erheben Daten im Praxiskontext und stellen den Praxisakteur:innen die Auswertungsergebnisse zur Verfügung; Lehrende konzipieren den Forschungsprozess
- Selbstbestimmung der Forschung: Studierende und Praxisakteur:innen entscheiden gemeinsam über die Forschungsfragen und -methoden; Lehrende beraten im Forschungsprozess

Ein Forschungsvorhaben von Studierenden, Hochschulexternen und unterstützenden Wissenschaftler:innen erfordert die Verständigung über Inhalte und Vorgehensweisen von sehr unterschiedlichen Standpunkten aus. Für die Studierenden ergibt sich die Chance, nicht nur den Lehrenden zu folgen, sondern eine Perspektivenvielfalt

auf einen Gegenstand zu erlangen, der sowohl wissenschaftlich als auch praxisorientiert ist, sodass die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung zu diesem Gegenstand multiperspektivisch erfolgen kann.

Darüber hinaus erhält der Vollzug der Wissenschaft eine neue Dimension: Wie Wissenschaft(-lichkeit) verstehbar gemacht wird, ist nicht nur in der Machtposition der Lehrenden verankert. Denn: „Durch das Hinzutreten eines externen Partners ist die klassische Dozent:innen-Studierenden-Dyade aufgebrochen. Ein außerakademischer Akteur dringt in das Zentrum akademischen Arbeitens ein“ (Kümmel-Schnur, 2020, S. 18). Stattdessen entstehen Räume für Aushandlungsprozesse, da Wissenschaftler:innen weniger in der Lage sind, ihre subjektiven Selbstverständlichkeiten widerspruchsfrei zu vermitteln. Die Verantwortung für den Prozess wird zwischen den Studierenden, den hochschulexternen Akteur:innen und den Lehrenden geteilt. Wissenschaftliche Praktiken werden gemeinsam (re-)konfiguriert.

5. Partizipative Kontexte als Räume für Demokratiebildung

Die Konstruktion von Wissenschaft liegt in partizipativen Kontexten nicht allein bei Wissenschaftler:innen, sondern wird von deren Professionalität losgelöst. Die beteiligten Akteur:innen verständigen sich über die Tätigkeiten, die zu praxisrelevanten Forschungsergebnissen führen sollen. Was als wissenschaftlich gilt, wird zum Aushandlungsgegenstand. Durch solche Machtverschiebungen haben diese Kontexte das Potenzial, Wissenschaft zu demokratisieren. Sie sind Räume für Demokratiebildung, weil demokratisches Handeln ermöglicht wird. Anknüpfend an Dewey (1916/2018) wird in der Demokratiebildung Wert auf das Erfahrungslernen gelegt, indem Demokratie als Lebensform im Alltag erlebt wird (z.B. Sturzenhecker & Richter, 2010).

Demokratiebildung hat nach May (2022) drei Dimensionen, die sich auf die Zusammenarbeit von Studierenden mit hochschulexternen Akteur:innen beziehen lassen, insbesondere in Bezug auf dort stattfindende Aushandlungsprozesse.

- Sie ist ein Zielzustand der mündigen Bürger:innen in der demokratischen Gesellschaft. Inwieweit sich die Hochschulen diesem Ziel verpflichtet sehen, bleibt offen. Doch kann das Ziel auf partizipative Kontexte heruntergebrochen werden, wenn den Studierenden Verantwortung für den Prozess zugesprochen wird. Als in diesen Kontexten aushandlungskompetent gewordene Akteur:innen tragen Studierende zu Demokratisierungsprozessen in der Gesellschaft bei. Die Befähigung zum Diskurs, zum kritischen Hinterfragen und zur genauen Analyse gesellschaftlicher Problematiken – um nur einige Beispiele zu nennen – erweitert die Möglichkeiten, demokratische Handlungsspielräume zu erschließen und zu nutzen.
- Sie umfasst die Gestaltung sozialen Miteinanders in konkreten Lernkontexten, also der Erfahrungswelt. Auf dieser Dimension liegen die gemeinsame Gestaltung des Forschungsprozesses und damit zusammenhängend die Erfahrung von demokratischer Praxis in der wissenschaftlichen Arbeit. Diese Kontexte so zu gestalten, dass demokratische Erfahrungen möglich werden, braucht die Professionalisierung auf diesem Gebiet (May, 2022).
- Sie benötigt die ganzheitliche Auseinandersetzung mit der politischen Welt und vor allem mit denjenigen Aspekten, die nicht Teil der alltäglichen Erfahrungswelt sind. Auf dieser Dimension liegt das Potenzial partizipativer Projekte in der Kompetenzaneignung durch Aushandlungsprozesse, weniger im Wissenserwerb über das politische System. Wissenschaftliche Aushandlungsprozesse sind auf Erkenntnisgewinn und nicht auf politische Meinungsbildung gerichtet, doch das Aushandeln *als Praxis* lässt sich auf politische Kontexte übertragen.

Der Zusammenhang von partizipativen wissenschaftlichen Kontexten und Demokratiebildung kann hier nur schlaglichtartig dargestellt werden und wirft zahlreiche Anschlussfragen auf, die empirisch wie theoretisch weiter zu beleuchten sind. Darunter: Welche weiteren wissenschaftlichen Praktiken über das Aushandeln hinaus spielen für Demokratiebildung eine Rolle? Wie verhalten sich Hochschulen zu Demokratie-

bildung und verstehen sie diese als ihren Auftrag? Welchen Impact haben die Ergebnisse studentischer Forschungsprojekte auf demokratische Gesellschaften, z.B. konkret für zivilgesellschaftliche Organisationen als Kooperationspartnerinnen?

6. Schlussfolgerungen

Sind Hochschulen Orte der Demokratiebildung? Festzuhalten bleibt: Partizipation kann Wissenschaft demokratisieren, insbesondere wenn sie in einem doppelten Sinne verstanden wird, als Partizipation von Studierenden und von hochschulexternen Akteur:innen. Dabei entstehen Räume für Aushandlungsprozesse. Machtdynamiken werden verschoben und wissenschaftliche Praktiken gemeinsam (re-)konfiguriert. Partizipation führt jedoch nicht automatisch zu einer Demokratisierung; wie im ersten Kapitel betont, muss insbesondere aufseiten der Wissenschaftler:innen die Bereitschaft gegeben sein, Verantwortung abzugeben.

Dieser Beitrag hat gezeigt, dass studentische Partizipation – verstanden als geteilte Verantwortung und umgesetzt als Mitwirkung, Mitbestimmung oder Selbstbestimmung eines Prozesses – in allen Handlungsfeldern der Hochschule (Lehre, Forschung und Transfer) mitgedacht werden kann. Studentische Forschungsprojekte in Kooperation mit Praxisakteur:innen integrieren alle drei Felder und schaffen das Potenzial für Demokratiebildung, ohne dass diese als Zusatz- oder Querschnittsaufgabe verstanden werden müsste. Vielmehr wird sie mit den Kernaufgaben der Hochschule verwoben und so in der Wissenschaft verankert, ohne einer unzulässigen Politisierung anheim zu fallen.

7. Literaturverzeichnis

Backhaus-Maul, H., & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland: Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Springer.

Balzer, N., & Bellmann, J. (2022). Die didaktische Fabrikation von Wissenschaft. Zur Untersuchung wissenschaftstheoretischer Implikationen der Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik 1: Einführung* (S. 53–78). transcript.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2002). Campus-Community Partnerships: The Terms of Engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503–516.

Dewey, J. (1916/2018). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Perennial Press.

Di Giulio, A., & Defila, R. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – Über den Dingen?: Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung* (S. 111–137). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eggers, D. (2022). Wissenschaftskommunikation und Verantwortung. In W. Hinsch & S. Brandtstädter (Hrsg.), *Gefährliche Forschung? Eine Debatte über Gleichheit und Differenz in der Wissenschaft* (S. 123–135). De Gruyter.

Feyerabend, P. (1976). *Wider den Methodenzwang*. Suhrkamp.

Heudorfer, A. (2022). Forschung aushandeln. Eine Beobachtungsstudie im Kontext von Hochschullehre nach dem Community-based Research-Ansatz. Dissertation an der Universität Hamburg. <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/9942>

Hofhues, S., & Schütze, K. (2023). Vorwort. In S. Hofhues & K. Schütze (Hrsg.), *Doing Research – Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage* (S. 10–11). transcript.

Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer.

Jenert, T., & Scharlau, I. (2022). Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln. Eine Auslegeordnung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik 1: Einführung* (S. 155–180). transcript.

Knorr Cetina, K. (2012). *Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Naturwissenschaft* (3. Auflage). Suhrkamp.

Krohn, W., Grunwald, A., & Ukowitz, M. (2017). Transdisziplinäre Forschung revisited: Erkenntnisinteresse, Forschungsgegenstände, Wissensform und Methodologie. *GAI – Ecological Perspectives for Science and Society*, 26(4), 341–347.

Kümmel-Schnur, A. (2020). Was ist und zu welchem Zweck betreiben wir „Transfer in der Lehre“?. In A. Kümmel-Schnur, S. Mühleisen & T. S. Hoffmeister (Hrsg.), *Transfer in der Lehre: Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?* (S. 17–38). transcript.

Kümmel-Schnur, A., Mühleisen, S., & Hoffmeister, T. S. (2020). Vorwort. In A. Kümmel-Schnur, S. Mühleisen, & T. S. Hoffmeister (Hrsg.), *Transfer in der Lehre: Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?* (S. 9–13). transcript.

May, M. (2022). Was ist Demokratiebildung?. In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration* (S. 251–264). Springer VS.

Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Juventa.

Mollenhauer, K. (1970). Wissenschaft und Praxis – Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik. In K. Mollenhauer (Hrsg.), *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (S. 36–54). Juventa Verlag.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Polity.

Pasternack, P., Beer, A., Göbel, C., Hechler, D., Henke, J., Mauermeister, S., Schulze, H., & Zierold, S. (2022). *Wissenschaftskommunikation, neu sortiert: Eine Systematisierung der externen Kommunikationen der Wissenschaft*. Springer VS.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.

Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.

Siegfried-Laferi, M. (2022). Hochschuldidaktik als Wissenschaftskritik. Grundüberzeugungen wissenschaftsdidaktischer Beiträge um 1970. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik 1: Einführung* (S. 109–131). transcript.

Sturzenhecker, B., & Richter, E. (2010). Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit: Partizipative Potenziale nutzen. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik: Impulse für die Politische Bildung* (S. 103–115). VS Verlag für Sozialwissenschaften.