

Tanja Nebel<sup>1</sup>

# Studentische Partizipation durch Serious Slow Game Jams

## Zusammenfassung

Studentische Partizipation verharrt in der Hochschulpraxis oft auf der Ebene der Scheinbeteiligung. Der Beitrag untersucht anhand einer explorativen Fallstudie, inwieweit *Serious Slow Game Jams* (SSGJ) tatsächliche Partizipation in der Hochschullehre ermöglichen. Grundlage bilden tiefenanalytisch ausgewertete episodische Interviews mit zwei Studierenden des *RetailGame*-Projekts der Technischen Universität Dortmund. Die Ergebnisse zeigen, dass die Einbindung der Studierenden als Partner:innen selbstgesteuertes Lernen fördern kann. Das SSGJ-Format birgt zudem das Potenzial, Studierende von passiven Konsument:innen zu aktiven Mitgestalter:innen ihrer curricularen Lernumgebung zu transformieren.

## Schlüsselwörter

Studentische Partizipation, Serious Slow Game Jam, Ko-Kreation, Hochschullehre, Selbstgesteuertes Lernen

---

<sup>1</sup> Technische Universität Dortmund; [tanja.nebel@tu-dortmund.de](mailto:tanja.nebel@tu-dortmund.de);  
ORCID: 0009-0002-8420-9399

# Student participation through Serious Slow Game Jams

## Abstract

Student participation in higher education often remains at the level of token participation. Drawing on an exploratory case study, this article examines the extent to which *Serious Slow Game Jams* (SSGJ) facilitate genuine participation in higher education teaching. The study is based on in-depth analyses of episodic interviews with two students participating in the *RetailGame* project at the Technical University of Dortmund. The results show that involving students as partners can promote self-directed learning. The SSGJ format also has the potential to transform students from passive consumers into active co-creators of their curricular learning environment.

## Keywords

student participation, serious slow game jam, co-creation, higher education, self-directed learning

# 1 Einleitung

Der hochschulpolitische Wandel der letzten Jahrzehnte hebt die Stellung studentischer Partizipation zunehmend hervor (Schrader, 2025). Der Diskurs verschiebt sich in Deutschland derzeit von hochschulpolitischer und organisationaler Partizipation hin zu einer an Lehr-/Lernprozessen ausgerichteten Debatte über Ko-Kreation (Ditzel, 2025; Bovill, 2020) und partnerschaftliche Lehre („students as partners“; Healey et al., 2016). Hochschulen werden diesem Anspruch häufig nicht gerecht. Das Verständnis von Partizipation bleibt oft vage, wodurch die Gefahr einer „Scheinbeteiligung“ (Mayrberger, 2019, S. 100) entsteht, bei der Studierende trotz formaler Einbindung keine tatsächlichen Einflussmöglichkeiten besitzen. Zudem fehlen empirische Erkenntnisse darüber, wie spezifische fachdidaktische Methoden Studierende bereits in der Designphase von Lehr-/Lern-Szenarien als Partner:innen in die „co-creation of the curriculum“ (Bovill & Woolmer, 2019) einbinden können.

Das *RetailGame*-Projekt des Instituts für Transportlogistik und der Hochschuldidaktik der Technischen Universität Dortmund dient als Anwendungsfall, um zu untersuchen, wie die fachliche Komplexität der Simulationsmodellierung durch partizipative Formate wie den *Serious Slow Game Jams* (angelehnt an Abbott et al., 2023; kurz: SSGJ) für Studierende gestaltbar gemacht werden kann. Während Game Jams üblicherweise in kurzer Zeit Spieleprototypen in interdisziplinären Teams entwickeln, ermöglicht die zeitliche Dehnung des Formats die für Partizipation notwendigen Reflexions- und Aushandlungsprozesse. Im *RetailGame*-Projekt wird innerhalb der Simulationssoftware *AnyLogic* unter studentischer Partizipation ein Serious Game<sup>2</sup> für die Lehre entwickelt. Die vorliegende Fallstudie untersucht den didaktisch gerahmten SSGJ, durchgeführt im Rahmen der Lehre im Sommersemester (SoSe) 2025, als innovatives Format und didaktischen Raum zur Förderung studentischer Partizipation. Durch die ko-kreative Einbindung in das Game-Design können

---

<sup>2</sup> Serious Games sind Lernspiele, deren Spiel- und Bildungszweck übereinstimmen, um einen Lerneffekt auszulösen (vgl. Götz & Schmocker, 2019).

Studierende zu Mitgestalter:innen curricularer Lernumgebungen werden, was anhand der Stufenmodelle von Mayrberger (2019) und Ditzel (2025) theoretisch fundiert wird.

Die Untersuchung fokussiert folgende Forschungsfrage: Inwieweit können SSGJs in der Hochschullehre studentische Partizipation ermöglichen und fördern und wie bewerten Studierende deren partizipativen Charakter sowie die daraus resultierenden Lernergebnisse? Da die curriculare Einbindung eines SSGJs über mehrere Wochen bisher kaum erforscht ist, wird ein explorativer Ansatz in Form einer tiefenanalytischen Fallstudie auf Basis leitfadengestützter Interviews mit zwei studentischen Teilnehmenden gewählt.

Der Beitrag erläutert zunächst die theoretischen Grundlagen studentischer Partizipation im Kontext des SSGJ sowie das *RetailGame*-Projekt. Anschließend werden Forschungsdesign, Ergebnisse und Diskussion dargestellt und kritisch reflektiert.

## 2 Studentische Partizipation im SSGJ

### 2.1 Stufen studentischer Partizipation

Partizipation kann unterschiedliche Ausprägungen annehmen und in verschiedenen Phasen erfolgen (Ditzel, 2025; Mayrberger, 2019). Von „co-creation of the curriculum“ (Bovill & Woolmer, 2019) im Sinne der Ko-Kreation wird gesprochen, wenn Studierende in der Designphase des Curriculums oder bei der konkreten Ausgestaltung einer Veranstaltung mitwirken. Mayrberger (2019) definiert vier Typen der Partizipation. Erst ab Typ drei „Partizipation“ liegt „tatsächliche Partizipation“ in Form von „Mitwirkung“, „Mitbestimmung“ und „Selbstbestimmung“ vor (Mayrberger, 2019, S. 99). Bei „Mitwirkung“ nehmen Studierende indirekt, aber real Einfluss auf Ideen und Lösungen, ohne Entscheidungsmacht über die Umsetzung zu besitzen. „Mitbestimmung“ umfasst direkte Beteiligung und Verantwortung, auch wenn der Impuls meist von Lehrenden ausgeht. Bei „Selbstbestimmung“ ergreifen Studierende selbst die Initiative und verfügen über die vollständige Entscheidungsmacht

(Mayrberger, 2019). Beim „partizipativen Lernen“ nach Mayrberger (2019) werden Lehr-/Lernprozesse unter geteilter Verantwortung geplant, gestaltet und reflektiert, wodurch Lehrende Macht abgeben und Studierende Verantwortung übernehmen. Zudem können digitale Technologien als Akteure Lernprozesse und individuelle Konstruktionsprozesse unterstützen oder einschränken (Mayrberger, 2019, S. 52).

Demgegenüber versteht Ditzel (2025, S. 14) Lernen als selbstgesteuerten Prozess („selbstgesteuertes Lernen“), der durch „partizipative Lehre“ unterstützt werden kann, etwa durch aktivierende Lehrformate als „lehrseitige Unterstützung selbstgesteuerten Lernens“ (Ditzel, 2025, S. 18). Während Lernen selbst nicht partizipativ sein könne, könnten Studierende ihre Lernumgebungen über verschiedene Gestaltungsdimensionen partizipativ beeinflussen (Ditzel, 2025, S. 14). Curriculare Einflussnahme verortet Ditzel (2025, S. 8) auf einer Mesoebene studentischer Partizipation. Partizipation befinde sich im „Zwischenraum“ von Fremd- und Selbststeuerung,

„in dem Studierende zwar nicht allein über den Kontext ihres Lernens entscheiden, aber in relevanter Weise an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen beteiligt sind“ (Ditzel, 2025, S. 16).

Beteiligungsformen wie „Informieren“, „Feedback“ oder „Dialog“ werden dabei nicht normativ herabgestuft (Ditzel, 2025, S. 16-17). Damit „Lernende als aktiv Gestaltende ihres Lernens“ (Ditzel, 2025, S. 13) wahrgenommen werden können, nennt Ditzel nachfolgende Voraussetzungen: Berücksichtigung von Vorwissen und Interessen, induktives Lernen, Begleitung von Lernprozessen, Förderung von Austausch und Kooperation sowie Reflexion und Bewertung des Lernprozesses (Ditzel, 2025).

Partizipation wird im vorliegenden Projekt auf Basis Mayrbergers (2019) Typologie abgegrenzt und schließt daher „Selbstbestimmung“ mit ein. Studierende können je nach SSGJ-Konzeption unterschiedlich selbstbestimmt sowohl auf der Mikroebene im persönlichen Lehr-/Lernprozess als auch auf der Mesoebene in die curriculare bzw. allgemeine Lernraumgestaltung partizipativ eingreifen. Diesen normativen didaktischen Handlungskonzepten steht jedoch eine Hochschulpraxis gegenüber, in der „tatsächliche Partizipation“ durch Studierende nur begrenzt realisiert und/oder

wahrgenommen wird (Schrader, 2025). Obwohl Studierende grundsätzlich an Mitbestimmung interessiert sind, beschränkt sich ihr Engagement aufgrund von Zeitmangel oder gering wahrgenommener Gestaltungsmacht oft auf extrinsisch motivierte „passive Partizipation“ (Schrader, 2025, S. 4) wie Evaluationen. Eine Möglichkeit zur Förderung „tatsächlicher Partizipation“ kann der SSGJ bieten.

## 2.2 SSGJ als partizipatives didaktisches Format

Der dem *RetailGame*-Projekt zugrunde liegende Ansatz von Abbott et al. (2023) lässt sich als angewandter Game Jam (Reid et al., 2020) definieren, da die Einschränkungen unterschiedliche thematische Auslegungen zulassen. Im Unterschied zu klassischen Game Jams soll durch die zeitliche Dehnung des Formats eine tiefere interdisziplinäre Kollaboration ermöglicht werden, da kurze Entwicklungszyklen und die Fokussierung auf schnelle Prototypenentwicklung intensive Reflexions- und Aushandlungsprozesse erschweren. Zeitliche Unterbrechungen fördern dabei persönliche Reflexion und vertiefte thematische Auseinandersetzung, sodass der Wissensaustausch im Jam selbst an Gehalt gewinnt (Abbott et al., 2023). Die hierdurch entstehenden räumlichen und gedanklichen Freiräume konnten von den Studierenden eigenständig bzw. arbeitsgruppenintern ausgestaltet werden, wodurch ihnen Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt im Sinne „selbstgesteuerten Lernens“ übertragen wurde.

Angelehnt an Reid et al.'s (2020) *Theoretical Framework for Game Jams in Applied Contexts* gliedert sich der SSGJ in die Aspekte: Problemraum, Jam-Design, Jam-Ergebnisse sowie daraus entstehende Möglichkeiten<sup>3</sup> (Abbott et al., 2023, S. 31). Zu Beginn jedes Game Jams werden hierbei die wesentlichen Merkmale von Serious Games und die Methode vermittelt. Während des Jammens werden den Teams Materialien bereitgestellt, die inhaltlich und methodisch Unterstützung bieten und so den Entwicklungsprozess unterstützen (Abbott et al., 2023). Zentral ist zudem die

---

<sup>3</sup> „Follow-Up Opportunities“

Beteiligung von (externen) Expert:innen, die fachliche Unterstützung, Kontextualisierung und Machbarkeitsüberprüfung gewährleisten (Abbott et al., 2023). Innerhalb der Jam Phasen vor Ort kann ein ausführlicher Dialog zwischen den Akteur:innen, Expert:innen und (digitalen) Medien stattfinden, der für die Entstehung eines „Partizipationsraums“ (Mayrberger, 2025) und das „selbstgesteuerte Lernen“ wesentlich ist.

Das kollaborative Jammen (Meriläinen et al., 2020; Mora-Zamora & Céspedes-Vindas, 2024), ermöglicht im Lehrkontext das Erreichen der Zone proximaler Entwicklung (Vygotsky, 1978). Es ist geprägt von erfahrungsbasiertem Arbeiten in und mit einer interdisziplinären Gruppe an Themen und Problemen der Gegenwart (Mora-Zamora & Céspedes-Vindas, 2024). Die spielerische Lernumgebung bietet durch ihre Abgeschlossenheit einen geschützten Raum zum Experimentieren und Fehlermachen (Abbott et al., 2023; vgl. Mora-Zamora & Céspedes-Vindas, 2024). Dadurch können Hard Skills wie konzeptuelles Lernen, Lernpraktiken, Kompetenzaufbau und perspektivgeleitetes Lernen sowie Soft Skills wie Kommunikation, organisatorische Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden (Meriläinen et al., 2020; Mora-Zamora & Céspedes-Vindas, 2024). Zudem können Game Jams MINT-Fächer um kreative Komponenten erweitern (Meriläinen et al., 2020). Aufgrund ihres sozialen Settings können Game Jams informelle und langfristige Lernprozesse über den Jam hinaus fördern (Meriläinen et al., 2020).

Um die beschriebenen Lernvorteile und Partizipationsmöglichkeiten operativ zu nutzen, implementiert das *RetailGame*-Projekt den SSGJ als zentrales Element der Spielentwicklung.

### 3 Das RetailGame-Projekt

Das *RetailGame*-Projekt (2025-2027), gefördert durch die *Stiftung Innovation in der Hochschullehre*, entwickelt ein Serious Game für die Transportlogistik-Lehre mit dem fachlichen Schwerpunkt der Optimierung von Lade- und Lieferzonen in der Dortmunder Innenstadt. Studierende werden in alle Schritte der Spielentwicklung einbezogen. Im SoSe 2025 wurden innerhalb einer interdisziplinären Lehrveranstaltung mithilfe eines SSGJ gemeinsam mit Masterstudierenden Anforderungen an das zukünftige Game erhoben. Dabei entwickelten die Studierenden Spielideen, Spielmechaniken und -szenarien, Storylines, Stakeholder bzw. Charaktere, didaktische Nutzungsszenarien sowie Gamification-Elemente (Schwerpunktthemen). Die Spielentwicklung baut auf den vier Phasen „Exploration“, „Design“, „Entwicklung“ und „Anpassung“ (Maxim & Arnedo-Moreno, 2025, S. 16) auf. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Sep 2025) befand sich das Projekt an der Schnittstelle von Explorations- zu Designphase. Die didaktische Rahmung des SSGJ war in den Dimensionen (Ditzel, 2025) Lernziele, -orte, -methoden, -begleitung und Prüfung fremdbestimmt, während Studierende bei Lerninhalten und -wegen hohe und bei Lernzeit und -quellen eingeschränkte Mitgestaltungsmacht besaßen.

Das Jam-Design umfasste fünf Übungssitzungen in Präsenz (siehe Abb. 1). Fehlende Studierende konnten ihre Ideen asynchron in die Gruppenarbeit einbringen. Die festen Gruppen wurden zufällig zusammengestellt:

	Woche 1	Woche 2	Woche 3	Woche 4	Woche 5
Phase	Inhaltliche Vorbereitung	Design & Development	Development & Prototyping	Prototyping & Testing	Jam Delivery/Outcomes
Zeit	40 Min	45 Min	60 Min	60 Min	Je 20 Min
Begleitmaterial	Literaturauszüge	Leitfragen Design-Matrix Expert:innen Feedback	KI Chatbot Expert:innen Feedback	KI Chatbot Expert:innen Feedback	Dozent:innen Feedback
Output	Brainstorming-Poster erster Ideen	Game Design Matrix	Game Design Matrix (final), Prototyp-Darstellung	Prototyp-Darstellung (final), Spielkonzept (insb. für zugeeilte Themen) Dokumentation	Dokumentation (final)

Abbildung 1: Ablauf SSGJ im SoSe 2025

Aufgrund begrenzter Ressourcen wurde das Mentoring im SSGJ-Modell auf ein Minimum reduziert und durch ein interdisziplinäres Team-Teaching aus der Distributionslogistik und Hochschuldidaktik ersetzt. Ergänzend erhielten die Studierenden Begleitmaterialien wie Leitfragen und Matrices, um ihre jeweils zwei zugewiesenen Schwerpunktthemen innerhalb eines eigenen Spielkonzepts zu erarbeiten. Zur individuellen Lernbegleitung wurde ein speziell konfigurierter GPT<sup>4</sup> eingesetzt. Zum Semesterende wurden die Ergebnisse in Form visualisierter Konzepte statt fertiger Spiele in einer unbenoteten Präsentation vorgestellt.

## 4 Forschungsdesign

Die Datengrundlage der Fallstudie bilden zwei etwa 30-minütige Einzelinterviews mit studentischen Teilnehmenden. Aufgrund der geringen Grundgesamtheit des Kurses ( $n = 20$ ) und des explorativen Charakters des ersten Pilotdurchlaufs wurde ein tiefenanalytisches Vorgehen gewählt. Da die Rekrutierung freiwillig erfolgte, repräsentieren die Teilnehmenden jene Studierenden, die eine besondere Bereitschaft zur Reflexion ihrer Partizipationserfahrung zeigten. Dieser qualitative Zugang folgt der Empfehlung Mayrbergers (2019, S. 42) in der partizipativen Mediendidaktik, der der SSGJ zugeordnet werden kann, zunächst durch Einzelfallstudien grundlegende Strukturen und subjektive Bedeutungszuschreibungen zu rekonstruieren, um eine gegenstandsbezogene Theoriebildung vorzubereiten.

Auf ergänzende Erhebungsformen wie breite standardisierte Evaluationen wurde verzichtet, da diese häufig als „passive Partizipation“ (Schrader, 2025, S. 4) wahrgenommen werden. Um den Wandel vom Konsumierenden zum Partnerschaftlichen auch methodisch abzubilden, wurde das episodische Interview nach Flick (2011) gewählt. Eine quantitative Erhebung des Lernerfolgs durch die Nutzung des Spiels ist

---

<sup>4</sup> Der GPT-basierte Chatbot „Jonas“ wurde mit Projekt- und Methodenwissen konfiguriert und diente zur kritischen Reflexion studentischer Eingaben.

für das SoSe 2026 geplant. Das Interview erfasst für den SSGJ die subjektive Perspektive der Studierenden auf das Lernformat. Der Leitfaden gliederte sich in drei Abschnitte mit vorwiegend episodischen Fragen. Ausgewertet wurden die Interviews computergestützt (MAXQDA) mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Die Hauptkategorien wurden ausgehend von der Forschungsfrage deduktiv festgelegt, induktiv durch Subkategorien ergänzt und auf die Daten angewandt.

## **5 Ergebnisse**

### **5.1 Partizipationserleben und Rollenverständnis**

Die befragten Studierenden bewerteten den SSGJ insgesamt positiv (S1/7; S2/4). Gleichzeitig zeigt die Analyse eine Ambivalenz: Während die gestalterische Arbeit am Spiel motivierte, wurde die explizite Ausrichtung auf die Curriculumplanung zukünftiger Semester teils als „langweilig“ (S1/19) empfunden. Der Wunsch nach eigener Spielerfahrung schien größer zu sein als jener nach didaktischer (Neu-)Gestaltung von Lehre. Zudem stößt „partizipative Lehre“ an strukturelle Grenzen, wenn sie, wie hier im Rahmen eines Leistungsnachweises, die inhärente Freiwilligkeit von Partizipation unterläuft. Die Ambivalenz lässt sich über Art und Umfang der Beteiligung erklären (Ditzel, 2025). Während die Art der Beteiligung im Dialog bereits partnerschaftlich war, blieb der Umfang beim Mitgestalten (finales Spieldesign/Programmierung) partiell.

### **5.2 Freiheit und Struktur**

Ein zentraler Befund ist das Spannungsfeld zwischen Partizipationsspielraum und Orientierungsbedarf. Trotz positiver Bewertung der Freiräume („sich ausleben können“, S1/27) wurde ein fehlender roter Faden (S1/23) angemerkt. Der Wunsch nach mehr Struktur ist nicht zwangsläufig als Ablehnung von Partizipation zu werten,

sondern stützt Ditzels (2025, S. 18) Verständnis des SSGJs als lehrseitige Unterstützung „selbstgesteuerten Lernens“. Durch didaktische Strukturierung wird Partizipation überhaupt ermöglicht. Die Kritik verdeutlicht die Spannung zwischen der Fremdbestimmung der Lernziele und -methoden und der hohen Partizipation im Lernweg und -inhalt (Ditzel, 2025, S. 14).

Begleitmaterialien wurden teils als verpflichtende „Aufgaben“ (S1/23) missverstanden. Dies verdeutlicht die didaktische Herausforderung, Rollenbilder zu dekonstruieren: Lehrende müssen Macht abgeben, während Lernende Verantwortung übernehmen müssen. Die Wahrnehmung der im SSGJ geforderten Eigeninitiative variierte innerhalb der Studierendenschaft stark und reichte von minimaler Präsenz in der Lehre (S2/8) bis hin zu intensiver freiwilliger Nachbereitung (S2/18). SSGJs erfordern eigenständiges Arbeiten und somit eine Didaktik der Ermöglichung von Lernprozessen (Ditzel, 2025, S. 13). Trotz dieser Heterogenität lässt sich schlussfolgern, dass die Übernahme von Verantwortung im Gestaltungsprozess der Lehre die allgemeine Lernmotivation steigerte (S2/38). Demgegenüber wirkte der KI-Chatbot demotivierend (S2/46), da er als fremdbestimmter Akteur (Mayrberger, 2019, S. 103) Lösungen vorgab und so individuelle Konstruktionsprozesse der Studierenden untergrub.

Dass das Format dennoch insgesamt positiv aufgenommen wurde, hängt auch mit dem studentischen Verständnis guter Lehre zusammen, die vor allem durch Praxisbezug gekennzeichnet sei, sowohl inhaltlich als auch methodisch (S1/5; S2/4). Zwar habe es dem SSGJ noch an inhaltlichen Praxisbezügen gefehlt, jedoch sei das Format an sich abwechslungsreich und dadurch attraktiv (S1/7). Die wahrgenommenen „Startschwierigkeiten“ sind systemimmanent für Pilotprojekte der Ko-Kreation.

### **5.3 Subjektive Learning Outcomes und Kompetenzerwerb**

Neben der Mitwirkung betonten die Befragten insbesondere die Gruppenarbeit (S1/37; S2/18) und die positive Arbeitsatmosphäre (S1/41; S2/18) als förderliche Faktoren, die Teile des „Partizipationsraums“ abbilden. Besonders deutlich wurde der Erwerb von Soft Skills: Die Studierenden gaben an, Sozialkompetenzen in den

Bereichen Gruppenorganisation (S1/35; S2/20), asynchrones Arbeiten (S1/13) und im Umgang mit Sprachbarrieren vertieft zu haben (S2/18, 20). Darüber hinaus wurden die Förderung der Kreativität (S1/27) und interdisziplinäres Arbeiten (S1/7) als Stärken des SSGJ-Formats hervorgehoben. Dies deutet darauf hin, dass die Partizipationserfahrung selbst zum Lerninhalt wird. Für die Logistikdidaktik ergibt sich daraus die Notwendigkeit, überfachliche Kompetenzen explizit in die didaktische Planung zu integrieren.

Hinsichtlich des individuellen Lernerfolgs attestieren die Studierenden dem SSGJ-Format eine positive Wirkung, die primär auf dem ausgeprägten Anwendungsbezug (S1/7) sowie einer durch Eigenverantwortung gesteigerten Lernmotivation basiert (S1/37; S2/38). Obwohl während des Prozesses zunächst nicht unmittelbar das Gefühl eines hohen Wissenszuwachses entstand (S2/25-26), führte die intensive eigenständige Auseinandersetzung letztendlich zu subjektiv wahrgenommenem fachlichen Wissensaufbau (S1/35-37; S2/32-34). Die unkonventionelle Lernform begünstigte zudem die Klausurvorbereitung, da Inhalte als tiefgreifend verinnerlicht wahrgenommen wurden (S1/35). Aufgrund unterschiedlich hoher Partizipationsbereitschaft ist von interpersonell variierendem Lernerfolg auszugehen. Analog zu Meriläinen et al. (2020) handelt es sich hierbei ausschließlich um subjektive Einschätzungen, die weiterer empirischer Validierung bedürfen.

Besonders die Gestaltungsfreiheit wurde als partizipativer Akt verstanden (S1/27; S2/52). Studentische Partizipation in der Lehre zu ermöglichen, wurde von den Befragten als besonders wichtig eingeschätzt (S1/21; S2/46-50). Dabei wurde betont, dass die strukturelle Bereitstellung partizipativer Optionen unabhängig von ihrer tatsächlichen Nutzung essenziell bleibt (S2/46-50). Daraus lässt sich ableiten, dass für einige Studierende bereits die Möglichkeit zur Partizipation bedeutsamer erscheint als deren tatsächliche Inanspruchnahme, abhängig von der jeweiligen Partizipationsdefinition und -ebene. Die differenzierte Wahrnehmung verschiedener Partizipationsebenen zeigt sich etwa im Wunsch, klassische Evaluationen durch qualitative Einzelinterviews zu ersetzen, um Kritik und Gestaltungswünsche expliziter artikulieren zu können (S1/21).

## 6 Diskussion

Trotz der geringen und selektiven Rücklaufquote der Interviewanfragen ( $n = 2$ ), deren Ergebnisse nicht uneingeschränkt auf alle Studierenden übertragbar sind, lassen sich grundlegende Tendenzen zur studentischen Wahrnehmung des SSGJ als partizipatives Format aufzeigen. Zugleich ist die geringe Beteiligung selbst als empirischer Befund zu werten, da sie die in der Literatur beschriebene Diskrepanz zwischen Partizipationsinteresse und tatsächlicher Beteiligungsbereitschaft widerspiegelt (Schrader, 2025).

Das Format des SSGJ setzt an der Schnittstelle zwischen Mikroebene (Lehr-/Lernprozesse) und Mesoebene (curriculare Rahmung) an. Es ermöglicht als lehrseitige Unterstützung das „selbstgesteuerte Lernen“ sowie „partizipative Lehre“ auf Ebene „tatsächlicher Partizipation“ im Sinne Mayrbergers (2019) von der „Mitwirkung“ bis zur „Selbstbestimmung“. Die Studierenden nahmen unter anderem neu geschaffene Gestaltungsfreiräume sowie eine gestiegene Lernmotivation wahr, womit ihnen ihre Doppelrolle als Gestaltende von Lernumgebungen und Partizipierende der Situation bewusst wurde (Mayrberger, 2019, S. 107).

In einem konstruktivistischen Sinne ermöglicht der SSGJ grundsätzlich „selbstgesteuertes Lernen“. Im durchgeführten SSGJ wurde zudem „partizipatives Lernen“ im Sinne Mayrbergers (2019) angestoßen, indem Studierende durch optionale Materialangebote und individuelle Schwerpunktsetzung die Eigenverantwortung für ihren Lernprozess übernahmen und auf die Gestaltung ihrer Lernumgebung sowie die curriculare Gestaltung zukünftiger Semester einwirkten, sodass Verantwortung auf Mikro- und Mesoebene gemeinschaftlich von Studierenden und Lehrenden getragen wurde. Theoretisch könnte der SSGJ keine partizipative Lernumgebungsgestaltung ermöglichen und Partizipation nur auf der Mikroebene des Lehrgeschehens stattfinden sowie umgekehrt, sodass „partizipatives Lernen“ (Mayrberger, 2025) infrage gestellt werden müsste.

Im SSGJ entsteht durch symmetrische Beziehungen zwischen Lehrenden, Lernenden und Medien (u. a. KI) ein „Partizipationsraum“ (Mayrberger, 2019), der die

strukturellen Voraussetzungen schafft, die Mikroebene mit der Mesoebene zu verknüpfen. Die individuell erreichte Stufe „tatsächlicher Partizipation“ hängt dabei auch von der Eigeninitiative der Studierenden ab. Während der SSGJ grundsätzlich Potenzial für „Selbstbestimmung“ bietet, führt die beobachtete Heterogenität im Engagement dazu, dass innerhalb desselben SSGJ individuell unterschiedliche Partizipationsstufen realisiert werden können. Voraussetzung hierfür ist das Zulassen höherer Partizipationsstufen durch Lehrende, wobei der SSGJ mindestens die Stufe der „Mitwirkung“ von den Studierenden einfordert.

Die im Interview genannte „Mitgestaltung“ (S1/27) und die Freiheit, „eigene Ideen [...] reinbringen“ (S2/4) zu können, korrespondieren mit Mayrbergers (2019) Stufe „Mitwirkung“. „Mitbestimmung“ (Mayrberger, 2019) wurde im *RetailGame*-Projekt erst in der nachfolgenden Programmierung durch studentische Mitarbeitende erreicht. Im SSGJ wäre sie bereits durch eine zentrale Konsolidierung der Anforderungen zu einer gemeinsamen Vision sowie durch die Einbindung in die von Ditzel (2025, S. 14) vorgeschlagenen Dimensionen von Lernzielen, -orten, -methoden und Prüfung realisierbar gewesen. Dies hätte eine stärkere Verzahnung zur „co-creation in the curriculum“ (Bovill & Woolmer, 2019) ermöglicht. Zudem müsste das von Abbott et al. (2023) vorgeschlagene Expert:innen-Mentoring stärker eingebunden werden, um sicherzustellen, dass die Studierenden in fachlich effektive Richtungen steuern. Dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen (Soft Skills) kommt eine besondere Stellung zu. Als Lerninhalt unterstützen sie auf der Mikroebene „selbstgesteuertes Lernen“ und sind zugleich Bestandteil „partizipativen Lehrens“. Sie sind damit sowohl Voraussetzung für die Teilhabe an partizipativer Lehre als auch Ziel „selbstgesteuerten Lernens“.

## 7 Fazit

Ziel des Beitrags war es, anhand einer tiefenanalytischen Auswertung episodischer Interviews mit am SSGJ teilnehmenden Studierenden zu untersuchen, inwieweit SSGJs in der Hochschullehre studentische Partizipation ermöglichen bzw. fördern und wie Studierende deren partizipativen Charakter und die daraus resultierenden Lernergebnisse bewerten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass SSGJ studentische Partizipation im Sinne der „co-creation of the curriculum“ (Bovill & Woolmer, 2019) fördern können. Die von Ditzel (2025, S. 13) für die Mikroebene festgelegten Voraussetzungen für Bestimmungsmomente „selbstgesteuerten Lernens“ sind im *RetailGame*-Projekt ebenfalls erfüllt, müssen jedoch für jedes SSGJ individuell geprüft werden.

Die Beantwortung der Forschungsfrage zeigt, dass SSGJs sowohl auf der Mikroebene als auch auf der Mesoebene grundsätzlich das Potenzial zur „Selbstbestimmung“ (Mayrberger, 2019) besitzen, indem sie „partizipative Lehre“ und unter bestimmten Bedingungen auch „partizipatives Lernen“ (Mayrberger, 2019) ermöglichen und Studierende in die Rolle von Entwickler:innen und Expert:innen ihrer eigenen Lernumgebung versetzen (Bovill & Woolmer, 2019). Im *RetailGame*-Projekt kam den teilnehmenden Studierenden primär „Mitwirkung“ (Mayrberger, 2019) zu, da sie zwar realen Einfluss auf die Spielanforderungen nahmen, die Entscheidungsmacht über das finale Game Design jedoch beim Projektteam verblieb.

Die Studierenden erlebten das Format insbesondere dann als partizipativ, wenn sie im Sinne „partizipativen Lernens“ (Mayrberger, 2019) echte Gestaltungsfreiräume wahrnahmen. Gestaltungsfreiheit, Gruppenarbeit und Praxisbezug wirkten motivationsfördernd. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass Partizipation nicht automatisch entsteht, sondern von didaktischer Rahmung, Eigeninitiative und dem Zulassen studentischer Partizipation durch Lehrende abhängt. Der Wunsch nach Orientierung und Struktur verweist darauf, dass partizipative Lehrformate trotz hoher Partizipationsspielräume weiterhin eine aktive Lernbegleitung benötigen. In Abgrenzung zum klassischen Game Jam verschiebt der SSGJ den Fokus von der reinen

Prototypengenerierung hin zum Lern- und Reflexionsprozess der Studierenden. Besonders deutlich zeigten sich Zugewinne überfachlicher Kompetenzen. Sie erscheinen dabei nicht nur als Voraussetzung, sondern zugleich als Ergebnis partizipativer Lehr-/Lernprozesse. Die fachliche Tiefe bedarf jedoch einer kontinuierlichen fachdidaktischen Begleitung. Partizipation wird von den Studierenden als wertvoll und notwendig erachtet, jedoch nicht automatisch in Anspruch genommen. Grenzen zeigen sich insbesondere beim Einsatz fremdbestimmender KI-Systeme sowie fehlender fachlicher Begleitung.

Das Format des SSGJ bietet das Potenzial, die Lehre über die reine Wissensvermittlung hinaus um einen „Partizipationsraum“ zu erweitern, der Studierenden zwar keine vollständige Selbststeuerung ermöglicht, sie aber im Sinne „tatsächlicher Partizipation“ aktiv als Ko-Kreator:innen in den Designprozess ihrer (curricularen) Lernumgebung einbindet und „selbstgesteuertes Lernen“ ermöglicht.

Aufgrund der kleinen und selektiven Stichprobe besitzen die Ergebnisse explorativen Charakter. Weitere Forschung sollte untersuchen, wie unterschiedliche didaktische Rahmungen von SSGJs „tatsächliche Partizipation“ und fachliche Lernerfolge beeinflussen, welche Rolle digitale Akteure wie KI-Systeme dabei einnehmen und welchen Einfluss die Rolle der Studierenden auf Partizipation hat.

## Literaturverzeichnis

- Abbott, D., Chatzifoti, O., Ferguson, J., Louchart, S., & Stals, S. (2023). Serious ‘Slow’ Game Jam - A Game Jam Model for Serious Game Design. In *Proceedings of the 7th International Conference on Game Jams, Hackathons and Game Creation Events* (S. 28–36). ACM. <https://doi.org/10.1145/3610602.3610604>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78(3), 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Ditzel, B. (2025). Studentische Partizipation. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 1(1), 1–24. <https://doi.org/10.63098/hl.2025.1.7>
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17)
- Götz, A., & Schmocker, D. (2019). Entwicklung von serious games als Lehrmethode im Hochschulunterricht: Ein Praxisbericht. In *Neues Handbuch Hochschullehre* (C 2.40, S. 1–30). Springer.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2), 8–19. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.2.3>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Maxim, R. I., & Arnedo-Moreno, J. (2025). Identifying Key Principles and Commonalities in Digital Serious Game Design Frameworks. Scoping Review. *JMIR Serious Games*, 13, Article e54075, 1–30. <https://doi.org/10.2196/54075>
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Juventa.

- Meriläinen, M., Aurava, R., Kultima, A., & Stenros, J. (2020). Game Jams for Learning and Teaching: A Review. *International Journal of Game-Based Learning*, 10(2), 54–71. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2020040104>
- Mora-Zamora, R., & Céspedes-Vindas, A. (2024). Game Jams as a STEAM learning experience to complement computer engineering curricula. In *2024 IEEE 42nd Central America and Panama Convention (CONCAPAN XLII)* (S. 1–6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CONCAPAN63470.2024.10933893>
- Reid, A. J., Smy, P., & Donald, I. (2020). A theoretical framework for game jams in applied contexts. In *2020 DiGRA International Conference: Play Everywhere* (S. 1–3).
- Schrader, S. (2025). Studentische Partizipation weiterdenken: Gelebte Mitbestimmung als Zukunftsaufgabe der Hochschule. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.63098/hl.2025.1.30>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.