

Hannah Sloane

Studienbeginn als Krise

Identitätskonstruktionen
von Studienanfänger*innen

Bildungssoziologische Beiträge

Herausgegeben von der
Sektion Bildung und Erziehung
der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

Herausgeberkollegium:

Mona Granato | Christian Imdorf | Alexandra König |
Andrea Lange-Vester | Christina Möller | Oliver Winkler

Die Autorin

Hannah Sloane, M. A. M. A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn. Sie forscht zu Identitätskonstruktionen und Ungleichheiten im (Hochschul-)Bildungssystem und koordiniert hochschuldidaktische Projekte, die auf die Verbesserung der Studiensituation zielen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9204-2 Print

ISBN 978-3-7799-9205-9 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-9206-6 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: le-tex xerif

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1 Einleitung: Identitätskonstruktionen im Übergang in die Universität	7
2 Ausgangslage: Die Studieneingangsphase als krisenhafte Übergangssituation	15
2.1 Sozialwissenschaftliche Übergangsforschung	16
2.2 Psychologische Übergangsforschung	21
2.3 Zwischenfazit: Einflussfaktoren auf die subjektive Wahrnehmung der Studieneingangsphase	28
3 Stand der Forschung: Der Übergang in die Universität als (individuelle) Krise	30
3.1 Studienbeginn als Krise	30
3.2 Übergänge in wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge als Beispiel für besonders krisenhafte Transitionen	44
3.3 Zwischenfazit: Die Rolle (sozialer) Ungleichheit auf die individuelle Wahrnehmung des Studienbeginns	47
4 Theoretische Exploration: Identität(skrise) in der Studieneingangsphase	49
4.1 Identität in der Krise	49
4.2 Krisenhafte Übergangssituationen in der Studieneingangsphase als Passungsproblem zwischen Habitus bzw. Kapital und Feld	88
4.3 Zwischenfazit: Der Studienbeginn zwischen Identität und habituellen Differenzerfahrungen	102
5 Die Erhebung kultureller Identität: Zwischen der „Sozialen Konstruktion der Biographie“ und den „Positionierungen im Diskurs“	104
5.1 Die Konstruktion der Biographie als Annäherung an die biographischen Aspekte der kulturellen Identität	107
5.2 Positionierungen im Diskurs als Artikulationen	110
5.3 Erhebungsdesign: Das frei assoziativ-narrative Interview an der Schnittstelle zwischen Biographieforschung, Identitätsforschung und Psychoanalyse	113

5.4	Auswertungsdesign: Biographische Fallrekonstruktion trifft Diskursanalyse	116
5.5	Forschungsprozess	123
5.6	Zwischenfazit: Ein Lösungsvorschlag für die Erhebung der kulturellen Identität	127
6	Forschungsergebnisse	128
6.1	Die Konstruktion der kulturellen Identität in Krisensituationen – Falldarstellungen	128
6.2	Zusammenführung und Kontrastierung: Die Vielfältigkeit der Konstruktion der Identität im Übergang	205
7	Fazit und Ausblick	218
	Literatur	221

1 Einleitung: Identitätskonstruktionen im Übergang in die Universität

Die Studieneingangsphase¹ und das erfolgreiche Absolvieren² dieser stellt für diejenigen Personen, die ein Studium aufnehmen, eine wichtige Phase für ihren weiteren Lebensverlauf dar. Der Anteil derjenigen in einer Alterskohorte, die eine (allgemeine) Hochschulzugangsberechtigung besitzen, hat seit den 1960er Jahren infolge der Bildungsexpansion (Dahrendorf 1965: 9) stetig zugenommen. Die Studienberechtigungsquote – also der Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung – lag im Jahr 2018 bei 51 Prozent – bzw. genauer: 40 Prozent der Alterskohorte besitzen die allgemeine Hochschulreife und 11 Prozent die Fachhochschulreife³ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020: 39). Auch die Studienanfänger*innenquoten sind seit den 1980er Jahren deutlich gestiegen, sodass 1980 13 Prozent und 2000 24 Prozent eines Jahrgangs ein Universitätsstudium aufgenommen haben (Becker 2006: 33). Im Wintersemester 2015/16 waren ca. 2,33 Millionen Studierende (Multrus et al. 2017: 4) und im Wintersemester 2020/21 waren 2,9 Millionen Studierende an Universitäten und Hochschulen immatrikuliert, hiervon 507.566 Studienanfängerinnen und Studienanfänger – was immerhin 56,2 Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung ausmacht (Hochschulrektorenkonferenz 2020a: 1). Obwohl die Anzahl der Studienanfänger*innen seitdem leicht gesunken ist (Lörz et al. 2022), scheinen sich die Zahlen auf einem hohen Niveau zu stabilisieren⁴.

-
- 1 Die Studieneingangsphase bzw. der Studienbeginn werden im Rahmen dieser Arbeit als das gesamte erste Studienjahr definiert.
 - 2 Studienziele und erfolgreiches Studieren sind individuell und von unterschiedlichen Prioritäten geprägt. So können sie an persönlichen Entwicklungsprozessen ausgerichtet sein (z. B. welche Kompetenzen Studierende erlangen möchten) oder an formalen Maßstäben (z. B. Noten oder Erreichen des Abschlusses in Regelstudienzeit) (Bosse et al. 2019: 20).
 - 3 Neuere Schätzungen des CHE gehen sogar davon aus, dass bis zu 80 Prozent einer Alterskohorte die Hochschulzugangsberechtigung besitzen – wenn der Weg über die berufliche Qualifizierung mit eingerechnet wird (Nickel, Thiele 2022).
 - 4 Die weitere Entwicklung ist abzuwarten, insbesondere im Kontext neuer Anstrengungen, die berufliche Bildung wieder zu stärken. Als Beispiel für diese Anstrengungen sei der Innovationswettbewerb InnoVET des Bundesministeriums für Bildung und Forschung genannt, innerhalb dessen exzellente berufliche Bildung gefördert wird (Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF InnoVET).

Der Übergang in die Universität⁵ ist also für viele Menschen eine relevante Situation in ihrer Biographie und somit Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen, vielfältiger empirischer Studien sowie hochschuldidaktischer Überlegungen. Der Übergang kann aus Perspektive der Studierenden als durchaus kritisch eingeschätzt werden. Diese Krise wird individuell durch Ungleichheiten⁶ verschärft, da Studierende, die aus sog. bildungsfernen Haushalten stammen, größere Schwierigkeiten mit dem Übergang in die Universität haben als Studierende, deren Eltern selbst studiert haben. In der Hochschulbildung ist insbesondere die soziale Herkunft bzw. der Bildungshintergrund der Eltern Determinant⁷ sozialer Ungleichheit⁸. Personen, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, besuchen die Hochschule mit höherer Wahrscheinlichkeit als Personen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen. Die Entscheidung für die Hochschule ist auch bei denjenigen Schülerinnen und Schülern sozial geprägt, die die (allgemeine) Hochschulzulassung besitzen: unabhängig vom Weg zur Hochschulberechtigung entscheiden sich 27 von 100 Personen aus nicht-akademischen Haushalten und 79 von 100 Personen aus akademischen Haushalten

-
- 5 In der Literatur wird nicht immer zwischen dem Übergang in die Universität und dem Übergang in die (Fach-)Hochschule unterschieden. Während es sicherlich Unterschiede in der Wahrnehmung des jeweiligen Übergangs gibt, sind beide potenziell krisenhaft für die erlebenden Individuen. Der Kontext dieser Arbeit ist der Übergang in zwei konkrete universitäre Studiengänge der Wirtschaftswissenschaften (zur Begründung dieser Auswahl s. Kap. 3.2).
- 6 Wenn von sozialer Ungleichheit die Rede ist, geht es immer um „gesellschaftlich verankerte, mithin [...] um regelmäßige und dauerhafte Formen der Begünstigung und Benachteiligung“ (Solga et al. 2009: 15). Sie ist unabhängig von Verschiedenheiten, die in den einzelnen Personen liegen können, wie z. B. Haarfarbe, Lebensalter und Ähnlichem. Laut Kreckel liegt „soziale Ungleichheit im weiteren Sinne [...] überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (Kreckel 2004: 17). Solga et al. „sprechen immer dann von sozialer Ungleichheit, wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga et al. 2009: 15). Laut Hradil liegt „soziale Ungleichheit [...] dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil 2001: 26).
- 7 Determinanten sozialer Ungleichheit sind „soziale Merkmale von Personen (wie z. B. das Geschlecht, das Bildungsniveau, die soziale Herkunft), die Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen definieren, die wiederum Grundlage für Vor- oder Nachteile in bestimmten Handlungs- oder Lebensbedingungen darstellen“ (Solga et al. 2009: 16).
- 8 Zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen (vgl. z. B. Becker (2006), Solga (2013), Solga, Wagner (2016)) sowie die seit Beginn des 21. Jahrhunderts regelmäßig durchgeführten PISA-Studien und weitere vergleichende Untersuchungen (wie z. B. die „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) und die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) Maaz et al. (2011)) belegen, dass in Deutschland ein starker Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und Bildungserfolg besteht (OECD 2019: 49–60).

für die Aufnahme eines Studiums (Middendorff et al. 2013: 110). Der Anteil Studierender akademischer Herkunft ist dreimal so hoch wie der Anteil Studierender nicht-akademischer Herkunft (Maschmann 2021). Dieser Unterschied wird von anderen Studien bestätigt (vgl. u. a. Kracke et al. 2018; Solga, Dombrowski 2009) und weiterhin quantifiziert: bis zum Master steigt das Verhältnis auf 1:6, bis zur Promotion auf 1:10 (Hochschul-Bildungs-Report 2020, Bericht 2017). Mit anderen Worten: acht von 100 Schüler*innen aus nicht-akademischen Haushalten erwerben den Mastertitel und nur eine*r erwirbt eine Promotion – verglichen mit fast zehnmal so vielen Schüler*innen aus akademischen Haushalten (Maschmann 2021). Aber auch jenseits von herkunftsspezifischen Bildungsentscheidungen hat soziale Ungleichheit einen Einfluss auf den Übergang in die Universität: Studierende, deren Eltern keinen akademischen Abschluss besitzen, erleben im Studienbeginn habituelle Passungsprobleme, die ihren Studienerfolg behindern und zu größeren Abbruchquoten führen (s. zu dieser Thematik u. a. Grunau 2016; Heublein et al. 2017; Mauermeister 2022; Schmitt 2010 sowie Kapitel 3 und 4.2 dieser Arbeit).

Um Lebensläufe und damit zusammenhängend Übergänge im Rahmen einer Bildungsbiographie verstehend betrachten zu können – wie ich es in dieser Arbeit tun werde –, muss dem Krisenbegriff besondere Aufmerksamkeit gegeben werden. Die Bewältigung von Krisen und individuell bedeutsamen Ereignissen sowie die Gelingensfaktoren dieser erfolgreichen Bewältigung sind zentraler Fokus der Biographieforschung (Völter et al. 2005: 7). Der Krisenbegriff wird in verschiedenen Disziplinen mit jeweils unterschiedlichen Konnotationen verwendet (vgl. Labede 2019: 2 f.). So wird er in der (Makro-)Soziologie und der Geschichtswissenschaft eher mit Blick auf gesellschaftliche Umwälzungsprozesse genutzt; hier wird sich mit der Frage befasst, „ob es nicht *trotz der vielfachen Ausprägungen*, welche die [gerade betrachtete] Krise zweifelsohne hat, *mit einiger Eindeutigkeit benennbare Konstellationen* in der Verfasstheit der Gesellschaft gibt, die Krisen verursachen“ (Aulenbacher 2013: 14 f.). In der Soziologie wird zwischen „großen“ und „kleinen“ Krisen unterschieden (Antony et al. 2016); bei großen Krisen geht es eben um diese gesellschaftlichen Umwälzungen, bei kleinen Krisen steht eher das Individuum im Vordergrund. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf kleinen, sprich individuellen Krisen, die nichtsdestotrotz von gesellschaftlichen Strukturen beeinflusst werden. In der Psychologie wird der Begriff insbesondere im Bereich der Stressforschung verwendet (vgl. u. a. Philipp, Aymanns 2018). In der Erziehungswissenschaft und aus bildungsbiographischer Perspektive wird die Krise vor allem im Rahmen von Sozialisations- und Bildungsprozessen behandelt (vgl. u. a. Oevermann 2004; Koller 2012). Die transformative Bildungsforschung⁹ in der Tra-

9 Das hier zugrundeliegende Verständnis von Bildung als „eine Transformation der Art und Weise [...], in der Menschen sich zur Welt, zu anderen und zu sich selber verhalten, und [dem Verständnis,] dass solche Transformationen sich immer dann vollziehen können, wenn Menschen mit

dition Kollers sieht besonderes Transformationspotenzial der Krise (Koller 2012), während Kokemohr sogar weitergeht und (krisenhafte) Erfahrungen als Voraussetzung für Bildungsprozesse versteht (Kokemohr 2007). Allgemein ist in der biographischen und bildungswissenschaftlichen Krisenforschung der Subjektbezug konstitutiv (Labede 2019: 3).

Der Begriff „Krise“ lässt sich vom griechischen Wort „crisis“ ableiten und bedeutet Scheidung, Streit oder Entscheidung nach einem Konflikt. Etymologisch geht der Begriff zurück auf das Wort „krinein“ (= trennen) – somit deutet sich hier schon an, dass Krisen mit der Unterbrechung des Gewohnten zusammenhängen (Filipp, Aymanns 2018: 27). „Krisis“ gehört zu den Grundbegriffen, d. h. nichtersetzbaren Begriffen der griechischen Sprache. Abgeleitet aus ‚krino‘, scheiden, auswählen, entscheiden, beurteilen; medial, sich messen, streiten, kämpfen, zielte ‚Krisis‘ auf eine endgültige, unwiderrufliche Entscheidung“ (Koseleck 1986: 64 f.). Filipp und Aymanns sehen in dem „Wendepunkt in einem Entwicklungsgeschehen mit unsicherem Ausgang [das] konstituierende[] Merkmal des Krisenbegriffs“ (Filipp, Aymanns 2018: 28). Krise beinhaltet also eine „ambivalente und zu einer Entscheidung führende Situation“ (Roth 2011: 11). Im Anschluss an Oevermann versteht Helsper die Krise strukturtheoretisch als „jene Zeit-Raum-Konstellation, in der die alten Routinen manifest zerbrechen und mit der zugleich die Entstehung des Neuen möglich wird. Diese neuen Bestimmungen, Antworten, Entwürfe und Praktiken aber müssen sich noch bewähren, sind also von Scheitern bedroht“ (Helsper et al. 2020: 34). Eine Krise ist kein Zustand, sondern ein „belastende[r], in seinem Verlauf und in seinen Folgen jedoch offene[r] Veränderungsprozess der Person“ (Enke 2013: 456). Ulich versteht eine psychische Krise als „belastender, temporärer, in seinem Verlauf und seinen Folgen offener Veränderungsprozess der Person, der gekennzeichnet ist durch eine Unterbrechung der Kontinuität des Erlebens und Handelns, durch eine partielle Desintegration der Handlungsorganisation und eine Destabilisierung im emotionalen Bereich“ (Ulich 1987: 51 f.). Psychosoziale Krisen sind auf einige Wochen bis maximal drei Monate begrenzt (Stein 2020: 23 f.), da ein derartig destabilisierender Ausnahmezustand nicht länger zu ertragen ist. Krisen können dann entweder bestanden werden oder eben nicht – „Krisen stellen also gleichzeitig eine Gefahr und eine Chance für das Individuum dar. Die Dringlichkeit und Zuspitzung, die einerseits besonders unangenehm und bedrohlich ist, birgt auch die besondere Chance zur Veränderung“ (Stein 2020: 24). Bezugnehmend auf Freud schreibt Labede, dass die Frage „ob etwas als krisenhaft – und das heißt hier affektiv-emotional als Destabilisierung – erfahren wird, [...] in diesem Sinne auf ein unversöhnliches Aufeinandertreffen von Innen- und Außenwelt oder von Realem und Psychischem zurückgeführt werden“ (Labede 2019: 73) kann.

Erfahrungen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung die etablierten Formen ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen“ (Koller 2022: 11) ist für diese Arbeit geltend.

Diese (psychologischen) Ansätze zum Verständnis von Krise betonen jeweils den stark emotionalen Faktor sowie die Unsicherheit des Ausgangs. Krisen sind dementsprechend auf Subjektebene zu verankern und eventuell erschütternd für die einzelne Person. In der vorliegenden Arbeit setzt der Krisenbegriff ein handelndes, die Welt erlebendes und strukturierendes Subjekt voraus (Enke 2013). Gleichzeitig wird mit dem Krisenbegriff das Verhältnis von Innen und Außen, im Sinne von Person und Gesellschaft thematisiert. So entstehen Krisen oftmals aus einer Nichtpassung zwischen diesen beiden Aspekten; mit anderen Worten Krise wird verortet „im Spannungsfeld von Selbst und Welt und einer dauerhaft bestehenden Diskrepanz von Fremd- und Selbstbildern“ (Labede 2019: 38 f.), was wiederum auf die Relevanz der Krise für die Identität des einzelnen hinweist.

Krisen sind hierbei nicht rein negativ zu betrachten. So sieht die transformative Bildungswissenschaft in der Krise besonderes Potenzial, um Bildungsprozesse anzustoßen (vgl. u. a. Kokemohr 2007): „negativen Erfahrungen wohne das Potenzial inne, so die gängige Überzeugung, fundamentale Struktureigenschaften des jeweils gegebenen Erfahrungshorizonts fundamental zu verändern bzw. zu transformieren“ (Yacek 2022: 3). Diese negativen Erfahrungen werden als Irritationen (Bähr et al. 2019), Diskontinuitäten (vgl. u. a. English 2013; Nohl 2006) oder eben als Krisen (Koller 2012) verstanden. Somit bedeutet eine Krise nicht automatisch ein rein negatives Ereignis, sondern sie kann Ambivalenzen beinhalten.

Das erste Studienjahr und die Art und Weise, in der Studierende sich in der Universität eingewöhnen und einbringen, sind relevant für den Erfolg im späteren Studienverlauf (Krause, Coates 2008: 494). Dies ist in Deutschland durch den Bologna-Prozess¹⁰ noch verstärkt worden, da durch die Einführung von Leistungspunkten und die Modularisierung von Studiengängen eine stärkere und frühzeitigere Verknüpfung von Lernprozessen und Prüfungen stattfindet und die Anforderungen gerade zu Beginn des Studiums sehr hoch sind (Fuge 2016: 2). Notwendige Anpassungsleistungen müssen dementsprechend frühzeitig erbracht werden. Devlin betont zwar die Notwendigkeit, Anpassungsprozesse nicht nur einseitig, sondern als eine Verknüpfung von individueller und institutioneller Ebene zu verstehen (Devlin 2013), in der Realität erfolgen jedoch zumindest die kurzfristigen Anpassungen primär auf Individuumebene. Die Schwierigkeiten bezüglich der Erbringung notwendiger Anpassungsleistungen zeigen sich unter anderem in hohen Abbruchquoten im Bachelor; so lag die Studienabbruchquote im universitären Bachelorstudium für deutsche Studienanfänger*innen der

10 Von einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Bologna-Prozess und den damit einhergehenden Veränderungen im deutschen Hochschulsystem wird an dieser Stelle abgesehen, da der Prozess in der Mehrheit abgeschlossen ist und die allermeisten Studiengänge im Bachelor-Master-System durchgeführt werden; so gab es im Jahr 2020 nur noch 179 Diplomstudiengänge (Hochschulrektorenkonferenz 2020: 1).

Jahrgänge 2010 und 2011 bei 32 Prozent¹¹ (Heublein et al. 2017: 263). Diese Zahlen sind für die Anfangsjahrgänge 2016 und 2017 stabil und haben sich selbst in den sog. Corona-Semestern nicht grundlegend verändert (Heublein et al. 2022). Da 47 Prozent der Studienabbrüche innerhalb der ersten zwei Semester, sprich in der Studieneingangsphase, erfolgen (Heublein et al. 2017: 47) und sich auch bei späteren Studienabbrecher*innen die Schwierigkeiten, das Studium zu bewältigen, schon in den ersten beiden Semestern andeuten, ist davon auszugehen, dass dieser Phase eine besondere Bedeutung zukommt. Die im Vergleich zu späteren Semestern höhere Studienabbruchquote im ersten Studienjahr kann für andere Länder bestätigt werden (Fokkens-Bruinsma et al. 2021). Die Wichtigkeit des Studienbeginns spiegelt sich in der Fülle und Vielfalt an Literatur zum Übergang in die Universität aus verschiedenen Disziplinen wider¹² (→ Kapitel 2).

Beeinflusst durch gesellschaftlichen und demographischen Wandel verkomplizieren sich Übergänge ins Erwachsenenalter und finden immer individueller statt (Fuge 2016: 12). So sind „Momente der Überforderung für die Subjekte“ (Hardering 2011: 177) in der modernen Biographie angelegt. Stauber et al. betonen die zunehmende Intensität und Häufigkeit von Übergängen im gesamten Lebenslauf, aber vor allem im Bildungssystem, die Schwierigkeit der Bestimmung von Anfangs- und Endpunkten und die Schwierigkeit der Identifikation von erfolgreichen Bewältigungsstrategien (Stauber et al. 2007: 7). Die dem Individuum zur Verfügung stehenden Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten sind gewachsen und Lebensläufe verlaufen somit immer individueller (Alheit 2010), was sich in individueller wahrgenommenen Übergängen zeigt. Weiterführend hat „das am Arbeitsmarkt und an der (männlichen, bürgerlichen) Berufs- und Bildungsbiographie orientierte *Konzept des Lebenslaufs* seine Plausibilität und Orientierungskraft verloren“ (Dausien, Walgenbach 2015: 28). Übergänge in und zwischen Bildungseinrichtungen haben dabei eine hohe Relevanz für die Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. u. a. Becker, Lauterbach 2016; Rutter 2021), da „gerade beim Wechsel zwischen den jeweiligen Organisationen des Bildungssystems perspektivisch folgenschwere Entscheidungen getroffen werden, die den weiteren Weg der Bildungskarriere vorzeichnen und häufig kaum reversibel sind“ (Schröer 2015: 928). Das deutsche Bildungssystem gilt in diesem Zusammenhang als entscheidungsintensiv (Müller, Pollak 2016: 349) und ihm wird konstatiert, „gesellschaftliche Ungleichheiten nicht zwangsläufig zu kompensieren, sondern eher zu reproduzieren und daher besonders sozial selektiv zu sein“ (Möller et al. 2020: 10). Biographische Übergänge sind „zentrale Schaltstellen, an denen sich Fragen von gesell-

11 Damit liegt Deutschland im OECD-Durchschnitt im unteren Mittelfeld der Vergleichsländer (Bundesinstitut für Berufsbildung 2015).

12 So hat ein systematischer Literaturreview von van der Zanden et al. 721 Artikel in englischer Sprache gefunden, die sich mit Erfolgskriterien für den Übergang in die Hochschule beschäftigen (van der Zanden et al. 2018: 59).

schaftlicher Teilhabe und Ausgrenzung für die einzelnen Individuen nachhaltig entscheiden“ (Ahmed et al. 2013: 7). Daher zeigen vielfältige differenzierungskritische Analysen von Übergängen auf, wie diese zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen (vgl. u. a. Scherr 2015). Bildungsübergänge stellen „Sollbruchstellen“ (Walther 2020: 62) in Lebensläufen dar. Castel versteht Übergänge als Kristallisationsmomente: Da – so Castel – gesellschaftlich anerkannte Positionen knapper werden, nehmen Übergänge bei der Verteilung dieser Positionen eine besondere Rolle ein (Castel 2008). Übergänge stellen somit „Momente der Unsicherheit und Ungewissheit im Vergesellschaftungsprozess“ (Walther 2020: 65) dar. Insbesondere in der Postmoderne mit der vieldiskutierten größer werdenden Vielfalt an Lebensentwürfen, „verliert die Idee eines verbindlichen einheitlichen Sozialisationsmusters an Plausibilität, während unterschiedliche Pfade der Subjektentwicklung wahrscheinlicher werden“ (Junge 2004: 40). Damit sind Übergänge potenziell riskant und krisenhaft, da sie individuell sind und das Individuum selbst in der Selbstwahrnehmung oder eben der Identität betreffen.

Der Übergang in die Universität ist oftmals mit Veränderungen in den Lebensumständen verbunden. So wohnen viele Studierende das erste Mal alleine, sind gegebenenfalls sogar an einen anderen Ort gezogen und müssen sich daher an eine neue Situation gewöhnen. Auch der Wechsel von der Schule bzw. einem Arbeitsort an die Universität ist durch Veränderungen geprägt. Studierende befinden sich somit in einer kritischen Phase ihrer Bildungsbiographie und ein hohes Maß an Orientierungsleistungen ist notwendig (Kremer et al. 2018: 2). Daher wird diese Phase subjektiv als herausfordernd wahrgenommen (Mauer, Sloane 2021: 78). Haeberlin und Niklaus gehen sogar davon aus, dass jede Studentin / jeder Student im Übergang in die Universität eine „Krise von stärkerer oder schwächerer Ausprägung zu bewältigen hat“ (Haeberlin, Niklaus 1978: 10). Diese Krise kann sogar die Identität herausfordern, insbesondere dann, wenn vorher gemachte Erfahrungen nicht mit den aktuellen Erfahrungen übereinstimmen.

Diese Arbeit nimmt ihren Ausgang bei den Individuen, die diese subjektive Krise erleben und die in dem Verlauf dieser Krise ihre eigene Identität in den Blick nehmen (explizit oder implizit) – denn in Krisensituationen wird die Identität der einzelnen Person herausgefordert (Hall 1994a). Vorher wahrgenommene Selbstverständlichkeiten sind plötzlich nicht mehr selbstverständlich, die vorher als stabil wahrgenommene Identität ist dies plötzlich nicht mehr: die grundlegende Flexibilität und Wandelbarkeit der Identität wird bewusst. Identitätskrisen hängen mit äußeren wie inneren Veränderungen zusammen und der Übergang in die Universität ist von eben solchen Veränderungen geprägt. Es geht hier nicht um objektive, über Fremdbeobachtungen sichtbare Prozesse, sondern um individuelle Wahrnehmungen, Positionierungen und Narrationen, woraus sich eine Subjektperspektive für diese Arbeit ergibt. Es ist nicht Ziel, ein übergreifendes Bild über die Identitätskonstruktionen von Studienanfänger*innen zu bieten, sondern anhand von Einzelfällen die Komplexität und Widersprüchlichkeit der

(kulturellen) Identität nachzuzeichnen. In der Literatur zum Übergang in die Universität (oder breiter: in die Hochschule), wird oftmals mit verhältnismäßig einfachen Ursache-Wirkungs-Argumentationen gearbeitet, die – wie ich hier zeigen werde – der Realität der Subjekte, die den Übergang erleben, nicht gerecht werden (können). Da Identität in der Krise sichtbar und problematisch wird, bietet sich der Übergang in die Universität an, um Identitätskonstruktionen zu erheben. Somit ist die Fragestellung, die ich verfolge, die danach, *wie* sich Identitätskonstruktionen von Studienanfänger*innen darstellen.

Die Arbeit gliedert sich in vier Abschnitte: Ausgangslage und Forschungsstand, Theorie, Methodologie/Methode und Empirie. Gerahmt wird diese Auseinandersetzung durch die Einleitung und den Schluss.

Zuerst werde ich zeigen, dass der Übergang in die Universität eine Krise darstellt bzw. darstellen kann. Hierfür wird die Studieneingangsphase aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, um die Krisenhaftigkeit darzulegen (→ Kapitel 2). Ich arbeite sechs Einflussfaktoren heraus, die dazu führen können, dass Individuen ihren Studienbeginn als individuelle Krise wahrnehmen. Diese sechs Einflussfaktoren strukturieren den Stand der Forschung (→ Kapitel 3). Als theoretisches Fundament dieser Arbeit dient Stuart Halls Konzept der kulturellen Identität (→ Kapitel 4.1). Demnach ist Identität (1) als Erzählung (Narration) nicht unabhängig von Repräsentation und damit kultureller Bedeutung (Hall 1994b), (2) kann Identität als kontinuierlicher Prozess der Identifikation beschrieben werden (Hall 1996) und (3) wird Identität über Differenzen konstruiert (Hall 2013a). Diese Differenzen sind in der Studieneingangsphase insbesondere habituellder Art, da die biographischen Hintergründe der Studierenden und deren Ausstattung mit Ressourcen den größten Einfluss auf die Wahrnehmung der Studieneingangsphase als Krise nehmen. Krisenhafte Übergänge in die Universität können also als Passungsproblem zwischen Habitus bzw. Kapital und Feld gesehen werden (→ Kapitel 4.2). Um die kulturelle Identität mit ihren unbewussten Aspekten und in ihrer Komplexität zu erheben, ohne die Fragmentierungen, die zwangsläufig die Identität charakterisieren, zu verdecken, habe ich ein Erhebungs- und Auswertungsdesign entwickelt, das dies ermöglicht (→ Kapitel 5). Hierbei werden frei-assoziativ narrative Interviews (Hollway, Jefferson 2008) mit einer Kombination aus der biographischen Fallrekonstruktion (Rosenthal 2010, 2015) und der diskurstheoretischen Positionierungsanalyse (Bamberg 2004) ausgewertet. Vier Falldiskussionen bieten den Ausgang für die Darstellung der Ergebnisse (→ Kapitel 6.1). Anschließend werden diese vier Fälle miteinander kontrastiert und zusammengeführt (→ Kapitel 6.2), wobei diese Darstellung durch die Ergebnisse kürzerer Analysen von acht weiteren Fällen angereichert wird. Abgerundet wird die Arbeit mit einem Fazit (→ Kapitel 7).

2 Ausgangslage: Die Studieneingangsphase als krisenhafte Übergangssituation

Der Übergang in die Universität ist eine kritische Phase im Leben der Studierenden. Übergänge betreffen Individuen und deren biographische Verläufe, die durch gesellschaftliche und institutionelle Strukturen beeinflusst werden. Für die theoretische Analyse des Studienbeginns bzw. der Studieneingangsphase als Krisensituation wird ein interdisziplinärer Zugang gewählt. In der sozialwissenschaftlichen Übergangsforschung wird der Studienbeginn als krisenhafte Transition (→ Kapitel 2.1.1), als biographische Krise (→ Kapitel 2.1.2) oder als Übergang in eine neue Kultur (→ Kapitel 2.1.3) beschrieben. Aus der Perspektive der Psychologie wird der Studienbeginn als kritisches Lebensereignis interpretiert (→ Kapitel 2.2.1) oder als Entwicklungsaufgabe verstanden (→ Kapitel 2.2.2)¹³. Während das Verständnis der Studieneingangsphase als Übergang vor allem das Individuum und dessen Dispositionen in den Vordergrund stellt (was für den Subjektbezug relevant ist), hat das Verständnis vom Studienbeginn als kritisches Lebensereignis einen deutlichen Fokus auf Krisen und deren Auslöser. Die Perspektive der Biographieforschung fokussiert das Zusammenspiel von Individuum und gesellschaftlichen Kontexten (und größeren Veränderungsprozessen) und ergänzt die beiden erstgenannten Verständnisse um einen Fokus auf den Einfluss gesellschaftlicher Prozesse. Die Interpretation von der Studieneingangsphase als Entwicklungsaufgabe berücksichtigt insbesondere das Alter der Studienanfänger*innen und beinhaltet somit eine weitere wichtige Perspektive, um den Kontext allumfänglich beleuchten zu können. Nach einer jeweiligen

13 In der Pädagogik und der Hochschuldidaktik wird der Studienbeginn außerdem als eine neue Lernsituation betrachtet. Auf eine tiefergehende Auseinandersetzung wird mit Blick auf die soziologische Verortung der Arbeit verzichtet und es sei nur angemerkt, dass auch hier Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Studienbeginns konstatiert werden (Fuge 2016: 16 ff.), insbesondere mit Blick auf die Anforderungen im Bereich des selbstgesteuerten Lernens. Cameron und Rideout identifizieren die Schwierigkeit der Studierenden, ihr Lernpensum selber zu organisieren, was dazu führt, dass viele Studierende ihre ersten Prüfungen nicht zu ihrer Zufriedenheit abschließen und so eine Auseinandersetzung mit den eigenen Lernstrategien notwendig wird (Cameron, Rideout 2020). Es ist außerdem möglich, Übergänge aus systemtheoretischer Perspektive zu betrachten (s. z. B. Rüsch 2015). In einem systemtheoretischen Übergangverständnis werden Übergänge als „Übergang von einem vertrauten in ein neues, bislang weitgehend unbekanntes soziales System“ (König, Volmer 2003: 136) verstanden. Mit Blick auf die Subjektorientierung dieser Arbeit wird auf die Einnahme dieser Perspektive verzichtet, außer um hier kurz anzumerken, dass diese Perspektive die Unbekanntheit der Situation in den Vordergrund stellt.

kurzen Vorstellung und Einordnung der Zugänge wird untersucht, inwiefern diese hilfreich für die Analyse der Studieneingangsphase in dem Kontext dieser Arbeit sind. Es werden Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung als krisenhaft abgeleitet, die dann im weiteren Verlauf der Arbeit den Stand der Forschung (→ Kapitel 3) strukturieren.

2.1 Sozialwissenschaftliche Übergangsforschung

2.1.1 Studienbeginn als krisenhafte Transition

Alltagssprachlich wird der Begriff Übergang „vor allem für eine Bewegung zwischen zwei fest definierten Punkten benutzt, für Ortswechsel des (Hin)Übergehens, Überquerens, Eintretens oder Weggehens (z. B. Grenzübergang, Bahnübergang)“ (Walther 2020: 63) verwendet. Übergangsforschung befasst sich traditionell mit Übergängen von einer Altersstufe zur anderen, von einer Tätigkeit zu anderen oder einer Situation zur anderen (Felden, Schiener 2010: 21). Der Studienbeginn beinhaltet aus dieser Perspektive mehrere Übergänge: vom Jugendins Erwachsenenalter, von der Schule oder der Berufstätigkeit in die Universität sowie oftmals von einer vertrauten in eine unbekannte Situation. Übergänge markieren „Brüche, die es zu überbrücken gilt, sie sind das Nadelöhr für gesellschaftlichen Erfolg, aber auch Stationen des Scheiterns und Mißerfolgs“ (Kutscha 1991: 113). Der erfolgreiche Abschluss eines Studiums bietet Potenziale für Anerkennung und beruflichen Erfolg¹⁴, gleichzeitig gilt die moderne Massenuniversität als Ort riskanter Biographien (Fuge 2016: 9), an dem Scheitern durchaus zu den möglichen Folgen gehört. Der Übergang in die Universität bzw. die gesamte Studieneingangsphase hat daher großes Potential der Beeinflussung des restlichen Studiums sowie sogar des gesamten Lebensverlaufes. Übergang wird im Kontext dieser Arbeit aus subjektorientierter Perspektive analysiert, da die individuelle Wahrnehmung des Übergangs und die hiermit zusammenhängende individuelle Identitätskonstruktion im Vordergrund steht¹⁵. Für meine Arbeit empfiehlt sich eine Subjektorientierung, „weil die mit der Entstandardisierung verbundene Pluralisierung dazu führt, dass die Dynamik biographischer Übergänge nicht länger ausschließlich aus einer Perspektive institutionalisierter Normallebensläufe, sondern zunehmend nur noch aus der Innensicht der individuellen AkteurInnen erfasst werden können“ (Stauber et al. 2007: 8) und die „biografische

14 Auf die Verknüpfung von Bildungsabschlüssen und Berufschancen wird in Kapitel 3.2 näher eingegangen.

15 Es ist möglich, den Übergang aus strukturbezogener Perspektive zu betrachten. Diese Perspektive wird im Rahmen der Arbeit jedoch nur vereinzelt eingenommen.

Gestaltung von Übergängen nicht allein als Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen [interpretiert], sondern auch in ihrer individuellen *Agency*“ (Henrich, Hof 2022: 143) fokussiert werden kann und sollte, um Fragen der Konstruktion individueller Identität betrachten zu können. Ein subjektorientierter Ansatz bietet sich an, da er sich „u. a. auf übergangsbedingte Probleme der Anpassung an neue Normen und des Aufbaues neuer Identitätssegmente sowie auf die von Handlungssubjekten realisierten Bewältigungsformen“ (Kutscha 1991: 117) bezieht.

In der Übergangsforschung werden primär drei Ansätze zur Beschreibung von Übergängen unterschieden: Übergang als Ritus, Übergang als Statuspassage und Übergang als Transition.

Das anthropologisch geprägte Verständnis vom Übergang als Ritus geht auf van Gennep zurück, der Übergangsriten (*rites de passage*) in a) Trennungsriten (*rites de séparation*), b) Schwellungs- bzw. Umwandlungsriten (*rites de marge*) und c) Angliederungsriten (*rites d'agrégation*) differenziert (van Gennep 1986). Wichtig ist in diesem Kontext vor allem die Erweiterung des Strukturmodells von van Gennep durch Victor Turner, der herausarbeitete, dass „gerade die Schwellenphase von erhöhter emotionaler Sensibilität gekennzeichnet sei, die den Charakter einer Krise habe“ (Griebel, Niesel 2021: 15). Somit wird die angenommene Krisenhaftigkeit von Übergängen bestätigt.

Der Begriff Statuspassage geht auf Glaser und Strauss zurück, die damit allgemein den Zustand eines Wandels beschreiben. Im Gegensatz zu Übergangsriten sehen sie Übergänge in modernen Gesellschaften als häufiger vorkommend und weniger traditionellen sozialen Regulierungen unterliegend (Glaser, Strauss 1971: 3). Sie betonen die Wichtigkeit des aktiven Mitgestaltens der Übergänge durch die betroffenen Akteure. Friebertshäuser weist darauf hin, dass der Übergang in die Universität in der Regel mit weiteren Statuspassagen einhergeht (beispielsweise den Auszug aus dem Elternhaus, der Kündigung eines Arbeitsverhältnisses oder dem Eintritt in studentische Vereinigungen) und dass daher die Betrachtung des rein universitären Übergangs nicht ausreicht, sondern dass das weitere Umfeld zu betrachten ist (Friebertshäuser 1992: 61). In dem Verständnis von Übergängen als Statuspassagen werden sogenannte problematische Übergänge allerdings primär aus der Perspektive der Institution und nicht aus der Subjektperspektive betrachtet (Welzer 1993), die den Fokus der Arbeit darstellt.

Der Begriff der Transitionsforschung geht im deutschsprachigen Raum auf die Arbeiten von Harald Welzer zurück, der Übergänge im Sinne von Transitionen als nicht-linear und nicht-kausal, sondern als prozessartig versteht (Fuge 2016: 11). Transitionen sind „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer 1993: 37). Individuen existieren in komplizierten Geflechten an Beziehungen, sodass hier nicht nur die Individuumseite fokussiert wird. Neben der gesellschaftlichen und institutionellen Struktur von Übergängen geht es um die Bewältigungsstrategien

der in Übergängen befindlichen Akteure (Felden, Schiener 2010: 33). Durch Veränderungen in eingelebten Zusammenhängen und Beziehungsstrukturen führen Transitionen zur Konfrontation mit neuen, unbekannten Herausforderungen (Welzer 1990: 37). Das Unbekannte ist umso ausschlaggebender, je fremder die neue Situation dem Individuum ist; in anderen Worten, die wahrgenommene Intensität und Qualität der Transition ist davon abhängig, ob die eintretenden Ereignisse als kontrollierbar und vorhersehbar erlebt werden. Rüschen weist darauf hin, dass Veränderungsprozesse von Individuen unterschiedlich wahrgenommen werden – so unterschiedlich, dass einige Individuen Situationen als Transitionen wahrnehmen, die von anderen Personen nicht als solche interpretiert werden (Rüschen 2015: 129). Hobson und Adams identifizieren zwei Merkmale einer Transition: 1) „personal awareness of a discontinuity in one’s life space“ und 2) „new behavioural responses required because the situation is new, or the required behaviours are novel, or both“ (Hobson, Adams 1976)¹⁶. Transitionsforschung forscht an der Schnittstelle zwischen individuellen Handlungs- und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen (Welzer 1993: 8). Welzer betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung wichtiger Einflussfaktoren, wie des biographischen und sozio-kulturellen Hintergrunds, der Eigenschaften des Übergangs sowie der den Individuen zur Verfügung stehenden sozialen und materiellen Ressourcen (Welzer 1993: 21 ff.) – diese Einflussfaktoren beeinflussen die zuvor beschriebene Interpretation der Qualität und Intensität der Transition und bieten einen ersten Ansatzpunkt für die Analyse der Studieneingangsphase als individuell wahrgenommene Krise.

2.1.2 Studienbeginn als biographische Krise

Die Lebenslaufforschung fokussiert insbesondere institutionalisierte Übergänge, die als „sozialer Zustandswechsel“ (Walther 2020: 63) interpretiert werden. Hierbei ist „der Lebenslauf durch das *Timing* und die *Abfolge* von Ereignissen und Statusveränderungen in der Lebenszeit spezifizierbar“ (Konietzka 2010: 24). Der Übergang in die Universität koinzidiert für viele Studierende mit dem Übergang in das Erwachsenenalter und einem Wechsel von Bildungsinstitutionen. Aus der Perspektive der subjektorientierten Übergangsforschung, „die aus der Spannung von Lebenslauf- und Biographieforschung hervorgeht und die Entwicklung zu entstandardisierten Lebenslauf-Übergängen mit einer Fülle von

16 Das siebenstufige Phasenmodell von Transitionen nach Hobson und Adams ist zwar einflussreich, aber setzt eine negative Konnotation von Transition, die im Rahmen dieser Arbeit vermieden werden soll. Gleichzeitig wird Welzer zugestimmt, der einem Phasenmodell nicht die Fähigkeit, die komplexen Zusammenhänge und durchaus individuell verlaufenden Transitionen abzubilden, zuspricht.

neuen, unvorhergesehenen und unkalkulierbaren Brüchen fokussiert, rücken neue, biographisch relevante Felder für individuelle Bewältigung und insofern auch Bildungsanlässe in den Blick“ (Ahmed et al. 2013: 8). Sozialisation hat einen Doppelaspekt und zwar „die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen und die subjektive Leistung der Ausbildung von Identität und Handlungskompetenz angesichts einer immer komplexer werdenden Sozialwelt“ (Alheit 2010: 221). Die moderne Lebenslaufforschung fokussiert die Individualisierungstendenzen der Moderne und zeigt dadurch auf, dass Übergänge immer häufiger und individualisierter stattfinden. Die großen Sozialkategorien verlieren zunehmend an Steuerungskraft, was dazu führt, dass immer mehr Individuen Bildungswege einschlagen, die ihnen fremd sind (was sich z. B. in den deutlich erhöhten Studierendenzahlen wiederfindet). Somit kommt der *Einzelbiographie* eine immer größere Rolle im Leben der Individuen zu, die ein kongruentes Selbstbild auch über sich verändernde Lebensumstände konstruieren müssen. Alheit und Dausien sprechen in diesem Kontext von der „Konstruktion der Biographie“ (Alheit, Dausien 2000; Dausien 1996) als immer relevanter werdend für die individuell wahrgenommene Kongruenz des Selbst. Somit wird hier ein starker Fokus auf die Wichtigkeit der Identitätskonstruktion vor allem in Krisen- und Übergangssituationen gesetzt. Dies begründet das, was Alheit als „*Biographisierung*“ (Alheit 2010: 226) bezeichnet. Aus der Individualisierungstendenz der Moderne (Alheit 2010; Beck, Beck-Gernsheim 2016) kann geschlossen werden, dass der „Akzent deutlicher auf die Integrations- und Identitätsleistung der Subjekte im lebensgeschichtlichen Prozess“ (Alheit 2010: 226) gesetzt wird. Dies zeigt sich in Erklärungsmustern auf wissenschaftlicher Ebene:

„im neoliberalen Diskurs (auch und gerade im erziehungswissenschaftlichen Feld) [werden] gesellschaftliche Strukturprobleme in individuelle Lernprobleme verwandelt und Individuen in die Subjektposition des/der *Lernenden* gebracht werden, und zwar als individuelle Lernende, die auch individuell für die Ergebnisse ihres Lernens und deren Verwertung Verantwortung tragen“ (Dausien, Walgenbach 2015: 31 f.).

Mit anderen Worten: Das eventuell nicht erfolgreiche Übergehen in die Universität bzw. weiterführend Studienabbrüche werden als individuelles Scheitern interpretiert, selbst wenn diese strukturell bedingt sind. Die deutlich unterschiedlichen Übergangsquoten von Personen mit Hochschulzulassung je nach Bildungshintergrund der Eltern deuten jedoch darauf hin, dass hier strukturelle Elemente eine große Rolle spielen. Demnach betont die Lebenslaufforschung das Zusammenspiel von Struktur und Individuum bei der Frage nach erfolgreichen Übergängen und „beleuchtet die potentielle Transformativität, die in dem Wechselspiel von Struktur und Handeln liegt“ (Ahmed et al. 2013: 8). Relevant sind hier dementsprechend insbesondere Aspekte der Ungleichheit, die sich aus den bio-

graphischen Hintergründen der Studierenden ebenso ergeben wie aus der Struktur des Bildungs- bzw. insbesondere des Hochschulsystems.

2.1.3 Studienbeginn als Übergang in eine neue Kultur

In der Hochschulforschung ist es außerdem durchaus üblich, den Übergang in die Universität als Übergang in eine neue, ggf. fremde Kultur zu interpretieren. Nieke versteht Kulturen als „ein System von Symbolen, und zwar nicht irgendwelchen beliebigen, sondern Interpretations-, Ausdrucks- und Orientierungsmuster“ (Nieke 2008: 47). Reimann empfiehlt eine

„Auffassung von Kultur als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstruktur, als kognitive Standards, anders gewendet als die Gesamtheit der Wahrnehmungen und Vorstellungen einzelner von der realen Welt aufgrund ihrer eigenen und den stellvertretenden Erfahrungen anderer mit dieser. Kultur in diesem Sinne sind die Standards für die Entscheidung zur Strukturierung (Konstruktion) von Ist-Zuständen, Kann-Zuständen und die Reflexion darüber“ (Reimann 1986: 365).

Somit ist hier weniger Kultur im Sinne von gemeinsamer Ethnie oder Herkunft gemeint, sondern es wird ein Verständnis von Kultur als Struktur zugrunde gelegt. Kulturen sind dabei nicht monolithisch: „Kulturen zeigen sich hier weniger als das Nebeneinander monolithischer Blöcke, sondern vielmehr hybrid und mehrdimensional verfasst“ (Rosenberg 2016: 1). Du Gay et al. identifizieren zwei Bedeutungen des Wortes Kultur: „culture as ‚whole way of living‘ and culture as ‚the production and circulation of meaning“ (Du Gay et al. 1997: 13), wobei insbesondere letzteres für den Kontext dieser Arbeit relevant ist (→ Kapitel 4.1.2.1). Wie Kultur konzeptualisiert wird, ist disziplinenabhängig. So ist ein in der Hochschuldidaktik geläufiges Konstrukt die Idee der Lernkultur, die „im engeren Sinne [...] Rahmenbedingungen und Prozesse der Wissens- und Kompetenzerweiterung [fokussiert] und [...] letztlich auf die individuelle Entwicklung der Lernenden“ (Jenert 2012: 13) zielt. Hier geht es also um pädagogische Interaktionen. Die Sozialisationsforschung fokussiert auf der anderen Seite eher den Einfluss des Systems Universität auf die Entwicklung der einzelnen Person: die „hochschulischen Institutionen als Lern- und Erfahrungsorte gelten dabei traditionell als Sozialisationsräume, in denen die Persönlichkeitsentwicklung entscheidende Impulse erfährt“ (Dobischat, Düsseldorf 2015: 469).

Välimaa unterscheidet zwischen zwei Traditionen der auf Kultur ausgerichteten Hochschulforschung: diejenigen, die auf Fachkultur (*disciplinary based cultures*) aufbauen, und diejenigen, die auf institutioneller Kultur (*institutionally-based cultures*) aufbauen (Välimaa 1998: 120), während Jenert zwischen der disziplinären Herangehensweise, in der „kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten

innerhalb und zwischen Hochschulen mit Blick auf Traditionen und Gewohnheiten wissenschaftlicher Disziplinen erklärt“ (Jenert 2012: 60) werden, und Institutionen-bezogenen Ansätzen unterscheidet. Institutionelle Kultur „reflects interactions among history, traditions, organizational structures, and the behavior of current students, faculty, and staff“ (Kuh, Whitt 1988: 6). Insbesondere in den letzten Jahren werden die in der Studieneingangsphase zu leistenden Anpassungen der Studierenden mit dem Begriff Enkulturation¹⁷ genauer beschrieben (vgl. u. a. Jenert et al. 2015; Wegner, Nückles 2015; Jenert et al. 2017). Ainley verweist auf die Wichtigkeit, das subjektive Erleben der Studierenden in diesem Übergang in die neue Kultur in den Fokus zu nehmen: „research into the student experience should aim to contextualise formal learning in the shared meanings of various student learning cultures at socially polarising institutions“ (Ainley 2008: 619). Das subjektive Erleben ist daher relevant, weil die hineinzuwachsende Kultur sich je nach Studienprogramm und Standort unterscheidet¹⁸.

Der Wechsel in diese neue Welt bzw. Kultur der Universität bringt Krisenpotenziale mit sich und bedeutet für Individuen vielfältige Veränderungen. Wenn eine gemeinsame Kultur die Kommunikation miteinander erleichtert, dann ist der Wechsel einer Kultur davon geprägt, dass diese gemeinsame Verständigungsbasis, dieses gemeinsame *meaning*, erst wieder geschaffen werden muss.

2.2 Psychologische Übergangsforschung

Aus psychologischer bzw. insbesondere entwicklungspsychologischer Perspektive kann der Studienbeginn als kritisches Lebensereignis oder als Entwicklungsaufgabe verstanden werden. Hier stehen klar das Individuum und die eigene persönliche Entwicklung im Vordergrund. Individuen sind lernende und aktiv agierende Akteure ihres eigenen Lebens. Den psychologischen Perspektiven liegt oftmals eine „Vorstellung einer Kohärenz von Biographien und eine Linearität von Entwicklungsprozessen zugrunde“ (Welzer 1993: 24), die im Rahmen dieser Arbeit kritisch zu beurteilen und daher mit einzubeziehen ist.

17 Enkulturation „bezieht sich auf das Hineinwachsen in die Kultur, die Übernahme von Werten und Normen sowie die Auseinandersetzung mit kulturadäquaten Rollenmodellen“ (Wenninger 2000).

18 Am Rande sei hier erwähnt, dass sich die Universität selber in einem stetigen Wandel befindet. So hat sich schon auf Strukturebene ein Wandel vollzogen, weg vom Leitbild des Humboldt-Modells zu dem Leitbild der „unternehmerischen Universität“ (vgl. u. a. Clark 1998; Aulenbacher, Riegraf 2010; Weber 2017). Auf die genauen Veränderungen wird hier nicht eingegangen, es kann aber konstatiert werden, dass die ‚postmoderne‘ Universität deutlich anders aussieht, als die ‚elitäre Universität der Vergangenheit‘ (Scanlon et al. 2007, Übersetzung HS).

2.2.1 Studienbeginn als kritisches Lebensereignis

Aus der Perspektive der Lebensereignisforschung oder der Hochschuldidaktik kann die Studieneingangsphase als kritisches Lebensereignis verstanden werden (vgl. u. a. Portele, Huber 1993; Berndt, Felix 2020: 36). Kritische Lebensereignisse sind subjektiv wie objektiv bedeutsame Einschnitte in der Biographie – insbesondere in Übergangsprozessen (Faltermeier et al. 2014: 75). Sie beinhalten neben einschneidenden und vor allem unerwünschten Ereignissen auch positive und neutrale Erlebnisse (Rosch Inglehart 1988: 14). Das Konzept der kritischen Lebensereignisse ist nach Filipp und Aymanns in dreifacher Weise nutzbar: 1) als „Mittel der Beschreibung von Entwicklungs- und Lebensverläufen“, 2) als „Markierungspunkte in der subjektiven Rekonstruktion des eigenen Lebens“ und 3) als „explikatives Konzept“, sprich als Möglichkeit, über Veränderungen im Lebenslauf nachzudenken und diese zu hinterfragen (Filipp, Aymanns 2018: 43f). Diese Einschätzung macht dieses Konzept besonders nützlich für den vorliegenden Forschungskontext. Kritische Lebensereignisse beziehen sich außerdem schon begrifflich auf das Wort Krise.

Filipp und Aymanns definieren die Kerneigenschaften von kritischen Lebensereignissen wie folgt:

„Bei aller Unterschiedlichkeit ist es die grundlegende Eigenschaft kritischer Lebensereignisse, dass sie das Person-Umwelt-Passungsgefüge attackieren, es in einen Zustand des Ungleichgewichts überführen, dass sie subjektive Theorien als die bislang unhinterfragten Gewissheiten erschüttern und dass sie heftige Emotionen auszulösen in der Lage sind und den Betroffenen nicht selten den Schlaf, den Appetit und die Lebenslust rauben. Die Botschaft, die solche Ereignisse transportieren, lautet in aller Regel, dass die Welt nicht mehr die ist, die sie einmal war, und dass auch die Betroffenen nicht mehr die sind, die sie einmal waren. Die bisherige Sicht der Dinge greift nicht mehr; die Person und ihre Umwelt – sie passen nicht mehr zueinander“ (Filipp, Aymanns 2018: 27).

Somit kann die Studieneingangsphase ein kritisches Lebensereignis darstellen, da sich hier für die Person potenziell große persönliche und statusbezogene Veränderungen ergeben. Es geht hier vor allem um eine Passung zwischen den äußeren Umständen und den Eigenschaften des Individuums. Im Gegensatz zu nicht kritischen Lebensereignissen verändern kritische Lebensereignisse das Leben eines Menschen, da sie den Erwartungen, Gewohnheiten oder auch Wünschen widersprechen (Rosch Inglehart 1988: 15). Sie sind unmittelbar erlebbare und von starken Emotionen geprägte Phasen des Ungleichgewichts zwischen der Person und ihrer Umwelt. Da sie dem Individuum nicht gleichgültig sind, stellen sich kritische Lebensphasen als prägnant und herausragend dar (Filipp 1995: 24 ff.). Insbesondere Ereignisse, die als wenig kontrollierbar wahrgenom-