

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

Anja Wodzinski ^{1*}, Gerald Wolf ¹

Begutachteter Zeitschriftenartikel

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

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

Copyright:
 Anja Wodzinski, Gerald Wolf

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

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

Zusammenfassung

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

Schlagnworte

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

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

Abstract

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

Keywords

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

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Studentisches Engagement in Fachschaften – theoretische Zugänge

Übersicht über zentrale
theoretische Perspektiven

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

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

2.1 Engagement in Fachschaften als politische Partizipation

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

Demokratisierung und Mitgestaltung im Hochschulkontext

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

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

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

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

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

2.2 Soziale und akademische Integration nach Vincent Tinto

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

Grundannahmen von Tintos Integrationstheorie

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

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

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

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

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

3 Leitfadeninterviews mit Studierenden an der Uzk

3.1 Fragestellung und methodologische Verortung

Qualitative Forschung und
Grounded-Theory-Methodologie

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

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

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

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

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

3.2 Auswahl der Interviewpartner*innen

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

Theoretisches Sampling als
Auswahlstrategie

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

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

Tabelle 1: Falldeskription, Quelle: eigene Darstellung

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

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

3.3 Datenerhebung und -aufbereitung

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

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

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

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

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

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

3.4 Kategorienbildung und Auswertung

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

Dreistufiges Kodierverfahren:
Offenes, axiales und selektives
Kodieren

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

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

4 Fachschaften zwischen hochschulpolitischer Funktion und sozialer Wirklichkeit – zentrale Ergebnisse

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

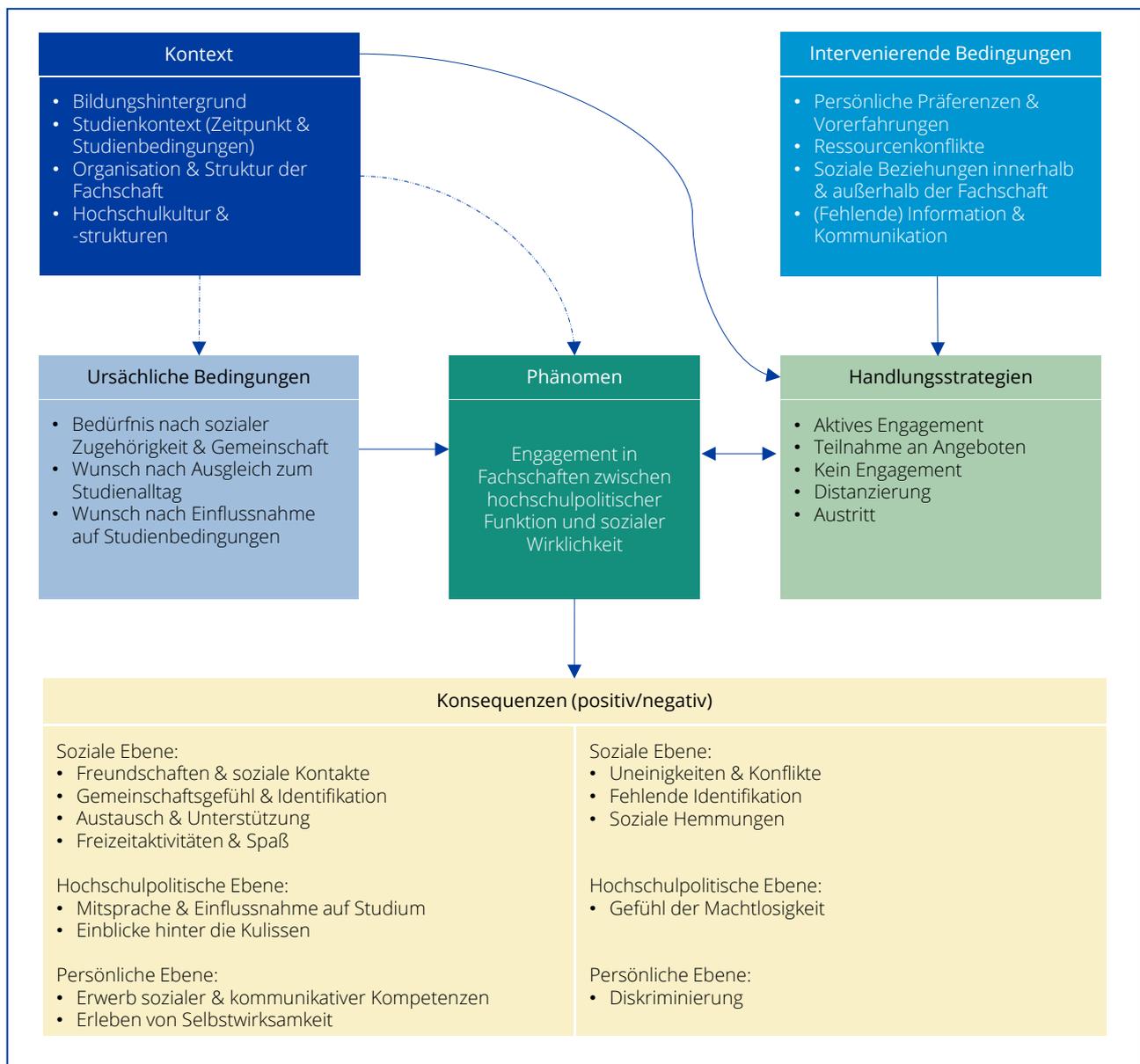


Abbildung 1: Grafische Darstellung der Grounded Theory zum studentischen Engagement in Fachschaften in Anlehnung an das paradigmatische Modell von Strauss und Corbin (1996, S. 78). Bei durchgezogenen Pfeilen wird eine direkte und bei gestrichelten Pfeilen eine indirekte Beeinflussung angenommen, Quelle: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

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

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

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

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

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

Die Bedeutung informeller Zugänge

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

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

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

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

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

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

4.2 Verstetigung des Engagements durch soziale Dynamiken

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

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

Hochschulpolitik als „Bubble“

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

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

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

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

4.3 Die Fachschaftsarbeit als Ausgleich zum Studium

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

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

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

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

4.4 Ausschluss durch soziale Hemmungen oder fehlende Identifikation

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

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

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

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

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

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

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

4.5 Die Fachschaft als Ort hochschulpolitischer Partizipation

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

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

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

gemeinschaftsorientiertes und direktes Sprachrohr der Studierenden wahrgenommen.

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

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

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

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

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

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

4.6 Ambivalenzen in der Zusammenarbeit mit Dozierenden und Hochschulakteuren

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

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

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

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

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

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

5 Diskussion und Ausblick

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

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

Fachschaften als soziale Gemeinschaften

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

Soziale Integration als Ursache für und Folge von Engagement in Fachschaften

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

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

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

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

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

6 Praktische Implikationen für Lehre und Studium

Abbau sozialer Barrieren für erleichterten Einstieg

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

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

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

Literatur

- Bargel, T. (2000). Studentische Mitwirkung: Impulsreferat - Fragen zur studentischen Mitwirkung. Universität Konstanz, Geisteswissenschaftliche Sektion, FB Geschichte und Soziologie, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Konstanz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-236711>
- Biehl, A. (2024). Schein-Partizipation überwinden – Entwurf eines Partizipationsmodells für Fachschaften. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 19(3), 133–151. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/08>
- Dippelhofer, S. (2004). Partizipation von Studierenden an Hochschulpolitik : Sekundäranalytische Befunde des 8. Konstanzer Studierendensurveys. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung(41).
- Dippelhofer, S. (2015). Politisch-demokratische Orientierungen und hochschulpolitisches Engagement von Studierenden. Empirische Befunde. Zeitschrift für Bildungsforschung, 5(2), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0114-8>
- Ditzel, B. & Bergt, T. (2013). Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung: Ergebnisse einer explorativen Studie. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), Organisation und Pädagogik: Bd. 13. Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (188-186). Springer VS.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (8. Auflage). Eigenverlag. <https://www.audiotranskription.de/downloads/#praxisbuch>
- Flick, U. (2000). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), Rororo Rowohlts Enzyklopädie. Qualitative Forschung: Ein Handbuch (Originalausgabe, S. 252–264). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fuchs-Heinritz, W., Klimke, D., Lautmann, R., Rammstedt, O., Stäheli, U., Weischer, C. & Wienold, H. (Hrsg.). (2011). Lexikon zur Soziologie (5., überarb. Aufl.). VS-Verl. <http://www.lehmanns.de/midvox/bib/9783531166025>
- Glaser, B. G. (1978). Theoretical Sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. The Sociology Press.
- Heilsberger, L. (2021). Politische Partizipation an Hochschulen. In F. Bätge, K. Effing, K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.), Kommunale Politik und Verwaltung Ser. Politische Partizipation (S. 275–293). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 875–892). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55
- Kühlmeyer, K., Muckel, P. & Breuer, F. (2020). Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der "Instruktionalität" qualitativer Auswertungsverfahren. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 21(1), 25. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3437>
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung(21), 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>
- Mayrberger, K. (2013). Partizipatives Lernen mit dem Social Web in der Schule. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), Organisation und Pädagogik: Bd. 13. Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (S. 167–175). Springer VS.
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., Knorr, K., Marquis, E., Shammas, R. & Swaim, K. (2017). A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. International Journal for Students as Partners, 1(1), 15–37. <https://doi.org/10.15173/ijasp.v1i1.3119>
- Raffaele, C. & Rediger, P. (2021). Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre [HoF-Arbeitsbericht 117]. Martin-Luther-

- Universität, Halle-Wittenberg. https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf.
- Reichert, J. (2016). Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung. SpringerLink Bücher. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4>
- Schrader, S. (2023). Bedeutung und Potenziale studentischer Partizipation.: Kontextualisierung und erste Ergebnisse einer durch das Projekt KOMWEID durchgeführten Befragung Studierender der HAW Hamburg. API Magazin, 4(2). <https://doi.org/10.15460/apimagazin.2023.4.2.155>
- Schwaiger, M. (2003). Der Student als Kunde - eine empirische Analyse der Zufriedenheit Münchner BWL-Studenten mit ihrem Studium. Beiträge zur Hochschulforschung, 25(1), 32–62. <https://www.bzh.bayern.de/archiv/artikelarchiv/artikeldetail/der-student-als-kunde-eine-empirische-analyse-der-zufriedenheit-muenchner-bwl-studenten-mit-ihrem-studium>
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), Rororo Rowohlt's Enzyklopädie. Qualitative Forschung: Ein Handbuch (Originalausgabe, S. 319–331). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung: Aus dem Amerikanischen von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Originalausgabe: Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques (1990). Psychologie Verlags Union.
- Strübing, J. (2018). Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In C. Pentzold, A. Bischof & N. Heise (Hrsg.), Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten: Ein Lehr- und Arbeitsbuch (S. 27–52). Springer VS.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research, 45(1), 89. <https://www.jstor.org/stable/1170024>
- Tinto, V. (1987). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Univ. of Chicago Press. <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy1208/86011379-b.html>
- Tinto, V. (2023). Reflections: Rethinking Engagement and Student Persistence. Student Success, 14(2), 1–7. <https://doi.org/10.5204/ssj.3016>
- Universität zu Köln. (2022). Studentische Selbstverwaltung. Universität zu Köln. <https://portal.uni-koeln.de/studium-lehre/studierende/campusleben-mitbestimmen/studentische-selbstverwaltung>
- Universität zu Köln. (2023, 2. Oktober). Universität zu Köln begrüßt 4.600 Erstsemester [Pressemitteilung]. <https://portal.uni-koeln.de/universitaet/aktuell/presseinformationen/detail/universitaet-zu-koeln-begruesst-4600-erstsemester>
- Wagner-Diehl, D. & Seibel, L. (2023). Gremienbeteiligung von Fachschaften: Hinderliche und förderliche Faktoren des hochschulischen Engagements. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung & Sozialisation, 43(3), 295–314.
- Winter, M. (2019). Zur studentischen Beteiligung an der Hochschulentwicklung. In M. Fuhrmann, J. Güdler, J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung (S. 1–44). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Wissenschaftsrat. (2022). Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre. German Science and Humanities Council (Wissenschaftsrat). <https://doi.org/10.57674/Q1F4-G978>