

Kathrin Henrich

Band 12

Studium als biographischer Übergang

Eine qualitative Studie zu
den Perspektiven der Studierenden

Doing Transitions

Reflexive Übergangsforschung

Verlag Barbara Budrich



Kathrin Henrich
Studium als biographischer Übergang

Reflexive Übergangsforschung –
Doing Transitions

Band 12

Kathrin Henrich

Studium als biographischer Übergang

Eine qualitative Studie zu den
Perspektiven der Studierenden

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2024 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742754>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2754-4 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1924-2 (eBook)
DOI 10.3224/84742754

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei denjenigen bedanken, die mich bei der Entwicklung dieser Arbeit unterstützt haben.

Als Erstes möchte ich Christiane Hof nennen, die immer ein offenes Ohr für meine Fragen hatte und mich stets und unmittelbar diesbezüglich gut beraten und begleitet hat.

Mein Dank gilt auch Bernhard Schmidt-Hertha, der mich mit seinen Fragen immer wieder aufs Neue ein Stück weitergebracht hat. Dies gilt für den gesamten Zusammenhang des Graduiertenkollegs Doing Transition.

Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Familie, meiner Mutter Eleonore und Schwester Marlene ebenso wie meinem Partner Michael, die stets an mich geglaubt haben und mich somit bis zuletzt beim Anfertigen der Doktorarbeit unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Abbildungsverzeichnis.....	11
1 Einleitung.....	13
1.1 Problemexposition	15
1.2 Ziel der Studie.....	18
1.3 Forschungsfragen und Vorgehensweise.....	19
2 Stand der Forschung: Perspektiven und empirische Befunde zum Übergang ins Studium	21
2.1 Anthropologische Zugänge: Übergänge als Statuspassagen	21
2.2 Soziologische Bildungs- und Lebensverlaufsforschung	23
2.3 Subjektorientierte biographische Übergangsforschung	26
2.4 Lebensaltersspezifischer Zugang zu Übergängen im Lebensverlauf	28
2.5 Übergangstheoretische Hochschulforschung.....	33
2.6 Desiderate und weiterführende Überlegungen.....	48
3 Theoretische Bezugspunkte: „Doing transition“ ins Studium in der Perspektive einer subjektorientierten reflexiven Übergangsforschung	51
3.1 Subjektorientierung als Zugang zu Transitionen	51
3.2 Transitionen und Übergänge in biographietheoretischer Perspektive.....	53
3.3 Übergang ins Studium in einer Lebensverlaufsperspektive.....	54
3.4 Anforderungen der Studie an das Untersuchungsdesign — Überleitung zur Methodologie.....	55
4 Methodologie und Methode.....	57
4.1 Qualitatives Forschungsdesign	57
4.2 Erschließung des Feldes, Samplingstrategie und Durchführung der Interviews.....	58

4.3	Erhebung: biographisch-narrative Interviews	59
4.4	Interviewauswertung.....	66
5	Falldarstellungen - Modi des Doing Transitions	72
5.1	Hanne Hanke (20): Modus der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung	72
5.1.1	Timeline	72
5.1.2	Persönlicher Weg ins Studium.....	73
5.1.3	Erwartungen an das Studium	75
5.1.4	Alltags- und Lebensgestaltung.....	76
5.1.5	Soziale Beziehungen im Übergang	80
5.1.6	Selbstbilder: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft	84
5.1.7	Selbstverständnis im Übergang.....	85
5.1.8	Erfahrungen von Hilfe im Übergang.....	86
5.1.9	Zum Doing-Transition-Modus: Reflexive Persönlichkeitsentwicklung	87
5.1.10	Verdichtung des Modus der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung	87
5.2	Bassam Al-Soudari (22): Modus der Krisenbewältigung	95
5.2.1	Timeline	95
5.2.2	Persönlicher Weg ins Studium.....	96
5.2.3	Erwartungen an das Studium	98
5.2.4	Alltags- und Lebensgestaltung.....	99
5.2.5	Soziale Beziehungen im Übergang	103
5.2.6	Selbstbilder: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft	104
5.2.7	Selbstverständnis im Übergang.....	106
5.2.8	Erfahrungen von Hilfe im Übergang.....	106
5.2.9	Zum Doing-Transition-Modus: Krisenbewältigung.....	108
5.2.10	Verdichtung des Modus der Krisenbewältigung: Mara Bender (24).....	109
5.3	Aron Franz (25): Modus der druckbedingten und anpassungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung	111
5.3.1	Timeline	111

5.3.2	Persönlicher Weg ins Studium.....	112
5.3.3	Erwartungen an das Studium	114
5.3.4	Alltags- und Lebensgestaltung.....	114
5.3.5	Soziale Beziehungen im Übergang	117
5.3.6	Selbstbilder: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft.....	120
5.3.7	Selbstverständnis im Übergang.....	121
5.3.8	Erfahrungen von Hilfe im Übergang.....	121
5.3.9	Zum Doing-Transition-Modus: druckbedingte und anpassungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung.....	122
5.4	Tamara Uhlmann (23): Modus der Orientierung am Sozialen und an den eigenen Interessen.....	123
5.4.1	Timeline	123
5.4.2	Persönlicher Weg ins Studium.....	124
5.4.3	Erwartungen an das Studium	126
5.4.4	Alltags- und Lebensgestaltung.....	126
5.4.5	Soziale Beziehungen im Übergang	129
5.4.6	Selbstbilder: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft.....	132
5.4.7	Selbstverständnis im Übergang.....	134
5.4.8	Erfahrungen von Hilfe im Übergang.....	135
5.4.9	Zum Doing-Transition-Modus: Orientierung am Sozialen und an den eigenen Interessen	136
5.4.10	Verdichtung des Modus Orientierung am Sozialen und an den eigenen Interessen	137
5.5	Nadja Ehrenfeld (21): Modus der sozial gerahmten, erfahrungsbasierten Auseinandersetzung und Zielorientierung	143
5.5.1	Timeline	143
5.5.2	Persönlicher Weg ins Studium.....	143
5.5.3	Erwartungen an das Studium	147
5.5.4	Alltags- und Lebensgestaltung.....	148
5.5.5	Soziale Beziehungen im Übergang	151
5.5.6	Selbstbilder: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft.....	154
5.5.7	Erfahrungen von Hilfe im Übergang.....	156

5.5.8	Zum Doing-Transition-Modus: sozial gerahmte, erfahrungsbasierte Auseinandersetzung und Zielorientierung	156
5.5.9	Verdichtung des Modus sozialgerahmte, erfahrungsbasierte Auseinandersetzung und Zielorientierung	157
5.6	Jacqueline Lindner (25): Modus des Wechsels vom Beziehungswunsch zur Fokussierung des eigenen Wegs	161
5.6.1	Timeline	161
5.6.2	Persönlicher Weg ins Studium	162
5.6.3	Erwartungen an das Studium	163
5.6.4	Alltags- und Lebensgestaltung	164
5.6.5	Soziale Beziehungen im Übergang	168
5.6.6	Selbstbilder: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft	172
5.6.7	Selbstverständnis im Übergang	173
5.6.8	Erfahrungen von Hilfe im Übergang	174
5.6.9	Zum Doing-Transition-Modus: vom Beziehungswunsch zur Fokussierung des eigenen Weges	174
6	Modi des Doing Transition als Antwort auf die Herausforderungen im Studium?	176
7	Re-Theoretisierung: Studium als biographischer Übergang.....	197
8	Implikationen für die psychosoziale Unterstützungspraxis	207
9	Zusammenfassung und Ausblick auf weitere Forschung	211
10	Literaturverzeichnis.....	214
	Anhang.....	231

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Einordnung der Studie in den Forschungskontext	18
--	----

1 Einleitung

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit der Frage, welche Erfahrungen Studierende im Studium machen. Der Erfahrungsbegriff wird hier biographietheoretisch verstanden, und zwar als „die Verarbeitung individuellen Erlebens, das an einen konkreten Raum und eine konkrete Zeit gebunden ist“ (Fischer/Kohli 1987 zit. n. Truschkat 2013, S. 52). Damit entsteht ein Verständnis von Subjekt, das als nicht immer „sich Gleichbleibendes“ gedacht wird, sondern es wird davon ausgegangen, dass es offen für Erfahrung ist und dieser Umstand dazu führt, dass „das Subjekt immer wieder als ein anderes hervorgeht“ (Foucault 1996, S. 7).

Damit verortet sich die Studie im Feld der reflexiven Übergangsforschung des Graduiertenkollegs Doing Transition (Walther et al. 2020)¹. Wenn von Doing Transition die Rede ist, dann ist damit zum einen ein interdisziplinärer Zusammenschluss von Forscher*innen gemeint, die mittels unterschiedlicher Zugänge nach dem Zustandekommen von Übergängen im Lebensverlauf fragen, und zum anderen wird damit auch die in der vorliegenden Studie entwickelte Perspektive bezeichnet, die im Folgenden ausgeführt bzw. noch präziser als subjektorientierte reflexive Übergangsforschung bezeichnet wird.

Doing Transition, verstanden als subjektorientierte reflexive Übergangsforschung bedeutet in der vorliegenden Studie, dass ein subjektorientierter Zugang gewählt wird (vgl. dazu auch Stauber et al. 2007), der in Biographie und Leben eingebettet ist (vgl. Dausien/Alheit 1985; Dausien et al. 2016; Truschkat 2013; Hof 2020). Biographie wird als die „narrative Darstellung und Reflexion von Erfahrung“ (Hof 2020, S. 103) verstanden. Die in den Biographien dokumentierte Erfahrung bestimmt damit die Wahrnehmung der Subjekte, also deren Erleben, aber auch die Formen des Umgangs mit dem Wahrgenommenen. Darin enthalten ist nicht nur das „Sehfeld“ des Biographen/der Biographin, sondern auch, unter welchen „Anlässen“ und „Umständen“ die Erfahrung entstanden ist. Der Text zeigt somit die „Auseinandersetzung des individuellen Subjekts mit der Welt, in der es lebt“ (Schulze 2006, S. 36). Dies bedeutet, dass Biographien auch als „Lebensbeschreibungen“ (Schulze 2006, S. 37) gelesen werden. Diese werden nicht als „biologische (...) Gegebenheit“ verstanden, sondern als „Abfolge“ von „Aufgaben“, „zu lösenden Problemen“ und „zu bearbeitenden Themen“ (Schulze 2006, S. 39). Leben ist in dieser Perspektive also etwas, das es zu gestalten gilt. Der Protagonist des

1 Weitere Informationen zum Graduiertenkolleg Doing Transition finden sich auf der folgenden Homepage: <https://doingtransitions.org/>.

Lebens ist das Subjekt, das die (Handlungs-)zusammenhänge“ nach bestem „Wissen und Gewissen“ darstellt (Schulze 2006, S. 36). Mit dem Begriff des Subjekts sind „alle Aktivitäten und Bewusstseinszustände“ verbunden, die sich auf die zugehörige Biographie, auf die Gestaltung seines Lebens beziehen: „Es ist das Ich, das sein Leben lebt und erlebt, da sein Leben tut und erleidet, das erwartet und entscheidet, das sich erinnert, sein Leben erzählt und es zu deuten versucht“ (Schulze 2006, S. 41). Seinen sprachlichen Ausdruck findet das „biographische Subjekt“ im „Ich“ (Schulze 2006, S. 41). Entsprechend wird Subjektorientierung in dieser Studie im doppelten Sinne verstanden: Zum einen wird vor allem nach dem für das Subjekt Bedeutsamen gefragt und dieses erhoben wie auch rekonstruiert (vgl. Stauber, 2014) und zum anderen wird ein gestaltendes Subjekt angenommen. Diese Gestaltungsleistung des Subjekts wird in den biographisch-narrativen Interviews ebenso sichtbar wie die jeweils „individuellen Besonderheiten seiner Lebensverhältnisse“ (Kohli 1978 zit. n. Alheit/Dausien 1985, S. 14). Transitionen werden damit als „die (z.B. durch Umzug, Scheidung, Krankheit usw. initiierte) Veränderung von eingelebten Zusammenhängen“ (Welzer 1993, S. 8) bestimmt. Sie unterbrechen den „scheinbar gleichmäßigen Verlauf des Lebens“, sie führen zu „Verwerfungen und Brüchen, an deren Bewältigung die Subjekte Erfahrungen machen“ (Welzer 1993, S. 8). Das Subjekt „muss (...) lernen mit der neuen Situation umzugehen, sich den neuen Erfordernissen anzupassen“ (Welzer 1990, S. 37). Die „Qualität der lebensverändernden Momente“ „bemißt sich“ (...) danach, „wie das jeweilige Subjekt das deutet, was ihm widerfährt“.² Dies bedeutet, dass „es handelt und bewältigt, indem es interpretiert auf Basis seiner bisherigen Erfahrungen, Wahrnehmungs- und Bewältigungsroutinen. In diesem Prozess verändert er sich, trifft zudem auch wieder auf eine veränderte Realität, zu der es sich wiederum verhält“ (Geulen 1981 zit. n. Welzer 1990, S., 12). Das Subjekt wird letztlich „in seiner buchstäblichen Unerfahrenheit in einen Sozialisationszusammenhang gesetzt, der von (mehr oder weniger definierter) sozialer Regelung, der Qualität des transitorischen Ereignisses, der Dauer und den zur Verfügung stehenden (biographisch erworbenen) Bewältigungskompetenzen (Bewältigungsroutinen) bestimmt ist“ (Welzer 1993, S. 37). Transitionsprozesse werden als „infinite“ Gegenstände gedacht (Felden/Schmidt-Lauff 2015, S. 14), womit die Perspektive der Lebensverlaufsforschung (vgl. Becker 2020) als letzter Begriff der Studie zu nennen ist. Mit dieser Grundlegung wird davon ausgegangen, dass es sich bei den Lebensbeschreibungen um eine „Abfolge von Aktivitäten und Ereignissen in verschiedenen Lebensbereichen bzw. Handlungsfeldern von der Geburt bis zum

2 „In Auseinandersetzung mit der Lebensereignisforschung (Filip 1990; Synder & Ford 1987), der Stressforschung (Fisher & Reason, 1988), der bisherigen Transitionsforschung (Allen 1984), der Bewältigungsforschung (Moos, 1986) und Social-Support-Forschung (Sarason & Sarason, 1985) stellt Welzer (1993, S. 13) fest, dass es „die Lebensereignisse, die Stressoren, die Transitionen, die Bewältigungsstile oder die soziale Unterstützung nicht gibt.

Tod“ (Mayer 2001, S. 446 zit. n. Becker 2020, S. 63) handelt. Ebenso mitgedacht werden die komplexen Interdependenzen zeitlicher Art zwischen den Lebensbereichen oder auch zwischen verschiedenen Ebenen (vgl. Settersten 2003). Damit fokussiert diese Studie die Perspektiven der Subjekte. Strukturelle Faktoren, die auch einen Einfluss auf die Übergangsgestaltung haben, treten in den Hintergrund.

1.1 Problemexposition

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen verortet sich die vorliegende Studie zum Übergang ins Studium, in der subjektorientierten reflexiven Übergangsforschung. Diese grenzt sich von den im Folgenden dargestellten Forschungssträngen ab:

- anthropologische Zugänge: Übergänge als Statuspassagen,
- soziologische Bildungs- und Lebensverlaufsforschung,
- subjektorientierte Übergangsforschung in Bezug auf das Erwachsenwerden und sein,
- lebensaltersspezifischer Zugang zu Übergängen,
- übergangstheoretische Hochschulforschung.

Inwiefern sich die genannten Zugänge von dem vorgestellten Konzept der Studie unterscheiden, soll im Folgenden kurz dargestellt werden.

Am aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand der anthropologischen bzw. ethnologischen Übergangsforschung zum Übergang ins Studium wird unmittelbar ersichtlich, dass insbesondere der Übergang in die Institution Universität untersucht wurde (vgl. Glaser/Strauss 1971; Friebertshäuser 1992; Wulff 2013). Beschäftigt wurde sich mit der Frage, wie Statuspassagen vollzogen werden, also wie der Prozess von Zustand A zu Zustand B beschrieben werden kann. Beobachtet wurden insbesondere Fragen nach Ritualen der Übergangsgestaltung (vgl. van Gennepp 1909; 1986), zu den Phasen des Übergangs (vgl. Portele/Huber 1995, S. 109f.) oder auch Formen der Vergemeinschaftung im Übergangsgeschehen, auch *Communitas* genannt (vgl. Turner 2005). Das Augenmerk lag insbesondere auf der Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung, weniger auf der Frage, wie die Menschen diesen Übergang bewältigen.

Mit einem ähnlich gelagerten Interesse entwickelte sich Mitte der 1980er-Jahre die soziologische Bildungs- und Lebensverlaufsforschung. Kohli (1985) entwickelte das Konzept des „institutionalisierten Lebenslaufs“, mit dem erfasst werden konnte, dass die Menschen sich nun mehr an der spezifischen Institutionenordnung orientierten, die das Leben vorstrukturiert. Die Perspektive war nach wie vor eine soziologische Perspektive, die eher auf den Erhalt

der Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung gerichtet war. Der Universität kam in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, „kognitive Rationalität“ zu erzeugen, um so zum Erhalt der Gesellschaft beizutragen (Burkart 1985 zit. n. Petzold-Rudolph 2018, S. 66). Wie im Kontext des anthropologischen Zugangs zu Übergängen wurde auch in dieser Perspektive nicht das erfasst, was die Menschen tatsächlich in ihrem alltäglichen Leben beschäftigt. Auch hier war der Fokus auf die institutionellen Laufbahnen Programm.

Entsprechend wurde in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Begleitung von Übergängen zwischen den institutionellen Passagen gestellt. Insbesondere Lessenich (2013) verweist darauf hin, dass der Wohlfahrtsstaat die Aufgabe übernimmt, diese Übergänge zu „schienen“, indem er „Übergangsregime“ errichtet. Diese sollen die Menschen dabei unterstützen, Übergänge nahtlos zu passieren, ohne dass Brüche entstehen (vgl. Lessenich 2013, S. 903). Insbesondere in den Perspektiven ‚Lebenslagen junger Erwachsener‘ (vgl. Stauber/Walther, 2013) und ‚Lebensbewältigung‘ (vgl. Böhnich/Schefold, 1985) wird nach den Ausgrenzungsrisiken von als „benachteiligt“ kategorisierten „jungen Erwachsenen“ gefragt. An diesen Perspektiven kritisch zu betrachten ist, dass sie defizitorientiert und normalisierend denkt und insbesondere an einem institutionenbezogenen Blick festhält. Häufig wurde auch danach gefragt, wer welche Übergänge und welche Bedingungen schafft. Diese Perspektive wird in der neueren Übergangsforschung als „methodischer Institutionalismus“ bezeichnet (Wanka et al. 2020, S. 11).

Aus dieser Kritik entwickelte sich die subjektorientierte Übergangsforschung, bei der es sich um eine Perspektive handelt, die sich weniger für die „sozialisatorische Qualität“ bestimmter Ausbildungsgänge oder Arbeitstätigkeiten interessiert, sondern für die „subjektive Bedeutsamkeit“ (Brock 1991 zit. n. Stauber et al. 2007, S. 7), das heißt auf die für die Menschen relevanten Aspekte im Übergang gerichtet ist. Untersucht wurde aber nicht der Übergang ins Studium, sondern zum Erwachsenwerden und sein untersucht. Damit ist die subjektorientierte Perspektive eng mit einem lebensaltersspezifischen Zugang verwoben. Kritisch zu sehen ist jedoch an diesem Zugang, dass er das Alter als ordnungsgebende Kategorie überschätzt und das Zusammenspiel von Person-Kontext-Relationen in Bezug auf die Frage des Zustandekommens von Prozessverläufen und -ergebnissen vernachlässigt.

Ebenfalls unzureichend scheinen die von der übergangstheoretischen Hochschulforschung behandelten Zugänge zu sein. Sowohl die Studie von Friebertshäuser (1992) als auch die Untersuchung von Wulff (2013) orientiert sich theoretisch an dem anthropologischen Zugang zum Übergang ins Studium, weil sich in beiden Fällen auf den Statuspassagenbegriff bezogen wird. Zwar greifen die Studien von Friebertshäuser (2004) und die Studie von Krampen und Reichle (2002) den Zusammenhang zwischen dem Übergang ins Studium und dem Lebenslauf bzw. der Biographie auf, sie halten jedoch an

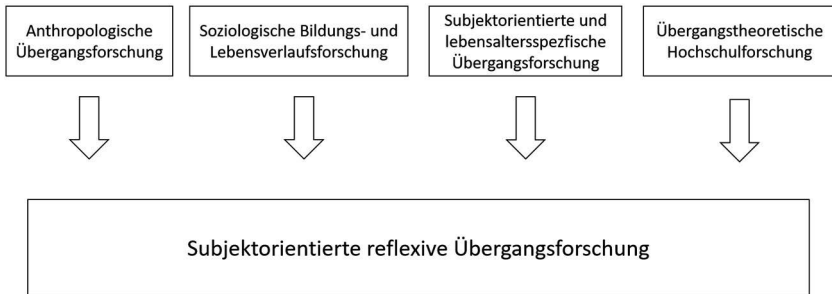
verkürzten Phasenmodellen fest. Während Friebertshäuser das Modell von Turner (2005) verwendet, veranschaulichen Krampen und Reichle (2002) ihre Ergebnisse in einem dreistufigen Phasenmodell. Sie arbeiten heraus, dass es zunächst um das ‚Kontaktfinden‘ des ‚Sich-Orientierens‘ geht. In der zweiten Phase erfolgt eine eigenständige Auseinandersetzung mit ‚formellen und informellen Strukturen und Regeln‘ und erst in der dritten Phase könne eine ‚endgültige Integration‘ beobachtet werden. Aber auch in diesen Untersuchungen wird sich nicht mit der Frage befasst, was die Menschen in dieser Zeit erleben und welche Erfahrungen sie dadurch machen.

Genauso unzureichend sind die vorliegenden Ansätze der Hochschulsozialisationsforschung, wie beispielsweise die „Impact-of-College-Forschung (vgl. den Überblick von Petzold-Rudolph 2018, S. 73ff). Im Fokus steht damit der Einfluss der Hochschule auf die Einzelnen (vgl. Multrus 2004). Das, was für die Menschen in dieser Zeit relevant ist, bleibt in den Untersuchungen verborgen und damit auch der Einblick in tieferliegende Zusammenhänge, die eben auch einen Einfluss auf Veränderungsprozesse in dieser Zeit haben können.

Häufig werden im Kontext der Hochschulforschung auch einzelne Aspekte des Übergangsgeschehens aufgegriffen, wie bspw. Fragen der Identitätsentwicklung (vgl. Petzold-Rudolph 2018, S. 85), die Bedeutung von Freundschaften (vgl. Krinninger 2016) und auch die Bedeutung von Gesundheit (vgl. Wulff 2013). Sie werden jedoch nicht in den Kontext des gesamten komplexen Übergangsgeschehens, wie es in der vorliegenden Studie gezeigt werden soll, gerückt. Auf die Notwendigkeit der Entwicklung einer Perspektive, welche die Relevanzen der Subjekte fokussiert, weist auch Krinninger (2016, S. 435) hin, indem er formuliert, dass ein Bedarf besteht, in individualbiographischer Perspektive auszuleuchten, wie Studierende unter „Nach-Bologna-Bedingungen“ leben. Damit schließt er sich der Forderung von Friebertshäuser (2008, S. 625) an, dass es darum gehen müsse, die von den Menschen im Studium „erlebten Prozesse“ nachzuzeichnen (Friebertshäuser 2008, S. 625).

Im Folgenden werden die Ausgangsüberlegungen der Studie überblicksartig dargestellt.

Abbildung 1: Einordnung der Studie in den Forschungskontext



Quelle: Eigene Darstellung

1.2 Ziel der Studie

Ziel dieser Studie ist es, den Übergang ins Studium offen zu explorieren. Herausgearbeitet werden die Erfahrungen von Studierenden in dieser Zeit, indem diese nicht nur unverstellte Einblicke in ihr Erleben gewähren, sondern es soll auch ermittelt werden, wie sie mit diesem Erleben umgehen, das heißt wie sie ihr Erleben zu Erfahrungen verarbeiten (vgl. Schulze 2006).

Durch die konsequente Orientierung an den Relevanzen der Subjekte und deren empirische Herausarbeitung ermöglicht die Studie einen tiefgehenden Einblick in das, was für die Subjekte von Bedeutung ist. Damit werden nicht vorschnell Thesen formuliert, wie bspw. von Stichweh (2016, S. 85), wenn er unterstellt, dass viele Studierende deshalb in Zeitnot seien, weil sie den Studieneinstieg auch als Berufseinstieg gestalten. Vielmehr wird ersichtlich, dass sie sehr wohl Interesse daran haben, sich auf die „Eigenzeit der Universität“ (Stichweh 2016, S.85) ebenso einzulassen, wie sie sehr wohl nach einer „schönen Kindheit und würdigen Jugend“ als Bedingungen ihres Schaffens streben (Benjamin 1972, S. 19). Außerdem bringen sie die Bereitschaft mit, sich auf „tief greifende Verunsicherungen“ einzulassen (Wagner 2012, S. 15). Die Intention dieser Studie besteht somit nicht darin, vorschnell zu schlussfolgern oder „a priori“ festgelegte Hypothesen zu bestätigen, sondern „(...) mit dem in Frage stehenden Individuum auf das zu blicken und das festzuhalten versuchen, was seine Welt ausmacht“ (Graumann/Metreux 1977, S. 44). Ziel der Studie ist somit, durch die Einblicke in die Lebenswelten der Menschen und deren Erleben im komplexen Übergangsgeschehen Studium ein tiefgehendes Verständnis für die Prozesse der Menschen in dieser Zeit zu schaffen. Damit leistet diese Studie einen Beitrag zur Überwindung der „Perspektivendifferenz“ zwischen Hochschule und Studierenden (Stichweh 2016,

S. 85). Vielleicht schafft sie auch Antworten zu Fragen veränderter Teilhabechancen und ermöglicht so den Gestalter*innen von pädagogischer Praxis sich mit Blick auf ein inklusiveres Selbstverständnis zu reflektieren. Möglicherweise leistet die Studie damit auch einen Beitrag dazu, die Grenzen des „Lieu de passage“, des Übergangsorts, wie Waldenfels die Universität versteht, dahingehend zu verschieben, dass sie eher ein „Drinnein“ und weniger ein „Draußen“ ermöglicht (Waldenfels 2008, S. 13). Daher könnte die Studie einen Beitrag zu einer „neu verstandene“ Professionalität an Hochschulen leisten (Stichweh 2016, S. 85).

1.3 Forschungsfragen und Vorgehensweise

Mit dem bislang entwickelten Ansatz will die vorliegende Studie folgende Fragen beantworten:

- Welche Erfahrungen machen Studierende im Übergang ins Studium?
- Mit welchen Herausforderungen sehen sie sich konfrontiert?
- Wie gehen sie mit den Herausforderungen um?

Durch die Beantwortung dieser Fragen soll darüber hinaus Folgendes erfasst werden:

- Was kann ausgehend von den Erfahrungen der Studierenden grundsätzlich über den Übergang ins Studium gesagt werden?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt (vgl. Hopf 1979, S. 13f.). Im Sinne des interpretativen Paradigmas bedeutet dies, dass die in den Interviews dargelegten Erfahrungen als „Deutungen und Konstruktionen der Alltagswelt“ verstanden werden (Blumer 2013 zit. n. Keller 2012, S. 11).

Erhoben wurden biographisch-narrative Interviews (vgl. Schütze 1983, S. 285). Dadurch war es möglich, „nicht nur ... [den] ‚äußerliche[n]‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmuster[n]“ darzustellen (Schütze 1983, S. 285) (Kapitel 4).

Die Interviews wurden zunächst fallbezogen mittels der Biographieanalyse (vgl. Schulze 2006; Dausien et al. 2016; Hof 2020) ausgewertet. Dadurch konnten die Herausforderungen und die Formen des Umgangs zunächst fallbezogen dargestellt werden (vgl. Schulze 2006) (Kapitel 5)

Anschließend wurden die Fallanalysen vergleichend untersucht. Gezeigt werden konnte, dass die Herausforderungen für alle im Übergang ins Studium ähnlich sind, dass die Befragten aber dennoch unterschiedlich damit umgehen (Kapitel 6).

Die Ergebnisse wurden anschließend retheoretisiert, d. h. in Beziehung zu der eingangs ausgeführten Theorie gesetzt. So konnte auch die zweite Forschungsfrage, was ausgehend von den Erfahrungen über den Übergang ins Studium gesagt werden kann, beantwortet werden (Kapitel 7).

Die Arbeit schließt mit Überlegungen zu Implikationen für die psychosoziale Unterstützungs-praxis (Kapitel 8), einer kurzen Zusammenfassung der Arbeit sowie einer Skizze für mögliche weitere Forschung (Kapitel 9).

2 Stand der Forschung: Perspektiven und empirische Befunde zum Übergang ins Studium

2.1 Anthropologische Zugänge: Übergänge als Statuspassagen

Betrachtet man den Übergang ins Studium so wird deutlich, dass hier insbesondere der Übergang von der Schule in die Institution Universität sowie von der Universität in den Beruf beleuchtet wird (vgl. Wulff 2013; Brock 1991; Felden/Schiener 2010). Zugrunde gelegt wird häufig ein Begriffsverständnis, das den Übergang als einen „Ortswechsel des (Hin-)Übergehens, Überquerens, Eintretens oder Weggehens (z. B. Grenzübergang, Bahnübergang), der Bewegung zwischen zwei fest definierten Punkten“ beschreibt (Walther 2015, S. 36). Diese Idee der Übergangsprozessbeschreibung auf einer individuellen Ebene wird häufig mit der gesellschaftlichen Ebene verknüpft. Beispielsweise wird gefragt, wie die Einführung in das Studium von institutioneller Seite begleitet und unterstützt wird. Damit stehen häufig „Status- und Rollenwechsel“ in „Sozialisationsverläufen“ oder aber auch „Entwicklungsschritte in der zeitlichen Perspektive des Lebenslaufs“ im Fokus (Walther 2015, S. 36). Diese Perspektive lässt sich in der historisch am weitesten zurückreichenden ethnologischen bzw. anthropologischen Übergangsforschung verorten. Im Fokus dieses Forschungsinteresses steht die Beschreibung von Prozessen zur Herstellung von ‚Ordnungen‘ in Gesellschaften. Ziel einer so verstandenen Forschung war es u.a., die „Prozesse der Vergesellschaftung“ herauszuarbeiten (Wanka et al. 2020, S. 13). Rekonstruiert wird, wie sich gesellschaftliche Ordnungen immer wieder aufs Neue herstellen. Dieses Forschungsinteresse zeigt sich auch in dem häufig verwendeten Begriff der ‚Statuspassage‘. Damit verknüpft ist die Vorstellung, dass sich in den unterschiedlichen Lebensphasen Lern- und Entwicklungsprozesse vollziehen. Individuen konnten somit Fähigkeiten für die Übernahme gesellschaftlich relevanter Funktionen erwerben (vgl. Wanka et al. 2020, S. 13). Begleitet werden diese Statuspassagen häufig durch Übergangsriten (vgl. Gennep 1909, 1986), durch die sichergestellt werden soll, dass die den Übergang Vollziehenden „die an sie gerichteten Erwartungen und Anforderungen“ im Kontext gesellschaftlicher Arbeitsteilung auch gerecht wird (Wanka et al. 2020, S. 13). In dieser Perspektive haben Übergänge also eine „Vorbereitungsfunktion“ (Wanka et al. 2020, S. 13). Gennep (1909/1986) vertritt insbesondere eine die Gesellschaftsordnung bewahrende Perspektive als analytischen Erklärungsansatz. Die individuellen Prozesse des Wandels stellen für ihn eine Bedrohung dieser Ordnung dar, weshalb er sein Augenmerk insbesondere auf die diesen Wandel begleitenden kontrollierenden Riten richtet,

die diese „Orts-, Zustands-, Positions- oder Altersgruppenwechsel“ begleiten (Turner 2005, S. 94). In diesem Zusammenhang differenziert er den Prozess des Übergangs weiter aus, indem er das Modell der ‚Dreiphasenstruktur‘ entwickelte: Zu Beginn des Übergangsprozesses lösen sich die Menschen von dem früheren Ort bzw. Zustand. Es folgt die Schwellen- bzw. Umwandlungsphase, in der sich die Passierenden zwischen zwei Welten befinden. Den Abschluss bildet die Angliederungsphase, die in den neuen Ort bzw. Zustand integriert (vgl. van Gennep 2005).

Turner (1989; 2005) entwickelt die Perspektive von Gennep weiter. Im Unterschied zu diesem bezieht er den Übergangsbegriff allerdings nicht auf den Wechsel eines „Status“ oder „Amts“, sondern auf den Wechsel eines „kulturell definierten, stabilen oder wiederkehrenden Zustands“ (vgl. Turner 2005, S. 94). Er differenziert das Phasenmodell weiter aus und stellt die Untersuchung der Schwellenphase in den Fokus seiner Beobachtungen. So hält er fest, dass sich der Prozess des „rituellen Subjekts“ oder des „passierenden Subjekts“ durch Ambiguität auszeichnet, weil „es ... einen kulturellen Bereich, der wenig oder keine Merkmale des vergangenen oder künftigen Zustands aufweist“ (Turner 2005, S. 94f.), durchschreitet. In dieser auch als Liminalität bezeichneten Phase ist die soziale Ordnung „auf den Kopf gestellt“. Es ist eine „Art soziales Zwischenstadium“, in dem die „Schwellenpersonen“ „notwendigerweise“ unbestimmt sind (Turner 2005, S. 95). „Liminale Personen“ entwickeln in der Übergangsphase häufig ein besonderes „Gemeinschaftsgefühl“, das Turner mit dem Begriff „Communitas“ beschreibt (Turner 1989, S. 34). Aus Sicht von Wanka et al. (2020, S. 14) können die Communitas als „provisorische Formen der Vergemeinschaftung“ gelesen werden, bei denen „eine auf die „herrschende Struktur“ bezogene „Anti-Struktur konstituiert“ wird. So können beispielsweise Jugendkulturen aus dieser Perspektive als „eigenständige Jugendphase“ gedeutet werden (Friebertshäuser 2020 zit. n. Wanka et al. 2020, S.14).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die anthropologische Perspektive auf Übergänge eher die Reproduktion sozialer Ordnungen beleuchtet. Zwar werden anhand der Phasenmodelle auch individuelle Bewältigungsprozesse rekonstruiert, die allerdings aufgrund des institutionellen Rahmens des ihnen zugrundeliegten Forschungsdesigns den Blick auf die Integration in die Gemeinschaft bzw. Universität richten. Eine Beantwortung der Frage, was die Menschen in der Studienzeit tatsächlich beschäftigt und welche Erfahrungen sie in diesem Zeitraum machen, erfolgt nicht.

2.2 Soziologische Bildungs- und Lebensverlaufsforschung

Der Übergang ins Studium wird auch von der soziologischen Bildungs- und Lebensverlaufsforschung in den Blick genommen (vgl. Vosgerau 2005, S. 136). Im Fokus des soziologischen Interesses steht allerdings nicht die Entwicklung der Individuen, sondern die Bedeutung der Universität für die gesellschaftliche Stabilisierung sowie ihre Bedeutung für die ‚Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung moderner Gesellschaftsstrukturen‘. Der Beginn dieser Perspektive ist auf das von Kohli (1985) publizierte Konzept des institutionalisierten Lebenslaufs auf Mitte der 1980er-Jahre zu datieren. Nach und nach hat sich diese Perspektive weiterentwickelt und ausdifferenziert (Wanka et al. 2020, S. 14). Übergänge werden dabei im Kontext gesellschaftlicher und wohlfahrtsstaatlicher Regulierung betrachtet. Darauf weist auch Lessenich (2013) hin: Durch die „Institutionalisierung“ wird „der Lebenslauf des modernen Individuums gerahmt und geprägt, und zumindest teilweise gesteuert und gelenkt durch Institutionen“ (Lessenich 2013, S. 899). Der institutionalisierte Lebenslauf fungiert damit zum einen als „Vergesellschaftungsstruktur“ (Elias 1979 zit. n. Walther 2013, S. 17) und zum anderen dient er als Orientierung für die Lebensgestaltung der Individuen. Der institutionalisierte Lebenslauf reduziert „Kontingenz“ und bietet den Menschen einen „Umgang mit Unsicherheit“ (Evers/Nowothny 1987 zit. n. Walther 2013, S. 17). So betrachtet kann der Lebenslauf also als eine „Meta-Institution“ verstanden werden, der „im Sinne eines Regelsystems (...) einen zentralen Bereich oder eine zentrale Dimension des Lebens ordnet“ (Kohli 1985 zit. n. Walther 2013, S. 17). Diese auf Übergänge bezogene Perspektive befasst sich daher weniger mit dem „Einfluss des elterlichen Haushalts, der eigenen Familie oder das soziale Herkunftsmilieu“, sondern eher mit „Normen und Regularien der wohlfahrtsstaatlichen Institutionenordnung“ (Lessenich 2013, S. 899). Der Wohlfahrtsstaat beeinflusst die Sequenzialisierung der Lebensläufe „konstitutiv“ (Lessenich 2013, S. 900), indem er, wie Kohli zeigt, kalendarisches Alter, Erwerbsarbeit und wohlfahrtsstaatliches Sozialsystem koppelt und damit den Lebenslauf in drei Phasen gliedert: Ausbildungs-, Erwerbs- und Nacherwerbsphase (vgl. Wanka et al. 2020, S. 14). Damit sehen die „Institutionen des öffentlichen Bildungswesens, des politisch regulierten Arbeitsmarktes und der sozialen Sicherungssysteme ein bestimmtes, typisiertes Ablaufmuster von Lebensphasen und Statuspassagen vor, dessen individualbiographische Befolgung durch entsprechende Regeln und Gebote, Anreize und Sanktionen durchaus massiv beeinflusst wird“ (Lessenich 2013, S. 900).

In Bezug auf Fragen der Begleitung dieser Übergänge reagiert der Wohlfahrtsstaat in dieser Perspektive „kompensatorisch“, indem er die für den modernen Lebenslauf ebenfalls konstitutiven Übergänge, das heißt die „biographischen Brüche und lebensweltlichen Unterbrechungen“ „schient“ und

„überbrückt“, um so auf eine „Kontinuierung der Lebensläufe“ hinzuwirken (Lessenich 2013, S. 900). So betrachtet lässt sich der Wohlfahrtsstaat als „Komplex von Übergangsregimen“ verstehen, der „individuelle Lebensläufe in erwerbsbiographische Sequenzen“ zergliedert, der „Naht- und Anschlussstellen reguliert“ sowie „Selektions- und Ausschlussprozesse“ steuert (Lessenich 2013, S.900). In dieser Perspektive, die den Lebenslauf „als System wohlfahrtsstaatlich regulierter Übergänge“ konstruiert, werden Normalitätsannahmen sowie Vorstellungen von Erfolg und Scheitern analysierbar, da die Effekte dieses Wohlfahrtsregimes tief in die Vorstellungswelten und Lebenspraxen der Menschen dringt (Lessenich 2013, S. 903). Dies wird insbesondere auch in einer vergleichend arbeitenden Perspektive deutlich: Denn es zeigen sich „differente Wohlfahrts-, Bildungs- und Arbeitsmarktstrukturen in unterschiedlichen Lebenslaufregimen“, d. h. „Normallebensläufe“ formieren sich unterschiedlich (Walther 2011 zit. n. Wanka et al. 2020, S. 14). Vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses von Lebenslauf als „institutionalisierte Unterscheidung und Verknüpfung von Lebensphasen und damit als „an das Lebensalter gebundene Abfolge typischer, sozial definierter Zustände „(...) mit bestimmten Handlungserwartungen (Rollen)“ (Scherger 2009, S. 532) werden insbesondere Übergänge von Institution zu Institution untersucht, wie beispielsweise der Übergang von der Schule in die Universität (vgl. Hüfner/Kreuz 2019; Asdonk/Bornkessel 2011) oder vom Studium in den Beruf (vgl. von Felden/Schiener 2010; Welzer 1990; Henrich/Hof 2022).

Hintergrundfolie einer so verstandenen Übergangsforschung sind gesellschaftliche Transformationsprozesse in Form von „struktureller Arbeitslosigkeit, Migrationsbewegungen, Entwertung von alten Qualifikationsprofilen“ oder durch „die Etablierung neuer Qualifikationsstandards“, die mit Begriffen wie „Krise der Arbeitsgesellschaft“ (Kohli 1980; 1985; Beck 1986; Brock u.a. 1991; Heinz 1991; 2000; Kutschka 1991 zit. n. Walther/Stauber, 2013, S. 12), Erosion des „Normalarbeitsverhältnisses“ bzw. „Entgrenzung des Lebenslaufs“ (Walther/Stauber, 2013, S. 12) beschrieben werden. Auch wenn die Normalitätsannahmen nach wie vor Teil der subjektiven Lebensentwürfe sind, ist die „institutionalisierte Abfolge der Lebensalter (...) mitunter unterbrochen, was zu einem „Auseinanderdriften institutioneller Statuspassagen und individueller Lebensverläufe“ (Walther/Stauber, 2013, S. 12) führt.

Diese Veränderungen auf struktureller Ebene führen zu Veränderungen auf individueller Ebene wie biographische Umwege, verlängerte Statuspassagen sowie familial und institutionell gestütztes Übergangsmanagement, das zu bewältigen ist. An diesen Stellen mehrten sich aus Sicht von Böhnisch „prekäre Übergangskonstellationen“ mit „offenem und ungewissem Ausgang“ (vgl. Böhnisch 2018, S. 267). Übergänge sind in dieser Perspektive „Schnittstellen individueller biographischer Verläufe und sozialer Strukturen“ und werden vor allem als „Brüche markiert, die es zu überbrücken gilt“ (Kutschka 1991, S. 113).

An diese Argumentation schließen auch Großmann und Hofmann (2007) mit ihrer Studie an. Im Fokus ihres Interesses steht die Frage, welche Formen der Begleitung für die Studierenden zu Studienbeginn hilfreich sind, um Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in dieser Statuspassage zu bewältigen (vgl. Großmann/Hofmann 2007, S. 799, 801, 805). Als Ergebnis halten sie fest, dass die Studierenden nur in Form von Beratung gut begleitet werden können, da sie davon ausgehen, dass Studienanfänger*innen erst im Studienverlauf mit Herausforderungen konfrontiert werden. Der Übergang ist damit in ihrer Perspektive als „Sollbruchstelle“ (Solga 2009, S. 6) zu verstehen, der sowohl mit Chancen als auch mit Risiken einhergeht (vgl. Großmann/Hofmann 2007, S. 41). Damit handelt es sich auch bei diesem Übergang um eine „besondere Bewältigungslage“ (Walther/Stauber 2013, S. 14). Die Studie von Großmann und Hofmann lässt sich in die Perspektive der „differentiellen Übergangsforschung“³ einordnen, da sie sowohl struktur- als auch subjektbezogene Dimensionen des Übergangs berücksichtigt. Wichtig ist somit auch in dieser Perspektive, dass die Bezugnahme auf „gesellschaftsstrukturelle [] Kontextbedingungen“ zur Analyse des subjektiven Bewältigungshandeln herangezogen wird (Walther/Stauber 2013, S. 16). Zugrunde liegen den Ausführungen interaktionistische Prämissen, die das Übergangsgeschehen bestimmen: Übergänge werden zwar institutionell gerahmt und damit durch die Institutionen angestoßen, gleichzeitig werden diese „aber auch durch die Lebenslagen und das biographische Handeln der Subjekte strukturiert“ (Walther/Stauber 2013, S.11). Besonders beschäftigt wird sich mit statuspassagenbezogenen Perspektiven – wie etwa Jugendarbeitslosigkeit und Übergängen Jugendlicher von der Schule in den Beruf (Walther/Stauber 2013, S. 15). Gefragt wird insbesondere nach Ausgrenzungsrisiken von als „benachteiligt“ kategorisierten Jugendlichen. Ziel dieser Bemühungen war es, wohlfahrtsstaatliche Gestaltungsbedarfe zu eruieren, um so bestmöglich strukturpolitische und/oder pädagogische Maßnahmen ergreifen zu können. Diese Auseinandersetzung mit der Entstandardisierung von Übergängen im Jugendalter hat sich auch in der Ausdifferenzierung einer auf die Lebenslagen „junger Erwachsener“ bezogenen Perspektive niedergeschlagen. Während manche Zugänge hierin eine neue Zwischenphase der „emerging adulthood“ sehen (z. B. Arnett 2000), interpretieren Stauber und Walther (2013) das Phänomen „junge Erwachsene“ eher „als Indiz eines grundlegenden Wandels in Richtung einer immer

3 Auf den Begriff der „Differentiellen Übergangsforschung“ wird von Walther/ Stauber (2013) verwiesen. Diese spezifische Perspektive untersucht sowohl die strukturellen als auch die subjektbezogenen Dimensionen von Übergängen. Damit handelt es sich um eine Perspektive, die mit diesem Ansatz auch das Interesse verfolgt, Gesellschaftskritik zu üben, da sie individualisierte Bewältigungslagen aufdeckt (Böhnisch, 2013 zit. n. Walther/ Stauber, 2013, S. 15).

deutlicher werdenden Unabgeschlossenheit der Übergänge ins Erwachsenenalter“ (Wanka et al. 2020, S. 16).

In Bezug auf die Ausgangsfrage, welches Übergangsverständnis in dieser Perspektive verfolgt wird, kann festgehalten werden, dass es sich insbesondere um einen „auf Institutionen fokussierte[n], normalisierenden und defizitorientierten Blick auf Übergänge und die Übergangsbewältigung“ handelt (Wanka et al. 2020, S. 15).

2.3 Subjektorientierte biographische Übergangsforschung

Aus dieser Kritik hervorgehend entwickelte sich die „subjektorientierte Übergangsforschung“ (Stauber et al. 2007; Stauber/Walther 2013; Stauber 2014). Diese Perspektive wurde bislang nicht auf den Übergang an die Universität bezogen. Vielmehr interessieren sich deren Vertreter*innen in sozialpädagogischer Perspektive insbesondere für die individuelle „agency“⁴ der Menschen (Raithelhuber 2011; Henrich/Hof 2022). Damit einher geht häufig auch ein Interesse insbesondere an den Menschen, die sich nicht in die Norm einfügen, deren Verhalten als „abweichend“ etikettiert wird, wie bspw. in dem sozialpädagogischen Konzept der „Lebensbewältigung“ (Böhnich/Schefold 1985; Böhnisch 2009; Litau et al. 2016 zit. n. Wanka et al. 2020, S. 15). „Abweichende oder als riskant etikettierte“ Praktiken wurden in dieser Perspektive als „Versuch der Wiedergewinnung, des Erhalts oder der Erweiterung biographischer Handlungsfähigkeit“ gedeutet (Wanka et al., 2020, S. 15). An Stelle der Analyse des Übergangs von einem Status zum nächsten im Kontext institutionalisierter Lebensphasen rücken hier „offene, kritische Übergänge des Lebenslaufs“ in den Fokus der Perspektive, an denen sich die sozialpädagogische Grundfrage des Zusammenspiels von (biographischer) Lebensbewältigung und (lebenslauf- und gesellschaftsorientierter) Sozialintegration

4 „Agency wird häufig als allgemeines Vermögen und spezifische Fähigkeit des Menschen verstanden, innerhalb kontextuell gegebener Gelegenheiten und Beschränkungen Entscheidungen zu treffen bzw. Lebenspläne (um-) zu formen und zu verfolgen“ (Raithelhuber 2011, S. 10). Mit der Begriffsetablierung ist das Interesse verbunden, zu untersuchen, wie Menschen ihr Leben gestalten bzw. wie sie sich selbst dazu befähigen, ihr Leben zu gestalten. Der anglophone Begriff wird auch mit den Begriffen „Handlungsfähigkeit, Handlungsvermögen, Handlungsträgerschaft oder Handlungsmächtigkeit“ übersetzt (Raithelhuber 2011, S. 9). Damit wird nicht mehr davon ausgegangen, dass das Handeln der Menschen gänzlich durch „Sozialstrukturen oder gesellschaftliche Institutionen festgelegt“ ist, vielmehr rückt das „eigensinnige Wesen“ der Menschen in den Fokus als „active agents“, die ihr Leben gestalten (Raithelhuber 2011, S. 10). In dem auf agency bezogenen Diskurs wird problematisiert, dass „unterschiedliche Theorietraditionen, Disziplinen und Theorieebenen“ aufeinander bezogen werden, eine grundlegende Systematik als Lebenslaufperspektive bislang aber ausbleibt (Raithelhuber 2011, S. 10).

besonders stellt“ (Böhnisch 2018, S. 267). Untersucht wird dabei insbesondere vor allem die soziale Arbeit betreffende „prekäre Übergangskonstellationen“, „deren Ausgang offen und ungewiss ist“ (Böhnisch 2018, S. 267). Häufig handelt es sich um „Bewältigungslagen“, die durch „Anerkennungs- und Aneignungsprobleme gekennzeichnet sind“ und „bei denen Chancen der Thematisierung und Fortdauer der Übergangssituation sinken“ (Böhnisch 2018, S. 267). Oder anders, subjektorientierter formuliert: An Übergängen werden „Selbstwert- und Anerkennungsprobleme“ freigesetzt. Sie sind somit „Zonen der Unsicherheit und Verwundbarkeit“, da für die Individuen eine „an die bisherige Biografie anschlussfähige Identitätsbalance in der Zukunft“ auf dem Spiel steht (Walther/Stauber 2014 zit. n. Böhnisch, 2018, S. 268). Übergängen werden somit in dieser Perspektive interaktionistisch als „kritische Lebensereignisse und Bewältigungskontexte“ (Böhnisch 2018, S. 267) gesehen. Gefragt wird deshalb im Sinne einer subjektorientierten „differenziellen Übergangsforschung nach der Vermittlung von struktur- und subjektbezogenen Dimensionen“ und der daraus hervorgehenden Konstitution von Übergängen (Heinz 1988 zit.n. Böhnisch 2018, S. 267). Diese Perspektive untersucht somit die „Art der Übergangskonstellationen und die darin enthaltenen Bewältigungsaufforderungen“ (Böhnisch 2018, S. 267). Gefragt wird auch nach dem „Wie“ der gesellschaftlichen Freisetzung dieser Probleme und „wie die betroffenen Menschen aus ihrer altersspezifischen Lebenslage heraus damit konfrontiert“ sind, d. h. „welchen Bewältigungszwängen sie ausgesetzt sind und welche Bewältigungsmuster sich entwickeln“ (Böhnisch 2018, S. 267).

Insgesamt handelt es sich um eine auf Übergänge bezogene Perspektive, die sich weniger für die „sozialisatorische Qualität“ bestimmter Ausbildungsgänge oder Arbeitstätigkeiten interessiert, sondern für die „subjektive Bedeutsamkeit“ (Brock 1991, S. 13 zit. n. Stauber et al. 2007, S. 7) – bzw. sie ist auf die für die Subjekte relevanten Aspekte im Übergangsprozess gerichtet. Damit ist der lebensaltersbezogene Rahmen von geringerer Bedeutung, weil argumentiert wird, dass die Lebenslage für das Erleben der Menschen und die damit verknüpften Themen und Notwendigkeiten der Bewältigung entscheidend sind. Charakteristisch für die Perspektive ist, dass die Übergangsprozesse „nicht allein als Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen“ betrachtet werden, sondern die „aktive Gestaltungsfähigkeit“ der Subjekte in den Fokus der Forschung gerückt wird (Henrich/Hof 2022, S. 143). Der Zugang dieser Perspektive ist damit ein biographietheoretischer, wobei diese Lebenslaufregime zwischen den Lebenslaufinstitutionen als ‚Stichwortgeber‘ fungieren, die wiederum durch die Individuen aktualisiert werden (vgl. Walther 2015; Wanka et al. 2020). Untersucht werden Fragen der „Konstruktion subjektiver Identität“, „Formen der Aneignung und Bewältigung von Übergängen“ sowie „Sinnzuschreibungen der Subjekte in ihren lebensweltlichen Kontexten“ (Hof 2020 zit. n. Henrich/Hof 2022, S. 143f.). Durch die „Rekonstruktion der Konstruktionsprozesse“ (Dausien 2000

zit. n. Henrich/Hof 2022, S. 149) wird untersucht, wie die Subjekte u. a. durch die Verknüpfung mit früheren Lebenserfahrungen „Übergänge als biographische Leerstellen auslegen“ (Truschkat 2013 zit. n. Henrich/Hof 2022, S. 144). Im Unterschied zur Perspektive der ethnologischen bzw. kultur-anthropologischen oder auch zur Perspektive der soziologischen Lebensverlaufsforschung wird in dieser Perspektive auf Übergänge deutlich, dass „subjektive Lebensgeschichten“ anderen Logiken folgen als „normierte“ und „normale“ Lebenslaufskripte und Lebensverläufe (Hof 2020 zit. n. Wanka et al. 2020, S. 15). Zudem hat sich aus diesem subjektorientierten Forschungsinteresse auch ein Interesse an Übergängen entwickelt, sodass sich mit der Frage beschäftigt wird, wie Institutionen in Bildung, Ausbildung und Übergangshilfen diskriminieren und segmentieren (vgl. Wanka et al. 2020).

Nicht in den Fokus gerückt wird der Übergang ins Studium, sondern es wird eine lebensverlaufsbezogene Perspektive eingenommen, da sie den Lebensverlauf als Stichwortgeber betrachtet, dessen Stichworte wiederum durch die Individuen aktualisiert werden (vgl. Walther/Stauber 2007). Zwar wird sich damit auf das subjektiv Bedeutsame konzentriert, aber die Erfahrungen der Menschen in den untersuchten Zeiten bleiben dennoch weitgehend im Verborgenen.

2.4 Lebensaltersspezifischer Zugang zu Übergängen im Lebensverlauf

Als Studien zu einer subjektorientierten lebensaltersspezifischen Übergangsforschung sind die Arbeiten von Stauber und Walther (2013) zur Lebenslage junger Erwachsener sowie von Stauber (2014) zum Übergang zum Erwachsenensein zu nennen. Von Wanka et al. (2020, S. 15) werden diese Studien auch als eine Perspektive gedeutet, die Übergänge entlang von Lebensaltern strukturiert. Auch wenn der Fokus dieser Perspektiven nicht der Übergang in die Universität ist, werden sie dennoch aufgeführt, da einige Befunde der Wissenschaftler*innen auch auf die Prozesse im Übergang ins Studium zutreffen wie etwa der Übergang zum Erwachsenen-Sein und entsprechend in diesen Kontext einzubetten sind.

Zum Ausgangspunkt der Überlegungen zur Lebenslage junger Erwachsener wird die Entstandardisierung des Lebenslaufs genommen. So argumentieren Stauber und Walther, dass die Erosion⁵ des Lebenslaufs spe-

5 Zusätzlich zu der Gesellschaftsdiagnose „Erosion des institutionalisierten Lebensverlaufs“, betten sie ihre Befunde in folgende Beobachtungen ein: „Beschleunigung“, „gestiegener

zifische Themen für die Menschen hervorgebracht hat, wie bspw. „Jugend- arbeitslosigkeit, längere Bildungsphasen, altermäßige Ausdehnung jugend- kultureller Lebensstile, spätere Familiengründung“ (Stauber/Walther 2013, S. 271). Aus Sicht der Autoren handelt es sich „nur“ um ein „vermeintliches Moratorium“: Zwar wird dieser Zeit auch ein höheres Maß an Möglichkeiten des Experimentierens mit unterschiedlichen Lebensstilen zugeschrieben, gleichzeitig haben sich aber auch die Anforderungen an die Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus verändert. So argumentieren sie, dass auch die Shellstudie Jugend 1981 die Phase der Postadoleszenz als einen „historisch neuen Altersstatus“ beschreibt (Zinnecker 1981 zit. n. Stauber/Walther 2013, S. 271). Diese Phase darf nicht als eine Phase der Stabilisierung der Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden, sondern es seien die strukturellen Veränderungen, die diese Lebenslage begründen (vgl. Bloss 1973). Kritisiert wird aus ihrer Perspektive auch das US-amerikanische Konzept der ‚emerging adulthood‘ (vgl. Arnett 2004), indem die Zeit zwischen 18 und 25 als eine Zeit beschrieben wird, die sich durch folgende Merkmale auszeichnet: „Exploration der Identität, Instabilität, Gefühle des ‚Dazwischen‘ (zwischen Jugend und Erwachsenenesein), Selbstbezogenheit, Optionen“ (Arnett 2004, S. 271). Durch diese Merkmale unterscheidet sich diese Lebensphase von anderen. Zwar verknüpft dieses Konzept das entwicklungspsychologische Konzept der Postadoleszenz mit einer Perspektive des sozialen Wandels, hält jedoch mit einer altersspezifischen Unterscheidung an einer Lebensphasenkonzeption fest. Ausgeblendet wird damit der Einfluss struktureller Determinierung auf die Handlungsfähigkeit und damit auf Prozesse des Erwachsenwerdens (vgl. Furlong/Carmel 2006). Unberücksichtigt bleiben zudem „Ausgrenzungs- und Marginalisierungsrisiken junger Menschen mit niedrigen Bildungsabschlüssen“ (vgl. Bynner 2005 zit. n. Stauber/Walther, 2013, S. 271).

Als Ergebnis der Studie zur Lebenslage „junger Erwachsener“ werden folgende Erkenntnisse festgehalten: Hin- und Herbewegungen im Übergang zwischen Jugend- und Erwachsenenesein, die „Yoyo-Übergänge“ ebenso wie unterschiedliche Verlaufsmuster in Übergängen wie „glatte Verläufe (linear und ohne Unterbrechung)“, „aufsteigende Verläufe“ (zusätzliche Bildungsanstrengungen und soziale Mobilität), „alternative Verläufe“ (selbstbestimmtes Verlassen institutionell vorgegebener Pfade zugunsten nicht formalisierter Karrieren), „institutionell korrigierte Verläufe“ (brüchige Verläufe, die mithilfe institutioneller Maßnahmen überwunden werden),

Leistungsdruck“, „Standardisierung der Hochschulbildung“, „Einmündungsprobleme“ sowie „Prekarisierung durch die Zunahme befristeter Arbeitsverhältnisse“, „Generation Praktikum“, „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß, 1998 gemäß Stauber/Walther 2013, S. 276) oder dem „Mythos zur Machbarkeit“ (Stauber/ Walther 2013, S. 276). Zudem führt die Entstandardisierung und die damit einhergehende verlängerte Bildungsphase zu einer „verlängerten ökonomischen Abhängigkeit“, was wiederum einen Einfluss auf die Wohnsituation „junger Erwachsener“ hat, sodass diese aus finanziellen Gründen zunehmend zu Hause wohnen (Stauber/ Walther 2013, S. 276).

„stagnierende Verläufe“ (ständige Ein- und Ausstiege in und aus Ausbildung, Maßnahmen oder Beschäftigung) und „absteigende Verläufe“ (wechselseitige Verstärkung von Belastungsfaktoren in mehreren Lebensbereichen führen zu einer zunehmenden Ausgrenzung) (vgl. Stauber/Walther 2013, S. 273ff). Auch wenn diese Typologie weder die Dynamik der Prozesse noch die Binnendynamik oder die Veränderungen der Übergänge ins Erwachsenensein im Laufe der Zeit abbildet, unterstützt sie dennoch das Bemühen, die Vorstellung von linear fortschreitenden Übergangsprozessen vom Jugend- zum Erwachsenensein zu durchbrechen. Die Typologie macht deutlich, dass Übergänge „komplexer und vielfältiger“ sind als nur „gelingend oder scheiternd“ und dass sie nur durch die „Dialektik von Struktur und Handeln“ erklärbar sind. Außerdem verweist sie auf die folgenden fünf Merkmale von Übergängen: Reversibilität, Fragmentierung, Gleichzeitigkeit, Diversifizierung und Individualisierung.⁶

Aus diesen Zusammenhängen ergeben sich für die Lebenslage des „jungen Erwachsenenens“ folgende Themen: wechselndes Verortetwerden, aber auch die wechselnde Selbstverortung junger Erwachsener in unterschiedlichen Übergangsbereichen“ wie „planen müssen, ohne planen zu können“ (vgl. Leccardi 2005 zit. n. Stauber/Walther 2013, S. 274). Soziale Ungleichheiten setzen sich hier fort, da bei der Übergangsbewältigung Fragen des personalen und sozialen Kapitals von großer Bedeutung sind. Zudem geht das Thema „Doing gender als geschlechtsbezogene Identitätsarbeit“ in zugespitzter Weise aus dieser Lebenslage hervor. „Männlichkeits- und Weiblichkeitskonzepte“ haben an „Eindeutigkeit und Verbindlichkeit“ verloren,⁷ sodass Geschlechterrollen nicht mehr einfach übernommen werden können und somit zu einem

6 Mit dem Begriff der Reversibilität wird erfasst, dass nicht von einem monolinearen „Ankommen“ ausgegangen werden kann. Vielmehr werden Verläufe häufig abrupt beendet und erzwungen, z.B. durch Arbeitslosigkeit oder das Ende einer Partnerschaft oder sich neu auftuende Optionen. Manche Schritte beispielsweise in Richtung (monetärer) Selbstständigkeit etwa bei der Entscheidung, nach einer Ausbildung doch noch zu studieren, müssen zurückgenommen werden. Der Begriff der Fragmentierung bezieht sich darauf, dass Übergänge in unterschiedliche Teilbereiche zerlegt werden müssen, in Teilübergänge, wie z. B. Partnerschaft, Familiengründung oder Wohnen, die sich häufig asynchron gemäß „eigenen Rhythmen und Logiken“ vollziehen (Walther 2014, S. 27). Der Begriff der „Gleichzeitigkeit“ bezeichnet unterschiedliche Anforderungen: einerseits „jugendtypische“ und andererseits eher „erwachsene“ Anforderungen. Diese sind widersprüchlich und dennoch müssen alle Anforderungen in das Selbstkonzept integriert werden und es ist gleichzeitig mit ihnen umzugehen. Darauf bezieht sich auch der Begriff der „Diversifizierung“, denn es handelt sich um diverse Konstellationen, mit denen umzugehen ist. Individualisiert sind sie deshalb, weil im Umgang damit nicht auf kollektive Bewältigungs- und Orientierungsmuster zugegriffen werden kann. Die „alte Ungleichheit“ besteht unterdessen fort, da „ungleiche Ressourcen“ unterschiedliche Wahl- und Handlungsmöglichkeiten bedingen (EGRIS 2001; Stauber/Walther 2002; Stauber et al. 2007).

7 Medien haben hier eine „ambivalente Orientierungsfunktion“: einerseits vermitteln diese „modifizierte Bilder“ von Weiblich- und Männlichkeit und andererseits sehr „traditionelle“

zentralen Thema im Übergang werden (Kolip 2002 zit. n. Stauber/Walther 2013, S. 277). Die Ergebnisse zeigen auch, dass der Körper zunehmend zum „Zentrum“ der Bewältigung wird. Dieser steht häufig unter enormer Stressbelastung, was sich auch an psychosomatischen Stress-Symptomen zeigt wie Übergewicht oder Essstörungen (Stauber/Walther 2013; S.278).⁸ Folgen können veränderte Formen der Partnerschaftsbildung sowie aufgeschobene Familiengründung sein. Ebenso lässt sich eine „verzögerte ökonomische Selbstständigkeit“ zeigen (Stauber/Walther 2013; S. 279). Als besonders bedeutend für die Lebenslage „junger Erwachsener“ werden Peers, informelle Netzwerke und jugendkulturelle Lebensstile herausgearbeitet. Diese dokumentieren nicht nur die Handlungsfähigkeit der „jungen Erwachsenen“, sondern sind zugleich auch relevante „Unterstützungszusammenhänge“ für die Bewältigung dieses Übergangs (Stauber/Walther 2013; S. 279ff).

Im Umgang mit den Themen lassen sich unterschiedliche Modi der Bewältigung beobachten, die wie folgt bezeichnet werden:

- „Durchstarten versus erzwungenes Aufschieben,
- „Pragmatisch bleiben- Balance finden zwischen Mitmachen und Aussteigen“,
- Strategie des „Vereinbaren“ benannt,
- „Selbstinszenierung“ (Stauber/Walther 2013, S. 280ff).⁹

Geschlechterbilder. So betonen Stauber (2014 S. 277) die „Selbstständigkeit und Eigenwilligkeit von jungen Frauen, die die Strukturprobleme des Vereinbarens widersprüchlicher Anforderungen“ ignorieren. „Sie zeichnen Idealbilder junger Väter (vgl. Villa/ Thiessen 2010), die ebenso das tatsächliche Klima „gesellschaftlicher Normalität“ nicht sehen und daher die Umsetzung dieser Konzepte nach wie vor schwierig bleibt. Nach wie vor wird Männern die „Ernährerrolle zugeschrieben und die Legitimität von Teilzeitausbildungen wird insbesondere vor dem Hintergrund „früher Mutterschaft“ diskutiert, nicht aber im Zusammenhang mit früher Vaterschaft. Auch das angepasste Elterngeld führt nicht zu einer Lösung des Problems (vgl. Stauber/ Walther 2013, S. 278).

8 Gestützt werden die Befunde durch die Gesundheits-Surveys (vgl. Hibell et al. 2009; Richter et al. 2008; Fend et al. 2009) sowie durch den 13. Kinder- und Jugendbericht (BMBFSJ, 2009).

9 Während junge Erwachsene der Hauptschule beispielsweise eher darum bemüht sind, Zeit zu gewinnen, geht es Studierenden eher darum, schnell „durchzukommen“, um so Zeit zu sparen (Durchstarten vs. erzwungenes Aufschieben). Zudem halten sich junge Erwachsene häufig viele Optionen offen, gleichzeitig entsteht auch das Bedürfnis, jugendkulturelle Praktiken, wie z. B. Rauschtrinken, auszuprobieren. Dadurch werden Räume jenseits des Leistungsdrucks als haltgebend gefunden (Pragmatisch bleiben – Balance finden zwischen Mitmachen und Aussteigen). Die Strategie des „Vereinbarens“ verweist auf die Notwendigkeit, mit unterschiedlichen Anforderungen umgehen zu müssen, wie z. B. Aufstieg und dennoch in Beziehung mit der Herkunftsfamilie bleiben. Dabei geht es darum, einen Weg zwischen „biographischer Kohärenz“ einerseits und sozialer Integration andererseits herzustellen. Der Modus der Selbstinszenierung verweist dabei auf eine Strategie im Umgang mit der Unsicherheit. So helfen nicht nur Konsumpraktiken, sondern auch die Inszenierung von Schulabschlüssen, Hochzeiten oder Unternehmensgründungen.

Abschließend halten Stauber und Walther (2013) fest, dass sich die Rahmenbedingungen der Lebenslage ‚junger Erwachsener‘ im Vergleich zu 2003 wie folgt darstellen: Strukturell gleich geblieben ist die ‚Verlängerung von Übergängen‘ ebenso wie die ‚institutionelle Fragmentierung von Übergängen‘. Verändert bzw. zugespitzt hat sich aus Sicht der Autor*innen die ‚Verkomplizierung von Übergängen‘ durch die größere Diskrepanz zwischen eigenem Leben und verankerten ‚Normalitätsvorstellungen‘ von Übergängen. Dadurch sind Übergänge strukturell riskanter geworden und müssen mehr denn je individuell bewältigt werden. Formen der Bewältigung stehen immer im Zusammenhang mit der jeweiligen Ressourcenlage sowie dem Zusammenspiel zwischen unterschiedlichen Differenzierungslinien (vgl. Mecherill, 2006 gemäß Stauber/Walther 2013, S. 284), wodurch sich auch die sozioökonomische Ungleichheit auf der sozialstrukturellen Ebene von Übergängen zugespitzt hat. Aufgezeigt wird auch, dass sich Re-Standardisierungstendenzen der Entstandardisierung in Form der „Beschleunigung von Bildungsverläufen“ und der „Standardisierung durch straffere Curricularisierung“ beispielsweise des Studiums darstellen lassen.

Ebenfalls unter die subjektorientierte Übergangsforschung und gleichzeitig unter eine Lebensaltersperspektive lässt sich die Studie von Stauber (2014) subsumieren. Im Anschluss an die Befunde zur Lebenslage ‚junger Erwachsener‘ arbeitet die Autorin zusätzlich die enge Verflechtung verschiedener Lebensbereiche im Übergang heraus. Thematisch relevant wird die Aufgabe, neue alters- und lebenslagengerechte Beziehungen zu den Eltern zu entwickeln. In Zusammenhang damit steht häufig die (berufliche) Notwendigkeit, neue Wohn- und Lebensformen zu etablieren. Dem beobachteten „Nesthocker-Phänomen“ entgegnet Stauber, dass dies häufig in Zusammenhang mit einer monetären Notwendigkeit der jungen Erwachsenen in verlängerten (Aus-)Bildungsphasen steht. Ebenfalls in den Blick gerät die Entwicklung von Liebesbeziehungen und Partnerschaften. Diese können nicht nur in Widerspruch geraten zu (Aus-)Bildungsentscheidungen, sondern deren Dynamiken können auch zu (Ab-) Brüchen in „beruflichen Übergängen“ führen (vgl. Stauber 2014, S. 13). Thematisch relevant kann in dieser Lebensphase auch der Übergang in die Elternschaft werden. Ebenso kritisch wie in ihrer Arbeit von 2013 beleuchtet Stauber (2014, S. 14) die Vereinbarkeitsproblematik, die einer „verantwortlichen“ Familiengründung häufig im Weg steht und noch nicht ausreichend erforscht ist. Als Ergebnis ihrer Studie im Übergang zum Erwachsenenwerden hält sie unterschiedliche Charakteristika von biographischen Übergängen fest: Sie finden gleichzeitig statt, auch wenn in den Erzählungen der Subjekte häufig nur ein Thema gleichzeitig in Erscheinung tritt und seine eigene Dynamik entfaltet. Insbesondere die beschleunigten Übergänge im Bildungssystem führen aus zeitlichen Gründen häufig zu einem Zurücktreten anderer Lebensbereiche. Häufig bleibt den Betroffenen wenig Zeit, um sich zu verlieben oder kritische Lebensereignisse,

wie beispielsweise Erkrankung eines Elternteils, zu bewältigen. Untermauert wird diese Erkenntnis auch durch entwicklungspsychologische Erkenntnisse. Diese gehen ebenfalls von einer „widersprüchlichen Gleichzeitigkeit“ aus und verdeutlichen damit, dass das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1953) und seiner Schritt-für-Schritt-Vorstellung überholt ist. Herausgearbeitet wird auch, dass dieser Übergang sowohl in diachroner, das heißt von einer Lebensphase in die nächste, als auch in synchroner Perspektive, das heißt zwischen den verschiedenen Lebensbereichen aufgrund der Gleichzeitigkeit und der Schnelligkeit sehr komplex ist und Passungen in Bezug auf unterschiedliche Anforderungen immer wieder neu hergestellt werden müssen. Diese Herausforderungen¹⁰ bewältigen die jungen Erwachsenen, indem sie sich entlasten, z. B. durch „Party machen oder sich Wochenende verlieren“, durch Strategien der Ritualisierung wie z.B. Einschulungsfeiern, durch Konsumpraktiken oder die Entwicklung von Protestformen (vgl. z.B. Occupy-Bewegung) (Stauber 2014, S. 22 ff.).

Zwar werden die engen Verflechtungen in einer Lebensverlaufsperspektive genauer in den Blick genommen (vgl. Becker 2020), aber die Untersuchung des Übergangs ins Studium bleibt eine Leerstelle. Durch die dezidierte Rekonstruktion der strukturellen Besonderheiten der Lebenslage findet die Rekonstruktion der Prozesse der Verarbeitung von Erleben zu Erfahrung nur wenig Beachtung.

2.5 Übergangstheoretische Hochschulforschung

Arbeiten der übergangstheoretischen Hochschulforschung werden bislang häufig in den Zusammenhang mit aktuellen Geschehnissen gestellt, wie bspw. der Untersuchung bildungsexpansiver Verläufe (vgl. Huber 1991, S. 417ff), der längeren Verweildauer im Bildungswesen oder der größeren Heterogenität von Studierenden (vgl. Friebertshäuser/Egloff 2010, S. 691). Neben den Veränderungs- und Anpassungsprozessen zur Schaffung eines neuen Hochschulraums (Bologna-Reform) sind Universitäten u. a. gefordert sich mit Bezug auf die Frage der Teilhabechancen auch für Menschen aus bildungsfernen Schichten zu reflektieren. In diesem Zusammenhang sind einige Arbeiten entstanden, die sich begrifflich auch des Repertoires der Übergangsforschung bedienen. Sämtliche im Folgenden genannten und ausgewählten Arbeiten weisen einen Bezug zum Übergangsgeschehen auf, nicht alle operieren allerdings mit

10 Eingebettet werden diese Strategien von Stauber in die Diskursumgebungen, die sie mit den folgenden zeitdiagnostischen Begriffen beschreibt: Beschleunigung (Rosa 2005, 2009), Entfremdung (Jaeggi 2009), Burnouts. Diese bilden den „konjunktiven Erfahrungsraum“ junger Erwachsener (Stauber 2014).

dem Begriff Übergang. Dennoch beleuchten sie zentrale Aspekte des Übergangsgeschehens. Auch wenn sie in die genannten Rubriken der auf Übergänge bezogenen Perspektiven hätten eingeordnet werden können, sollen sie aufgrund ihrer Herkunft aus der Hochschulforschung separat dargestellt werden.

Eine der wohl bekanntesten Arbeiten in diesem Zusammenhang ist die Arbeit von Friebertshäuser (1992). In ethnographischer Perspektive untersucht sie, wie die Universität Marburg im ‚Diplomstudiengang Pädagogik‘ im Jahr 1985/1986 die Eingangszeremonie gestaltet und wie damit Selbstinitiationsprozesse verknüpft sind. Die Institution Hochschule beschreibt sie als „eine eigene Welt, ein Gebäude aus spezifischen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern“ (Friebertshäuser 1992, S. 64), deren Erfassung nur möglich ist, wenn die den Status Passierenden selbst aktiv werden, d. h. sich interessieren und involvieren, sich einbringen, sich informieren über Normen, Bewährungen und Anforderungen des Studiums. Damit stehen in der Studie von Friebertshäuser „Status- und Rollenwechsel“ in „Sozialisationsverläufen“ oder aber auch „Entwicklungsschritte in der zeitlichen Perspektive des Lebenslaufs“ im Zentrum des Interesses.

In ihrem Artikel zur Lebensphase Studium arbeitet sie den Gedanken weiter aus, indem sie unter Rückgriff auf das anthropologische Konzept der Dreiphasenstruktur von Turner (1989) fragt, wie sich der Übergang von der Schule in die Hochschule gestaltet. Als Ergebnis hält sie fest, dass das Ende der Schulzeit mit vielen formellen und informellen Ritualen einhergeht, wie z.B. Abschlussfeier, selbst gestaltete Feste. Dadurch wird die Trennung vom Status Schüler*in inszeniert (vgl. Friebertshäuser 2004, S. 48). Danach steht den Passierenden eine Vielzahl von Optionen offen. Es beginnt eine Phase, die mit Turner (1989) auch als Schwellenphase bezeichnet werden kann: Diese Phase wird von vielen als sehr verunsichernd wahrgenommen, weil die Passierenden „sich sozusagen zwischen den Welten“ befinden (Turner 1989 zit. n. Friebertshäuser 2004, S. 48). Die Phase kann aber auch ihren eigenen Reiz haben: „(F)rei von allen Verpflichtungen“ wohnt ein „kreatives und innovatives Potential“ in ihr (Friebertshäuser 2004, S. 48), welches von vielen für vielfältige Aktivitäten genutzt wird, wie z. B. freiwilliges soziales Jahr, Au Pair etc. Danach folgt die Angliederungsphase an die Universität, die erneut mit einer Vielzahl von Ritualen verbunden ist, wie z.B. von Fachschaften organisierte Einführungsveranstaltungen, die dabei unterstützen sollen, die ungeschriebenen Gesetze und Gepflogenheiten der neuen Institution zu verstehen. Friebertshäuser betont, dass die Menschen damit auch in eine neue Lebensphase eintreten, in der sie häufig nicht nur in eine andere Stadt ziehen, sondern auch zum ersten Mal allein oder in einer Wohngemeinschaft leben, Partnerschaften bilden und/oder sogar eine Familie gründen. Somit handelt es sich nicht nur um einen Bildungsprozess in der Statuspassage, sondern auch um eine biographische Entwicklung von der Adoleszenz zur Postadoleszenz

(vgl. Friebertshäuser 2002, 2004). Sie arbeitet heraus, dass der Verlauf nach wie vor mit der sozialen Herkunft und dem Geschlecht in Zusammenhang steht.

Ebenfalls mit einem Phasenmodell zur Modellierung des Übergangs zur Hochschule arbeiten Portele und Huber (1995 S. 109 ff): Sie unterteilen den Prozess in eine Phase vor dem Studium, Eintritt ins Studium als Statuspassage, mittlere Studienphase und Studienabschlussphase. Die Studienfachwahl zu Studienbeginn wird nicht nur durch die schichtspezifisch geprägten Wahrnehmungs- und Handlungsstrategien beeinflusst, sondern die Statuspassage Studienbeginn gestaltet sich auch für viele als problematisch: Trennung vom Elternhaus, Verlassen des Heimatorts, Zurechtfinden in neuen zeitlichen und räumlichen Strukturen sowie Aufbau neuer sozialer Beziehungen. Zusätzlich müssen Studierende sich „orientieren“ und mit dem Wissenschaftssystem zurechtkommen. In der mittleren Studienphase werden hingegen Prozesse der Konsolidierung der Persönlichkeit, die Routinisierung des studentischen Alltags sowie die Ausbildung eines Fachhabitus beobachtet. Die Studienabschlussphase erweist sich wiederum als problematischer, da hier überwiegend eine Prüfungsorientierung zu beobachten ist, die damit verbundene Aufgabe des Anfertigens von Abschlussarbeiten sowie eine Orientierung an der Frage, was danach folgt. Damit einher geht nicht nur eine stärkere Praxisorientierung, sondern auch häufig die Sorge um die persönliche und berufliche Zukunft.

Im Anschluss an solch eine eher psychologische Perspektive entwickeln Krampen und Reichle (2002) ihren Zugriff auf das Feld. Auch wenn sie mit einem institutionenbezogenen Blick auf den Übergang schauen, argumentieren sie dennoch vom Standpunkt der Lebensereignisforschung. Der Studienbeginn sei als kritisches Lebensereignis zu fassen, das von den Übergangspassierenden die Bewältigung dieses Lebensereignisses, indem sie sich sozio-emotional anpassen (Krampen/Reichle 2002, S. 41). Diesen Prozess verdeutlichen sie im Rahmen eines dreistufigen Phasenmodells: In der Anfangsphase zeigen sich Prozesse des Kontaktfindens und Orientierungsprozesse in der neuen Umgebung. Findet diese Prozesse nicht statt, drohen soziale Isolation, zu hohe Konformität oder Informationsdefizite. In der zweiten Phase erfolgt eine zunehmende eigenständige Auseinandersetzung mit „formellen und informellen Strukturen und Regeln“. Erfolgt dieser Prozess nicht, kann ebenfalls davon ausgegangen werden, dass Isolation droht. Anpassung wird in dieser Studie somit als „sozio-emotionale Integration sowohl in das soziale Umfeld als auch in die Institution Universität“ verstanden (Krampen/Reichle 2002, S. 41). Bei einer erfolgreichen Bewältigung der ersten und zweiten Phase gehen die Autoren davon aus, dass auch die dritte Phase, d. h. die „endgültige Integration“ erfolgreich bewältigt wird. Die Phasenmodelle greifen jedoch zu kurz, da sie nicht ermöglichen, einen Einblick in die Lebenswelten der Menschen zu bekommen.

Zur übergangstheoretischen Hochschulforschung zählt auch die Studie von Wulff (2013). Darin wird die Frage aufgeworfen, inwiefern sich Hochschulen der Verantwortung stellen müssen, Studierende beim Übergang ins Studium zu begleiten. Mit Bezugnahme auf Krampen/Reichle (2002, S. 330) argumentiert die Autorin, dass der Studienbeginn als „kritisches Lebensereignis“ verstanden werden müsse, welches von den Studienanfänger*innen „sozio-emotionale Anpassungs- und Bewältigungsprozesse“ erfordere. Die Bewältigung dieses Prozesses sei als ein „Zusammenspiel der Heranwachsenden und der universitären Einrichtungen“ zu denken (Wulff 2013, S. 11). Nur so könne eine „erfolgreiche Integration in die Hochschulumwelt“ ermöglicht werden (Wulff 2013, S.11). Ihr Forschungsinteresse ist dabei weniger auf die Rekonstruktion der Prozesse in diesem Übergang gerichtet. Vielmehr interessiert sie sich für die Frage, welche Vergemeinschaftungsangebote vonseiten der Universitäten zur Verfügung gestellt werden müssen, um die Studienanfänger*innen darin zu unterstützen, die Aufgabe des neuen Lebensabschnitts zu meistern (Wulff 2013, S. 14). Die Studie stützt sich auf vier Konzepte: das Statuspassagenkonzept von Glaser und Strauss (1971), das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1953), das Konzept der Resilienz (Wustmann 2004; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2009) und das Konzept der Salutogenese von Antonovsky (1997). Sie arbeitet heraus, dass eine erfolgreiche Integration in die Hochschule nur dann gelingen kann, wenn ein Zustand psychophysischer Gesundheit hergestellt werden kann. Dies bedeutet, eine Balance zu schaffen zwischen studienspezifischen Sorgen und Belastungen auf der einen Seite und Ressourcen wie „Selbstwert, Selbstwirksamkeitserleben, soziale Unterstützung und angemessenen Bewältigungsstrategien“ auf der anderen Seite (Hornung/Fabian zit. n. Wulff 2013, S. 43).

In ihrem Prozessverständnis knüpft sie an die Arbeiten von Schulz-Nieswandt (2006, S. 14) an, die das Handeln der Individuen als Wechselwirkung zwischen den personellen und den kontextuellen Ressourcen beleuchtet:

- Zu den personellen Ressourcen zählen neben verschiedenen Kompetenzen wie die „komplexe, kognitive, (...) emotionale und affektive Bearbeitungskapazität einer Person“ auch die psychische Widerstandsfähigkeit, die Resilienz (Schulz-Nieswandt 2006 zit. n. Wulff 2013, S. 22).
- Zu den kontextuellen Ressourcen zählen ökonomische Ressourcen wie Einkommen, zu den infrastrukturellen die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Einrichtungen sowie soziale Ressourcen wie soziale Netze oder Unterstützungsangebote (vgl. Bachmann 1999, S. 108). Brunner/Bachmann halten fest, dass ca. ein Viertel der Studienanfänger*innen nicht in Kontakt mit andern Studierenden kommen. Die Sorge keinen Kontakt zu finden, ist dabei bei Frauen intensiver ausgeprägt als bei Männern (vgl. Bachmann 1999, S. 105). Die Thematik der „sozialen Isolation“ stellt jedoch keine Massenproblematik dar. So

gehen 91 % ihrer Befragten davon aus, dass ihnen die Herstellung von Kontakt zu Kommiliton*innen gelingt (vgl. Wulff 2013, S. 48). Entsprechend könne bei der Herstellung von sozialer Nähe sogar von einer weitverbreiteten Bewältigungsstrategie gesprochen werden, die insbesondere im Umgang mit „kritischen Situationen“ von vielen Studierenden praktiziert wird (Filipp/Aymanns 2010, S.235). Die sicherheitsgebende Bedeutung von Familie, Freunden sowie von engen sozialen Netzen im Kontext von Freizeitaktivitäten und die damit verbundene emotionale Sicherheit wird vielen Studierenden erst mit dem Wechsel in den neuen Hochschulort klar (vgl. Großmann/Hoffman 2007, S. 801). So stellen Filipp und Aymanns (2010) heraus, dass in sozialen Beziehungen nicht nur das Bedürfnis nach Bindung, Sicherheit und Geborgenheit vermittelt wird, sondern dadurch auch Möglichkeiten der Partizipation am sozialen Leben eröffnet werden. Hinzu kommt, dass in sozialen Beziehungen auch die eigene Bedeutsamkeit vermittelt wird. Soziale Beziehungen bieten zudem auch Verlässlichkeit und damit Halt und Orientierung (vgl. Weiss 1974, S. 23ff; vgl. Filipp/Aymanns 2010, S. 236).

Im Zusammenhang mit dem Thema soziale Beziehungen im Übergang werden von Wulff in Anlehnung an die Befunde des Instituts für Hochschulforschung (HIS) in Hannover u.a. auch die Beziehungen innerhalb der Hochschule, das heißt zwischen Lehrenden und Studierenden sowie zwischen Studierenden beleuchtet. Während 53 % der Befragten die Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden als gut bzw. sehr gut bewerten, geben 33 % an, das Gefühl zu haben, in der Masse unterzugehen. In Universitäten, die mehr als 35.000 Studierende haben, wird die Beziehung zum Lehrpersonal nur noch zu 45 % als gut bewertet und das Erleben von Anonymität zu 45 % als relativ ausgeprägt. Insbesondere in den Rechtswissenschaften kann zudem ein besonders schlechtes soziales Klima beobachtet werden, das zum einen mit einem starken Konkurrenzdenken in Verbindung gebracht wird und zum anderen mit dem Gefühl, aufgrund der Vielzahl von Menschen unterzugehen (vgl. Vöttiner/Woisch 2012, S. 37ff).

Auf individueller Ebene bedeutet dies, dass zur Bewältigung der Statuspassage Studienbeginn der Resilienz¹¹ der Menschen eine große Bedeutung zuzuschreiben ist. Grundlegend für das Konzept der Resilienz ist, dass es insbesondere solche Faktoren analysiert werden, die für „die Entwicklung und den Erhalt seelischer und körperlicher Gesundheit maßgeblich mitverantwortlich sind“ (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2009 zit. n. Wulff 2013, S. 23). Damit unterscheidet sich das Modell von Ansätzen, die eher die

11 Das Konzept der Resilienz wurde in den 1970er Jahren entwickelt und steht in Zusammenhang mit den Studien von Emmy Werner sowie Aron Antonovsky (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2009, S. 7).

Entstehungsbedingungen oder auch „verursachenden Faktoren“ von psychischen Störungen und Auffälligkeiten untersuchen. Beide Seiten zur Unterstützung von Genesungsprozessen berücksichtigt Antonovsky in seinem Modell der Salutogenese. Ihm geht es sowohl um die Frage der krankheitsverursachenden Faktoren als auch um diejenigen Ansatzpunkte, welche die Gesundheit wiederherstellen (können)¹² (Wustmann 2004 zit. n. Wulff 2013, S. 26).

Zentral für die Bewältigung der Statuspassage Studienbeginn und die damit verbundenen Herausforderungen ist nach Wulff in Anlehnung an Antonovsky ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl. Mit dem Begriff fasst sie „eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat“ (Antonovsky 1993, S. 12). Dieses Gefühl ermöglicht es nach Auffassung von Antonovsky (2013, S. 12), zum einen die Umweltherausforderungen vorherzusehen, zu strukturieren und zu erklären und zum anderen das Selbstvertrauen, die Herausforderungen auch mit Anstrengung und Engagement bewältigen zu können. Demnach bezeichnet Resilienz auch die Fähigkeit mit Widerständen umzugehen, unverwundbar zu sein, robust und invulnerabel (vgl. Eppel 2007, S. 118). Brandstädter (2011 zit. n. Wulff, 2013, S. 25) spricht auch von „adaptiver Elastizität oder Flexibilität“¹³.

Im Zusammenhang mit dem Begriff der psychischen Resilienz als zentrale Ressource im Umgang mit dem kritischen Lebensereignis Studienbeginn wird von Wulff (2013) auch auf das Salutogenese-Modell von Antonovsky (1997) verwiesen. In seinem bio-psycho-sozialen Modell formuliert er, dass sowohl objektive als auch subjektive Dimensionen auf die Gesundheit wirken. Ein vielfach belegter Einflussfaktor auf die Gesundheit ist Stress, der sich im Erleben der Subjekte als körperlicher und psychischer Spannungszustand zeigt (vgl. Faltemaier, 2018). Im Anschluss an den US-amerikanischen Psychologen Lazarus (1984) wird Stress verstanden als die Relationalität zwischen äußeren Faktoren, sog. psychosozialen, physikalischen und/oder biochemischen

- 12 Zur Verbildlichung seines Konzepts nutzt er die Methapher eines „schwimmenden Menschen im Fluss“, der den Strom des Lebens verdeutlichen soll. Im Gegensatz zu einem medizinischen Konzept sollen keine Maßnahmen ergriffen werden, die den Menschen vor dem „Ertrinken retten“, sondern es geht ihm in seiner Perspektive darum, wie aus dem Menschen ein guter Schwimmer bzw. eine gute Schwimmerin wird (Schmitz 2009 zit. n. Wulff, 2013, S. 24).
- 13 Mit dem Begriff der „adaptiven Elastizität“ bezeichnet Brandstädter (2011, S. 53) die Fähigkeit, ausgehend von belastenden Erfahrungen wieder zu einem positiven Erleben zurückzukehren. Das Gegenteil wird mit dem Begriff der Vulnerabilität gefasst, was demgegenüber „Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder auch Empfindlichkeit einer Person gegenüber äußeren (ungünstigen) Einflussfaktoren“ beschreibt, was „potentiell [eine] psychische Erkrankung begünstigen kann“ (Wulff 2013, S. 25).

Stressoren, wie beispielsweise belastende Lebensereignisse und Arbeitsbelastungen einschließlich der Formen des Umgangs damit („Coping“),¹⁴ die eng in Zusammenhang mit dem Begriff des ‚Bewältigungspotenzials‘ zu denken sind. Stressoren an sich führen nicht automatisch zu Krankheit, sondern es ist entscheidend, wie die Menschen damit umgehen und welche ‚Verwundbarkeiten‘ sie mitbringen. Stress kann auch zu einer Zunahme von Wohlbefinden führen (sog. Eustress), wenn es dem Menschen gelingt, die Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Als zentral für die erfolgreiche Bewältigung betrachtet Antonovsky (1997, S. 99) die „allgemeinen Widerstandsressourcen“, die er als „Merkmale einer Person, Gruppe oder Umwelt“ fasst, welche die Spannungsbewältigung erleichtern. Zu den personalen Merkmalen zählen Wissen, Intelligenz, präventive Einstellungen, Fähigkeiten und Eigenschaften wie Ich-Identität, Selbstwertgefühl und körperlich-konstitutionelle Charakteristika, wie beispielsweise eine stabile Konstitution. Aber auch „starke soziale Bindungen und Unterstützungsmöglichkeiten, starke religiöse oder philosophische Überzeugungen, ein Leben in kultureller Stabilität oder materielle Ressourcen“ erhöhen die Widerstandsfähigkeit (Antonovsky 1997, S. 99). Auch wenn Antonovsky diese Ressourcen als „Merkmale“ beschreibt, denkt er diese dennoch prozesstheoretisch und berücksichtigt den Zusammenhang mit gesellschaftlichen, biographischen und familialen Bedingungen. Zentral für sein Konzept ist auch der Begriff der „Kohärenz“, mit dem er eine Lebensorientierung bezeichnet, die infolge von positiven Lebenserfahrungen in Kindheit, Jugend und frühem Erwachsenenalter zu einer tiefen Überzeugung und Zuversicht des Menschen führt, dass das Leben „im Prinzip verstehbar, sinnvoll und zu bewältigen ist“ (Antonovsky 1997, S. 99.). Als Psychologe sieht er die Genese von Kohärenz zwar schon im Kontext der Lebensgeschichte, schreibt sie dennoch als Merkmal den Menschen zu, welche mithilfe eines Fragebogens gemessen werden kann, sodass Vorhersagen getroffen werden können, wie bewältigungsfähig eine Person ist.

Als besonders große psychische Belastung im Übergang werden insbesondere Prüfungen wahrgenommen (vgl. Teichler 1987; Huber 1991). Im

14 Stresserleben wird dabei verstanden „als das Ergebnis der subjektiven Beurteilung und Bewertung der Umwelt“ (Petzold-Rudolph 2018, S. 88). Entsprechend beginnt Bewältigung oder Copingverhalten immer dann, wenn eine „Situation nicht mehr förderlich für das eigene ‚Wohlbefinden‘ wahrgenommen wird“ (Petzold-Rudolph 2018, S. 88). Lazarus (1984) differenziert zwei Bewertungsvorgänge, die Primärbewertung und die Sekundärbewertung. Bei der Primärbewertung geht es um die Bewertung der Situation oder des Ereignisses als „irrelevant, positiv oder stressvoll für die Verfolgung der eigenen Ziele“, bei der „Sekundärbewertung“ werden wiederum die „eigenen Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten“ in den Blick genommen (Petzold-Rudolph 2018, S. 88). Wird im Abgleich ein Mangel wahrgenommen, führt dies zu Stresserleben und damit zu erhöhter Vulnerabilität (vgl. Schwarzer 1996; Badel 2014, S. 183 zit. n. Petzold-Rudolph 2018, S. 88).

Umgang damit wurden unterschiedliche Bewältigungsstrategien herausgearbeitet: „lösungsorientiert“ vs. „rückzugsorientiert“ bzw. „verschiebend“ (Krüger et al. 1982, 1986). Schmidt-Gürtler (2015) unterscheidet zwischen „funktionalen“ und „dysfunktionalen Formen“ des Umgangs. Obwohl die dysfunktionalen kurzfristig zu Entlastung führen, sind sie langfristig aber mit Problemen verknüpft. Als funktional beschrieben werden Strategien wie ein offener und konstruktiver Umgang mit Problemen, Kontakte zum/zur Partner*in, Hilfesuche bei Freunden und Eltern, Zusammenarbeit und Lerngruppen, sportliche Aktivitäten, Entspannung, Selbstfürsorge, Nutzung von Beratungsangeboten sowie eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und Studienmotivation (vgl. Petzold-Rudolph 2018, S. 89).

Ebenfalls eher in einer auf den Übergang zur Hochschule bezogenen gesundheitspsychologischen Perspektive einzuordnen ist die Studie von Brunner und Bachmann (1999). Ihnen ist es wichtig, herauszufinden, was Studierende im Studium belastet. Deshalb befragen sie Studierende zu Beginn, in der Mitte und zum Ende ihrer Studienzeit zu 22 Belastungsarten. Am häufigsten genannt werden der hohe Selektionsdruck, die hohen Studienanforderungen, die Problematik des persönlichen Lernstils sowie unklare Studienordnungen (vgl. Brunner/Bachmann 1999, S. 94ff). Festgestellt werden auch geschlechtsspezifische Unterschiede: Frauen erleben den Studienbeginn als belastender als Männer, was damit erklärt wird, dass die Lebensbedingungen weniger an den Bedürfnissen weiblicher Studierender ausgerichtet seien (vgl. Brunner/Bachmann 1999, S. 94ff).

Die Frage, was die relevanten zum Erfolg führenden Kompetenzen im Übergang zur Universität sind, wird in vielen Arbeiten im Zusammenhang mit dem Diskurs zum „Qualitätspakt Lehre“¹⁵ und den damit verbundenen Diskussionen um „Hochschulreife“ und „Studierfähigkeit“¹⁶ formuliert (Erpenbeck/Heyse 1999; Gnahs, 2010). Während der Begriff der „Hochschulreife“ kategorisiert, welche Einstellungen, welches Wissen und Können oder, moderner formuliert, über welche Kompetenzen Abiturienten verfügen sollen“ (Klomfaß 2011, S. 149 zit. n. Wulff 2013, S. 44), wird mit dem Begriff der „Studierfähigkeit“ nicht ein „Sollzustand“ in Form eines Eigenschaftsbegriffs benannt, sondern es geht um ein „Ensemble von Fähigkeiten, (...) ein Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschließen“ (Huber 2009 zit. n. Wulff 2013, S. 44). Nach dem Bericht der Kultusministerkonferenz 2006 zählt zu den Aufgaben der Schule zum einen eine vertiefende Allgemeinbildung, zum anderen wissenschaftspropädeutische Vorbereitung zu

15 Der „Qualitätspakt Lehre“ ist 2011 entstanden und eine bildungspolitische Initiative. Ihr geht es insbesondere um die Frage, welche Unterstützungsangebote zu entwickeln sind, damit Studienabbrüche vermieden werden können“.

16 Insgesamt wird beklagt, dass der Begriff der Studierfähigkeit sehr unterschiedlich definiert wird. Die Ansätze reichen hier von einfach bis komplex (für eine Übersicht siehe Merkt, 2012).

ermöglichen (vgl. KMK 2006, S. 5). Kritisch betrachtet wird an diesem Konstrukt, dass keine spezifische Vorbereitung auf einzelne Fachrichtungen erfolgen kann und zudem für den Übergang insbesondere auch sozio-emotionale Fähigkeiten wichtig sind (vgl. Schulz-Nieswandt/Langehorst 2012, S. 21), die insbesondere im Freizeitkontext der Jugendlichen erworben werden (vgl. Huber 2009 zit. n. Wulff 2013, S. 45). Konkretisiert wird das Konstrukt der Hochschulreife von Schulz-Nieswandt und Langehorst (2021). Die sozio-emotionale Reife setzt sich aus den Konzepten der psychischen Resilienz und der sozialen Kompetenz zusammen. Sie betrachten Schulz-Nieswandt/Langehorst als wesentliche Schutzfaktoren, um Belastungsfaktoren mit Widerstandskraft entgegenzutreten und Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen (vgl. Bachmann 1998, S. 52) sowie Verantwortung für soziale Aufgaben zu übernehmen (vgl. Bengel et al. 2009, S. 84).

Den Übergang von der Schule zur Hochschule haben auch Keuffer und Hahn (2009) genauer untersucht. Beleuchtet werden insbesondere die neuen Studienstrukturen im Bachelor- und Mastersystem, und zwar sowohl aus Sicht der Studierenden als auch in der Perspektive der Hochschule. Gefragt wird, wie die Menschen den Weg in die neue Ordnung finden, welche Entwicklungsprozesse sich hier zeigen und welche Bedeutung die soziale Herkunft für die Gestaltung des Übergangs hat. Berücksichtigt werden auch Fragen der Studienkompetenzentwicklung (vgl. Lishka 2009, S. 47-60).

In Bezug auf Fragen der Studienkompetenzentwicklung bietet das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2013) empirische Befunde. Wissenschaftler*innen betonen, dass die Entwicklung von „Studierfähigkeit“ als ein mehrdimensionaler Prozess zu konzipieren ist, der zeitlich mit der studienvorbereitenden Schule beginnt und bis zum Studienende reicht (Heublein 2013, S. 45). Zu ihm zählt die Übergangsphase zwischen Schule und Studium, die insgesamt mit sehr vielen unterschiedlichen Aktivitäten gefüllt sein kann – wie Berufstätigkeit, Berufsausbildung und, Praktikum, freiwillige soziale und pflegerische Tätigkeiten, Auslandsaufenthalte oder Familientätigkeiten (vgl. Heublein 2013, S. 43). In Zusammenhang mit der Frage von Studienerfolg und -misserfolg wird herausgestellt, dass längere Übergangszeiten eher zu einem Studienabbruch führen als zu einem Studienabschluss. Dies betrifft insbesondere Studierende der MINT-Fächer. Betont wird in diesem Zusammenhang insbesondere die Bedeutung der Übergangszeit nach der Schule bis zum Studienbeginn für den Studienerfolg bzw. -misserfolg (vgl. Heublein 2013, S. 14).

Auch der Sammelband „Übergang Schule-Hochschule“ von Asdonk/Bornkessel (2012) beleuchtet den Zusammenhang zwischen Studienerfolg und Studienkompetenzen (vgl. insbesondere Asdonk/Sterzik, 2011). Um die Komplexität zu reduzieren und Antworten auf die Frage zu entwickeln, wie die Einzelnen den Übergang ins Studium gestalten, wird der Versuch unternommen, Typen zu bilden (vgl. Huber 1991 gemäß Petzold-

Rudolph 2018, S. 20). Unterschieden wird zwischen „academic“, „careerist“, „Streber“ und „non-conformist“ (ebd.). Während der erste Typ eine große Nähe zum humboldtschen Selbstverständnis der Universität aufweist, geht es dem zweiten um Status, dem dritten um Leistung und dem vierten Typus, der nicht so genau weiß, was er an der Universität soll, also den „Verlegenheitsstudierenden“ (Huber 1991, S. 426).

Bosse hingegen konzeptionalisiert die relevanten Kompetenzen im Übergang als „soziale, personale, fachliche und organisatorische Anforderungen“ sowie Kompetenzfacetten im Bereich der „Motivation, der Selbstwirksamkeit und der Volition“ (Bosse et al. 2013, S. 37ff). Studien, welche die Entwicklung von Studierfähigkeit „als weitgreifendes Konzept in den Fokus nehmen“, sind nach wie vor nicht vorhanden (Bosse et al. 2013, S. 41).

Mit dem Begriff der „Upward Mobility“ rücken Buchmann et al. (2021), in ihrer Studie die Bedeutung des Sozialen für den Übergang in den Fokus der Analyse, indem sie die Gruppe der Menschen aus niedrig qualifizierten Familienmilieus untersuchen. Dabei beobachten sie, dass insbesondere die Beziehungen zu Lehrer*innen für die jungen Menschen wesentlich dafür sind, den Mut aufzubringen, sich für ein Studium zu entscheiden. Mit dem Begriff der ‚Agentenfähigkeit‘ operierend zeigen Buchmann et al., dass insbesondere Anerkennung von Lehrer*innen (und auch Eltern) sowie die Beziehungsqualität von großer Bedeutung sind (vgl. Buchmann et al. 2021, S. 404).

Ebenso in Bezug auf die Frage der Bedeutung des Sozialen betrachten eher hochschulsoziologische Perspektiven den Übergang in die Hochschule. Unter Einbezug psychoanalytischer Erkenntnisse der Identitätsbildung (vgl. Erikson 1989) sowie der kognitivistischen Entwicklungspsychologie (vgl. Compes 1987) wird der Universität die Aufgabe zugeschrieben, zur „kognitiven Rationalität“ zu erziehen (Burkart 1985 zit. n. Petzold-Rudolph 2018, S. 66). Die Universität soll so zum Erhalt der Gesellschaft beitragen. Damit vermittelt sie nicht nur „wissenschaftliche Wahrheiten“ (Kieserling et al. 1992, S. 123 zit. n. Petzold-Rudolph 2018, S. 70), sondern sorgt durch die Vermittlung „wissenschaftlicher und hochschulkultureller Normen“ sowie deren Internalisierung durch die Individuen (Vosgerau 2005, S. 137) für den Erhalt sowie die „evolutionäre Fortentwicklung“ der Gesellschaft (Vosgerau 2005, S. 70). Dieser Perspektive schließt sich auch Liebermann (2016) an, der ausführt, dass es Aufgabe der Hochschulen und Studierenden sei, einen Habitus zu erarbeiten, der gleichsam „tiefliedend, als Automatismus außerhalb der bewußten Kontrollierbarkeit operierend und ablaufend Handlungsprogrammierung (...) das Verhalten und Handlungen von Individuen kennzeichnet und bestimmt“ (Liebermann 2018, S. 198). Der Habitus ist in dieser Perspektive dem Individuum „inhärent“, d. h. er lässt sich von seinem Charakter nicht mehr trennen.

In diesem Rahmen entwickelte sich auch die Impact-of-College-Forschung (vgl. Felman/Newcomb 1976; Astin 1978; Pascarella/Terenzini 1991/2005),

die in aller Kürze dargestellt werden soll, da sie zentrale Erkenntnisse insbesondere zur Entwicklung des Selbstkonzepts enthält. Gefragt wird, welchen Impact Hochschulen auf die Studierenden haben. Hochschulsozialisationsprozesse werden als „Merkmale einer Person“ beschrieben, der Impact (Portele/Huber 1995, S. 94 zit. n. Petzold-Rudolph 2018, S.73). Veränderungen können sich in der Einstellung, im Selbstkonzept oder auch in der kognitiven und moralischen Entwicklung zeigen (vgl. Überblick von Petzold-Rudolph 2018, S. 73ff). Beobachtet werden von der Impact-of-College-Forschung, dass „Autoritarismus, Dogmatismus und Vorurteile tendenziell abnehmen“ (Vosgerau 2005 zit. n. Petzold-Rudolph 2018, S. 73), während Fähigkeiten wie Toleranz, Akzeptanz, „Umgang mit Widersprüchen und Ambiguitäten“ zunehmen. Beobachtet werden konnte auch eine „höhere Sensitivität für ästhetische Erfahrungen“ sowie eine Zunahme der Fähigkeit, „soziale Kontakte einzugehen“ und „intellektuellen Interessen“ nachzugehen (Kuh/Stage 1992; Multrus 2004 zit. n. Petzold-Rudolph 2018, S. 73).

Auch der Einfluss der Universität auf die Entwicklung des studentischen Selbstkonzepts wurde untersucht. Unter dem Begriff des Selbstkonzepts wird „die Wahrnehmung der eigenen Person“ gefasst, d. h. „die persönlichen Fähigkeiten, Eigenschaften, Vorlieben, Absichten, Überzeugungen und Gefühle, wie beispielsweise Selbstvertrauen, sowie das Zugehörigkeitserleben zu sozialen Gruppen und das Wissen über die eigene Mitgliedschaft (soziale Identität)“ (Laskowski 2000; Ghin 2005 zit. n. Petzold-Rudolph 2018, S. 76). Das akademische Selbstkonzept entwickelt sich im Studienverlauf und steht in engem Zusammenhang mit dem Zugehörigkeitserleben der Person zu einer Gruppe. Shaverlson et al. (1976) arbeitet heraus, dass es umso stärker ausgeprägt ist, je eher die Gruppe eine Minderheit darstellt. Streblov (2004) ergänzt, dass insbesondere der „Referenzrahmen“ für die Entwicklung des Fähigkeits-selbstkonzepts zentral ist, d. h. hier geht es um Vergleichsprozesse in unterschiedlichen Fächern und Lehrveranstaltungen (vgl. Köller et al. 2006). Deutlich relevanter noch sind die sozialen Vergleichsprozesse zu Kommiliton*innen oder Gleichaltrigen, die nicht studieren (vgl. Theorie des sozialen Vergleichs von Festinger 1954). Smart und Parcarell (1986) unterteilen das Modell in die Kompetenzbereiche akademisch, sozial und künstlerisch. Sie zeigen, dass Erfolg im akademischen Bereiche dazu beiträgt, die Selbsteinschätzung der Studierenden positiv zu beeinflussen, was wiederum die Leistungsfähigkeit in dem jeweiligen Bereich fördert. Damit belegen sie eindrücklich, dass das Selbstkonzept einen zentralen Effekt auf das konkrete Lern- und Studierhandeln der Menschen hat und damit auch auf die Gestaltung des Übergangs (vgl. dazu auch Skill-Development- Model von Helmke/Aken 1995).

Diese auf Übergänge bezogene Perspektive ist eng verknüpft mit Modellen der Identitätsentwicklung (z. B. Erikson 1989). Im Zentrum der „sozial-

psychologisch geprägten Identitätsforschung“ steht die „individuelle Verarbeitung persönlicher Erfahrungen, emotionale Wahrnehmung und die kognitiven Leistungen in sozialen Kontexten“ (Petzold-Rudolph 2018, S. 82). Der „Prozess of becoming“ (Hof/Maier-Gutheil 2014, S. 159) ist mit Erikson (1989) in drei von insgesamt sieben Phasen eingelagert, die mit Krisen verbunden sind: Phase 5 der „Identitätsentwicklung vs. Identitätsdiffusion“, Phase 6 „Intimität und Solidarität vs. Isolation“ und Phase 7 „Generativität vs. Stagnation und Selbstabsorption“ (Petzold-Rudolph 2018, S. 84). Das Studium ist in alle drei Phasen eingelagert. So geht es nicht nur um die Abnabelung vom Elternhaus, sondern auch um Prozesse des sich „Neu-Orientierens und sich Darstellens“ ebenso wie um Aufgaben der Lebensplanung, der Studienbewältigung, der Karriereplanung sowie auch das Leben in festen Partnerschaften, Kindererziehung und berufstätig sein“ (Petzold-Rudolph 2018, S. 84). Auch das Phänomen „Studienabbruch“ könne identitätstheoretisch erklärt werden. So handle es sich um einen „Verlust der Mitte“, um eine „Zersplitterung des Selbstbildes“ oder um ein „Gefühl der Verwirrung“, was infolge von Konstellationen internaler Probleme wie „leistungsbedingter Schwierigkeiten, falscher Vorstellungen oder mangelnder Studienmotivation“ in Kombination mit externalen Problemen, wie beispielsweise das „Nichtbestehen einer Prüfung“, zutage treten könne (Erikson 1989 zit. n. Petzold-Rudolph 2018, S. 84).

Noch klarer erfasst wird der „process of becoming“ mit dem Konzept der Identitätsentwicklung des kanadischen Entwicklungspsychologen Marcia (1966): In seinem Modell befreit er sich von „dogmatischen Annahmen“ der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. Stattdessen befasst er sich mit dem Prozess als „entwicklungsoffenen, realitätsverarbeitenden und selbstreflexiven Prozess“ (Marcia 1966 zit. n. Bergmann 2016 zit. n. Petzold-Rudolph 2018, S. 85). Entlang der Dimensionen „Commitment/innere Verpflichtung“ bzw. „Krise/Exploration“ arbeitet er vier Identitätszustände heraus (Marcia 1966 zit. n. Petzold-Rudolph 108, S. 85).

Kritisch zu bewerten an diesen Modellen ist, dass die soziale Dimension der Identitätsentwicklung zu wenig einbezogen wird. Diese Lücke wird von Goffman (1967) und Mead (1986) geschlossen. Goffman entwickelt ein dreidimensionales Identitätsmodell, bestehend aus der persönlichen, der sozialen und der Ich-Identität. Während sich die persönliche Identität auf den autobiographischen Anteil des Individuums bezieht, geht es bei der sozialen um soziale Fakten einer Mitgliedschaft wie Fotografien oder Geburtsurkunden. Das Konzept der Ich-Identität wiederum verweist auf den Prozess des „subjektiven Empfindens seiner eigenen Situation und seiner Kontinuität und Eigenart“, welche „ein Individuum allmählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt“ (Goffman 1967 zit. n. Petzold-Rudolph 2018, S. 86). Goffman denkt diesen Prozess als lebenslang, der sich situations- und personenbezogen immer wieder aufs Neue einstellt (vgl. Zwengel 2004).

Darauf verweist auch Mead (1968): auf der Grundlage der theoretischen Prämissen des symbolischen Interaktionismus geht er davon aus, dass die „Kernidentität“ sich in unterschiedliche Teilidentitäten ausdifferenziert (Mead 1968, S. 86). Das Hervortreten einer spezifischen Teilidentität steht im Zusammenhang mit den jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten, in denen sich das Individuum befindet. So betrachtet ist „individuelle Identität ohne Einbindung in die soziale Welt anderer Menschen immer bedeutungslos. Individuen sind zwar einzigartig und unterschiedlich, aber ihr Selbst ist immer sozial konstruiert, d. h. steht immer in Bezug zu anderen Menschen. Genau genommen entsteht die individuelle Identität einerseits durch die Selbstwahrnehmung sowie die interne Selbstkonzeption, andererseits aber immer auch durch externe Definition von anderen, die man in die Selbstdefinition mit aufnimmt“ (Kneidinger 2013 zit. n. Petzold-Rudolph 2018, S. 87).

In eine Lebensaltersperspektive untersucht auch Krinninger die Bedeutung des Sozialen (2016) in der Studienzeit, indem er sich auf das Thema Freundschaften und deren Bedeutung für die Menschen in dieser Zeit konzentriert. Freundschaften haben zum einen „individualisierende und zum anderen sozialisierende“ Wirkung (Krinninger 2016, S. 427). Sie sind als „spezifische Formation der intersubjektiven Anerkennung“ beschreibbar. Freundschaften sind damit Beziehungen, die zu dem sozialen und kulturellen Lebensumfeld gehören. Entsprechend sind auch die Freundschaften durch sie umgebende Bedingungen in der Studienzeit strukturiert, wodurch sie als „Bearbeitungsressource für die spezifischen Herausforderungen Studierender sichtbar“ werden (Krinninger 2016, S. 428). Peer-Kulturen stellen somit „in der Freizeit oder in Institutionen“ einen wesentlichen Rahmen für die „Entstehung und Entwicklung von Freundschaften“ dar (Krinninger 2016, S. 428). Freundschaften versteht Krinninger (2016, S. 429) als „vertrauensvolle“ Beziehungen, die „Selbstvertrauen“ sowie eine „grundlegende Selbstbeziehung des Subjekts“ ermöglichen. Eingebettet in einen gesellschaftlichen „Wertehorizont“ trägt die Form der Beziehung somit wesentlich zur Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit bei, auf die sich wiederum die „freundschaftliche Wertschätzung bezieht“ (Krinninger 2016, S. 429). Zudem weist er darauf hin, dass die Gruppe der Studierenden eine „spezifische kulturelle Normierung“ erfährt, die als spezifischer gesellschaftlicher Rahmen fungiert und damit auch für die Freundschaften in dieser Gruppe relevant sind. Freundschaften sind in dieser Perspektive als „persönlich- fürsorgliche Beziehungen zugleich in ihrem reflexiven Verhältnis zu diesen gesellschaftlichen Normierungen zu betrachten“ (Krinninger 2016, S. 429).

Damit stellen Freundschaften eine wichtige Bewältigungsressource der Studienzeit dar, die mit Ecarius (2011 zit. n. Krinninger 2016, S. 429) als „strukturierte Übergangsphase zwischen Jugend und Erwachsenenalter gesehen werden kann.“. Diese Übergangsphase zeichnet sich häufig durch „finanzielle Abhängigkeit vom Elternhaus“ bzw. „durch ökonomisch prekäre

Verhältnisse“ aus (Krinninger 2016, S. 429). Die relative Knappheit des „ökonomischen Kapitals“ führt zu einer „grundsätzlichen Einschränkung von Spielräumen der Lebensbewältigung“ (Böhnisch/Schröer 2008, S. 429). Da es sich auch um eine Lebensphase handelt, in der sich zum einen die „Ablösung aus der Herkunftsfamilie und der Gründung einer eigenen Familie“ vollzieht, kommen „Freundschaften“ in dieser Phase neben „Partnerschaften“ eine wichtige Bedeutung zu. Sie zählen zu den wichtigsten Beziehungsformen, während erst im „weiteren Verlauf der Lebensphase des Erwachsenenalters Familienbeziehungen gegenüber Freundschaften an Bedeutung gewinnen“ (Auhagen 1993 zit. n. Krinninger 2016, S. 431). In diesem Zusammenhang hebt Krinninger 2017, S. 430) hervor, dass insbesondere der Studienbeginn als besonders wichtige Phase verstanden wird. Betont wird die Bedeutung der „sozialen Dimensionen der Teilhabe an studentischen Peergroups“ (Friebertshäuser 1992) ebenso wie der „erfolgreiche Verlauf des Studiums in fachlicher Hinsicht“ (Krawietz u.a. 2013 zit. n. Krinninger 2016, S. 430). Georg et al. (2019) arbeiten auch heraus, dass für die Entwicklung „studentischer Lebensstile“ den unterschiedlichen Fachkulturen eine wichtigere Funktion zukommt als der „sozialen Herkunft“ (Krinninger 2016, S. 430). Krinninger weist darauf hin, dass trotz der nicht übermäßigen zeitlichen Belastung das Studium nach der Bologna-Reform von vielen Studierenden subjektiv als sehr belastend erlebt wird (vgl. Metzger/Schulmeister 2011; Sieverding u.a. 2013). Dieses Belastungserleben wird vonseiten der Studierenden mit den erhöhten organisationalen Vorgaben wie inhaltliche und zeitliche Vorstrukturierung der Studieninhalte, Vervielfachung von Prüfungssituationen und den Zulassungsvoraussetzungen von MA-Studiengängen in Zusammenhang gebracht (Krinninger 2016, S. 430). Zudem wird die Bewältigungs- und Adaptionsleistung an die akademische Kultur von Menschen mit einer nicht privilegierten sozialen Herkunft ebenso betont (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 104) wie die „Dominanz der Forderung nach Beschäftigungsfähigkeit bzw. Employability“ und der damit in Zusammenhang stehende Anpassungsdruck (Krinninger 2016, S. 430). Böhnisch und Schröer (2008) sprechen auch von einer Matrix der Subjektivierung (Krinninger 2016, S. 430). Vor diesem Hintergrund wird die hohe Bedeutung von Freundschaften ersichtlich: So hat die erlebte Qualität freundschaftlicher Beziehungen nicht nur Auswirkungen auf die soziale Integration der Studierenden in ihrem neuen Lebensumfeld, sondern auch auf die erfolgreiche Einfädung in den fachlichen akademischen Kontext (Böhnisch/Schröer 2008, S. 685). Zudem stellen sie insbesondere im ersten Jahr auch „eine Ressource für Erholungsaktivitäten“ dar, die Stressausgleich ermöglicht sowie im Bewältigungsprozess der spezifischen Herausforderungen zu Studienbeginn in „psychologischer, organisatorischer und fachlicher Hinsicht“ unterstützt (Krinninger 2016, S. 430).

Damit wird die Bedeutung von Freundschaften in dieser Zeit mehr als deutlich: Sie unterstützen bei der Bearbeitung spezifischer sozialer Bedingungen im Studium. Als Kooperationsbeziehungen und als Quelle der Regeneration tragen sie zum Studienerfolg und zur Lebensqualität Studierender bei (vgl. Krinninger 2016, S. 430). Sie sind als wichtiges Teilgeschehen zu betrachten, das zu einer „allgemeinen Etablierung einer postadoleszenten Lebensphase“ gehört (Abels 2008 zit. n. Krinninger 2016, S. 431). Gleichzeitig sind Freundschaften als ein gesellschaftliches Muster der Lebensführung im Sinne eines „spezifischen Lebenslaufregimes“ zu sehen, „das die Individuen als Normativ erfahren und entlang dessen sie die eigene Biografie gestalten (und darstellen)“ (Kohli 2003 zit. n. Krinninger 2016, S. 431). In dieser Perspektive erleben Studierende also die individuellen Adaptionsleistungen im Kontext der studentischen Peer-Kulturen und Freundschaften, da sie bei der Bearbeitung der Anforderungen unterstützen. So betrachtet finden also in diesen Beziehungen Prozesse der „sozialen Synchronisation“ statt, in denen „das Studium als Lebensphase einschließlich der darauf gerichteten gesellschaftlichen Erwartungen (etwa die schnelle Erlangung von Beschäftigungsfähigkeit) mit hervorgebracht und bestätigt wird“ (Krinninger 2016, S. 431).

Zudem betont Krinninger (2016), dass aufgrund der hohen biographischen Relevanz des Studiums auch Freundschaften von besonderer Bedeutung sind (Friebertshäuser 1999; Kretz 2000; Friebertshäuser/Kraul, 2002). Im Medium des „lebensgeschichtlichen Erzählens“ geht es nicht nur um „diachrone Reflexionsprozesse“, d. h. um Identitätsvergewisserungsprozesse, sondern auch um die damit in Verbindung stehende „Anerkennung im Hier und Jetzt“ als Form der synchronen Reflexion (Marotzki 1999, S. 63). In dieser „transitorischen Dimension von jungen Erwachsenen“ geht es nicht um die „intersubjektive Festigung einer als statisch aufgefassten Identität, sondern um das gemeinsame Ausloten von neuen Passungen zwischen bisherigen Erfahrungen und neuem Lebensumfeld“ (Krinninger 2016, S.434).

Friebertshäuser (1992 zit. n. Wulff 2013, S. 43) weist darauf hin, dass insbesondere der Studienbeginn als kritisches Lebensereignis betrachtet werden muss: Eine „solche Trennung von der alten, bisherigen Lebenswelt [kann] (...) die einzelnen aus den Angeln ihrer bisherigen Lebenswelt“ heben. Ein solcher Umbruch kann durchaus auch mit „psychischen und körperlichen Erkrankungen“ einhergehen (Hornung/Fabian 2001 zit. n. Wulff 2013, S. 133). So kann die auch von Friebertshäuser (1992, S. 68) erwähnte Orientierungslosigkeit zu Studienbeginn das Gleichgewicht zwischen Anforderungen und Ressourcen erheblich stören, was nicht nur zu Lebenskrisen, sondern auch zu einer Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit führen kann. Bachmann (1999) arbeitet mithilfe einer Korrelationsanalyse heraus, dass ein „hoher signifikanter Zusammenhang zwischen einer erlebten Studien- bzw. Lebenskrise und schlechten Werten bezüglich der Vitalität, de[s] intrapsychischen Gleichgewicht[s], Depressivität und psychosomatische[r]

Beschwerden existiert“ (Wulff, 2013, S. 44). „Ob eine Belastung zur Krise führt, ist abhängig vom individuellen Kompetenzprofil der Studienanfänger*innen und ihren bisherigen Entwicklungsverläufen“ (Wulff 2013, S. 44). Diese Beobachtung stellt Wulff (2013) in einen Zusammenhang mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1953), das u. a. auf der Prämisse basiert, dass ein hoher Zusammenhang besteht zwischen der Bewältigung von Krisen in vorherigen Lebensphasen und der erfolgreichen Bewältigung aktueller Aufgaben z. B. zu Studienbeginn (vgl. dazu auch Wustmann (2004): Die „Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe stellt eine entscheidende Basis dafür dar, wie nachfolgende, spätere Aufgaben gemeistert werden“ (Wustmann, 2004 zit. n. Wulff, 2013, S. 44). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die spezifischen Lebenserfahrungen einer Person in die Analyse einbezogen werden müssen, da die im Zusammenhang mit früheren Entwicklungsaufgaben erworbenen Kompetenzen z. B. in der familialen oder schulischen Umgebung demzufolge darüber mitentscheiden, inwiefern die Anforderungen zu Studienbeginn gemeistert werden können.

Die Einblicke in die übergangstheoretische Hochschulforschung machen deutlich, dass der Übergang zur Hochschule in verschiedenen Perspektiven analysiert wird. Untersucht wurde zum einen die Bedeutung des Sozialen, wie etwa der Einfluss von Lehrer*innen oder Eltern in Bezug auf die Frage der Studienentscheidung, und der Einfluss des Geschlechts. Analysiert wurde auch die Bedeutung von Freundschaften für die Bewältigung der Studiererlebnisse sowie der Einfluss der Institution selbst im Zusammenhang mit Veränderungen von Merkmalen der Person. Eher von einem gesundheitspsychologischen Standpunkt wurde insbesondere auf Strategien im Umgang mit Belastungen untersucht, wie Brüche vermieden werden können und welche Angebote erforderlich sind, um den Eintritt in die Institution möglichst erfolgreich zu gestalten. Festzuhalten ist insgesamt, dass die unterschiedlichen Zugänge im Kontext der übergangstheoretischen Hochschulforschung das Übergangsgeschehen kaum von Standpunkt der Subjekte aus beleuchten und zudem immer nur einzelne Aspekte in den Blick genommen werden. Damit wird der Übergang ins Studium nicht in seiner Gesamtheit erfasst, wie es die vorliegende Studie intendiert, indem sie den Übergang ausgehend von den Erfahrungen der Menschen in dieser Zeit beleuchtet.

2.6 Desiderate und weiterführende Überlegungen

Der Stand der Forschung zum Übergang ins Studium lässt die Forderung nach weiterführenden Studien bereits vermuten. So argumentieren Schmidt-Lauff und Felden (2014, S. 11), dass der Übergangsbegriff aus seiner „Statuspassagendominanz“ und aus seinem „institutionell formal administrierten

Übergangsmanagement“ herauszulösen sei (Schäffter 2015 zit. n. Schmidt-Lauff/von Felden 2014, S. 12). Demgegenüber müsste es darum gehen, „Übergänge als Transitionen aus Sicht der Lernenden zu betrachten und Abstand zu substanzialistischen Eigenschaftszuschreibungen“ zu gewinnen (Schmidt-Lauff/von Felden 2014, S. 12). Auch Hof (2018) plädiert für eine stärkere Hinwendung zum Subjekt und kritisiert ebenfalls, dass die sozialwissenschaftliche Übergangsforschung den Übergangsbegriff an das Konzept des institutionalisierten Lebenslaufs (Kohli 2018) bindet und damit Übergänge als „soziale Zustandswechsel im Lebenslauf“ begreift (Hof 2018, S. 190). Auch wenn in modernen Gesellschaften Übergänge entsprechend beschrieben werden können, argumentiert auch Bühnman (2008, S. 21), dass es bei näherer Betrachtung schwieriger wird, diese in diesem Sinne einheitlich zu beschreiben. Dies lässt sich am Beispiel der Jugendphase zeigen (vgl. Fürstenberg et al. 2005, S. 16): Durch „längere Ausbildungszeiten und eine höhere Zahl an Schülerinnen und Schülern an Gymnasien und Studierenden an Fach- und Hochschulen“ werden Übergänge „komplexer, länger und auch umkehrbar“. Mit Bezugnahme auf Corijn (2001) argumentiert auch Wulff, dass sowohl der demographische Wandel als auch der Strukturwandel der Arbeitswelt zu neuen Herausforderungen im Hinblick auf die Gestaltung des eigenen Lebenslaufs führe: Heutige Lebensläufe seien durch eine „Vielfalt an Möglichkeiten, Umorientierungen, Unterbrechungen und Neuanfängen“ gekennzeichnet, sodass ein erweitertes Verständnis von Übergängen erforderlich sei (Corijn 2001 zit. n. Wulff, 2013, S. 18).

Durch dieses Auseinanderdriften von „individuellen Lebensverläufen und institutionellen Statuspassagen“ entstehen „besondere Bewältigungslagen des Übergangs“, die u. a. aus sozialpolitischen Gründen nicht nur eine hohe Forschungsrelevanz aufweisen, sondern auch treffender beschrieben werden müssten. Während das Statuspassagenkonzept vor allem Übergänge innerhalb des institutionalisierten Lebenslaufs betrachtet, wird mit dem Begriff des Übergangs „die prinzipielle biographische Offenheit und damit die Bewegung der Biographie“ in den Fokus der Beobachtung gestellt (Brandel et al. 2010, S. 9 f. zit. n. Böhnisch et al. 2012, S. 14). Damit rücken Prozesse der „subjektiven Bewältigung der Übergänge in biographischer Perspektive“ in den Fokus sowie „die sozialen Prozesse zur Stärkung der Handlungsfähigkeit“ (Brandel et al. 2010, S. 9f. zit. n. Böhnisch, 2018, S. 227) als deutlich entscheidender als der Statuspassagenerwerb (Böhnisch 2018, S. 227).

Viel eher müsse es darum gehen, die Komplexität und Nicht-Linearität der Übergangsprozesse zu beschreiben. Zugrunde gelegt werden müsse ein Verständnis für (Übergangs-)Prozesse, das diese nicht als Statuspassagen versteht, sondern vielmehr transitionstheoretisch als „Bewegungssequenzen“, die „ineinander übergehen und sich überblenden“ (Welzer 1993, S. 37). Erwartet wird, dass es sich um Prozesse handelt, bei denen weder Ausgangs- noch Ankunftspunkt präzise definiert werden können (vgl. Welzer 1993, S. 37). Auch

wenn diese meistens durch ein Ereignis, wie z. B. im Fall dieser Studie „Ende der Schule“, initiiert werden, gehen mit diesem Ereignis Prozesse einher, die einige Zeit in Anspruch nehmen. Unterschieden werden kann zwischen „entwicklungsbezogenen“ und „institutionenbezogenen“ Übergängen (vgl. Hof gemäß Böhnisch, 2014, S. 138). Während beispielsweise in institutioneller Perspektive der Übergang ins Studium abgeschlossen ist, wenn die Immatrikulation vollzogen wurde, wird in einer biographischen Perspektive deutlich, dass mit dem Beginn des Studiums erst viele Prozesse in Gang gesetzt werden, welche die relevante Übergangserfahrung ausmachen (vgl. Meuth 2014, S. 120 zit. n. Böhnisch, 2018, S. 268). Beobachtet werden können „Transitionen, die in Form eines Nebeneinanders von konstruktiven und aufbauenden ebenso wie destabilisierenden und entstrukturierenden Prozessen stattfinden“ (Hof 2014 zit. n. Böhnisch, 2018, S. 268). Zentral für eine auf Übergänge bezogene Perspektive ist zudem, dass Welzer (1990, S. 8) als zentrales Moment einer Transition „die Veränderung von eingelebten Zusammenhängen“ in den Mittelpunkt seiner Beobachtungen rückt. Daraus ergeben sich „veränderte Konstellationen“, die wiederum „neue konkrete Anforderungen“ an das „betroffene Subjekt“ stellen. Mit Welzer muss sich das Subjekt dieser „neuen Situation“ anpassen, d. h. mit den neuen Erfordernissen umzugehen lernen – oder in den Worten von Merriam (2005, S. 7): Ein „transition process involves letting go of the past, experimenting with strategies and behaviors to accommodate the new, and finally, feeling comfortable with the changes one has adopted in terms of identity, values, behaviors, and social roles“.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, gerade diese Prozesse beim Übergang ins Studium in den Blick zu nehmen

3 Theoretische Bezugspunkte: „Doing transition“ ins Studium in der Perspektive einer subjektorientierten reflexiven Übergangsforschung

Ausgehend von den aufgeführten Desiderata und Forderungen beleuchtet die vorliegende Studie den Übergang aus einer „*Doing-Transition-Perspektive*“. Damit rücken nicht nur die Prozesse der Bewältigung und Gestaltung des Übergangs ins Studium in den Mittelpunkt, sondern auch die Erfahrungen der Subjekte. Insofern orientiert sich die Untersuchung an dem Konzept der reflexiven Übergangsforschung (Walther et al., 2020).

Mit dem Begriff der „reflexiven Übergangsforschung“ wird eine Forschungsperspektive bezeichnet, welche die „Kompaktheit sozialer Tatsachen“ (Wanka et al. 2020, S. 20) aufschließt.

Darüber hinaus schließt die Studie an folgende zentrale Konzepte an:

- Konzept der Subjektorientierung als Zugang zu Transitionsprozessen (Stauber et al. 2007; Welzer 1990; 1993),
- biographietheoretische Grundlagen (Schulze 2006; Hof 2020),
- Lebensverlaufsperspektive (Becker 2020).

3.1 Subjektorientierung als Zugang zu Transitionen

Mit dem Begriff der *Subjektorientierung* wird einerseits an Stauber et al. (2007) und andererseits an die Überlegungen zum Subjektbegriff von Welzer (1990; 1993) angeschlossen: Während Stauber et al. (2007) unter dem Stichwort einer subjektorientierten Übergangsforschung auf die Notwendigkeit hinweisen, die Perspektive der Subjekte zu fokussieren und herauszuarbeiten, was für diese jeweils bedeutsam ist, konkretisiert Welzer (1993, S. 37) seinen Subjektbegriff dahingehend, dass ein Subjekt „nicht nur passiv hinnimmt, sondern aktiv gestaltet.“ Infolge einer *Transition*, die er bestimmt als „die (z. B. durch Umzug, Scheidung, Krankheit usw. initiierte) Veränderung von eingelebten Zusammenhängen“, „muss das Subjekt lernen mit der neuen Situation umzugehen, sich den neuen Erfordernissen anzupassen“ (Welzer 1993., S. 37). Die „Qualität der lebensverändernden Momente“ „bemißt sich“ danach, „wie das jeweilige Subjekt das deutet, was ihm widerfährt“ (Welzer 1993, S. 13).¹⁷ Auch

17 In Auseinandersetzung mit der Lebensereignisforschung (Filip, 1990; Snyder & Ford, 1987), der Stressforschung (Fisher & Reason, 1988), der bisherigen Transitionsforschung (Allen & Vliert, 1984), der Bewältigungsforschung (Moos, 1986) sowie der Social-Support-Forschung

wenn der Ausgangspunkt einer Transition häufig auf ein Ereignis zurückzuführen ist, steht der Prozessverlauf dennoch viel eher in Zusammenhang mit der Frage, wie sich das Subjekt verhält – oder anders formuliert, wie es den Umgang damit gestaltet (vgl. Geulen 1981, S. 553). Dies bedeutet, dass „es handelt und bewältigt, indem es interpretiert auf Basis seiner bisherigen Erfahrungen, Wahrnehmungs- und Bewältigungsroutinen. In diesem Prozess „verändert es sich, trifft zudem auch wieder auf eine veränderte Realität, zu der es sich wiederum verhält“ (Geulen 1981 zit. n. Welzer 1990, S., 12). Damit wird an den Erfahrungsbegriff angeschlossen (vgl. Welzer 2013, S. 37), da es nur so möglich wird, die Qualität der Transition herauszuarbeiten: Denn das Subjekt wird letztlich „in seiner buchstäblichen Unerfahrenheit in einen Sozialisationszusammenhang gesetzt, der von (mehr oder weniger definierter) sozialer Regelung, der Qualität des transitorischen Ereignisses, der Dauer und den zur Verfügung stehenden (biographisch erworbenen) Bewältigungskompetenzen (Bewältigungsroutinen) bestimmt ist“ (Welzer 1993, S. 37). Transitionen unterbrechen den „scheinbar gleichmäßigen Verlauf des Lebens“, sie führen zu „Verwerfungen und Brüchen, an deren Bewältigung die Subjekte Erfahrungen machen“ (Welzer 1993, S. 8). Transitions-Prozesse sind damit als fortlaufende Veränderung als Folge von „verdichteten Geschehensabläufen“ zu verstehen. Sie zeichnen sich durch eine „De-Standardisierung“, d. h. auch durch „Loslösung von stabilen Alterstufungen aus“ (Welzer 1993, S. 9). Im Fokus des Begriffs stehen „die Bewegungsmomente der Transition“. Betont wird „deren Nicht-Kausalität und Nicht-Linearität“ (Welzer 1993, S. 37). Der Begriff Transition geht nicht von „einer Gerichtetheit oder einer positiven Entwicklung“ aus,¹⁸ vielmehr von einem „Nebeneinander von einerseits konstruktiven und andererseits destabilisierenden und entstrukturierenden Prozessen“ (Welzer 1993, S. 14). Demnach ist dem Transitionsbegriff auch ein sozialer Prozessbegriff inhärent, bei denen „Gewohnheiten, Handlungs- und Deutungsrountinen und Wissensbestände aller Beteiligten Modifikationen unterworfen sein können“ (Welzer 1993, S. 37). Somit wird „das Subjekt in seinem interaktionalen Beziehungsgefüge“ konzeptionalisiert. Dabei wird nicht von einer Dualität ausgegangen, sondern vielmehr werden die gegenseitige Interdependenz von Wandlung ebenso wie Kontinuitäten auf den unterschiedlichen gesellschaftlichen „Mikro-, Meso- und Makroebenen“ in den Blick genommen (Welzer 1993, S. 14). Eine Transition ist entsprechend immer ein infiniter Gegenstand.

(Sarason & Sarason, 1985) stellt Welzer (1991, S. 13) fest, dass es „die Lebensereignisse, die Stressoren, die Transitionen, die Bewältigungsstile oder die soziale Unterstützung“ nicht gibt.

18 Im Sinne einer Gerichtetheit, die beispielsweise zur Überwindung einer Krise und zu einem besser ausbalancierten Zustand führt (vgl. Welzer, 1993, S. 37).

3.2 Transitionen und Übergänge in biographietheoretischer Perspektive

Die Überlegungen zu den transitionstheoretischen Grundlagen dieser Studie, in deren Fokus die Frage steht, welche Erfahrungen Studierende im Studium machen, lassen sich mit dem Konzept der Biographietheorie verbinden. ‚Biographie‘ lässt sich beschreiben als „narrative Darstellung und Reflexion von Erfahrung“ (Hof 2020, S. 103). Damit ist der biographische Text als „Erfahrungszusammenhang“ zu begreifen, das heißt als „Aufsichtung von vielen einzelnen Erfahrungen, von Lebenserfahrungen“ (Schulze 2006, S. 36). Diese Erfahrungen bestimmen die Wahrnehmung der Subjekte, also deren Erleben, aber auch die Formen des Umgangs mit dem Wahrgenommenen. Der Prozesse der Auseinandersetzung mit Erfahrungen im Lebensverlauf folgt nicht „nur den inneren Gesetzmäßigkeiten, wie genetisch verankerten Anlagen, biologisch bedingten Entwicklungsstadien, Wachstumskrisen und Alterungsprozessen“, noch „nur den gesellschaftlichen Vorgaben, Regeln, Beschränkungen und Institutionen“ (Schulze 2006, S. 36). Vielmehr kann der Prozess von zwei Seiten beschrieben werden: von innen und von außen (vgl. Schulze 2006, S. 35). Von außen ist die Biographie als „Bewegung“, als ein „Lebenslauf“ zu denken. Von innen ist dieser Prozess als „Erfahrungszusammenhang“, als „Erfahrungsaufsichtungen“ erfassbar, aus denen ein gewisser „Eigensinn“ (Schulze 2006, S. 35) hervorgeht. Dieser Erfahrungszusammenhang bestimmt das „Scheitfeld“, das der Biographie vorgegeben ist, die Perspektive und den Horizont des Biographieträgers. Daraus geht nicht nur hervor, wie der Biograph bzw. die Biographin das Außen erlebt und verarbeitet, sondern auch, welche Möglichkeiten wahrgenommen werden – oder anders formuliert, wie der Übergang von der Innenseite der Biographie ‚prozessiert‘ wird. Daher sind vergangene „Lebenserfahrungen“ als „Erkenntnis- und Steuerungsleistungen besonderer Art“ (Schulze 2006, S. 36) zu verstehen. Denn das darin eingelagerte Wissen, das Erfahrungswissen, zeichnet sich dadurch aus, dass es mit dem „Subjekt verbunden“ ist. Im biographischen Text wird also sichtbar, wie dieses Erfahrungswissen, d. h. unter welchen „Anlässen und Umständen“ es entstanden ist. Es bleibt auf diese bezogen und beinhaltet nicht nur „Informationen über Sachverhalte“, sondern auch „die Emotionen, die mit den Sachverhalten verknüpft sind“ – oder anders formuliert: das Erleben mit Bezug auf die Umstände. Das heißt vom „autobiographischen Gedächtnis“ (Schulze 2006, S. 38) werden im Gegensatz zu der Speicherung im semantischen Gedächtnis nicht nur „abgelöste Informationen“, sondern auch die „Augenblicke und Umstände, in denen und unter denen diese Informationen vom Individuum aufgenommen wurden: Situationen, Ereignisse, Erlebnisse“ (Schulze 2006, S. 38) erfasst. Beachtung finden mit Schulze insbesondere solche „Eindrücke und Ereignisse“, „die in verstärktem Maße emotional besetzt sind“, die ein deutlich

höheres Potenzial für die „Entfaltung des biographischen Prozesses“ haben, das heißt für den „Aufbau des lebensgeschichtlichen Erfahrungszusammenhangs“ (Schulze 2006, S. 38).

Der biographisch-narrative Text kann somit auch als *Lebensbeschreibung* gelesen werden (ebd., S. 37). Diese werden nicht verstanden als „biologische (...) Gegebenheit (...)“, sondern als „Abfolge“ von „Aufgaben, zu lösenden Problemen und zu bearbeitenden Themen“. Leben ist in dieser Perspektive also etwas, was es zu gestalten gilt. Der Protagonist des Lebens ist das Subjekt, das die „[Handlungs-]Zusammenhänge“ nach bestem „Wissen und Gewissen“ darstellt (ebd., S. 34). Mit dem Begriff des Subjekts sind damit „alle Aktivitäten und Bewusstseinszustände“ verbunden, die sich auf die zugehörige Biographie, auf die Gestaltung seines Lebens beziehen: „Es ist das Ich, das sein Leben lebt und erlebt, dass sein Leben tut und erleidet, das erwartet und entscheidet, dass sich erinnert, sein Leben erzählt und es zu deuten versucht“ (Schulze 2006, S. 34). Seinen sprachlichen Ausdruck findet das „biographische Subjekt“ im „Ich“. Kurzum: In den Lebensbeschreibungen zeigen sich die Lebenserfahrungen, d. h. die „Auseinandersetzung des individuellen Subjekts mit der Welt, in der es lebt“ (Schulze 2006, S. 36).

Der Übergang ins Studium ist nicht nur eine biographische Erfahrung, sondern auch ein zeitlicher Prozess. Insofern knüpft die vorliegende Studie auch an die Lebensverlaufsforschung (Becker 2020) an.

3.3 Übergang ins Studium in einer Lebensverlaufsperspektive

Mit der Untersuchung der Erfahrungen von Studierenden im Übergang zum Studium ist bereits eine temporaltheoretische Perspektive zugrunde gelegt, die jedoch mit dem „Andocken“ an eine Lebensverlaufsperspektive begrifflich noch klarer gefasst werden soll (vgl. Becker 2020). Der Transitionsbegriff wird damit nicht nur der subjektorientierten Übergangsforschung zugeschrieben, sondern auch der Lebensverlaufsforschung. In dieser Perspektive werden Übergänge als „Voranschreiten in Zeit und Raum“ (Buchmann 1989 zit. n. Becker 2020, S. 63), als „Abfolge von Aktivitäten und Ereignissen in verschiedenen Lebensbereichen bzw. Handlungsfeldern von der Geburt bis zum Tod“ (Mayer 2001 zit. n. Becker 2020, S. 63), als „je spezifische Sequenzierung der Lebensereignisse in individuellen Biographien mit jeweils unterschiedlichen Verarbeitungsformen“ (Hof/Maier-Gutheil 2014, S. 149), gedacht. Zentral ist bei dieser Perspektive, dass sie wie die subjektorientierte Übergangsforschung die komplexen Interdependenzen zeitlicher Art zwischen den Lebensbereichen oder auch zwischen verschiedenen Ebenen mitdenkt und analysiert (Settersten 2003 zit. n. Becker 2020, S. 68).

Vor dem Hintergrund der genannten theoretischen Bezugspunkte Subjektorientierung, Transition, Biographie und Lebensverlauf sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Erfahrungen von Studierenden beim Übergang ins Studium erhoben und das Bewältigungshandeln individueller Akteur*innen untersucht werden. Konkret sollen zwei Teilfragen beantwortet werden:

- Mit welchen Herausforderungen sehen sich die Studierenden in dieser Zeit konfrontiert?
- Wie gehen sie mit den Herausforderungen um?

Auf diesem Weg sollen die Modi des „Doing Transitions“ herausgearbeitet werden. Doing wird in der Perspektive der Subjekte beleuchtet.

3.4 Anforderungen der Studie an das Untersuchungsdesign — Überleitung zur Methodologie

Die Ausgangsüberlegung des vorliegenden Forschungsprojekts ist im Anschluss an eine subjektorientierte und transitionstheoretische Perspektive nicht auf den Eintritt in eine neue Bildungsinstitution beschränkt. Vielmehr öffnet sie den Blick für das subjektiv Bedeutsame. Damit wird die erste Anforderung an ein Untersuchungsdesign deutlich:

- (1) Die Methodologie und das Erhebungsinstrument müssen so gestaltet sein, dass sie möglichst offen und explorativ sind, um das subjektiv Relevante zu erfassen. Dies bedeutet, dass alle Lebensbereiche einbezogen werden. Studium wird damit nicht ausschließlich in den Zusammenhang gesellschaftlicher Regulierung gestellt, sondern in einer biographischen Perspektive gezeigt, d. h. im Kontext von Leben (Bios). „Doing“ steht zudem als „Heuristik“, die dafür sensibilisiert, dass „kompakte soziale Tatsachen“ aufgeschlossen werden (Wanka et al. 2020, S. 20).
- (2) Mit einer solchen Perspektive wird nicht danach gefragt, „wer welche Übergänge unter welchen Bedingungen schafft oder nicht.“ Demgegenüber werden die Prozesse, die den Übergang konstituieren, selbst zum Gegenstand gemacht. Damit wird der Übergang in einer Prozessperspektive beleuchtet. Dies bedeutet, dass im Fokus der Fallanalysen nicht die Frage nach Identitäten oder Formen der „Identitätsarbeit“ steht, sondern es wird im Anschluss an Böhnisch von „postmodernen Selbsten“ (vgl. Keupp/Höfer 1997) ausgegangen. Im empirischen Fokus steht damit nicht die Frage nach „identitätsstabilisierenden Kohärenzaspekten“¹⁹, sondern

19 Böhnisch (2012, S.4): „So wie diese kritischen Relativierungen des Identitäts- und des Habituskonzepts auf die Perspektive der Lebensbewältigung verweisen, können wir jetzt das

der Umgang mit dem „wiederkehrenden herausgefordert sein“ (Keupp 2000 zit. n. Böhnisch 2012, S. 4; vgl. die Annäherung an den Begriff der Lebensbeschreibungen in Kapitel 3.2). Die Analyse fokussiert also die Frage, wie die Studierenden den Übergang bewältigen – oder in den Worten von Böhnisch die Frage nach der „Lebensbewältigung“ als Antwort auf die Herausforderungen des Alltags.²⁰

- (3) Zudem muss die Studie eine systematische Vergleichsperspektive ermöglichen, um so Aussagen jenseits der Einzelfälle über den Übergang ins Studium generieren zu können.

Bewältigungskonzept operationalisieren, ohne die Grundideen der beiden vorgängigen Konzepte aufgeben zu müssen. Identität wird weitergesucht, aber diese Suche bewegt sich stärker denn je auf der brüchigen Linie des Strebens nach Handlungsfähigkeit. In kritischen Lebenssituationen brechen immer wieder Habituskerne auf, die auf Bindungen an soziale Herkunft und Geschlecht verweisen, auch wenn sie im konsumgesellschaftlichen Alltagsleben und der Welt der zweiten Moderne überformt und verdeckt sind. Von daher sind die Konzepte Identität und Habitus zu relativen Konzepten einer Sozialisationstheorie der zweiten Moderne geworden. Das sozialpädagogische Konzept der Lebensbewältigung hingegen ist – in der Konsequenz der Relativierung der beiden Konzepte – in den Mittelpunkt der sozialisationsbezogenen Theoriebildung gerückt.“

- 20 In diesem Zusammenhang spricht der Autor auch von dem „fortlaufenden Streben nach Handlungsfähigkeit“, was sich als „brüchige Suchbewegung“ in der Empirie zeigt (Böhnisch 2021, S. 7).

4 Methodologie und Methode

Aufgabe und Funktion eines Methodologie- und Methodenkapitels ist es, die vorgestellten Überlegungen mit einem angemessenen methodischen Verfahren zu verknüpfen, das es ermöglicht, die Forschungsfragen nach den Erfahrungen der Studierenden im Studium systematisch und nachvollziehbar zu beantworten. Gezeigt werden soll, dass ein qualitativer Forschungsansatz im Anschluss an das interpretative Paradigma diesen Anforderungen gerecht wird.

4.1 Qualitatives Forschungsdesign

Das Herausarbeiten der relevanten Erfahrungen von Studierenden im Übergang ins Studium erfordert kein deduktiv-nomologisches, sondern ein qualitatives Verfahren (vgl. Hopf 1979, S. 13 f.).²¹ Damit wird eine offene Herangehensweise gewährleistet, indem nicht – wie in der quantitativen Forschung – zunächst entlang a priori gesetzter Hypothesen gearbeitet wird, sondern es werden zunächst die Annahmen der beforschten Subjekte weitgehend exploriert. Eingelöst wird dieser Anspruch durch die Bezugnahme auf das „interpretative Paradigma“. Dies bedeutet, dass die dargelegten Erfahrungen als „Deutungen und Konstruktionen der Alltagswelt“ verstanden werden (Blumer 2013 zit. n. Keller 2012, S. 11). Damit wird es möglich, den Übergang nicht als „fixe Gegebenheit“ zu lesen (Hirschauer 2004 zit. n. Wanka et al. 2020, S. 20), sondern als sich „fortwährend herstellend“. Denn die Erforschung der subjektiven Erfahrungen von Studierenden bedeutet im Sinne des interpretativen Paradigmas den Konstitutionsprozess sozialer Wirklichkeit „aufzudecken“ sowie die Strukturen und ihre Funktion zu verstehen (Wanka et al. 2020, S. 60). Das qualitative Forschungsdesign der Studie ermöglicht somit, „kompakte soziale Tatsachen“ zu temporalisieren (Hirschauer 2004 zit. n. Wanka et al. 2020, S. 20) und damit die Komplexität der Probleme und Prozesse zu erfassen. Es zielt darauf ab, Bedingungsbeziehungen, Entwicklungsprozesse, psychische und sozialen Strukturen, Verhältnisse zu entdecken (vgl. dazu auch Glaser/Strauss 1979). Damit wird „die Realität“ von Übergängen“ und ihr „Ort des Entstehens“ „im praktischen Vollzug“ verortet (Wanka et al. 2020, S. 20).

21 Hier geht es nicht um eine Absage an quantitative Verfahren. Eine Quantifizierung kann durchaus sinnvoll sein, allerdings erst nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Material, um die spezifischen Kontextrelationen der thematisierten Relevanzen ebenfalls erfassen zu können (vgl. Alheit/ Dausien 1985, S. 60).

4.2 Erschließung des Feldes, Samplingstrategie und Durchführung der Interviews

Die im Rahmen des Forschungsprojekts befragten Studierenden lassen sich in zwei Gruppen unterteilen:

- Studierende in einer traditionellen Universitätsstadt mit ca. 27.000 Studierenden im ländlichen Raum sowie
- Studierende einer großstädtischen Universität mit ca. 45.000 Studierenden.

Bei der Gestaltung des Flyers zur Interviewpartner*innensuche (siehe Anhang) wurden klare und einfache Formulierungen gewählt, um eine schnelle Erfassung der Inhalte zu gewährleisten. Zudem sollten gemäß qualitativ-interpretativem Untersuchungsdesign keine Vorabauswahlkriterien – wie in deduktiv-nomologischen Studien üblich – aufgestellt werden. Vielmehr sollten alle Studierenden Zugang zu der Studie haben, um möglichst explorativ einen Einblick in Themen, Prozesse und Formen der Gestaltung des Übergangs ins Studium zu erhalten. Die Teilnahme an der Studie wurde mit einer Aufwandsentschädigung entlohnt.²² Zudem wurde über die Verwendung der Daten und die Form der Anonymisierung informiert.

Der Flyer wurde in Universitätsstadt über den universitätsinternen Verteiler versandt, sodass alle immatrikulierten Studierenden über die Studie informiert wurden. An der großstädtischen Universität war dieser Zugang aufgrund einer präsidialen Entscheidung nicht möglich. Deshalb wurden dort nur Studierende informiert, die an einem Trainingsangebot teilgenommen hatten und damit einen erhöhten Bedarf sahen, ihre Studierfähigkeit weiterzuentwickeln.

Von ca. insgesamt 28.000 Studierenden, die den Flyer erhalten haben, haben sich insgesamt 131 für eine Teilnahme an der Studie interessiert. Entweder im Telefon- oder E-Mail-Kontakt wurden insgesamt mit 25 Interessent*innen Gesprächstermine vereinbart. Es wurde darauf hingewiesen, ausreichend Zeit einzuplanen, bestenfalls im Anschluss an das Interview freie Zeit zur Verfügung zu haben. Den Gesprächsort konnten die Studierenden mitbestimmen. Aufgrund der Tonbandaufzeichnung war ein ruhiger Ort wichtig. Die meisten Studierenden haben sich für die Räumlichkeiten der Universität als Ort des Interviews entschieden.

Bei der Kontaktaufnahme zu Beginn des Interviews schien es relevant zu sein, zunächst eine intensive Joiningphase voranzustellen. Der Begriff „Joining“ entstammt der systemischen Beratung (Schwing/Fryszler 2010, S. 33), bei dem es darum geht, Kontakt herzustellen, anzukoppeln, um so die Klienten – in diesem Zusammenhang die Interviewten - „dort abzuholen, wo sie stehen“. Im Wesentlichen soll eine Atmosphäre hergestellt werden, in der

22 Die Teilnehmer*innen konnten sich zwischen einem Gutschein in einem Geschäft ihrer Wahl und einer Spendenquittung für eine Organisation ihrer Wahl entscheiden.

sich die Interviewten wohlfühlen, Vertrauen schöpfen und sich innerlich auf die Interviewsituation einstellen können. Zur Joiningphase zählt auch das Anbieten von Getränken – Kaffee oder Tee. Die Begleitung des Ankommens in der Situation ist für die biographische Thematisierung relevant, denn wie Alheit und Dausien (1985) betonen, findet diese auch in alltäglichen Zusammenhängen statt, dennoch ist

„das ausführliche Erzählen der gesamten Lebensgeschichte keineswegs „alltäglich“ – zumal gegenüber einem Fremden, der als Wissenschaftler mit Interessen auftritt, die dem Erzähler zunächst undurchschaubar sind. Das Angebot des Forschers, mit hohem Interesse und scheinbar unbegrenzter Zeit ‚einfach zuhören‘, muß daher höchst ungewöhnlich oder sogar suspekt erscheinen, zumal die Frage nach der Lebensgeschichte weit in die Privatsphäre des Informanten eindringt“ (Alheit/Dausien 1985, S. 83 f.).

Durch die ausführliche Joiningphase konnte vor dem Interview eine entsprechende Vertrauensbasis hergestellt werden, die dazu führt, dass die Interviewten sehr offen über ihr Studium erzählen. Zudem wurde in der Vorbereitungsphase auch über die Verwendung der Tonbandaufnahmen und die Anonymisierung aufgeklärt. Den Interviewten wurden die komplette Anonymisierung und eine ausschließliche Verwendung der Daten für die Dissertation und die damit in Zusammenhang stehenden Veröffentlichungen zugesichert. Zudem wurden die Interviewten über die Incentives informiert. Von insgesamt 22 Interviewten entschieden sich 19 für den Gutschein und 3 für eine Spendenquittung.

Dennoch muss kritisch festgehalten werden, dass auch spezifische Themen implizit ausgehandelt wurden, wie beispielsweise das Rollenverständnis. So war klar, dass das Verfassen einer Dissertation für einige Studierende etwas darstellte, das sie selbst anstrebten, was möglicherweise mitunter auch zu einem eher institutionell orientierten Verlauf der Erzählung führte.

Im Folgenden wird der Interviewauswertungsprozess bezogen auf das konkrete Vorgehen in dieser Studie dargestellt.

4.3 Erhebung: biographisch-narrative Interviews

Der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind die „subjektiven Erfahrungen“ von Studierenden zum Übergang ins Studium im Kontext lebensgeschichtlicher Erzählungen. Das Ziel der Untersuchung besteht darin, relevante Themen sowie Formen der Gestaltung, des ‚Doing-Transition‘ zu analysieren. Zudem sollen abschließend aus den Einzelfällen verallgemeinerbare Aussagen zum Übergang ins Studium herausgearbeitet werden. Damit liegt der Anlage der empirischen Untersuchung ein theoretisches Konzept zugrunde,

das auch die Auswahl des Erhebungsverfahrens bestimmt. Diese Fragen werden anhand der Erhebung und Auswertung biographisch-narrativer Interviews bearbeitet, wie sie in der phänomenologischen Tradition der interpretativen Sozialforschung der Chicagoer Schule von Schütze (1978, 1983) entwickelt wurde. Denn um die Forschungsfragen zu beantworten, bedarf es solcher Primärdaten, die die zeitlichen, d. h. die „sequentiellen Verhältnisse des Lebensablaufs“ erfassen (Schütze 1983, S. 285) sowie einen offenen und explorativen Zugang ermöglichen, um so die Prozesse der Veränderung und Transformation in den Blick nehmen zu können (vgl. Anforderungen an das Untersuchungsdesign Kap. 3.4). Diese Bedingungen werden von dem narrativen Interview erfüllt, da es autobiographische Stegreiferzählungen hervorbringt, die wiederum auf „die zeitlichen Verhältnisse und die sachliche Abfolge der von ihnen repräsentierten lebensgeschichtlichen Prozesse zurückschließen läßt“ (Schütze 1985, S. 285) oder anders formuliert:

„Das autobiographische narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduziert, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist. Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmuster gelangen zur eingehenden Darstellung. Zudem werden durch den Raffungscharakter des Erzählvorgangs die großen Zusammenhänge des Lebensablaufs herausgearbeitet, markiert und mit besonderen Relevanzsetzungen versehen. Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozess der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, das heißt ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierten Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert“ (Schütze 1983, S. 285 f.).

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass dem Text die Erfahrungen der interviewten Menschen nicht nur inhärent sind, sondern „lückenlos“ reproduziert werden, wodurch nicht nur der äußere Rahmen sichtbar wird, auf den sich der oder die Interviewte jeweils bezieht, sondern sichtbar wird auch, wie er bzw. sie damit umgeht (Schütze 1983, S. 284). Dadurch ermöglicht es diese spezifische Interviewform, auf die zentralen Erfahrungsaufschichtungen zuzugreifen, da durch den Eingangsstimulus eine „Stegreiferzählung“ generiert wird. Dies basiert auf dem Wirksamwerden von „Zugzwängen“, welche die aktuellen Selbstdarstellungswünsche der Interviewten zugunsten des Sichtbarmachens zentraler Erfahrungsaufschichtungen und Identitätsformationen zurückstellen (Schütze 1983, S. 285). Im biographisch-narrativen Interview wird das „Kommunikationsschema des Erzählens“ in Kraft gesetzt (Schütze 1978, S. 4), wodurch ein Zugriff auf die Erfahrungen der Studierenden im Übergang ins Studium möglich wird. Dabei sorgt der „Detaillierungszwang“ dafür, die Zusammenhänge und Erfahrungen zwischen verschiedenen Ereignissen plausibel und lückenlos darzustellen (Schütze 1978, S. 1). Der „Gestaltschließungszwang“ führt dazu, dass eine angefangene Erzählung auch zu Ende erzählt wird.

Alheit und Dausien (1985) weisen auf drei Merkmale lebensgeschichtlicher Erzählungen hin, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen, da sie verdeutlichen, warum das biographisch-narrative Interview geeignet ist, um Einsichten in die Erfahrungen von Studierenden im Übergang zum Studium zur Beantwortung der Forschungsfrage zu erhalten (vgl. Alheit/Dausien 1985, S. 75).

- *Innerer Prozesscharakter:* Das Merkmal des inneren Prozesscharakters bezieht sich auf den Umstand, dass im biographisch-narrativen Interview eine sozial-zeitliche Realitätsbearbeitung sichtbar wird. Sichtbar werden darin Handlungen bzw. Resultate von Handlungen, sodass sie als Moment eines Prozesses zu verstehen sind (vgl. Ehlich/Rehbein 1985, S. 403). Um dem Zuhörer/der ZuhörerIn und sich selbst den bisherigen Lebensverlauf zu verdeutlichen, ist er oder sie gefordert, den Standpunkt des damals Betroffenen einzunehmen. Das bedeutet, dass er oder sie sich die damalige Handlungssituation aus der heutigen Perspektive vergegenwärtigt, dabei den faktischen Handlungsablauf und das nachfolgende Geschehen bereits kennt. In diesem kumulativen Prozess des Erzählens vollzieht der Interviewte gewissermaßen eine „Als-ob-Handlung“ (Alheit 1982 zit. n. Alheit/Dausien 1985, S. 76), in der verschiedene Zeitperspektiven miteinander verschränkt sind: „Die Geschichte ‚verläuft‘ ... aus der (für den Erzähler vorvergangenen) Gegenwart ... (in die, B.D.) ... (wiederum für den Erzähler bereits vergangene) Zukunft“ (Alheit 1982 zit. n. Alheit/Dausien 1985, S. 76). Anders formuliert bedeutet dies, dass der Erzähler/die Erzählerin die Situation vor der Handlungssituation so weit explizieren muss, dass der Zuhörer/die ZuhörerIn verstehen kann, wie es zu der Handlungssituation gekommen ist, welcher soziale Interaktionsrahmen dazu geführt hat, welche Komplikationen eingetreten sind und zu welchen Ereignissen und Handlungen es dann gekommen ist (vgl. Alheit 1982). Damit wird deutlich, dass dieses Format dazu geeignet ist, den Gegenstand der Studie, die subjektiven Erfahrungen von Studierenden, ideal erfassen zu können.
- *Eigenart der Wirklichkeitskonstruktion:* Zur Eigenart der Wirklichkeitskonstruktion ist festzuhalten, dass ein biographisches Ereignis natürlich nicht erfasst werden kann, wie es „wirklich“ war, sondern objektive situationsrelevante Konstellationen eines Ereignisses durch subjektive Interpretationen handlungsrelevant werden. So betrachtet wird durch biographische (Selbst-)Thematisierungen Wirklichkeit hergestellt (vgl. Forschungsprojekt Arbeiterbiographien 1982, S. 8). Die Erfahrungen werden im Gedächtnis „nicht der Reihe nach aufgeschichtet“, sondern sie unterliegen einem ständigen Veränderungsprozess, d. h. Erfahrungen werden überlagert und modifiziert (Geulen 1981 zit. n. Alheit/Dausien 1985, S. 77). Angesichts der dieser Untersuchung zugrundeliegenden Forschungsfragen

ist hinsichtlich der biographischen Thematisierung nicht von Interesse, wie das Ereignis „wirklich“ war bzw. in welcher Weise es von dem Erzähler/der Erzählerin verzerrt wurde, sondern die darin enthaltene Handlungsorientierung (Alheit/Dausien 1985, S. 77), also die Frage nach dem Wie des Umgangs mit den Herausforderungen oder des Modus des Doing Transition. In der empirischen Analyse muss reflektiert werden, dass die Besonderheit lebensgeschichtlicher Erzählungen darin besteht, dass die Dialektik von autobiographischer Konstruktion und sozialer Konstitution einen Konkretheitsgrad erreicht, der sich in keiner anderen Form der sprachlichen Darstellung finden lässt. Während die biographischen Bilanzierungen als nicht narrative Äußerungsform primär als „Produkt“ einer kognitiven Realitätsbearbeitung betrachtet werden müssen, eröffnen die narrativen Darstellungen die Möglichkeit der genaueren Untersuchung sozialer Konstitutionsprozesse. Denn:

„[D]ie Geschichten, die erzählt werden, die Ereignisse, auf die sie referieren, sind nicht beliebig. Sie bleiben Bestandteil der sozialen Wirklichkeit, aus der der Erzähler stammt. Unterhalb der biographischen Gesamtsicht bilden sie ein Netz von Referenzbezügen und Indexikalitäten, das als ‚Text‘ sozialspezifischer Erfahrungskumulation gelesen werden kann“ (Forschungsprojekt Arbeiterbiographien 1982 zit. n. Alheit/Dausien 1985, S. 78).

Damit wird deutlich, dass Erzählungen im Unterschied zu nicht narrativen Äußerungsformen aufgrund ihrer spezifischen handlungsstrukturellen Organisation stets beide Seiten eines biographischen Ereignisses sichtbar machen: die „inneren“ subjektiv intentionalen Aspekte der Handlungsorientierung und die „äußeren“ Bedingungen einer konkreten Handlungssituation (Alheit/Dausien 1985, S. 78). Erzählungen stehen also den „eigenerlebten Erfahrungen“ am nächsten (Schütze 1978 zit. n. Alheit/Dausien 1985, S. 78) und ermöglichen es damit auch, soziale Prozesse genauer in den Blick zu nehmen.

- *Binnenstrukturelle Differenziertheit:* Als drittes Merkmal unterscheiden Alheit und Dausien die binnenstrukturelle Differenziertheit der biographischen Erzählung. Sie differenzieren zwischen der Lebensgeschichte („Meta-Erzählung“) und den biographischen Geschichten („Erzählungen“; Alheit/Dausien 1985, S. 78). Die Lebensgeschichte setzt sich ihrer Auffassung nach aus narrativen und transnarrativen Elementen zusammen. Während die narrativen Elemente die für den in diesem Forschungsprojekt relevanten Gegenstand die interessanten Elemente sind, weil sie nah an den eigenerlebten Erfahrungen ansetzen, sind die transnarrativen Elemente Textpassagen wie Berichte, Evaluation, Argumentationen, Einschätzungen, Bilanzierungen und alltagstheoretische Orientierung, die in gewisser Weise als Rahmen und Referenzsystem die narrativen Passagen verbinden, um Konsistenz herzustellen (vgl. Alheit/Dausien 1985, S. 78). Der Erzähler oder die Erzählerin ist gefordert einen „Bogen“ zu schlagen zwischen dem Zeitpunkt des ersten erzählgenerierenden Stimulus, der

ersten Interviewfrage und dem Zeitpunkt, an dem er oder sie sich gegenwärtig befindet. Die dominante Zeitperspektive ist linear, d. h. die lebenszeitliche Abfolge reicht von der Vergangenheit in die Gegenwart bis in die Zukunft hinein (Alheit/Dausien 1985, S. 78).

Auch Hof (2020) betont die Bedeutung der Biographieforschung für die Übergangsforschung. So werden in dem biographisch-narrativen Interviewformat biographisch relevante Lebensereignisse und Handlungen sowie die je subjektiven Interpretationen und Handlungen der beteiligten Akteur*innen sichtbar.

Wichtig für die Durchführung des biographisch-narrativen Interviews ist es, darauf zu achten, dass das Erzählschema in Gang gesetzt und am Laufen gehalten wird (vgl. Schütze 1978, S. 1). Für alle Fragen gilt deshalb, dass sie erzählgenerierend formuliert werden (vgl. Schütze 1978, S. 30). Damit erhält das Forschungssubjekt die Möglichkeit, die Kommunikation weitestgehend selbst zu strukturieren. Damit hat es auch die Möglichkeit

„zu dokumentieren, ob ihn die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in seiner Lebenswelt – man sagt auch: in seinem Relevanzsystem – einen Platz hat und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für ihn Bedeutung gewinnt“ (Bohnsack 1999, S. 20 f.).

Damit wird es der Erzählperson ermöglicht, ihr eigenes Relevanzsystem zu entfalten. Die mündliche Erzählung kann als „ursprüngliche Form der Reflexion“ gesehen werden, in der das Subjekt Gelegenheit erhält, über sich selbst und die Kollektive, mit dem es sich identifiziert, nachzudenken (Bahrdt 1975 zit. n. Alheit/Dausien 1985, S. 75). Durch die Erhebungsform des narrativen Interviews können somit die Relevanzgesichtspunkte der Forschungssubjekte bei weitgehender Zurückhaltung des Forscher*inneneinflusses zur Geltung kommen²³ (vgl. Hoffmann-Riem 1980, S. 359).

In der Durchführung der biographisch-narrativen Interviews wurde die Empfehlung von Schütze (1978, S. 4), das Interview strikt in eine „Anfangs- bzw. Haupterzählung“ und eine „Phase narrativer Nachfragen“ zweizuteilen, eingehalten. Der Stimulus wurde so gesetzt, dass die Erzählung nicht auf eine bestimmte Reihenfolge festgelegt wurde. So war es möglich, dass der Erzähler/die Erzählerin sich an seinem/ihrer „roten Faden einer zusammenhängenden Ereigniskette“ (Schütze 1978, S. 11) orientieren konnte und diese als narrative Reflexion von Erfahrung darstellte.

Zudem wurde in dieser Studie berücksichtigt, im ersten Teil eine autobiographisch orientierte Erzählaufforderung als Frage zu formulieren, indem nicht die gesamte Lebenserfahrungen abgefragt, sondern nur der auf das Studium

23 In dieser Perspektive unterscheidet sich das narrative Interview von standardisierten Verfahren, bei denen sich die Befragten der Erhebungslogik, der Relevanzstruktur, den vorgegebenen Frageformulierungen und den in den Antwortvorgaben enthaltenen Deutungen anpassen müssen (vgl. Helfferich 2011, S. 114).

bezogene Erfahrungsteil. Erst nachdem die Erzählkoda abgeschlossen war, wurden Nachfragen gestellt, womit das „tangentielle Erzählpotential“ der „Anfangserzählung“ ausgeschöpft wurde, sodass erst danach „thematisch querliegende Erzählfäden“ aufgegriffen wurden (Schütze 1978, S. 285).

Da im Kontext dieser Studie nur die Erfahrungen zum Übergang ins Studium von Interesse sind, lautete die erste erzählgenerierende Frage: „Ich möchte Sie bitten, mir Ihre Lebensgeschichte ab dem ersten Mal, wo sie über das Studium nachgedacht haben, bis heute zu erzählen, also die Erlebnisse, die Ihnen einfallen. Sie können sich dafür so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie erst einmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen machen und später noch darauf zurückkommen. Sollten wir heute nicht genügend Zeit haben, dann können wir auch gerne noch ein zweites Gespräch führen.“ Mit dieser empirischen Frage wird sich auf die Zeit vor dem Beginn des Studiums und auf den Weg ins Studium konzentriert. Erzählt wurde, wie alles gekommen und passiert ist und wie die Erlebnisse zu Erfahrungen verarbeitet wurden. Damit wird gemäß dem Forschungsdesign offen geschaut, was in dieser Zeit für die befragten Menschen Relevantes passiert. Als zweite erzählgenerierende Frage wurde folgende Formulierung gewählt: „Wenn Sie jetzt nochmals an den Studienanfang denken, also als Sie das erste Mal an der Universität waren, wie ist dann alles so gekommen bis heute?“

Der Empfehlung von Schütze entsprechend wurde bei beiden erzählgenerierenden Fragen hinzugefügt, dass es keine Unterbrechungen vonseiten der Interviewerin geben werde, sondern erst im Anschluss an die Erzählung Nachfragen gestellt werden würden.

Während der Erzählung wurden eigene Deutungen und Gefühle zurückgestellt und zugehört, um die Gedanken und Gefühle des Gegenübers wahrnehmen zu können. Damit verbunden ist das Konzept, den Gesprächspartner gelten zu lassen und ihm ein Recht auf seine persönliche Sichtweise zuzugestehen sowie auf Bewertungen zu verzichten (vgl. Helfferich 2011, S. 91; Rosenthal 2014, S. 177). Nur so konnten die Relevanzen der Subjekte zur Geltung kommen. Während der Haupterzählung wurde somit die Rolle des „produktiv zuhörenden Erzählpartners“ übernommen (Schütze 1978, S. 28), sodass sich die Signale weitgehend auf „erzählunterstützende Signale“ wie Kopfnicken oder verbale Signale wie „hmm“ beschränkten. Erst nachdem die Interviewten eindeutig zu verstehen gegeben hatten, dass die Haupterzählung beendet war, begann die Phase des „narrativen Nachfragens“ (Schütze 1978, S. 30 ff.). In dem immanenten Nachfrageteil wurde auf interessante Stichwörter und Erzählstränge, die vom Erzähler/von der Erzählerin nur sehr kurz angesprochen worden waren, Bezug genommen (vgl. Schütze 1978, S. 89)

Im dritten Teil des narrativen Interviews, dem ‚exmanente Nachfrageteil‘ wurde hinsichtlich der vom Erzähler/von der Erzählerin ausgelassenen Themenkomplexe nachgefragt, und zwar in der Schlussphase des Interviews (vgl. Rosenthal 2014, S. 176). Der exmanente Teil der Studie bezog sich auf

die unterschiedlichen Lebensbereiche und solche Themen, die von zuvor Interviewten bereits angesprochen worden waren. Zudem wurden auch zentrale Themen der übergangstheoretischen Hochschulforschung angesprochen, wie beispielsweise Fragen zum Aufbau sozialer Beziehungen, zur Beziehungsgestaltung zu den Eltern sowie nach zentralen Ereignissen wie Prüfungen. Der exmanente Teil wurde in drei Teile aufgegliedert. Im ersten Themenkomplex ging es um das Studium als Lebensform, d. h. um die Gestaltung einer neuen Lebensphase. In diesem Zusammenhang wurden Fragen zum Alltag, zu Routinen, Wochenplanung und Zeiterleben gestellt, aber auch zur Wohnsituation, zu Hobbys, zum Freundeskreis, zu Aktivitäten im Freundeskreis sowie zu partnerschaftlichen Beziehungen. Im zweiten Themenkomplex wurden die Beziehungen zur Herkunftsfamilie und zum Herkunftsort angesprochen: das Erleben nach Hause zu fahren, die Frage, wie es ist, die Familie oder alte Freunde zu treffen. Thematisiert wurde auch die Frage, ob es Kontaktabbrüche gibt oder gab. Der dritte Themenkomplex bezog sich auf institutionelle, formale und informelle Ereignisse, die mit dem Eintritt in die Institution Universität im Zusammenhang stehen. Gefragt wurde, ob mit dem Eintritt in die Universität spezifische Gegenstände angeschafft wurden. Zudem wurde das Augenmerk auf Studienfachwechsel oder -abbruch gerichtet. Von Interesse war auch, inwiefern außerfachliche Beratungs- und Trainingsangebote genutzt wurden und ob die Interviewten sich in Fachschaften und autonomen Tutorien engagierten. Zu diesem Themenkomplex zählte auch der Umgang mit spezifischen universitätsspezifischen Praktiken, wie z. B. Vorlesungen, Klausuren, Seminare, Lerngruppen, Lesen wissenschaftlicher Texte, Vorbereitung und Halten von Referaten, Schreiben von Hausarbeiten oder Besuch von Sprechstunden. Im vierten Themenkomplex wurden Nachfragen zu den ökonomischen Ressourcen gestellt: Von Interesse war die allgemeine finanzielle Situation, die monatlich verfügbare Summe sowie die Frage nach den finanziellen Bezügen (Familie, BAföG oder Nebenjobs). Zum Abschluss des Interviews wurden noch zwei Vergleichsfragen gestellt, da eine solche Frage auf eine Bilanzierung abzielt und damit den sequenziellen Erzählfluss unterbricht. Gefragt wurde zum einen, was sich im Studium im Vergleich zur Schulzeit wie verändert hat, und zum anderen, was im Rückblick auf die Studienzeit zu den schwierigsten bzw. schönsten Erlebnissen zählt. Das Interview endet mit dem Rekurs auf einen positiven Erfahrungsstrom, sodass die Interviewten mit einem guten Gefühl aus dem Interview verabschiedet werden können.

4.4 Interviewauswertung

Alle Audioaufzeichnungen wurden vollständig transkribiert. In diesem Prozess wurden zudem alle Personennamen, Institutions- und Ortsangaben sowie weitere Angaben, die einen Rückschluss auf die Person hätten ermöglichen können, aus den Transkripten herausgenommen und durch alternative Angaben ersetzt. Wichtig bei der Auswahl alternativer Angaben war, dass der Bedeutungsgehalt, der in der ursprünglichen Angabe enthalten war, auch in dem anonymisierten Begriff vorhanden war. Konkret ist damit gemeint, dass z. B. Ortsangaben verfremdet wurden, dennoch die Zuordnung zu einem eher städtischen oder ländlichen Raum erhalten blieb. Ebenso wurden Namen der Interviewpartner*innen durch Namen mit einer identischen sprachlichen Herkunft ersetzt, um so „Mitgliedschaftssignale“ (Mecheril 2003, S. 154), die mit dem Namen verknüpft sind, in die Analyse einbeziehen zu können.

Im ersten Schritt der Auswertung wurde zunächst ein Überblick über das Material erarbeitet. Dabei ging es darum, das Material genau kennenzulernen und sich mit den Erfahrungen, die Studierenden im Laufe ihres Studiums gesammelt hatten, vertraut zu machen. Dazu wurden die Interviews mehrfach intensiv gelesen bzw. gehört sowie Name, Dauer des Interviews, aus welchen Teilsample das Interview stammt, Alter des Interviewten und Geschlecht notiert (vgl. Alheit/Dausien, 1985). Zudem wurde für jedes Interview ein thematischer Verlauf erstellt, der die inhaltliche Segmentierung und damit die Erfahrungsaufschichtung des Textes widerspiegelt. Entsprechend wurde stichpunktartig dargestellt: der Weg ins Studium sowie die relevant gesetzten Themen der ersten und zweiten Stegreiferzählung. Anschließend wurden zentrale Begriffe des immanenten und exmanenten Nachfrageteils notiert. Im Anschluss an diese erste Durchsicht wurden in Anlehnung an die Studie von Alheit und Dausien (1985) folgende Aspekte festgehalten: Thematische Verlaufslogik: Reihenfolge, Umfang der Themen und Themenspektrum, Darstellungsweise sowie Besonderheiten des Interviews. Notiert wurde auch, in welcher Reihenfolge und in welchem Umfang die Themen benannt wurden. Zum einen wurden die Inhalte der biographisch-narrativen Interviews deskriptiv dargestellt, und zum andere wurden Besonderheiten in Bezug auf die Handlungsorientierung und damit auf das „Wie“ der Erzählung notiert. Somit konnten erste Tendenzen des „Doing-Transition-Modus“ erfasst werden.

Ausgehend von dieser ersten Durchsicht aller Interviews, wurde eine Auswahl getroffen, in welcher Reihenfolge die einzelnen Fälle analysiert werden sollten. Der Auswahl wurden die Überlegungen von Schulze (2006) zugrunde gelegt: Er formuliert als Kritik, dass biographischen Texten häufig vorgeworfen werde, dass sie keinen ‚objektiven‘ Zugang zum Forschungsgegenstand ermöglichten. Dem kann jedoch entgegen gesetzt werden, dass es nicht Ziel von Biographieanalyse ist, einen solch objektiven Zugang zu schaffen. Vielmehr geht

es um die Frage, wie das Studium auf die einzelnen Individuen trifft und wie diese es „aufnehmen, verarbeiten und beantworten“ (Schulze 2006, S. 52). Zudem kann entgegnet werden, dass es gerade darum geht, „das subjektive Moment, das ihnen anhaftet, (...) das eigentliche Bedeutsame“ (Schulze 2006, S. 52) ist. „Widersprüche, (...) Verdrängungen, Rechtfertigungen, Selbsttäuschungen und absichtlichen Verfälschungen“ sind wichtige Hinweise für ein hermeneutisches Verstehen (Schulze 2006,

S. 52), das heißt für ein interpretatives Verstehen für das Zustandekommen der Modi des Doing Transitions. Dabei geht es nicht um eine Verallgemeinerung im „numerischen“ bzw. „quantitativen, statischen“ Sinne, sondern vielmehr um eine „theoretische Verallgemeinerung am Einzelfall“ (Schulze 2006, S. 52). Diese Überlegungen bestimmen somit auch die Auswahl und Reihenfolge der detaillierteren Analyse der Interviews: gleichartige Fälle, das heißt Fälle, die zu einem Typus gehören und damit als „gleichartig“ anzusehen sind, werden in entsprechender Reihenfolge analysiert. Zentral bzw. handlungsleitend waren die Forschungsfragen nach den Erfahrungen der Studierenden mit Studium bzw. deren Aufspaltung in relevante Themen sowie Formen des Umgangs mit diesen Themen zur Rekonstruktion der Modi des Doing Transition²⁴.

Ausgehend von dieser ersten Analyse wurde im zweiten Schritt eine *Timeline* erstellt, das heißt es wurden wesentliche Ereignisse und Umständen zu dem Aufwachsen der Menschen bis zum Studienbeginn deskriptiv dargestellt. Dieser Analyseschritt dient der Orientierung, um besser zu verstehen, wie der persönliche Weg ins Studium der jeweiligen Interviewten konkret verlaufen ist.

Dargestellt wurde aber in diesem Zusammenhang auch die Lebenssituation, wie sie sich zum Interviewzeitpunkt für den Interviewten zeigte²⁵. Damit wird es möglich, auch die „situativen Einflüsse“ auf die gezeigten Modi des Doing Transition in die Analyse oder vielmehr in Bezug zu der Frage, des Zustandekommens der Modi des Doing Transition, einfließen zu lassen. Mit diesem analytischen Schritt verbunden ist die Idee, dass nicht davon ausge-

24 Schulze (2006, S.48) weist darauf hin, dass für die Typenbildung die Forschungsfrage zentral sei, da der Typenbildung nur so eine Richtung gegeben werden könne. Denn wie sich die Typenbildung formiert, steht in Zusammenhang mit der Frage, was als „gleichartig“ angesehen wird (Schulze 2006, S.48). Oder anders formuliert: Das, was am Ende „als Typus in Erscheinung“ tritt, hängt sowohl von der „Physiognomie des Ausgangsfalls“ ab als auch von den „Vergleichsmöglichkeiten“, welche die „heuristische Einstellung des Forschers und seine Erkenntnisinteressen“ bestimmen (Schulze 2006, S. 48).

25 Damit können auch die Voraussetzungen der Übergangsgestaltung mitberücksichtigt werden, wie z. B. „normative Grundannahmen und Selbstverständlichkeiten, (...) ökonomische und soziale Ressourcen“, direkte oder indirekte Beteiligung von Akteur*innen, deren Rollen (-zuschreibungen) oder (-übernahmen), Aktivitäten im Übergang, Zugehörigkeiten sowie Fragen zu Grundannahmen von Gelingen und Scheitern. Damit beinhaltet die Situation des Interviewten wichtige Hinweise für die Analyse (Hof 2019, S. 353).

gangen werden kann, dass eine Person so ist, sondern vielmehr davon ausgegangen werden muss, dass sie sich in einer spezifischen Lebenssituation befindet, in die spezifische Konstellationen hineinwirken, was die Darstellung und Reflexion der Erfahrungen im biographisch-narrativen Interview auf eine bestimmte Art und Weise beeinflusst²⁶.

Im dritten Schritt wurde der persönliche Weg ins Studium herausgearbeitet. Zu diesem Zweck wurden die Eingangssequenzen der Interviews sequenzanalytisch ausgewertet. Damit wurden die in der Timeline benannten objektiven Bezugspunkte um die subjektiven Bedeutungszuschreibungen (vgl. Hof 2020) ergänzt. Während etwa Rosenthal (2015) in diesem Zusammenhang zwischen der erlebten und der erzählten Lebensgeschichte unterscheidet und sich durch den Vergleich dieser beiden Perspektiven Hinweise auf die jeweilige Besonderheit des Falles erhofft, weisen andere Autor*innen darauf hin, dass in den biographischen Erzählungen Erleben und Erfahrung untrennbar verwoben sind (z. B. Dausien et al. 2016, S. 29). Gemeinsam ist beiden Perspektiven aber das Plädoyer für solch ein sequenzanalytisches Vorgehen, welches darauf ausgerichtet ist, die Prozesse der Entstehung der Perspektive der Befragten in ihrem lebensgeschichtlichen Kontext zu rekonstruieren und dadurch auch neue Einsichten in soziale Wirkungszusammenhänge zu erhalten. Auch Dausien et al. (2016, S. 35) weist darauf hin, dass insbesondere die Eingangsphasen von autobiographischen Haupterzählungen wichtig für die Analyse seien. Begründet wird die Bedeutung der Analyse der Eingangssequenz damit, dass die Interviewten darin gezwungen sind, sich als „biographisches Subjekt“ einzuführen,²⁷. Auch wenn die Erzähler*innen prinzipiell frei sind, wie sie diese Aufgabe ausgestalten wollen, legt das kulturelle Schema es dennoch nahe, die eigene Herkunft zu thematisieren. In den Worten von Hahn (1988 zit. n. Dausien et al. 2016, S. 35) argumentieren die genannten Autorinnen, dass die autobiographischen Erzähler*innen den „Sprung zwischen Herkunft und späterem Lebensschicksal“ sinnvoll darstellen müssen, um Identität und Kontinuität zu konstruieren und sozial zu vermitteln (Dausien et al. 2016, S. 35). Es geht also um die „Verzeitlichung der Selbstdarstellung“, das heißt „gleiche Gegenwarten“ können „der Endpunkt extrem verschiedener Vergangenheiten sein“ (Hahn 1988 zit. n. Dausien et al. 2016, S. 35). Zum

26 Bezug genommen wird auf die Argumentation von Tiefel (2004), die in ihrer Dissertation auf der Basis von narrativen und leitfadengestützten Interviews sowie einer Dokumentenanalyse unterschiedliche Reflexionsweisen der Berater*innen herausarbeitet. Dabei entscheidet sie sich explizit gegen den „Typenbegriff“ und für den „Profil- Begriff“, der es ermöglicht, die „situativen Einflüsse“ in die Analyse einzubeziehen. An Stelle des Profilbegriffs wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an den im Graduiertenkolleg Doing Transitions gebräuchlichen Begriffe, d. h. in diesem Fall an dem Modus-Begriff festgehalten. Die Argumentation wird allerdings übernommen.

27 Auch Hof (2020, S. 113) weist darauf hin, dass entsprechend zu fragen sei, wie sich der Interviewte positioniert, wie er den Interviewer adressiert. Mit im Blick zu behalten und für die Analyse zu reflektieren sei die interaktive Herstellung des Textes.

Einsatz kommen „kognitive Figuren“, die zunächst für die Einführung des Biographen/der Biographin und „anderer Ereignisträger“ sorgen (Schütze 1984 zit. n. Dausien et al., S. 35). Schütze hat in seinen empirischen Analysen herausgefunden, dass Stegreiferzählungen in der Regel mit einer „beschreibenden Darstellung des biographischen Rahmens mit den einzelnen Darstellungspunkten der Geburt, des Elternhauses, der Geschwister, der Kindheit und ihrer Spielmilieus und weiterer in der Kindheit wichtiger sozialer Orte und Szenerien beginnen“ (Schütze 1984 zit. n. Dausien et al., 2016, S. 35). In der interpretativen Auswertung können jedoch nicht nur Inhalte herausgearbeitet werden, sondern auch die Art und Weise, „wie“ erzählt wird, das heißt „wie sich die erzählende Person selbst präsentiert und zu ihrer Welt in Relation setzt“ (Dausien et al. 2016, S. 36). Die Art und Weise, wie der „thematische Zuschnitt und Horizont“ in der Eingangserzählung ist, sowie die Art und Weise, wie die Selbst- und Weltbezüge zu Beginn „performativ konstruiert werden, lassen Rückschlüsse auf die Erzählhaltung und auch auf die autobiographische Erfahrungshaltung des erzählenden Subjekts zu“ – aber auch auf die kulturellen Muster, auf die das Subjekt sich „in seiner Darstellung bezieht“, sodass die Analyse der Eingangssequenz besonders aufschlussreich für die Rekonstruktion von Bildungsprozessen ist (Dausien et al. 2016, S. 36). Durch das Konzept der biographischen „Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze 1984 zit. n. Dausien et al., 2016, S. 35) werden Veränderungen in den sozialen Kontexten textförmig erfasst und somit der empirischen Analyse zugänglich gemacht.

Darüber hinaus wurde die Analyse der Eingangssequenz in der Kategorie „Persönlicher Weg ins Studium“ in den Falldarstellungen um die Analyse der Wege ins Studium ergänzt, die tendenziell mit dem Ziel, analytische Einsichten zu gewinnen, eher deskriptiv dargestellt und gleichzeitig mit analytisch-interpretativen Gedanken verknüpft wurde (vgl. Kapitel 5).

Zur Ergänzung der sequenzanalytischen Interpretation der Eingangserzählung wurde der weitere Teil des Interviews thematisch codiert. Dies bedeutet, dass anschließend eine detaillierte (Fein-) Analyse der Formen der biographischen Gestaltung der einzelnen Themen erfolgte zu den von den Studierenden relevant gesetzten Themenkomplexen:²⁸

- Erwartungen an das Studium,
- Selbstbilder: Vergangenheit — Gegenwart — Zukunft,
- Alltags- und Lebensweltgestaltung mit den Unterpunkten Wohnsituation und Selbstverständnis im Übergang,
- zum universitären Alltag im Übergang mit den Unterkategorien Eintritt in die Institution und Gestaltung des universitären Alltags,

28 Die Struktur der thematischen Codierung ist das Ergebnis der offenen thematischen Kodierung aller Interviews in MaxQDA sowie deren Bündelung.

- zu den sozialen Beziehungen im Übergang mit den Unterpunkten Partnerschaften, Familienbeziehungen und Freundschaften,
- Erfahrungen von Hilfe und Unterstützung im Übergang.

Im Fokus der eher deskriptiven Analyse stand die Frage, *was*²⁹ gesagt wurde und erst anschließend wurde die Frage bearbeitet, *wie*³⁰ es gesagt wurde (vgl. Hof 2020) Dazu wurde eine tabellarische Übersicht angefertigt, die sich wie folgt gliedert: Thema, Zitat und Zeilen des Interviewabschnitts, Memo, Analyse des Interviewabschnitts. Dabei wurde weniger feinalyistisch interpretiert, sondern das gesamte Interview und der Verlauf über die Zeit untersucht, um so die Modi des Doing Transition bestimmen zu können. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da gemäß den Prämissen ein Anliegen der Studie ist, die Studierenden selbst sprechen zu lassen, um möglichst realitätsnahe Einblicke in ihre Erfahrungen bzw. Erfahrungswelten zu ermöglichen. Nicht zuletzt konnte auf dieser Grundlage der Modus des Doing Transition bestimmt werden. Dabei handelt es sich um komplexe Arbeitsprozesse, in denen die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material, die theoretische Bearbeitung möglicher Interpretationsverfahren und die schrittweise Entwicklung eigener Auswertungsideen wechselseitig aufeinander bezogen sind. In den Worten von Schulze (2006, S. 52) lässt sich damit festhalten, dass mit diesem analytischen Vorgehen, welches die „individuell-biographischen Kontexte der autobiographischen Erzählungen“ voll ausschöpfte, letztendlich theoretische Verallgemeinerungen möglich sind, sodass der „einzelne Fall“ also eine „Ausdehnung ins „repräsentative Allgemeine“ erfährt.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass es mit diesem Forschungskonzept möglich wird, die Forschungsfragen zu beantworten, denn Biographieforschung ermöglicht „die Rekonstruktion der Perspektiven der Subjekte auf relevante Übergänge ebenso wie die Herausarbeitung des Umgangs mit zentralen Herausforderungen auch nicht-institutionalisierte Übergänge in die Relationierung mit anderen Lebensphasen bzw. anderen Dimensionen der Lebensführung“ (Hof 2020, S. 111). Zudem können mit diesem Verfahren die in dieser Zeit des Übergangs ins Studium stattfindenden Prozesse herausgearbeitet werden. Die durch die Interviews erhobenen Erfahrungen ermöglichen es „durch die Auswahl der dargestellten Handlungen und Ereignisse“ sowie durch ihre „Einbettung in konkrete Handlungssituationen“, nicht nur das

29 Hier geht es um die Konkretisierung der Inhalte oder in den Worten von Hof: „Was wird über Akteur*innen, Lebensereignisse, Erfahrungen, soziale Zugehörigkeiten und Lebenswelten, Übergängen etc. gesagt?“ (Hof 2020). Sie verweist darauf, dass dabei insbesondere auf die in den Texten enthaltene Aussagen über Welt zu achten sei, ebenso wie auf Besonderheiten dieser sozialen Welt sowie auf Hinweise zu Veränderungen (Hof 2020).

30 Daher geht es insbesondere um die Analyse sprachlicher Mittel. Erkennt werden können narrative Muster oder rhetorische Formen und Reflexionen (vgl. Hof 2020). In der Art und Weise, wie über Ereignisse gesprochen wird, konstituiert sich Bedeutung, was wiederum Hinweise auf den weiteren Verlauf der Lebensgeschichte gibt.

„Konstruktionsprinzip“ der Geschichte durch die individuellen Deutungen von Ereignissen herauszuarbeiten, sondern auch die Geschehnisse im Kontext der Handlungssituation“ zu beleuchten (Hof 2020, S. 145). Durch eine Analyse der Narrationen in solch einer Perspektive wird es möglich, die Rahmenbedingungen und Schlüsse im Umgang mit den spezifischen Handlungssituationen im Studium sichtbar zu machen (vgl. Hof 2020, S. 145). Gleichzeitig ermöglicht das biographietheoretische Konzept, auch die Gestaltungsleistung der Subjekte in den Blick zu nehmen, weil das Material Einblicke in die „individuellen Besonderheiten“ der „Lebensverhältnisse“ (Kohli 1978, S. 23f. zit. n. Alheit/Dausien 1986, S. 14) gibt.

5 Falldarstellungen — Modi des Doing Transitions

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Interviewauswertung und damit die rekonstruierten Erfahrungen der Menschen im Übergang ins Studium dargestellt werden.

Dazu werden die einzelnen Analyseschritte im ersten Schritt jeweils fallbezogen dargestellt und für sich interpretiert (Kapitel 5). Zunächst werden die Ergebnisse der Timelines (IIIa) dargestellt, danach wird der persönliche Weg ins Studium gezeigt (IIIb) und im letzten Schritt wird thematisch codiert (IIIc). Deutlich werden dadurch nicht nur die Herausforderungen, also das, was den Befragten im Studium widerfährt bzw. was sie vor dem Hintergrund ihres jeweils individuellen Referenzsystems als Herausforderung wahrnehmen, sondern auch, wie sie mit diesen Themen umgehen. Am Ende der Fallanalysen wird die Frage nach den Umgangsweisen der Interviewten mit den Herausforderungen im Studium in der Darstellung der Modi des Doing Transitions konkretisiert und mit weiteren Fällen verdichtet.

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage nach den Erfahrungen von Studierenden im Übergang ins Studium vergleichend gezeigt. Sichtbar wird, dass die Herausforderungen der Menschen im Übergang ins Studium ähnlich sind, sie aber dennoch unterschiedlich damit umgehen.

In Kapitel 7 werden die Ergebnisse auf ein höheres Abstraktionsniveau gebracht und in die dargestellten Theorien rückgebunden und eingebettet, sog. Re-Theoretisierung.

5.1 Hanne Hanke (20): Modus der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung

5.1.1 *Timeline*

Hanne Hanke ist zum Interviewzeitpunkt 20 Jahre alt. Sie stammt aus einem Akademikerhaushalt, in dem Bildung, wie sie es formuliert, ein hohes Ideal darstellt. Ihre Eltern sind Architekten und sie hat zwei jüngere Schwestern. Ihre Mutter arbeitet während ihrer Schulzeit halbtags, um so für Hanne und ihre Schwestern gut sorgen zu können.

Die Frage, ob Hanne studieren würde, stand für diese nie zur Diskussion, was sie damit begründet, aus einem Akademikerhaushalt zu sein. Entsprechend hat sie in Baden-Württemberg nach der 12. Klasse Abitur gemacht. Unterstützt durch ihre Familie, entscheidet sie sich in der 11. Klasse ein Praktikum bei ihrem Onkel bei einer Entwicklungshilfeorganisation in einer Großstadt zu machen. In diesem Zusammenhang entwickelt sie das Ziel, nach dem Abitur Politikwissenschaften zu studieren. Sie leistet einen Freiwilligendienst in einer

Grundschule in Ghana. Dieser Schritt war für sie sehr wichtig, was sie damit begründet, dass sie sich zunächst als Mensch weiterentwickeln wollte. Zudem wollte sie auch ihren eigenen Weg gehen und nicht nur dem Plan ihrer Eltern folgen. Die Zeit in Ghana selbst gestaltet sich für Hanne sehr herausfordernd.

Zurück in Deutschland freut sich Hanne über den Luxus wie weiße Wände, saubere Kleidung und gutes Essen, gleichzeitig hatte sie aber auch einen Kulturschock. Nach drei Monaten zu Hause begann sie ein Orientierungstudium in einem Kolleg in Universitätsstadt. Zum Interviewzeitpunkt ist sie dort im zweiten Semester.

5.1.2 *Persönlicher Weg ins Studium*

Hanne Hanke beginnt ihre Erzählung damit, sich mit den Erwartungen der Eltern auseinanderzusetzen und sich in einem bestimmten Milieu zu verorten. So beantwortet sie die Frage, wann sie das erste Mal über ein Studium nachgedacht hat und wie dann alles so gekommen ist, durch einen Hinweis auf ihre soziale Herkunft:

„Ich glaube, ich habe das nie infrage gestellt, weil ich aus einem Akademikerhaushalt komme. Also meine beiden Eltern haben studiert. Und deswegen war es *k e i n e O p t i o n*, darüber nachzudenken, nicht zu studieren. Also es ist nicht so, dass ich *gezwungen* wurde. Und das war auch kein Zwang, würde ich sagen durch meine Eltern. Aber es war deshalb irgendwie *k l a r*, dass man das Abitur macht und dann studiert. Deswegen würde ich sagen, weiß ich gar nicht, wann ich das erste Mal über ein Studium so konkret nachgedacht habe, weil ich mich gar nicht überhaupt damit auseinandersetzen musste, ob ich es überhaupt machen will. (3)“

Sie weist auf die Selbstverständlichkeit des Übergangs an eine Universität hin und verortet sich dabei als Person durch Verweise auf ihre Familie, wobei nicht einzelne Personen oder Berufe angesprochen werden, sondern die Milieuzugehörigkeit. Die Selbstpositionierung als eine Person, die aus einem Akademikerhaushalt kommt, hat Folgen für das individuelle Verhalten. Es bedeutet

„einen hohen Anspruch an sich selbst zu haben, was man beruflich macht oder warum man Sachen macht. Und Sachen auch gut zu machen, also beruflich Aufgaben oder Herausforderungen, denen man gestellt ist, gut zu bewältigen so.“

Studium ist damit für Hanne nicht nur Broterwerb, sondern eine Lebensweise, die sie von den Eltern vorgelebt bekommen hat.

Nachdem sie sich in der ersten Sequenz mit den Erwartungen der Eltern auseinandersetzt, setzt sie sich in der folgenden Sequenz mit den Erwartungen des Onkels auseinander, indem sie bei ihm ein Praktikum macht und damit seinen Weg nachahmt. Hier wird deutlich, dass die Familie bei Hanne einen großen Einfluss auf die Gestaltung ihres Berufslebenslaufs hat. So orientiert sie sich an ihrem Onkel, indem sie ihn auf seiner Arbeitsstelle besucht. Sie

erklärt, dass sie das Praktikum als sehr ‚spannend‘ erlebt hat, wodurch sie sich zum ersten Mal die Frage stellt, was sie tun muss, um den Beruf ihres Onkels künftig einnehmen zu können. In diesem Zusammenhang definiert sie für sich das Berufsziel, Politikwissenschaftlerin werden zu wollen.

Anschließend beschreibt sie eine weitere Auseinandersetzung, die bei der Gestaltung des Übergangs ins Studium von zentraler Bedeutung ist: die Auseinandersetzung, ob sie nach dem Abitur direkt ein Studium aufnehmen möchte oder ob sie zunächst eine alternative Tätigkeit wie ein Freiwilliges Soziales Jahre oder ein Weltwärtsjahr machen möchte. Hanne entscheidet sich zusammen mit ihrem Freund für ein Weltwärtsjahr³¹. Zum Ende ihrer Zeit in Ghana setzte sie sich dann erneut mit der Frage auseinander, wie es weitergehen soll. Dabei hält sie an ihrer Entscheidung aus der 10. Klasse fest, dem Vorbild ihres Onkels zu folgen. Sie will Politikwissenschaften studieren vgl.

„Und dann habe ich angefangen, mehrere (), was ich studieren will, am Ende des Jahres. Habe mich dann für Politikwissenschaften entschieden.“

Zuvor möchte sie jedoch das Orientierungsstudium im Kolleg in Universitätsstadt besuchen. Studierende erhalten in diesem Kontext die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichen Studienfächern auseinanderzusetzen, um auf dieser Grundlage eine begründete Studienentscheidung treffen zu können. Damit wird deutlich, dass die Milieu- bzw. Familienzugehörigkeit nicht nur mit abstrakten Erwartungen einhergeht. Auch in konkreten Entscheidungen orientiert sie sich an den Empfehlungen von signifikanten Anderen. So hatte auch ihr Onkel ein Orientierungsstudium durchlaufen.

„Wieder wahrscheinlich das, wofür ich selber nicht viel kann. Mein Onkel hat das gemacht (...). Und seitdem erzählt er immer wieder davon. Und er fand es ganz toll. Meine Mutter ist immer noch einhundertprozentig davon überzeugt. Und ich, das war auch so eine Idee, die meine Eltern für mich hatten, nach der Schule zu machen.“

Zugleich ist es ihr auch wichtig deutlich zu machen, dass sie nicht nur den von ihren Eltern für sie vorgesehenen Weg gegangen ist. Sie hat nicht einfach gemacht, was ihre Eltern wollten, sondern sie ist zunächst ins Ausland gegangen, um sich selbst und infolge einer eigenen Auseinandersetzung für das Orientierungsstudium zu entscheiden. In dem folgenden Zitat zeigt sich also, wie sich der Ablösungsprozess bei Hanne gestaltet:

„Und ich habe mich ganz krass dagegen gewehrt. Also ich fand, habe es auch eigentlich, ja, als etwas Negatives gesehen und auch immer dagegen argumentiert, warum das O-Kolleg nicht gut finde und für mich das niemals infrage kommt, das nach der Schule zu machen. Einfach weil das für mich dann so vorgefertigter nachgeahmter Weg war meines Onkels, weil er auch eben beruflich in die gleiche Richtung geht und ich auch, oder gegangen ist, in die jetzt auch gehen will.“

31 Ein Weltwärtsjahr ist ein entwicklungspolitischer Freiwilligendienst (vgl. <https://www.weltwaerts.de/en/home.html>).

Hanne wollte ihren eigenen Weg gehen und hält die Entscheidung, zuvor nach Ghana zu gehen und erst dann der Empfehlung ihrer Eltern zu folgen, für eine gute Umgangsweise. So formuliert sie, dass sie das Kolleg durch diese Erfahrung als etwas anders wahrgenommen hat und sie damit nicht dieser absoluten ‚akademischen Laufbahn‘, die ihre Familie für sie vorgesehen hat, gefolgt ist.

Zusammenfassend lässt sich in der Eingangserzählung von Hanne festhalten, dass es sich um einen Prozess handelt, indem sich Hanne mit den Erwartungen der Eltern, des Onkels und auch des institutionalisierten Lebenslaufs auseinandersetzt. Ihr sind die Erwartungen durchaus bewusst und sie setzt sich bewusst in Relation dazu, indem sie diese einerseits erfüllt und dennoch in der biographischen Gestaltung des Übergangs ihren eigenen Weg geht. Damit ist ihre auf das Studium als biographischer Übergang bezogene Perspektive ein Übergang, in dem es um Persönlichkeitsentwicklung geht. Bereits ihre Eltern haben ihr vorgelebt, dass „Bildung ein hohes Ideal“ darstellt und dass es im Leben darum geht, sich Ziele zu setzen und diese zu verfolgen. Diese auf das Leben bezogene Perspektive ahmt Hanne nach, indem sie den Anspruch verfolgt, sich als ganze Person entwickeln zu wollen.

5.1.3 Erwartungen an das Studium

Hanne Hanke hat sehr hohe Ansprüche und Erwartungen an sich selbst. So reflektiert sie in ihrem Tagebuch, dass sie nicht wie von den Dozierenden des Kollegs vorgelebt für ein Fach brennt, sondern dass sie viele erfüllende Dinge kennt, liebt und auch erreichen will wie Partnerschaft, Kinder, Hobbys, Natur, Musik, Tanzen, einen erfüllenden Beruf und gleichzeitig Familie. Dieser hohe Anspruch, Studium als Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen, zeigt sich nicht nur lebensübergreifend, sondern auch grundsätzlich in ihrer Alltagsgestaltung. So erklärt sie im Interview, dass sich ihre Tage wie folgt beschreiben lassen:

„Aufstehen, schnell frühstücken, dann arbeiten, solange es geht, sich ablenken lassen und essen, sich weiter ablenken lassen, merken, dass der halbe Tag vorbei ist, schnell wieder arbeiten. Dann denken, ach, ich habe kein Leben, versuchen, noch irgendwie was zu machen, womit man merkt, ach, ich arbeite nicht nur. Also irgendwie so jeden Tag ein Gleichgewicht finden zwischen arbeiten und Freundschaften pflegen, machen, worauf man Lust hat und sich selbst eine Agenda zu setzen. Also nicht nur das zu tun, was man machen muss, sondern sich auch zu überlegen, was man selber machen möchte. Ja, frühstücken, Mittag essen, Abend essen, zwischendurch irgendwelche Snacks, Kurse besuchen, rausgehen irgendwie, also draußen sein, mit Freunden quatschen. Jeden Tag mache ich alles so ein bisschen. Und trotzdem versuchen, so lange wie möglich jeden Tag dem Wahnsinn zu entkommen, in dem ich arbeite. Ja, also irgendwie dieses Gleichgewicht jeden Tag zu suchen. Das ist so mein Alltag würde ich sagen.“

Ihre Erwartung an sich selbst ist also, ein Gleichgewicht zu finden zwischen all den Dingen, die ihr wichtig sind. Dabei macht sie nicht den Eindruck glücklich zu sein, sondern agiert im Modus des Abarbeitens und damit im Modus des ‚Getriebenwerdens‘. In der Textpassage zeigt sich auch, dass der Übergang hochgradig individualisiert ist, sich selbst zu steuern, sich Ziele zu setzen und abzarbeiten, was abzarbeiten ist. Sich ablenken lassen ist ebenso ‚getrieben‘.

Gleichzeitig kann auch herausgearbeitet werden, dass Hanne über eine hohe Arbeitsethik verfügt. Im Hinblick auf die Frage, was sich daraus in Hannes Perspektive für den Übergang ergibt, lässt sich Folgendes festhalten: Ihre Erwartung an das Studentinnen-Dasein besteht nicht darin, beispielsweise das soziale Leben besonders in den Fokus zu rücken, sondern ihre Erwartung ist verknüpft mit einer hohen Arbeitsethik und einer relativ individualisierten Verwirklichung der Dinge, die ihr wichtig sind.

5.1.4 Alltags- und Lebensgestaltung

5.1.4.1 Übergang in die neue Stadt und Wohnen

Den Wohnkontext im Orientierungs-Kolleg erlebt Hanne als kalt und unpersönlich. Sie stellt sich die Frage, wie sie sich jemals dort zu Hause fühlen soll. Die Menschen dort beschreibt sie als spannend, ehrgeizig und willensstark. Viele betreiben exzessiv Sport. Auch erleben ihre Mitbewohner*innen die Trennung von zu Hause noch sehr stark und haben das Bedürfnis, schnell jemanden zu finden, mit dem sie eine enge Freundschaft entwickeln können. Dies bedeutet sich beispielsweise jederzeit zu der Person dazugesellen zu können. Diese Beobachtung hat sie sehr unter Druck gesetzt, weil sie daraus geschlussfolgert hat, dass sie auch schnell Freunde finden müsse. In diesem Prozess hat sie herausgefunden, dass sie eine Person ist, die nicht so schnell darin ist, neue Freunde zu finden. Vielmehr ist sie eine Person, die die Frage der Beziehungsdefinition erst einmal offenlässt und die davon überzeugt ist, dass sich bei gemeinsamen Interessen eine tiefergehende Freundschaft entwickelt, die somit erst im Laufe der Zeit dann auch als solche bezeichnet werden kann. An diesem Beispiel wird deutlich, wie sehr der Wohnkontext, der im Orientierungsstudium sehr stark institutionell gerahmt ist, für Hanne relevante Themen bestimmt. Auch ihr Selbstverständnis im Hinblick auf die Frage, wer sie eigentlich sein möchte in diesem Zusammenhang, wirkt im Hinblick auf unterschiedliche Ebenen sehr stark irritiert.

In Bezug auf die Konstitution des Übergangs wird deutlich, welche Auswirkungen die Wohnsituation hat. Das soziale Umfeld führt zu einer sehr starken Infragestellung der eigenen Identität.

5.1.4.2 *Eintritt in die Institution: Universität als Herausforderung*

Der Eintritt in das Orientierungskolleg gestaltet sich bei Hanne mit einer großen inhaltlichen Überzeugung. Im Unterschied zu einem regulären Studium besteht in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, Prioritäten selbst zu setzen, was für Hanne ein zentrales Thema im Übergang darstellt. Auch das Thema, von selbst für das Studium arbeiten zu müssen, gestaltet sich zu Beginn schwierig.

Und ich glaube, das ist auch ziemlich normal, wenn man anfängt zu studieren, wahrscheinlich dass man, vielleicht nicht von Anfang an, erkennt, dass es eben nicht mehr so ist, dass man gezwungen ist, irgendetwas zu tun, sondern dass man sich ja selbst dafür entschieden hat. Und deshalb auch von selber dann dafür arbeiten muss. Also in der Schule war es ja wahrscheinlich immer so irgendwo nicht bei allen, aber dass man letztendlich da war, weil man sein musste. Und deshalb immer ein bestimmter Aspekt hineingespield hat in gewisser Weise, dass man es halt macht, wenn man es muss. Und auch nicht ganz den Mehrwert davon erkennen kann. Und das ist ja beim Studium ganz anders. Aber ich glaube, da umzudenken, dauert halt voll lange“.

Hanne hat hohe Ansprüche an sich selbst, wodurch sie das Gefühl hat, dass ihr wenig Zeit bleibt, der eigenen Studienagenda zu folgen. Die stark auf den Intellekt ausgerichtete Studienkultur sowie die durch Dominanz geprägte Diskussionskultur führt bei Hanne zu einem starken Hinterfragen ihres eigenen Selbstverständnisses: Sie kommt zu dem Ergebnis, dass zu ihren Stärken zählt, die Gruppe gut zu reflektieren. Durch die Thematisierung des Zusammenspiels leistet sie einen Beitrag zur Gruppe.

Auf die Frage nach den Herausforderungen nennt Hanne die Verbindung von Leben und Studium. Aufgrund ihrer hohen Ansprüche an sich selbst steht sie häufig unter dem Druck, produktiv sein zu müssen, weshalb es ihr nur schwer gelingt, einen Ausgleich zu finden. Damit verknüpft erlebt sie es auch als problematisch, permanent zwischen Leben und Arbeiten entscheiden zu müssen. Zwar ist sie in Universitätsstadt gekommen, um wissenschaftlich arbeiten zu lernen, gleichzeitig möchte sie aber auch Freundschaften knüpfen. Einen Mittelweg zwischen diesen Erwartungen an sich selbst zu finden, beschreibt sie als sehr schwierig. Die Problematik verstärkt sich dadurch, dass sie sehr langsam arbeite, wodurch ihr wiederum die Zeit fehle, sich z. B. Freundschaften zu widmen. So muss sie sich bewusst daran erinnern, sich bei Menschen zu melden, Briefe zu schreiben oder etwas mit Menschen im Kolleg zu unternehmen, da sie es sonst nicht macht. Viel eher verbringt sie den ganzen Tag in der Bibliothek, lernt und liest oder fotografiert oder malt. Gleichzeitig bleibt der Produktivitätsdruck, das Gefühl nicht genügend Zeit für die eigenen Prioritäten zu haben:

„Oder man kann studieren, versuchen das Wichtigste von dem zu lesen, was man lesen soll, aber sich immer noch seine eigene Agenda zu setzen. Also sich auch selbst zu überlegen,

wohin will ich mich denn entwickeln? Ich habe das Gefühl, dass ich für das Zweite wenig Zeit habe gerade. Was ich sehr schade finde.“

Im Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung des Eintritts in die Universität für den Übergang wird deutlich, dass dieser mit neuen Themen und Herausforderungen einhergeht, welche die Interviewte vor neue Herausforderungen stellen. So führen die neuen Strukturen nicht nur zu einem Hinterfragen des eigenen Selbstverständnisses, sondern auch zur Aneignung neuer Aktivitäten und Praktiken. Deutlich wird dabei auch, dass Hanne die Gestaltung des Übergangs hoch individualisiert bearbeitet. Sie beschäftigt sich vorwiegend mit sich selbst und mit ihrer Arbeit. In der Art und Weise des Sprechens zeigt sich ihr familiärer Habitus, Dinge auch gut machen zu wollen und einen hohen Anspruch an sich zu haben. Damit erweist sich der Eintritt in die Universität als Phase der Kontinuität familialer Lebensweisen – einer Lebensweise, die als Ergebnis detaillierter Selbstreflexionsprozesse präsentiert wird, in denen es darum geht, das Studium als Gesamtarrangement zu betrachten und alle Lebensbereiche gut weiterzuentwickeln.

5.1.4.3 *Gestaltung des universitären Alltags*

Diesen Ansprüchen entsprechend beschreibt Hanne ihren Alltag als den Versuch, ein Gleichgewicht zu finden zwischen den Erwartungen und Ansprüchen in den unterschiedlichen Lebensbereichen: arbeiten und Freundschaften pflegen, tun, worauf sie Lust hat und sich selbst eine Agenda setzen. Außerdem gibt es morgens, mittags und abends Mahlzeiten, dazwischen Snacks, Kurse und Aktivitäten im Freien mit Freunden.

Für ihr Studium liest sie aktuell Texte für verschiedene Kurse. Zudem bereitet sie gerade eine Exkursion nach Rom vor, indem sie ein Referat zu einem historischen Monument vor Ort erstellt. Zu den Vorbereitungen zählt auch die Erstellung eines Reiseführers, für den sie aktuell selbst Texte zu bestimmten Themen schreibt. Wichtig ist für sie aktuell, auch Französisch zu lernen. Zwischendurch recherchiert sie immer wieder, um herauszufinden, welche Kurse sie als Nächstes besuchen möchte. Sie unterscheidet zwischen Pflichtveranstaltungen und Veranstaltungen, die sie gern besucht. Abschließend betont sie jedoch nochmals, dass ihre Hauptaktivität lesen sei. Gefühlt liest sie zwischen 50 und 60 Seiten täglich: zu Religionswissenschaften, Politik, politischer Theorie und Wissenschaftstheorie. Dabei versucht sie die wissenschaftlichen Standpunkte der jeweiligen Autoren*innen nachzuvollziehen. Im Lesekreis beschäftigt sie sich gerade mit Hannah Arendt. Sie versucht zu verstehen, worum es ihr geht, und diskutiert die Frage, was ihre Perspektiven für die aktuelle Gesellschaft bedeuten. Auf diesem Weg will sie das wissenschaftliche Arbeiten lernen: verstehen und das aus den Texten herausfiltern, was für die eigenen Fragestellungen wichtig ist. Deshalb liest sie die Texte mehrfach, das heißt sie unterstreicht, macht Kommentare und Symbole in die

Randnotizen, fasst diese dann in eigenen Worten zusammen. In diesem Prozess realisiert sie, was wirklich relevant ist. Diese Techniken werden im Studium aktuell stark thematisiert und geübt.

Zu ihren aktuellen Aufgaben zählt auch das Anfertigen einer Trisemesterarbeit. Dies bedeutet, sich selbst eine Fragestellung zu überlegen bzw. zu entwickeln, sich Literatur zu suchen, die Fragestellung anzupassen, das Thema einzugrenzen, erneut die Frage anzupassen, Literatur auszuwählen und zusammenzustellen, erneut zu lesen, sich zu überlegen, wie das Gelesene auf die Fragestellung bezogen zusammenzufassen ist. Wichtig ist ihr dabei, den Text gut zu strukturieren und Aussagen im Text stark zu machen.

Auch Referate gehören zu ihrem universitären Alltag. Pro Stunde im Kurs wird ein Referat gehalten. Sie versucht sich immer zu melden, weil es ihr sehr viel Spaß macht. Dabei geht es nämlich nicht nur darum, die Argumentation nachzuvollziehen und chronologisch darzustellen, sondern die Informationen in einen anderen Kontext gebracht und neu – zu einem sinnvollen Aufbau – sortiert werden. Da sie in diesem Zusammenhang auch häufig noch nach Zusatzinformationen sucht, lernt sie sehr viel. Da in den letzten beiden Wochen die Vorbereitung der Exkursion anstand, konnte sie keine Referate halten, was sie sehr ärgert. Auch darin drückt sich erneut ihr hoher Anspruch aus.

Das Kontrollgefühl in Bezug auf die Zeit hat Hanne verloren. Am Ende der Woche kann sie bereits nicht mehr sagen, was am Anfang der Woche passiert ist. Ihre Tage sind sehr unterschiedlich. Sie kann sich nur erinnern, wenn sie ihre Erlebnisse in einem Tagebuch dokumentiert. Andernfalls ist alles eins. Sie hat permanent das Gefühl, dass ihre Zeit „einfach weg ist“. Oft wundert sie sich, wie viel Zeit vergangen ist. Sie kann häufig nicht mehr sagen, was in dieser Zeit passiert ist. Ständig hat sie den Eindruck, dass es ihr aktuell nicht gelingt, die Zeit gut zu nutzen. Während sie in Ghana morgens aufgestanden ist und dachte, „ach, eine Stunde zu spät. Zwei Stunden zu spät. Ach der Tag ist lang. (.) Es wird schon alles gut klappen, wie es geplant war“, erlebt sie es im Studium ganz anders: sie steht morgens auf und möchte einen produktiven Tag gestalten. Sie überlegt sich dann, was sie machen möchte, stellt später fest, dass es nicht funktioniert. Die Einstellung, jeden Tag produktiv nutzen zu wollen, prägt aktuell ihr Zeitgefühl. Sie freut sich sehr auf die vorlesungsfreie Zeit und hofft, dass es ihr gelingen wird, sich treiben zu lassen. Dennoch verdeutlicht Hanne, dass sie sehr große „Lust auf das hat“, was sie aktuell macht. Sie führt an, dass sie sich für die Kurse frei entscheidet, wodurch sie sehr große Lust auf die Inhalte hat. Da sie möglichst viel aus den Kursen mitnehmen möchte, liest sie auch die Texte zur Vorbereitung, da es sonst als Zeitverschwendung zu betrachten ist. Sie hat es bisher selten erlebt, mit Ausnahme von Französisch, dass sie gar keine Lust auf eines der Angebote hatte. Viel eher stellt sich die Situation für Hanne so dar, dass sie denkt: „oh schade, ich würde das auch noch gerne machen. Und ich habe gar keine Zeit dazu.“ Als Herausforderung erlebt sie insbesondere die Notwendigkeit des Selektierens

und Priorisierens zwischen dem „was man wirklich gerne machen will, und dem, was man nur ein bisschen oder wenig-, ein bisschen weniger als wirklich gerne machen will“. Gern hätte sie auch mehr Zeit für Hobbys, was aber mit 18 Wochenstunden Kurse kaum möglich ist. Etwas besorgt blickt sie auf das „richtige“ Studium, das sich über einen noch deutlich höheren „Workload“ auszeichnet. Sie hofft, dass der damit in Zusammenhang stehende Zwang nicht dazu führen wird, dass sie mit weniger Motivation studieren wird.

Bezogen auf den Übergang zeigt sich nicht nur, das Zerrissen-Sein zwischen unterschiedlichen Ansprüchen, sondern auch eine permanente Validierung aktueller Gestaltungspraktiken im Studienalltag sowie die Entwicklung und Aneignung von neuen Fertigkeiten.

5.1.5 Soziale Beziehungen im Übergang

5.1.5.1 Familienbeziehungen im Übergang

Auch die Beziehungen zu ihren Eltern verändern sich: ihr Vater sucht sehr viel Kontakt, skypst sie häufig an. Sie reden viel häufiger und auch über andere Dinge als „früher“:

„Und mein Vater hat extrem viel Kontakt mit mir gesucht, was ich gar nicht gedacht hätte. Ich dachte, ich würde viel mehr mit meiner Mutter kommunizieren, so typisch, wie es oft ist. Aber mein Vater hat sich super oft bei mir gemeldet und wir haben super viele Mails geschrieben und er hat mich oft einfach angeskypst spontan. Und dadurch habe ich ihn von einer ganz anderen Seite kennengelernt und wir haben angefangen, ganz anders miteinander zu sprechen, dadurch, dass ich außen vor war so ein bisschen, und ich nicht in den Alltag integriert war, hat er mir ganz andere Sachen von sich erzählt. Und ich habe ihn viel mehr so als individuelle Person wahrgenommen, dadurch, dass er so viel erzählt hat. Weil er gesagt hat, wie es ihm gerade geht, was er dann toll findet an seinem Leben oder was er gerade problematisch findet oder einfach so spontane Erlebnisse erzählt hat. Das hätte ich nie gedacht, dass das mal so kommen würde, aber das war voll schön und das ist auch immer noch so. Und er ist auch derjenige, der immer sagt, ich freue mich, wenn du Weihnachten nach Hause kommst und solche Sachen (...). Und dadurch haben wir ein richtig tolles Verhältnis entwickelt.“

Auch wenn der Kontakt zu ihrer Mutter nicht so häufig ist wie zu ihrem Vater, so hat sich auch die Beziehung zu ihr verändert:

„(...) und einfach voll interessiert daran, was ich so mache. Und erzählt mir auch mehr über sich, wie mein Vater, was sie vorher nicht gemacht hat, weil sie-, ja, sie verfolgt so eine Linie, dass die Mutter nicht die beste Freundin ihrer Tochter sein sollte, und deswegen haben wir über bestimmte Themen nie gesprochen. Weil das für sie immer eine Grenze war. Und sie gesagt hat, das sind Themen, wo du mit deinen Freunden darüber sprechen kannst und nicht mit mir und das hat sich jetzt so ein bisschen entspannt dadurch, dass ich älter geworden bin, nicht mehr zu Hause wohne, nicht mehr nur die Tochter bin, sondern irgendwie auch mein eigener Mensch bin und irgendwie auch erwachsen geworden bin. Dadurch muss sie da glaube ich nicht mehr so klar unterscheiden einfach. Und das hat sich bei beiden richtig entspannt und das finde ich auch sehr angenehm.“

In diesen beiden Interviewausschnitten zeigt sich, dass sich nicht nur die Person selbst verändert, sondern auch das Rollenverständnis der mit ihr in Beziehung stehenden Menschen. Für die Entwicklung von Hanne bedeutsam ist sicher auch, das zeigen die beiden Zitate sehr gut, dass sie elterliche Fürsorge erfährt und damit sehr gute und sichere soziale Bedingungen vorfindet, die sie darin unterstützen, sich auf die neuen Lebenswelten im Studium einlassen zu können. Sie verfügt über die innere Gewissheit, dass sie zu Hause einen Ort vorfindet, an dem sie „sie selbst sein“ kann. Das gibt ihr Halt und innere Handlungsspielräume:

„Als am Montag ein großer Teil unseres Jahrgangs zurück nach Stadt 1 gefahren ist, war ich kurz traurig. Ich habe noch zwei wunderbare Wochen vor mir, die ich zunächst mit Janne in Rom, dann mit einer Gruppe in Venedig und auf einer Wanderung verbringen werde. Darauf freue ich mich sehr und ich hatte seit dem Studium noch nie Heimweh, aber in dem Moment dachte ich, es wäre schön, nach Hause zu fahren. Auch weil ich mich freue, Eltern, Schwestern und Freunde wiederzusehen, aber noch viel mehr, weil ich es gerade schön fände, in ein gewohntes, angenehmes Umfeld zurückzukehren. Wo ich genau weiß, wie ich mich in das Umfeld einzubringen habe, wie ich mich anpasse, jeder mich, meine Körpersprache und Worte problemlos lesen kann. Neue Freunde kennenzulernen, bedeutet eben auch noch nach fünf Monaten die eigene Rolle herauszufinden und sich in ein neues Umfeld einzufügen. Aber ich freue mich auf die nächste Zeit. Ich will das Kulturprogramm in der nächsten Woche noch ein wenig fortsetzen.“

Auch das Verhältnis zur ihren Schwestern ändert sich sehr in dieser Lebensphase ebenso wie sich die Rollen der Schwestern innerhalb der Familie verändern. Während der Kontakt zu ihrer 16-jährigen Schwester weniger wird, wird der Kontakt zu ihrer 6-jährigen Schwester häufiger. Die Ältere genießt es sehr, nun mehr Aufmerksamkeit von ihren Eltern zu erhalten, weniger mit Hanne verglichen zu werden. Die jüngere Schwester freut sich immer sehr auf den Besuch von Hanne. Da beide Eltern seit Hannes Auszug wieder voll arbeiten, ist sie viel allein und genießt es, Hanne „ganz für sich“ zu haben.

Damit zeigt sich, dass die Lebensphase Studium nicht nur einen Übergang für die Biographin darstellt, sondern auch mit vielfältigen Veränderungen der Beziehungsstrukturen und Rollenselbstverständnissen ihrer Familie einhergeht.

5.1.5.2 *Partnerschaftliche Beziehung im Übergang*

Hanne ist zum Interviewzeitpunkt in einer Beziehung. Seit drei Jahren sind sie ein Paar, seit zwei Jahren haben sie eine Fernbeziehung. Aktuell ist er in den USA. Sie haben entschieden sich in dieser Zeit nicht zu sehen, da beide ihren ‚eigenen Erfahrungen‘ in den jeweiligen Zusammenhängen machen wollen. Teilhabe an den Erfahrungen des anderen ist somit nur durch Gespräche möglich. In Hannes Perspektive haben sie viel Kontakt, weil sie sich täglich schreiben und einmal pro Woche telefonieren.

Im Hinblick auf die Partnerschaft in der Zeit des Übergangs wird deutlich, dass das Eintreten der beiden in unterschiedliche Lebenswelten zu Schwierigkeiten in der Beziehung führt und sich zumindest für Hanne auch als Belastung darstellt.

„Meine Stimmung. (3) Hat sich auf jeden Fall geändert. Mir geht es nicht-. Also, mir ging es die letzten Monate nicht ganz so gut, wie (.) in Ghana. Und auch nicht ganz so gut, wie (3) in meiner S c h u lzeit. Aber ich glaube, das liegt daran, dass (.) es mir am Anfang-, oder am Anfang es zwischen meinem Freund und mir im Kolleg auch noch nicht so gut lief. Eben weil (er) diesen Job hatte. Dadurch die Kommunikation, was (war), was mich wahnsinnig angestrengt hat. (.) Und (mir jeden Tag) echt Druck gemacht habe. Und ich habe das Gefühl, das Gefühl transportiere ich immer noch so ein bisschen mit. (.) Aber das legt sich langsam so ein bisschen. (.) Das ist ganz schön.“

Während sie im Vorjahr beide in Afrika waren und ähnliche Erfahrungen gemacht haben, unterscheidet sich ihre Situation aktuell grundlegend: Während sie sich sehr stark intellektuell beschäftigt, steht bei ihrem Partner Johann die menschliche Auseinandersetzung im Fokus. Noch schwieriger war die Situation zu Beginn ihrer Zeit in Universitätsstadt: Johann arbeitete in Schichtarbeit, um Geld zu verdienen, was für ihn sehr anstrengend war. In dieser Zeit hätte er mit Hanne gern mehr Kontakt gehabt. Diese war jedoch zu Studienbeginn sehr eingebunden, sodass sie sich nicht melden konnte und wollte. Dennoch hat sie dieses asymmetrische Kontaktbedürfnis sehr belastet. In den USA ist auch Johann sehr eingebunden, sodass das Kontaktbedürfnis nun ungefähr ausgeglichen ist, auch wenn die Erfahrungsinhalte nach wie vor sehr unterschiedlich sind.

Deutlich wird daran, dass Partnerschaften sich ebenfalls sehr verändern, dass neue Formen der Gestaltung von Beziehung ausgehandelt und gefunden werden müssen, ein Prozess, der sich in Subjektperspektive als sehr belastend darstellt und somit auch Einfluss auf das Erleben anderer Lebensbereiche im Studium hat.

5.1.5.3 *Freundschaften im Übergang*

Hanne präsentiert sich als eine Person, die viele Freundeskreise hat, die jeweils in Zusammenhang stehen mit den zahlreichen Aktivitäten, denen sie nachgeht: Freundeskreis Chor, Freundeskreis Schülerinitiative, Johanns Freundeskreis. Für Hanne war es schon früher, so ihr Selbstbild, nicht einfach, alle Freundschaften zeitlich zu koordinieren und zu pflegen. Infrage stellt sie, ob sie Kontakte gut pflegen kann und sie fragt sich, wie das erst werden soll, wenn sie für das Studium noch einmal umzieht und in diesem Zusammenhang noch mehr Menschen kennenlernt, zu denen sie den Kontakt halten möchte. Sie ist sich unsicher, ob sie das gut meistern wird. So hat sie sich beispielsweise bei den Menschen in Ghana noch gar nicht gemeldet, wobei sie jedoch gezielt den Abstand gesucht hat. Sie macht deutlich, dass sie sich mit diesem Aspekt gern im

Hinblick auf die Bedeutung und den Wert von Freundschaften auseinanderzusetzen möchte:

„Und halt irgendwie Freundschaften pflegen zu Leuten, die halt hier nicht hier wohnen. Also alten Freunden und so. (.) Ist auch (auf jeden Fall) wichtig so () würde ich sagen. (.) Obwohl ich gerade ziemlich schlecht darin bin, Freundschaften zu pflegen. Irgendwie ist mir das aufgefallen, dass ich irgendwie (.) nicht so zuverlässig bin, glaube ich, in der Hinsicht. (.) Ich weiß auch nicht, warum das so ist. Ob mir Freundschaften nicht wichtig sind. Oder () das ja eigentlich nicht sage. (.) (Oder ob ich) einfach das Bedürfnis habe, mich nicht so oft melden zu müssen. (.) Auf jeden Fall fällt mir das nicht so leicht, (.) Freundschaften zu pflegen, glaube ich.“

Gleichzeitig freut sie sich auch sehr darüber, dass zwei ihrer Freunde aus der Schulzeit auch nach Universitätsstadt gezogen sind und somit das Kontakt-halten leichter fällt:

„Und (.) zwei Freunde von mir aus der Schulzeit, die letztes Jahr auch was anderes gemacht haben, wohnen wieder in Universitätsstadt. Also, wohnen jetzt in Universitätsstadt und in der Stadt neben Universitätsstadt. Ist ganz cool, weil dadurch können wir ganz gut Kontakt halten und sehen uns recht oft. Oder halt-, ja manchmal treffen wir uns einfach. (.)“

Und auch die Art und Weise, wie sie über ihre alten guten Freunde aus ihrem Heimatort spricht, zeigt, dass sie dennoch bei der biographischen Gestaltung des Übergangs in Bezug auf ihre sozialen Beziehungen Wert darauflegt, Kontakt zu halten. Sehr differenziert und selbstreflektiert spricht sie auch in diesem Zusammenhang über Veränderungen, die sich in diesen Beziehungen ergeben: Es sind keine Alltagsbeziehungen mehr, die Frequenz des Mit-einandersprechens verringert sich, dafür sprechen sie länger und intensiver. Dennoch hat sich die Beziehung zu ihren besten Freund*innen nicht verändert.

„Nein. (I: Nein.) Aber ich glaube, ich bin auch so eine Person, dass ich ziemlich schnell wieder zurückkomme (zu dem, wie es mal war). (.) Irgendwie. (.) Ja. Also, hat sich wenig verändert. Also, bei manchen merke ich, dass wir doch lange nicht kommuniziert haben oder so. Und das dadurch ein anderes Verhältnis ist. Aber (.) bei vielen anderen (.) oder bei den meisten ist es so, dass sich nichts verändert hat, würde ich sagen. (.) Und es auch irgendwie von allen Seiten okay ist, zu wissen, dass man ja jetzt woanders wohnt und andere, intensive Freundschaften hat. Also, Freundschaftskreise hat. Und halt die Freundschaften mit den Leuten von früher, mit denen man jetzt einfach große Distan-, eine räumliche Distanz hat, einfach nicht mehr genau die gleichen sein können. Das sind jetzt halt nicht mehr Alltags-freundschaften. Sondern das sind halt Freundschaften, bei denen man sich alle paar Wochen meldet und dann lange redet oder so. (.) Und miteinander spricht. Und sich dann ab und zu besucht oder so. (.) Also, (.) nicht mehr die genau-, also nicht mehr die genau gleichen Freundschaften. Einfach, weil sich die Art der Freundschaft verändert hat. Aber die-, (.) an der Art und Weise, wie gut man sich dabei fühlt, ist immer noch die gleiche. (.) Ja.“

Bezogen auf den Übergang wird deutlich, dass sich neben den partner-schaftlichen und familiären Beziehungen auch freundschaftliche Beziehungen verändern. Auch wenn alte, freundschaftliche Beziehungen dazu führen, dass sich Hanne nach wie vor als die „Alte“ fühlt, so sehen sie sich deutlich seltener und sprechen auch über andere Themen.

5.1.6 *Selbstbilder: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft*

In ihrem vergangenen Selbstbild beschreibt sich Hanne als ein „Glückskind“, indem sie deutlich macht, dass sie immer gut durch die Schule gekommen ist. So formuliert sie im Interview:

„Also mir ist Schule nicht leichtgefallen. Aber ich bin immer recht gut durchgekommen. Deswegen war das auch klar, dass ich () richtig bin und dass-, weil ich nie große Probleme hatte, und dass ich wahrscheinlich mein Abi kriegen würde, (...)“

Zudem zeigt sich auch hier wieder der ganzheitliche Anspruch von Hanne als eine Person, die vielen Aktivitäten nachgeht: ein Instrument spielt, im Chor mitsingt, bei einer Organisation mitwirkt, Sport macht. Zudem ist sie politisch und gesellschaftlich sehr interessiert.

Auch ihr aktuelles Selbstbild verweist auf eine vielseitig interessierte Person: Food Sharing, malen, Freizeiten und Spielenachmittage planen für ihre Gemeinde, fotografieren, lesen, Freundschaften pflegen, Kunst und Fotos entwickeln.

Vor dem Hintergrund der Verhältnisse in Ghana begreift sie sich zudem als eine sehr privilegierte Person, also erneut als „Glückskind“. Ihr wird bewusst, dass die Voraussetzung für ein Studium häufig darin besteht, dass jemand bereits in der Vergangenheit privilegiert gewesen sein muss, das heißt die Eltern nicht nur bei den Hausaufgaben unterstützt haben, sondern auch finanziell Rückendeckung geleistet haben. Sie nimmt sich vor, verantwortungsvoll mit diesem Privileg umzugehen. Was sie damit meint, präzisiert sie bei der Zukunftsfrage. In der Antwort drückt sich ihr Selbstbild, ihre Hoffnung für die Zukunft aus:

„Also, ich würde mir wünschen, dass ich im Studium (.) mich mit wirklich wichtigen Dingen so beschäftigt habe. (...) was gelernt habe über die Welt (...) was für ein Mensch ich sein will. Was meine Werte sind so. (.) (...) ich hoffe, dass ich das alles mit tollen Freunden machen kann, die da genauso denken wie ich. Oder halt, die auch (.) von solchen Fragen beschäftigt sind. Und (.) ich hoffe, dass ich einen tollen, interessanten, spannenden Job hatte. (.) Aber trotzdem genug Zeit hatte, um eine Familie zu haben, (.) die (.) harmonisch (im zusammen) (). (5). Ja.“

Auf die Nachfrage, was sie unter „wirklich wichtig“ versteht, antwortet sie, dass es ihr eben gelungen ist, ihr Leben so zu gestalten, dass sie sich nicht nur mit den Dingen beschäftigt hat, die sie eben musste, sondern dass sie das gemacht hat, was für sie als Mensch relevant ist und sie als Mensch beschäftigt und betrifft. Das würde auch damit zusammenhängen, was die Gesellschaft braucht, aber sie meint vor allem auch solche Dinge, die sie auf ihr Leben anwenden kann. Sie hofft, dafür genügend Raum schaffen zu können. In diesem Bild, diesem Lebensentwurf drückt sich eine sehr privilegierte Position aus, nämlich die Position, frei wählen zu können, Optionen zu haben, das Leben jenseits von finanziellen oder institutionellen Zwängen so gestalten zu können.

Damit einher geht aber auch, wie Hanne selbst formuliert, eine gewisse Verantwortung, was nicht unbedingt mit einem durch Leichtigkeit gekennzeichneten Lebensgefühl einhergeht, wie die nachfolgenden Interviewpassagen und Interpretationen zeigen.

Hannes auf den Übergang bezogene Perspektive ist also die eines „Glückskindes“, das privilegiert in einen Akademikerhaushalt hineingeboren wurde sowie in der Schule gut war. In ihrem künftigen Selbstbild formuliert sie u. a. sehr hohe, schwarz-weiß anmutende Anforderungen und Erwartungen an sich selbst, an denen sie quasi scheitern muss: beispielsweise sich mit den wichtigen Themen zu beschäftigen – im Kontrast zu den unwichtigen –, die eigenen Werte zu formulieren und danach zu handeln – im Kontrast zu ‚not value-based acting‘ –, das alles ‚mit tollen Freunden zu machen‘. Damit setzt sie Normen und Normalitätsvorstellungen, die schwer zu realisieren sind und mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auch Scheitern nach sich ziehen können.

5.1.7 *Selbstverständnis im Übergang*

Die Frage, wer sie sein möchte und wie sie sich selbst versteht, beantwortet Hanne sehr ausführlich und differenziert:

„Und dadurch muss man viel mehr sich darüber definieren, wie man auftritt und wie man mit anderen umgeht. Also würde über mich sagen, in meinem alten Freundeskreis war ich nicht dominant. Und hier muss man echt aufpassen, wenn man eine Meinung hat, dass man nicht ganz schnell dominant wird. WEIL ES AUCH DIE LEUTE, DIE AUCH OFT IHRE MEINUNG kundtun. Aber es gibt eben auch einen großen Teil, vor allem Mädchen erstaunlicherweise, die nicht so viel sagen oder sich nicht aktiv einbringen. Und dadurch du selber, wenn du dich aktiv einbringst, sehr schnell unglaublich dominant oder halt, „was gibt es noch für andere Wörter“, ja dominant wirkst oder sehr selbstbewusst. Also nicht mehr nur noch selbstbewusst, sondern auch dessen bewusst, dass du selbstbewusst bist, fast schon. Und das ist mir schwergefallen am Anfang, da mich neu einzufädeln, mit der Rolle, die ich so haben will. Und die habe ich wahrscheinlich immer noch nicht fertiggemacht. Oder weiß ich immer noch nicht genau, wie ich wirken will auf andere Personen.“

In dem Zitat wird deutlich, wie sehr sie ihre eigene Rolle im Gruppenkontext sucht. So stellt sie die Frage nach dem eigenen Redeanteil. Sie glaubt, dass er zu hoch ist, lacht und stellt fest, dass vermutlich alle sich mehr zurücknehmen und aufeinander einlassen müssten.

Schwierig gestaltet sich für Hanne auch, Akzeptanz für Rückzugszeiten bei ihren Mitbewohner*innen zu bekommen. Sie selbst erlebt sich als Mensch mit „unglaublich fröhlichen und hyperaktiven“ Phasen. Gleichzeitig gibt es aber auch Phasen, in denen sie gern für sich ist, malt oder liest. In diesen Phasen wird sie dann als „ernst“ wahrgenommen, was sie stört. Nur ihre Zimmernachbarin Janne akzeptiert sie, wie sie ist, wofür Hanne sehr dankbar ist.

In diesem Zusammenhang spricht sie auch über Veränderungen. Die verstärkte Selbstreflexion führt zu neuen Erfahrungen und auch dazu, dass Hanne ihr Selbstbild stärker in Handeln umsetzt:

„Und auch zu merken, dass man die Rolle, die man bisher sein ganzes Leben oder in seinen alten Freundeskreisen, in der Familie und im alten Umfeld hatte, dass nicht mehr automatisch mitgeht, sondern dass man entweder wirklich dafür sorgen muss, dass sie aktiv die gleiche wird oder sich halt aktiv für eine neue auch wieder zu entscheiden!“

Zudem beschäftigt sie im Hinblick auf ihr Selbstverständnis die Frage, welche Frau sie sein möchte. Sie beobachtet, dass Frauen und Männer trotz des hohen Bildungsniveaus im Kolleg heteronormative Formen der Adressierung praktizieren:

„Oder obwohl wir alle da so aufgeklärt sind und viel über Genderdebatten sprechen, trotzdem Frauenbilder ganz klar verankert sind bei jedem. Und das überhaupt nicht reflektiert wird. Also es fängt an bei: „Tom, trag den schweren Sack“ und nicht „Hanne, trag den schweren Sack“, obwohl wir es beide genau oder leicht gut könnten tatsächlich. Und es hört auf bei: „Warum lächelst du nicht, sei doch mal fröhlich?“, was n u r an Mädchen geäußert wird, aber n i e an Jungs gerichtet wird. Das sind lauter so Kleinigkeiten, die mir auffallen und die ich total problematisch und schwierig finde.“

Deutlich wird, dass das Kolleg auf vielen Ebenen zu einem Hinterfragen des eigenen Selbstverständnisses führt. Deutlich wird in diesem Zusammenhang auch, dass das Studium im Orientierungskolleg eher wie ein Gesamtarrangement betrachtet werden muss, dass nicht nur auf einer inhaltlichen Ebene, sondern auch auf einer sozialen Ebene wirksam wird und damit das Selbstverständnis von Hanne in den Übergang bringt. Auffällig an ihren Beschreibungen sind die vielfältigen Rationalisierungen, die sie macht. Sie agiert vorwiegend auf einer kognitiven Ebene, ganz wenig argumentiert sie emotional.

5.1.8 Erfahrungen von Hilfe im Übergang

Hanne nimmt keinerlei Hilfe- oder Unterstützungsangebote in Anspruch. Ein Erklärungsansatz für das Nicht-Benötigen von Hilfe ist, dass sie durch ihre Form der Bewältigung im Modus der Selbstreflexion nicht so sehr auf Explorationsangebote und strukturierende Hilfen durch Beratungs- und Trainingsangebote angewiesen ist. Sozial verbunden findet sie Halt, sie erlebt das Gefühl „sie selbst sein zu können“. So behält sie stets Rückzugsorte – sowohl im sozialen Raum als auch individuell geschaffen –, an denen sie sich selbst spüren kann, um so gute Entscheidungen im Hinblick auf die Frage der Gestaltung der neuen Herausforderungen in Relationierung zu ihren Zielsetzungen entwickeln zu können.

5.1.9 *Zum Doing-Transition-Modus: Reflexive Persönlichkeitsentwicklung*

Insgesamt lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Hanne die Themen, die in dieser Phase des Eintritts in die Universität relevant sind, im Modus der Selbstreflexion bearbeitet: Sie denkt über sich nach, sucht nach persönlichen Besonderheiten und leitet daraus Handlungsoptionen ab. Der Übergang wird als reflexives Projekt der Verbindung von Vergangenheit und Zukunft bearbeitet. Ihre Leitlinie für die Gestaltung der konkreten praktischen Herausforderungen dieser Lebensphase ist die Frage, ob es zur persönlichen Eigenart passt.

Für Hanne erweist sich damit die Gestaltung des Übergangs als praktische Aufgabe der Relationierung von Person und Umwelt. Die Bearbeitung dieser Aufgabe sieht sie als individuelle Aufgabe: Es geht darum, ein Gleichgewicht herzustellen zwischen ihren individuellen Bedarfen, Interessen und Kompetenzen und den Anforderungen von außen. Der Modus des Doing transition, das heißt die Beantwortung der Frage, wie die relevanten Themen in dieser Lebensphase biographisch bearbeitet werden, verläuft reflexiv. Sich zu den unterschiedlichen Themen in dieser Lebensphase relationieren zu können und zu müssen, betrachtet Hanne als Lern- und Entwicklungsaufgabe, das heißt sie geht davon aus, dass sie sich neue Kompetenzen bzw. Verhaltensweisen aneignen muss, wodurch sie sich als ganze Person entwickelt. Der Modus des Doing transition kann somit als Modus der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung bezeichnet werden. Zentral für den Modus von Hanne ist somit das folgende Zitat:

„Also sich auch selbst zu überlegen, wohin will ich mich denn entwickeln.“

5.1.10 *Verdichtung des Modus der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung*

Der Modus der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung konnte als Form der biographischen Bearbeitung des Übergangs ins Studium innerhalb des Samples bei vier weiteren Fällen beobachtet werden. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, wird dabei auf eine ausführliche Darstellung verzichtet. Demgegenüber sollen kurz die persönlichen Wege ins Studium skizziert werden, um anschließend entlang zentraler Zitate und analytischer Überlegungen Gemeinsamkeiten in der Bearbeitung des Übergangs herauszuarbeiten.

5.1.10.1 Lisa Lorenz (23)

Lisa Lorenz ist in einer Arztfamilie aufgewachsen. Ihr Vater ist Arzt für Allgemeinmedizin und ihre Mutter ist Arzthelferin und arbeitet in der Praxis ihres Mannes. Sie hat eine ältere Schwester und einen älteren Bruder. Nach der Schule entscheidet sie sich zunächst für ein freiwilliges soziales Jahr als Helferin in einer Psychiatrie in Kleinstadt. Mit der Begründung, dass unweit von Kleinstadt auch ihre Schwester lebt, entscheidet sie sich im Anschluss auch für ein Studium der Umweltwissenschaften in derselben Stadt. In Kleinstadt lebt sie zunächst allein; zieht dann allerdings im dritten Semester in eine WG um. In diesem Zusammenhang lernt sie auch ihre erste Partnerin Kim kennen, die eine Frau ist, sich jedoch im falschen Körper fühlt und wenig später eine Geschlechtsangleichung machen lässt. Die Begleitung dieser Prozesse führen bei Lisa zu vielfältigen Auseinandersetzungsprozessen mit ihrer geschlechtlichen Identität. Auf einer berufsbiographischen Ebene erzählt sie im Interview, dass sie im ersten Semester durch eine der zentralen Prüfungen gefallen ist, die sie im Anschluss wiederholt und dann auch bestanden hat. Dennoch waren die Zweifel an dem Studienfach bereits da, sodass sie sich im zweiten Semester dafür entschieden hat, das Studienfach im dritten Semester zu wechseln. Sie zieht nach Universitätsstadt um, um dort Erziehungswissenschaften zu studieren. In dem Zusammenhang trennt sie sich auch von ihrer Freundin bzw. ihrem Freund, da die Beziehung kompliziert geworden ist. Mithilfe einer Therapeutin verarbeitet sie diese Trennung. Zum Interviewzeitpunkt ist sie 23 Jahre alt und bereits im 3. Semester ihres Studienfachs Erziehungswissenschaft und gerade dabei, sich auf das Praktikum in der Suchtberatungsstelle bei ihrer älteren Schwester in einer Stadt im Nordosten von Deutschland vorzubereiten.

In der ersten Stegreiferzählung von Lisa Lorenz wird bereits deutlich, dass sie ein sehr umfassendes Verständnis von Studium hat: Zwar spricht sie in der ersten Sequenz auch die berufsbiographischen Eckdaten an, geht jedoch sehr schnell dazu über, alle weiteren Lebensbereiche ins Auge zu fassen. Nicht nur setzt sie die Passung des Studiengangs zu ihrer Person in Beziehung, sondern sie spricht auch über vielfältige Veränderungen: die Veränderung ihres Verständnisses von Studieren bis zu Veränderungen ihrer Person. Sie führt aus, in früheren Jahren eine zurückhaltende Person gewesen zu sein, was sich durch das Studium verändert hat. Bereits an diesen ersten Sequenzen der ersten Stegreiferzählung zeichnet sich somit ab, dass Lisa den Übergang im Modus der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung bearbeitet, da sie sich nicht nur auf ihre Berufsbiographie bezieht, sondern weitere Themen anspricht und sich reflexiv zu diesen ins Verhältnis setzt. So reißt sie bereits in der ersten Stegreiferzählung auch den Eingewöhnungsprozess in Kleinstadt an ebenso wie das für sie zentrale Thema ‚erste Beziehung‘ und das mit dem Wechsel des Studienortes verknüpfte Ende der Beziehung.

Dieser Modus des Doing Transition setzt sich auch in der zweiten Stegreiferzählung fort. Sie setzt sich reflexiv ins Verhältnis zu den Veränderungsprozessen, die sich fortlaufend im Studienprozess ergeben. Während für sie zu Studienbeginn Themen wie Organisation und Planung schwierig waren, gelingt es ihr durch stete Reflexionsprozesse ihr Handeln so zu optimieren, dass sie auch in Prüfungsphasen gut für sich sorgt. Zudem spricht sie erneut über die Herausforderung ‚Haushaltsführung‘ einschließlich der damit verbundenen Lern- und Reflexionsprozesse.

Im immanenten und exmanenten Nachfrageteil wird das komplette Themenspektrum der Lebensphase Studium besprochen: Eingegangen wird auf das „Fremde“ zu Studienbeginn, Erfahrungen mit Professor*innen, Veränderungen der Haushaltsführung, Stereotypen zum Studium, wie sie gut für sich zu sorgen gelernt hat, wie sich ihre Beziehung zu Kleinstadt gestaltet. Besonders ausführlich thematisiert sie die Beziehung zu ihrer ersten Freundin Kim, die in ihr nicht nur die Frage nach der Geschlechtsidentität aufwarf, sondern durch die sie auch den komplexen Prozess des Coming-Out durchlaufen musste. Hinzu kam ein weiterer nicht einfacher Prozess, nämlich der Umgang mit der Transgender-Identität und der damit einhergehenden Geschlechtsangleichung von Kim. So war es ihr nicht nur ein Anliegen ihn möglichst gut zu unterstützen, sondern ihr war es zudem wichtig mit dem Wohnortwechsel den Trennungsprozess möglichst gut zu gestalten. Diesen Prozess beschreibt sie als einen intensiven Prozess des Loslassens bei dem es darum geht, mit den Gedanken bei sich zu bleiben und nicht permanent über den (Ex-)Partner nachzudenken. Unterstützt durch ihre Therapeutin erhält sie in diesem Zusammenhang auch die Gelegenheit, alte Beziehungsmuster, die sich in Interaktion mit ihren Eltern entwickelt haben, zu überdenken und neue zu entwickeln. Dass die Beziehung zu Kim und die damit verbundenen Prozesse sehr viel Raum in Lisas Leben einnehmen wird nicht nur daran deutlich, dass dieses Thema die therapeutischen Sitzungen bestimmt, sondern es zeigt sich auch im Umfang der Erzählung. Insgesamt weist die Erzählung 15.961 Wörter auf, von denen 5.957 Wörter, das heißt ca. ein Drittel, die Beziehung zu Kim und die damit verbundenen Prozesse betreffen. Zentral für die Erzählung von Lisa Lorenz ist somit das folgende Aussage:

„Und ähm ja ich hab mich auf jeden Fall auch sehr weiterentwickelt, was meine Person angeht, würd ich sagen“

5.1.10.2 Janne Kranz (18)

Janne Kranz ist mit ihrer Mutter, ihrem neuen Mann und dessen zwei Kindern, das heißt ihren Stiefgeschwistern aufgewachsen. Ihre Mutter ist Lehrerin und ihr Vater hat VWL und BWL studiert und arbeitet für das Auswärtige Amt. Schon in der 4. Klasse der Grundschule war für sie klar, dass sie – wie ihre Eltern – einen akademischen Werdegang einschlagen möchte. Nachdem sie

sich in der gymnasialen Mittel- und Oberstufe mit unterschiedlichen Berufsbildern auseinandergesetzt hat, kommt sie zu dem Schluss, dass sie sich an den Empfehlungen ihres Vaters orientieren möchte und möglicherweise Jura für sie infrage kommen könnte. Zunächst orientiert sie sich allerdings an der Empfehlung ihrer Mutter, indem sie sich nach dem Abitur mit der Durchschnittsnote 1,1 zunächst für den Besuch des Orientierungsstudiums im Kolleg in Universitätsstadt entscheidet. Zum Interviewzeitpunkt ist sie 18 Jahre alt und im ersten Semester des Orientierungskollegs.

In der ersten Stegreiferzählung beginnt Janne mit der Beschreibung der berufsbiographischen Entwicklung bis zur Entscheidung, studieren zu wollen. Wie Hanne nimmt sie Bezug auf das Herkunftsmilieu und verdeutlicht, dass es „klar“ war, dass sie einen akademischen Weg einschlagen würde. In Bezug auf ihre konkreten Berufsziele arbeitet sie sich zunächst an dem Berufsbild ihrer Mutter, Lehrerin, ab, und orientiert sich anschließend an ihrem Vater. In der nächsten Sequenz geht sie jedoch unmittelbar auf weitere Dimensionen ein, die sie mit einem Studium verbindet: Ausziehen aus dem Elternhaus, Gestaltung des Ablösungsprozesses. Insbesondere diese beiden Dimensionen verbindet sie mit dem finalen Schritt des Erwachsenwerdens.

In der letzten Sequenz der ersten Stegreiferzählung geht sie auf einen weiteren Aspekt ein, nämlich den Erwerb einer neuen Denk- und Arbeitsweise, den sie als zentral für die Persönlichkeitsentwicklung betrachtet und der auch nicht durch andere Aktivitäten nachgeholt werden kann.

Im immanenten und exmanenten Nachfrageteil geht sie auf die folgenden Facetten des Studiums ein: wie ihre Eltern ihre Studienentscheidung beeinflussen haben, zu ihren Geschwistern, wie ihre Eltern ihre Studienzeit erlebt haben. Relativ ausführlich thematisiert sie den Aspekt, dass und warum sie sich aktuell nicht fest an einen Jungen binden will. Die Begründung lässt bereits auf den Modus des Doing Transition schließen, nämlich den Wunsch und das Bedürfnis, sich erst einmal „selbst finden“ zu können.

„Ich weiß nicht, ich fand das unentspannt halt mal mit dem Jungen mit der Party was zu haben. Halt das fand ich halt so () und so-. Ja und ich glaube halt auch einfach, dass das teilweise -. Also bei mir ist halt so eine Zeit gewesen, dass ich so krass mit mir selbst beschäftigt war mit diesem ganzen ausziehen und mich irgendwie neu arrangieren und dass das teilweise dann-. Also das es mir jetzt schwer fiel meinen Fokus auf was anderes zu legen. Oder mich so ein bisschen. Also dass ich teilweise schon ganz schön viel mit mir selbst zu tun hatte. Und ja-. Das habe ich auch gedacht, als ich jetzt () hatten. Als da was mit einem Jungen war und sich das so () anders entwickelt hätte. Dass ich gesagt habe, das kriege ich gerade gar nicht hin, weil ich mir doch erstmal mit mir selbst (in einen Einklang) kommen muss mit dem ganzen neuen Lebensrhythmus und ja neuer-. Also ich muss mich erstmal ein bisschen selbst finden, bevor ich mich auf was anderes einlassen kann.“

Im Anschluss geht es um das Orientierungsstudium im Kolleg (Zusammensetzung der Menschen, Kurse-Organisation etc.). Danach werden weitere Aspekte aus dem Leitfaden durchgegangen wie Herausforderungen, An-

schaffung von bestimmten Gegenständen, Techniken des Studierens, Veränderungen alter Freundschaften und in der Beziehung zu ihren Eltern, zu ihrer finanziellen Situation und wie sie sich ihre Zukunft vorstellt.

In der Darstellungsweise wird ein sehr reflektierter Umgang in der Beantwortung der Fragen sichtbar. Wie bei Hanne wird deutlich, dass und wie sie sich zu den einzelnen Lebensbereichen in Relation setzt und sich selbst immer wieder kritisch hinterfragt.

Als eine der wenigen Interviewten skizziert sie bereits in der ersten Stegreiferzählung ein relativ umfassendes Bild der in dieser Lebensphase stattfindenden Prozesse. So verdeutlicht sie, dass es in dieser Zeit nicht nur um das Finden der eigenen beruflichen Perspektiven geht, sondern auch um die Gestaltung des Ablösungsprozesses von den Eltern sowie um den Erwerb spezifischer wissenschaftlicher Wahrnehmungs- und Arbeitsweisen. Zudem thematisiert sie wie Hanne immer wieder die Frage nach der eigenen Identität. Besonders ist dabei, dass sie im Unterschied zu anderen Interviewten das Thema Beziehung sehr eng daran knüpft: Sie gibt an, dass sie sich nicht eng binden möchte, da sie sich erst einmal selbst (in dem neuen Kontext) finden will.

„(...) dann verbinde ich Studentenzeit oder Studienzeit so ein bisschen mit halt auch Abkoppelung von zuhause – also ich komme halt aus Herkunftsstadt und das war jetzt natürlich auch ein Umzug und so – (1) und ich glaube, das ist halt generell, also (nicht nur nach der Schule, sondern) diese Zeit nach dem Abi, aber ein Studium wird oft ein Anlass dazu, aus-zuziehen, weil man dann in eine andere Stadt zieht und (.) ja, und ich glaube das ist halt nochmal super prägend, wenn man nicht mehr zuhause wohnt und zusätzlich halt noch mit anderen Leuten in einer WG wohnt oder einem Studentenheim“

Damit wird deutlich, dass für Janne Kranz mit dem Studium vielfältige Reflexions- und Bildungsprozesse in unterschiedlichen Lebensbereichen einhergehen, zu denen sie sich in Relation setzt. Als zentral für ihre Erzählung kann deshalb das folgende Zitat gewertet werden:

„Ja ich, also ich glaube (wir) würden das insofern sagen, dahingehend- also da, Studium für mich jetzt halt nicht nur reines Lernen ist, sondern dass halt so viel mitkommt und halt dieses Gesamtpaket – also Ausziehen, neuer Freundeskreis, (.) ganz viel neue Einflüsse, dann halt der intellektuelle In- Input – also das Gesamtpaket, (...) dass man das nie wieder irgendwie nachholen kann, „vielleicht“. (8)“

5.1.10.3 *Henriette Kunz (21)*

Henriette Kunz ist mit ihren beiden jüngeren Schwestern aufgewachsen. Ihre Mutter ist Ballettlehrerin und führt eine eigene Ballettschule und ihr Vater ist selbstständig, verkauft Baumaschinen und führt die Hintergrundarbeiten für die Ballettschule aus. Henriette beginnt bereits in der Grundschule mit Klavierunterricht, was im Hinblick auf ihre Interessen sehr prägend war. So wäre sie gern auf ein musikalisches Gymnasium gegangen, dennoch entscheidet sie sich für

ein Mädchengymnasium. Da sie allerdings Musik als Leistungskurs wählen wollte, was es auf ihrer Schule nicht gab und sie sich zudem in ihrer Klasse nicht integriert fühlte, hat sie sich dazu entschieden, nach der 10. Klasse doch auf das musische Gymnasium zu wechseln, was sie als sehr gute Entscheidung bilanziert. Als Leistungskurse hat sie Musik, Geschichte und Englisch. Nach dem Abitur macht sie zunächst ein Praktikum in einem Kinderhort. Anschließend geht sie für ein Jahr auf eine Highschool in den USA, um Musik zu unterrichten. Anschließend entscheidet sie sich für ein Studium an der Universität in Großstadt für die Fächer Musikwissenschaft und Englisch, später wechselt sie in ein Lehramtsstudium (Gymnasiallehrer). Insbesondere in Bezug auf den Studienbeginn berichtet sie von zahlreichen Suchbewegungen, die später aber in eine integrierte und fokussierte Bewegung übergehen. Zum Interviewzeitpunkt ist sie 21 Jahre alt und im zweiten Semester.

In der ersten Stegreiferzählung wird deutlich, dass sie im Unterschied zu den meisten anderen Interviewten ihr Studienentscheidung nicht entlang der Chronologie ihrer Berufsbiographie erzählt, sondern die vielfältigen Stränge ihrer Interessens- und Identitätsentwicklungsprozesse erheblich verwobener und verquicker darstellt. Immer wieder kommt sie von der Haupterzählung ab, um den Zusammenhang herzustellen zu der Frage, wer sie ist und wie sie sich dazu relationiert, um darauf aufbauend dann die Entscheidung für oder gegen die ihr wichtig erscheinenden Aspekte ihres Lebens darzustellen.

An der Darstellungsweise fällt auf, dass sie sehr viel miteinander verknüpft und sehr viele Aspekte in ihrem Leben mit unterschiedlichen Erzählsträngen in Verbindung bringt. Insgesamt ist Henriettes Erzählung durch eine ausgeprägte Lebendigkeit gekennzeichnet, die auf den Modus der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung als Form der Übergangsbearbeitung schließen lässt: Sie ist vielseitig interessiert und will die neuen Möglichkeiten ideal für sich nutzen, um sich möglichst gezielt zu entwickeln. Dabei verdeutlicht sie in der Erzählung immer wieder, wie schwer es ihr gefallen ist, zu verstehen, wer sie ist und wer sie sein will. Erst durch eine intensive Auseinandersetzung mit sich selbst im Kontext einer professionellen Studienberatung sowie einer Phase der Selbstexploration (z. B. Tanzprüfung) konnte sie ein entsprechendes Selbstvertrauen entwickeln, um so klare Entscheidungen in Bezug auf ihre Bildungsbiographie zu treffen. Während sie sich zu Beginn als eine weniger integrierte Person beschreibt, in der unterschiedliche Anteile ihrer Persönlichkeit in unterschiedliche Richtungen streben, schafft sie es durch Ausprobieren und Gespräche sich zu einer integrierten Person zu entwickeln, die weiß, was sie will. Dabei ist es ihr aber auch weiterhin wichtig, unterschiedliche Anteile zu entwickeln. Im Fokus ihres Interesses steht aber nicht die Qualifikation, sondern ihre Persönlichkeitsentwicklung sowie damit verknüpft der Wunsch, später in unterschiedlichen Rollen, wie z. B. Chorleitung und Tanzlehrerin, kompetent agieren zu können. Als zentrales Zitat für die biographische Bearbeitung des Übergangs kann die folgende Passage gewertet werden:

„Und ich bin einfach viel zu einmal da interessiert und dann, wenn ich etwas Neues sehe, dann will ich lieber das wieder ausprobieren und dann das und das und ich kann mich immer nicht entscheiden. Das heißt ich versuche möglichst viele Sachen immer zu machen und mitzunehmen.“

5.1.10.4 *Alexa Marot (28)*

Alexa Marot ist in einer Akademikerfamilie aufgewachsen. Ihre Mutter kommt aus einer Pfarrersfamilie und ist Romanautorin. Ihr Vater hat zwar nicht studiert, dennoch sieht sie ihn als Intellektuellen. Sie hat eine ältere Schwester. Sie lebt bis zur Oberstufe zusammen mit ihrer Familie in Frankreich, um anschließend nach Deutschland überzusiedeln. Nach der Schule absolviert sie ein Praktikum bei den Filmtagen in Universitätsstadt und entscheidet sich anschließend für ein Studium der Geschichte und empirischen Kulturwissenschaften in Universitätsstadt mit doppeltem Abschluss in Französisch und Deutsch. Alexa zeigt ein intensives Engagement bei Demonstrationen für mehr Geld für Soziales und Kultur. Auf einer Demonstration lernt sie auch ihren Partner kennen, den sie noch im Laufe des Studiums heiratet. Ihr Auslandssemester in Frankreich bricht sie ab, gleichzeitig entscheidet sie sich für einen ausschließlich in deutscher Sprache erfolgenden Studienabschluss. Bereits im Bachelorstudium erhält sie die Diagnose Autismus, weshalb sie sich für eine Therapie entscheidet. Zum Interviewzeitpunkt ist sie 28 Jahre alt und im Masterstudium.

Wie Hanne Hanke beginnt Alexa Marot die Erzählung mit der Positionierung Tochter einer Akademikerfamilie zu sein, womit für sie – wie auch für Hanne – selbstverständlich war, dass sie auch studieren würde. Im weiteren Verlauf spricht sie weitere berufsbiographische Eckpunkte an und macht an der Stelle bereits deutlich, dass sie nicht nur eine herausragende Schülerin war, sondern dass sie auch vielseitig interessiert ist. Deshalb überlegt sie zunächst, Architektur zu studieren, was sie sich dann aber aufgrund der körperlichen Anforderungen, die mit diesem Tätigkeitsfeld einhergehen, nicht zugetraut hat. Nach dieser kurzen Skizze ihres persönlichen Weges ins Studium geht sie direkt zum Studienbeginn in Universitätsstadt über: dabei erzählt sie weniger über Kurse als über ihre Wohnsituation sowie über ihre soziale Eingebundenheit und ihr ehrenamtliches Engagement, für große Mengen an Menschen im Kontext von Demonstrationen zu kochen. Sie fühlt sich in diesem Zusammenhang gut integriert und beschreibt es als bedeutsame Erfahrung. In der nächsten Sequenz geht sie kurz auf ihre Seminarerfahrungen ein. Während ihr die Methodik der Geschichte leichtgefallen ist, hat sie Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und auch im Umgang mit Zeitdruck. Diese Schwierigkeiten bringt sie mit ihrer Autismusdiagnose in einen Zusammenhang, was sie später weiter ausführt: Ausführlich folgt im weiteren Verlauf der Erzählung die Geschichte, wie sie ihren Mann kennengelernt hat, wie sie sich in ihn verliebt hat und wie sie dann mit ihm zusammengekommen ist. In dem Zusammenhang

interpretiert sie die Lebensphase Studium auch als eine Phase, in der es darum geht, erwachsen zu werden. In der Erzählung folgt kurz eine weitere Erzählung zu den mit der Autismusdiagnose verbundenen Einschränkungen, dass sie nicht in sehr laute Vorlesungen gehen kann. Daran schließt sie mit einer weiteren berufsbio-graphischen Station an, nämlich ihrem Auslandssemester in Frankreich. Nachdem sie die Gründe für den Abbruch beschrieben hat, kehrt sie zu Themen zurück, die jenseits universitärer Erwartungen zu verorten sind: Ihr Mann hat Geld geerbt, sodass sie sich eine Immobilie kaufen können. Sie schließt die Erzählung mit der Information ab, dass sie ihre Bachelorarbeit mit der Note 1,0 bewertet wurde. Mit dieser Stegreiferzählung wird deutlich, dass Alexa wie Hanne auch ein sehr weites Verständnis von Studium hat: Sie setzt diese Lebensphase in Beziehung zu einer selbstständigen Lebensform, in der es darum geht, neue Freundschaften zu knüpfen, Interessen zu entwickeln und letztlich auch eine Partnerschaft fürs Leben zu entwickeln. Dabei setzt sie sich wie Hanne selbstreflexiv mit den unterschiedlichen Themen auseinander. In ihrer Erzählung wird deutlich, dass sie das Studium als einen Prozess begreift, der alle Lebensbereiche umfasst. Damit lässt sich die Erzählung in das Profil der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung einordnen. Als zentral kann dabei folgende Passage gesehen werden:

„((lacht)) und so u:nd äh::m ja (.) genau also ic- ehrlich gesagt, wenn ich an meine Anfänge äh::m beim Studium denke dann denk tatsächlich ((lacht)) kaum an Kurse oder so weil ich (.) die meiste Zeit im Location3 war und ich hab dort gekocht, ich hab da (.) la- meine Leidenschaft entdeckt für große Mengen also wirklich für sehr viele Leute zu kochen (...) und leite jetzt tatsächlich die Küche als Organisatorin ((holt Luft)) äh::m ich erinner mich sehr viel daran wie (.) Name4 und ich uns kennengelernt haben wie wir nachts Spazieren gegangen sind (...)“

In mehreren Zitaten rahmt sie die vielfältigen Prozesse im Rahmen des Studienverlaufs auch als Prozesse des Erwachsenwerdens.

„Also welche Geschichte ich erzählen werde; also ich werde erzä::hlen dass ich- dass ich (.) durch des Studieren erwachsen geworden bin, dass ich kritischer geworden bin (.)“

Bei allen vier Fällen wird deutlich, dass sie wie Hanne ein ganzheitliches Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung im Studium haben. So erzählen zwar alle Interviewten auch von zentralen Eckpunkten entlang ihrer Berufsbiographie, aber ihr Fokus liegt auf der Entwicklung der ganzen Person in allen Lebensbereichen wie Haushaltsführung, Wohnen sowie Alltags-, Lebens- und Beziehungsgestaltung, auch wenn sich die einzelnen Schwerpunktsetzungen der Entwicklungsbereiche bei den Interviewten teilweise unterscheiden: Bei Hanne und Janne steht das Thema Alltagsgestaltung im Zentrum, bei Lisa geht es um die Gestaltung ihrer Partnerschaft, um Geschlechtsidentitätsentwicklung und die Verarbeitung der Trennung, bei Henriette um die Wahl ihrer Studienschwerpunkte, bei Alexa um die Darstellung der vielfältigen Prozesse des Erwachsenwerdens. Im Mittelpunkt stehen bei allen Interviewten Prozesse der

Identitätsentwicklung und die Frage, welche Person(en) sie in den unterschiedlichen Lebensbereichen sein wollen. Die Themen, die in dieser Phase des Eintritts in die Universität relevant sind, werden im Modus der Selbstreflexion biographisch bearbeitet: Die Interviewten denken über sich nach, suchen nach persönlichen Besonderheiten und leiten daraus Handlungsoptionen ab.

5.2 Bassam Al-Soudari (22): Modus der Krisenbewältigung

5.2.1 Timeline

Bassam Al-Soudari ist zum Interviewzeitpunkt im 2. Semester Informatik an der Universität in Großstadt. Er ist in Syrien aufgewachsen. Seine Eltern sind geschieden. Nach dem Abitur in Syrien ist er zunächst dem Willen seiner Eltern, die aus einem Arbeitermilieu stammen, gefolgt und hat Bauingenieurwesen studiert. Im Verlauf des Studiums hat er festgestellt, dass er sich nicht vorstellen kann, später auf einer Baustelle zu arbeiten. Aufgrund des Krieges in Syrien ist er nach Deutschland geflüchtet, um Informatik zu studieren. Im Kontext der Flüchtlingshilfe lernt er Deutsch. Seinen Studienbeginn beschreibt er als sehr problematisch: Die Vorkenntnisse haben ihm gefehlt, die Zusammenarbeit mit den Kommiliton*innen gestaltete sich schwierig, der „Workload“ war sehr hoch, sodass er sein privates Leben vernachlässigte. Um die Studienausrüstung wie Laptop und Drucker zu finanzieren, hatte er zu Beginn des Studiums drei Nebenjobs. Er lebt in einer Sechser-WG mit nur drei Zimmern. Er schläft im Wohnzimmer, weshalb er keinen Rückzugsort für sich hatte. Zu Semester-Ende hat er zwei von drei Klausuren nicht bestanden, er konnte nachts nicht mehr schlafen und wurde depressiv. Er kontaktierte einen Psychotherapeuten, besuchte die psychosoziale Beratung der Universität sowie zwei Workshops zu Zeitmanagement und zum Umgang mit Emotionen. Durch die Hilfe hat er seine Erwartungen an das Studium überdacht sowie sich neue Techniken der Priorisierung und Strukturierung angeeignet. Im zweiten Semester entschied er sich in eine eigene Wohnung zu ziehen. Im Kontext der Flüchtlingshilfe konnte er viele Freundschaften knüpfen. Problematisch ist die Beziehung zu einem Mädchen. Sie waren zwei Jahre zusammen. Sie möchte keinen Kontakt mehr, worunter er sehr leidet. Zum Interviewzeitpunkt im zweiten Semester erhält Bassam BAföG sowie 450 Euro durch Nebenjobs.

5.2.2 Persönlicher Weg ins Studium

Im Unterschied zu Hanne thematisiert Bassam erst auf Nachfragen die Erwartungen der Eltern. Das zentrale Thema von Bassam in der Eingangserzählung sind die Probleme, die er zum Studienanfang hatte:

„wie ich ä:hm oka:y (.) ((holt Luft)) ä:hm äh (.) ich hatte: am Anfang Probleme gehabt ich studier Informa:tik ((holt Luft)) u::n ich hatte (.) Probleme: (.)“

Seine Probleme bringt er mit falschen Erwartungen in einen Zusammenhang, nämlich der Vorstellung, dass ihm die Grundlagen im Studium beigebracht werden. Er verdeutlicht, wie schwierig das für ihn war, weil er sehr viel Zeit auf das Studium verwenden musste und keine Zeit mehr für sein Leben jenseits des Studiums hatte:

„mi:t de:r (1) hie:r irgendwie (.) im Studiu:m (1) wird es beigebracht dass ma::n/[Geräusche]/besse:r (.) seine Kenntnisse verbe:ssert und nich (.) dass wenn man ein Anfänger ist totale (.) Anfänge:r ((holt Luft)) dass (wer) aufgehoben wi:rd (.) ((hm)) dass wi:r aufgehoben werden un dass wi::r ((holt Luft)) (.) alles von Anfang a:n (.) beigebracht werden, wie man (.) zum Beispiel programmie:rt, bei u:ns (.) war des (.) also im in:: Studium war es äh (.) für mich (wei:l) auf jeden Fall sehr schwierig weil ich ((holt Luft)) gar keine Vorkenntnisse hatte: ((holt Luft)) und auf einmal muss ich alles neu:: (1) lernen währ- also: nebenbei muss ich auch meine Hausaufgaben machen was ich (1) meine Kenntnisse dafür nutzen musste ((holt Luft)) und es war au:f (.) jeden Fa:ll sehr schwieri:ch ä:hm ((holt Luft)) meine:: (1) ((hm)) ((schmatzt)) ich hatte sehr viel Zei:t fürs Studium pf- also benutzt u::nd (.) und ich konnte:: (.) mich nich mehr auf meine soziales Lebe::n un mei:n privates Lebe:n ((holt Luft)) fokussie:ren (.) es war auf jeden Fall sehr sehr stressi:g ((holt Luft)) jetz läu:ft e:s“

Immer wieder, und das kann als zentrales Charakteristikum dieses Interviews verdeutlicht werden, betont Bassam, dass es „jetzt läuft“. Subjektivierungstheoretisch lässt sich festhalten, dass die Inszenierung als jemand, der jetzt die Schwierigkeiten im Griff hat, Ergebnis ist, der hochschulpolitischen Anforderungen, die genau diese Argumentation zur Deutung von Erfahrung, vorgibt: Ich hatte die Vorkenntnisse nicht, jetzt habe ich mir diese „draufgeschafft“ und jetzt läuft es. In der nächsten Sequenz verdeutlicht Bassam zudem eine Bewältigungsstrategie für den Umgang mit den Erwartungen und Anforderungen des Informatikstudiums, nämlich der Umstand, sich mit anderen ‚zusammen-tun‘ zu müssen und damit Synergieeffekte zu erzielen.

„aber da muss ich immer immer so mit (.) n paa:r (.) Freunden immer arbeiten ((holt Luft)) und dann teilen wir uns so: ((holt Luft)) ä:hm (1) also Module: und da:nn (.) gucken wi:r wie wir das also wer am bestem mit was arbeiten ka:nn und dann (.) bringen wir uns n- ((holt Luft)) gegenseitig was bei:: (.) u:n da:durch (sparrn) wir uns natürlich Zei:t und so weiter aber alleine schaffen wi:r (.) eigentlich nicht so drei vier fünf Module: ((holt Luft))“.

Sein Verhältnis zu seinen Eltern sowie die Auseinandersetzung mit ihren Erwartungen und deren Bedeutung für seinen persönlichen Weg ins Studium werden in der Eingangserzählung erst auf Nachfragen thematisiert.

„(...) ich wurde au- eigentlich o- (1) von meinen Eltern unter Druck gesetzt, dass ich Bauingenieurwesen studiere, ich wollte Informatik studieren (1)(...)“

Diesen Studiengang hat er zwei Semester studiert, um es dann abzubrechen und das zu studieren, was er studieren wollte, nämlich Informatik. Ausgangspunkt für diese Entscheidung waren die folgenden Überlegungen:

„(holt Luft) a::h okay das ist ((stöhnt)) also wie Sie wissen das ist grade:: Krieg dort ((schluckt)) u::n ((räuspert sich)) ((schmatzt)) ich ging in die Uni und das war sehr gefährlich da hin zu gehen u::nd (.) gleichzeitig fand ich (.) das Studium nicht spannend (.) ich wul- ((holt Luft)) das war schon spannend aber gleichzeitig war das nicht (.) das was ich am Ende (.) machen möchte ((holt Luft)) also ich konnte mir nicht am Ende vorstellen ((holt Luft)) das ich ein (1) a- (.) naja Baustelle arbeiten (.) werde also ich wollte es nicht sch- sch- (.) hab gemeint ich f- kann was anderes machen das hab ich mir nicht vorgestellt ((holt Luft)) ich saß jeden Tag u::m acht morgens (.) dort (1) ä::hm acht Uhr morgens und da hab ich dann (1) die Tafel angeguckt und hab gemeint was mach ich mit meinem Leben immer: jeden Tag (.) hab gemeint „das will ich nicht“ (.) natürlich hat ä::hm (1) () der Krieg war auch (.) daran beteiligt (1) ((schnieft)) ((schmatzt)) u::nd (.) da hab gemeint ja ich (.) es (.) wurde noch schwieriger und schwieriger und schwieriger (.) in die U- äh in die Uni zu fahren (1) ä::hm (1) und halt irgendwann hab ich gemeint ja dann äh äh (.) mein Leben war auch bedrohlich ((holt Luft)) und da hab gemeint ja ich lass das auch nicht so ((holt Luft)) ä::hm (.) ich muss das gar nicht so machen ich will jetzt m::- (.) (Stadt?) verlassen ((holt Luft)) das Studium mag ich eh nicht (.) ä:h es ist eh gefährlich es (.) passt einfach nicht zu meinem Leben mehr ((holt Luft)) ä::hm ich lass es weg u::nd (1) egal was ist u::nd ich=bin dann (.) drei Tagen weg @(.).@ ((holt Luft)) is einfach so: (.) hab alles hinter mir gelassen (.) selbst meine Eltern (.) also (.) wollten nicht mitkommen (1) u::nd hab gemeint ja aber ich kann jetzt nicht mehr so weiter (1) u::nd ich bin (1) weg (.) und da hab ich dann hier gefangen angefangen (1)“

Auch wenn er gern mit seinen Eltern nach Deutschland gekommen wäre, hat er sich bei dieser Entscheidung von ihnen mit der Begründung emanzipiert, dass er erwachsen ist und das tun muss und will, was er mag und womit er auch sein Leben bewältigen kann.

„(...) u::nd (.) jetzt diesmal können @sie das nicht@ ich hab () das machen, was ich mag: (1) und das hab ich dann gemacht wieder“

Die Tatsache, dass er in Deutschland von seinen Eltern getrennt ist, bedeutet zwar, dass er allein ist, aber es ermöglicht ihm auch Selbstständigkeit:

„weil ich jetzt hier alleine bin selbstständig bin (1) ä::hm (1) und ein (2) Leben als Erwachsener (.)“

Deutlich wird hier, dass Bassam die Phase des Übergangs und die Flucht nach Deutschland als Transformation begreift. Das Erwachsenenleben ist für ihn durch Selbstständigkeit und eigene Entscheidungen gekennzeichnet:

„ja dann hab ich einfach nur (.) genau das gemacht, was (.) ich gerne (.) machen möchte, die Sachen, die: ich mir immer gewünscht habe die: (1) ja: einfach (.) genau das machen, was ich will“

Der Maßstab des Handelns ist nicht die Erwartung oder der Zwang der anderen oder das, was andere als das Beste ansehen, sondern, das,

„was mir am besten passt.“

Im Hinblick auf die Frage, wie sich der Übergang in Bassams Perspektive gestaltet, wird deutlich, dass er sich stark von Hannes' Übergang unterscheidet, weil sich die Konstitutionsbedingungen – so die Arbeitshypothese – unterscheiden: Während Hanne aus einem Akademikerhaushalt kommt, kommt Bassam aus einer Arbeiterfamilie aus Syrien. Er flüchtet nach Deutschland und seine größte Sorge und sein wichtigstes Thema im Interview ist nicht die Frage von Hanne, ein Gleichgewicht zwischen den unterschiedlichen Erwartungen und Lebensbereichen zu finden, sondern viel existenzieller, nämlich die Frage, ob er das Studium überhaupt schafft. Während Hanne sich an dem vorgezeichneten Weg ihrer Familie orientieren kann, muss Bassam einen eigenen Lebensentwurf unabhängig vom Leben seiner Eltern entwickeln. Mitkonstituiert wird der Übergang bei Bassam auch durch die Hochschuldiskurse, die ihm vorgeben, wie und in welcher Form das Sprechen über diesen Übergang möglich wird: Sein anfängliches Scheitern mit dem Deutungsmuster ‚falsche Erwartungen‘ zu erklären und das Problem damit zu lösen, dass er sich die Vorkenntnisse selbst erarbeitet, machen ihn zu einem mitspielfähigen Subjekt.

5.2.3 *Erwartungen an das Studium*

Bassam hatte zu Beginn des Studiums ganz andere Erwartungen. Diese Erwartungen sind vermutlich Folge seines Erststudiums in Syrien, das auf fünf Jahre ausgelegt war und dessen Inhalte ihm leichtfielen, sodass er gute Noten erzielte. Der Studienstart in Deutschland gestaltete sich problematisch: Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Studienanforderungen führten dazu, dass die Realisierung des selbstständigen Lebens als Erwachsener ins Stocken geraten ist. Er ist unsicher, ob er das Studium schaffen wird. Dies gründet darin, dass er die Erwartung hatte, die Grundlagen würden im Studium vermittelt. Stattdessen stellte er fest, dass er sie sich selbst aneignen musste. Dies führte dazu, dass er sehr viel Zeit auf das Studium verwenden musste und keine Zeit mehr für sein Leben jenseits des Studiums hatte:

„also im im:: Studium war es äh (.) für mich (wei:l) auf jeden Fall sehr schwierig weil ich ((holt Luft)) gar keine Vorkenntnisse hatte: ((holt Luft)) und auf einmal muss ich alles neu:: (1) lernen währ- also: nebenbei muss ich auch meine Hausaufgaben machen was ich (1) meine Kenntnisse dafür nutzen musste ((holt Luft)) und es war au:f (.) jeden Fa::il sehr schwieri:ch ä:hm ((holt Luft)) meine:: (1) ((hm)) ((schmatzt)) ich hatte sehr viel Zei:t fürs Studium pf- also benutzt u::nd (.) und ich konnte:: (.) mich nich mehr auf meine soziales Lebe::n un mei:n privates Lebe:n ((holt Luft)) fokussie:ren (.) es war auf jeden Fall sehr sehr stressi:g“

Seine Erwartung war es also nicht, dass er sich Kenntnisse jenseits der Studienstrukturen aneignen musste. Er betont mehrfach, dass es ihm jetzt gelungen ist, die Lücken aufzuarbeiten. Zu seinen Erwartungen zählt auch, sein soziales Leben aufrechtzuerhalten. Er erklärt, dass er ein sehr sozialer Mensch ist. So viel Zeit in der Bibliothek zu verbringen, fällt ihm eher schwer.

In Bezug auf die Konstitution des Übergangs wird deutlich, wie sehr die Vorerfahrung im Erststudium seine auf das Studium in Deutschland bezogenen Erwartungen prägen. Während er in Syrien viele Freunde hatte, ihm das Lernen leichtgefallen ist, muss er in Deutschland sehr hart arbeiten. Damit prägen diese Gewohnheiten sein Selbstkonzept als sehr sozialer Mensch, der nicht gern in Bibliotheken sitzt, sein Erleben und das ihm besonders im ersten Semester widerfahrene Leid.

5.2.4 *Alltags- und Lebensgestaltung*

5.2.4.1 *Übergang in die neue Stadt und Wohnen*

Zu Studienbeginn lebte Bassam mit sechs anderen Studierenden in einer Wohngemeinschaft. Es gab nur drei Zimmer, darin lebten jeweils zu zweit seine Mitbewohner*innen. Bassam schlief im Wohnzimmer, das heißt er hatte keinerlei Rückzugsmöglichkeiten. Die Zeit in dieser Wohngemeinschaft beschreibt Bassam als sehr konfliktreich, da er die Erwartungen seiner Mitbewohner*innen nicht erfüllen konnte. So kam er der Erwartung, sich im Haushalt zu beteiligen, nicht nach, weil er zu sehr von seinem Studium gefordert war. Abends konnte Bassam immer erst sehr spät schlafen, weil seine Mitbewohner*innen noch bis spät in die Nacht wach waren und sich im Wohnzimmer aufhielten. Aus diesen Gründen entschied sich Bassam, in eine eigene Wohnung zu ziehen, auch wenn es ihn finanziell etwas stärker belasten würde. Die Entlastung durch den Wegfall der mit der Wohngemeinschaft einhergehenden Problematiken war für ihn aber wichtiger als die größere finanzielle Belastung.

Im zweiten Semester zog er deshalb in eine kleine Wohnung außerhalb der Großstadt. In der Wohnung selbst befanden sich ein Bett, ein Schreibtisch, ein Schrank und ein kleines Sofa, was Bassam wie folgt kommentiert:

„((hm:))joa (.) ((hm)) ja das (.) reicht mir (.) eigentlich ich (.) brauch nich vie: //((a:ha))u:nd (1)joa“

Im Hinblick auf die Veränderungen in seiner Alltags- und Lebensgestaltung wird hier deutlich, dass er sich durch den Umzug ein Lebensumfeld schafft, das mehr an seinen Bedürfnissen orientiert ist und ihm einen Zugewinn an Autonomie ermöglicht. Damit schafft er zusätzliche Ressourcen, um zukünftige studienbezogene Krisen leichter bewältigen zu können.

5.2.4.2 *Eintritt in die Institution: Universität als Herausforderung*

Den Übergang in die Institution bringt Bassam in eine massive Stresssituation:

„also ich hatte kei- also ich f- glaub es war nur sehr stressig weil ich s- so schne:l (.) selbstständig seien musste (1) u:nd alles (1) von null anfangen musste des is find ich (.) ohne Hilfe: (1) is=ja: (1) die Hölle (.)“

Angesichts seiner Erfahrungen an der Universität in Syrien ging Bassam davon aus, dass er auch in Deutschland ohne großen Aufwand gute Noten erzielen könnte, ihm die fehlenden Grundkenntnisse an der Universität beigebracht werden würden etc.

„[das war (.) trotzdem:: nicht (1) genau das was w=ich mi:r gedacht habe ich gedacht wie gesagt ((holt Luft)) am Anfang b- bekommt man alles beigebra:cht (.) von null (1) abe:r (.) ist halt nicht der Fa:ll ((schneift)) (...) ich war schockiert dann ja:: (2)“

Entsprechend gestaltete sich der Eintritt in die Institution für Bassam als „sehr schwierig“ und „deprimierend“, weil er „von null auf hundert“ seine komplette Zeit in das Studium investieren musste und er kaum noch Zeit für sein privates Leben hatte:

„((holt Luft)) ja ich hatte Uni vo::n (1) also ich hatte (.) Uni bis (.) von acht bis m::anchma:l bis z- z- 14 oder 16 U:hr ((holt Luft)) u:nd dann muss ich immer noch danach meine Hausaufgaben machen und ich blieb imme:r (.) bis neu::n (.) also: 21 U::hr ((holt Luft)) oder 22 Uhr hier an der Uni: (.) und nu::r um meine Hausaufgabe gemacht ode:r (.) was für die Uni gele::rnt und ich hatte kaum:: Zeit was zu essen ode:r (.) also ich ((hm)) war imme:r (.) kaputt un (.) platt un ich wollte immer nur nach Hause gehen und (.) dort zu schlafen nochmal auf- (.) morgen früh aufzustehen und dann nochmal in Uni: das war scho::n stressig ((holt Luft)) besonders wo:: ich ((hm)) (.) meine Freunde nich mehr sehen konnte:: ((holt Luft)) u::n nich mit denen Kontakt nehmen konnte: also: es war auf einmal so:: (2) so vie:l @(.)/@((aha:a))/und deswege:n is es scho:n äh neu:: es war ((holt Luft)) (1) diese äh Ei:nstie:g (.) ins Stu:dium war se:hr (.) ande:rs also dass man bis man sich dran gewö::hnt ((holt Luft)) es ja auch ä::hm (3) ja man braucht ja Zeit dafür“

Die Situation spitzte sich so zu, dass Bassam nachts nicht mehr schlafen konnte, er Alpträume bekam und depressive Episoden durchlitt. Zu den großen Veränderungen und damit Herausforderungen zählte für ihn die Einrichtung eines Lebens mit Freiräumen:

„((a:ha))/((holt Luft)) ä::hm (1) ((schluckt)) ja:: ich wei:ß je:tz (1) ä::hm (1) dass ich sag ja oka:y ((hm)) (.) ich nehm mi:r (.) von da: äh von acht bis keine Ahnung von bis äh 16 Uhr äh bis 18 U::hr ((holt Luft)) Zeit für die Uni: aber da:nn das wa:rs und dann nehm ich mir (.) zwei drei Stunden vier Stunden ((holt Luft)) und wenn ich no:ch Lust hab dann kann ich dana:ch machen aber ansonste:n ((holt Luft)) ne:: ich nehm mir immer Zeit damit (.) ich mich entspannen ka:nn das letzte Semester wa:r (.) auf gar keinen Fall so: (.) ich wa:rr (.) in einer Depristimmu:ng ich war sehr sehr gestresst hab ä::hm (.) Blutdruckprobleme eigentlich und muss sehr oft ä:h (.) ä::hm Sport machen und da hab ich ich konnte ich hatte keine Zeit (dafür) zu mache:n ((holt Luft)) u:nd deswegen war das g- alles durcheinander für mi:ch u:nd ((holt Luft)) jetz (.) ja:: nehm ich das also:: (.) unternehm ich (.) alles ande:rs“

Diese Veränderung und damit Herausforderung beschreibt Bassam immer wieder mit der Aussage, dass er „erwachsen“ geworden und „selbstständiger“ ist. Er erklärt immer wieder, dass das erste Semester im Grunde deshalb die Hölle war, weil er „von jetzt auf gleich“ sehr selbstständig sein musste. Jetzt geht er deutlich entspannter mit sich um und verschiebt gelegentlich auch Pläne, um die von ihm genannte Struktur einhalten zu können.

„äh ich wu:sste dass das Leben nich einfach war aber ich wusste gleichzeitig (3) dass man so:: und das und das und das und das machen musste: und das äh ((holt Luft)) irgendwie das da einem das Lebe:n (2) genau ge::hen könnte wie man das plant aber das ist nicht der Fa:ll (.) u:::nd sehr viele Sachen ändern sich u:::nd (1) und da: (1) muss ich mich nicht ändern dafür sonde:rn (.) meine Pläne ändern nochmal neu (.) ändern und deswegen (.) ist das entspannter nicht die ganze Zeit mi:ch (1) ä::hm (.) zu beschuldigen sondern (1) joa (.) einfach ne::: (2) planen (2) ja“

Zudem schließt er sich als Copingstrategie mit anderen Studierenden zusammen. Sie teilen sich die Übungsblätter der unterschiedlichen Module auf, um so Zeit einzusparen, sich gegenseitig komplizierte Inhalte zu erklären und das Studium erfolgreich zu bewältigen. Bezogen auf die Frage, wie sich der Eintritt in die Institution gestaltet, wird bei Bassam deutlich, welche Bedeutung Vorerfahrungen und Erwartungen haben. Zudem wird auch deutlich, wie sehr der Erfolg davon abhängt, wie schnell die Interviewten Regeln und fachkulturelle Besonderheiten verstehen und gestalten. Beispielsweise findet sich bereits in der Selbstbeschreibung des Studiengangs Informatik, dass zu den zentralen Erfolgsfaktoren zählt, teamfähig zu sein und sich in Kleingruppen zu organisieren, um Prüfungen vorzubereiten. Damit ist der Eintritt in die Universität durch zahlreiche Herausforderungen gekennzeichnet, die als zentrale Konstitutionsmerkmale dieser Phase des Übergangs betrachtet werden müssen. Durch das Befolgen der zentralen Anforderungen des Studiums, gemeinsam in Gruppen zu arbeiten, lernen die Studierenden zentrale Kompetenzen, die im IT-Bereich auch im Arbeitsleben erforderlich sind. Kaum vonseiten der Uni trainiert, sondern nur gefordert wird der Umgang mit dem hohen Arbeitspensum. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Inanspruchnahmen der unterschiedlichen Hilfeangebote zu nennen, die Bassam darin unterstützen, sich die Zeit auf eine gesunde Art und Weise selbst einzuteilen und Verantwortung zu übernehmen, um so selbstständiger und erwachsener zu werden, das heißt den Übergang herzustellen und gleichzeitig zu bewältigen.

5.2.4.3 *Gestaltung des universitären Alltags*

Im Vergleich zur Schulzeit hat sich für Bassam sehr viel durch das Studium geändert. Früher musste er sich weder um Essen oder Geld noch um die Wäsche kümmern. Vielmehr war seine Aufgabe, sich nach der Schule auszuruhen und dann seine Hausaufgaben zu machen oder zu chatten und Serien zu schauen oder ein Spiel zu spielen und eben zu lernen. Jetzt muss er alles

„nebenbei“ machen. Sein aktueller Alltag gestaltet sich wie folgt: Er steht um 6:30 Uhr in der Frühe auf, isst was, geht duschen. Um 7:15 Uhr nimmt er die Bahn in Richtung Innenstadt. Von 8 Uhr bis mindestens 14 bzw. 16 Uhr hat er Vorlesungen. Danach geht er entweder essen oder direkt in die Bibliothek, um dort die Hausaufgaben zu machen. Um ca. 19 Uhr fährt er nach Hause, macht sich dann etwas zu essen, weil er sich Essen in der Stadt meistens nicht leisten kann. Zu Hause hat er dann meistens noch eine Kleinigkeit gefunden, die er für die Uni erledigen konnte, während er sein Essen zubereitete. Abends hat er versucht, vor 24 Uhr zu schlafen, er hat dann allerdings Schlafstörungen bekommen und konnte oft nicht bis morgens um 3 Uhr oder 4 Uhr einschlafen, er ist immer wieder wach geworden, hat geschlafen, ist im Viertelstundentakt wieder wach geworden. Und auch am Wochenende hatte er nur wenig Zeit für sich, da es zu diesem Termin immer Abgaben zu tätigen waren. Er resümiert seinen Alltag wie folgt:

„u::nd ja (.) das war da::nn (.) wie ganze Zei:t Uni ganze Zeit Uni ((holt Luft))“

Sein Alltag hat sich jedoch im zweiten Semester sehr verändert. Auf die Frage, wie es zu der großen Veränderung vom ersten zum zweiten Semester kam, antwortet Bassam, dass ein zentraler Auslöser die Krise durch die nicht bestandenen Klausuren war. Eine hat er bestanden, die zweite und die dritte Klausur allerdings nicht, ebenso wenig die Nachklausuren, obwohl er sehr viel investiert hat, sodass er sich die Frage stellte, was er daran noch ändern könnte. In Anlehnung an die Maxime, die er bereits mit der Flucht und jetzt auch durch die unterschiedlichen Unterstützungsangebote entwickelt hat, kommt er zu dem folgenden Schluss:

„ich mu::sste was ände:rn u::nd (1) (halt) dann gesehen ja oka:y ich so:ll das und das (.) also: (.) ((hm)) (1) so viel Stre:ss zu also:: ((holt Luft)) (1) zu ha- gleichzeitig zu ha:ben mehr mit dem Studiu:m ((holt Luft)) (.) und vorm Studiu:m finde i::ch (.) he::lft (.) einem beim Lernen ni::ch (.) und deswege:n (1) ja:: ((hm)) (1) hab ich gemeint ja vielleicht doch (.) was anders zu mache:n also: (1) ä::hm (.) ((schluckt)) je:tz nich fünf Module auf einmal jetzt in diesem Semester muss ich fünf Module belege:n ((holt Luft)) mach äh ich mach jetzt vie:r weil ich das schaffen ka:nn (1) (also=ä::h das) fünfte Modul eher ni:cht und () deswegen sag ich ja: (1) (plu:s äh tja::) ich (.) muss das nicht machen ((holt Luft)) u:nd/()/ich lass das we:g (.) u:nd (.) ich fokussier mich auf was ich mi:ch (1) darauf vorbereiten ka:nn was ich schaffen ka:nn (1) und dann was ubrich bleibt bleibt es halt ubrich ich kann das nicht (1) in drei Ja:hren schaffen das (.) wenn es vie:r Jahre geht dann (.) geht das vier Ja:hr (1) was kann ich dafür dann (1) u::d ja (.) da bin ich me::hr (1) ((schmatzt)) (1) entspannter mit mich (.) mit mir se:lbst“

Er arbeitet nur noch bis 16 oder 17 Uhr und dann macht er etwas für sich, entspannt sich, unternimmt etwas mit Freunden. Zudem ist er jetzt fest in Arbeitsgruppen organisiert. Sie sind zu viert und jeder versucht, zwei Module vorzubereiten, in dem die wöchentlichen Abgaben getätigt werden. Relevant für die Gestaltung des Alltags im ersten Semester war auch der Umstand, dass er zunächst die öffentlichen Räume der Universität mit PC-Einrichtung und

Drucker aufsuchen musste, um die Aufgaben bearbeiten zu können. Diese Praktik veränderte sich, als er den Laptop von Freunden bekam, sodass er die Aufgaben zu Hause erledigen konnte.

5.2.5 *Soziale Beziehungen im Übergang*

5.2.5.1 *Familienbeziehungen im Übergang*

Nach der Flucht nach Deutschland durfte Bassam seine Eltern nicht mehr sehen, weil er sich in Deutschland um Asyl beworben hatte. Die Trennung war zu Beginn sehr schlimm.

Er steht allerdings in gutem Kontakt zu seiner Mutter, er telefoniert häufig mit ihr, weniger mit seinem Vater. Auf Nachfrage erklärt er, dass seine Eltern geschieden sind. Er war damals 12 oder 13 Jahre alt und seitdem haben sie sich verändert. Er hat nicht mehr das Bild, das er früher hatte: Mama oder Papa ist die oder der Beste.

Für Bassam ist wichtig, und das markiert er auch als die zentrale Veränderung in der Phase des Übergangs, dass er jetzt die Möglichkeit hat, Kontakt aufzunehmen oder auch nicht, dass er jetzt theoretisch alles oder auch nichts ansprechen kann, weil er nicht mehr mit ihnen zusammenlebt.

Bezogen auf die Frage, wie sich die Beziehung zu seinen Eltern in dieser Lebensphase verändert, ist auffällig, dass er im Vergleich zu Hanne sehr wenig über seine Eltern erzählt. Ähnlich wie Hanne erlebt er jedoch die Trennung von seinen Eltern als sehr schlimm. Das berichtet auch Hanne, sie spricht von einem „krassen cut“, als sie ihr Elternhaus verließ und nach Ghana gereist ist. Mit seiner Mutter hält Bassam Kontakt, dennoch entsteht nicht wie bei Hanne der Eindruck, dass er sich bei seinen Eltern aufgehoben fühlt. Soziale Unterstützung und emotionalen Halt erfährt er viel eher im Kontext von Freundschaften und Unterstützungsangeboten.

5.2.5.2 *Partnerschaftliche Beziehungen im Übergang*

Auf die Frage, wie es um die Liebe steht, antwortet Bassam wie folgt:

„((holt Luft)) äh ((pf:)) (.) des ist (1) blöd ä::hm (1) ich (1) sehr kompliziert“

Er erzählt von einer Frau, die er in der ersten Vorlesung kennengelernt hat, mit der es sehr kompliziert war. Das Wort „kompliziert“ taucht in diesem Zusammenhang dreimal auf. Er begründet es damit, dass sie selbst nicht wusste, was sie wollte und sie deshalb die Beziehung nach zwei Jahren beendete. Sie absolviert denselben Studiengang wie er, sie mögen sich immer noch laut Bassam, aber sie möchte keinen Kontakt mehr zu ihm. Für Bassam war dies zu Beginn sehr schwierig auszuhalten. Auf Nachfragen, inwiefern sein Liebesleben seine Studiererfahrungen insbesondere im ersten Semester beeinflusst haben, antwortet er:

„((holt Luft)) Liebesleben hat (.) mit meinem Stu::dium ((holt Luft)) es hat (.) mein Studium auf jeden Fall beeinflusst weil ich an:: (1) das au:ch ni- also ich ko:nnte nichts schaffen also (1) meine Beziehung auch gleichzeitig Studiu::m (.)“

Er begründet den Umstand vor allem zeitlich, dass er nicht alles auf einmal machen kann. Aktuell ist er wieder in einer Beziehung und er sagt, dass er glücklich sei.

5.2.5.3 Freundschaften im Übergang

Bassam betont vor allem die Bedeutung von Freundschaften in der Phase des Übergangs:

„((holt Luft)) ja ä:hm (.) ich hab erzählt natürlich ich sehr viele Probleme hatte in der Wohn in der WG (1) ((holt Luft)) ((schmatzt)) ä:hm (.) deswegen:: (1) warn sie: für mich auf jeden Fall da: (.)“

Er verdeutlicht, dass diese Freunde auf jeden Fall da waren. Bei ihnen handelt es sich vor allem um Flüchtlingshelfer, die ihm Deutsch beigebracht haben. Sie unternehmen viel zusammen wie kochen, Besuch der Night of Science, Dokus zusammen anschauen etc. Kontakt zu den Freunden zu Hause hat er kaum noch. Er möchte sich auch nicht die Frage stellen, warum nicht, sondern er betrachtet diesen Umstand eher als Folge unterschiedlicher Lebenszusammenhänge.

Damit wird deutlich, dass Freundschaften für Bassam in der Phase des Übergangs zentral sind. Während Hanne viel sozialen Rückhalt auch durch ihre Familie erfährt, findet Bassam diesen in Freundschaften. Deutlich wird aber auch, dass sich „alte“ Freundschaften auch bei Bassam in dieser Lebensphase verändern.

5.2.6 Selbstbilder: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft

Aufgrund seiner Erfahrungen beschreibt sich Bassam als eine sehr soziale Person, die ehrenamtlich tätig ist und gern mit Freunden etwas unternimmt. Dieses Selbstbild führt neben zahlreichen weiteren Faktoren zu folgender vernichtender Bilanz des ersten Semesters:

„(.) ((holt Luft)) ja das ä:hm (.) erste Semeste:r (3) weil ich so viel zu tun hatte (.) ging manchmal die Zeit ga:r ni- also: verging die Zeit (.) fast (.) manchmal nie: (1) ha- ode:r ich hab das Gefühl gehabt (.) ((räuspert sich)) ((holt Luft)) abe::r (1) wenn ich jetzt zurück blicke: dann weiß ich dass des die Zeit einfach so von mir weg genommen wurde als (1) ni:chts in meinem Leben passiert i:s als=ob (.) ich die Zeit einfach verloren habe weil ich ((holt Luft)) weder mein Studiu:m ((holt Luft)) was n::utzlich is für mein für mein:: Studium geschafft hab ((holt Luft)) weder für mei:n ä:h (.) ä:hm (1) privates Lebe:n noch für die:: (.) Arbeit also nichts (.) und deswegen ((holt Luft)) äh war einfach nur stressi:g (1) schlecht

u::nd (1) ja es (.) ging einfach alles alles ((hm)) was lie- schief laufen ka:nn (2) ä:hm (.) ist schief gelaufen“

In der Art und Weise, wie er erzählt, wird deutlich, dass sich Bassam hier als „erleidend“ beschreibt, als jemand, der die Geschehnisse nicht bestimmt. Diese Dinge „widerfahren“ ihm, er hat die Kontrolle darüber verloren.

In den Ausführungen zum zweiten Semester zeigen die Formulierungen bereits deutlich mehr Aktivität:

„jetz diesmal ist das nicht so: (1) weil ich die Grundkenntnisse scho:n habe (.) ich weiß worum (.) es ge:hen kö:nnte wo: (.) also ich kann mich jetzt einrichten (...) ich bin nich so total noo:b (.) noo:by//((a::a))//((holt Luft)) u:nd (1) u:nd jetzt ((atmet aus)) (1) ist das kla::rer (.) also wie:: (.) ich alles machen kann wie gesagt mit den Studium (.) mit Freunde:n (.) ä::hm (.) programmieren und so weiter//((a::ha))//also: (.) bau:t sich alles au:f“

In Bezug auf sein Selbstkonzept wird deutlich, dass sich Bassam im zweiten Semester nicht mehr als „Nobody“ erlebt, sondern als jemand, der sein Studium bewältigt und der zudem sein privates Leben gestaltet, mit Freunden über Politik diskutiert und gemeinsame Unternehmungen plant, wie z. B. Night of Science, spazieren oder schwimmen zu gehen oder sich eine Dokumentation anzusehen. An anderer Stelle formuliert er, dass es ihn stolz macht, dass er jetzt viel selbstständiger ist und weniger Hilfe braucht. Das macht ihn zufriedener:

„zu erleben dass ich jetz gra:de (.) ein:: (1) selbstständiger M- M- Mensch bin (.) dass ich (1) auf mich selbst stolz sein kann (.) dass ich so viel schaffe dass (.) ohne Hilfe (1) was heißt ohne Hilfe aber (2) ja:: ä:hm ((pf)) (1) mehr zufrieden (.) wollt ich sagen (1) joa“

Im Kontext einer Achtsamkeitsübung im Workshop zum Umgang mit Emotionen entwirft er sein künftiges Selbstbild und skizziert auch den Transformationsprozess:

„da mussten wir u:ns (1) ((schluckt)) so vorstellen als ob=äh (.) wi::r in die Zukunft rei::sen (1) u:nd (.) wir haben alles richtig gema:cht (.) (...) was warn die: wichtige Sachen hab gemeint ((holt Luft)) (...) weil ich immer so:: (.) die ganze Zeit so im Kopf hatte ich muss alles so:: schnell wie möglich erledige:n ((holt Luft)) ich muss a- mein Lebe::n (.) rennt vor mir weg ich bi:n (.) in zwei Jahren nich mehr ju:ng (.) wobei das stimmt ga:r nicht (.) (...) ((holt Luft)) ich muss das nich so:: schnell machen (...) in der Zukunft als es (1) mit gut gi:ng (.) war ich mit Freunde:n und ich war nich alleine (.) aber: als i:ch (.) alles falsch gemacht hab war ich (.) ganz einsam ((holt Luft)) und da hab ich gemeint ja ich muss mich auch um meine Freund(en) kümme:rn also dass ich nich alleine u:nd (.) und einsam bin ((holt Luft)) und deswegen muss ich mir auch Zeit für mich nehmen und (für alle) meine Freunde au::ch“

Der skizzierte Wandel zeigt sich darin, dass sich Bassam nun nicht mehr als eine Person begreift, die nur für die Universität arbeitet, sondern im Kontext des Unterstützungssettings einen Entwurf von einer Person entwickelt, die auch ihr privates Leben gestaltet. Dieser Veränderungsprozess ist eingebettet

in Praktiken und Diskurse der Hochschule, deren vorherrschende Deutungsmuster die Selbst-Konstruktion eines selbstverantwortlich handelnden Akteurs nahelegen.

5.2.7 *Selbstverständnis im Übergang*

Bassam hat ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Autonomie, was sich auch an seinem sich wandelnden Selbstverständnis im Studienverlauf zeigt. So formuliert er deutlich, dass er in Großstadt nun ein Leben als „Erwachsener“ gestaltet. Dies bedeutet für ihn, sich frei entscheiden zu können, und zwar nach folgenden Maximen des Handelns:

„ja dann hab ich einfach nur: (.) genau das gemacht was (.) ich gerne (.) machen möchte die Sachen die: ich mir immer gewünscht habe die: (1) ja: einfach (.) genau das machen was ich will nur nicht (1) so gezwungen mich gezwungen für: hle (3)“

Bassam macht deutlich, dass er Verantwortung übernimmt. Den Wandel begründet er u. a. damit, dass er in Deutschland auf sich allein gestellt ist, das heißt seine Eltern können ihn nicht mehr auf seinem Weg begleiten und unterstützen. Damit einher geht die Veränderung seines Selbstverständnisses, da er die Entscheidungen nun selbst trifft und damit das Leben selbstverantwortlich gestaltet. Im Unterschied zu den Veränderungen des Selbstverständnisses von Hanne wird deutlich, dass Bassam sich zwar auch selbstreflexiv mit seiner Person auseinandersetzt, allerdings sind die Veränderungsprozesse bei – anders als bei Hanne – ausgelöst durch als existenziell erlebte Krisen, deren Aufarbeitung er nur durch die Hinzuziehung von professionellen Hilfeleistungen bewältigen kann.

5.2.8 *Erfahrungen von Hilfe im Übergang*

Um einen Umgang mit der in der Phase des Übergangs entstandenen Krisen zu finden, sucht Bassam pädagogische und psychologische Unterstützung. Als sehr hilfreich erlebte er eine Achtsamkeitsübung, bei der er ein Zukunftsbild von sich kreiert unter Bedingungen, in denen er zufrieden und glücklich mit seinem Leben war. Durch diese Selbstexplorationsübung wurde ein Veränderungsprozess angestoßen, der ihn darin unterstützte, unterschiedliche Lebensbereiche zu priorisieren und zeitlich zu strukturieren, sodass er alle Lebensbereiche auf eine ausgeglichene und gesunde Art und Weise weiterentwickeln konnte. Als besonders hilfreich erlebte Bassam auch therapeutische Unterstützung, durch die er die Perspektive entwickeln konnte, dass jeder sein eigenes Leben gestalten und gleichzeitig auf die individuellen Besonderheiten achten muss:

„ () geh ich in die Therapie je::tzt ((holt Luft)) ((schmatzt)) u:::nd (1) deswege:n find ich das (.) Ganze hilft dami::t (1) mich besser kennen zu le::rnen u:::nd (1) wie::: ich m- (1) mit mein Leben jetzt umgehen kann wie:: ich das machen so::ll ((holt Luft)) und nicht wie:: (1) ja:: (2) wie:: es idea::lerweise seien soll weil jeder Person is ande::rs u:::nd (1) ä::hm (1) natürlich (.) muss ich dann::: das (.) genauso machen wie es m- mi::r am besten passt und nicht (.) ja:: diese Person hat das n- so un so un so geschafft aber ((holt Luft)) ja:: es (1) jeder is n: eine Ausnahme“

Bezogen auf den Übergang wird deutlich, dass Bassam sich in allen Lebensbereichen in Veränderungsprozessen befindet. Unterstützungsangebote, die im Kontext von Leben beraten, helfen ihm dabei, das Studium im Modus der Krisenbewältigung biographisch zu bearbeiten. Durch Studienerfahrungen sowie die Inanspruchnahme unterschiedlicher Hilfeangebote zu Schlüsselkompetenzen, psychosoziale Beratung und therapeutische Hilfe entwickelte er neue Perspektiven und Kompetenzen für seine Situation, sodass es im zweiten Semester für ihn „besser läuft“:

„ich bin jetzt im zwei:ten Semester ((holt Luft)) und ist auf jeden Fa:ll (.) läuft es (.) vie:l besse:r (1) ((schmatzt)) im ersten Semester war noch s- schwieriger weil ich dann ((holt Luft)) äh ne: (2) auch eine psychische Belastung für mich wa:r ((holt Luft)) ä::hm weil ich nicht so dran gewöhnt bin so: (.) viel Druck auf ein Mal zu habe:n (.) ((schmatzt)) u:::nd ich dachte es wird irgendwie smoothe::r also: ((holt Luft)) ä:hm (2) wird ein: einfacher in das Studium reinzusteige:n (.) und es war auf einmal von::: null auf hundert u:::nd deswege:n ((holt Luft)) ä:hm ja (.) abe:r ä:hm (.) mittlerweile läuft gu::t (.) ä:hm (.) ich wei::ß wie i:ch (.) alles organisieren so:ll u:nd ((holt Luft)) dabei:: (2) sollte es besser werden @(..)@“

Im Vergleich zu Hanne stellt sich das Studium für Bassam deutlich härter dar. Während es bei Hanne immer wieder um Fragen der Identität geht und wer sie eigentlich sein will, geht es bei Bassam ganz existenziell um die Frage, wie er überleben kann. Auch wenn er guten Kontakt zu seiner Mutter hat, verfügt er nicht über die gleichen familiären Ressourcen wie Hanne, deren Eltern sie „anskypen“, sich für sie interessieren und sie in Universitätsstadt besuchen. Zentral bei der Konstitution des Übergangs ist für Bassam sicherlich die durch die nicht bestandenen Klausuren hervorgerufene Krise. Dadurch wird ihm deutlich, wie sehr er mit dem „Rücken zur Wand“ steht, da er bereits alle Zeitfenster ausgereizt hat und nicht weiß, wie er noch mehr, das heißt sich effektiver auf die entsprechenden Klausuren vorbereiten kann. Durch die Teilnahme an unterschiedlichen Unterstützungsangeboten der psychosozialen Beratung, der Universität sowie außeruniversitärer therapeutischer Angebote, lernt er zentrale Lern-, Arbeits- und Zeitmanagementstrategien, die ihm dabei helfen, sein Leben anders zu arrangieren. Er spricht von einem zentralen Wendepunkt, der den Übergang kennzeichnet und an dem er erst verstanden hat, wie er es machen muss.

5.2.9 *Zum Doing-Transition-Modus: Krisenbewältigung*

Insgesamt wird deutlich, dass das Studium für Bassam im Vergleich mit Hanne in existenzieller und u. a. auch materieller Hinsicht neue Formen der Selbstgestaltung und der biographischen Bearbeitung im Sinne eines ‚Doing Transition‘ erfordert.

Auffällig an der Verlaufslogik der Erzählung ist die sehr problemzentrierte Darstellungsweise. Im Unterschied zu dem Interview mit Hanne (und auch zur den meisten anderen Interviews) führt er die Erzählung nicht damit ein, den persönlichen Weg ins Studium zu schildern. Vielmehr weist er direkt im ersten Satz darauf hin, dass er schlimme Probleme hatte. Im Verlauf der Erzählung wird deutlich, dass es sich um eine Wechselbewegung zwischen Interviewerin und Interviewtem handelt, um die krisenauslösenden Bedingungen zu verstehen und gleichzeitig, dem Interviewten sehr wichtig, immer wieder zu verdeutlichen, wie er diese Krisen bewältigt hat, und dabei zu betonen, dass es „jetzt besser läuft“. Erst nachdem die Krise sowie deren Bewältigung ausreichend ausgeleuchtet war, war es möglich, auch die biographischen Stationen und Ereignisse und damit seinen persönlichen Weg ins Studium und den damit verknüpften Ablösungsprozess von seinen Eltern näher zu beleuchten. Von den Themen in der Stegreiferzählung unterscheidet sich somit die Erzählung von Bassam deutlich: Während Hanne mit Stationen und den vielfältigen Bezügen zu ihrer Familie einführt, beginnt Bassam mit seinen Problemen und schildert damit die Dynamiken, die zu der Zuspitzung der Krise sowie deren anschließender Bewältigung geführt haben. Deutlich weniger als Hanne beleuchtet er die Entwicklung von Beziehungen im Übergang. Auch wenn er wie Hanne die Veränderungen der Studienanforderungen in Relation zu seinem Selbstkonzept und Handeln setzt, erfolgt dies – sicher auch aufgrund mangelnder Ressourcen – deutlich weniger reflexiv. Vielmehr ist die biographische Gestaltung des Übergangs auf die Bewältigung der Krisen ausgerichtet, was sich auch in der Art und Weise seiner Darstellung zeigt. Die Erzählung ist von permanentem Stöhnen und Luftholen durchsetzt, woran deutlich wird, wie hoch der Belastungsgrad in der biographischen Gestaltung des Übergangs ist. Als zentrale Aussage, die den Modus der Übergangsgestaltung auszeichnet, kann Folgendes gewertet werden:

„((holt Luft)) ja:: ä:h ich hab angefangen Alpträume zu kriege:n ich hatte Schlafstörunge:n u::nd ä::hm (1) ich konnte nich la- nich mehr so lange schlafe:n (.) also auch weil ich le-viele: Sachen gleichzeitig erledigen musste (1)“

Der Modus der Krisenbewältigung konnte als Form der biographischen Bearbeitung des Übergangs ins Studium innerhalb des Samples bei einem weiteren Fall identifiziert werden, der im Folgenden analysiert wird.

5.2.10 Verdichtung des Modus der Krisenbewältigung: Mara Bender (24)

Mara Bender kommt im Gegensatz zu Bassam Al -Soudari aus einem Akademikerhaushalt. Ihr Vater ist Psychotherapeut, über den Beruf der Mutter wird nicht gesprochen. Sie wächst zusammen mit ihren beiden jüngeren Brüdern auf. Über die Frage, ob sie studieren will, denkt sie zum ersten Mal in der 10. Klasse nach. Die Oberstufenzeit beschreibt sie als sehr krisenreich: Sie fühlt sich der Klasse nicht zugehörig. Zudem erleidet ihre Mutter eine Hirnblutung, wird mehrfach operiert und ist im Anschluss schwerbehindert. Sie zieht mit ihren Geschwistern zu ihrem Vater. Wider Erwarten ihrer Lehrer und Eltern schafft sie das Abitur. Anschließend absolviert sie einen Bundesfreiwilligendienst in einem Familienzentrum. Sie überlegt kurz, Psychologie zu studieren, entscheidet sich dann jedoch für die Aufnahme des Studiums der Erziehungswissenschaft in Universitätsstadt. Im dritten Semester macht sie ein sechsmonatiges Praktikum in einer Psychiatrie und schließt anschließend das Bachelorstudium mit der Note 1,0 ab. Zum Interviewzeitpunkt ist sie 24 Jahre alt und im 2. Semester des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaft.

Die Stegreiferzählung (eine zweite gibt es nicht) ist mit knapp über 19.000 Wörtern auffällig lang. Sie beginnt die Erzählung der Darstellung einer Krisensituation auf dem Gymnasium: Sie erzählt, dass sie aufgrund einer Neurodermitis-Erkrankung häufig nicht in der Schule sein konnte, weshalb der Lehrer ihr die Kompetenz abgesprochen hat, das Abitur zu schaffen. Die Krise wurde durch ihre Eltern verschärft, die ebenfalls nicht an ihre Fähigkeiten glaubten. Erst die Diagnose ADHS führten zu der Wendung und zu dem Selbstkonzept, dass sie sich selbst zutraute, das Abitur zu schaffen und die damit einhergehenden Herausforderungen zu meistern. Sowohl die Rückbesinnung auf ihre Rolle in der Grundschule und die damit verknüpfte Positionierung als sehr gute Schülerin, die ggf. auch eine Klasse überspringen könnte, als auch das Ziel vor Augen, das Abitur auf jeden Fall schaffen zu wollen, helfen ihr bei der biographischen Bearbeitung des Übergangs, auch die Außenseiterrolle in der gymnasialen Oberstufe zu bewältigen. Nach der ausführlichen Darstellung dieses Krisenverlaufs führt sie weitere familiär und gesundheitlich bedingte Krisensituationen auf: Bei ihrer Mutter platzt kurz vor ihrer Abiturprüfung ein Hirnaneurysma, sodass sie wegen der daraus resultierenden Schwerbehinderung in ein Pflegeheim kommt, ihr Vater stirbt an einem Herzinfarkt, ihr Studienfreund leidet an einem Hirntumor Sie selbst hat Neurodermitis, drei Aneurysmen, eine OP mit anschließender Notoperation wegen einer geplatzten Eierstockzyste. Diese Krisenereignisse durchziehen ihre Biographie von der Abiturprüfung über den Freiwilligendienst in einem Familienzentrum bis zu ihrem Bachelor- und Masterstudium in Erziehungswissenschaft in Universitätsstadt.

Ihre Stimme ist durchgehend belegt. Sie wirkt in der gesamten Erzählung sehr belastet. Sie erzählt auffällig lange und ausführlich. Die Erzählung ‚springt‘ von einer Krise zur nächsten. Immer wieder weist sie darauf hin, wie sie diese Krisen bewältigt und was ihr dabei geholfen hat.

Besonders an der Lebensgeschichte ist, dass sie ihre Erzählung mit der Darstellung einer Krisensituation beginnt: Die Entscheidung, Abitur zu machen und anschließend zu studieren, ist nicht nur – wie in vielen anderen lebensgeschichtlichen Erzählungen im Sample – eingelagert in die jeweilige Suchbewegung, einen angemessenen Weg zu finden, sondern zeichnet sich dadurch aus, dass sie trotz aller Widerstände ihren Selbstwert zu stabilisieren und Techniken zu entwickeln vermag, um diese Krise zu bewältigen. Innerhalb der Fehlzeiten identifiziert sie ihr Interesse an der menschlichen Psyche und die Frage, wie Menschen es schaffen, Situationen zu bewältigen, die von außen als problematisch definiert werden. Damit entwickelt sie im Grunde aus ihrer persönlichen Situation ein fachliches, gleichsam wissenschaftliches Interesse, auf dem ihre Studienentscheidung letztendlich auch basiert. Ihre Schulzeit beschreibt sie als sehr schwierig, was sie insbesondere damit begründet, dass sie sich nicht der Gruppe zugehörig erlebt hat. Das ändert sich im Studium: auch wenn sie nicht den Eindruck hat, dass es ihr gut gelungen ist, stabile Beziehungen aufzubauen, fühlt sie sich dennoch nicht mehr als so „auffällig abweichend“.

Besonders in ihrer Biographie ist nicht die Bewältigung der Krisen, die durch das Absprechen von Fähigkeiten sowie das fehlende Zugehörigkeitserleben ausgelöst wurden, sondern die Bewältigung der Krisen, die durch Tod und Krankheit entstanden sind. Für sie zentrale Strategien der Krisenbewältigung sind die Konzentration auf ihre Interessen, das Ziel, das Studium schaffen zu wollen, und zudem ihre Freundin, die sie zu Studienbeginn in Universitätsstadt kennenlernt und mit der sie viele nächtliche Spaziergänge macht, um mit ihr unterschiedliche Lebensthemen zu besprechen.

Als zentrales Zitat für den Modus des Doing transition bei Mara Bender kann Folgendes festgehalten werden:

„Und dann hat, gab es ein Elterngespräch in dem mein Mathematiklehrer (...), meinen beiden Eltern, (...) erklärt hat, dass er nicht davon ausgeht das ich mein Abitur schaffen kann, weil ich vom Intellekt und gesundheitlich und vom Fleiß her seiner Meinung nach nicht geeignet bin ein Abitur zu schaffen. Und das hat mich dann so geärgert, dass ich angefangen habe mich hinzusetzen und mir meine Kurse zusammenzustellen, weil wir waren, wir haben in der zehnten schon gelernt wie man diese Kurse für die Kursstufe zusammenstellt (...) Und (.) ja, ich habe dann auch das Ziel gesetzt als erstes, dass ich versuche möglichst immer in die Schule zu gehen, weil ich mir in den Kopf gesetzt hatte eben dass ich dieses Abitur schaffen will. Vor allem vor dem Hintergrund, dass alle der Meinung waren, also dass viele der Meinung waren dass ich das überhaupt nicht schaffen kann, habe ich mir das Ziel gesetzt dass ich gucke das ich möglichst jeden Tag in die Schule gehe, auch wenn es mir körperlich oder psychisch nicht besonders gut geht. Was ich dann auch eigentlich (.) ziemlich gut geschafft habe“

5.3 Aron Franz (25): Modus der druckbedingten und anpassungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung

5.3.1 *Timeline*

Aron Franz ist zum Interviewzeitpunkt 25 Jahre alt und studiert Jura im 12. Semester. Er bereitet sich gerade auf die Wiederholungsprüfung für das Erste Staatsexamen vor. Den Erstversuch des Staatsexamens hat er bereits bestanden, allerdings mit 5 Punkten, womit ein gut dotierter Arbeitsplatz nach seiner Einschätzung eher schwierig wird. Seine Eltern sind Ärzte, leben getrennt. Seine Mutter war, als er und sein kleiner Bruder klein waren, als Hausfrau tätig. Jetzt arbeitet sie bei ihrem Exmann in der Arztpraxis. Aron war im Unterschied zu seinem Bruder immer „der Gute“. Nach der Schule wäre er gern in die Fußstapfen seiner Eltern getreten und hätte gern Medizin studiert. Da der NC für Medizin vor sechs Jahren bei 1,0 lag und er ein Abitur von 2,0 hatte, war das nicht möglich. In der Erzählung erklärt er, dass er „keinen Plan“ hatte, was er dann machen sollte, sodass er BWL studiert hat. Da dieses Studium jedoch hohe Anforderungen an die mathematischen Fähigkeiten stellt, was nicht seinen Kompetenzen entspricht, hat er sich letztendlich entschieden, Jura zu studieren.

Zu Beginn des Studiums hat er weiterhin in Universitätsstadt gewohnt, hat die Universität drei Tage pro Woche besucht. Er brüstet sich damit, dass er immer der „Fauli“ war und dennoch gut durchgekommen ist. Sein gutes Durchkommen erklärt er damit, dass er sehr gut darin ist, schnell zu erfassen, was der Prüfer oder die Prüferin von ihm möchte und dann immer „mit Mut zur Lücke“ gelernt hat. Während der ersten Semester hat er viel gearbeitet, viel gefeiert und getrunken sowie seine jetzige Freundin kennengelernt.

Sein Lebensgefühl hat sich allerdings im Hinblick auf die Vorbereitung auf das Erste Staatsexamen drastisch verändert. Er beschreibt sich als jemand, der nicht „richtig studiert“ hat und deshalb jetzt dafür büßen muss. Im Interview erklärt er, wie froh er ist, dass seine Eltern für ihn den Lebensunterhalt finanzieren und er nicht auch noch arbeiten muss. Der Druck, der auf seinen Schultern lastet, empfindet er als extrem hoch und macht ihn „psychisch fertig“. An vielen Textstellen wird deutlich, dass sein Selbstkonzept sehr fragil ist, er nach Universitätsstadt in ein Wohnheim gezogen ist, straffe Zeitpläne verfolgt, ein privates Repetitorium besucht, um sich so optimal auf den Zweitversuch vorzubereiten. Er beklagt, dass er nur noch lernt und sogar zu Weihnachten seine Karteikarten mitnimmt, dass seine Beziehung leidet, er nicht mehr Teil der WhatsApp-Gruppe seiner Freunde in Universitätsstadt ist, weil er nie Zeit hatte, den Einladungen zu folgen. In einer Textpassage zieht er den Vergleich zu seinen Freunden von früher, die kein Verständnis für ihn haben und im Unterschied zu ihm schon „ganz anders dastehen“: haben eine eigene Wohnung und ein Auto, während er das Gefühl hat, auf der Stelle zu treten und noch nichts im Leben erreicht zu haben.

Hilfeangebote im Kontext Studium hat er nie in Anspruch genommen mit der Begründung, dass er nie psychische Probleme hatte, sondern einfach im Studium „faul“ war. Seine Lösung im Umgang mit dem Druck ist, sich den Studienanforderungen anzupassen und hart für sein Studium zu arbeiten.

5.3.2 *Persönlicher Weg ins Studium*

Aron beginnt die Eingangserzählung mit der Hinführung zu seinem aktuellen Studienfach Jura. Die Erzählung beginnt mit der 12. Klasse, als er im Rahmen eines Studientages die Universität kennenlernen durfte. Direkt an den Zeitpunkt der Auseinandersetzung mit dem Studium knüpft er die Auseinandersetzung mit seinen Eltern. Er hätte gern Medizin studiert wie sie, aber das war aufgrund des Numerus Clausus nicht möglich:

„Obwohl meine Eltern beide Mediziner sind, war es mir nicht möglich, in die Fußstapfen zu (schreiten).“

Die Erzählung führt er damit weiter, sich zu versichern, dass es eine gute Entscheidung war, nicht Medizin zu studieren, da er kein Blut sehen kann. Er erklärt weiter, dass er es dennoch ernüchternd fand, mit einem Abitur von 2,0 nicht alle Möglichkeiten zu haben. Den Berufslebenslauf fortführend folgt eine Orientierungsphase von dem Konzept, Film zu studieren, zu einem BWL-Studium. Bei beiden Fächern dominierte jedoch das Gefühl, „keinen Plan zu haben“, hinzu kam im BWL-Studium die ausgeprägte mathematische Ausrichtung, was er weniger als seine Stärke sah. Auch wenn er der Überzeugung ist, dass er mit viel „Investment“ auch dieses Fach geschafft hätte, wollte er eher seinen Stärken entsprechend studieren. Er hat sich außerdem mit Psychologie und Soziologie auseinandergesetzt, Soziologie war im Hinblick auf das Berufsbild zu unspezifisch, in Psychologie lag der NC wieder bei 1,0, weshalb er sich letztlich für Jura entschieden hat. Damit endet die erste Eingangserzählung. Die zweite Eingangserzählung, wie alles so gekommen ist im Jura-Studium, beginnt mit seinen Erwartungen:

„Also ich wusste ja schon, was mich erwartet, ich hatte ja schon eine Jura-Vorlesung.“

Während Kommiliton*innen das Jura-Studium als sehr abstrakt erlebten, fand er es super konkret, da die Arbeit immer an konkreten Fällen stattfindet. Er beendet seine erste Ausführung zum Jura-Studium mit:

„Also bin ich jetzt zufrieden (.) gewesen.“

Von dieser Erzählung des „Ankommens“ im Jura-Studium springt er zum ersten Semester, um zu erklären, wie es dazu gekommen ist, dass er aktuell solch einen enormen Druck verspürt. Dieser Druck im Studium ist offenbar das zentrale Thema von Aron, das immer wieder auftaucht. So erklärt er, dass er zu Beginn des Studiums immer der „Fauli“ war. Er hat schnell erfasst, was

die „Klausurensteller“ von ihm erwartet haben, sodass er ohne großen Aufwand durch das Studium gekommen ist – mit dem Ergebnis, dass er jetzt umso härter für das Staatsexamen arbeiten muss. Er wünscht sich, dass er mit seinem jetzigen Wissen das Studium nochmals studieren könnte, weil er jetzt weiß, wie es „richtig“ geht. Es folgt eine Passage, in der er sehr viel über den Druck spricht, den er erlebt, die Angst, das Examen nicht zu bestehen, die Erleichterung, nachdem erst es mit 5,3 Punkten bestanden hat und der Wunsch sich im Zweitversuch noch zu verbessern, um anschließend eine gut dotierte Arbeitsstelle zu bekommen. In dem Zusammenhang spricht er auch dankbar über seine Eltern, die ihm das Studium finanzieren und ohne deren Unterstützung sich die Studiendauer verlängern würde. Dennoch hatte der zweite Teil der Erzählung im Kern immer wieder folgende Aussage:

„U n d (.) das Studium, (.) das macht einen einfach nur fertig, dieses Jura-Studium.“

Auf Nachfragen, wie er das meint, antwortet, er, dass es einfach zu lange dauert und die Durchfallquote im Abschlussexamen zu hoch sei. Sein Umgang mit dem Druck ist, dass er um 9 oder 10 Uhr aufsteht und dann bis 22 Uhr, also bis zur Schließung der Bibliothek arbeitet. Sonntags fährt er nach D-Stadt, die Karteikarten zum Lernen dabei. Er verdeutlicht, dass es schon hart ist, über solch einen langen Zeitraum, warum er auch verstehen kann, dass viele Juristen stolz darauf sind, wenn sie das durchlebt und bestanden haben.

Für die auf den Übergang bezogene Perspektive von Aron ist wohl der Wandel vom „Saulus zum Paulus“ kennzeichnend. Auch wenn er sich bezüglich seiner Schulzeit als jemand präsentiert, der der „gute“ Sohn war, präsentiert er sich in Hinsicht auf die ersten Studienjahre als „Fauli“, der eher weniger für sein Studium gearbeitet hat. Der Wendepunkt kam erst gegen Ende des Studiums mit der Vorbereitung auf das Erste Staatsexamen. Seit dieser Zeit arbeitet Aron hart und leidet gleichzeitig sehr unter seinem Studium und der damit einhergehenden hohen Arbeitsbelastung. Dieses Leid, das mit der Vorbereitung auf das Staatsexamen einhergeht, scheint für Aron zentral zu sein, sodass es sich um das Kernthema des Interviews handelt, das in den unterschiedlichsten Facetten immer wieder auftaucht. Im Hinblick darauf, wie sich der Übergang ins Studium gestaltet, ist festzuhalten, dass er sich ähnlich wie Hanne zunächst an den Eltern orientiert. Da es nicht möglich war, Medizin zu studieren, nimmt er Abstand von den Perspektiven der Eltern und gestaltet seinen Studienfindungsprozess und damit den Übergang ins Studium als offenen Suchprozess, bei dem er seine Stärken betrachtet und damit größtmögliche Passung herzustellen versucht. Dabei handelt es sich allerdings nicht um einen kognitiven Prozess, sondern um einen Trial-and-Error-Prozess, weil Aron die Studienfächer tatsächlich ausprobiert und sich mit diesen auseinandersetzt.

5.3.3 *Erwartungen an das Studium*

Nachdem Aron bemerkt hatte, dass das Studium der Betriebswirtschaftslehre nichts für ihn war, hatte er eine Orientierungsphase eingeschoben, zu der neben der Auseinandersetzung mit Psychologie und Soziologie auch die Auseinandersetzung mit dem Jura-Studium zählte. In diesem Zusammenhang besuchte er auch einige Vorlesungen, sodass er wusste, was ihn erwarten würde. Deshalb beginnt er die Erzählung auf die Nachfrage, „wie es so war“, nachdem er das Jura-Studium begonnen, mit dem Hinweis, dass er bereits wusste, was ihn erwarten würde und deshalb mit dem Studium auch zufrieden war. Interessant im Zusammenhang mit den Erwartungen an ein Studium sind aber auch Arons Vorstellungen von einem „klassischen Studium“:

„Für mich ist das klassische Studium, man geht (.) Montag, Dienstag zur Uni und (.) Rest sitzt man in irgendwelchen Studentenkneipen und ruft die Revolution aus. (1) Irgendwie sowas, so. Das Vorurteil eines Studenten.“

Im Absatz davor macht er aber explizit deutlich, dass ein Jura-Studium mit diesem Konzept oder mit diesen Erwartungen an ein Studium nichts gemeinsam hat, vorausgesetzt, Jura würde „richtig“ studiert.

Arons Erwartung an den Übergang war, nachdem er sich ausführlich mit den unterschiedlichen Studienfächern und -optionen beschäftigt hatte, sehr realistisch. Er wusste ungefähr, was in erwarten würde, weshalb er mit seiner Studienentscheidung zufrieden war. Im Hinblick auf sein konkretes Studierverhalten beschreibt er sich als „Fauli“, womit er darauf hinweist, dass er zu Studienbeginn nicht den Erwartungen entsprechend ernsthaft gearbeitet hat.

5.3.4 *Alltags- und Lebensgestaltung*

5.3.4.1 *Übergang in die neue Stadt und Wohnen*

Zur Wohnsituation erzählt Aron nicht viel, nur dass er die ersten sieben Semester immer nach Stadt 1 gependelt ist. Für die Examensvorbereitung ist er nun ganz nach Stadt 1 gezogen und wohnt in einem Studentenwohnheim. Die Art und Weise, wie er es beschreibt, verdeutlicht, dass die Wohnung Mittel zum Zweck ist:

„Also (.) (ich) meine, Studentenwohnheim. Ist in Ordnung. Kleines Bett, aber kann man gut drauf schlafen. Und habe ein eigenes Bad sogar, eigene Küche leider nicht. Und ich finde, ich lebe mich da gut ein und (.) ist gut, also (1) ist in Ordnung.“

Auf Nachfragen erklärt er, dass dort insgesamt 24 Studierende wohnen, es gibt auch eine WhatsApp, über die sich die Leute zum gemeinsamen Trinken verabreden. Er ergänzt, dass er in diesen Zusammenhängen nicht dabei ist, weil er sehr viel arbeiten muss, nachdem er das Studium zu Beginn vernachlässigt hat

5.3.4.2 *Eintritt in die Institution: Universität als Herausforderung*

Zu Studienbeginn wusste Aron bereits, was ihn erwartet, weil er sich zuvor gründlich informiert hatte und das Studium so war, wie er es sich vorgestellt hatte. Obwohl das Studium in Universitätsstadt war, lebte er weiter in Stadt 1. Von Montag bis Mittwoch fuhr er in Stadt 1, wobei er auch im Zusammenhang mit der bevorstehenden Staatsexamensprüfung erneut seine Faulheit thematisierte. Die Erzählung ist eingebettet in die im Verlauf des Interviews immer wiederkehrende Erzählung, wie viel Druck die Examensprüfung bei ihm auslöst und wie viel er nunmehr arbeiten musste.

Bezogen auf den Übergang ins Studium kann festgehalten werden, dass Aron den Übergang zu Beginn des Studiums nur bedingt vollzogen hat. Er blieb zu Hause, übte zeitlich gesehen nach wie vor nur einen geringen Teil der Woche tatsächlich Jura aus. So betrachtet kam er seiner Verpflichtung als Studierender nicht nach. Der Übergang ins Studium erfolgte erst mit dem „Erwachen“ und dem „Erkennen“ sowie der Vorbereitung auf das Staatsexamen.

Eine der größten Herausforderungen, an denen er strenggenommen im Erststudium gescheitert ist, ist Kontakt zu Kommiliton*innen in Stadt 2 zu knüpfen, wo er Betriebswirtschaftslehre studiert hat:

„Und in (Stadt 2) war es dann so, dass ich auch immer jemanden angesprochen habe. So wie man das halt macht in den ersten Semestern und dann haben sie mich nicht mal am nächsten Tag wiedergesehen. Ich nicke ihnen zu, sie haben nicht einmal begrüßt und irgendwie komische Menschen. Wobei wir waren 1500 Menschen im Studiengang, also Studierende, die angefangen haben mit dem Studiengang. Und vielleicht habe ich einfach nur immer die Blöden kennengelernt, die Unsympathischen. Aber ich hatte irgendwie keinen Zugang, also ich bin auch dann, habe fast eine dreiviertel Stunde gebraucht. Ich war in Stadt 1 Ost nach Stadt 2, und ich kannte niemanden, bin immer allein gefahren und irgendwie waren die Menschen komisch und abweisend man war noch anonym und irgendwie eine seltsame Uni.“

Ganz andere Erfahrungen macht er in Stadt 1. Dort hat er viele Leute kennengelernt, wenn er in die Vorlesung geht, trifft er immer jemanden, mit dem er gemeinsam in die Vorlesung gehen kann.

Die größte Herausforderung von Aron ist zweifelsohne das Staatsexamen. Er erklärt ausführlich, dass 40 % der Studierenden durchfallen. Er ist erleichtert, dass er den Erstversuch bestanden hat, mit dem Zweitversuch will er mehr als 5,3 Punkte erreichen, weil er hofft, dann eine gut dotierte Stelle zu bekommen.

Die zweite große Herausforderung für Aron ist die Dauer des Studiums. Mehrmals betont er, wie sehr ihn das unter Druck setzt. Er zieht Vergleiche zu Freunden, die eine Ausbildung gemacht haben und die bereits jetzt einen höheren Lebensstandard haben. In diesem Zusammenhang fragt er sich, ob er irgendwas falsch gemacht hat, und betont, wie „psychisch“ fertig ihn das Jura-Studium macht.

„Also Regelstudienzeit sind neun Semester, ich bin jetzt im elften Semester. 25. Hätte ich eine Ausbildung gemacht-, ich habe ein-, mein damaliger bester Freund, mein Nachbar, ist dann leider weggezogen mit 15, hat eine Ausbildung angefangen und hat jetzt seine erste Wohnung finanziert, immer ein Auto, immer die neuesten Klamotten. Und (.) der ist genauso alt wie ich und da denke ich, habe ich irgendwas falsch gemacht. U n d (.) das Studium, (.) das macht einen einfach nur fertig, dieses Jura-Studium.

I: (3) Also wie fertig?

B: Psychisch fertig. Also es dauert zu lange. Man hat immer das Gefühl, dass man irgendwie nichts erreicht hat, was ja auch stimmt.“

Im nächsten Schritt revidiert er aber gleichzeitig wieder die Härte des Studiums, indem er sich auf die Phase vor der Examensvorbereitung bezieht.

„Aber dieses Ganze, was ich jetzt erzähle, ist natürlich jetzt nur am Ende vom Studium so hart. Also Examensvorbereitung, (1) die jetzt eineinhalb Jahre schon geht. U n d aber das Studium so davor, (.) meine Zeit in Stadt 1, war ziemlich lässig. Also (.) (dieses) ganze Gemjammer, was Sie jetzt hören, (.) bezieht sich jetzt nur auf die Examensvorbereitung.“

Ein weiterer Aspekt, der explizit von ihm als Herausforderung bezeichnet wird, war es, sich die Studieninhalte anzueignen und „alles unter einen Hut“ zu bekommen, das heißt einerseits zu studieren und andererseits auch feiern zu gehen:

„dann war ich ja (auch) eine Zeit lang sehr oft immer trinken, drei Mal die Woche, habe schon gut Party gemacht. Habe mich da entsprechend ausgelebt und (1) dann trotzdem noch die ganzen Scheinklausuren zu bestehen (.), das, würde ich sagen, war das Anspruchsvollste“

Auf die Frage, wie er es geschafft hat, antwortet er, mit viel Glück. So erklärt er, dass, wenn „richtig“ studiert werde, dies mindestens 40 Stunden die Woche getan werden muss, was bei ihm nicht der Fall war. Vielmehr hatte er Glück und es wurde in den Klausuren auch immer das abgefragt, was er gelernt hatte. Diese Strategie betrachtet er jetzt als Nachteil, weil sich im Examen nicht mehr auf sein Glück verlassen werden kann.

5.3.4.3 *Gestaltung des universitären Alltags*

Auf die Nachfrage, wie sich sein aktueller Alltag gestaltet, antwortet er:

„Jeden Tag lernen. Also (.) das sollte man doch machen. Das ist unser Job als studierendes Wesen, Lernen. Also andere müssen ja auch acht Uhr aufstehen und arbeiten und wir sollten acht Uhr aufstehen und lernen. U n d genau das mache ich jetzt. Also in meinem Fall halt erst von zehn bis acht, würde ich sagen, im Schnitt, aber ich komme auch auf meine Stunden.“

Sein aktueller Alltag gestaltet sich wie folgt: sein Wecker klingelt zum ersten Mal zwischen 6:30 und 7:30 Uhr. Den drückt er dann allerdings meistens weg und steht dann so gegen 10 Uhr auf. Dann lernt er zwei Stunden, um sich anschließend mit der Mensa-Gruppe für ungefähr eine Stunde in der Mensa zu

treffen. Anschließend lernt er in Abhängigkeit von der Tagesform bis 18 oder max. 22 Uhr. Auch wenn viele ihn für verrückt halten, dass er so lange arbeitet, argumentiert er, dass er nicht nachvollziehen kann, warum er aufhören soll, wenn es gerade gut läuft. Im Anschluss geht er ins Fitness-Studio, die Tasche hat er in der Regel bereits gepackt dabei und powert sich zwei- bis dreimal die Woche aus. Wenn er nicht ins Fitness-Studio geht, dann geht er nach Hause, wäscht, putzt das Zimmer oder liegt einfach im Bett, hört Musik, um zu entspannen. Samstagmorgens schreibt er regelmäßig die Probeklausur mit und im Anschluss daran oder auch erst abends fährt er nach Stadt 1 zu seiner Freundin. Die Karteikarten hat er immer dabei und versucht auch währenddessen, wenn auch nicht so effektiv, weiter für sein Studium zu arbeiten. Montagmorgens fährt er zurück nach Stadt 1 und die Woche beginnt erneut.

Auf die Nachfrage, wie sich der Tag mit seiner Freundin genau gestaltet, antwortet er, dass sie häufig ausgehen oder einfach „quatschen“ oder Serien schauen. Lesen würde er gar nicht mehr, er kann kein Buch mehr in die Hand nehmen, seit er Jura studiert, weil er immer ein schlechtes Gewissen hat und denkt, dass er auch juristische Literatur stattdessen lesen könnte. Hieran zeigt sich wieder das zentrale Thema von Aron im Übergang, permanent ein schlechtes Gewissen zu haben nach dem Muster oder Selbstbild des „Faulis“ wofür er vermeintlich büßen muss. Trotz des Klagens über den Druck scheint er auch davon zu profitieren:

„(1) Also mich motiviert Gott sei Dank der Druck. Also ich bin, wie gesagt, der Fauli gewesen und umso höher der Druck ist, umso mehr arbeite ich auch und schaffe es dann sogar mal um neun oder um zehn aus dem Bett, arbeite dann aber auch bis 22 Uhr teilweise. So lange wie die Bibliothek offen hat.“

An Urlaub ist dabei nicht zu denken, den letzten hat er nach seinem Erstversuch mit zwei „Kumpels“, die er noch aus der Schulzeit kennt, in Prag gemacht. Der Urlaub war „klasse“ und er kam „erholt und braungebrannt“ zurück.

Bezogen auf die Frage, wie sich sein Alltag im Übergang gestaltet, wird deutlich, dass Aron den Übergang ins Studium bereits vollzogen hat, das wäre zumindest die These, da er einen sehr klar formulierten und festen Alltag etabliert hat, den er als solchen auch nicht mehr infrage stellt.

5.3.5 Soziale Beziehungen im Übergang

5.3.5.1 Familienbeziehungen im Übergang

Seine Familie thematisiert Aron im Kontext von „Stress und Druck durch das Staatsexamen“, was als sein zentrales Thema gefasst werden kann. Er macht deutlich, dass er auch Familienfeiern nicht mehr wahrnehmen kann und selbst an Weihnachten das Gefühl hat, arbeiten zu müssen:

„Familie leidet natürlich auch darunter, Familienfeiern kann ich gar nicht mehr hingehen. Und (1) dann tue ich an Weihnachten halt noch morgens Karteikarten durchgehen und (.) (es) ist halt schon schade.“

Seinen Vater beschreibt er mit „super“, weil er gut mit ihm in Kontakt ist. Obwohl er sehr viel arbeitet, nimmt er sich immer Zeit, Aron kann ihn jederzeit anrufen, abends gehen sie zusammen ins Fitness-Studio.

Seine Mutter war Hausfrau und hat sich um die Kinder gekümmert, jetzt arbeitet sie als Ärztin bei seinem Vater mit, ihrem Ex-Mann. Er beschreibt sie als „helikopterartig“, wobei die Beziehung zwischenzeitlich „erwachsener“ geworden ist, das heißt wenn er krank ist, wird er nicht mehr „bemuttert“. Sein Verhältnis zu ihr ist jetzt weniger intensiv, das heißt sie haben keinen gemeinsamen Alltag mehr, wodurch die wechselseitigen Einblicke in den Alltag ausbleiben. Wenn er zu ihr nach Hause kommt, möchte er am liebsten wieder gehen, weil seine Mutter dann Konversation mit ihm betreiben möchte, was er als anstrengend erlebt. Lieber würde er in sein Zimmer gehen und PC spielen, aber weil er jetzt „Besucher“ ist, ist das nicht möglich.

In Bezug auf die Bedeutung der Eltern für den Übergang wird im Kontrast zu Hanne weniger über Arons Entwicklung deutlich. Offensichtlich ist allerdings schon, dass sich seine Eltern sehr für ihn interessieren: Sein Vater geht mit ihm ins Fitness-Studio, seine Mutter möchte sich mit ihm unterhalten.

Zudem hat Aron zwei Brüder. Sein Verhältnis zu seinem jüngeren Bruder beschreibt er als „kaputt“, was er damit erklärt, dass er in der Pubertät war und in dieser Lebensphase ein bisschen „durchgedreht“ ist. Jetzt ist er 20, holt sein Fachabitur nach; das Verhältnis hat sich mittlerweile verbessert. In Arons Perspektive ist er für seine Eltern immer der „gute Sohn“ und der Bruder eher „der Böse“, auch wenn das nicht so ausgesprochen wurde.

Zu seinem Halbbruder hat er nur wenig Kontakt, er hat ihn vor einem oder zwei Jahren zuletzt gesehen. Da Aron aktuell drei Klausuren pro Woche schreiben muss, wird er ihn auch erst einmal nicht besuchen, sondern lieber erst im Anschluss an die Prüfung. Für Aron steht die Qualität der Beziehung in Zusammenhang mit der Häufigkeit der Kontakte. Da er seinen Halbbruder sehr selten sieht, schätzt er daher das Band nicht so stark ein.

Hinsichtlich des Übergangs lässt sich die These formulieren, dass Aron ein eher positives (Leistungs-)Selbstkonzept entwickeln konnte, da er zu Hause immer im Kontrast zu seinen Brüdern gesehen wurde und er der „gute Sohn“ war. Die Beziehung zu seinen Brüdern selbst beschreibt er eher als weniger intensiv, sodass diese für den Übergang keine stabilisierende Funktion oder Ähnliches übernehmen können.

5.3.5.2 Partnerschaftliche Beziehungen im Übergang

Aron hat zum Interviewzeitpunkt seit drei Jahren eine feste Freundin. Er beschreibt sie als „wunderbar“, weil sie ihn beim Lernen unterstützt, das heißt ihm nie Vorwürfe macht, dass er so viel für die Uni arbeitet:

„Also in Stadt 1, einfach so, über andere Freunde. U n d (.) da (haben wir) kennengelernt in der Kneipe u n d wir sind jetzt drei Jahre zusammen, aber wunderbar. Wunderbare Freundin, nie ein böses Wort, dass ich so viel lernen muss. U n d (.) das ist natürlich schön. Dann (.) (habe) ich natürlich für mich selber manchmal () Stress. Ist natürlich schade, dass wir uns nicht sehen, in dem Sinne habe ich schon (.) Stress. Aber dass ich jetzt ein böses Wort oder so gehört hätte, (.) gar nicht. (.)“

Es handelt sich um seine erste „feste“ Freundin, wobei „fest“ bedeutet, dass er auch die Eltern kennengelernt hat. Liebeskummer hatte er daher noch nicht, nur gelegentlich Streit mit seiner Freundin, was ihn verletzt hat. Auf die Nachfrage, wie es dazu kam, dass sie zur festen Freundin wurde, antwortet er, dass sie ihn nach zwei Wochen gefragt hat und er hat „Ja“ gesagt. Sie haben sich beide sehr darüber gefreut, denn beide hatten das Bedürfnis, eine*n „feste*n _ Freund*in“ zu haben. In Bezug auf den Übergang bedeutet dies, dass Aron in der privilegierten Situation ist, eine Partnerin zu haben, die Verständnis zeigt, die ihn unterstützt und es ihm damit ermöglicht, so hart zu arbeiten.

5.3.5.3 Freundschaften im Übergang

Arons Kernthema ist der Umgang mit dem Druck im Studium. In diesem Zusammenhang führt er auch seine Freunde ein, die darunter leiden, dass er primär nur noch für sein Studium arbeitet. Er erklärt, dass er mehrere Freundeskreise hatte, einen von der Schule und einen vom Ausgehen. Er war bei allen Kreisen dabei, jetzt kann er die Kontakte nicht mehr pflegen. Er wird zwar über WhatsApp angeschrieben, was er als sozialen Druck erlebt. Beispielsweise wird er gefragt, ob er freitags „mit feiern geht“, aber er hat eben um 8 Uhr samstagsmorgens Probeklausur, wofür häufig kein Verständnis aufgebracht wird, sodass sich Freundschaften „verlaufen“. Konkret bedeutet das beispielsweise, dass eine neue WhatsApp-Gruppe ohne ihn gegründet wird, weil es um Gespräche geht, denen er gar nicht folgen kann, oder er ohnehin schon mehr als zweimal abgesagt hat und beim dritten Mal nicht mehr gefragt wurde. Andere Kontakte sind einfach „eingeschlafen“, was er daran merkt, dass er nicht mehr zum Geburtstag eingeladen wird.

Nach wie vor gut befreundet ist er mit zwei Freunden aus seiner Klasse. In gewisser Weise sind das „beste“ Freunde in dem Sinne, dass er einiges mit ihnen unternommen hat, z B. mit ihnen im Urlaub war. Sie nutzen oft WhatsApp und sie sehen sich auch hin und wieder. Aron bezeichnet dieses Beispiel als positiv, weil die Beziehung noch hält. Abschließend zum Kapitel Freundschaften hält er fest:

„Also man sagt ja auch, in seiner Jugend hat man irgendwie 100 Freunde und umso älter man wird, umso weniger Freunde hat man.“

Arons Übergang hinsichtlich der Anzahl von Freundschaften, die er pflegt, zeigt eine abnehmende Tendenz. Er begründet dies einerseits mit dem Alter und andererseits mit seinem Studierverhalten. Im „druck- und anpassungsorientierten Modus“ ist es ihm nicht möglich, weiterhin Freundschaften zu pflegen, sondern er muss und will sich voll und ganz auf sein Staatsexamen konzentrieren. Im Unterschied zu Bassam steht er auch nicht auf dem Standpunkt, für mehr Ausgleich und Treffen mit Freunden sorgen zu müssen. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass er in Stadt 1 schon eine Reihe von Leuten kennt, in der Gruppe essen geht und abends durch seinen Sport ausreichend Ausgleich erfährt, sodass ihm sonst nichts fehlt und er mit der Arbeitsbelastung gut zurechtkommt.

5.3.6 *Selbstbilder: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft*

Im Kontext seiner Familie beschreibt sich Aron als der „gute“ Sohn. Darunter versteht er, dass er gute Noten geschrieben hat und keine „übertriebenen Alkoholexzesse“ hatte.

Explizit formuliert er auch sein Selbstbild zum Anfang des Semesters: Er nennt sich „Fauli“ mit der Begründung, dass er nie in der Vorlesung war und es durch das Studium geschafft hat, weil er immer schnell erfasst hat, was der Klausurensteller von ihm wollte. Entsprechend war seine Studienwoche von Montag bis Mittwoch, den Rest der Zeit verbrachte er in Stadt 1, wo er als Entrümppler gejobbt hat und viel Freizeit verbracht hat, wie z. B. am PC zu „zocken“. Das „Zocken“ gehörte schon mit drei oder vier Jahren zu seinem Selbstkonzept: Online-Rollenspiele und Strategiespiele haben ihm immer „Spaß gemacht“.

Zu seinem Selbstkonzept zählt auch, sehr gut in Kontakt mit seinem Vater zu sein. Auch wenn dieser als Arbeitsmediziner sehr viel arbeitet, versucht er doch immer Zeit für Aron zu finden, sodass sie abends öfters zusammen ins Fitness-Studio gehen.

Arons aktuelles Selbstkonzept, welches nach wie vor von der Idee gespeist wird, dass er früher der „Fauli“ war, ist mittlerweile weniger das eines Zockers als vielmehr das einer Person, die regelmäßig ins Fitness-Studio geht, nicht nur mit dem Vater, wie er explizit verdeutlicht, sondern auch allein. Er begreift es als „wunderbares Hobby“, weil es gesund ist und er in diesem Kontext auch gut in Kontakt mit anderen Menschen kommt.

Bezüglich der Examensvorbereitung betrachtet er sich jetzt als jemand, der jammert, aber auch als jemand, der einen Fehler gemacht hat. Denn hätte er sein Studium nicht so vernachlässigt, sondern von Beginn an „richtig“ studiert hätte, dann müsste er sich jetzt nicht von morgens früh bis abends spät auf das

Examen vorbereiten. Das dominierende Selbstbild in den zugehörigen Zitaten ist also, „ich bin eine Person, die es falsch gemacht hat.“

Sein Zukunftsentwurf ist, eine Person zu sein, die etwas „erschafft“, die ein erfülltes Leben aufbaut. Er wünscht sich eine gut dotierte Stelle oder eine Beschäftigung, die ihm wenigstens „Spaß macht“, er wünscht sich Kinder und möglichst auch „Anerkennung und Ruhm“.

5.3.7 *Selbstverständnis im Übergang*

Während Hannes Selbstverständnis unmittelbar mit ihrer Wohnsituation in Zusammenhang steht, beschäftigt Aron sich nahezu durchgehend damit, dass er für sein Studium und für das erfolgreichere Bestehen des Zweitversuches sehr viel arbeiten muss. Alle anderen Lebensbereiche scheinen nicht relevant bzw. von der Priorisierung her auf jeden Fall dem Lernen nachgeordnet zu sein.

Arons auf den Übergang bezogene Perspektive ist somit eine, die impliziert, dass es darum, geht hart zu arbeiten und alles andere dem Arbeiten nachzuordnen. Diese Vorgehensweise begründet er mit seinen Versäumnissen zu Studienbeginn, für die er jetzt „büßen“ zu müssen meint.

5.3.8 *Erfahrungen von Hilfe im Übergang*

Beratungs- und Trainingsangebote der Universität hat er nie besucht, und zwar mit der Begründung, keine „psychischen Probleme“ zu haben. Demgegenüber äußert er folgende Haltung:

„Es liegt ja an meinem (.) Nicht-Lernen, dass ich diesen Stress habe. Also ich (bin dann) selber Schuld. Ich meine, die werden mir auch nichts anderes sagen können, als, ja, dann setz dich auf deine vier Buchstaben und fang mal an zu lernen“

Bezogen auf den Übergang sah Aron eindeutigen Handlungsbedarf im Hinblick auf sein Arbeits- und Lernverhalten. Da er diesbezüglich keine offenen Fragen hatte, war es für ihn sehr klar, was er zu tun hatte, weshalb er auch keine weiteren Unterstützungsangebote in Anspruch genommen hat. Damit führte seine Selbsteinschätzung zu einem neuen Arbeits- und Lernverhalten vom „Saulus zum Paulus“, damit zur Etablierung eines neuen Alltags und der Gestaltung einer neuen Lebensphase, die sich für ihn durch folgende Merkmale auszeichnet:

„Und habe viel größere Freiheiten, aber auch viel größere Verantwortung, weil ich bin selber dafür verantwortlich für meine Noten. Ich bin selber dafür verantwortlich, ob ich hingehe zur Uni und wenn ich durch die Klausur fliege, bin ICH dafür verantwortlich ich kann nicht sagen: Hey, blöder Lehrer oder irgendwie so. Man schiebt das ja gerne auf andere, wenn etwa schiefeht und das kann man gar nicht im Studium. Also man ist selbst verantwortlich, wir sind alle erwachsen, wir haben alle die gleichen Probleme, wir wollen alle noch etwas

mit Freunden machen, Party machen. Also, wir müssen alle, auch die Kommilitonen müssen alle da durch.“

5.3.9 *Zum Doing-Transition-Modus: druckbedingte und anpassungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung*

Der thematische Verlauf in der ersten Stegreiferzählung ist der Frage entsprechend überwiegend an der Chronologie seiner Berufsbiographie orientiert. Interessant ist, dass er diesen Verlauf als eine Suchbewegung darstellt, in der er sich intensiv mit unterschiedlichen Studienoptionen auseinandersetzt. Dabei bezieht er sich nur in seiner ersten Überlegung, Medizin zu studieren, auf den sozialen Rahmen seiner Eltern. Alle weiteren Überlegungen und Entscheidungen begründet er mit der Zulassungsbeschränkung, seinen Fertigkeiten und mit den gegebenen beruflichen Optionen. Wichtig ist ihm hier, dass das Fach seinen Fertigkeiten entspricht, konkret ist und ein klares Berufsprofil aufweist. Diese Kriterien sieht er im Jura-Studium erfüllt.

In der zweiten Stegreiferzählung zu der Frage, wie es ihm mit dem Jura-Studium ergangen ist, wird deutlich, wie er den Übergang biographisch bearbeitet, nämlich im Modus der druckbedingten und anpassungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung. Während er sich sowohl vor dem Studium als auch zu Studienbeginn als relativ entspannt beschreiben würde, wird deutlich, wie sich im Studienverlauf diese Selbstbeschreibung und damit die biographische Gestaltung des Übergangs verändert. Strukturiert wird diese Veränderung der Studienerwartungen und seines Anspruchs, auch eine gut dotierte Beschäftigung zu finden, die es ihm ermöglicht, einen entsprechenden Status zu erreichen: Wohnung, Auto und die neusten „Klamotten“. Während er in den ersten Semestern noch relativ einfach die Erwartungen seiner Professor*innen erfüllen konnte, ohne viel dafür zu tun, gestaltet sich die Situation mit dem Erwerb eines guten Staatsexamens – Voraussetzung einer gut dotierten Beschäftigung – erheblich schwieriger. Dominierend ist in diesem Zusammenhang das Gefühl der „Reue“ und der Wunsch, noch einmal ein/das Studium beginnen zu können. Als Konsequenz für sein Handeln ergibt sich eine konsequente Konzentration auf die Vorbereitung auf das Staatsexamen. Im Hinblick auf den thematischen Verlauf in der zweiten Stegreiferzählung bildet sich deshalb ein Modus ab, der als „druckbasierte und anpassungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung“ bezeichnet werden kann.

In dem immanenten und exmanenten Nachfrageteil wird immer wieder deutlich, dass ihn der Druck zwar zum Arbeiten bewegt, gleichzeitig wird aber, dass er sein Studium und den Erfolg des Staatsexamens priorisiert und wie sehr er gleichzeitig darunter leidet: Freundschaftliche Beziehungen verlaufen sich, er wird aus WhatsApp-Gruppen ausgeschlossen, seine Freundin leidet, an Weihnachten nimmt er Karteikarten mit.

Die Erzählung nimmt insbesondere in der zweiten Stegreiferzählung eine klare Wendung von einer Person, die sich zwar als eher „faul“ beschreibt, aber dennoch smart genug ist, die Anforderungen der Klausurensteller zu erfüllen, zu einer Person, die sehr unter der psychischen Belastung des ersten Staatsexamens leidet. Dominiert ist die Erzählung von dem Gefühl der „Reue“ und der Sorge, die Wiederholungsprüfung nicht mit der gewünschten Punktzahl zu bestehen. Das macht ihn „psychisch“ fertig, entsprechend gruppieren sich alle Lebensbereiche um den Punkt der Entlastung: der Umzug nach Universitätsstadt und entsprechend weniger Fahrzeit, das Nicht - Antworten auf Nachrichten in der WhatsApp - Gruppen, der reduzierte Besuch von Veranstaltungen in seiner Heimatstadt und die Freundin, die ihn arbeiten lässt und ihn somit zeitlich nicht unter Druck setzt.

Auffällig ist, dass Aron immer wieder auf den enormen „Druck“ zu sprechen kommt. In der gesamten Erzählung kommt das Wort „Druck“ insgesamt 26-mal vor. Damit in Zusammenhang bringt er zum einen die Struktur des Studiums mit der Abschlussprüfung am Ende, die eine hohe Durchfallquote aufweist, und zum anderen, wenn auch nicht explizit benannt, seinen Wunsch, „jemand sein zu wollen“, das heißt eine gut dotierte Stelle zu haben, sowie entsprechende Statussymbole nach außen zu tragen.

Aufgrund der empirischen Analyse kann deshalb bei Aron von einer biographischen Bearbeitung des Übergangs im Modus der druckbedingten und anpassungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung gesprochen werden, die sich nicht nur durch einen radikalen Wandel des Selbstkonzepts fast schon vom „Saulus zum Paulus“ auszeichnet, sondern auch eine radikale Veränderung seiner Prioritätensetzung und damit seiner zeitlichen Strukturierung des Alltags.

„Und das (ist) ziemlich schrecklich, ziemlich großer Druck auch dann, (.) was ich, wie gesagt, ich war der Fauli, hatte. (Ich habe mir nie Druck gemacht) und (.) jetzt der Druck, der auf den Schultern lastet von mir, der war sehr schlimm.“

5.4 Tamara Uhlmann (23): Modus der Orientierung am Sozialen und an den eigenen Interessen

5.4.1 Timeline

Tamara Uhlmann ist mit ihren Eltern, einem Bruder und einer Schwester in einem Haus aufgewachsen. Ihre Eltern leben inzwischen getrennt. Dennoch pflegen sie ein gutes Verhältnis untereinander und übernehmen weiterhin die Sorge für ihre Kinder. Tamara hat Abitur auf einem Gymnasium gemacht. Sie hat Biologie, Englisch und Erdkunde als Leistungsfächer gehabt. Im Anschluss an das Abitur entscheidet sie sich für ein freiwilliges ökologisches Jahr in

ihrem Heimatbundesland auf einem Schulbauernhof. Daran abschließend absolviert sie eine zweijährige Ausbildung im landwirtschaftlichen Bereich. Die Zeit erlebt sie als sehr „anstrengend“. Auch die Herstellung von sozialer Integration fiel ihr in diesem Kontext schwer, da sie die Menschen dort als „Eigenbrötler“ beschreibt. Deshalb entscheidet sie sich nach Abschluss der landwirtschaftlichen Ausbildung für ein Grundschullehramtsstudium in Großstadt. Großstadt deshalb, weil auch bereits ihre Mutter und Schwester dort lebten.

5.4.2 *Persönlicher Weg ins Studium*

Tamara beginnt die erste Stegreiferzählung mit der Darstellung der berufsbiographischen Eckpunkte:

„Okay. Ja also ich hab' an einem ganz normalen Gymnasium Abitur gemacht und (...) hab' ich dann meinen Abschluss gemacht. (...) hab' dann erst ein Freiwilliges Jahr gemacht, das ist ein Freiwilliges Ökologisches Jahr gewesen in Bundesland 1 auf einem Schulbauernhof (...) Und ja, nach dem Jahr hab' ich dann überlegt »Ja was machst du jetzt als nächstes?« und ähm mir ist nichts so richtig eingefallen und hab' dann einfach mal überlegt »Probierst du's mal mit der Landwirtschaft« und hab' zwei Jahre Ausbildung gemacht, eine verkürzte Ausbildung(...) Und ja, dann hab' ich halt wieder weiter überlegt »Och, was gibt's denn anderes?« und ähm ja hab' mich einfach mal beworben auf Grundschullehramt“

Sie orientiert sich stark an der „Norm“, indem sie formuliert, dass sie auf ein „normales“ Gymnasium gegangen ist oder auch indem sie darauf hinweist, dass sie eine „verkürzte“ Ausbildung gemacht hat, womit sie sich an der zeitlichen Normierung des Lebenslaufs orientiert. Auffällig ist auch, dass sie sich als eine Person präsentiert, die zwar zwischen den einzelnen Stationen auch in eine Suchbewegung geht, diese Situationen aber pragmatisch bearbeitet, indem sie an vorherige Erfahrungen anschließt. Die Zeit während der landwirtschaftlichen Ausbildung bezeichnet sie als „Durststrecke“:

„äh ja das war so ein bisschen 'ne schwierige Zeit, weil ich gemerkt habe, dass die Landwirtschaft das ziemlich anstrengender Beruf ist und auch da es genauso wie beim Lehramt ist, man kann sich ausufern, man kann eigentlich 24 Stunden am Tag arbeiten und man ist immer noch nicht fertig. Und ähm ja das war dann in der Landwirtschaft schwierig“

Sie bewältigt diese Phase mit Bezugnahme auf gesellschaftlich handlungsorientierte Imperative wie z. B.:

„aber dann trotzdem zum Abschluss gebracht, weil ich irgendwie - von der Gesellschaft her wird man ja gesagt »Mach das zu Ende, was du angefangen hast“

Diese Entscheidung bewertet sie in der biographischen Gestaltung des Übergangs als positiv, was sie mit der Möglichkeit, sich selbst zu explorieren, begründet:

„Aber es war auch gut, dass ich das gemacht habe, weil man sich dann so ausprobieren konnte. Und ich hab' aber herausgefunden, dass das wahrscheinlich nicht das ist, was ich mein Leben lang machen möchte.“

In ihren weiteren Überlegungen wird eine grundlegende Orientierung in der biographischen Bearbeitung des Übergangs von Tamara sichtbar: die Orientierung am Sozialen. So entscheidet sie sich u. a. deshalb für ein Studium in Großstadt, weil ihre Schwester und Mutter bereits dort leben.

Auch die zweite Stegreiferzählung beginnt sie direkt mit der Bezugnahme auf den sozialen Rahmen: Sie spricht davon, dass sie sehr positiv von den Menschen in Großstadt überrascht war:

„Mhm. Ähm ich war sehr positiv überrascht von den Leuten hier auch, weil es ja eher so die Großstadt ist und ich eher so ländlich auch aufm Dorf aufgewachsen mit 2000 Einwohnern. Und aktuell wohn' ich in einem Ort, wo 20 000 Einwohner sind, aber ist auch immer noch besser als Großstadt direkt und da bin ich auch ganz froh, dass ich außerhalb wohne und nicht direkt in Großstadt (...)“

Hieran wird deutlich, dass sie eine Person ist, die auf dem Land aufgewachsen ist. Zudem zeigt sich, dass Tamara eine Person ist, die ihre Bedürfnisse kennt und Rahmenbedingungen im Studium so gestaltet, dass sie an alte Erfahrungen und damit an die Erfüllung ihrer Bedürfnisse anschließt:

„weil ich brauch' so ein bisschen Wald oder irgendwie Wiesen um mich rum und kann nicht nur in der großen Stadt leben“

In der nächsten Sequenz wird erneut ein zentrales Muster in der biographischen Bearbeitung des Übergangs deutlich: die Fokussierung der positiven Aspekte ihrer Studenumgebung ebenso wie die Zunahme an Autonomie im Handeln:

„Und auch die Leute in dem Studiengang sind war ich auch sehr positiv überrascht, die sind sehr ähm sehr nett und wir sind auch ich bin froh, dass es 'ne große Uni ist, weil dann kann man sich einfach aussuchen, mit wem man was macht“

Die Erweiterung des Gestaltungsspielraums und damit die Möglichkeit, ihren Interessen zu folgen, beschreibt Tamara als gute Veränderung. Allerdings geht sie bereits in diesem Zusammenhang auf den Aspekt der Orientierung am Sozialen ein, indem sie von den Erfahrungen ihrer Schwester an einer kleineren Hochschule in der Nähe von Großstadt eingeht. Zwar bilden sich dort deutlich schneller Gruppen, aber gleichzeitig gibt es ebenfalls wieder Klassenverbände, was sie später als eine für sie weniger vorteilhafte Lernumgebung beschreibt. So gelingt es ihr auch an der Universität in Großstadt, Kommiliton*innen zu finden, die sie mit „nett“ beschreibt. Sie beendet die zweite Stegreiferzählung, indem sie bilanziert, dass es ihr zu Beginn durch das Finden von „netten Leuten“ „sehr gut“ ging. Da sie es direkt an die Beschreibung des Sozialen anschließt, bezieht sich die Bilanzierung wohl vor allem darauf und erst im zweiten Schritt auch auf ihren Leistungserfolg und das Bestehen der Prüfungen.

Wichtig in dem Zusammenhang scheint ihr aber zu sein, dass sie ihren Interessen folgen kann, sodass sie die zweite Stegreiferzählung mit der folgenden optimistisch-offenen Zukunftsperspektive beendet:

„Ja, mal gucken. Die Themen interessieren mich sehr, also mal gucken, wie es sich weiterentwickelt“.

5.4.3 *Erwartungen an das Studium*

Tamara Uhlmann äußert sich im Interview nicht explizit zu ihren Erwartungen an das Studium des Grundschullehramts. Vielmehr erklärt sie zu ihrem Weg ins Studium, dass sie gern gleich auf einem Schulbauernhof gearbeitet hätte, was allerdings mit der Problematik einhergeht, dass sie dafür räumlich flexibel hätte sein müssen. Dies führt zu der folgenden Überlegung:

„Und ja, dann hab' ich halt wieder weiter überlegt »Och, was gibt's denn anderes?« und ähm ja hab' mich einfach mal beworben auf Grundschullehramt und zwar in Großstadt und Stadt 1 und wurde auch bei beiden Orten angenommen“

Deutlich wird, dass sie also zunächst keine Erwartungen an das Studium hatte.

Im weiteren Verlauf des Interviews spricht sie implizit über ihre Erwartungen an die Menschen in einer Großstadt. Ihre Vorbehalte gegenüber lösen sich dann in „positiver Überraschung“ auf.

Insgesamt zeichnet sich Tamaras Erwartung an das Studium durch eine eher offene und interessierte Haltung aus, wie an vielen Stellen im Interview deutlich wird, in der sie über ihr Studium und die überwiegend positiven Erfahrungen in diesem Zusammenhang erzählt.

Verbunden ist mit der Entscheidung für ein Lehramtsstudium allerdings auch der Wunsch, darüber finanzielle Sicherheit zu erreichen, auch wenn sie noch nicht ganz sicher ist, inwiefern dieser Beruf ihr die zeitlichen und psychischen Ressourcen lässt, Kinder zu bekommen und sie aufzuziehen.

5.4.4 *Alltags- und Lebensgestaltung*

5.4.4.1 *Übergang in die neue Stadt und Wohnen*

Nicht nur das Selbstkonzept von Tamara zeichnet sich durch Kontinuität aus, sondern auch ihre Wohnsituation. In der Erzählung weist sie in diesem Zusammenhang zunächst bezüglich des neuen Wohnorts auf die ländliche Umgebung, in der sie nicht nur aufgewachsen ist, sondern in der sie sich auch nach wie vor wohl und zu Hause fühlt:

„und ich eher so ländlich auch aufm Dorf aufgewachsen mit 2000 Einwohnern. Und aktuell wohn' ich in einem Ort, wo 20 000 Einwohner sind, aber ist auch immer noch besser als Großstadt direkt und da bin ich auch ganz froh, dass ich außerhalb wohne und nicht direkt

in Großstadt, weil ich brauch' so ein bisschen Wald oder irgendwie Wiesen um mich rum und kann nicht nur in der großen Stadt leben“

Da sie den ländlichen Rahmen ihres neuen Zuhauses direkt mit der Erzählung ihrer Studienentscheidung in der ersten Stegreiferzählung verknüpft, ist anzunehmen, dass diese Umgebung für ihr Wohlbefinden sehr bedeutsam ist:

„und hab' mich dann für Großstadt entschieden, dadurch, dass meine Mutter und meine Schwester seit circa drei Jahren schon hier leben und die sind jetzt in der Nähe und zwar in Stadt 2. Und wir wohnen auch außerhalb von Großstadt, das ist ganz schön, ein bisschen ländlicher. Genau das gefällt mir gut“

Aber nicht nur die Umgebung ist von Kontinuität gekennzeichnet, sondern auch die konkrete Wohnsituation: Sie ist in einem Haus aufgewachsen. Aktuell lebt sie zwar nicht mehr in einem Haus, was für sie schon auch eine Umstellung bedeutet, aber dennoch in der Nähe ihrer Mutter und ihrer Schwester:

„Und also ich find' die Wohnung sehr schön, sie ist - also wenn man ein großes Haus gewohnt ist, ist es nochmal was anderes, aber wo ich zum ersten Mal da war, hab' ich's als relativ groß empfunden, weil's schön gestaltet ist und man hat das Gefühl, es ist 'ne große Wohnung, man hat genug Platz. Ähm weiß gar nicht, wie groß das jetzt ist, wir haben Wohnzimmer, Küche, zwei Bäder und zwei Zimmer, also so sechs Zimmer sind's quasi. Und ich hab' dann ein bisschen weiter entfernt bei einer älteren Dame in einem Haus bin ich und das ist im ersten Stock hab' ich dann mein Zimmer und ein Badezimmer, was ich ähm benutzen kann und keine Küche, da benutz' ich dann halt zwei Herdplatten oder geh' mal zu meiner Mutter und meiner Schwester rüber und koche. Ja so ist das eigentlich. Aber ist relativ angenehm.“

Damit hat sie zwar ihre eigene Wohnung und ihren Rückzugsort und dennoch verbringt sie viel Zeit mit einem Teil ihrer Familie, womit sich ihre Wohnsituation und die Situation des Zusammenlebens durch Kontinuität auszeichnen.

5.4.4.2 *Eintritt in die Institution: Universität als Herausforderung*

Im Gegensatz zu Hanne und Bassam erlebt Tamara ihren Studienstart sehr positiv: Sie nimmt zuerst Bezug auf den sozialen Rahmen in Großstadt und in der Universität selbst, weil sie „positiv überrascht“ ist von den Menschen dort; die Kommiliton*innen beschreibt sie als „sehr nett“.

Besonders bedeutsam ist auch der Zugewinn an Möglichkeiten des Eingehens von sozialen Beziehungen und ihrer Gestaltung an der Universität in Großstadt. Während der Klassenverbund an der Schule nur wenig Handlungsspielraum im Hinblick auf Kontaktmöglichkeiten offen ließ, besteht jetzt die Möglichkeit, dass sie sich selbst aussuchen kann, „mit wem sie etwas macht“. So beschreibt sie die Universität als einen „viel schöneren Ort“ als die Schule, was sie zum einen mit den größeren sozialen Gestaltungsmöglichkeiten verbindet, aber auch mit dem damit einhergehenden größeren Bewegungsfreiraum:

„Ja man ist nicht so eingepfercht auf einen Raum und dann man kann sich einfach, man bewegt sich auch viel, das ist auch schön (...) besonders jetzt im Sommer, wenn man dann auch mal mit dem Fahrrad fahren kann. Genau.“

Auch im Hinblick auf das Zeiterleben unterscheidet sich Tamaras Wahrnehmung deutlich von Hannes, Bassams oder auch Arons. Zwar unterscheiden sich auch Studienstruktur und -form sowie Studiensemester, dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass dieses unterschiedliche Zeiterleben ausschließlich durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen erklärt werden kann, sondern auch mit den unterschiedlichen Formen der Verarbeitung und Formen der Gestaltung in Zusammenhang steht. Das erste Semester erlebt Tamara folgendermaßen:

„Im Studium also im ersten Semester war's ganz schön, dass man ziemlich viel frei hatte drei Tage Uni und vier Tage frei, dann konnte ich mir das gut einteilen und das war richtig angenehm, dass man so viel frei hat, aber oft noch was vorbereiten muss und da bin ich auch diszipliniert und mache auch was.“

Auch wenn im aktuellen Semester der „Präsenz-Workload“ etwas höher ist, wird in der biographischen Bearbeitung des Übergangs dennoch deutlich, dass sie eine Person ist, die von Anfang an gut für sich sorgt – im Gegensatz zu beispielsweise Bassam – und deshalb trotz des höheren Arbeitspensums den Gestaltungsspielraum für sich erkennen und nutzen kann:

„Ähm und jetzt im aktuellen Semester ist es so, dass ich das Gefühl hab', dass ich nicht mehr so viel Zeit habe, das ist ähm da es jetzt wieder vier Tage sind und wenn man dann heimkommt ist man dann doch erst mal platt und ja, macht erst mal ein bisschen braucht erst mal ein bisschen Zeit für sich und dann macht man wieder was. Und da ist es ganz schön an Tagen, wo's ganz frei ist, wo man dann einfach sagt, so jetzt ruhst du dich noch einen Moment aus und dann kannst du einfach wann du willst dich dransetzen.“

5.4.4.3 *Gestaltung des universitären Alltags*

Grundlegend für die Gestaltung des universitären Alltags bei Tamara ist, dass sie im Unterschied zu Hanne, Bassam und Aron es sehr genießt, dass der universitäre Rahmen ihr ermöglicht, ihren eigenen Interessen zu folgen:

„Also ich find's toll, dass man jetzt so Sachen machen kann, wo man sich wirklich dafür interessiert“

Damit unterscheidet sich der universitäre Alltag für Tamara stark von der Alltagsgestaltung zu Schul- oder auch Ausbildungszeiten: In der Schule gab es – bis auf die Oberstufe und die damit verbundene Wahl von Leistungskursen – nur wenig Gestaltungsspielraum. Vielmehr war der Alltag dadurch gekennzeichnet, dass Inhalte unabhängig der eigenen Interessen für die Klausuren zu lernen waren:

„(...) In der Schule ist's ja immer so, man muss alles machen und es wird nicht gefragt, ob es dich interessiert und du musst es lernen und dann irgendwann die Klausur schreiben. (...)

Also es war eigentlich irgendwie Schule fand ich nicht so toll und in der Oberstufe war's aber dann besser, da konnte man ja auch wieder wählen seine Leistungskurse, ein bisschen wonach man sich interessiert.“

Im Gegensatz zu der landwirtschaftlichen Ausbildung, in der sie häufig körperlich an ihre Grenzen geraten ist, beschreibt sie die Studienzeit als sehr angenehm:

Die landwirtschaftliche Ausbildung (...) da war's dann oft so, dass ich platt war und wirklich gar nichts mehr gemacht hab'. Auch am Wochenende hab' ich dann auch noch manchmal bis mittags gearbeitet und dann bin ich heimgefahren am Samstag und hab' erst mal geschlafen, da war ich echt k.o. Und ähm in ja aktuell ist es eigentlich ziemlich ausgeglichen, das ist ganz angenehm. Ja.“

Diese hinsichtlich des Studiums ausgeglichene Perspektive zeigt sich auch in der Gestaltung des universitären Alltags:

„Ähm aufstehen tu ich so um halb 8 aktuell (...) dann an die Uni oder halt erst später an die Uni, wenn ich noch nichts hab'. Wenn ich direkt 'ne Vorlesung hab', dann fahr' ich an die Uni und ess' meistens dann während der Bahnfahrt, also ich fahr' so 'ne Stunde, ess' ich dann ein Brot oder so, das hab' ich mir halt vorher dann gemacht. Und in der Vorlesung ja, da schreib' ich auch handschriftlich mit (...) Und ähm ja und dann hab' ich halt Vorlesungen, meistens aktuell hab' ich eine Mittagspause (...) ess' meistens mit Freunden dann Mittag und meistens dann noch 'ne weitere Veranstaltung. Und ja und dann fahr' ich nach Hause, meistens geh' ich dann erst mal ans Handy und gucke halt so Facebook, YouTube, so ein paar Videos und ähm dann mach' ich noch irgendwas, fasse Vorlesungen zusammen oder gehe zu meiner Mutter und meiner Schwester oft auch, manchmal haben die dann schon was gekocht oder ich koch' was, wenn meine Mutter dann später heimkommt. Mh ja und manchmal gucke ich dann bisschen Fernsehen, gern die Nachrichten, wenn ich's schaffe, weil zu Hause, also bei mir in der Wohnung, ich wohne getrennt mit meiner Mutter, aber in der Nähe von ihnen und bei ihnen haben sie einen Fernseher und bei mir aber nicht und dann guck' ich ab und zu mal die Nachrichten und vielleicht mal ein Stück von einem Film und ja, meine Schwester und ich reden dann auch öfter mal oder fahren noch ein kleines Stück Fahrrad und jetzt, wo es Sommer wird, dann gehen wir auch mal in die Eisdielen und dann geh' ich halt nach Hause und geh' dann auch nochmal in YouTube und Facebook und so immer, (...) ähm ja, dann schlafen geh' ich meistens so halb 11, halb 12 spätestens.“

Im Gegensatz zu Hanne zeigt sich bei Tamara eine sehr strukturierte und routinierte Gestaltung des Alltags, der nicht nur durch regelmäßiges frühes Aufstehen gekennzeichnet ist, sondern auch durch eine ausgeglichene Gestaltung zwischen Arbeit für die Universität, Gestaltung sozialer Beziehungen mit Kommiliton*innen und Familie sowie ausreichend Zeiten für sich.

5.4.5 Soziale Beziehungen im Übergang

5.4.5.1 Familienbeziehungen im Übergang

Tamara führt aus, dass ihre familialen Beziehungen sich durchaus verändern, aber dennoch – im Unterschied zu Hanne, Bassam oder Aron – von einer vergleichsweise hohen Kontinuität gekennzeichnet sind. Ihr Vater und ihr Bruder

leben nach wie vor in dem Haus in Herkunftsstadt. Da ihre Mutter ca. alle ein bis zwei Monate nach Herkunftsstadt fährt, hat sie ebenfalls die Möglichkeit ihr Zuhause in Herkunftsstadt regelmäßig zu besuchen. Die Qualität der Beziehung zu ihrem Vater und ihrem Bruder beschreibt sie wie folgt:

„Nach Herkunftsstadt? Wenn ich dann - ist wie immer. Also wir kommen nach Hause und da hab' ich immer noch mein Zimmer und ja, ist ganz schön. Mein Vater und mein Bruder freuen sich dann auch, wenn wir kommen.“

Als besonders schön erlebt sie

„einfach zusammen sein (...), dass man zusammenlebt, das ist ganz schön, dass man zusammen auch kocht und sich abspricht, wann wollen wir was essen, ja diese gemeinsamen Mahlzeiten sind ganz schön“

Auch thematisch unterhält sie sich mit ihrem Vater nach wie vor gern über gemeinsame Interessen, wie beispielsweise die Hühner ihres Vaters, oder aber auch über aktuelle Themen, welche beide beschäftigen. Neu in diesem Zusammenhang sind Gespräche über das Studium und natürlich der Umstand, dass sie nun mit ihrer Mutter und ihrer Schwester in Großstadt lebt und dort ein eigenes Zimmer in der Nähe der Wohnung ihrer Mutter und Schwester hat. Durch die räumliche Nähe zum weiblichen Teil ihrer Familie sind auch diese Beziehungen von einer hohen Kontinuität gekennzeichnet. Zwar hat sie auch zwei Herdplatten in ihrer Wohnung, meistens geht sie jedoch zu ihrer Mutter und Schwester, um dort zu kochen, was sie als „relativ angenehm“ bezeichnet. Wie in der Beschreibung zu ihrem universitären Alltag deutlich wird, haben familiäre Beziehungen damit alltäglich Platz in ihrem studentischen Leben, womit diese Beziehungen kontinuierlich weiterentwickelt werden können.

5.4.5.2 *Partnerschaftliche Beziehungen im Übergang*

Im Unterschied zu Hanne, Bassam und Aron hat Tamara im Hinblick auf partnerschaftliche Beziehungen keine Erfahrungen:

„Ähm also ich hab' keinen Freund und hatte auch noch keinen Freund, aber es ist halt so ein bisschen hat sich einfach noch nicht ergeben und ähm da will ich mich auch nicht weiter stressen.“

In der Formulierung „da will ich mich auch nicht weiter stressen“ wird deutlich, dass sie damit auch eine soziale Erwartungshaltung verbindet, von der sie sich aber distanziert. In der biographischen Bearbeitung der Gestaltung dieser noch nicht vollzogenen Veränderung zeigt sich vielmehr die Haltung, dass sich dieses Thema „ergeben“ muss. Damit nimmt sie in diesem Zusammenhang eher eine passive Haltung ein, die darüber hinaus entlastend wirkt, da sie es auch als wenig schlimm erlebt, wenn sie keinen Partner kennenlernt:

„Also wenn's sich ergibt, dann schön, aber wenn nicht, ist auch nicht so schlimm.“

Gleichzeitig zeigt sie sich in der Gestaltung dieser Thematik auch als „Konstrukteurin“, die sich von der sozialen Erwartung, auch eine Partnerschaft führen zu „müssen“, löst, um den eigenen Gestaltungspielraum zu erweitern.

5.4.5.3 *Freundschaften im Übergang*

Die Entwicklung von Beziehungen zu Freunden aus Herkunftsstadt wird in diesem Interview nur am Rande thematisiert:

Also ich bin nicht jemand, der so viel rausgeht, eher - also so im Sommer gehe ich gerne mal Fahrradfahren oder Basketballspielen, dann treff' ich 'ne Freundin und dann haben wir einen Basketballkorb beim Spielplatz, wo wir dann immer Bälle werfen. Das machen wir noch gerne und ja (...).

Darin zeigt sich, dass diese Beziehungen – ähnlich wie ihre familialen Beziehungen – eher von Kontinuität gekennzeichnet sind. Zentral sind zwei Beziehungen, alles andere hat sich „verlaufen“. Im Unterschied zu beispielsweise Hanne oder auch Aron zeigt sie keine Bemühungen, diese Beziehungen aufrechtzuerhalten. Im Hinblick auf die Qualität der Beziehungen antwortet sie jedoch wie auch andere Interviewte:

„Ist so wie immer, als ob man sich gestern erst unterhalten hat. Ja.“

Für den Aufbau von neuen Beziehungen in Großstadt hält sie die Einführungswoche für zentral:

„Ähm ja also wir haben am Anfang wo wir hier angefangen zu studieren gab's so am Anfang eine Einführungswoche (...) extra für Lehramtler (...) Und in den Gruppen haben sich halt hab' ich so sechs Leute oder so gefunden, wo sich dann eine kleine kleinere Gruppe gebildet hat“

In diesem Kontext entstehen neben der Entwicklung von Identitätsbildungsprozessen Prozesse der Herstellung von (Un-)Zugehörigkeit sowie Prozesse der Konstruktion von sozialer Integration. In diesem Zusammenhang spricht sie sowohl über das Geschlechterverhältnis und darüber, dass sie sich besser mit Jungen als mit Mädchen versteht, als auch darüber, dass sie eine höhere Zugehörigkeit erlebt, wenn es möglich ist, mit diesen Menschen tiefere Gespräche, z. B. über gemeinsame Erfahrungen, zu führen.

„Und da hab' ich jetzt vor kurzem mit einer geredet, die der's auch nicht so gut ergingen ergangen ist in der Schule. Und ähm ja, das ist ganz schön, wenn man sich austauscht und dann merkt, ahja man ist nicht alleine und den anderen ging's manchmal ziemlich genauso. Und das ist ein schönes Gefühl dann, wenn man merkt, dass man nicht alleine ist.“

Deutlich wird, dass dieses Zugehörigkeitserleben insbesondere durch den Austausch mit Gleichgesinnten zustande kommt, da hier das Gefühl, mit dieser Erfahrung allein zu sein, in der sozialen Verbindung aufgelöst wird und die Universität damit zu einem „viel schöneren Ort“ wird.

„Man redet dann auch so wie's einem vorher gegangen ist so bisschen drüber, also von wo man herkommt und welche Leute da so waren ähm und ob man sich wohl gefühlt hat in der Schule oder nicht so wohl gefühlt hat und jetzt ähm dass jetzt die Uni so nochmal so ein viel schönerer Ort geworden ist, sag' ich jetzt mal.“

Gemeinsamkeiten entdeckt sie während der Entwicklung von neuen Freundschaften nicht nur in Gesprächen über gemeinsame Erfahrungen, sondern auch in gemeinsamen u. a. universitären Aktivitäten:

„Mh in der Uni ist es dann auch dann sitzt man zusammen, isst halt zusammen und meistens sind wir dann in die Bibliothek gegangen und haben dann entweder Aufgaben gemacht für halt die Sachen, also die Vorlesungen und Seminare (...).“

Charakteristisch für die Gestaltung neuer sozialer Beziehungen im Übergang ist bei Tamara, dass sie diese über gemeinsame Interessen entwickelt, damit Zugehörigkeit erlebt und so soziale Integration herstellt. Sie orientiert sich also an eigenen Interessen, woraus sich das Soziale ergibt.

„Und da finde ich's ziemlich schön, dass man einfach das machen kann, was man will und dann findet man auch eher Gleichgesinnte, mit denen man sich austauschen kann, das finde ich auch schön.“

5.4.6 *Selbstbilder: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft*

Tamara Uhlmann beschreibt sich als eine Person, die bereits in der Vergangenheit vielfältig interessiert war und unterschiedlichen Hobbys nachgegangen ist, die sie auch jetzt weiterverfolgt:

„Im Moment mache ich jetzt ähm an der Uni Basketball seit diesem Semester und das macht mir ganz viel Spaß. Früher war ich auch immer gerne hab' immer gerne bisschen ein paar Körbe geworfen und in der Schule immer gerne, Basketball war mein Lieblingssport (...) Ja das Keyboard, da jeden Tag so ein, zwei, drei Lieder spiele ich. Ähm mh ja Fahrradfahren tu ich auch sehr gerne. Früher hab' ich gern gelesen, aber das ist jetzt bisschen abgeschwächt, weil man sowieso für die Uni so viel liest und dann wurde das bisschen eingedämmt. Ja.

Somit wird deutlich, dass sich ihr „Interessen-Selbstkonzept“ durch Stabilität und Kontinuität auszeichnet.

Auch ihr Selbstkonzept im Hinblick auf ihre Leistungen zeichnet sich durch Stabilität und Zufriedenheit aus. So präsentiert sie sich als eine Person, die bereits in der Schule etwas besser als durchschnittlich war.

„Ja also ich war immer so ein Durchschnittsschüler, bisschen besser, so 2, 3er Bereich“

Während in der Schule zur ihrem Selbstkonzept zählte, dass es auch legitim ist, sich in Klausuren bei der Nachbarin über die richtigen Ergebnisse zu informieren, ist dies aufgrund des räumlichen Arrangements in der Klausurensituation im Studium nicht mehr möglich:

„dass man wirklich im Computerraum saß und dann hatte man seine Trennwände, dass man ja nicht irgendwie abgucken kann“

Die veränderte Situation führt jedoch nicht zu einer Veränderung ihrer Leistungen:

„hab' dann auch alles mit zehn Punkten, zweimal zehn Punkten und einmal acht Punkten bestanden und war zufrieden mit der Leistung“

Besonders deutlich wird in der Erzählung auch, dass sie sich selbst als eine sehr soziale Person sieht. So erzählt sie, dass sie in der Schule leider nicht in einem Verein Basketball gespielt hat. Diesen Wunsch hat sie sich jetzt im Studium erfüllt. Weniger interessieren sie dabei die guten Leistungen im Spiel als vielmehr der Spaß:

„aber ich war leider nie im Verein gewesen und das, ja jetzt konnte ich mal hier in die Gruppe gehen. Und ich find's auch schön, dass man einfach nur ähm nur so zum Spaß Basketball spielt. Also ich wollte jetzt auch nicht in 'nen Verein, wo man dann immer für Wettbewerbe trainiert, sondern einfach das man zusammenkommt und einfach ein bisschen spielt, weil's Spaß macht. Das mache ich gerne“

Das gleiche Selbstkonzept zeigt sich auch im Hinblick auf die Gestaltung ihres Studienalltags: Sie findet es wichtig, neben netten Kommiliton*innen in der Vorlesung zu sitzen und sich währenddessen auch „mal auszutauschen“. Dafür nimmt sie auch in Kauf, dass sie nicht vollumfänglich zuhören kann:

„Dann ist es besonders schlecht, wenn man dann neben jemanden sitzt, mit dem man ganz viel reden kann. ((lacht)) Dann hab' ich gemerkt, eigentlich setzt man sich besser dann mal alleine, aber das mach' ich dann eigentlich auch nicht, weil man will ja auch gerne mit den Leuten sitzen, mit denen man sich gut versteht. Ja. Und die ich hab' irgendwie das Gefühl, die wollen auch, dass man bei ihnen sitzt, die würden's jetzt nicht mögen, wenn man sich wo anders hinsetzen würde“

In ihrem zukünftigen Selbstkonzept orientiert sie sich stark an dem Lebensentwurf ihrer Mutter: Sie wünscht sich Kinder und möchte gern zusammen mit ihrem Mann die Erziehungsaufgabe übernehmen. Dafür wünscht sie sich eine Tätigkeit, die ihr zum einen den dafür erforderlichen Freiraum lässt, und zum anderen auch finanzielle Sicherheit bietet. Dabei sieht sie sich in einem Haus mit Garten und Tieren, möglicherweise sogar auf einem Bauernhof.

„Also am liebsten will ich auch Kinder kriegen und ja auch gerne die dann großziehen, aber wenn der Mann das übernehmen will, auch gerne meinewegen. Und vom Job her eigentlich find' ich den Lebenslauf von meiner Mutter ganz schön, dass sie erst ein bisschen gearbeitet hat, dann Kinder bekommen hat, großgezogen hat und dann nochmal ein bisschen im Job was macht. (...) Und dann muss ich aber halt auch einen guten Job finden, den ich gerne mache dann auf Dauer (...), eher so was mit Sicherheit schon, also ich bräuchte auch schon so Sicherheit, auch finanzielle Sicherheit (...) Und dann am liebsten auch ein Haus und ein Garten und Tiere. Ja. Wenn's geht, natürlich auch gerne einen Bauernhof (...). Das wär' ganz schön.“

5.4.7 *Selbstverständnis im Übergang*

Im Unterschied zu Hanne, die in der biographischen Gestaltung des Übergangs intensiv reflektiert, wer sie sein will und darüber auch sehr ausführlich spricht und die damit in Zusammenhang stehenden Fragen explizit thematisiert, beschäftigt sich Tamara eher implizit damit, indem sie sich in den Erzählungen zur den unterschiedlichen Dimensionen ihrer neuen Umgebung in Relation setzt.

Deutlich wird, dass Tamara sich selbst als eine Person beschreibt, deren Selbstverständnis im Übergang sich insofern wandelt, als sie sich als jemand beschreibt, der es wichtig ist, ihren eigenen Interessen zu folgen, und der Übergang nun auch die Möglichkeiten bereitstellt, genau das zu tun. Dies verdeutlicht sie nicht nur am Ende der ersten Stegreiferzählung im Zusammenhang mit ihrem persönlichen Weg ins Studium mit der Formulierung „die Themen interessieren mich sehr“, sondern auch im Zusammenhang mit der Veränderungsfrage zu den Unterschieden zwischen Schule und Studium.

„Also ich find's toll, dass man jetzt so Sachen machen kann, wo man sich wirklich dafür interessiert, in der Schule ist's ja immer so, man muss alles machen und es wird nicht gefragt, ob es dich interessiert und du musst es lernen und dann irgendwann die Klausur schreiben. Und da finde ich's ziemlich schön, dass man einfach das machen kann, was man will“

Neben der inhaltlichen Relationierung zu den Studieninhalten relationiert sie sich auch im sozialen Raum, wobei sie außerdem die Verbindung zwischen den inhaltlichen Interessen und der Möglichkeit, darüber Gleichgesinnte zu finden, aufzeigt:

„und dann findet man auch eher Gleichgesinnte, mit denen man sich austauschen kann, das finde ich auch schön“

Auch wenn sie zu Beginn der Erzählung den Kontrast zu der Studiensituation ihrer Schwester erwähnt, die an einer kleinen Hochschule studiert, in der sich schnell Gruppen bilden und damit Kontaktmöglichkeiten einfacher sind, beschreibt sie sich als eine Person, der es auch in Großstadt gelingt, Kontakt zu anderen Menschen herzustellen.

„Und meine Schwester ist nämlich in Stadt 3 auf 'ner kleineren Hochschule und da ist es dann wieder wie im Klassenverband, da musst du dann mit den Leuten, mit denen du da studierst, dann irgendwie in der Klasse sitzen in 'ner kleinen Gruppe und dann hat sie auch erzählt, da sind viel schneller Gruppen entstanden als jetzt hier an der Uni, da dauert es viel länger, bis sich Gruppen bilden. Und hab' aber auch schon einige Leute gefunden, die ganz nett sind. Ja. Ging mir sehr gut hier am Anfang“

Dabei finden wie bei Hanne und Bassam auch Identitätsbildungsprozesse statt. Denn in diesem Übergang erfährt sie, dass sie eine Person ist, die gern tiefergehende Gespräche mit den Menschen führt:

„Mh also ich mag gerne Leute, mit denen ich auch tiefere Gespräche führen kann und nicht nur so oberflächliche Gespräche, das mag ich nicht gerne.“

Außerdem setzt sie sich in der biographischen Gestaltung des Übergangs damit auseinander, wen sie mag:

„Also die Mädels, wo ich jetzt bin, eine spielt halt zum Beispiel gerne Fußball, die ist auch eher so ein stiller Typ, mit der komm' ich sehr gerne gut klar. Eine weitere, die ist dann äh auch die redet sehr viel, aber weiß auch, dass sie sehr viel redet und nimmt sich auch dann mal zurück und die ist auch sehr nett. (...) Und äh ja von den Jungs, einer ist auch wieder eher stiller, einer ist eher, der viel redet, aber der auch auf Leute eingeht, das ist auch ganz schön.“

Gleichzeitig distanziert sie sich von Menschen, die kein „echtes Interesse“ aufbringen, sondern nur aus gesellschaftlichem Pflichtbewusstsein das Gespräch suchen.

Zu der Auseinandersetzung, wer sie in diesem Zusammenhang sein möchte, gehört auch die Beschäftigung mit dem eigenen Kleidungsstil. So ist sie eine Person, die gern sportlich gekleidet ist, während andere eher schicker gekleidet sind. Dennoch ist der Kleidungsstil nicht das entscheidende Kriterium für (Un-)Zugehörigkeitskonstruktionen. Entscheidet für Tamara ist vielmehr

„(...) dass die Leute nett (...) und nicht so oberflächlich (sind, K.H.). Ja.“

Zudem finden sie in diesem Übergang auch heraus, dass sie eine Person ist, die ihre Freiräume braucht. Zuviel unter Menschen zu sein, bedeutet Stress für sie, insbesondere dann, wenn sie die Menschen nicht mag. Gleichzeitig erkennt sie aber auch, dass sie auf Menschen angewiesen ist, was allerdings voraussetzt, dass sie diese auch mag:

„Also ich brauch' Menschen bei mir, aber nur Menschen, die ich mag. Und wenn ich Leute nicht mag, dann bin ich lieber alleine.“

5.4.8 *Erfahrungen von Hilfe im Übergang*

Obwohl Tamara im Vergleich zu den anderen Interviewten ein recht positives Zeiterleben im Studium hat, entscheidet sie sich aus Interesse für einen Workshop zum Zeitmanagement, das sie für ein wichtiges Thema hält, weil sie ihre Zeit effektiv nutzen möchte. In dem Workshop erhält sie die Gelegenheit, über ihren eigenen Umgang mit der Zeit nachzudenken, was zu veränderten Handlungsweisen führt:

„Ja ich steh' auch mal morgens früher auf, anstatt bis zum Schluss durchzu- also kurz vor »du musst jetzt los« durchzuschlafen und setze mich auch einfach nochmal an den Laptop und fass' Klausuren zusammen und so was.“

Zudem lernt sie neue Techniken, die sich nicht nur die Strukturierung von Aufgabenbeziehungen, sondern auch Raum lassen für eine klare Priorisierung:

„Weil diese Listen sollen nicht so gut sein, sondern man soll sich so Prioritäten machen. Diese das fand ich ganz schön und das wollte ich auch“

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Prioritäten führt zu der Veränderung, dass sie sich auch Zeit für die langfristigen und wichtigen Aufgaben einräumt.

5.4.9 Zum Doing-Transition-Modus: Orientierung am Sozialen und an den eigenen Interessen

Insgesamt lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Tamara die Themen, die in dieser Phase des Übergangs ins Studium relevant sind, im Modus des Ernstnehmens und der Verfolgung eigener Interessen ebenso wie der Orientierung am Sozialen bearbeitet.

Dies zeigt sich, wie in der Falldarstellung deutlich wird, in der Strukturierung der Stegreiferzählungen. Diese gestaltet sie entlang der berufsbio-graphischen Eckpunkte als auf ihre Interessen bezogene Suchbewegung, wobei sie auch stets Bezug auf den damit verknüpften sozialen Rahmen nimmt. Beispielsweise scheidet ihre erste Überlegung, auf einem Schulbauernhof zu arbeiten, aus, da diese Option bedeutet hätte, räumlich flexibel zu sein. Stattdessen entscheidet sie sich für Großstadt mit der Begründung, dass sie dort zusammen mit ihrer Mutter und Schwester leben könnte. Auch in der Auswahl der Ereignisse in der zweiten Stegreiferzählung bezieht sie sich überwiegend auf den sozialen Rahmen: So ist sie positiv von den Menschen in Großstadt überrascht. Dabei freut sie sich insbesondere über die größeren Freiräume an der Universität und die damit verknüpfte Option, frei wählen zu können, mit welchen Menschen sie Zeit verbringen möchte. Deutlich wird auch, dass es sich bei Tamara um eine Person handelt, die „das Anschluss-Finden“ nicht problematisiert, sondern im Zusammenleben mit ihrer Mutter und ihrer Schwester sowie in der Gestaltung des universitären Alltags mit „Gleichgesinnten“ sowohl ihre eigenen Interessen verfolgt als auch um eine hohe soziale Integration bemüht ist und auch herstellt.

Die folgende Aussage bringt diesen Modus der Übergangsgestaltung auf den Punkt:

„Also ich find's toll, dass man jetzt so Sachen machen kann, wo man sich wirklich dafür interessiert, in der Schule ist's ja immer so, man muss alles machen und es wird nicht gefragt, ob es dich interessiert und du musst es lernen und dann irgendwann die Klausur schreiben. Und da finde ich's ziemlich schön, dass man einfach das machen kann, was man will und dann findet man auch eher Gleichgesinnte, mit denen man sich austauschen kann, das finde ich auch schön.“

5.4.10 Verdichtung des Modus Orientierung am Sozialen und an den eigenen Interessen

Der Modus „Orientierung am Sozialen und an eigenen Interessen“ konnte als Form der biographischen Bearbeitung des Übergangs ins Studium innerhalb des Samples bei zwei weiteren Fällen beobachtet werden, die im Folgenden mit den zugehörigen analytischen Überlegungen kurz skizziert werden.

5.4.10.1 Anna Vollmer (22)

Anna Vollmer wächst mit ihren beiden älteren Geschwistern bei ihrer Mutter auf. Ihre Eltern sind geschieden. Ihre Mutter arbeitet als Heilpraktikerin, ihr Vater als Finance Manager. Beide Geschwister studieren, ihre Schwester Sonderschullehramt und ihre Bruder Energietechnik. Mit 12 bzw. 13 Jahren denkt sie zum ersten Mal darüber nach, Psychologie zu studieren. In der 9. Klasse macht sie ein Praktikum in der Psychiatrie, das ihr gut gefällt. Nach dem Abitur erhält sie nicht direkt einen Studienplatz, weshalb sie sich zunächst entscheidet ein FSJ in einer soziotherapeutischen Wohngruppe zu machen. Anschließend beginnt sie ein Psychologiestudium in Universitätsstadt, was sie allerdings abbricht, weil es nicht ihren Erwartungen entsprach. Ein Jahr später beginnt sie ein erziehungswissenschaftliches Studium mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik in Universitätsstadt. Zum Interviewzeitpunkt ist sie 22 Jahre alt und im ersten Semester.

Auffällig in der ersten Stegreiferzählung ist, dass für Anne im Hinblick auf ihre Entscheidungen ihre Interessen handlungsleitend sind. Sie thematisiert darin die Stationen ihrer Biographie: ihr Interesse am Menschen, ihr Selbstkonzept, „gesellig zu sein“, sowie die Inspiration aus dem Fernsehen führen sie zu dem Studienwunsch Psychologie mit dem damit verbundenen Ziel Psychotherapeutin werden zu wollen. Ein anschließendes Praktikum in der Psychiatrie bestätigt sie in diesem Wunsch. Da sie nicht direkt einen Studienplatz erhält, entscheidet sie sich dann für ein FSJ in einer soziotherapeutischen Wohngruppe und beginnt im Anschluss Psychologie in Universitätsstadt zu studieren. Da das Studium nicht ihren Erwartungen entspricht, entscheidet sie sich für „Plan B“ und studiert Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik. Die studienfachbezogene Umorientierung von Psychologie zu Pädagogik rahmt sie mit Bezug auf ihre Interessen. Zunächst war sie sich sehr unsicher, wie sie ihr mangelndes Interesse an Psychologie erklären soll. Sie fragt sich, ob sie einfach nur faul geworden war. Durch die Studienberatung erkennt sie, dass sie sich aktuell sehr viele Inhalte aneignen muss, die gar nicht ihren Interessen entsprechen. Das zu erkennen, anzuerkennen und sich dafür zu entscheiden, diesen Weg nicht „durchzubeißen“, beschreibt sie als schmerzhaften und schambesetzten Outing-Prozess. Die Bezugnahme auf ihre Inte-

ressen und mit diesen kongruent zu agieren sind in diesem Prozess handlungsleitend für Anne Vollmer. So beschreibt sie auch den Eintritt in das neue Studienfach Erziehungswissenschaft mit Bezugnahme auf diesen Rahmen:

„Und ich habe auch bei Erziehungswissenschaft schnell gemerkt, dass ich irgendwie die Themen auch wahnsinnig interessant fand und auch sehr viele Dozenten gleich von Anfang an geschätzt habe und ich mich immer auf die Vorlesungen gefreut habe. Und auch die Seminare haben mir Spaß gemacht, dass man so Diskussionsrunden hatte, was es bei Psychologie gar nicht gab, weil wir keine Seminare hatten. Und das waren dann alles Sachen, wo ich dann gleich gemerkt habe: Das passt viel besser zu mir.“

Während sie im Psychologiestudium immer relativ unmotiviert war, beschreibt sie sich im Kontext des erziehungswissenschaftlichen Studiums als wissbegierige Person, die nicht nur freiwillig Bücher liest und Unbekanntes nachschlägt, sondern auch gern in ihrer Freizeit Veranstaltungen im Kontext des Studium generale jenseits des Pflichtcurriculums besucht. Anne Vollmer fühlt sich am richtigen Platz.

Ein weiterer Aspekt, der in der Erzählung von Anne Vollmer sehr deutlich wird, sind ihre Bemühungen um die Herstellung von sozialer Integration. So bezieht sie sich in ihrer Erzählung über den Studienbeginn auf den sozialen Rahmen, den sie in Universitätsstadt vorfindet: Sie verdeutlicht, wie dankbar sie über ihre Wohnsituation ist, mit so vielen Gleichaltrigen und gleich Interessierten zusammen studieren zu dürfen. In der Beschreibung ihres Alltags zeigt sich, dass Anne sehr stark am Sozialen orientiert ist, das heißt es ist ihr wichtig sich mit Bekannten und Freunden zu treffen oder in Bars zu gehen. In diesem Zusammenhang erweist sich der Studiengang Erziehungswissenschaften als viel passender:

„Allein dass die Leute, mit denen ich mich dann umgeben habe, also die jetzt auch im ersten Semester Erziehungswissenschaft studieren, waren ganz anders als meine damaligen Kommilitonen bei Psychologie. Die waren irgendwie gleich viel offener und ja, irgendwie denselben Humor hat man schon geteilt. Also das war eine ganz andere Atmosphäre. Ich weiß gar nicht wie ich das beschreiben soll. Es war offener, toleranter irgendwie. Man ist leichter auf die Leute zugegangen, das war in Psychologie irgendwie nicht der Fall, weil wir auch sehr viele Erstsemester waren, also wir waren damals 300 Leute.“

Insgesamt wird in der Art und Weise, wie sie die Erzählung strukturiert, deutlich, dass sie bezüglich der biographischen Bearbeitung des Übergangs eine Person ist, die als Handlungsmaxime sehr stark auf die eigenen Interessen rekurriert. Auch ihre Konstruktionsleistungen in Bezug auf die Relationierung zum Sozialen sind im Unterschied zu beispielsweise Hanne nicht problembehaftet (mit Ausnahme zu ihrem Vater), sondern werden von ihr mit einem hohen Zugehörigkeitserleben vollzogen.

Als zentrale Aussage für Annes Erzählung kann folgende gewertet werden:

„Ich glaube, dass ich definitiv wissbegieriger geworden bin als in der Schule und auch irgendwie mehr Freude am Lernen habe als früher (...) Und ich glaube, dass ich auch einfach offener geworden bin. Was auch darauf zurückzuführen ist, dass ich viel mehr selbstständig

auf andere Menschen zugehen muss als es noch in der Schule der Fall war, weil da hatte man eben seit Jahren dieselben Freunde und da musste man das gar nicht mehr machen eigentlich. Und das war jetzt in der Uni schon irgendwie gefragter.“

Aufgrund der Analyse kann festgehalten werden, dass Anne wie Tamara den Übergang im Modus „Orientierung am Sozialen und an eigenen Interessen“ biographisch bearbeitet und herstellt.

5.4.10.2 *Maggie Hanson (22)*

Maggie Hanson ist mit ihren Eltern und ihrer jüngeren Schwester in den USA aufgewachsen. Ihre Mutter ist Yogalehrerin und ihr Vater Politikwissenschaftler, beide sind promoviert. Als die Interviewte in der 3. Klasse war, ist sie mit ihrer Familie nach Deutschland gezogen. Ihr Eltern sind getrennt. Nach dem Abitur an einer Privatschule hat sie damit begonnen, englische Werbevideos ins Deutsche zu übersetzen. In diesem Zusammenhang beginnt sie eine Ausbildung als Videographin, was in ein Stellenangebot derselben Firma unter der Bedingung mündet, dass sie studiert. Deshalb entscheidet sie sich für ein duales Hochschulstudium in den Fächern Betriebswirtschaftslehre, Marketingkommunikation und Public Relations. Nach zwei Semestern bricht sie das Studium ab. Den Anforderungen im Fach Mathematik fühlt sie sie nicht gewachsen. Zudem erfordert das Studium einen hohen Zeitaufwand, was sie sehr stark stresste. Da ihr Partner in Großstadt studiert, entschied sie sich ebenfalls nach Großstadt zu ziehen. Aus Interesse bewirbt sie sich für die Studienfächer Kunstgeschichte sowie Theater-, Film- und Medienwissenschaften (TFM). Da sie keinen Studienplatz in TFM erhält, entschied sie sich, neben Kunstgeschichte zusätzlich noch Erziehungswissenschaft zu studieren. Zum Interviewzeitpunkt ist sie 22 Jahre alt und im 1. Semester.

In der ersten Stegreiferzählung bezieht sich Maggie überwiegend auf die berufsbiographischen Eckpunkte in ihrer Entwicklung bis zu ihrer Studienaufnahme Kunstgeschichte (Hauptfach) und Erziehungswissenschaft (Nebenfach) in Großstadt. Deutlich wird in diesem Zusammenhang auch ihre Orientierung am Sozialen: Ihre Entscheidung für das Erststudium trifft sie auf Basis ihrer Nebentätigkeit als Videographin. In Auseinandersetzung mit den Stärken und beruflichen Profilen fragt sie sich dann auch, was ihre Stärken sind. Sie möchte wie ihre Eltern auch gern promovieren. Inspiriert durch die Erzählungen ihres Freundes, entscheidet sie sich für die beiden Studiengänge in Großstadt mit der Begründung, dass sie ihren eigenen Interessen folgen möchte.

Auffällig im weiteren Verlauf des Interviews sind die vielfältigen Widersprüche ihrer Erzählung. Beispielsweise erzählt sie über den Studienbeginn, dass sie alles sehr gut „hinbekommt“:

„I: was hei--/(ich) glaub ich wirklich also (.) ich ka- ich kanns @sagen@ also mir gehts jetzt super gu::t ich krieg alles hi:n (...)(hm) jetzt (.) krieg ich des auch super hi:n und ich (.)

merke wie viel ich plötzlich weiß (1) so ich (.) hab viel gelesen und viel gemacht aber (.) ich hab das Gefühl das kam (au) nie zur Geltung dass ich @so viel weiß@ und jetzt kann ich das alles einsetzen und ich das überall einfließen überall reinschreiben ((holt Luft))“

In späteren Sequenzen zeichnet sie jedoch ein Bild, das sich davon stark unterscheidet. Während sie sich in der ersten Sequenz als eine Person präsentiert, die „alles im Griff“ hat, wird in den folgenden Sequenzen immense Überforderung deutlich, beispielsweise im Zusammenhang mit ihren Mitschriften in Vorlesungen:

„(1) erste Vorlesung was war denn meine erste Vor- meine erste richtige Vorlesung (1) ja (.) das war der Name 2 (2) ä::hm (2) das war (.) äh äh dran erinner ich mich okay ((holt Luft)) ich hatte: (.) mein @Blo:ck@ und ich wollte irgendwie schreiben aber ich wollte auch irgendwie @gleichzeitig am Laptop mitschreiben (.) aber der Tisch ist nur so groß (.) ((holt Luft)) und da hat ich mein Laptop irgendwie so:: (.) meinen Block irgendwie so:: und versucht alles festzuhalten ((holt Luft)) und irgendwie: ((holt Luft)) (.) ich glaube () beiden Händen schreiben und hab tatsächlich versucht meine Gedanken mit da (.) linken Hand@ zu schreiben aufm Papier: ((holt Luft)) und aufm Laptop zu tippen ((schmatzt)) ä::hm (1) ((schmatzt)) ((holt Luft)) was in der Schule nie n Problem war (1) da ging aber au- da (.) ist auch nix @passiert so in der Stunde: (.) da war ich super unterfordert@ ((holt Luft)) und hier ä::hm: (1) hab ich so viele Gedanken (mit so) em Thema gehabt (.) dass ich dann doch (.) irgendwie @entscheiden musste: ob ich jetzt eine ein Heftmitschreiber bin oder ein Laptopmitschreiber@ ((holt Luft)) Mitschreiberin (.) ä::hm (1) jetzt (.) schreib ich da (.) am meisten am Laptop (glaub ich) (1) aber ja das das ist also das Haupt@ding woran ich mich erinnere ist ((holt Luft)) diese Entscheidung (.) dieses entscheiden zu müssen so:: ((holt Luft)) was benutzt ich jetzt (.) ich hab so viele Möglichkeiten und ich hab gemerkt dass ich in dem Moment gar nicht mehr drüber nachge- also nie::@ Gedanken gemacht hab wie ich überhaupt notieren will ((holt Luft)) will ich Oxford Notes machen oder oder oder Stanford Notes @und (.) ((holt Luft)) ah ä::hm (.) wozu:@ (.) brauch ich überhaupt diese Notizen ich glaub das erfährt man erst am Ende des Semesters (.) ((holt Luft)) @ () als Erstsemester ist glaub das Haupt-@ die Hauptfrage ist ((holt Luft)) (.) wie: man notieren soll soll man seine eigenen Gedanken schreiben ((holt Luft)) die werden ja eh alle hochgeladen auf Plattform 1 ((holt Luft)) (.) aber äh (.) ich weiß dass ich mitschreiben muss @(.)@ ((holt Luft)) aber ich kann mir auch eigentlich die PowerPoints alle in Lernplattform 1 runter laden (1) das sind meine Gedanken wirklich die ganze Zeit jetzt immer noch und ich hab jetzt auch erst seit zwei Wochen Vorlesungen war auch noch so vielen ((holt Luft)) (1) diese Gedanken die @plagen mich nicht aber die begleiten mich immer noch@ (1) ich glaub des ist aus häufig so: ich glaub des ist normal (.) dass also: dieses (1) ja.

Auch im Zusammenhang mit dem Seminarkontext werden große Unsicherheiten deutlich:

„(2) ((pf:)) (.) des ist ganz schwierig also finde:: (.) ä::hm (1) ((schmatzt)) ich glaub das was mir am meisten Druck macht @ist das die Do- Dozierenden die ganze Zeit sagen „so:: ((holt Luft)) Präsentation (.) 90 Minuten (.) aber davon sollen wir irgendwie: ((holt Luft)) sechzig Minuten diskutieren und die Diskussion (.) liegt an (.) euch“ und ich so (.) „okay (.) kann kann (.) kann ich (ja) stundenlang ne Diskussion leiten“@ ((holt Luft)) ä::h äh (.) das ist mein Problem (1) ja::a (.) die Seminare die Diskussionen (.) ich hab des Gefühl dass ich (.) (hm::) zu dumm bin um () Sachen laut zu sagen ((holt Luft)) (1) ich hab unheimliche Angst mich zu melden (2) ((schmatzt)) obwohl ich @sehr starke

Meinungen ha:b und dann sitz ich die ganze Zeit da:: auf einer Mei:nung un (denk mir)@ ((lacht)) @ich kriegs nich rau:s ((holt Luft))@“

In beiden Sequenzen werden also starke Ängste sichtbar, die gar nicht darauf schließen lassen, dass sie wie eingangs präsentiert alles „im Griff“ hat. Auch in anderen Sequenzen werden solche starken Widersprüche deutlich. Einerseits sagt sie, dass sie die Einzige ist, die keine Angst hat vor Hausarbeiten:

„Ich glaub ich bin auch die Einzige die keine Angst davor hat ne Hausarbeit zu schreiben (1)“.

Andererseits traut sie sich nicht, zum Schreibzentrum zu gehen, um dort entsprechende Hilfe einzufordern. Die Begründung besteht darin, dass sie noch nicht einmal eine Idee davon hat, wie sie die Hausarbeit angehen soll.

„ich hab mi- (.) ich äh hab mir diese Sprechstunde bei:m Schreibzentrum angeschaut ((holt Luft)) (1) die erscheint mir aber se::hr äh (.) so:: als (.) müsste man da schon Fragen ha:ben (1) ode::r äh ne Idee haben (.) und ich hab ja sowas von keine Idee: und ich will warten bis ich schon ma wenigstens eine gemacht ha:b ((holt Luft)) und dabei halt viel me:ren und erleben: (.) was brau:che ich was will ich (.) davo:n (1) mitne:hmen wenn ich ma n Gespräch mach ((holt Luft)) also ich werde äh (.) ho:ffentlich (.) Mitte nächsten Semeste:rs (.) eine Sprechstunde machen können (1)“

Auch vor den anstehenden Klausuren im Studienverlauf hat sie große Ängste:

„aber ich glaub danach (.) also dana- ich hab schon Angst vor Klausuren (.) ((schmatzt))“

Besonders an diesem Interview ist somit, dass es nicht nur sehr widersprüchlich ist, sondern die Ängste auch sehr eindringlich thematisiert werden. Sie sind der Interviewten auch bewusst, sodass sie als eine Person beschreibt, „ganz viel weiß“, aber sobald Bewertungssituationen auf sie zukommen, sehr stark an sich zweifelt, weshalb sie mit großen Unsicherheiten und Ängsten zu kämpfen hat:

„das Problem is ich laufe so durch mein Le:ben und denk ich @weiß ganz vie:l (.) ((holt Luft)) aber sobald dann jemand sagt (2) „ja aber (.) weiß du (was) wirkli:ch“ (1) denk ich mir so (1) „Tatsache“ (.) ((holt Luft))@ (.) vielleicht weiß ich des doch ni:ch ((holt Luft)) u:n (.) ich ka:nn (.) so viel gelernt haben wie:: ä:h (.) nur möglich sobald ich mich in die Klausur setze fang ich sehr sehr zu mi- an mit zu zweifeln an meinem Wissen zu zweifeln an meinem Angeeigneten zu zweifeln (.) ((holt Luft)) (...) weil ich nich so n starker Selbstbewusstsein hab@ ((schnieft)) (.) ich glaub des liegt viel am Selbstbewusstsein (2) ja @.(.)@ #00:46:14-2#“

Damit wird deutlich, dass sie ihre Unsicherheiten auch selbst mit einem unzureichend ausgeprägten Selbstbewusstsein verbindet. Dafür sprechen auch die Aussagen zu dem Zeitmanagement-Workshop, der sowohl dabei hilft, entsprechende Techniken kennenzulernen zu verstehen, als auch einen besonders selbstwertstabilisierenden Effekt auf sie hat:

„() abe:r (.) war ganz coo:l also einfach ma:l (.) zu sehen dass es auch Ande:rn (1) dass auch Andere manchma nur n Überblick brauche:n“

Möglicherweise kann das „Doing contradictions“ daher mit einem instabilen Selbstwert in Zusammenhang stehen, was noch aus der in ihrer Jugend diagnostizierten Persönlichkeitsstörung resultieren könnte. Das Ziel vorliegender Studie ist weder Pathologisierung noch psychiatrische Diagnostik, sondern die Identifikation und Darlegungen von Entwicklungen aufzuzeigen, die sich in den Aussagen der Interviewten andeuten, was auch in diesem Interview der Fall ist.

So wird, wie die folgenden zentralen Zitate auch zeigen, deutlich, dass Maggie sich sehr stark am Sozialen orientiert und zudem das Verfolgen eigener Interessen als zentrale Begründungsstruktur verwendet. Bereits zu Beginn des Interviews macht sie deutlich, dass sie bisher in ihrem Leben sehr viel arbeiten musste und nur wenig Zeit zu lesen und zu schreiben hatte, was sie gern im Studium intensivieren würde. Auch die Wahl des Studienfaches Erziehungswissenschaft basiert auf Interessen, ebenso wie diese Entscheidung sozial gerahmt ist:

„Erziehungswissenschaft hab ich deshalb ausgesucht weil ich (1) das ma- (.) also mein Freund is im Hauptfach in (i-) ge- Erziehungswissenschaften alles was er mir so erzä:ht und zei:gt ((holt Luft)) sind Sachen die hab ich alle schon gemacht @in der Schule:@ ((holt Luft)) also: (.) nich so:: (1) vertieft (.) und ich hab gedacht das is doch to:ll ich kann diese ganzen The:men die alle in der Schule so angeleckt werden ä:h un angerissen werden ((holt Luft)) richtig (.) richtig vertiefen (.) und das mach ich jetzt einfach aus persönlichem Interesse“

Die Orientierung am Sozialen zeigt sich auch an ihrem Bedürfnis soziale Identität herzustellen. So möchte sie als Kunststudentin wahrgenommen werden, was sich auch in einem entsprechenden Kleidungsstil zeigt:

„ich hab meine Klamotten durchsortie::rt und n paar neue Sachen gekau:ft (2) weil irgendwie:: auch (.) erwachsener aussehen wollte: (2) ich hab mir ne neue Brille gekauft (.) ich hab davor so ne: (.) @so ne kleinere quadratische gehabt (.) aber ich dachte ich werd jetzt Kunststudenti:n ich muss jetzt so aussehen (.) ((holt Luft))@ un dann hab ich mir ne schöne: (1) zum ersten Mal ne richtig- (.) ne richtige Markenbrille: ich hatte nur ne so (.) meine Brillen sin mir immer kaputt gegange:n (.) hab mir so ne richtig (.) geile Markenbrille jetzt gekauft (.) das hab ich mir zum Anfang des Studiums gekauft“

Aufgrund der erkennbaren Begründungsstruktur und Entwicklungstendenzen wird davon ausgegangen, dass Maggie Hanson den Übergang im Modus des „Orientierung am Sozialen und an eigenen Interessen“ biographisch bearbeitet.

Als zentral können deshalb die folgenden Zitate bewertet werden:

„also mein Freu- Freund studiert hie:r und dann bin ich mi- (.) mit meinem Freund @zusammen geko:mmen@ ((holt Luft)) und ä:h der hat mir halt immer so viel vom @Studium erzä:ht und wie coo:l des hier is@“

„un:: (.) joa nach (.) eigenem Intresse auch mir die Fäche:r und die und die Module wä:hlen und zusammenste:llen (.) (((...)) das gibt mir einfach (.) eine unglaubliche Lebenslust @(.).@ ((holt Luft)) (.) die ich davor einfach nich hatte (1) ja“

5.5 Nadja Ehrenfeld (21): Modus der sozial gerahmten, erfahrungsbasierten Auseinandersetzung und Zielorientierung

5.5.1 Timeline

Nadja Ehrenfeld ist als Einzelkind in einem Nicht-Akademiker-Haushalt aufgewachsen. Ihre Mutter ist Bürokauffrau und ihr Vater Elektriker. Mit sechs Jahren hat sie zum ersten Mal über ihr Studium nachgedacht. Den Wunsch zu studieren begründet sie mit Bezug auf ihren Onkel und ihre Tante, die beide promoviert sind. In Kindertagen entstand auch bei ihr der Wunsch, „Doktorin“ werden zu wollen und damit das Ziel zu studieren. Zunächst besuchte sie die Realschule mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt, um dann über den zweiten Bildungsweg auf einem beruflichen ernährungswissenschaftlichen Gymnasium das Abitur mit 1,7 zu absolvieren. Nach intensiver Auseinandersetzung entschied sie sich schließlich direkt nach dem Abitur dazu, „Jura auf Staatsexamen“ zu studieren. Ihr berufliches Ziel ist es, Scheidungsanwältin zu werden, um mit dem Geld ein Haus auf dem Bauplatz ihrer Eltern finanzieren zu können. Zum Interviewzeitpunkt ist sie im ersten Semester.

5.5.2 Persönlicher Weg ins Studium

Die Stegreiferzählung von Nadja Ehrenfeld beginnt im Unterschied zu anderen Interviewten nicht mit der Bezugnahme auf ihre Eltern, sondern mit der auf ihren Onkel und ihre Tante, die beide einen akademischen Hintergrund haben:

„Ähm also das erste Mal über ein Studium nachgedacht hab' ich ziemlich früh, ähm und zwar als ich sechs war, wollte ich unbedingt Naturwissenschaften studieren. Und zwar war mein Onkel, der ist ähm Doktor der Physik und meine Tante ist Doktorin der Meeresbiologie (...) und dann hab' ich gesagt, dass ich später auch mal einen Dokortitel haben will. Und dann hat mein Onkel gemeint, dafür müsste ich studieren“.

Damit positioniert sie sich als eine Person, die aus einem Akademikermilieu stammt, obwohl ihre Eltern nicht akademische Berufe haben. Mit der Betonung, dass sie sich mit der Thematik „ziemlich früh“ beschäftigt hat, präsentiert sie sich bereits zu Beginn der Erzählung als eine Person, der die Auseinandersetzung mit ihrem beruflichen Lebenslauf sehr wichtig ist und dabei zielorientiert handelt.

Sie fährt in der Erzählung mit der Darstellung ihrer Berufsbiographie fort, erzählt, dass sie zunächst auf der Realschule war und anschließend auf ein naturwissenschaftliches Gymnasium gewechselt ist. Bedeutsam in diesem Zusammenhang war für sie, dass sie sich so mit ihrem Onkel fachlich austauschen konnte:

„also für mich war das eine richtig schöne Erfahrung, dass ich da mit meinem Onkel über irgendwas reden konnte und ich hab' dann tatsächlich auch verstanden, was mein Onkel mir erklärt hat“

Auffällig an der Erzählung ist außerdem, dass sie sehr ausführlich auch über Inhalte ihrer Schullaufbahn spricht, woraus zu schließen ist, dass sie sich als eine Person präsentieren möchte, die fachlich kompetent agieren kann.

In der 11. Klasse hat sie sich im Kontext der Schule mehr mit dem Studium beschäftigt. Sowohl ihre Lehrer*innen als auch durch Projekte wie „*Als Erster an der Uni*“ oder „*Arbeiterkind.de*“ erfährt sie eine Stärkung ihres Selbstkonzepts und ihrer Zielsetzung, studieren zu wollen. Sie verinnerlicht den Glaubenssatz, dass ein Studium für jeden machbar ist, auch dann wenn beide Eltern nicht studiert haben:

„Ähm dann auf dem EG, also das geht ja drei Jahre (...) ich fand, das haben das haben unsere Lehrer oder unsere Schule an sich ziemlich gut gemacht, weil die haben sich quasi von der elften Klasse auf darauf fokussiert, uns das Thema Studium näherzubringen, auch gerade, wenn die Eltern nicht studiert haben. Also da waren auch ganz oft so Leute da von so Projekten wie ähm »Als Erster an der Uni« oder von »Arbeiterkind.de« (...) also der ihr Fokus lag aber eher darauf, uns zu vermitteln, dass das Studium machbar ist, also dass man nicht aus einer Familie kommen muss, wo jeder einen Dokortitel hat, dass man auf 'ne Uni gehen kann. Weil Unis sind für alle und jeder, der ein Abi hat, hat die Befugnis, die Uni für sich in Anspruch zu nehmen“

Diese Auseinandersetzung und diese institutionell gerahmte Stärkung ihres Vorhabens führen zu dem Ergebnis einer klaren Intention und auch Zielformulierung ab der 11. Klasse:

„(...) ich will auf jeden Fall studieren, das stand für mich fest“

Dass sie dabei auch gegen Widerstände handelt bzw. sich weniger an der sozialen Gruppe als vielmehr an ihren eigenen Vorstellungen und Zielen orientiert, wird in der folgenden Aussage deutlich:

„Zum Beispiel auch hätte ich nach der Realschule gesagt, ich will kein Abi machen, ich hätte kein Abi machen müssen. Aber (.) da hatte ich irgendwie schon fest in meinem Kopf drin, dass ich studieren will und dafür braucht man halt ein Abi und dann dachte ich »Ja okay, dann zieh' ich das jetzt durch« und ich war die einzige in meinem Freundeskreis, die tatsächlich Abitur gemacht hat, also alle anderen haben eine Ausbildung angefangen. Und ähm aber das war mir eigentlich egal, weil ich dachte so »Wenn die 'ne Ausbildung machen wollen, dann machen die des, wenn ich Abi machen will, dann mach' ich Abitur.« Und ich muss sagen, also ich find's eigentlich gut, dass ich das gemacht habe, weil mit einem Abitur stehen dann halt einem doch mehr Chancen offen“

Noch unklar war zu diesem Zeitpunkt, für welches Fach sie sich entscheiden würde. Es folgt eine intensive inhaltliche und soziale Auseinandersetzung, die auch zu einer Distanzierung von ihrem ursprünglichen Vorhaben, nämlich ein naturwissenschaftliches Fach zu studieren, führte:

„aber ich hatte schon so ein bisschen Naturwissenschaften im Auge wegen meines Onkels und dann hab' ich aber - ich gemerkt »Hmm vielleicht ist das doch nicht so dein Fach«, weil wie gesagt, ich war in Physik immer richtig richtig schlecht. Und in Mathe war ich eigentlich nie gut, also ich war nicht katastrophal schlecht. Ich war immer zwischen 'ner zwei und 'ner drei, aber es war ein harter Kampf. (...) „dann dachte ich noch »Ja okay Chemie, hat das nicht ganz so viel mit Mathe zu tun« und dann kamen die Basen-Säuren-Berechnungen, dann hattest's doch was mit Mathe zu tun und da muss man halt - ich hab' schon wieder vergessen, wie das funktioniert, ich hatte's schon damals nicht verstanden, man muss irgendwie logarithmieren und ich konnte's nicht mal Taschenrechner eingeben und dann dachte ich »Okay, Chemie hat sich jetzt auch erledigt“

In diesem u. a. erfahrungsbasierten (Selbst-)Explorationsprozess auf der Suche nach dem ihren Stärken entsprechenden Fach kommt es somit zu einer Ablösung von ihrem Onkel und zugleich zu einer Bezugnahme auf den weiblichen Teil ihrer Familie. Infolgedessen setzt sie sich mit dem Gedanken auseinander, dass möglicherweise ein Sprachstudium ihren Fertigkeiten entgegenkommen könnte:

„ich hab' keine mathematische Begabung, aber meine Mutter auch nicht und meine Oma auch nicht, ich weiß, woher's kommt. Und dann hab' ich halt quasi gemerkt, dass mir eigentlich so Deutsch, also alles, was mit Sprachen zu tun hat, viel mehr Spaß macht. Und dann hab' ich mich auch mehr mit dem Beruf von meiner Mutter auseinandergesetzt, und zwar hat die damals noch in 'ner Übersetzungsagentur gearbeitet und dann hatte die richtig viel Kontakt mit den Übersetzern (...) Und ähm weil ich hab' mir damals hab' ich auch zum ersten Mal überlegt »Ja vielleicht sollte ich doch lieber 'ne Sprache studieren«

Die Auseinandersetzung mit Repräsentanten, die ein solches Studium absolviert haben, führt jedoch zu dem Ergebnis, dass sie sich gegen ein solches Studium entscheidet. Ausschlaggebend ist die Auseinandersetzung mit dem konkreten beruflichen Profil und den damit einhergehenden prekären Arbeitsbedingungen. Im Zusammenhang mit diesem Gespräch verändert sie auch ihre Orientierung: es geht ihr nicht mehr darum, nur ihren Interessen zu folgen. Relevant wird auch die konkrete Tätigkeit, was auch für die Rahmenbedingungen im Anschluss an das Studium gilt:

„und äh aber also er hat's mir jetzt nicht direkt kaputt geredet, aber er hat halt gesagt, so »Wenn man den Job hat, hat man den meistens sicher, aber bis man halt 'nen Job hat.« (...) - also es gibt manchmal richtig krasse Verträge, also so von wegen zwei Cent pro Wort oder so. Also dafür studier' ich nicht, das ist schon hart. (...) er hat immer gesagt so »Also Studium soll Spaß machen, mach' das, was du willst, aber denk dran, du bist nicht immer Student.« (...) und dann waren die Sprachen eigentlich auch schon wieder weg vom Tisch“

Es folgen erneut Suchbewegungen im Hinblick auf die Frage, für welches Fach sie sich entscheiden könnte. Kurz überlegt sie dann, ob sie Polizistin werden will, findet jedoch im Gespräch mit ihrem Onkel heraus, dass sie zu klein für diesen Beruf ist und zudem zu viel Sport von ihr erwartet wird. Damit scheidet diese Option aus. Erneut erinnert und bezieht sie sich auf ihre Mutter, die sich bereits in frühen Jahren ein geisteswissenschaftliches Studium für ihre Tochter

vorstellen könnte. Die Erinnerung daran führt bei Nadja dazu, dass sich weiter damit beschäftigt, womit sie schließlich auf das Studienfach Jura kommt:

„Und ähm früher ((Räuspern)), also als ich zum ersten Mal gesagt hab', was ich - also als ich so meinen Eltern so mit sechs gesagt hab' »Mama, ich will auch mal an die Uni.«, ähm dann hat sie zum Beispiel zu mir gesagt, dass es also dass es halt so verschiedene Richtungen gibt und sie hat damals schon irgendwie gemeint, dass Geisteswissenschaften voll gut zu mir passen würden und dann ist mir das eingefallen, dann hab' ich mich damit weiter beschäftigt und dann hab' ich gesehen »Ah okay, Jura, Studiengang ohne Mathe, klingt so, als wär's für mich.« Und dann hab' ich mich immer weiter mit dem Thema beschäftigt“

Es folgt eine weitere Auseinandersetzung in der 11. Klasse durch den regelmäßigen Besuch eines Studienberaters: Sie wusste allerdings zu diesem Zeitpunkt bereits, dass sie Jura studieren will, da sie sich bereits intensiv mit anderen Menschen sowie mit ihren Stärken auseinandergesetzt hatte. Dieser Wunsch wurde für sie immer klarer. Auch das Angebot der Studienberatung führte nicht dazu, dass sie diese Zielsetzung noch einmal veränderte:

„und dann hatten wir diese ganzen Studienberatungen (...) vom Arbeitsamt selber (...) da kam immer ein Mann und der hat so private Sprechstunden angeboten. (...) der hat dann individuell mit dir besprochen, welchen Studiengang man ähm man machen soll oder welcher Studiengang zu einem passt (...) und da wusste ich schon, dass ich Jura studieren will.“

Vielmehr hatte sie in dem soeben dargestellten Prozess der sozialen und erfahrungsbasierten Auseinandersetzung mit der Studienfachentscheidung herausgefunden, dass dieser Beruf der richtige sein könnte. Zentral in Bezug auf die Auseinandersetzung und die Zielsetzung war auch der Konsum von Anwaltsserien:

„(...) am Anfang war ich wirklich sehr auf die Naturwissenschaften versteift und dann war's irgendwie so ein Prozess, dann hab' ich irgendwann Jura entdeckt und dann dachte ich »Ja okay, der Beruf wär' schon cool.« Und ich hab' mich sehr von Anwaltsserien beeinflussen lassen, das geb' ich zu (...), »Also ich hab' ähm also mein Onkel hat mir irgendwann mal gesagt, dass er Suits guckt und dann hab' ich das an- auch angefangen zu schauen. Und was ich da halt cool fand ist, also die die gehen sehr genau darauf ein, wie 'ne Kanzlei in den USA aufgebaut ist, weil die haben ja auch dieses Partnersystem, das es in Deutschland mittlerweile auch ähm fast überall eigentlich gibt, das fand ich ziemlich interessant und die Serie zeigt halt, wie viel man mit Jura eigentlich machen kann“

Der Prozess zeichnet sich durch viele Schleifen des Überprüfens aus, mit dem Ergebnis, dass sie immer wieder auf das Studienfach Jura zurückgekommen ist und letztlich diese Entscheidung auch nicht mehr überprüfen musste:

„aber dann hab' ich immer irgendwie andere Berufe entdeckt und dann dachte ich »Na vielleicht passt das ja doch irgendwie ein bisschen besser«, aber ich bin immer wieder zu Jura zurückgekommen und ich glaub', deswegen hab' ich dann so am Ende gesagt: »Wenn du dir jetzt noch zehn weitere Sachen dir anguckst, dann hilft dir das nicht weiter. Es bleibt bei dem, wo du eh schon vier Mal gesagt hast, du willst das machen“

Deutlich wird in der biographischen Bearbeitung des Übergangs eine sehr klare Zielorientierung:

„Ich hatte irgendwie nur so dieses Ziel vor Augen so: »Was willst du werden? Du willst Anwältin werden. Was brauchst du dazu? Ein Staats- Staatsexamen. Wie kommst du zum Staatsexamen? Du musst studieren.«, das war mein Gedankengang.“

Diese Zielorientierung schützt sie vor der konkreten Auseinandersetzung mit der Studienstruktur und der Sorge, durch das Staatsexamen zu fallen. Vielmehr ist sie der festen Überzeugung, dass diejenigen, welche durchfallen, sich nicht ausreichend Mühe gegeben haben, was ihr nicht passieren würde:

„in Jura braucht man diesen nötigen Optimismus (...)“

Neben der Zielorientierung wird dennoch auch eine ausgeprägte Orientierung am Sozialen deutlich bei der Entscheidung für das Studienfach Jura: Anwaltsserien, Bestätigung durch ihre Klassenkameraden, dass Jura gut zur ihr passt. Aber auch in Bezug auf die Frage, ob sie direkt nach der Schule ein Studium beginnt oder zunächst Erfahrungen über ein FSJ oder „work and travel“ sammelt, orientiert sie sich am Sozialen.

5.5.3 *Erwartungen an das Studium*

Im Hinblick auf ihre Erwartungen an das Studium werden in der Erzählung von Nadja Ehrenfeld unterschiedliche Aspekte deutlich. Einerseits geht sie davon aus, dass Studieren mit einer „chilligen Zeit“ verknüpft ist, andererseits erwartet sie auch Konkurrenz unter den Kommiliton*innen:

„Ich dachte irgendwie so, wenn man Student ist, ((Räuspern)) hat man schon 'ne chillige Zeit, aber dass man irgendwie auch gleich gleich so irgendwie diesen Konkurrenzdruck hat“

Obwohl sie gleich in der ersten Vorlesung die folgende Aussage von ihrem Strafrechtsprofessor hört

„... schau mal nach rechts und mal nach links, im dritten Semester ist die Hälfte nicht mehr da“

erlebt sie die Situation zu Studienbeginn als wenig konkurrenzlastig:

„(...) also den (Konkurrenzdruck, K. H.) hab' ich im Moment noch gar nicht“

Der Einschätzung des Professors begegnet Nadja Ehrenfeld mit Optimismus und einer hohen Zielorientierung. Misserfolg führt sie auf mangelnde Leistungsbereitschaft zurück. Wer sich Mühe gibt, der wird das Studium auch erfolgreich abschließen:

„Und ähm so allgemein, zum Beispiel voll viele haben gesagt: »Hä warum willst du Jura studieren? Da ist doch voll die hohe Durchfallquote und so.« Dann irgendwie, das klingt

jetzt vielleicht ein bisschen böse, aber ich hab' immer irgendwie so gedacht: »Ja vielleicht wollten die's nicht richtig oder haben sich nicht genügend Mühe gegeben.«

Entsprechend ist ihre Erwartung, dass sie sich durchaus anstrengen muss, um ihr Ziel, Anwältin zu werden, zu erreichen. Dem Studieneinstieg begegnet sie mit großer Offenheit und mit Interesse, sodass sie sich schnell in das Studienfach einfindet:

„Und so die erste Woche, also das thematisch war's sehr interessant und es war viel neu, aber also ich hab' mich da ziemlich schnell reingefunden.“

Zielorientierung, Optimismus und ein großes Interesse helfen ihr dabei, sich gut ins Studium einzufinden.

5.5.4 Alltags- und Lebensgestaltung

5.5.4.1 Übergang in die neue Stadt und Wohnen

Den Eintritt in den neuen institutionellen Zusammenhang beginnt Nadja Ehrenfeld mit der Beschreibung der Wohnsituation.

„I: Und wie war's dann? Als es losging?“

B: Ähm also zuerst (.) musste ich mir 'ne Wohnung suchen also beziehungsweise ein WG-Zimmer“

Sie macht deutlich, wie schwierig die Situation in Universitätsstadt ist, eine Wohnung bzw. ein WG-Zimmer zu bekommen. Gleichzeitig wird auch hier wieder ihre optimistische bzw. positive Grundhaltung deutlich, indem sie darauf verweist, sich nicht beschweren zu wollen, obwohl die Mieten sehr hoch sind:

„Also hier (.) ich will mich jetzt nicht beschweren, aber hier sind die Mieten schon hoch. Also gerade also ich wohne in 'nem Zehn-Quadratmeter-Zimmer, ich kann mich einmal umdrehen und das war der Platz, dann hab' ich den Platz voll ausgenutzt. So also ich find', da ist die Miete schon hoch.“

Auch wenn sie in ihrem aktuellen Zimmer wenig Platz hat, ist sie dennoch dankbar, dass sie eine Wohnung gefunden hat. Gemäß ihrem vorausschauenden, planvollen und zielorientierten biographischen Schema war es ihr wichtig, eine Woche vor Beginn der Erstsemesterwoche nach Universitätsstadt zu kommen, um ihr Zimmer einzurichten sowie ihre Mitbewohner*innen und die Stadt ein bisschen kennenzulernen:

„Aber ich hab' dann tatsächlich ein WG-Zimmer bekommen und (.) ich bin extra eine Woche früher umgezogen, also eine Woche quasi vor der Erstwoche, also zwei Wochen vor Studienbeginn, weil ich so Zeit haben wollte, mich einzuleben, halt mein Zimmer einzurichten, meine Mitbewohner dann kennenzulernen, so vielleicht ein bisschen durch die Stadt zu laufen, zu gucken, wo alles ist ähm, dass ich so zumindest bisschen Orientierung hab'.“

Im Unterschied zu beispielsweise Hanne und auch Bassam wird die eher pragmatische und auch zielorientierte Herangehensweise von Nadja Ehrenfeld deutlich. Wichtig ist ihr, dass sie überhaupt eine Wohnung gefunden hat und sich vor Studienbeginn einrichten kann, um so bestmöglich auf den Studienstart vorbereitet zu sein.

5.5.4.2 *Eintritt in die Institution: Universität als Herausforderung*

Auch in ihrem Narrativ zum Eintritt in die Universität zeigt sich ihre Zielorientierung. Sie beginnt ihre Erzählung mit der ersten Vorlesung im Strafrecht. Der zuständige Professor begegnet den Studierenden mit folgender Aussage:

“(…) weil das war wirklich direkt in der ersten Vorlesung bei unserem Strafrechtsprofessor, da hat der gemeint: »Ja schau mal nach rechts und mal nach links, im dritten Semester ist die Hälfte nicht mehr da.“

In der biographischen Bearbeitung dieses Übergangs relativiert sie zunächst die Ansage des Professors, indem sie darauf hinweist, dass auch Professor*innen anderer Studienfächer solche Äußerungen machen würden. Zugleich positioniert sie sich als eine entschiedene Person, die ihr Ziel, Anwältin werden zu wollen, klar vor Augen hat:

„(...) also ich finde, wenn man halt wirklich was studieren will, bei der Sache ist, sollte man sich von so was eigentlich nicht wirklich abbringen lassen und ich weiß nicht, irgendwie in dem Moment, wo ich für mich gesagt hab': »Ich will Anwältin werden, ich will Jura studieren.«, da war ich mir so sicher“

Hilfreich für den Einstieg erlebt sie ihr grundlegendes Interesse am Studienfach. Dadurch gelingt es ihr, sich schnell in das Studium einzufinden

„also ich hab' mich da ziemlich schnell reingefunden“

Sie erfasst die Struktur des Jurastudiums relativ schnell. Sowohl die klare Unterteilung als auch die Fallbesprechungen unterstützen sie darin, die Inhalte aufzunehmen sowie neue Zusammenhänge zu erkennen. Aufgrund des systematischen Aufbaus wiederholt sie zugleich bereits erworbenes Wissen, da es unentbehrlich für das Lösen der neuen Aufgabe ist. Zunächst lernt sie, wie ein Gutachten aufgebaut ist, und im nächsten Schritt, wie sie das Problem löst, wie sie dabei ihrer Meinung und Position entsprechend interpretiert und diskutiert. Insbesondere die Möglichkeit, ihrer eigenen Meinung Ausdruck verschaffen zu können, findet sie „richtig schön“:

„Also in Jura gibt's eigentlich kein wirkliches Richtig oder Falsch, was ich eigentlich auch richtig schön finde, weil da wird man quasi nicht dazu gezwungen, seine Meinung irgendwie dahin zu biegen, dass es passt, sondern du kannst das ausdrücken, was du ausdrücken willst.“

Damit wird deutlich, dass Nadja Ehrenfeld sich intensiv mit ihrem Fach auseinandersetzt und dabei die klare Zielsetzung verfolgt, den Übergang erfolgreich zu bewältigen und Anwältin zu werden.

5.5.4.3 *Gestaltung des universitären Alltags*

Im Unterschied zur Gestaltung des Schulalltags nimmt die Universität im Vergleich zur Schule deutlich mehr Zeit in Anspruch:

„also wenn man tatsächlich Vorlesungen hat, dann ist man also Uni ver- also braucht schon an sich mehr Zeit als Schule“

An der biographischen Bearbeitung des universitären Alltags wird dabei deutlich, dass sie eine sehr strukturierte Herangehensweise hat: Sie rahmt ihren universitären Alltag zeitlich, plant Pausen ein oder nutzt freie Zeitfenster, um liegengebliebene Aufgaben für ihr Studium nachzuarbeiten oder Hausarbeiten zu erledigen. Damit verdeutlicht sie, dass sie für eine optimale Einteilung ihrer Aufgaben unterschiedliche Dinge ausprobiert hat. Beispielsweise hat sie es zu Beginn des Studiums geschafft, relativ viel unter der Woche zu erledigen, um das komplette Wochenende freizuhaben. Ihre Vorgehensweise im Hinblick auf die Alltagsgestaltung formuliert sie folgendermaßen:

„Also man muss halt irgendwie so versuchen, seinen Tag so für sich selber zu strukturieren oder so sich ein Lernziel zu setzen und das dann so für sich etappenweise einzuteilen.“

Während sie zu Studienbeginn aufgrund der vielen neuen Menschen von einer „Aufregungswelle“ spricht, weist sie hinsichtlich der Alltagsgestaltung darauf hin, dass sie, sobald sie Anschluss gefunden hatte, sich einen strukturierten Tagesablauf eingerichtet hat:

„Mein Alltag (.) ahm (-) Ich bin aufgestanden, habe meine Zähne geputzt, am Anfang noch gefrühstückt (.) ganz normal, Geschirr abgespült, ahm (.) natürlich darauf geguckt, ahm wann der Kurs anfängt und mich umzuziehen, eventuell zu duschen, oder eben nach dem - also abends, wenn ich wieder heimkomme zu duschen, je nach dem.“

Zu dieser Struktur zählt auch der regelmäßige Besuch von Vorlesungen:

„Und ich find' das auch total interessant, zuzuhören und also mir persönlich helfen die Vorlesungen. Also es gibt manche, die sagen, das bringt ihnen nichts und die erarbeiten sich das lieber selber und gehen dann gar nicht in die Vorlesungen, aber also ich hör' lieber dem Professor zu (...).“

Während Nadja Ehrenfeld zu Beginn ihres Studiums im Anschluss an die Vorlesungen häufig mit ihren Kommiliton*innen essen war, um so den Kontakt herzustellen, kocht sie sich jetzt relativ häufig vor, um das Mittagessen auf dem Campus einnehmen zu können:

„Ich glaube am Anfang habe ich häufiger im Campus gegessen, weil ich (.) dann auch den Kontakt zu bestimmten Mitschülern halten wollte (...) Und dann ahm (3) ab und an auch

was vorgekocht, um das dann mitzunehmen, einzupacken, oder dann eben erst im Campus zu essen, also mittagzuessen.“

Nach der Uni geht sie nach Hause, packt ihre Sachen aus, macht ggf. noch etwas für das Studium, telefoniert mit ihrer Mutter oder trifft sich mit ihrem Ex-Partner. Mit ihren Freunden trifft sie sich meistens am Wochenende, weil sie gern mit ihnen in die Disco oder in die Großstadt geht.

„Eigentlich recht geregelt (...) halt nochmal geduscht (.) und ahm mir die Sachen nochmal angeschaut, was ich im Studium gemacht hatte, oder im Kurs, Hausaufgaben gemacht, das war dann aber auch eher später dann. Und (.) ahm (.) ja, dann hatte ich vielleicht noch telefoniert mit meiner Mutter ab und an und dann noch natürlich mit meinem Ex getroffen (...) Irgendwann an Wochenenden natürlich dann auch nochmal mit Freunden getroffen, ausgegangen, in die Disco gegangen, oder was trinken gegangen einfach so (.) ja.“

5.5.5 Soziale Beziehungen im Übergang

5.5.5.1 Familienbeziehungen im Übergang

Über Veränderungen im Zusammenhang mit ihren familialen Beziehungen spricht sie eher weniger. Relevant wird der Vater in Bezug auf die Frage, wie sie nach Hause kommt. Die Bahnverbindung zu Herkunftsstadt ist sehr schlecht, sodass sie dankbar ist, dass ihr Vater sie auf dem nach Hause weg von der Arbeit mitnehmen kann. Diese Fahrt nach Hause erlebt sie als sehr befreiend:

„Aber also deswegen ist es ganz cool, dass mein Vater mich fährt und das ist irgendwie so manchmal ist es so, als würd' ich in Urlaub fahre, wenn ich eigentlich nach Hause fahre“

Im Vergleich zu anderen Interviewten spricht Nadja Ehrenfeld wenig über ihre Eltern, allerdings über die nach wie vor unveränderte Verbundenheit mit Routinen und der Natur in Herkunftsstadt:

„also zum Beispiel, wenn ich jetzt von der Bahn nach Hause lauf', ich bin in zehn Minuten zu Hause, früher halbe Stunde übers Feld. Also es ist zum Teil schon angenehm, aber manchmal vermiss' ich's auch irgendwie. So so gerade irgendwie die die Felder, weil das ist ja schon Wald, aber das ist nicht dasselbe irgendwie. Aber ich glaub' ich glaub', im Sommer wird's schlimmer, weil wir waren im Sommer immer in den Weinbergen und wir haben da immer gepicknickt und da gibt's überall so Waldspielplätze, wo eigentlich nie jemand ist, wo man auch richtig laut sein kann, weil da wohnt halt einfach keiner so aufm Berg. Und ähm oder also wir kannten zum Beispiel voll viele von den Bauern und die haben uns dann immer so Äpfel geschenkt oder Kirschen oder, wenn wenn halt die gerade beim Pflücken waren oder so. Also zum Beispiel es gab auch - wir haben sogar so einen Platz entdeckt, wo so wilde Brombeeren gewachsen sind und also da darf man die Brombeeren nehmen, also das gehört keinem und dann haben wir da immer Brombeeren gegessen.“

Dennoch ist sie aktuell lieber in Universitätsstadt, weil sie dort in ihrem gewohnten Umfeld ist und entsprechend produktiv sein kann:

„Ähm also ich kann halt in Universitätsstadt viel produktiver sein, deswegen empfinde ich Universitätsstadt irgendwie so als spannender. Weil zum Beispiel also ich hab' versucht, zu Hause was für meine Hausarbeit zu machen, aber ich kann nicht in die Datenbanken, weil zu Hause haben wir kein Uni-WLAN, dann kann ich keine Bücher in Buchform nachschlagen, die gibt's bei uns nicht so (...) und hier kann ich dann halt zum Beispiel auch so so Sachen machen wie keine Ahnung mein Zimmer aufräumen, saugen, irgendwie mehr so die alltäglichen Dinge“

Daran zeigt sich erneut der Wunsch und Wille von Nadja Ehrenfeld, möglichst produktiv in der ihr zur Verfügung stehenden Zeit auf ihre Ziele hinzuarbeiten.

Trotzdem positioniert sie sich als eine Person, die nach dem Studium wieder in ihre Heimat zurück möchte:

„aber ich will schon irgendwie zurück, also klar, ich muss jetzt hier sein zum Studieren, aber ich will später schon wieder dahin zurück (...)“

5.5.5.2 *Partnerschaftliche Beziehungen im Übergang*

In partnerschaftlicher Hinsicht ergeben sich für Nadja Ehrenfeld durch den Übergang ins Studium große Veränderungen: Kurz nach dem Abitur trennt sie sich von ihrem Freund. Leider möchte dieser die Trennung nicht akzeptieren und entwickelt sich zum Stalker:

„das war kurz nachdem ich Abi gemacht hab' - also ich hab' mit meinem Exfreund Schluss gemacht und der wollte das aber nicht akzeptieren und dann hat er unsere Haustürklingel kaputt gemacht, weil er meinte, um Sonntag- am sonntagmorgens um 5.30 Uhr bei mir zu klingeln, während meine Eltern im Urlaub waren. (...) „Also der der hat dann immer voll so vor unserem Haus gewartet und ich glaub', der hat sogar einmal irgendwo gepennt draußen, das fand ich nicht so geil.“

Nadja Ehrenfeld weiß sich zur Wehr zu setzen und zeigt ihn bei der Polizei an. Dennoch führt die Erfahrung dazu, dass sie sehr froh ist, Herkunftsstadt zunächst verlassen zu können.

„Also ich fand, also der Umzug kam für mich so emotional gesehen eigentlich so perfekt, weil dann konnte ich da weg und dann war die Sache für mich auch so räumlich erledigt“

Zudem führt diese Erfahrung auch dazu, dass sie zunächst kein Interesse daran hatte, eine neue Partnerschaft zu entwickeln.

„Und seitdem dacht' ich dann so: »Okay, brauch' ich jetzt nicht direkt nochmal.« ((lacht)) Und deswegen find' ich das eigentlich so gut.“

In dem Zusammenhang reflektiert sie auch kritisch, dass eine romantische Beziehung mit jemandem aus dem gleichen Studienfach eher keine gute Idee ist, da immer die Möglichkeit besteht, dass diese Beziehung nicht klappt und dann dennoch durch den institutionellen Zusammenhang Begegnungen unvermeidbar sind. Hier zeigt sich erneut die sehr zielorientierte Ausrichtung von Nadja Ehrenfeld.

5.5.5.3 Freundschaften im Übergang

Im Unterschied zu beispielsweise Bassam oder auch Hanne berichtet sie nicht von Veränderungen bezogen auf ihre „alten“ freundschaftlichen Beziehungen. Vielmehr macht sie im Interview deutlich, dass ihr diese Beziehungen sehr viel bedeuten:

„Weil also ich leg' also ich persönlich ich leg' halt schon ziemlich viel Wert drauf, dass ich meine alten Kontakte nicht verlier', nur weil ich nicht mehr Zuhause wohne, weil das sind schon Leute dabei, die mir sehr viel bedeuten ((Räuspern)) und aber das hab' ich also das war quasi eher so ein Prozess, das zu merken.“

Deshalb installiert sie auch in der neuen Lebensphase Routinen, die es ihr ermöglichen, ihre Freundschaften zu pflegen:

„Und aber meistens bin ich aber so übers Wochenende zu Hause und dann mach' ich freitags immer was mit [Freundin 4] und [Freundin 5], dann meistens vielleicht irgendwie ein Geburtstag oder so und sonntags fahr' ich wieder nach Hause. Und also ich bin halt immer nur so für kurze Zeit zu Hause und dann versuch' ich schon, so viel wie möglich mit meinen Freunden zu machen.“

Ihre Freundschaften pflegt sie dabei aber nicht nur während ihrer Besuche zu Hause, sondern sie verabreden sich auch an anderen Orten:

„die besuchen mich auch ziemlich häufig, also ist nicht so, dass ich die nur zu Hause sehe (...) Und demletzt bin ich nach T-Stadt gefahren, um mich da mit ein paar Freunden zu treffen und gesagt haben, wir treffen uns so in der Mitte, das war so ein Kompromiss“

Gleichzeitig ist es ihr auch wichtig, zu Studienbeginn neue Kontakte vor Ort zu schließen:

„Okay jetzt lernst du erst mal hier Leute kennen, du findest dich an der Uni zurecht“.

In Universitätsstadt lernt sie drei Mädchen kennen, die sie aus unterschiedlichen Gründen sehr schätzt:

„Und also das find' ich aber so cool an ihr, weil sie macht halt so ihr Ding (...). Und also ich also ich hab' sie kennengelernt, ich glaub' auch noch in der Erstsemesterwoche und dann waren wir halt immer in den Vorlesungen zusammen und (...= in den Fallbesprechungen (...)) und ähm also wir kochen auch oft zusammen. Und das find' ich eigentlich ganz lustig, weil ich bin Vegetarierin, ich bestell' mir immer vegetarische Döner, (...) bestellt sie den sich auch, obwohl sie gar keine Vegetarierin ist und das find' ich eigentlich so voll cool. Und also die ist halt zum Beispiel auch so sehr offen und das mag ich (...) Und dann haben wir noch so 'ne dritte im Bunde (...) wir gehen zusammen in Urlaub an meinem Geburtstag. ((lacht)) Das haben wir schon geplant“

Deutlich wird somit auch, dass sie nicht nur den Unialltag miteinander teilen, sondern darüber hinaus auch viele verschiedene Aktivitäten jenseits von Universität teilen, wie z. B. gemeinsame Kochabende oder Urlaub.

5.5.6 *Selbstbilder: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft*

Das Selbstbild von Nadja Ehrenfeld in der Vergangenheit zeichnet sich wie bereits dargestellt durch eine hohe Zielorientierung aus. Zudem beschreibt sie sich als eine sehr gute Schülerin, die im Unterschied zu ihren Mitschüler*innen neben dem Abitur noch genügend Zeit für die Mitgestaltung des DLRG-Schwimmvereins hat:

„Weil ich dachte: »Ja ich hab' ja eh noch ein Jahr bis zum Abitur« und äh also ich war mir ziemlich sicher, dass ich für mein Abi nicht so viel lernen muss wie andere vielleicht, musste ich dann im Endeffekt sogar tatsächlich nicht, deswegen konnte ich die DLRG noch nebenher machen, was ich eigentlich ganz cool fand, weil das hätte ich echt vermisst.“

Damit knüpft sie an familiäre Traditionen an, da bereits ihr Opa nicht nur ein erfolgreicher Schwimmer war, sondern auch einen Schwimmverein geleitet hat. Sie selbst war lange als Schwimmerin in einem sehr leistungsorientierten Verein aktiv. Während der Realschule ist sie dann zur DLRG gewechselt. Dort war sie zunächst als Beisitzerin des Vorstands tätig und u. a. auch kleinere Aufgaben übernommen wie Planung des Zeltlagers, Kinderbetreuung und Gestaltung des Faschingsprogramms. Später hat sie das Amt der Jugendleiterin übernommen. Damit wird deutlich, dass zu ihrem Selbstkonzept, eine „gute“ Schülerin zu sein, auch zählt, sich engagiert in die soziale Gestaltung des Vereins einzubringen.

Dieses bereits in der Schule entwickelte Selbstbild setzt sich auch mit der Aufnahme ihres Studiums fort: Sie beschreibt sich als eine Person, die nicht nur sehr strukturiert die Studieneingangsphase bewältigt, sondern die auch mit einer hohen Selbstwirksamkeitserfahrung und -erwartung davon ausgeht, dass sie das Studium abschließen wird. Dazu zählt auch, sich mit der Situation arrangieren zu müssen, da bereits eine mittlere Punktezahl ein sehr gutes Leistungsergebnis im Studienfach Jura darstellt:

„aber ich glaub', äh daran werd' ich mich gewöhnen müssen, dass äh die Noten nicht mehr so gut sind, wie sie mal waren, also so also ich bin also ich bin halt irgendwie so an zweistellige Punktzahlen gewöhnt und ich werd' vermutlich zweistellig nicht mehr bekommen. Das heißt, ich werd' mich dann quasi mit so sieben, acht Punkten - also ich hab' Probeklausuren geschrieben, deswegen weiß ich, dass mein Schnitt so bei sieben, acht Punkten sind und damit werd' ich mich dann zufrieden geben müssen, aber am Anfang denkt man schon: »Hmm okay, ist nicht so gut wie früher.«, aber ist halt 'ne andere Skala, man muss von der Abibepunktung wegkommen und sich jetzt an das Neue gewöhnen.“

Ihr soziales Selbstbild war zu Beginn des Studiums mit Unsicherheiten behaftet. Beispielsweise war sie besorgt, ob sie schnell Anschluss finden würde:

„Also es war jetzt nicht wirklich 'ne Herausforderung, aber es hat mich schon sehr beschäftigt, also es war tatsächlich, Anschluss zu finden, weil ich hatte irgendwie voll Angst, dass ich dann irgendwie so voll isoliert bin, weil ein Semester ist halt nicht wie 'ne Klasse. Also ich kenn, wenn's hochkommt die Namen von fünfundzwanzig Leuten und wir sind zweihundertfünfundsiebzig. Also da fühl- also so wenn man dann in dem Vorlesungsraum

sitzt und quasi niemand neben sich hat, wo man weiß, dass man die irgendwie näher kennt, also ich denk', dann fühlt man sich schon sehr isoliert und das wollte ich halt nicht.“

Gleichzeitig kann sie auf ihr „altes“ Selbstbild zurückgreifen und weiß, dass sie eine sehr soziale Person ist, die schnell mit anderen Menschen in Kontakt kommen kann:

„also ich find' sehr schnell Freunde, also ich bin auch ein sehr offener und kommunikativer Mensch, aber ähm also deswegen es war jetzt nicht im klassischen Sinne 'ne Herausforderung, aber es war schon was, wo wo ich Angst hatte, dass es nicht klappt. (...) Und da hab' ich irgendwie so am Anfang versucht, so mich am besten direkt einzufinden und irgendwie Anschluss zu finden, weil ja wie gesagt, ich bin ein Gruppenmensch und -. Aber sobald ich so so meine etablierten Leute so um mich rum hatte, war dann irgendwie so die erste Aufregungswelle vorbei und dann hatte ich ja wieder also so einen eher strukturierteren Tagesablauf, weil wir ja dann diese Vorlesungen hatten und ich als ich hätte nicht zu den Vorlesungen hingehen müssen, aber ich wollte irgendwie. Und ich find' das auch total interessant, zuzuhören und also mir persönlich helfen die Vorlesungen“

Damit wird deutlich, dass der Eintritt in die neue Lebensphase Studium sie im Hinblick auf ihr soziales Selbstbild zwar irritiert, entsprechend mit Aufregung verbunden ist, aber nicht zu grundlegenden Veränderungen führt. Vielmehr knüpft sie an ihr „altes“ Selbstbild als soziale Person an. Hohe Selbstwirksamkeitserwartung und Techniken des Anschlussfindens helfen ihr dabei, gute Beziehungen zu „etablierten Leuten“ aufzubauen und ihr Leben wieder in geregelte alltägliche Bahnen zu überführen. Das gilt auch für ihr Selbstkonzept, eine interessierte Person zu sein, die einen relativ klaren Lebensentwurf verfolgt und dieses Ziel auch erreichen möchte.

„(...) also ich (...) würde bestimmt die ersten Jahre in 'ne Großkanzlei gehen. (...) weil (...) das Einstiegsgehalt ist halt richtig heftig. Also die kriegen zum Teil 150 000 im Jahr und dann würd' ich da ein paar Jahre arbeiten, bis ich dann genug Geld hab' und dann würd' ich entweder zur Staatsanwaltschaft wechseln oder dann halt irgendwie ähm am Familiengericht oder so arbeiten. Weil da kriegt man dann nur 50 - 70 000, aber hat halt dann natürlich auch weniger Arbeitsaufwand, ist immer noch ein gutes Gehalt, halt nicht ganz so viel wie Großkanzleien bieten können, aber das wär' dann eher so was, wo ich mir vorstellen könnte, dass ich das dann wirklich auf lange Frist machen kann. (...) also für mich ist halt wichtig, dass ich dann irgendwie gerade wenn ich im Studium Verluste, also finanzielle Verluste, gemacht hab', kann ich's da zum einen ausgleichen und meine Mutter hat halt Grundstücke, auf denen ich bauen könnte, ich wollte schon immer ein Haus bauen und dafür brauch' ich auch Geld. Und dann hab' ich aber genug Geld, um mir ein Haus zu bauen (...)“

Nadja Ehrenfeld bearbeitet somit das Studium im Modus der Zielorientierung, womit sie sowohl ihr vergangenes als auch ihr aktuelles und zukünftiges Selbstbild an diese Kategorie anschließt.

5.5.7 *Erfahrungen von Hilfe im Übergang*

Nadja Ehrenfeld hat zu Studienbeginn an keinem Hilfeangebot teilgenommen. Im Unterschied zu beispielsweise Bassam problematisiert sie das Studium nicht, sondern geht die Herausforderungen aktiv und selbstgesteuert an, wobei sie sich auf ihr „altes Selbstkonzept“ und die damit einhergehende Selbstwirksamkeitserwartung bezieht. Daran geknüpft ist auch ihr Glaubenssatz, dass Leistungen mit Erfolg einhergehen. Solche Erfolge macht sie sich klar, bezieht dies auf ihre Zielsetzungen und zieht entsprechende Schlussfolgerungen daraus:

„das war tatsächlich, wo ich gemerkt hab', dass das, was ich gelernt hab', dass ich's tatsächlich anwenden kann.(...) Oder auch wo ich so die Strafarbeits- äh die Strafrechtsarbeit rausbekommen hab', also da hatte ich eine ziemlich gute Punktzahl, da hab' ich mich schon gefreut, (...) Und also da also ich weiß nicht so, das war irgendwie so ein Erfolgserlebnis, dass ich dachte: »Ja Jura ist doch was für mich so, ich kann das«, (...)Und ich bin gut in dem, was ich machen will und ich denk', das bestärkt aber einen auch dann darin, weiterzumachen“

5.5.8 *Zum Doing-Transition-Modus: sozial gerahmte, erfahrungsbasierte Auseinandersetzung und Zielorientierung*

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Nadja die Phase des Übergangs ins Studium im Modus der sozial gerahmten, erfahrungsbasierten Auseinandersetzung und Zielorientierung bearbeitet.

Die erste Stegreiferzählung ist durch ihre Auseinandersetzung damit geprägt, was sie studieren möchte. Auffällig ist – und das spricht auch für die These einer starken Zielorientierung –, dass sie sich bereits im Alter von sechs Jahren mit der Frage beschäftigt hat, ob sie studieren möchte. Ausschlaggebend war der soziale Rahmen Familie, das heißt die Beziehung zur ihrem Onkel und ihrer Tante, die beide in Naturwissenschaften promoviert haben. Dieser soziale Rahmen beeinflusst auch ihre Entscheidung, zum einen Abitur zu machen und zum anderen sich aber auch auf zunächst naturwissenschaftliche Inhalte zu fokussieren. So entscheidet sie sich beispielsweise für ein ernährungswissenschaftliches berufliches Gymnasium. Dennoch lässt sie sich nicht nur von dem Sozialen leiten. Vielmehr ist die Erzählung auch durch eine sehr starke inhaltliche und erfahrungsbasierte Auseinandersetzung geprägt. Beispielsweise spricht sie von Zeile 59 bis 79 über die Doktorarbeit ihrer Tante, von Zeile 81 bis 90 über die Doktorarbeit ihres Onkels. Zudem spricht sie über ihre Erfahrungen in Auseinandersetzung mit Mathematik und 'die Erkenntnis, dass es sich dabei nicht um ihre Stärken handelt. Dies legitimiert sie neben der inhaltlichen Auseinandersetzung und dem Abgleich mit ihren Fähigkeiten auch mit ihrer Familie, denn auch ihre Mutter und ihre Tante waren nicht gut in Mathematik. In ihrer weiteren Auseinandersetzung damit, was

sie stattdessen studieren könnte, bezieht sie sich auf weitere soziale Rahmen: ihre Mutter, die ihr schon früh gesagt hat, dass möglicherweise ein geisteswissenschaftliches Fach etwas für sie wäre, den Mitarbeiter von Arbeiterkind.de, eine Übersetzungskraft in der Agentur ihrer Mutter, die Scheidungsanwältin in ihrem Praktikum, Anwaltsserien und den Studienfachberater. Ihr Entscheidungsprozess zu ihrem klar formulierten Ziel, Anwältin werden zu wollen, ist allerdings nicht nur geprägt von intensiven Gespräche mit relevanten Akteuren, sondern auch durch eine intensive inhaltliche und erfahrungsbasierte Auseinandersetzung.

Auch in der Darstellungsweise der biographischen Bearbeitung zeigt sich eine zielorientierte Übergangsgestaltung. Sie nimmt Bezug auf die Fragestellungen, strukturiert die Erzählung im Hinblick auf ihre Entscheidungen mit Bezugnahme auf die sozialen Rahmen und ihre individuelle Auseinandersetzung damit. Auffällig ist ihre positive und konstruktive Darstellungsweise: Sie spricht weniger über Probleme als vielmehr darüber, wie sie diese lösen möchte. Im Vergleich zu Lisa oder auch Bassam spricht sie also viel weniger über Ängste, Unsicherheiten und Probleme. Stattdessen bezieht sie sich direkt auf konstruktive Einstellungen und Umgangsweisen mit den jeweiligen Situationen, wie beispielsweise zu Studienbeginn, als sie schnell neue Freunde gefunden hat, und aber auch im Zusammenhang mit ihrem Studium, dass sie sich nicht davon verunsichern lassen möchte, dass so viele durch das Staatsexamen fallen. Demgegenüber besinnt sie sich auf ihre Erfolge, die sie sowohl sozial als auch fachlich verbuchen kann.

Auffällig an ihrer Erzählung ist auch, dass sie sich sehr auf die Darstellung ihrer Bildungsbiographie bezieht. Zwar spricht sie auch andere Lebensbereiche an, allerdings immer mit Bezug auf ihre bildungsbiographische Entwicklung.

Aufgrund dieser Analyse kann festgehalten werden, dass Nadja Ehrenfeld den Übergang im Modus der sozial gerahmten, erfahrungsbasierten Auseinandersetzung und Zielorientierung gestaltet. Während der Beginn des Übergangs noch stärker sozial gerahmt und durch die intensive Auseinandersetzung mit den entsprechenden Themengebieten gestaltet war, wird im Kontext des Studiums die Dimension der Zielorientierung immer deutlich, wie sie es in der folgenden Aussage auf den Punkt bringt:

„ich weiß nicht, irgendwie in dem Moment, wo ich für mich gesagt hab': »Ich will Anwältin werden, ich will Jura studieren.«, da war ich mir so sicher“

5.5.9 *Verdichtung des Modus sozialgerahmte, erfahrungsbasierte Auseinandersetzung und Zielorientierung*

5.5.9.1 *Fernandes Enrike (23)*

Fernandes Enrike ist als Sohn eines Lehrerpaares aufgewachsen. Er hat einen drei Jahre älteren Bruder. Durch ein Gespräch mit der Freundin seiner Oma

entscheidet er sich bereits mit sieben Jahren dazu, Richter werden zu wollen. Seine Leistungen auf dem Gymnasium waren sehr gut. Er absolviert das Abitur mit der Note 1,2. Zahlreiche Gespräche zur Wahl seines Studienfaches und Studienortes führen dazu, dass er sich selbstvergewissert und mit gutem Gefühl sein Studium der Rechtswissenschaften mit Abschluss Staatsexamen in Universitätsstadt aufnimmt. Zum Interviewzeitpunkt ist er 23 Jahre alt und im 5. Semester.

Der thematische Verlauf in der Stegreiferzählung ist klar an der Berufsbiographie orientiert. Er präsentiert sich als eine sehr zielorientierte Person, die bereits früh ihren Weg ins Auge fasst. Ausgangspunkt und auch stete Begleitung dieser Entwicklung ist die Auseinandersetzung mit sozialen Akteuren, die in diesem Berufsfeld tätig sind. Im ersten Teil wird immer wieder deutlich, wie bedeutsam für seine Entscheidungsfindung der Austausch mit anderen ist. So führt er nicht nur die Freundin von seiner Oma an, sondern auch den Freund seines Vaters sowie diverse andere Menschen, die im Auskunft geben konnten im Hinblick auf die Frage, wie sich das Studium in den unterschiedlichen Städten gestaltet. Damit zeigt sich in seiner Erzählung immer wieder der Wechsel zwischen offenen Fragen, sozialer Auseinandersetzung und anschließender Entscheidung bzw. Zielformulierung. Es folgen Erzählungen zu seiner Familie, seiner WG, der Einführungsveranstaltung: Bei allen Themen wird deutlich, dass er gute Beziehungen pflegt und ihm das auch wichtig ist. Beispielsweise wäre es für ihn nicht infrage gekommen, sehr weit weg von Herkunftsstadt zu ziehen, einfach weil er sehr gern Zeit mit seinen Eltern und auch mit seinem Bruder verbringt – und das auch während des Studiums weiter pflegen möchte.

In dem darauffolgenden Frageteil geht es um seine Leistungen: Im Unterschied zu anderen Interviews wird darin deutlich, dass es ihm sehr wichtig ist, weiterhin sehr gute Leistungen zu erzielen. Nachdem die Hausarbeiten im ersten bzw. zweiten Semester nicht seinen Ansprüchen entsprechend ausgefallen sind, setzt er sich wieder intensiv mit anderen auseinander, um seine Strategie zu verändern. Er fasst für sich das Ziel ins Auge, auf jeden Fall weiter durch sein Stipendium gefördert werden zu wollen und dafür auch entsprechend sehr gute Leistungen zu erzielen.

Es folgen weitere Themen, die auch in anderen Interviews deutlich werden, wie z. B. die größere Selbstständigkeit in Bezug auf alle Fragen der Lebensführung, die mit dem Studienbeginn einhergehen. Ähnlich wie Hanne ist es ihm in diesem Zusammenhang auch wichtig, sich mit dem politischen und gesellschaftlichen Geschehen auseinanderzusetzen, um sich eine fundierte Meinung bilden zu können. Im Unterschied zu Hanne ist dieser Aspekt allerdings nicht ganz so hoch priorisiert. Höchste Priorität bei Fernandes haben gute Leistungen in der Universität, nicht nur um sein Stipendium zu erhalten, sondern auch um alle beruflichen Optionen offenzuhalten. Während er zu Beginn noch davon spricht, dass er später auch mal den Richter-Beruf ergreifen

will, wird am Ende der Erzählung deutlich, dass er sich schon auf die im Studium stattfindenden Prozesse einlässt, Ziele modifiziert und neu definiert. Er möchte auf jeden Fall promovieren und sich im Feld der juristischen Berufsoptionen zunächst orientieren.

Auffällig ist die Selbstpräsentation als eine sehr zielorientierte Person, die bereits früh ihren Studienwunsch ins Auge gefasst hat. Auch wenn er sich auf dem Weg dahin immer wieder sozial rückversichert hat, kann dennoch davon gesprochen werden, dass er seine Ziele konsequent verfolgt. Dazu zählt auch sein Wunsch, aus jeder (beruflichen) Situation das „Optimum“ herauszuholen. Auch seine Motivation bei Rückschlägen, also schlechten Noten zieht er aus dem Glaubenssatz, dass sich „dranbleiben“ später auszahlt, das heißt sein Leben möglichst frei zu gestalten, worin sich erneut eine klare Zielorientierung ausdrückt.

Auch wenn er sich primär auf die Berufsbiographie bezieht, wird in der Darstellung doch auch ein weites Verständnis von Studium deutlich. So verknüpft er mit dem Studium auch den Auszug aus seinem Elternhaus und damit die Herausforderung, seine Lebensführung selbstverantwortlich zu gestalten. Auffällig ist, dass es ihm sehr wichtig ist, in engem Kontakt mit seiner Familie zu bleiben, das heißt sie regelmäßig zu besuchen und gemeinsame Urlaube zu verbringen.

Aufgrund der genannten Beobachtungen kann deshalb von einer biographischen Bearbeitung dieser Lebensphase im Modus der sozial gerahmten, erfahrungsbasierten Auseinandersetzung und Zielorientierung gesprochen werden:

„Zum Studium? Also, ich glaube, ich war noch relativ klein, vielleicht so sieben oder acht. Da haben wir mit Freunden bei meiner Oma gegessen und da waren ein paar-. Eine Freundin von meiner Oma, die war Richterin und die hat dann erzählt so von ihrem Beruf und dann-. Ja, da fand ich das so cool. Dann gab es eigentlich danach kaum noch Alternativen und da wusste ich noch gar nicht richtig, dass man dafür Jura studieren muss. Aber das war eben so das, was ich so werden wollte“.

5.5.9.2 *Johanna Vonderheiden (28)*

Johanna Vonderheiden ist in ihrer Familie mit zwei älteren Brüdern aufgewachsen. Beide Brüder haben studiert, ihre Eltern haben nicht studiert, sondern waren bzw. sind Verkäufer; ihr Vater ist mittlerweile in Altersrente. Nach dem Abitur absolviert sie einen Freiwilligendienst in Südafrika in einem agrarwissenschaftlichen Projekt. Im Anschluss denkt sie darüber nach, inwiefern sie Agrarwissenschaften, Politikwissenschaft oder Psychologie studieren soll. Sie erhält einen Studienplatz in Psychologie in Stadt 3 und erklärt: Das war es, was ich schon immer im Kopf hatte, wofür sie sich dann auch entschieden hat. Anschließend hat sie ein Praktikum in einer psychosozialen Rehabilitationseinrichtung gemacht, was sie sehr spannend fand. Daraufhin bewirbt sie sich

um einen Studienplatz im Fach Klinische Psychologie, bekommt darin allerdings keinen Studienplatz. Entsprechend nimmt sie den Platz im Studienfach mit dem Schwerpunkt Pädagogische Psychologie an. Im Studienverlauf macht sie ein Praktikum bei einer Entwicklungshilfeorganisation, bei der sie auch ihre Masterarbeit schreiben kann. Zum Interviewzeitpunkt ist sie im letzten Semester und schreibt gerade ihre Masterarbeit, die sie gern in vier Monate abgeben möchte.

An der ersten Stegreiferzählung fällt auf, dass sie sich sehr stark an der Darstellung ihrer Berufsbiographie orientiert. Zunächst beginnt sie mit der Darstellung der sozialen Rahmen, die für sie ausschlaggebend waren; die Entscheidung für ein Studium zu treffen. Im Folgenden setzt sie sich kurz mit der Entscheidung für ein Studienfach auseinander, verweist jedoch in diesem Zusammenhang unmittelbar darauf, dass sie „den Bachelor in drei Jahren durchgezogen“ hat. Sie fährt fort mit ihrem Praktikum, das inhaltlich an den Bachelor und ihren eigentlichen Wunsch, Klinische Psychologie zu studieren, anschließt. Sie beendet die Stegreiferzählung mit ihrem Master in Pädagogischer Psychologie, der Darstellung der weiteren berufsbiographischen Station Praktikum in Kamerun und der damit in Zusammenhang stehenden Masterarbeit. Im letzten Satz benennt sie erneut eine Zielformulierung, nämlich den Wunsch, dass sie im Sommer die Masterarbeit abschließt.

Auffällig an der Darstellungsweise ist, dass sie einzelne Sequenzen häufig mit Zielformulierungen beendet. Beispielsweise beendet sie die erste Stegreiferzählung damit, dass sie hofft, die Masterarbeit bis zum Sommer fertig zu haben. Auch die Zukunftsfrage beendet sie damit, dass sie hofft, dass es ihr gelingt, den hausgemachten Stress zugunsten der relevanten Momente im Leben, nämlich „schöne Abende mit für sich wichtigen Menschen“ zu minimieren.

Insgesamt ist sie in ihrer Darstellung sehr stark am Lebenslauf orientiert, das heißt sie achtet darauf, dass sich ihre einzelnen Steps „lebenslauftechnisch“ auch gut „verkaufen“ lassen, wie in ihrer Erklärung und Sinnkonstruktion zu ihrem Aufenthalt in Kamerun deutlich wird. Auch verwendet sie insgesamt dreimal die Wörter effektiv und effizient, woran deutlich wird, dass sie diesen Diskurs des „Produktiv-sein-Müssens und -Wollens“ verinnerlicht hat und entsprechend den Übergang auch biographisch gestaltet und bearbeitet.

Besonders an der Lebensgeschichte von Johanna ist, dass sie sich sehr stark auf den sozialen Rahmen Geschwister bezieht. So sind ihre Brüder nicht nur sehr bedeutsam im Hinblick auf die Entscheidung, überhaupt zu studieren, sondern sie setzt diese auch relevant im Hinblick auf ihren Coming-out-Prozess bisexuell zu sein. Beide unterstützen sie und stehen hinter ihr, wodurch die damit in Zusammenhang stehenden Konflikte mit ihrer Mutter leichter für sie zu bewältigen waren. Während sie mit ihrem älteren Bruder Studien- und Karrierethemen bespricht, ist der zweite Bruder Ansprechpartner für Beziehungs- und Familienthemen. Besonders ist auch, dass Johanna sich in ihrer

Selbstpräsentation sehr stark auf den Produktivitätsideologie bezieht und sich dabei als sehr zielorientiert präsentiert. Erst gegen Ende der Erzählung mit Bezugnahme auf den Schlüsselkompetenz-Workshop wird deutlich, dass sie dieses strenge „Selbstregiment“ eher kritisch betrachtet und sie deshalb eine selbstfürsorglichere Umgangsweise zu entwickeln versucht, das heißt weniger eng zu planen, Raum für andere Aktivitäten zu lassen, und gleichzeitig das Positive am Masterstudium und in der Gestaltung anderer Aufgaben zu sehen und wahrzunehmen.

Aufgrund der genannten Beobachtungen und ersten Analysen wird in diesem Interview davon ausgegangen, dass es sich um eine biographische Bearbeitung im Modus der sozial gerahmten, erfahrungsbasierten Auseinandersetzung und Zielorientierung handelt, da sie sich wie gezeigt zum einen sehr stark auf den sozialen Rahmen „Brüder“ bezieht und zum anderen ihre Erzählungen häufig entlang ihrer Zielvorstellungen strukturiert. Dennoch ist die Bezugnahme auf die sozialen Rahmen und die gezeigte Zielorientierung nicht ganz so stark ausgeprägt wie bei Nadja.

Im Hinblick auf die beschriebene biographische Bearbeitung des Übergangs kann deshalb die folgende Interviewpassage als zentral betrachtet werden:

„Mh joa also es war eigentlich stand nie so richtig zur Debatte, ob, sondern eher nur was zu studieren ist, mit Sicherheit auch meinen beiden studierenden oder Brüdern geschuldet, die studiert haben, und auch in meinem Elternhaus war es eigentlich eher naheliegend, zu studieren (...).Ähm und ja, hab' dann da relativ stramm in drei Jahren meinen Bachelor durchgezogen (...). Ich hab' - das Ding ist halt, ne, ich schreib' ja jetzt die Masterarbeit, ich will bis so Juli, August eigentlich, spätestens September fertig werden und dann eigentlich hier auch wieder wegziehen, um weiterzukommen, andere Sachen zu machen.“

5.6 Jacqueline Lindner (25): Modus des Wechsels vom Beziehungswunsch zur Fokussierung des eigenen Wegs

5.6.1 Timeline

Zu den Eltern und der Frage, wie sie aufgewachsen ist, wird in der Erzählung nicht gesprochen. Jacqueline Lindner hat Abitur auf einem Gymnasium gemacht. Direkt im Anschluss studiert sie Sinologie und Ethnologie in Großstadt, wenig später ergänzt sie diese Kombination noch durch das Studienfach Soziologie. Nach Großstadt zieht sie zusammen mit ihrem Freund. Kurz nach Studieneinstieg kommt es jedoch zur Trennung. Im Studienverlauf lernt sie einen anderen Mann kennen und zieht mit ihm zusammen. In der Interviewsituation befindet sie sich in der Studienabschlussphase.

5.6.2 *Persönlicher Weg ins Studium*

Im Unterschied zu allen anderen Interviewten beginnt sie die erste Stegreiferzählung nicht mit einer Suchbewegung, sondern präsentiert unmittelbar ihre Entscheidung für das Studium Sinologie. Die Entscheidung für dieses Studium begründet sie damit, dass sie Chinesin ist und bereits die Sprache spricht. Gleichzeitig ist es ihr ein Anliegen, diese Fähigkeit noch zu erweitern:

„Ich habe erst mal angefangen mit Sinologie, also chinastudies. Wie ich dazu gekommen bin? weil ich ja Chinesin bin (lacht) (I: mhm) (...) weil ich (.) Grundvoraussetzungen habe, dafür aufbringen kann, wegen meiner Sprache“

In der nächsten Sequenz der sehr kurzen Stegreiferzählung fährt sie fort, dass sie neben der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Fertigkeiten auch ein Interesse für das Menschliche, Soziale und Gesellschaft entwickelt hat. Deshalb entscheidet sie sich für ein Studium der Soziologie.

„Ja (.) und das hat mich natürlich immer dann (2) interessiert ahm wie man mit Menschen umgeht, (.) oder wie die Gesellschaft aufgebaut ist, oder die Denkweise der Menschen (2) „ja“

Die Entscheidung für die Studienaufnahme in Großstadt knüpft sie eng an den sozialen Rahmen, den sie dort vorfindet: Ihre Verwandten leben da auch. Zudem ist es nicht sehr weit von ihrer Herkunftsstadt entfernt.

Auch in der zweiten Stegreiferzählung zur Frage, wie sich ihr Studienstart in Großstadt gestaltet bezieht sie sich nicht, wie beispielsweise Nadja Ehrenfeld, auf die Studieninhalte, sondern erneut auf den sozialen Rahmen:

„Also ich hatte (2) a h m (2) Schwierigkeiten gehabt ahm ein bisschen (2) in einer Großstadt doch dann zu leben (lacht) weil doch dann die Menschenmenge mich ein bisschen überfordert hat (2)“

In der nächsten Sequenz schließt sie mit ihrer Wohnsituation an und insbesondere mit den damit einhergehenden Kontaktmöglichkeiten: Sie hat in einem Wohnheim gewohnt; und auch wenn sie nicht immer Kontakt hatte zu den unterschiedlichen Menschen, bestand dennoch zumindest die Möglichkeit, Kontakt aufzubauen. Damit wird deutlich, dass sie neben dieser Überforderung für sie das Thema „Knüpfen von Kontakten“ relevant ist:

„Ahm ich hatte in einem Wohnheim gewohnt und ahm und da sind natürlich sehr viele in einem Wohnheim gewesen, mit denen hat man natürlich nicht immer Kontakt gehabt, aber wenn man es möchte, hat man dann auch immer Kontakt aufgebaut in seinem Umfeld.“

Damit in Zusammenhang stehen auch die Themen Partnerschaft und „allein sein“. Zwar ist sie mit ihrem damaligen Freund nach Großstadt gezogen. Kurz nach dem Umzug haben sie jedoch festgestellt, dass sie sich in unterschiedliche Richtungen entwickelt haben.

„ahm (.) das Gute war noch, dass mein Ex halt auch noch hier gewohnt hat, mit mir zusammen hierher gezogen ist, der dann aber mein Ex geworden ist (lacht), deswegen hatte ich ahm ja, dementsprechend nicht ganz so (2)- ja es war zur Hälfte ein bisschen so vage gewesen, Unsicherheit, aber 50% habe ich eigentlich schon eine Bindung gehabt hier. Man hat halt natürlich so ein bisschen vom Alltag her hier mit meinem Freund, dann ahm Ex, dann verbracht und 50% dann alleine.“

Wichtig für sie ist es, in Verbindung zu sein und Kontakte zu anderen Menschen herzustellen. Deshalb entscheidet sie sich auch für ein Studium in Großstadt, mit der sie auch die Hoffnung verknüpft, durch eine offene Haltung und einen offenen Umgang besser als in Herkunftsstadt in Kontakt mit anderen Menschen zu kommen:

„Ahm (.) in einer Großstadt zu leben war glaube ich schon immer mein Wunsch gewesen, weil ich ahm in meiner Herkunftsstadt ahm nicht ganz so zufrieden war. Ahm was so den Kontakt zu Menschen anging ahm, da fühlte ich mich noch nicht ganz so erfüllt. Und (.) ahm deswegen hatte ich eben die größere Stadt ausgesucht (2) a h m mit keiner- ahm mit keinem Vorurteil, ich bin hierhergekommen, dachte ich ahm, das wird alles gut mit meinem offenen Umgang mit Menschen, dass ich dann ahm leichter den Kontakt zu anderen Menschen knüpfe“

Neben dem Thema „Kontakt knüpfen“, auf das sie immer wieder zu sprechen kommt, ist auch das Thema „selbstständige Haushaltsführung“ mit den neuen Anforderungen im Studium zu vereinbaren. Diese Veränderung beschreibt sie als Herausforderung:

„Und dann war man auch selbstständig so im Haushalt und das alles muss man natürlich auch bewältigen, unter einen Hut bringen, mit dem Studium, das man ja auch angefangen hat. Ja, (.) aber hier im Sinologiestudium, da waren die Leute dann doch- also sind die Leute sehr nett. Da habe ich dann schon ein paar Kontakte knüpfen können und-, aber den ganzen Stress halt selbst bewältigen zu müssen war natürlich schon (.) eine kleine Herausforderung gewesen (lacht) (I: mhm)“

5.6.3 *Erwartungen an das Studium*

In der Lebensbeschreibung von Jacqueline Lindner werden nur am Rande inhaltliche Erwartungen an das Studium thematisiert. So knüpft sie an die Aufnahme des Sinologiestudiums die Erwartung, ihre sprachlichen Fertigkeiten in Sinologie weiterzuentwickeln. Mit Soziologie verknüpft sie den Wunsch, mehr über die Konstitution des Sozialen und von Gesellschaft zu erfahren.

Viel häufiger thematisiert sie allerdings die Hoffnung und damit auch die Erwartung, neue Bindungen aufbauen zu können. Diese Hoffnung verbindet sie sowohl mit Großstadt (vgl. Kap. 5.6.2), als auch mit ihrem Soziologiestudium:

„in Soziologie, da denkt man ja immer, ja ok, man lernt ziemlich viele Leute kennen“

Die Erfahrungen, die sie im Kontext von Großstadt und Studium macht, sind jedoch sehr divers:

„(...) findet aber nicht immer Anklang (.) ahm bei unterschiedlichen Menschen, das ist ja auch irgendwo klar, also manche Menschen sind ja eher verschlossen, manche Menschen sind doch offener (2)“

Häufig macht sie auch die Erfahrung, dass sie die gewünschten Beziehungen nicht aufbauen kann:

„(...) aber tut es leider nicht“

In ihrer Umgangsweise führt dies zunehmend zu einer inhaltlichen und abschlussbezogenen Auswahl und Zusammenstellung ihrer Studieninhalte und damit zu einer Fokussierung auf den eigenen Weg.

5.6.4 *Alltags- und Lebensgestaltung*

5.6.4.1 *Übergang in die neue Stadt und Wohnen*

Die neue Wohnsituation thematisiert sie unmittelbar in der ersten Stegreiferzählung. Sie stellt diese Thematik in einen Zusammenhang mit ihrem Modus der Übergangsbearbeitung „Doing Contacts“:

„Ahm ich hatte in einem Wohnheim gewohnt und ahm und da sind natürlich sehr viele in einem Wohnheim gewesen, mit denen hat man natürlich nicht immer Kontakt gehabt, aber wenn man es möchte, hat man dann auch immer Kontakt aufgebaut in seinem Umfeld“

Im Unterschied zu beispielsweise Hanne thematisiert sie im Zusammenhang mit dem Thema „Wohnen“ weniger den Aspekt des Sich-Zuhause-Fühlens“. Vielmehr beschreibt sie relativ detailliert und ausführlich, wie sich das Wohnheim „umfeldtechnisch“ gestaltet:

„(...) es ist ganz groß, es sind vier Departments, ahm (.) oder wie nenne ich das? Vier ab-, also vier Häuser (I: mhm), die miteinander verbunden sind jeweils, ahm a vier Stockwerke (.) ahm mit zu sechzehn Zimmern in einem Flur und das dann halt vier Mal und dann nochmal vier Etagen (lacht), also ganz schön viele Zimmern. A h m, die sind dann verschlossen (.)“

Zentral für sie sind Größe, Aufteilung und Möblierung des Zimmers, was sie anschließend auch mit dem Aspekt des „Sich-Wohlfühlens“ in Verbindung bringt.

„(...) ich habe da schon gemerkt, dass das Zimmer, wenn ich das jetzt nicht gut regel, dass das dann schon ziemlich vollgestellt aussehen wird und ich mich nicht wohlfühlen werde. Ja und so kam ich dann halt rein in das ahm ja Studentenwohnheim und das ist mit 20 Quadratmetern eigentlich in Ordnung.“

Wichtig in dem Zusammenhang ist für sie auch, dass das Studentenwohnheim sehr nah an der S- und U-Bahnstation ist, sodass sie keine „langen Wege“ hat und sehr schnell in der Innenstadt ist.

5.6.4.2 *Eintritt in die Institution: Universität als Herausforderung*

In ihre Erzählung zum Eintritt in die Institution führt sie aus, dass ihr erster Studientag sehr spannend war. Diese „Spannung“ bezieht sie jedoch – im Kontrast zu beispielsweise Nathalie – weniger auf das Inhaltliche als vielmehr auf die mit den neuen Kontakten in Zusammenhang stehenden Unsicherheiten:

„also ich habe nicht gewusst, so was auf mich zukommt“.

So spricht sie davon, dass sie nervös war, wen sie in dem neuen Zusammenhang kennenlernen würde:

„Mhm (.) aber eines wusste ich eben, dass es auch für alle neu ist und ahm denke ich mal, und das bestimmt auch jeder irgendwo ein bisschen nervös war, wen man halt mhm ja im eigenen Fach so trifft.“

Der Wunsch nach Beziehungen hat zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Frage geführt, wie sie Kontakt aufnehmen kann:

„Ja und dann bin ich hingegangen und ahm ja, waren doch viele Leute vor dem Zimmer gewesen und ja (.) dann habe ich gedacht so ok, wie verhalte ich mich jetzt (lacht)? Geh ich auf die Leute zu? Schau ich jetzt, wer jetzt da ist, oder ahm (2) oder ahm (.) bin ich doch zurückhaltend und warte ab, wie die anderen auf mich zukommen? Und habe mich glaube ich letzten Endes dazu entschieden, ahm auf bestimmte Menschen zuzugehen, die dann auch alleine standen, nicht diejenigen in Grüppchen, weil darauf hat man ja auch oft nicht wirklich so direkt Bezug darauf, es sei denn, man kennt jemand da aus der Runde und das tat ich nicht und ahm (.) ja, dann habe ich mich mit ahm einem Mädchen unterhalten und ahm mit der, der bin ich jetzt auch befreundet, immer noch befreundet, auch wenn sie da ahm eigentlich den Studiengang Sinologie schon früher abgebrochen hatte, als ich, aber wir haben immer noch den Kontakt zueinander gepflegt und ahm.“

Das Knüpfen von Kontakten zu Studienbeginn erfährt bei Jacqueline Linder damit höchste Priorität. Damit ist die Beziehungsebene der inhaltlichen Auseinandersetzung und dem Wunsch nach Anerkennung nachgelagert, wie sich auch in der darauffolgenden Sequenz zeigt, in der sie thematisiert, neben wem sie in der Veranstaltung Platz nimmt – nicht thematisiert wird, um was es in der Veranstaltung geht:

„Aber ja letzten Endes - ahm (.) irgendwann hat die Veranstaltung dann angefangen, wir haben uns dann zusammengesetzt (.) in dem Zimmer und ahm haben glaube ich auch so (.) - es gab ja auch so ein bisschen Zeit, bis die Veranstaltung wirklich anfing, aber wir hatten halt die Möglichkeit reinzugehen ins Zimmer und wir haben Platz genommen und uns unterhalten, ausgetauscht, so ein bisschen Smalltalk gehalten und ja dann fing halt die Veranstaltung an“

Im Studienverlauf verändert sich diese Orientierung am Sozialen. Stattdessen steht zunehmend die Erfüllung von Formalitäten und damit der Studienabschluss im Fokus:

„Nichtsdestotrotz ist es so, dass ich dann im Soziologiestudium gemerkt habe, ok (.) ahm wie gehe ich jetzt das ganze an (.) also will ich jetzt, dass mein Studium jetzt voran kommt (.) und auch bald ein Ende nimmt, oder (.) fokussiere ich mich tatsächlich auf die Kontakte und lass da das Studium ein bisschen an mir vorbeischießen (...) wichtiger ist aber zu wissen, ok, was sind die Formalitäten. Also was für ein Kurs es ist, das war mir wichtiger gewesen, als jetzt längerfristig einen Kontakt aufzubauen“

Die Veränderung betitelt sie als Entwicklung zu einer Fokussierung ihrer selbst.

„(...) so ist es eigentlich, warum ich mich eigentlich eher auf mich fokussiert habe (.) als auf andere Menschen“

5.6.4.3 *Gestaltung des universitären Alltags*

Zu Beginn des Studiums war ihr Alltag durch zahlreiche Aspekte geprägt: An der Häufigkeit der Thematisierungen wird erkennbar, dass es ihr am wichtigsten war, sozial in Großstadt anzukommen:

„(...) ok (.) irgendwo wollte ich ja mehr Kontakt zu Menschen haben (.) oder mehr (2) Kontakte knüpfen einfach für mich“

Gleichzeitig war es aber auch ein Thema für sie, sich in Großstadt zurechtzufinden, die U- und S-Bahn zu nutzen und pünktlich zu den Veranstaltungen zu erscheinen:

„(...) und a h m, das ist geregelt gewesen. Das andere war halt natürlich den Alltag zu bewältigen, ahm den Verkehr, Infrastruktur zu berücksichtigen ahm das ganze ist natürlich eine größere Nummer, da hat man vielleicht eine Verspätung und dort einen Ausfall und das ist natürlich schon ein bisschen ahm, da muss man klarkommen und da muss man natürlich auch immer ein bisschen Zeit einrechnen, dass man halt davor - halt früher rausgehen, damit man halt ahm nicht zu spät kommt zu einem bestimmten Termin beispielsweise. Und da die Stadt ja auch ein bisschen größer ist, hat man natürlich auch Schwierigkeiten ahm irgendwie an den Ort zu kommen, wo ich auch noch nicht gewesen war, also muss ich mich auch drum kümmern, ob über Google Maps, oder über RMV, oder - also das ist jetzt praktisch, die App hier, die deutsche Bahn App“

Ebenso ein Thema in der Gestaltung des neuen Alltags an der Universität war es, sich in die neue Wohnsituation – ohne ihre Eltern – einzufinden: Relevant wird dabei nicht nur die mit der Umstellung einhergehende Anforderung durch die eigenständige Haushaltsführung und deren Vereinbarung mit dem Studium, sondern auch die sozio-emotionale Loslösung von den Eltern:

„(...) ein Problem war, war eben, dass meine Eltern dann ja auch weg waren, also die waren ja nicht da, die waren ja (.) noch in Herkunftsstadt gewesen, sind dann irgendwann nach

Stadt 1 gezogen und ahm (.) die Entfernung war natürlich schon groß so, weil ich ja eigentlich vorher zuhause gewohnt hatte und dann bin ich umgezogen, ausgezogen und dann alleine zu wohnen, ja, da fehlte mir schon was. Man kann nicht jeden Tag bekocht werden, sondern ich muss selbst kochen, muss selbst was einkaufen gehen (...) Und dann war man auch selbstständig so im Haushalt und das alles muss man natürlich auch bewältigen, unter einen Hut bringen, mit dem Studium, das man ja auch angefangen hat (...) also die Selbstständigkeit hatte mir jetzt nichts groß ausgemacht, aber es war trotzdem eine Umstellung (.) gewesen für mich. (2) ja.“

In der Interviewsituation lebt sie bereits mit ihrem neuen Freund zusammen und damit sind auch neue Themen in der Gestaltung des universitären Alltags präsent. So verdeutlicht sie, dass dieses Zusammenleben für sie damit einhergeht, dass sie sich stärker auf ihre eigenen Ziele und Erwartungen konzentriert. Zu zweit den Haushalt zu koordinieren, erlebt sie als erheblich einfacher. Die Wohnsituation insgesamt beschreibt sie als „reifer“ und stärker auf die mit der Zukunft einhergehenden Anforderungen im Berufsleben und das Thema Familiengründung ausgerichtet. Damit gehen nicht nur Fragen der Haushaltsführung einher, sondern auch Prozesse, wie sich mit dem Partner „einzugrooven“, mit Geld umzugehen sowie die eigene Freizeit zu gestalten:

„(...), man kann sich weniger ablenken, ahm man fokussiert sich wirklich auf die eigenen Ziele, auf die eigenen Erwartungen (...) man bespricht ja auch, wenn man zusammen ist, mit dem Partner, was man kochen kann (...) wir haben eine eigene Waschmaschine, haben ein eigenes Bad und ein eigenes Wohnzimmer, Schlafzimmer und ahm (.) ja (.) das ist einfach irgendwie ein bisschen reifer das Ganze. Das geht ja wirklich in die Richtung, wenn man dann wirklich irgendwann einen Alltag haben möchte, einen normaleren Alltag, ahm wenn man in die Berufswelt einsteigt, und (.) wenn man (.) eine Familie gründen möchte. Also man baut eben alles in die Richtung auf und man ist einfach nicht nur (.) ja, lernt nicht nur einfach selbstständig zu sein und versucht irgendwie den Alltag zu meistern, sondern für die Zukunft, auf die Zukunft hin zu arbeiten (...) man muss ja schon zusehen, wie man miteinander zurechtkommt, mit einem anderen Menschen im gleichen Haushalt zu leben. Ahm, wie man mit dem Geld umgeht, wenn man zusammen einkaufen geht, oder wie man die eigene Freizeit gestaltet“

Insbesondere beschäftigt sie die Frage, wie es ihr gelingen kann, einen eigenen Rhythmus zu finden. Momentan ist sie eher unzufrieden, weil ihr Freund relativ wenig da ist, auch wenn sie das als einen Umstand beschreibt, der „normal“ ist. Sie überlegt sich, wie es wohl sein wird, wenn sie auch in Vollzeit arbeitet. In ihrer Vorstellung gestaltet sich der Alltag dann wie folgt:

„(...) von morgens bis abends arbeiten, oder von morgens bis nachmittags (2) und dann (.) hat man frei und sieht sich wieder zu Hause und dann muss man bestimmte Aufgaben erledigen, wie zum Beispiel vorkochen für den nächsten Tag, oder Wäsche waschen, was ansteht, oder auch mal staubsaugen (lacht), mhmm Geschirr spülen, das alles - diesen Rhythmus zu haben, das man weiß, was man macht, was man machen muss und dann (.) damit klarzukommen und dann ahm vielleicht das Beste aus der Freizeit noch zu machen“

Daher befasst sie sich damit, wie sie bei diesem Pensum noch Freizeitaktivitäten unterbringen kann und wie sich die gemeinsame Zeit mit dem Partner gestaltet. Einerseits erlebt sie diese als schön und andererseits macht sie auch deutlich, dass die gemeinsame Zeit auch eine Belastung für sie werden kann, weil sie möglicherweise auch Zeit für sich braucht. Damit wird deutlich, dass sie die mit einer Vollzeitbeschäftigung verbundenen Themen und Veränderungen zum Interviewzeitpunkt sehr beschäftigt. Ihre Haltung dazu ist wie folgt:

„Und wenn ich dann halt in der Vollzeit bin, ist dann wahrscheinlich doch einiges anders und (2) ja, da muss ich dann noch gucken, ob das alles so funktioniert, aber momentan bin ich zuversichtlich.“

5.6.5 *Soziale Beziehungen im Übergang*

5.6.5.1 *Familienbeziehungen im Übergang*

In Bezug auf die Veränderungen der familialen Beziehungen thematisiert Jacqueline insbesondere die Umstellung vom gemeinsamen zum eigenständigen Wohnen in Großstadt. Diese Veränderung beschreibt sie mit „groß“, da ihr ihre Eltern fehlen:

„was eher noch ein bisschen ein Problem war, war eben, dass meine Eltern dann ja auch weg waren, also die waren ja nicht da, die waren ja (.) noch in Herkunftsstadt gewesen, sind dann irgendwann nach 2-Stadt. gezogen und ahm (.) die Entfernung war natürlich schon groß so, weil ich ja eigentlich vorher zuhause gewohnt hatte und dann bin ich umgezogen, ausgezogen und dann alleine zu wohnen, ja, da fehlte mir schon was.“

In diesem Fall geht es ihr weniger um die Veränderungen, die mit der veränderten Haushaltsführung verknüpft sind, als vielmehr um den sozio-emotionalen Aspekt, der mit dem Ablösungsprozess von den Eltern verbunden ist. Der Übergang in den familialen Beziehungen kann als ein Prozess beschrieben werden, bei dem die Bindung zu den Eltern sukzessive abnimmt, da kein alltägliches Beisammensein mehr gegeben ist:

„a h m j a, also man ist ja natürlich nicht mehr so nah beieinander, meine Eltern haben es dann auch gelernt so, sich von mir ein bisschen zu trennen (.) von (.) der körperlichen Nähe, oder von (.) naja, die lieben mich immer noch wie ich bin, oder ich liebe sie ja auch immer noch - und ahm (.) aber die Bindung ist einfach nicht mehr so stark wie früher, weil man sich einfach nicht jeden Tag sieht und nicht jeden Tag hört.“

Damit einher geht auch die Veränderung von Kommunikationsstrukturen:

„Ahm (.) ich schreibe mit denen trotzdem auf WhatsApp, das geht jetzt halt auch schneller, wenn man - falls man sich nicht sieht (2) oder telefoniert mal ab und an, wenn ich Zeit habe, rufe ich die an“

Auch die Frequenz und Dauer der Besuche verändert sich. Da die Eltern jetzt gar nicht mehr in Herkunftsstadt leben, sondern in der Nähe von Großstadt,

besucht Jacqueline sie relativ häufig, allerdings bleibt sie immer nur für kurze Zeit:

„Jetzt wohnen meine Eltern ja inzwischen hier in der Umgebung (.) und da habe ich es nicht schwierig. Ich fahre dann eine Stunde nach Hause mit der Bahn, S-Bahn und da und ich bin dann aber auch nur kurzzeitig zu Hause. Mhm einen halben Tag oder so höchstens daheim und bin nicht über Nacht, bleibe nicht über Nacht. Dann komme ich wieder hierher, weil (.) hier das Leben auch stattfindet, also mein Alltag und ich dann auch ziemlich viel plane, was den Alltag angeht, viele Termine habe und deswegen ahm ergibt es sich eben nicht, dass ich bei meinen Eltern länger bleibe (.) genau (.) ja.“

Im Kontext familialer Beziehungen thematisiert sie auch den Tod ihres Großvaters. Aufgrund der räumlichen Distanz konnte sie ihn nicht mehr vor seinem Tod besuchen. Für die Verarbeitung dieses Ereignisses und im Umgang mit der Trauer hat sie Zeit gebraucht, sodass sich der Abschluss ihrer Bachelorarbeit etwas verzögert hat. In der biographischen Bearbeitung dieser Verzögerung geht sie sehr verständnisvoll mit sich um. Hilfreich ist für sie die Bezugnahme auf ihr Alter als normativer Bezugspunkt. Für sie ist der etwas spätere Abschluss ihres Bachelorstudiums mit 25 noch legitim, was sie entlastet.

„ich musste dann einfach fertig schreiben und dann (.) ja, bin ich dann irgendwann im (.) August glaube ich, oder Sep- August glaube ich fertig geworden, oder September oder so (I: mhm) (.) ja. Aber nichtsdestotrotz, (.) also es hat für mich halt länger gedauert und ich bin ja wirklich eine, die das wirklich gerne, vieles schnell über die Bühne bringt. Ich vertieft arbeiten möchte, aber das klappt halt nicht immer und so lange es auch noch zulässt mein Alter, ist es ja auch in Ordnung.“

5.6.5.2 Partnerschaftliche Beziehungen im Übergang

Veränderungen in ihren partnerschaftlichen Beziehungen äußert sie mehrfach. Sie erzählt von ihrem ersten Freund, den sie im Französisch-Leistungskurs kennengelernt hat. Sie sind dann zusammengekommen und gemeinsam nach Großstadt gezogen, um dort zu studieren: Jacqueline setzt sich auch mit der Frage auseinander, inwiefern sie sich eine Fernbeziehung vorstellen kann. Da Sinologie jedoch auch in Großstadt angeboten wird, entscheidet sie sich für das Konzept „zusammen nach Großstadt“ zu ziehen, wenn auch in getrennte Wohnungen. Die Einbindung in unterschiedliche Studienfächer führt jedoch zu Veränderungen von Lebensvorstellungen und Orientierungen:

„und wie es mit meinem Ex war- weil ich - weil wir uns dann irgendwann nicht mehr verstanden hatten, er hat eine eigene Vorstellung entwickelt von politischer Denkweise und Haltung“

Dies führt zu dem Prozess und letztlich dem Ergebnis, sich trennen zu wollen:

„(...) und da passe ich einfach nicht rein und habe das auch selbst gemerkt und er auch eben und das hat er mir auch kommuniziert und das war auch - (.) ja und so habe ich dann einfach

nur gesagt ok. Ich weiß gar nicht mehr, wer mit wem Schluss gemacht hat. Wahrscheinlich eher von mir oder so (lacht), oder ich von ihm.“

Im Studienverlauf lernt sie ihren neuen Freund kennen. In der Interviewsituation wird insbesondere das „Zusammenleben“ thematisiert. Deutlich werden Aufgaben wie Haushaltsführung, aber auch einen gemeinsamen Rhythmus zu finden, in der jeder auch genug Zeit für sich selbst hat. Im Vordergrund steht für Jacqueline das Thema, das Leben auf die Zukunft auszurichten und so zu gestalten, dass eine Familiengründung möglich wird:

„Das geht ja wirklich in die Richtung, wenn man dann wirklich irgendwann einen Alltag haben möchte, einen normaleren Alltag, ahm wenn man in die Berufswelt einsteigt, und (.) wenn man (.) eine Familie gründen möchte. Also man baut eben alles in die Richtung auf und man ist einfach nicht nur (.) ja, lernt nicht nur einfach selbstständig zu sein und versucht irgendwie den Alltag zu meistern, sondern für die Zukunft, auf die Zukunft hin zu arbeiten.“

5.6.5.3 *Freundschaften im Übergang*

Im Unterschied zu Hanne, Bassam und auch Nadja spricht Jacqueline von deutlichen Veränderungen in den Beziehungen zu ihren „alten“ Freund*innen aus Herkunftsstadt. Zu Beginn ihrer Studienzeit, als ihre Eltern noch in Großstadt lebten, konnte sie den Kontakt aufrechterhalten. Durch den Umzug ihrer Eltern und auch durch die studienbedingten Veränderungen der Alltags- und Lebensgestaltung aller Beteiligten ist der Kontakt jedoch deutlich weniger intensiv: Sie schreiben sich gelegentlich über WhatsApp, Treffen sind jedoch kaum noch möglich. Vielmehr gehen alle ihren eigenen Weg.

„(...) momentan (.) sind die ja sowieso zum Teil auch weggezogen, oder haben auch ihr eigenes Leben, studieren, sind fertig mit dem Studium (2) ahm, wir schreiben uns per WhatsApp heutzutage nur noch und ahm (.) mit Sehen wird es nicht mehr so leicht sein, vor allem, wenn ich jetzt eine Vollzeitstelle anetrete. Ja das ist dann (.) da hat jeder dann so seinen eigenen Weg.“

Ihre Erzählungen zu „neuen“ Freundschaften in Großstadt beginnt sie mit ihren Versuchen der Kontaktaufnahme im Studentenwohnheim:

„A h m (2) also (2) vielleicht fange ich damit an, über das Studentenwohnheim wieder zu erzählen (...) in einer WG davor war ich ja noch nie, ich war ja im Grunde genommen nur daheim bei meiner Familie. Also wusste ich nicht richtig den Umgang zu pflegen, wie ich mit den Menschen ja umgehen sollte, um dann auch längerfristig eine Freundschaft aufzubauen“

Daran zeigt sich ihre Unsicherheit im Hinblick auf die Frage, wie sie neue Freundschaften knüpfen kann. Sie beschreibt sich selbst als offene Person. Dennoch gelingt ihr der Aufbau neuer Kontakte im Studentenwohnheim nicht, was sie sich damit erklärt, dass die anderen eben nicht die gleiche Offenheit mitbringen wie sie. Zudem stellt sie fest, dass sie ihren eigenen Freiraum braucht und auch dann, wenn es vielleicht schon den ein oder anderen gegeben

hätte, mit dem sie den Kontakt hätte aufrechterhalten können, gab es hier keine gemeinsame Basis, wie beispielsweise gemeinsame Unternehmungen, die sie sehr schätzt:

„(...) habe aber gemerkt, dass es eben nicht genügt, wenn ich selbst offen bin und auf Menschen zugehe, sondern der Partner gegenüber muss ja auch irgendwie offen - und vor allem das Interesse haben mit dir in Kontakt zu bleiben. Und (.) es gab vielleicht schon welche, die den Kontakt vielleicht schon aufrechterhalten können, aber dass es halt nur begrenzt ist, dass man halt trotzdem noch den eigenen Freiraum braucht. Und ich bin halt eine gewesen, wo zwar weiß, ok, was Freiraum ist, aber ich brauche das nicht so, weil ich gerne kontaktfreudig bin (.) und gerne viel unternehme und es ist nicht so erfüllt gewesen im Studentenwohnheim“

Auf der Grundlage dieser Erfahrung war es ihr dann ein Anliegen, ihre Kontakte im Studium aufzubauen. Aber auch an der Universität macht sie die Erfahrung, dass viele Kommiliton*innen bereits in ein festes Umfeld integriert sind und der Aufbau neuer Freundschaften ebenfalls nicht ganz leichtfällt:

„Und nach und nach habe ich dann gemerkt, ok, dann muss ich halt im Studium mal probieren, ob das besser ankommt (.). Und im Sinologiestudium (.) klar irgendwo auch möglich, einige da von meinen Freunden, die leben ja hier in Großstadt, leben schon immer hier, haben also ihr eigenes Umfeld und sind nicht ganz davon - so abhängig irgendwie den Kontakt zu mir so aufrecht zu erhalten (.), oder einfach einen intensiven Kontakt zu ermöglichen. Die haben ja auch ihre eigene Familie hier (.), also war der Kontakt auch irgendwo ein bisschen begrenzt (...) und sonst ahm (.) mit dem (2) mit dem Fakt (2) ahm (.) klarzukommen, zurechtzukommen, dass eben nicht alle Menschen offen sind für ahm Beziehungen, also normale Beziehungen, also Freundschaftsbeziehungen. (2) Das waren so die einschneidenden Momente für mich gewesen, wo ich mich damit abfinden muss, auch wenn ich jetzt offen und herzlich bin, dass das nicht zurückkommen MUSS und zurückkommen KANN, abhängig von verschiedenen Komponenten (.) und ahm (2) genau“

Diese Erfahrungen führen dazu, dass sie sich zunehmend auf ihren eigenen Weg fokussiert, um das Studium zeitnah mit dem Ziel abzuschließen, in eine neue Lebensphase übergehen zu können.

„Nichts desto trotz ist es so, dass ich dann im Soziologiestudium gemerkt habe, ok (.) ahm wie gehe ich jetzt das ganze an (.) also will ich jetzt, dass mein Studium jetzt voran kommt (.) und auch bald ein Ende nimmt (...) man geht einfach den eigenen Weg, ahm ja, hat einfach den eigenen Alltag“

Dennoch bilanziert sie auf die Frage nach den positiven Erfahrungen im Studium, dass sie glücklich ist, dass sie neue Menschen kennengelernt hat und Freundschaften schließen konnte:

„Ahm (3), dass ich bestimmten Menschen begegnet bin, zu denen ich immer noch Kontakt habe. Dass ich ahm glücklich bin, dass ich einfach einen Bekann- also einen Freundschaftskreis habe, (.) ahm Bekanntenkreis ist nicht so entscheidend, aber der Freundschaftskreis und (2) ja, dass ich mit diesen Menschen auch (.) ahm (.) meine Freizeit verbringen könnte (.) ja.“

5.6.6 *Selbstbilder: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft*

Im Vergleich zu anderen Interviews wird in diesem Interview ziemlich wenig über die Lebensphase vor dem Studium gesprochen. Deutlich und zentral in Bezug auf das vergangene Selbstkonzept und das damit verknüpfte zentrale Thema Beziehungswunsch im Interview ist folgende Aussage:

„Ahm (.) in einer Großstadt zu leben war glaube ich schon immer mein Wunsch gewesen, weil ich ahm in meiner Herkunftsstadt. ahm nicht ganz so zufrieden war. Ahm was so den Kontakt zu Menschen anging ahm, da fühlte ich mich noch nicht ganz so erfüllt.“

Diese Problematik schreibt sie allerdings weniger sich selbst zu als den Verhaltensweisen der in Herkunftsstadt lebenden Menschen. Sich selbst beschreibt sie als eine offene Person, die einen

„offenen Umgang mit Menschen“

pfl egt.

Die Erfahrung, nicht immer Anschluss zu finden, und auch der Wunsch, die Studienschwerpunkte gemäß den eigenen Interessen zu gestalten, führen dazu, dass sie ihre fachlichen und abschlussbezogenen Wünsche höher priorisiert als ihren Wunsch nach dem Aufbau von Bindungen. Damit entwickelt sie ihr Selbstkonzept zu einer Person weiter, die sich auf ihren eigenen Weg fokussiert:

„(...) irgendwo wollte ich ja mehr Kontakt zu Menschen haben (.) oder mehr (2) Kontakte knüpfen einfach für mich. Und einige andere die dort vielleicht (.) alleine unterwegs sind, die sind auch für sich (.) alleine da so (lacht), also die waren nicht offen gewesen, wo ich auch anfänglich gedacht habe, ja Soziologen sind doch bestimmt offen, oder können doch offener sein, als andere Menschen, oder Studiengänge. JA und das hatte mich dann überrascht, aber (.) ich habe dann ja auch eher meinen Weg eingeschlagen.“

Diese Veränderung im aktuellen Selbstkonzept führt jedoch nicht grundlegend zu einer Veränderung ihres zukünftigen Selbstbildes: Zwar träumt sie davon, in unterschiedliche Länder zu reisen, um so etwas von der Welt zu sehen. Dieses Vorhaben beschreibt sie allerdings als „Wunschdenken“ und macht deutlich, dass für sie auch in Zukunft essenziell sein wird, welchen Menschen sie begegnet und welche Erfahrungen sie mit diesen macht:

„I: mhm, wie soll es weitergehen mit deinem Leben? (J.L.: ok) Was würdest du gerne erzählen? (J.L.: mhm ok), was wünschst du dir?“

J.L.: (...) ahm (.) welchen Menschen man begegnet ist, im Alltag, im Beruf, dass man aus diesen Beziehungen ahm noch das Essentielle herausgewinnen kann, dass man (.) mit diesen Menschen glücklich ist (.) ahm und schöne Erfahrungen sammeln kann, also (.) von sowas würde ich erzählen.“

5.6.7 *Selbstverständnis im Übergang*

Jacqueline Lindner präsentiert sich als eine Studentin, die sich in Bezug auf ihre Leistungen selbst nicht sehr gut einschätzen kann. Sie erzählt, dass sie davon ausgegangen ist, dass sie gute Leistungen in der Schule erbracht hat, dass ihre Noten jedoch dann deutlich schlechter waren als erwartet. Gleichzeitig präsentiert sie sich jedoch auch als eine Person, die den Tatsachen ins Auge schaut und ausgehend davon „ihren Weg“ gestaltet:

Ahm (2) also Abitur habe ich ja gemacht, habe dann die Abiturprüfung geschrieben (.) und habe dann natürlich nervöserweise immer auf die Ergebnisse gewartet, was dann kommt (.), hatte ein gutes Gefühl gehabt, aber letzten Endes sind die Noten (.) ziemlich schlecht geworden. Nicht so, wie ich es erwartet habe. Ahm (.) dann war natürlich alles abzuklären, wie mein Weg weitergeht, ob ich jetzt studiere, ob ich eine Ausbildung mache (.) ahm aber ich glaube, dass ich im Inneren schon gedacht habe, ich will schon studieren irgendwie. Ich will nicht nur eine Ausbildung haben, wenn ich schon Abitur gemacht habe.

Ihr Selbstverständnis im Übergang ins Studium ist nicht, dass sie dies als eine Entscheidung betrachtet, die sie – basierend auf ihren Leistungen – allein trifft, sondern in Abstimmung mit ihren Eltern und ihrem damaligen Freund:

„Und ahm ja (.) dann bin ich ahm mhm, musste ich natürlich abklären mit meiner Familie, wie es ist, wenn ich wegziehe (.) und auch abzuklären mit meinem Ex halt (2) zu dem Zeitpunkt mein Freund (.) wie das Leben weitergehen soll, oder wie die Beziehung weitergehen soll zwischen uns (.)“

Auch wenn sie zu Beginn des Studiums nicht beabsichtigt, „permanent Party machen“ zu wollen –

„wenn ich dann schon hierherziehe, dann nur fürs Studium und nicht nur für Partys“

–, ist es ihr dennoch wichtig, unbekanntem Menschen möglichst offen zu begegnen, um so neue Kontakte aufzubauen:

„halt gedacht habe, ok (.) irgendwo wollte ich ja mehr Kontakt zu Menschen haben (.) oder mehr (2) Kontakte knüpfen einfach für mich“

Dieses Selbstverständnis, mit einer offenen Haltung neuen Menschen zu begegnen, verändert sich im Studienverlauf partiell, da sie die Erfahrung macht, dass nicht alle Menschen so offen sind, wie sie es sich vorstellt und wünscht:

„Und einige andere die dort vielleicht (.) alleine unterwegs sind, die sind auch für sich (.) alleine da so (lacht), also die waren nicht offen gewesen, wo ich auch anfänglich gedacht habe, ja Soziologen sind doch bestimmt offen, oder können doch offener sein, als andere Menschen, oder Studiengänger. JA und das hatte mich dann überrascht“

Diese Erfahrung – zusammen mit der finanziellen Limitierung durch das Auslaufen der finanziellen Förderung – führt dazu, dass sich ihr Selbstverständnis wandelt und sie sich stärker auf ihren eigenen Weg besinnt:

„Nichts desto trotz ist es so, dass ich dann im Soziologiestudium gemerkt habe, ok (.) ahm wie gehe ich jetzt das ganze an (.) also will ich jetzt, dass mein Studium jetzt voran kommt (.) und auch bald ein Ende nimmt, oder (.) fokussiere ich mich tatsächlich auf die Kontakte und lass da das Studium ein bisschen an mir vorbeischießen (2) ahm (.) klar gibt es irgendwo einen Mittelweg, aber ich habe dann einfach gedacht (.) so ich besuche jetzt einfach mal die Kurse, guck, was auf mich zukommt (.), wichtiger ist aber zu wissen, ok, was sind die Formalitäten. Also was für ein Kurs es ist, das war mir wichtiger gewesen, als jetzt längerfristig einen Kontakt aufzubauen, der von selbst aus jetzt keine Lust hat, oder kein Interesse an mir hat (.) genau.“

5.6.8 *Erfahrungen von Hilfe im Übergang*

Im Studienverlauf und insbesondere im Zusammenhang mit ihrer Bachelorarbeit beschäftigt sich Jacqueline mit der Fragestellung, wie sie effektiv arbeiten kann. Sie entscheidet sich für die Teilnahme an einem Konzentrations-training, bei dem sie auch die Pomodoro-Technik kennenlernt, eine Technik, die sie darin unterstützt, regelmäßige Pausen einzulegen. Da sie die Technik als sehr hilfreich erlebt, hat sie damit auch weitergearbeitet:

„Ahm (.) bezüglich Promodoro-Technik war es ja so, also so eine Pausentechnik, wie man am besten Pause macht, um dabei effektiv zu arbeiten und nicht (.) irgendwie (2) - weil ich ja doch oft abgelenkt bin schnell (.) merke ich, will ich ja auch gucken, wie ich anders - wenn ich anders arbeite doch besser, oder länger dran bleibe, als - dass es auch notwendig ist, dass ich länger dranbleibe und ahm (.) mhm habe ich geguckt, dass ich nach zwanzig Minuten meine Pause gemacht habe (.) und das hatte ich probiert, auch versucht und das ging auch und deswegen hatte ich dann auch weiterhin mit dieser Technik weitergearbeitet (.) Ja und die haben mir auch geholfen, meine (.) Arbeitstechnik ein bisschen zu verfeinern (.) und zu verbessern (2)“

5.6.9 *Zum Doing-Transition-Modus: vom Beziehungswunsch zur Fokussierung des eigenen Weges*

Die Analyse der Erzählung von Jacqueline Lindner ergibt, dass sie den Übergang im Modus vom Beziehungswunsch zur Fokussierung des eigenen Weges bearbeitet.

Bereits in den Stegreiferzählungen wird nach einer kurzen berufsbio-graphischen Darstellung deutlich, wie zentral für sie das Thema „Doing Contacts“ ist. So erhofft sie sich mit der Entscheidung für Großstadt, schnell soziale Kontakte zu knüpfen, was sie auch damit begründet, dass sie in Herkunftsstadt mit ihrem sozialen Rahmen weniger zufrieden war. Auch ihre soziale Positionierung im Raum erklärt sie mit Bezugnahme auf den Bindungsbegriff. Zu 50 % war sie in einer Beziehung mit ihrem Ex-Partner und die restliche Zeit war sie allein. Neben den Themen wie Zurechtfinden mit der neuen

Infrastruktur in Großstadt, dem Ablösungsprozess von ihren Eltern, den Veränderungen in der Haushaltsführung und der Partnerschaft wird für sie immer wieder das Thema „Kontakte knüpfen“ relevant: Sie stellt sich die Frage, wie sie es schaffen kann, Freundschaften zu knüpfen, und präsentiert sich dabei als offene Person. Sowohl im Studentenwohnheim als auch an der Universität begegnen ihr aber nicht immer alle Menschen mit einer entsprechenden Offenheit. Geprägt durch diese „fehlinvestierte“ Zeit, beginnt sie sich dann zunehmend auf ihr Studium und ihren eigenen Weg zu konzentrieren – auch mit dem Ziel, das Leben in eine neue Phase zu überführen.

Aufgrund der genannten Beobachtungen und ersten Analyse kann deshalb hier von einem Modus von „Doing Contacts“ zur Fokussierung des eigenen Weges gesprochen werden. Während sie zu Beginn des Studiums noch sehr darauf bedacht war, Kontakte zu schließen, ändert sich diese Orientierung im Studienverlauf. Die Modusbezeichnung wird in dem folgenden genannten Zitat auf den Punkt gebracht:

„(...) hatte mich mehr auf mich selbst fokussiert als auf andere Menschen (...) Also was für ein Kurs es ist, das war mir wichtiger gewesen, als jetzt längerfristig einen Kontakt aufzubauen“

6 Modi des Doing Transition als Antwort auf die Herausforderungen im Studium?

Die Darstellung der Auswertung der Interviews zeigte die Erfahrungen der Menschen im Übergang ins Studium, die damit in Verbindung stehenden Themen ebenso wie ihre Formen des Umgangs mit diesen Themen. Der Fokus der Analyse lag auf der Rekonstruktion der Perspektiven der Subjekte und auf der Rekonstruktion der Beziehungsgeflechte der Interviewten.

Im Folgenden sollten die Ergebnisse vergleichend beschrieben werden, um daraus Aussagen über den Übergang ins Studium treffen zu können. Zunächst wird auf die Herausforderungen des Studiums eingegangen, die von fast allen Interviewten genannt wurden:

- Studienfachwahl,
- Frage nach dem Studienort,
- Frage nach geeignetem Wohnraum,
- Prozesse des Sich-Einrichtens und des Sich-Zurechtfindens in der neuen Stadt,
- Fragen der Haushaltsführung,
- Ankommen in der Universität,
- Bewältigung universitätsspezifischer Herausforderungen wie
 - Referate
 - Etablierung gemeinsamer Lern- und Arbeitsgruppen
 - Klausuren
 - Arbeiten mit unterschiedlichen theoretischen Perspektiven,
 - Umgang mit schlechten Noten
 - Umgang mit MS Office-Programmen am PC
 - „richtiges Mitschreiben in Vorlesungen“
 - Teilhabe an Seminaren,
- Gestaltung von Selbstfindungsprozessen,
- Selbstvergewisserung in Bezug auf die eigene Rolle in neuen sozialen Zusammenhängen,
- Gestaltung partnerschaftlicher Beziehungen (u. a. Geschlechtsidentitätsentwicklungsprozesse, Gestaltung von Trennungsprozessen),
- Ablösungsprozesse von den Eltern, Neugestaltung der Beziehung zu den Eltern,
- (Neu-)Gestaltung der Beziehung zu Geschwistern,
- (Neu-)Gestaltung der Beziehungen zu neuen und alten Freund*innen
- Themen der alltäglichen Lebensgestaltung wie Arbeiten für die Universität und gleichzeitige Planung von Freizeitaktivitäten, Etablierung von Routinen, Einplanen von Ruhezeiten, Anpassung der Routinen,

- Herausforderung, mit den gegebenen finanziellen Ressourcen zurechtzukommen.

Im Folgenden sollen nun nochmals die unterschiedlichen Umgangsweisen mit diesen Themen vergleichend dargestellt werden und auf die Modi des Doing Transition bezogen werden.

Die Einblicke in die narrativen Darstellungen und Reflexionen von Erfahrungen zeigen, dass der Übergang ins Studium für die Interviewten nicht mit der Immatrikulation beginnt, sondern zu unterschiedlichen Zeitpunkten in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen verhandelt und als Zukunftsentwurf dargelegt wird. Angestoßen wird die Auseinandersetzung mit dem Studium durch unterschiedliche Aspekte, die den Übergang kennzeichnen, wie z. B. Gespräche mit Familienmitgliedern. Als Beispiel kann sowohl Fernandes angeführt werden, der sich stark mit der beruflichen Rolle seiner Tante als Richterin identifiziert und deshalb Jura studieren möchte, als auch Nadja, die sich zunächst stark an ihrem promovierten Onkel orientiert, das Konzept, ihm zu folgen, jedoch verwirft und ihren eigenen Weg geht. Der Anstoß kann aber auch vonseiten der Schule kommen, sodass einige einen Zukunftsentwurf nach Beendigung der Schule entwickelt haben. In den meisten Fällen wird diese Erwartung, bereits in der Schule sagen zu können, wie der weitere Weg aussehen soll, von den Studierenden zurückgewiesen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn, wie beispielsweise bei Aron, der von den Eltern eingeschlagene oder empfohlene Weg nicht weiterverfolgt werden kann. An seinem Beispiel zeigt sich somit die Evidenz des von Welzer (1993) ausgeführten Transitionsbegriffs: Transitionen sind „Ereignisse, die den scheinbar gleichmäßigen Verlauf des Lebens unterbrechen und zu Verwerfungen und Brüchen führen, an deren Bewältigung die Subjekte Erfahrungen machen“ (Welzer 1993, S. 8). Wie vom Autor weiter ausgeführt, handelt es sich auch bei Aron zum einen um „Bewegungssequenzen von normativ definierten Lebensphasen“ – Übergang von der Schule zur Universität – und zum anderen um sich überschneidende und ineinander übergehende Bewegungssequenzen, die durch einen permanenten Wandel im Lebenslauf geprägt werden: beispielsweise hat Aron nicht nur nach einem angemessenen Studiengang gesucht, sondern gleichzeitig auch noch Erfahrungen als Umzugshelfer gesammelt sowie gemeinsame Urlaube mit Freunden und außerdem Partywochenenden verlebt. Die Bestimmung eines genauen Anfangs- und Endpunkts der Transition ist wie von Welzer (1993, S. 19) dargelegt nicht möglich. Viele – wie auch Janne, Alexa und Bassam – halten zunächst sehr stark an den Vorstellungen und Erwartungen der Eltern fest, um sich erst im Anschluss mit eigenen Vorstellungen vom Leben und von sich selbst auseinanderzusetzen. Bei einigen – wie Lisa und Mara – werden ohne explizite Bezugnahme auf die Eltern Überlegungen in Bezug auf die Frage angestellt, was wo studiert werden könnte. Bei anderen lässt sich ein partielles Anknüpfen beobachten – wie bei Tamara, die mit der Entscheidung

für das Studienfach Grundschullehramt sich ähnlich gesicherte Einkommensverhältnisse wie ihre Eltern erhofft, und auch Henriette, die zwar nicht Tanzpädagogik studiert, aber dennoch neben dem Studium das Tanzen weiterverfolgt, indem sie in der Schule ihrer Mutter unterrichtet. Nadja und Fernandes wiederum orientieren sich nicht an ihren Eltern, sondern an relevanten Dritten, Jacqueline knüpft an ihr sprachliches Können an.

Mit dem Übergang ins Studium kommt auch die *Frage nach dem Studienort* auf. So ist beispielsweise für Lisa wichtig, nah bei ihrer Schwester zu studieren. Auch Fernandes macht deutlich, dass er nicht allzu lange Fahrzeiten nach Hause gebrauchen kann. Schließlich bedeuten ihm die Fahrten nach Hause am Wochenende sehr viel. Für Tamara stellt sich diese Frage erst gar nicht, da sie gemeinsam mit einem Teil der Familie in die neue Stadt zieht.

Ebenfalls thematisiert wird mit der Frage nach dem Studienort auch, wie sich die *neue Wohnsituation* wohl gestalten wird. Sowohl Nadja auch als Lisa thematisieren dabei die Wohnungsnot und die damit einhergehende Schwierigkeit überhaupt geeigneten Wohnraum zu finden. Besonders relevant und daher ausführlich thematisiert wird auch die Frage, wie mit der neuen Wohnsituation umgegangen werden kann. Für Hanne, die ihr Studium im Orientierungskolleg beginnt, ist es beispielsweise eine sehr neue Erfahrung, mit so vielen Menschen in einem relativ neutral und anonym ausgestalteten Raum zu leben. Auch irritierend ist für sie, in diesen Räumlichkeiten nicht nur zu wohnen, sondern auch Kurse zu haben und dort zu lernen. Damit verbunden sind für sie Prozesse des „Sich-Einrichtens“, sich Rückzugsorte zu suchen, Leben und Arbeiten zu trennen, indem sie in die Bibliothek geht und dort für ihr Studium arbeitet. Damit werden die Räumlichkeiten des Kollegs zu einem Ort des Sozialen, für ihre Hobbys und für sich selbst. Janne, die auch im Orientierungskolleg studiert, erlebt die Wohnsituation ähnlich wie Hanne: Auch sie erzählt von der Problematik, mit so vielen Menschen³² zusammenzuleben: zusammen kochen, zusammen Musik hören, so viele Schuhe am Eingangsbereich, ständig soziale Aktivitäten.

Ihre Umgangsweise mit diesem „Stress“ gestaltet sich jedoch anders als bei Hanne. Für sie ist die Konsequenz daraus, dass sie zunächst keine feste Partnerschaft eingehen möchte, um den Raum für die vielfältigen sozialen Prozesse sowie sich selbst zu haben. Auch für Lisa ist das Wohnen sehr relevant. Sie beschäftigt zu Beginn ähnlich wie Jacqueline insbesondere das Thema Haushaltsführung und die Frage, wie sie es in ihren Tagesablauf integrieren kann. Sich einzurichten bedeutet für sie, mit Menschen zusammenzuleben, die sie mag, mit denen sie gern Zeit verbringt, zusammen kocht und auch private Aktivitäten gestaltet. Sie findet in einem Prozess des Ausprobierens heraus, dass es für sie wichtig ist, dass Menschen, mit denen sie zusammenlebt, ähnliche Vorstellungen von Sauberkeit haben wie sie. Für Henriette gestaltet sich

32 Im Jahrgang 2018 wurden an diesem Orientierungskolleg 53 Studierende aufgenommen.

das „Sich-Einrichten“ wieder etwas anders. Als eine der wenigen Interviewten lebt sie weiter zu Hause, was ihr Halt und Kraft gibt, weil sich alle freuen, sich zu sehen, sich gern austauschen und dort erst einmal keine Veränderungen und damit neue Anforderungen zu bewältigen sind. Neu für sie ist das WG-Zimmer bei ihrer Freundin Jacki. In diesem Zusammenhang macht Henriette die Erfahrung, dass sie spezifische Bedingungen braucht, um gut arbeiten zu können: Wichtig sind für sie Licht, Sauberkeit und die Möglichkeit, sich zwischen unterschiedlichen Räumen hin und her bewegen zu können. Im Kontrast dazu steht die Erfahrung von Bassam. Während sich die Situation in der Wohngemeinschaft für ihn sehr krisenreich und konfliktvoll aufgrund fehlender Rückzugsmöglichkeiten und unterschiedlicher Erwartungen im Hinblick auf die Haushaltsführung darstellt, bedeutet die eigene Wohnung in der Nähe von Großstadt für ihn Entlastung und Entspannung und damit eine wichtige Voraussetzung, die mit dem Übergang verbundenen Krisen zu bewältigen. Wieder anders gestaltet sich der Prozess des Einrichtens bei Aron. Während er die ersten sechs Semester noch zu Hause lebt, sieht er mit Blick auf seine Ziele, das Staatsexamen, den Bedarf, nach Universitätsstadt zu ziehen, um sich so optimal vorbereiten zu können. Im Unterschied zu beispielsweise Hanne bedeutet „sich einrichten“ für ihn keine besondere Auseinandersetzung mit der Wohnsituation. Funktionalität mit Blick auf seine Interessen und die Möglichkeit, sich aus sozialen Verpflichtungen herauszuziehen, stehen im Vordergrund und sind in den von ihm vollzogenen Veränderungsprozess eingebettet. Kennzeichnend für den Prozess, sich wohnlich einzurichten von Interviewten, die den Übergang im Modus des „Orientierens am Sozialen und an eigenen Interessen“ gestalten, ist die Herstellung von sozialer Integration, auch bezogen auf die Wohnsituation. Während es sich Tamara mit einem Teil ihrer Herkunftsfamilie einrichtet, zieht Maggie mit ihrem Partner zusammen. Anne zieht in eine WG in Universitätsstadt, wobei sich einzurichten für sie vor allem Beziehungsarbeit bedeutet, das heißt die Transformation der Beziehung zu ihren WG-Mitbewohnerinnen zu einer freundschaftlichen Beziehung, in der auch gemeinsame Aktivitäten geteilt werden. Für Nadja und Fernandes, die den Übergang im Modus der sozial gerahmten, erfahrungsbasierten Auseinandersetzung und Zielorientierung gestalten, werden die Themen „sich in einer Wohnung einrichten“ und „sich zu orientieren“ vor den Studienbeginn gestellt und vor allem von Nadja explizit als Voraussetzung benannt, um die mit der neuen Lebensphase verbundenen Anforderungen selbstbestimmt gestalten zu können.

Während Nadja in Bezug auf die Wohnungssuche zunächst nichts zu finden befürchtet, hat Fernandes das Privileg, mit einer Person befreundet zu sein, deren Bekannte ein Haus in Universitätsstadt an Studierende vermieten. „Sich einrichten“ ist für ihn auch eher in der sozialen Dimension als ein Prozess des „Sich-Eingroovens“ zu verstehen. Zu diesem Prozess gehören nicht nur gemeinsame Themen der Haushaltsführung wie die Regelung, wer wann einkauft

und putzt, sondern auch gemeinsame soziale Aktivitäten, wie z. B. Fußball schauen.

Für Johanna Vonderheiden ist der Prozess des „Sich-Einrichtens“ eng mit der Trennung von ihrer Partnerin verknüpft. Während sie in der Zeit ihrer Partnerschaft sehr häufig in der Wohngemeinschaft ihrer Freundin war, lernt sie in der Phase der Trennung ihre eigene Wohngemeinschaft besser kennen. „Sich einrichten“ bedeutet für Johanna Vonderheiden zu erkennen, wie wichtig es für sie ist, mit Menschen zusammenzuleben, die die gleichen Werte teilen, füreinander da sind und sich gegenseitig unterstützen, z. B. füreinander einkaufen, ggf. die Miete des anderen übernehmen etc. Wie Nadja thematisiert auch Jacqueline das Thema „Wohnen“ und „sich einrichten“ unmittelbar im Zusammenhang mit ihrem Studienbeginn. Von Bedeutung ist für sie „sich wohlfühlen“, was für sie sehr stark mit der Einrichtung verknüpft ist: ein nicht so vollgestelltes Zimmer, Küche für sich allein, Aufenthaltsraum, in dem sie auch ihre Mitbewohner*innen kennenlernen kann. Zu dem Prozess des „Sich-Einrichtens“ zählt für Jacqueline auch, sich in Großstadt zurechtzufinden, das heißt die Infrastruktur zu verstehen, das heißt also die dafür notwendigen Apps zu kennen und ein entsprechendes Zeitmanagement zu entwickeln.

Im Zusammenhang mit den Prozessen des Sich-Einrichtens stehen zudem Themen der Haushaltsführung. Janne Kranz schildert, dass sie es zwar nicht als Herausforderung erlebt, sich Nudeln zu kochen, aber es durchaus ein Prozess war, tatsächlich zu akzeptieren, dass sie für diese Aufgabe Zeit einplanen muss. Ähnlich geht es Lisa. Während zu Hause das Thema in den Aufgabenbereich ihrer Mutter fiel, muss sie sich jetzt selbst darum kümmern. Für Jacqueline wird dieses Thema im Zusammenhang mit dem Zusammenziehen mit ihrem Freund relevant. Hier muss neu ausgehandelt und erprobt werden, wer welche Aufgaben in welchem Umfang übernimmt.

Neben den Fragen des Studienortes und der Gestaltung der neuen Wohnsituation vor Ort beschäftigen die Interviewten auch vielfältige Fragen der *Alltags- und Lebensgestaltung* im Umgang mit den universitären Herausforderungen. Insbesondere die Studieneingangsphase wird von vielen als problematisch beschrieben: Nicht nur Jacqueline weist darauf hin, wie schwierig es für sie zu Beginn war, Kontakt zu knüpfen, auch Bassam verdeutlicht anschaulich, dass die für sein Studium erforderliche Lerngruppe sich zunächst eher durch Instabilität als durch Stabilität auszeichnete. Als *universitätsspezifische Herausforderungen* markiert werden aber auch Themen wie das Halten von Referaten oder die Planung der Vorbereitung auf Klausuren. Sowohl für Tamara als auch für Lisa Lorenz und Bassam zentral ist das gemeinsame Arbeiten und Lernen mit Kommiliton*innen. Wieder etwas anders gelagert stellen sich die universitätsspezifischen Herausforderungen für Henriette Kunz und Anna Vollmer dar. Während Henriette großen Respekt davor hat, die Chorleitung zu übernehmen, ist es für Anna

nicht ganz leicht, sich auch mit Dingen beschäftigen zu müssen, die sie weniger interessieren. Zudem hatte sie die Erwartung und Hoffnung, dass sie in ihrem Studium der Psychologie bzw. Pädagogik Perspektiven erhalten würde, mit denen sie sich soziale Zusammenhänge erklären kann. Die Erkenntnis, dass es „die“ Perspektive nicht gibt, sondern es stattdessen darum geht, unterschiedliche Perspektiven und Theorien zu akzeptieren, stellt für Anne eine Herausforderung dar. Im Zusammenhang mit den universitätsspezifischen Herausforderungen und Anforderungen wird von den beiden angehenden Juristen im Sample, Nadja und Fernandes, das Thema „Umgang mit schlechten Noten“ als relevant beurteilt. Für beide war es selbstverständlich, ohne großen Aufwand sehr gute Leistungen zu erzielen. Die juraspezifische Bewertung, die eher selten im oberen Bereich der Notenskala angesiedelt ist, führte zunächst zu starken Irritationen und auch zu einer zunächst gedrückten Stimmung. Beide wissen jedoch, dass es eine Frage der Zeit ist, bis die neue Notenskala als Bezugspunkt inkorporiert ist. Dennoch halten beide an ihrem Anspruch fest, auch im Studium sehr gut zu werden. Relevant sind für sie zudem Themen und Prozesse wie Abschlussarbeiten und die Anwendung von MS-Office-Programmen am PC. Im Umgang mit dem neuen institutionellen Rahmen zeigt sich für Hanne das Phänomen, täglich unter Druck zu stehen und produktiv sein müssen. In ihrem Prozess der Bewältigung setzt sie sich das Ziel, künftig schneller anzufangen und sich besser zu konzentrieren, um so Aufgaben schneller und effektiver zu erledigen. Von Lisa, Bassam, Maggie und Jacqueline werden darüber hinaus Prozesse wie die Kurs- und Lernorganisation, das Finden von belastbaren und verbindlichen Arbeits- und Lerngruppen sowie Techniken des Studierens – „richtiges“ Mitschreiben in Vorlesungen, Teilhabe an Seminaren und „richtiges“ wissenschaftliches Arbeiten – thematisiert.

Damit verschränkt sind Prozesse wie die Verarbeitung von Flucht, Umzug in ein anderes Land oder der Verarbeitung von Tod naher Familienangehörigen wie in den Fällen Bassam, Alexa und Mara. Diese auch als „kritisch“ bezeichneten Lebensereignisse haben natürlich einen Einfluss auf das Erleben sowie die Verarbeitung des Erlebens. Sie stehen aber in dieser Studie nicht im Fokus der Betrachtung.

Im Fokus der Studie steht insbesondere die Bedeutung des Sozialen und damit die *Veränderung und (Neu-)Gestaltung sozialer Beziehungen im Übergang*. In den Analysen zeigen sich in Bezug auf den persönlichen Weg ins Studium nicht nur Selbstfindungsprozesse hinsichtlich der Frage, was das richtige Studium für die jeweils betroffene Person ist, sondern auch bezüglich des (künftigen) Selbstverständnisses und der Rolle in den neuen sozialen Zusammenhängen. Damit einher geht die Frage, wie stark Positionen in der neuen Runde vertreten werden sollen, ebenso wie die Frage nach der Darstellung des eigenen Geschlechts. Ganz zentral ist auch die Frage der Abgrenzung. So ver-

deutlich Hanne, wie wichtig es für sie ist, gelegentlich auch ihre Ruhe zu haben, was allerdings dazu führt, dass sie von den anderen häufig als „schlecht gelaunt“ wahrgenommen wird. Daraus resultiert die Frage nach möglichen Formen des Abgrenzens, ohne gleich als „schlecht gelaunt“ stigmatisiert zu werden. Dieses Thema beschäftigt auch Janne. Im Fokus ihrer Betrachtungsweise steht auch die Frage, wie sie das neue Leben gut arrangieren kann. Dazu zählt nicht nur, den eigenen Ansprüchen im Studium gerecht zu werden, sondern auch sich in Beziehung zu Jungs auszuprobieren. Während Janne zu dem Schluss kommt, dass sie sich erst einmal „selbst finden“ will, bevor sie sich auf eine „feste“ Partnerschaft einlässt, hält Hanne an ihrer Beziehung zu Johann fest, selbst wenn „Neu-Findungs- und Aushandlungsprozesse“ zwischen den beiden aufgrund unterschiedlicher und sich verändernder Lebenszusammenhänge stattfinden. Wieder etwas anders gelagert gestaltet sich der Selbstfindungsprozess bei Alexa und Tamara. So formuliert Alexa explizit, dass sie ihr Studium kaum mit Kursen und Lernen verbindet, sondern die gewonnene Erkenntnis, wie viel Freude es ihr bereitet, für „große Menschenmengen“ im Kontext von Festivals zu kochen. In diesem Zusammenhang entwickelt sich nicht nur ihr neuer Freundeskreis, sondern sie lernt dort auch ihren Partner kennen, den sie später heiratet. Auch Tamara probiert sich in den neuen sozialen Zusammenhängen aus: Sie findet heraus, was ihr in Beziehungen wichtig ist – sie mag tiefsinnige Gespräche und Menschen, die auch auf das Erzählte eingehen. Die Frage, mit welchen Menschen sie am besten „harmoniert“, stellt sich auch Nadja, die sich zu Studienbeginn in den Prozess begibt, genau das zunächst herauszufinden. Selbstfindungsprozesse im Kontext neuer sozialer Zusammenhänge zeigen sich ebenso bei Maggie und Jacqueline. Während Maggie sich zu Beginn des Interviews als eine Person beschreibt, die weniger sozial interessiert ist, wird im Interviewverlauf doch auch deutlich, dass sie dabei ist herauszufinden, wie sie Kontakt herstellen kann, womit sich ihr Selbstverständnis im Hinblick auf ihre soziale Verortung verändert. In diesen Zusammenhang lässt sich auch der Selbstfindungsprozess von Jacqueline einordnen: Während sie sich zu Beginn intensiv um das Schließen von Kontakten bemüht, findet sie im Studienverlauf heraus, dass sie auch eine Person ist, die sich sehr gut auf den eigenen Weg fokussieren kann.

Etwas anders gelagert sind die Selbstfindungsprozesse von Lisa Lorenz und Johanna Vonderheiden. Bei ihnen steht die Frage im Fokus, welche Form der partnerschaftlichen Beziehung zu ihnen passt. Beide entdecken in diesem Übergang, dass sie sich zum gleichen Geschlecht hingezogen fühlen, womit in diesem Zusammenhang auch von einem Selbstfindungsprozess in Bezug auf die Geschlechtsidentität gesprochen werden kann. Damit verbunden ist auch die Auseinandersetzung mit Bedürfnissen in einer und Vorstellungen über eine partnerschaftliche Beziehung sowie der Gestaltung von Trennungsprozessen in beiden Fällen.

Auf der Ebene der Beziehungsgestaltung wird von fast allen Interviewten die *Veränderung familialer Beziehungen* im Übergang thematisiert. Besonders ausführlich reflektiert und zeichnet die Veränderungen der Beziehung zu den Eltern Hanne nach. Sie spricht nicht nur von einem „krassen cut“, sondern auch von einer großen qualitativen Veränderung: Ihre Eltern suchen regelmäßig Kontakt und sind sehr stark daran interessiert, an ihren Erfahrungen in Ghana Universitätsstadt teilzuhaben, was Hanne als „sehr schöne Erfahrung“ beschreibt. Gleichzeitig thematisiert sie aber auch den mit dem Übergang ins Studium verbundenen Ablösungsprozess. Ihr ist es sehr wichtig, dass sie nicht den von ihren Eltern vorgegebenen Weg beschreitet, sondern zunächst ihren eigenen Weg geht. Auch Janne thematisiert den Veränderungsprozess als Abkoppelungsprozess von zu Hause. Dieser Prozess beginnt für sie mit dem Umzug in eine neue Stadt. Der Einzug in eine Wohnungsgemeinschaft ist für sie mit neuen Lebensweisen verbunden, weil sie zu Hause u. a. an andere Sauberkeitsstandards gewöhnt war. Diese Erfahrung führt zu einer distanzierteren und reflektierteren Sicht auf die Lebensweise der Eltern außerdem und zu der Einsicht, dass ihr die Aufmerksamkeit der Eltern und die auf sie gerichtete Liebe fehlen bzw. sie sich diese jetzt selbst geben muss. Diesen Prozess beschreibt sie als positiv.

Auch als positiv beschreiben Henriette, Fernandes, Anne, Tamara und Lisa die Veränderungen gegenüber ihrem Elternhaus. Nach Hause zu kommen bedeutet für sie „auftanken“ zu können. Fernandes beschreibt das Nach-Hausekommen auch mit den Begriffen „Oase“ und „Hotel Mama“. Für Bassam, Jacqueline, Aron und Janne wiederum sieht die Veränderung so aus, dass der Kontakt seltener und auch weniger intensiv wird. Jacqueline Lindner beschreibt diese Veränderung damit, dass die Bindung einfach weniger stark wird, weil sie sich seltener sehen. Für sie ist das „der Lauf der Dinge“. Bassam wiederum genießt den neuen Gestaltungsspielraum in Bezug auf die Intensität und Inhalte der Kontakte zu seinen Eltern. Er ist jetzt nicht mehr von ihnen abhängig und kann damit auch Themen ansprechen, die den Eltern weniger gefallen. Im Kontrast dazu steht Aron. Zwar spricht er auch von einer geringen Intensität sowie von einer qualitativen Veränderung insbesondere in Bezug auf die Beziehung zu seiner Mutter. Allerdings erlebt er wenig Gestaltungsspielraum. Während er früher nach Hause fahren konnte, um sich in sein Zimmer zurückzuziehen und bspw. am PC zu spielen, erwartet seine Mutter jetzt auch ein Gespräch über seine aktuelle Lebenssituation, dem er sich nicht entziehen kann. Weniger positiv konnotiert sind die Entwicklungen der Beziehung zu den Eltern bei Johanna, Alexa und Mara. Johannas Mutter problematisiert sehr stark ihre Geschlechtsidentitätsentwicklung und findet erst langsam einen für Johanna angemessenen Umgang damit. Alexa hingegen betrachtet die Beziehung zu ihren Eltern als eine Beziehung, in der es darum geht, diese zu unterstützen. Während ihre Schwester für ihren Vater zuständig ist, fühlt sie sich für ihre Mutter verantwortlich. Gegen eine solche Haltung

gegenüber ihrer Mutter wehrt sich Mara. Sie entscheidet sich bewusst gegen ein FSJ in dem Pflegeheim ihrer Mutter, um den nötigen Abstand für die eigene Entwicklung zu haben.

In den Interviews werden aber nicht nur die Veränderungen der Beziehungen zu den Eltern als relevant dargelegt, sondern auch die Beziehungen zu den Geschwistern. Besonders ausführlich reflektiert Hanne diese. Sie beschreibt, wie ihre mittlere Schwester durch ihren Auszug mehr Aufmerksamkeit von den Eltern bekommt, weniger verglichen wird und dadurch ein „ganz anderer Mensch“ als sie werden kann. Während die Beziehung zu dieser Schwester durch ihren Auszug etwas distanzierter wird, wird das Verhältnis zu ihrer jüngeren Schwester enger. Sie genießt es, wenn Hanne Hanke nach Hause kommt und sich Zeit für sie nimmt. Auch Anne und Aron beschreiben Veränderungen in den Beziehungen zu ihren Geschwistern. Anne Vollmer entwickelt mehr Verständnis für die mit dem Studium verknüpfte Lebenssituation ihres Bruders, wodurch diese an Nähe gewinnt. Bei Aron ist die größere Nähe eher durch die Entwicklung des Bruders bedingt, der sich während seiner Studienzeit stärker „selbst“ gefunden hat. Weniger über Veränderungen als vielmehr über die große Bedeutung ihrer Geschwister sprechen Lisa, Henriette, Alexa, Tamara, Maggie und Fernandes. So entscheidet sich Lisa zunächst u. a. für Kleinstadt, um in die Nähe ihrer Schwester zu ziehen. Auch Henriette, Tamara und Fernandes freuen sich immer sehr auf zu Hause, weil sie dort Zeit mit ihren Geschwistern verbringen können und sich austauschen können. Alexa und Maggie sprechen ebenfalls über ein sehr gutes Verhältnis zu ihren Schwestern. Hier besteht die Bedeutung der Geschwister allerdings darin, dass diese sich um ein Elternteil kümmern und durch diese Verantwortungsübernahme auch entlastend wirken.

Der Übergang ins Studium wird allerdings nicht nur durch eine Veränderung familialer Beziehungen markiert, sondern auch der *partnerschaftlichen Beziehung*. So thematisiert Hanne die mit dem Beginn ihrer Studienzeit entstehende Krise zwischen ihr und Johann. Diese Krise erklärt sie sich durch ihre unterschiedlichen Lebenssituationen. Während ihres Bundesfreiwilligendienstes im Ausland hatten sie ähnliche Vorstellungen im Hinblick auf die Intensität des Kontaktes. Ähnliche Erfahrungen ermöglichte beiden einen erkenntnisreichen Austausch und gemeinsame Entwicklung. Mit ihrem Studienbeginn in Universitätsstadt ändert sich die Situation grundlegend. Während sie sich in einem hochdynamischen wissenschaftlichen Umfeld bewegte, arbeitete Johann im Schichtbetrieb, um mit dem einen weiteren Auslandsaufenthalt in einer Bibelschule finanzieren zu können. Damit waren nicht nur die Themen sehr unterschiedlich, die die beiden beschäftigten, sondern auch der Wunsch nach Kontakt war bei Johann viel stärker ausgeprägt als bei Hanne Hanke. Die durch die unterschiedlichen Lebenssituationen hervorgerufene Asymmetrie führte bei beiden zu einem krisenhaften Erleben, der

in Bezug auf einen neuen Modus der Beziehungsgestaltung zu einem Suchprozess führt. In einer etwas anderen Phase, aber auch im Wandel befindet sich Jacqueline mit ihrem Partner. Durch das Zusammenziehen in eine gemeinsame Wohnung geht es nicht nur darum, herauszufinden, ob sie es miteinander „aushalten“, sondern auch um die Aufteilung der haushaltsbezogenen Aufgaben. Während es bei diesen Beispielen darum geht, die Beziehung trotz sich verändernder Rahmenbedingungen weiterzuentwickeln, gibt es auch einige Fälle, in denen die Veränderungen zu tiefgreifend sind, als dass die Beziehungen noch weitergeführt werden könnten. So trennt sich Jacqueline von ihrem ersten Partner mit der Begründung, dass sich durch die unterschiedlichen Studienkontexte (politische) Haltung und Einstellung unüberwindbar auseinanderentwickeln. Nadja trennt sich bereits vor Studienbeginn von ihrem Partner, ebenso Mara. Während bei den beiden unklar bleibt, welche Gründe dazu führen, wird der Entwicklungs- und Trennungsprozess der partnerschaftlichen Beziehung bei Johanna und Lisa ausführlich beschrieben. Für beide ist es neu, mit einer Frau zusammen zu sein, das heißt mit diesen Beziehungen in Zusammenhang stehen auch (sexuelle) Selbstfindungsprozesse sowie Outing-Prozesse. Sehr unterschiedlich hingegen gestalten sich die anschließenden Trennungsprozesse: während Lisa eine unterstützende Rolle in der Beziehung einnimmt und Kim in seiner depressiven Phase bei seiner Geschlechtsumwandlung unterstützt, bis sie es nicht mehr aushält, entscheidet sich Johanna wie Jacqueline aufgrund der auseinanderdriftenden Einstellungen und Milieus gegen die Beziehung. Johanna bewältigt diese Phase durch Sport und soziale Unterstützung im Kontext ihrer WG. Lisa löst die Situation, indem sie Kleinstadt u. a. deshalb verlässt und sich in Universitätsstadt therapeutische Unterstützung sucht. Auch Bassam Al-Soudari nimmt therapeutische Unterstützung für die Verarbeitung des Trennungsprozesses in Anspruch. Im Unterschied zu Jacqueline, Lisa und Johanna geht die Trennung nicht von ihm aus, sondern er wird verlassen. Er erklärt sich die Entscheidung seiner Partnerin damit, dass sie nicht weiß, was sie will, und noch dabei ist, sich selbst zu finden. Ähnlich argumentiert auch Janne. Zwar lässt sie sich auf kurze partnerschaftliche Beziehungen oder eher Affären ein, entscheidet sich jedoch ganz bewusst gegen eine feste Partnerschaft, um sich den Raum für ihren Selbstfindungsprozess nicht zu nehmen. Ähnlich gestalten sich partnerschaftsähnliche Beziehungen auch bei Henriette Kunz, die diese eher kurz und explorativ, verbunden mit der Darstellung individueller Entwicklung, beschreibt. Auch wenn die partnerschaftlichen Beziehungen von Aron, Maggie, Mara, Alexa und Fernandes eher durch Stabilität und Kontinuität gekennzeichnet sind, ist ihnen eines gemeinsam: Alle lernen ihre Partner*innen im Studium kennen, womit erneut deutlich wird, dass in diesem Übergang vielfältige Themen und Prozesse relevant werden.

Zu den Veränderungen sozialer Beziehungen im Übergang zählt auch die *Veränderung freundschaftlicher Beziehungen*. Relevant werden für die Befragten in diesem Zusammenhang der Aufbau und die Gestaltung neuer und alter freundschaftlicher Beziehungen sowie die Pflege von Freundschaften. Explizit und ausführlich thematisiert wird der Wunsch nach dem Aufbau neuer freundschaftlicher Beziehungen besonders von Nadja und Jacqueline. Ausschlaggebend dafür ist insbesondere die Sorge, am neuen Studienort keine Anbindung zu finden. Während Nadja das Thema für sich im ersten Semester löst, indem sie sich mit zwei Mädchen aus ihrem Studium anfreundet, gemeinsam mit ihnen lernt und kocht, zieht sich das Thema bei Jacqueline durch den kompletten Studienverlauf. Außer für Henriette ist das Thema auch für alle anderen Interviewten relevant. Etwas problematisiert wird diese Thematik bei Hanne und bei Maggie. Beide überdenken in dem Zusammenhang ihr Selbstkonzept: Während Hanne nach ihrer Rolle in den neuen sozialen Zusammenhängen sucht, geht es bei Maggie grundlegender um die Frage, ob sie sich überhaupt als einen sozialen Menschen beschreiben würde. An diesen Beispielen wird deutlich, dass soziale Prozesse aufs Engste mit Selbstfindungs- und/oder Identitätsentwicklungsprozessen verknüpft sind. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch bei Alexa: Sie entdeckt, dass es ihr viel Freude bereitet, für viele Menschen zu kochen, eine Erfahrung, die nur durch den neuen sozialen Zusammenhang möglich wurde. Ebenfalls thematisiert, aber nicht problematisiert wird der Aufbau neuer Beziehungen in den Erzählungen von Lisa, Bassam, Aron, Mara, Tamara, Anne, Fernandes und Johanna. Überwiegend werden diese Kontakte in den neuen Studienzusammenhängen geschlossen. Benannt werden aber auch Wohngemeinschaften, Sportstätten oder auch Flüchtlingshilfe. In allen Fällen, aber besonders im Fall von Bassam stellen die Interviewten die enorme Bedeutsamkeit dieser neuen Beziehungen heraus.

Thematisiert werden in den Interviews aber auch die *Bedeutung und Entwicklungen „alter“ freundschaftlicher Beziehungen*. Als relevant in diesem Übergang markiert wird auch das Thema „Pflege bestehender Freundschaften“. Wie in den Interviews deutlich wird, ist die Entscheidung für ein Studium in den meisten Fällen mit einem Wohnortwechsel verknüpft, wodurch bestehende alltägliche Strukturen aufgelöst werden. Damit geht einher, dass bestehende Freundschaften nicht selbstverständlich „weiterlaufen“, sondern neue Formen der Beziehungsgestaltung gefunden werden müssen. Erzählt wird von Freundschaften, die sich aufgrund veränderter Lebenssituationen langsam oder abrupt auflösen. Janne spricht in dem Zusammenhang von einer sich entwickelnden „Diskrepanz“, Henriette erklärt, dass sich manche Beziehungen „auseinanderleben“, Anne spricht von „sich auflösen“ und Tamara von „sich zerlaufen“. Jacqueline wiederum begründet das „Ausschleichen“ der Beziehungen damit, dass sie aufgrund des Umzugs ihrer Eltern kaum noch in

Herkunftsstadt ist, sie damit alte Freunde kaum noch sieht und die Beziehungen nur noch auf vereinzelt WhatsApp-Nachrichten basieren. Ähnlich und doch wieder anders stellt sich die Situation für Bassam dar: Aufgrund seiner Flucht nach Deutschland und seines Asylantrages ist es für ihn nicht möglich, „alte“ Freunde zu besuchen. Sein Umgang damit ist, dass es sich für ihn um den Lauf der Dinge handelt, das heißt also Lebenssituationen unterschiedlich, ein gemeinsamer Alltag nicht geteilt wird und damit auch die Basis für das Fortführen der Beziehung fehlt. Für viele der Interviewten sind jedoch „alte“ Freundschaften von großer Bedeutung, womit die Frage entsteht, wie diese Freundschaften gepflegt werden. Während für manche die Pflege dieser Beziehungen eine Herausforderung darstellt, ist es für andere selbstverständlich und einfach. So betont sowohl Fernandes als auch Nadja, dass sie/er so viel Zeit wie möglich mit ihren Freunden in Herkunftsstadt verbringen will. Nadja Ehrenfeld spricht in dem Zusammenhang sogar davon, dass sie ihre „alten“ Freunde häufig vermisst. Weniger emotional aufgeladen, sondern als „schön“ beschreiben Janne und Anne das Zusammentreffen mit „alten“ Freund*innen in ihrer jeweiligen Herkunftsstadt. Aron und Johanna stellen die Situation etwas differenzierter dar. Für beide hat sich der Kontakt zu ausgewählten Freunden intensiviert, z. B. durch gemeinsame Urlaube, andere Kontakte haben sich aufgelöst. Für Maggie wiederum stellt sich die Situation ambivalent dar: Sie erzählt, dass sie sehr viel von ihren „alten“ Freund*innen angeschrieben wird, was sie einerseits „nervt“ – und andererseits fühlt sie sich auch „geschmeichelt. Damit in Zusammenhang steht ihr Wunsch, auch vor Ort einen vergleichbaren Freundeskreis zu entwickeln. Explizit als Herausforderung genannt wird die Aufgabe „Pflege von Freundschaften“ von Hanne, die daran zweifelt, ob sie überhaupt gut darin ist. Obwohl ihr „alte“ Freundschaften wichtig sind, verbringt sie ihre Freizeit häufig mit anderen Aktivitäten wie Fotografieren oder Zeichnen. Ebenfalls problematisiert wird die Thematik von Janne und Aron. Auch wenn Janne Kranz sich in späteren Sequenzen im Interview als eine Person beschreibt, die den Kontakt zu ihren Schulfreunden hält, beschreibt sie es dennoch als Herausforderung. Aktuell „kapselt“ sie sich ab, was damit in Zusammenhang steht, dass die neue soziale Umgebung im Orientierungskolleg sehr viel Raum einnimmt und sie förmlich davon „aufgesogen“ wird. Zwar wird Aron nicht von seiner Umgebung „aufgesogen“, dafür setzt er sich selbst massiv unter Druck, um gute Leistungen in der Wiederholungsprüfung zu erzielen. Dies führt nicht nur dazu, dass er zu Weihnachten seine Karteikarten zum Lernen mitnimmt, sondern sich auch an WhatsApp-Gruppen seiner alten Freund*innen nicht mehr oder kaum noch beteiligt, nur noch selten bis gar nicht an gemeinsamen Aktivitäten teilnimmt und deshalb auch die Erfahrung macht, aus Gruppen ausgeschlossen bzw. gar nicht mehr eingeladen zu werden, obwohl es ihm wichtig wäre. Diese Enttäuschung führt jedoch auch zu der Erkenntnis, dass „alte“ Freunde mit einem ähnlichen Erfahrungshintergrund wie er eher Verständnis für seine Situation entwickeln.

Geteilte Erfahrungen und gemeinsame Aktivitäten führen dazu, dass die Beziehung auch über die Schulzeit hinaus gepflegt wird und damit Bestand hat.

Vielen gemeinsam ist aber auch die Erfahrung, dass sich zwar Quantität und auch Inhalte der Kommunikation mit „alten“ Freund*innen durch die unterschiedlichen Lebenssituationen verändern, aber die Qualität der Beziehung gleichbleibt.

Es zeigt sich also, dass sich mit dem Übergang ins Studium in den Relevanzsetzungen der Interviewten vielfältige Veränderungen auf der Ebene der individuellen Entwicklung, der Alltags- und Lebensgestaltung sowie der Beziehungsgestaltung vollziehen. Die Studierenden erleben den Übergang eher als Phase des „Erwachsenwerdens“, in der es um viel mehr geht als um ein Abarbeiten studienbezogener Erwartungen.

Dennoch ergeben sich natürlich auch aufgrund der *studienbezogenen Erwartungen und Anforderungen Veränderungen*. Die größte Relevanz hat dieses Thema für Aron und Bassam. Beide erleben ihre Studiensituation als existenziell bedrohlich. Während es bei Bassam darum geht, das Studium zu schaffen und damit seine Existenzgrundlage zu sichern, geht es bei Aron um eine gut dotierte Stelle und die damit verbundene Notwendigkeit, eine gute Note im Wiederholungsexamen zu erzielen. Im Kontrast dazu steht die Situation von Hanne. Aufgrund der Einbindung in das Studienkolleg verspürt sie keinen Druck von außen. Vielmehr thematisiert sie in diesem Zusammenhang die Herausforderung, Prioritäten zu setzen und eigenständig dafür arbeiten zu müssen.

Im Zusammenhang mit Themen und Prozessen der Lebensgestaltung werden von allen Interviewten diejenigen Prozesse für relevant gehalten und auch dargestellt, welche mit der Herausforderung, „Leben und Studium miteinander zu verbinden“, in Zusammenhang stehen. Während bei Hanne Hanke sich dieser Prozess eher als Aushandlungsprozess im Kontext von Prioritätensetzung und damit im Kontext von Selbstfindung und gleichzeitig Alltagsbewältigung einordnen lässt, wird diese Thematik bei Bassam auf eine viel existenziellere Art und Weise deutlich. Hanne spricht davon, dass sie es als Herausforderung erlebt, einen Ausgleich zwischen Arbeit und Freundschaftspflege zu finden. Dabei geht es insbesondere um die Frage der eigenen Prioritäten und Ansprüche, den Wunsch, möglichst viel zu lernen und gleichzeitig produktiv sein zu wollen. Diese Thematik betrifft Bassam geradezu existenziell, weil es ihm weniger um den eigenen Anspruch und seine Prioritäten als vielmehr um die Frage geht, wie er überhaupt den mit der aktuellen Lebenssituation verknüpften Anforderungen gerecht werden kann: Schaffung der finanziellen Grundlage, für das Studium lernen und gleichzeitig psychisch gesund bleiben, das heißt also auch sein Privatleben und Erholungszeiten zu gestalten. „Alles unter einen Hut zu bringen“ wird auch von Aron als zentrale Herausforderung benannt. Dabei geht es ihm ebenfalls darum, den

Kontakt zu alten Freunden zu pflegen und gleichzeitig alle Klausuren zu bestehen. Auch für Johanna Vonderheiden wird das Thema Vereinbarkeit explizit als Herausforderung benannt. Im Fokus stehen bei ihr eher die Vereinbarkeit von Studium und Wunsch, ins Ausland zu gehen.

Eng mit den Suchbewegungen und Prozessen im Übergang im Hinblick auf die Verbindung von Studium und Leben steht hier auch das Thema Tagesgestaltung: Als explizite Herausforderung wird diese Thematik sowohl von Alexa als auch von Bassam genannt. Bei beiden sorgt das Studium für eine Veränderung von Schlafroutinen. Um 21 Uhr ins Bett zu gehen, erweist sich für Alexa nicht kompatibel mit dem Studentenleben. Einen neuen Rhythmus zu etablieren, indem es ihr gelingt, sowohl ausreichend Schlaf zu bekommen als auch an studentischen Aktivitäten teilzunehmen, stellt für Alexa eine Herausforderung dar. Bassam ringt darum, eine geeignete Tagesstruktur zu etablieren, die ihn darin unterstützt sowohl psychisch gesund zu bleiben als auch die Studienanforderungen zu bewältigen. Während sich bei Hanne in zahlreichen Sequenzen in tägliches Ringen zwischen arbeiten und leben, Freundschaften pflegen und Zeit für sich selbst finden dokumentiert, entwickelt Lisa neue Routinen der Tagesgestaltung, wobei sie auch lernt, dass es insbesondere in „stressigen“ Prüfungsphasen ganz besonders wichtig ist, an dieser Tagesstruktur festzuhalten und auch weiterhin zum Yoga zu gehen. Auch Janne gestaltet ihren Tagesablauf differenziert. Wichtig ist ihr dabei, zunächst auf partnerschaftliche Beziehungen und damit einhergehende feste Termine zu verzichten, sodass sie den nötigen Freiraum hat, ihren Ansprüchen im Studium gerecht zu werden und sich zu entwickeln. In Zusammenhang mit dem Ringen um die Antwort auf die Frage, welche Studiengänge angemessen sein könnten, verändert auch Henriette ihre Alltagsgestaltung. Während sie zu Beginn des Studiums immer aktiv war, lernt sie im Studienverlauf, gezielt Ruhezeiten einzuplanen, indem sie mit dem Hund spazieren geht, joggen geht oder Zug fährt. Auch Aron verändert seine Tagesgestaltung im Übergang grundlegend. Während er zu Beginn maximal dreimal pro Woche in Universitätsstadt war, nebenbei gearbeitet und vor allem viel gefeiert hat, geht er jetzt zum Studienende einem geregelten Tagesablauf nach, in dem klar ist, wann er aufsteht, lernt, zu Mittag isst, Sport betreibt und sich mit seiner Freundin trifft. Ähnlich strukturiert gestaltet sich auch der Tagesablauf von Johanna Vonderheiden: Sie beginnt den Tag mit einem Morgenritual, geht anschließend zum Arbeiten in die Universität. Mittags isst sie mit ihren Kommiliton*innen, danach arbeitet sie weiter an ihrer Masterarbeit. Abends geht sie zum Sport oder trifft sich mit Freund*innen. Auch für Maggie ist das Thema Alltagsgestaltung relevant. Zwar berichtet sie von bereits entwickelten Routinen, gleichzeitig verdeutlicht sie auch, dass sie es nicht mehr schafft, morgens Yoga zu machen. Deshalb möchte sie einen Zeit- und Selbstmanagement-Workshop besuchen, um besser alles „unter einen Hut“ zu bekommen. Wieder etwas anders gelagert zeigt sich das Thema Alltagsgestaltung

bei Jacqueline, die im Unterschied zu Maggie schon am Ende ihres Studiums angelangt ist. Zum Interviewzeitpunkt ist sie gerade mit ihrem Freund zusammengezogen, sodass sie die im Studienverlauf entwickelten Routinen neu ordnet, dabei auslotet, wer welche Aufgaben hat und sich mit ihrem Freund mit Blick auf Zukunftsgestaltung und Familiengründung „neu eingegroovt“.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle also festgehalten werden, dass die Thematik „Leben und Studium miteinander verbinden“ und die damit einhergehende veränderte Tagesgestaltung Prozesse sind, die für diesen Übergang zentral sind. Grundsätzlich ist auch zu beobachten, dass dieser Prozess mit zunehmender Studienzeit zu einer neuen Ordnung führt, die sich die Interviewten selbst geben. Diese von den Studierenden verinnerlichte Struktur ist jedoch nicht stabil, sondern unterliegt der Veränderung in Zusammenhang mit den jeweils gegebenen Lebensumständen, wie z. B. das Zusammenziehen mit einem*r Partner*in.

Mit dem Übergang in das Studium verändert sich allerdings nicht nur die Alltags- und Lebensgestaltung, sondern auch die Freizeitgestaltung. So beklagt Hanne, dass sie Studienbeginn insgesamt viel weniger Zeit für ihre Hobbys hat. Dennoch entwickelt sie neue Aktivitäten in Zusammenhang mit dem neuen sozialen Umfeld, wie beispielsweise „Food-Sharing“. Von Kontinuität gekennzeichnet sind zudem Aktivitäten wie die Organisation von Freizeiten und Aktivitäten für ihre Gemeinde zu Hause, ihre Leidenschaft für Kunst und Fotografieren. Etwas ambivalent positioniert sie sich zu der Thematik „Freundschaften pflegen“. Einerseits ist es wichtig, andererseits realisiert sie in der Interviewsituation, dass sie im täglichen „Doing“ das Pflegen von Freundschaften auch häufig vernachlässigt und stattdessen die Zeit mit sich höher priorisiert. Lisa hingegen spricht eher weniger über Veränderungen in der Freizeitgestaltung. Sie betont allerdings die schönen Sommertage in Kleinstadt zusammen mit ihren Freunden. In Universitätsstadt legt sie die Freizeitgestaltung eher strukturierend um ihren Tag. Dazu zählen das Schauen von YouTube-Videos und regelmäßiges Yoga. Janne spricht im Interview weniger über die Inhalte ihrer Freizeitgestaltung als über die Frage der Selbstorganisation. Für sie ist es eine Herausforderung, die Woche thematisch zu strukturieren. Im Kontrast zu Janne ist Henriette zu sehen. Ihre Woche ist klar strukturiert. Einmal täglich fährt sie zur Universität, um dort neben den Pflichtaktivitäten auch Freizeit zu gestalten. Ihre Freizeitaktivitäten zeichnen sich durch Kontinuität aus, das heißt sie geht weiter tanzen, spielt Klavier, singt im Chor, trifft sich mit Freunden, geht an ihrem Heimatfluss spazieren, frühstückt gemütlich und arbeitet im Garten. Ihre Herausforderung besteht eher darin, zu entscheiden, welches ihrer Hobbys sie auch zu ihrem Beruf machen möchte. Auch Alexa spricht über Kontinuitäten in ihrer Freizeitgestaltung. Während ihrer Schulzeit hat sie immer sehr gern Demonstrationen organisiert und mitgestaltet, eine Beschäftigung, die sie in ihrer Studienzeit fortsetzt. Neu ist aller-

dings ihre Leidenschaft, in diesem Zusammenhang „für große Menschenmengen“ zu kochen. Im Unterschied zu beispielsweise Janne und Henriette ist die Wochenstruktur für Alexa weniger ein Thema. Für sie stellt sich das Studium als Lebensphase des Erwachsenwerdens dar, in der sie die unterschiedlichen Lebensbereiche weiterentwickelt.

Als „krasser Cut“ in seiner Freizeitgestaltung beschreibt Bassam seine Situation mit dem Studienbeginn. Er beschreibt sich als einen sehr sozialen Menschen, der zum einen sehr gern Zeit mit seinen Freund*innen verbringt und zum anderen auch gern ehrenamtlich aktiv ist. Aufgrund der hohen Anforderungen im Studienfach Informatik sah er sich dazu gezwungen, sein gesamtes Leben auf die Universität zu fokussieren. Erst die dadurch entstehende gravierende Lebenskrise und die damit einhergehende pädagogische und therapeutische Unterstützung führen zu einem Prozess des Umdenkens und der Neugestaltung der Lebens- und damit auch Freizeitgestaltung. Freizeitaktivitäten wie Sport und Zeit mit Freunden werden von ihm wieder ganz bewusst mit dem Ziel etabliert, gesund zu bleiben und eine „glücklichere“ Person zu werden. Wie für Bassam ergeben sich auch für Aron große Veränderungen in der Freizeitgestaltung. Während er zu Studienbeginn sein „altes“ Freizeitleben nur wenig verändert, nach wie vor gern am PC „zockt“, ins Fitness-Studio und mit seinen Freunden feiert geht, verändert sich dies mit der Vorbereitung auf die Wiederholung des Ersten Staatsexamens gravierend. Der Wunsch nach einer hohen Punktzahl und der damit verknüpfte und erhoffte gut dotierte Arbeitsplatz führen nicht nur dazu, dass er nach Universitätsstadt zieht, sondern Freizeitaktivitäten auf ein Minimum reduziert und damit seinem Lernplan unterordnet. Am PC zu zocken sowie Teilhabe an Feiern seiner früheren sozialen Netzwerke sind somit nicht mehr möglich, ins Fitness-Studio geht er weiterhin, da es für ihn einen guten Ausgleich darstellt. Neu ist die Freizeitgestaltung mit seiner Freundin, wobei er auch diese Treffen häufig mit dem Treffen von Freunden verbindet, um mehr Zeit zum Lernen zu haben.

Der Modus Orientierung am Sozialen und an den eigenen Interessen ist für Tamara Uhlmann nicht nur der Modus, den Übergang zu gestalten, sondern auch ihr Modus der Freizeitgestaltung. Deshalb schafft sie sich zum Studienbeginn ein Keyboard an, um ihre persönlichen Interessen weiterzuentwickeln. Relevant sind für sie zudem die gemeinsamen Zeiten mit ihrer Mutter und ihrer Schwester sowie die neu auf Interessen basierenden Freundschaften an der Universität. Sehr strukturiert und ausgeglichen beschreibt auch Anne ihre Freizeitgestaltung. Diese schließt meistens an ihren sehr strukturierten Tag an der Universität an, indem sie mit ihren Mitbewohner*innen zusammen kocht und zu Abend isst, noch etwas Sport macht wie joggen gehen oder Yoga und anschließend noch ein Buch liest oder eine Serie schaut. Yoga ist auch für Maggie Hanson bedeutsam, allerdings ist es eine Veränderung für sie, dass sie seit ihrem Studium weniger Zeit dafür findet. Sie spricht über den hohen Studien- und Arbeitsaufwand, über familiäre Verpflichtungen und darüber, dass sie sich

im kommenden Semester mit Zeit- und Stressmanagement auseinandersetzen möchte. Stabil bleibt auch in dieser Lebensphase ihr Hobby Fotografieren. Nadja, Fernandes und Johanna, die den Übergang im Modus der sozial gerahmten, erfahrungsbasierten Auseinandersetzung und Zielorientierung gestalten, weisen Ähnlichkeiten in der Freizeitgestaltung auf. Alle drei haben eine hohe Leistungserwartung im Studium und agieren entsprechend zielorientiert. Dazu zählt aber auch, sich einen Ausgleich zu verschaffen und Freizeit zu gestalten, was insgesamt eine hohe Kontinuität aufweist: mit Freunden und Kommiliton*innen Zeit verbringen, gemeinsam kochen und „chillen“ oder Fußball schauen, schwimmen gehen oder auch in Urlaub fahren (Nadja und Fernandes). Jacqueline, die sich in der Studienendphase befindet, thematisiert Freizeitgestaltung dagegen eher mit Blick auf Veränderungen, die mit einem Vollzeitjob einhergehen. Sie stellt sich die Frage, ob sie in diesem Zusammenhang noch immer die Möglichkeit hat, ihre Freizeit wunschgemäß zu gestalten. Freizeitaktivitäten während ihrer Studienzeit thematisiert sie im Interview nicht.

In den Interviews wird auch der Umgang mit Geld thematisiert. Die Interviewten haben monatlich von 150 € bis ca. 1000 € zur Verfügung. Viele der Interviewten erhalten Unterstützung von ihren Eltern, was dazu führt, dass sie sich im Interview unbesorgt zum Thema Geld und Umgang mit Geld äußern können. So wissen beispielsweise Hanne, Henriette und Alexa, dass sie auf das Geld ihrer Eltern bzw. Geld aus einer Erbschaft zurückgreifen können. Für alle drei ist es jedoch wichtig, selbst Geld zu verdienen, damit sie einen Bezug zu Geld zu entwickeln und sich selbst zu finanzieren. Mit dieser Haltung geht sowohl ein gewisses Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Eltern einher, die beispielsweise wie bei Hanne zusätzlich die Geschwister finanzieren, als auch die Auseinandersetzung mit Werten, die nicht unabhängig des sozialen Umfeldes zu sehen sind. So ist für drei Interviewten aus Universitätsstadt „Food-Sharing“ ein wichtiges Thema, um der Lebensmittelverschwendung entgegenzuwirken. Thematisiert wird in dem Zusammenhang auch der Wunsch, einen nachhaltigen Umgang mit Kleidung zu finden, weshalb beispielsweise Alexa überwiegend im Umsonstladen ihre Kleidung kauft. Zudem lassen sich Prozesse der Prioritätensetzung feststellen. Während beispielsweise für Fernandes sich die Investition in einen Motorradführerschein als relevant herauskristallisiert, investiert Janne überwiegend in Reisen, Konzerte und Sportkurse. Während beispielsweise Tamara das Privileg hat, sich zum Studienbeginn zunächst auf die Kurse einzulassen und erst zu einem späteren Zeitpunkt arbeiten zu gehen, ist Bassam zusätzlich zu der Herausforderung, die Sprache lernen zu müssen, sich ein soziales Netzwerk in Deutschland aufzubauen und den Studieneinstieg zu finden, damit konfrontiert, Geld verdienen zu müssen. Daher geht es entsprechend weniger darum, Prioritäten zu entwickeln, als die Existenz zu sichern und Schulden abzubezahlen. Im Gegensatz dazu steht Aron, der sich im Interview sehr dankbar gegenüber seinen Eltern

zeigt, die es ihm ermöglichen, gerade zum Studienende sich ganz auf das Studium und die Vorbereitung auf das Staatsexamen konzentrieren zu können. Jacqueline wiederum entwickelt im Studienverlauf eine sehr sparsame Haltung. Lieber kocht sie, als dass sie essen geht. Während sie im Studienverlauf noch 960 € durch eine Werkstudententätigkeit verdient hat, konzentriert sie sich jetzt auf ihre Abschlussarbeit, um schnellstmöglich in ein festes Anstellungsverhältnis überzugehen.

Nachvollziehbar wird damit in der Analyse auch, dass die Herausforderungen der Menschen in dieser Zeit zwar ähnlich sind, sie aber dennoch unterschiedlich damit umgehen. Im Folgenden sollen deshalb die unterschiedlichen Formen des Umgangs nochmals zusammenfassend dargestellt werden, und zwar der Modus

- (1) der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung,
- (2) der Krisenbewältigung,
- (3) der druckbedingten und anpassungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung,
- (4) zwischen Orientierung am Sozialen und eigener Weg,
- (5) der sozial gerahmten, erfahrungsbasierten Auseinandersetzung und Zielorientierung,
- (6) vom Beziehungswunsch zur Fokussierung des eigenen Weges.

Die Bearbeitung des *Übergangs* im Modus der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung verweist auf einen reflexiven Umgang mit den im Studium sich für die Menschen darstellenden Herausforderungen. Dies bedeutet, dass das Studium als ein reflexives Projekt betrachtet werden, in dem es nicht nur um die Herstellung einer Verbindung zwischen Vergangenheit und Zukunft geht, sondern bei der es auch darum geht, die anstehenden Aufgaben reflexiv zu bearbeiten. Die Bearbeitung der Aufgabe, das heißt die Frage, wie sie sich zu den Aufgaben ins Verhältnis setzen, lässt sich am ehesten als der Versuch beschreiben, immer wieder erneut ein Gleichgewicht herzustellen zwischen individuellen Bedarfen, Interessen und Kompetenzen einerseits und der Erfüllung der mit dem Studium verbundenen Anforderungen andererseits.

Im Unterschied zu dem Modus der reflexiven Persönlichkeitsentwicklung zeigen die Fallanalysen zum Modus der Krisenbewältigung, dass das Studium weniger als ein reflexiv zu bearbeitendes Projekt betrachtet wird, sondern eher als eine große Krise, die existenziell bedrohlich wirkt. Beispielsweise zeigt sich bei Mara eine existenzielle Bedrohung, da sie nicht sicher sein kann, ob sie den gewünschten Schulabschluss für die Aufnahme eines Studiums erhalten wird. Entsprechend ringt sie im Interview ähnlich nach Luft wie Bassam. Die Belastung, die auf ihren Schultern liegt, wurde beim erneuten gedanklichen Nacherleben dieser Zeit während der Interviewsituation durch die Art der körperlichen Darstellung wie Stöhnen und Seufzen deutlich. Im Unter-

schied zu den Interviews, die zumindest vordergründig eine reflexive Bearbeitung der zu bewältigenden Aufgaben und Herausforderungen zeigten, ging es bei den Fallanalysen zunächst um eine ausführliche Darstellung der Probleme. Den Interviewten war es in diesem Zusammenhang wichtig, die Handlungszusammenhänge in den Narrationen so darzustellen, dass die krisenauslösenden Bedingungen verstehbar wurden und sie als Protagonisten der Erzählung sich als jemand positionierten, der die Probleme jetzt im Griff hat. Die Probleme wurden analysiert, verstanden und Lösungen wurden gesucht und umgesetzt. Somit kann vom Modus der Krisenbewältigung gesprochen werden.

Auch wenn angesichts der Auseinandersetzung mit dem Fall Aron Franz fast schon die Schlussfolgerung gezogen werden könnte, dass er den Übergang ebenfalls im Modus der Krisenbewältigung bearbeitet, ist seine Problematik bzw. seine Umgangsweise mit der Problematik dennoch etwas anders gelagert als in den Fallbeispielen Bassam und Mara. Insgesamt ist es für Aron von Anfang an wichtig, die Erwartungen der an ihn gestellten Aufgaben gut zu erfüllen. Während er zu Studienbeginn den Anpassungsprozess mit einer relativ großen Leichtigkeit meistern konnte, ändert sich dies für ihn mit der Perspektive, seinen Wiederholungsversuch besser zu gestalten als den Erstversuch. Sein Wunsch und Ziel ist es, nach Abschluss des Studiums eine gut dotierte Stelle zu finden, was in seinem Fach an eine sehr gute Examensnote gekoppelt ist. Die Erkenntnis, dass die zu Beginn des Studiums gezeigte Einsatzbereitschaft nun nicht mehr ausreicht bzw. das Ergebnis des Erstversuches gezeigt hat, dass es definitiv nicht reicht, hat in ihm Gefühle von Reue und noch dominierender das Erleben von Druck ausgelöst. Dieser Druck ist für ihn nicht nur eine unglaubliche psychische Belastung, sondern führt auch zu einer radikalen Verhaltensänderung. Während er – wie er selbst sagt – zu Studienbeginn immer der „Fauli“ war, investiert er jetzt seine komplette Zeit in die Vorbereitung der von ihm gewählten Wiederholung des Staatsexamens. Entsprechend wird vom Modus der anpassungsorientierten und druckbedingten Persönlichkeitsentwicklung gesprochen.

Der Modus „Orientierung am Sozialen und an eigenen Interessen“ zeichnet sich dadurch aus, dass er stärker als die anderen drei Modi das Soziale als richtungsweisende Orientierung fokussiert. Selbst wenn sich Tamara zu Beginn ihrer Auseinandersetzung mit dem Studium auf ihrem Weg auch an normativen Vorgaben orientiert, wie beispielsweise indem sie die landwirtschaftliche Ausbildung trotz ihres Widerwillens zu Ende bringt, ist dennoch das Zusammenleben mit einem Teil ihrer Familie wegweisend für den Studienort. Zudem fällt an der Bearbeitung des Übergangs auf, dass sie die großen Gestaltungsspielräume an der Universität in Großstadt genießt. Diese ermöglichen ihr bei der Bearbeitung des Übergangs nicht wie in der Schule „Zwangsveranstaltungen“ besuchen zu müssen oder mit Menschen zusammen zu sein, mit denen sie nicht zusammen sein möchte, sondern die Verfolgung

ihrer eigenen Interessen. Interessen sind nicht nur handlungsleitend in Bezug auf die Auswahl der Veranstaltungen, sondern auch dann, wenn es um Fragen der Zusammenkunft geht – oder anders formuliert: mit wem sie Zeit verbringen möchte. Entsprechend wurde der Modus als Modus „Orientierung am Sozialen und an eigenen Interessen“ bezeichnet und mit weiteren Fällen, die eine ähnliche Orientierung aufweisen, verdichtet.

Wieder etwas anders gestaltet sich der Modus „sozial gerahmte und Zielorientierung“, bei dem – vergleichbar mit dem Modus „Orientierung am Sozialen und an eigenen Interessen“ – eine ausgeprägte Orientierung am Sozialen erfolgt. Dennoch – und hierin unterscheiden sich die Modi – geht es hier stärker um einen orientierenden Charakter in Bezug auf Studienfachwahl und nicht in Bezug auf den Studienort. Zudem erfolgt die Orientierung immer punktuell, das heißt nach der Orientierung am Sozialen erfolgt eine eigenständige Auseinandersetzung, die zu einem eigenen Urteil führt. Dies zeigt sich am Fallbeispiel Nadja, die zunächst dem Beispiel ihres Onkels und ihre Tante sowie weiteren sozialen Instanzen folgt, letztlich jedoch gleichsam durch ein Ausschlussverfahren und eine Erprobung im juristischen Raum die Entscheidung trifft, Anwältin werden zu wollen. Auch im weiteren Verlauf hält sie daran fest, indem sie immer wieder formuliert, dass dies ihr Ziel ist und sie der Glaube daran auch über Hürden wie eingangs nur durchschnittliche Noten hinwegträgt. Auch die Darstellungsweise, also die Frage, wie Nadja erzählt, untermauert diese Modus-Bestimmung. Denn im Unterschied zu beispielsweise Bassam ist sie stets konstruktiv, statt Problemen präsentiert sie Lösungen und Ziele. Der Problemlösungsprozess ist am sozialen Rahmen orientiert und dennoch durch eine eigenständige intensive Auseinandersetzung geprägt.

Der letzte Modus, der im Kontext der Studie herausgearbeitet wurde, trägt die Bezeichnung „vom Beziehungswunsch zur Fokussierung des eigenen Weges“. Dieser Beziehungswunsch wird von Jacqueline Lindner zu Beginn des Interviews sehr häufig thematisiert. Sie erklärt dieses Bedürfnis mit ihrer Unzufriedenheit in ihrer Heimatstadt. Da war sie sozial eher unzufrieden. Sie erhofft sich, in Großstadt andere soziale Erfahrungen zu machen, offene Menschen zu treffen, mit denen sie eine Bindung eingehen kann. Sie thematisiert den Wunsch im Zusammenhang mit ihrer Wohnsituation und insbesondere mit ihrem Eintritt in die Universität. So geht es zunächst weniger um die Inhalte der Veranstaltungen als darum, welche Gruppe sie wahrgenommen hat, wen sie wie gern angesprochen hätte und wie der Prozess der Kontaktaufnahme anschließend verlaufen ist. Sie macht die Erfahrung, dass auch in Großstadt nicht alle Menschen so offen sind, wie sie sich das wünschen würde. Dies führt im Verlauf des Studiums zu einer Änderung ihres Verhaltens. Mit dem Ziel, auch ihr Leben in eine neue Phase zu überführen, das heißt erfolgreicher Studienabschluss und Arbeitsaufnahme, konzentriert sie

sich zunehmend auf ihren eigenen Weg, das heißt auf die Frage, welche Veranstaltungen sie benötigt, um ihr Studium abzuschließen. Zunehmend eine untergeordnete Bedeutung bzw. gar keine Bedeutung mehr hat die Frage nach dem Sozialen.

7 Re-Theoretisierung: Studium als biographischer Übergang

Die Beantwortung der Forschungsfrage nach den Erfahrungen der Studierenden im Übergang ins Studium sowie ihre Formen der Gestaltung zeigt, dass die Themen der Menschen in dieser Zeit zwar ähnlich sind, sie jedoch unterschiedlich damit umgehen. Darin zeigt sich die Evidenz einer subjektorientierten reflexiven auf den Übergang bezogenen Perspektive, denn die Erfahrungen einer Person einschließlich ihrer Biographie sind nicht nur wesentlich für die Art und Weise, wie sie den Übergang wahrnimmt und verarbeitet, sondern auch für die Gestaltung der Lern- und Bildungsprozesse.

Durch die Bezugnahme auf die subjektorientierte Übergangsforschung und hier insbesondere auf die Prozesse der Gestaltung des Übergangs ins Studiums wurde der Fokus nicht auf die Analyse der Reproduktion von Ordnungen (wie bei der anthropologisch fundierten Übergangsforschung) gelegt, sondern die Erfahrungsaufschichtungen der Menschen in den Mittelpunkt gestellt. Dadurch konnte die vorliegende Studie auch den Blick der soziologischen Bildungs- und Lebensverlaufsforschung erweitern. Zwar wird hier auch der Übergang von Institution zu Institution beleuchtet, aber dieser Umstand wird offen exploriert und somit in den Relevanz-Kontext der Menschen gestellt. Dabei wird deutlich, dass es um viel mehr geht, als sich nur ‚neu einzufinden‘, wie die Fallanalysen zeigen.

Auch wenn die vorliegende Studie implizit mit der Prämisse operiert, „bruchlosere“ Übergänge zu gestalten, fragt sie dennoch offen und nicht wie in der soziologischen Bildungs- und Lebensverlaufsforschung defizit- oder problemorientiert (Wanka et al. 2020, S. 11). Damit beleuchtet sie nicht nur den Übergang zum Erwachsensein im Kontext von Ausbildung oder Jugendkultur (vgl. Stauber et al. 2007; Stauber/Walther, 2013; Stauber, 2014), sondern sie untersucht den Übergang ins Studium subjektorientiert als Teil des Erwachsen-Werdens (vgl. Henrich/Hof, 2020). Darüber hinaus beleuchtet sie die spezifischen Themen, die mit dem Übergang ins Studium einhergehen, wie z. B. die Studienfachwahl und die Wahl des Studienortes, womit sie die bisherige subjektorientierte Übergangsforschung um wesentliche Einsichten ergänzt.

Auch die übergangstheoretische Hochschulforschung wird um zentrale Erkenntnisse erweitert. Fallanalysen zeigen, dass die Phasenmodelle zur Beleuchtung des Übergangs verkürzt sind (vgl. Krampen/Reichle 2002). Auch wenn ‚Kontaktfinden‘ und ‚Sich-Orientieren‘ zu Studienbeginn sicherlich Vorrang hat, handelt es sich um Themen, die auch zu späteren Zeitpunkten im Studium relevant werden können. Die Fallanalysen zeigen auch, dass nicht in dem Sinne von einer spezifischen Reihenfolge ausgegangen werden kann, dass

zunächst beispielsweise das ‚Kontaktfinden‘ und anschließend die Auseinandersetzung mit ‚informellen Regeln‘ erfolgt. Vielmehr laufen diese Prozesse häufig gleichzeitig ab oder tauchen immer wieder in den Fallanalysen auf. Ebenso wenig lässt sich von einer ‚endgültigen Integration‘ sprechen. Dies lässt sich am besten an der Lebensbeschreibung von Jacqueline Lindner zeigen, die sich zu Beginn sehr stark darauf fokussierte, neue Beziehungen einzugehen, diesen Wunsch jedoch zugunsten der Fokussierung des Studienabschlusses zurückstellt.

Auch die Ansätze der Hochschulsozialisationsforschung bzw. die „Impact-of-College-Forschung“ wird erweitert. Zwar wird vorliegend auch der Einfluss der Hochschule auf den Übergang beleuchtet – wie etwa bei Hanne, wenn sie darüber spricht, wer sie in den neuen Zusammenhängen sein möchte. Jedoch wird nicht von einem ‚Merkmal‘ der Person ausgegangen, sondern diese Veränderung wird relational und prozesstheoretisch als Teil des Übergangsgeschehens rekonstruiert. Gezeigt wird zudem einerseits, wie diese Auseinandersetzung in Zusammenhang mit vorherigen Erfahrungen in ‚alten‘ sozialen Kontexten steht, andererseits, wie dieses Thema in weitere Themen eingelagert ist, wie beispielsweise der neuen Organisation des Alltags durch Gestaltung der Trennung von Wohnen und Arbeiten.

Damit wird deutlich, dass der realisierte subjektorientierte und reflexive Zugang zum Übergang ins Studium einen Zugang sowohl zu formellen als auch zu informellen Lernprozessen (vgl. Hof 2009, S. 68ff) schafft und gleichzeitig ihre Verzahnung im Blick behält. Während das formelle Lernen als ein Lernen verstanden wird, dass „in Bildungsveranstaltungen stattfindet, in denen festgelegte Lerninhalte und Lernziele in organisierter Weise vermittelt und überprüft werden“ (Hof 2009, S. 68), bezieht sich der Begriff des informellen Lernens auf Lernaktivitäten jenseits von organisierten Bildungsmaßnahmen (vgl. Livingstone 1999, S. 68f.). Die Lerninhalte sind somit nicht „didaktisch vorstrukturiert“ (Hof 2009, S. 69), vielmehr handelt es sich um die „selbstständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten“ (Livingstone 1999, S. 68f.).

Darüber hinaus können ausgehend von den bisherigen Erkenntnissen weitere Aussagen in Bezug auf die zweite Forschungsfrage, was grundsätzlich über den Übergang ins Studium gesagt werden kann, festgehalten werden.

Diese Erkenntnisse werden im Folgenden entlang der Dimensionen fallübergreifend dargestellt und anschließend mit der kurz angerissenen Theorie (vgl. Kapitel 2.6) verbunden:

- persönlicher Weg ins Studium und Erwartungen,
- Alltags- und Lebensgestaltung im Studium,
- Gestaltung sozialer Beziehungen sowie
- Gestaltung des Selbst.

Die *Analyse des persönlichen Weges zum Studium* entlang der Zeit (vgl. Wiesner/Wolter 2005, S. 21), die nach dem Zustandekommen des Übergangs fragt, konnte zeigen, dass Studium und Formen der Gestaltung des Übergangs ins Studium mit dem Begriff Studium verbunden sind. Die interviewten Menschen erinnern sich an ihre Interessen und Stärken ebenso wie an relevante Dritte, an denen sie sich orientieren können. Damit wird deutlich, dass der Weg ins Studium etwas mit der Person und deren Modus der Übergangsbewältigung zu tun hat und gleichzeitig ist der Weg ins Studium auch sozial eingebettet. So sind es auch die Empfehlungen anderer, denen die Menschen zunächst folgen, weil sie sich mit ihnen identifizieren, ihren persönlichen Weg aber auch gezielt verändern. So entscheidet sich Hanne zunächst für ein Jahr in Ghana, um erst dann den Weg ihrer Familien mit der Entscheidung für das Orientierungskolleg zu folgen. Eine Ausnahme stellt Jacqueline dar. Mit der Migrationsbiographie ihrer Eltern schließt sie nicht an deren Empfehlungen an, sondern an ihre damit in Zusammenhang stehenden sprachlichen Fertigkeiten. Damit zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass das Soziale nicht nur als Unterstützungsressource zu denken ist, sondern dass es darüber mitentscheidet, wie der Übergangsprozess verläuft. Die Erkenntnisse werden auch bereits von Buchmann (2021) in Zusammenhang mit seinem Interesse an der Rekonstruktion von Upward-Mobility-Prozessen angedeutet, aber nicht detailliert ausgeführt. Dasselbe gilt für die Arbeit von Krinninger (2016). Auch er verdeutlicht die Bedeutung von Freundschaften als wichtige Bearbeitungsressource im Studium, aber auch er zeigt nicht, wie auf das Soziale Bezug genommen wird und wie es die Übergangsgestaltung mitbeeinflusst. Damit wird die Evidenz der Weiterentwicklung einer Perspektive auf die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf deutlich, die diese als „soziale Phänomen“ fasst (Andresen et al. 2022, S. 9). Dies bedeutete, dass das Soziale nicht nur als Kontext relevant ist, sondern den Prozess des Doing Transitions grundlegend mit konstituiert.

In Bezug auf die Frage, mit welchen *Erwartungen* die jungen Menschen ihr Studium beginnen, zeigt sich Unterschiedliches. Zum einen ist das Soziale bedeutsam, zum anderen haben aber auch die bisherigen Lebenserfahrungen und sich daraus entwickelnde Annahmen und Wünsche einen Einfluss auf das Zustandekommen von Erwartungen. So zeigen sich möglicherweise in den hohen Ansprüchen von Hanne ihre Eltern, denn – wie sie formuliert – war für ihre Mutter (Persönlichkeits-) Bildung immer ein hohes Ideal, während ihr Vater ihr vorlebte, Dinge auch mit einer gewissen Zielorientierung zu verfolgen. Gleichzeitig zeigt sich in den Fallanalysen aber auch, dass die Erwartungen in einem Zusammenhang mit vergangenen Erfahrungsaufschichtungen stehen, wie z. B. bei Bassam, der auf die Erfahrungen an der Universität in Syrien rekurriert. Dort hat er gut einen Einstieg gefunden, entsprechend war er davon ausgegangen, dass sich diese Erfahrung auch im Fach Informatik in Großstadt in Deutschland wiederholen würde. Aber auch hier zeigt sich eine prozesstheoretische Lesart am anschlussfähigsten, wie die

Beispiele Aron und Jacqueline verdeutlichen. So hatte Aron Franz die Erwartung, BWL könnte etwas für ihn sein, was er zugunsten von Jura verwarf. Jacqueline Lindner wiederum hoffte auf neue Beziehungen, was sich zunächst schwierig gestaltet, sodass sie sich wieder eher auf den inhaltlichen Studienweg konzentrierte. Damit zeigt die Studie über die bisherigen Arbeiten hinaus, wie und wodurch Erwartungen entstehen und wie sie den Übergangsverlauf mitbestimmen.

Die Dimension der *Alltags- und Lebensgestaltung im Studium* wurden prozesstheoretisch ebenfalls entlang der Zeit rekonstruiert. Für alle Interviewten relevant und von ihnen relativ ausführlich dargelegt waren die Themen des Sich-Zurechtfindens in der neuen Stadt und der *neuen Wohnsituation* sowie der Eintritt in die Universität und die damit einhergehende Bewältigung der universitären Herausforderungen. Gezeigt werden konnte, dass Wohnen für die Studierenden einen hohen Stellenwert hat. Ausnahmslos alle Interviewten sprechen ausführlich über diese Thematik, eine Erkenntnis, die bislang bisher noch nicht vorlag. Die Interviewten stellen sogar den Zusammenhang her, dass das Sich-Wohlfühlen in der neuen Wohnsituation davon abhängt, ob sie sich im Studium zurechtfinden oder nicht. Während Hanne zu diesem Zweck Leben und Lernen trennt, geht es beispielsweise bei Fernandes darum, gemeinsame Praktiken zu entwickeln, wie z. B. gemeinsam Fußball zu schauen. Anna hingegen verfolgt den Anspruch, dass aus der Beziehung zu den WG-Mitbewohner*innen Freundschaften entwickeln. Zentral ist auch die Thematik, einen Rückzugsort zu finden, der es ermöglicht, die vielen neuen Erlebnisse und Herausforderungen zu verarbeiten. Ebenfalls für alle Interviewten stellt der *Eintritt in die Universität* eine große Veränderung dar, wodurch die Befunde der hochschulbezogenen Übergangsforschung bestätigt werden. Der Umgang damit gestaltet sich ebenso facettenreich wie die Gestaltung der universitären Herausforderungen. Während Aron Franz zu Beginn des Studiums nach wie vor pendelt und sein altes Leben zumindest partiell aufrechterhält, kann Nadja nicht früh genug vor Ort sein, um sich entsprechend vorzubereiten. Für Jacqueline Linder wiederum kennzeichnet den ersten Studientag ein hohes Maß an Nervosität. Im Kern beschäftigt sie die Frage, was auf sie zukommen würde, was für sie insbesondere die Auseinandersetzung mit der Frage, wen sie kennenlernen würde, bedeutet. Daran zeigt sich also die Evidenz einer auf den Übergang ins Studium bezogenen subjektorientierten reflexiven Perspektive. Die Umgangsweisen mit dem Eintritt in die Universität stellt sich weitaus facettenreicher dar, als eine bloße Auseinandersetzung mit den neuen ‚Regeln‘ des Hochschulumfeldes, wie es die übergangstheoretische Hochschulforschung annimmt. Gemäß Friebertshäuser (1992) erfordert der Übergangsprozess eine bewusste Auseinandersetzung mit den neuen universitätsbezogenen Herausforderungen, da nur so der Übergang bewältigt werden kann. Daran zeigt sich also der Zusammenhang zwischen Wohnen als

Ort der Verarbeitung des Übergangsgeschehens und der Bewältigungsfähigkeit im Übergang.

Wie dem Wohnen kommt auch der dritten Dimension des Übergangs, *den sozialen Beziehungen* eine hohe Bedeutung zu. Zum einen geht es um die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der familiären Beziehungen, zum anderen der partnerschaftlichen Beziehungen und der Beziehungen zu Freund*innen. Relevant ist für die Befragten aber insbesondere die Bedeutung der elterlichen Beziehung. Wie bereits von Weiss (1974 S. 23f.) herausgestellt, bieten sie Halt und Orientierung. Sie ermöglicht es, wie die vorliegende Studie zeigt, ‚zur Ruhe zu kommen‘, in manchen Fällen sogar „Urlaubsgefühle“, wie z. B. bei Fernandes, wenn er am Wochenende zum „Hotel Mama“ fährt, oder auch Nadja Ehrenfeld, die sich während der gemeinsamen Heimfahrt mit ihrem Vater „wie im Urlaub fühlt“. Im Fokus steht nicht nur das Gefühl, „gehalten zu werden“, sondern auch, dass sie „so sein können, wie sie sind“. Als weiterer Aspekt kann auch die räumliche Dimension einbezogen werden. Nadja spricht davon, wie sehr sie es zu Hause genießt, nicht nur mit ihren Eltern zu sein, sondern eben auch in ihrer gewohnten Umgebung umherzustreifen. Sie erweitert damit die haltgebende Funktion der Eltern durch die haltgebende Erfahrung in bekannten Gefilden, was das Gefühl des „belonging to“ auslöst bzw. auslösen kann (Oswald/Wanka, 2020). Nicht in allen Fällen gibt es die Option, elterliche Fürsorge zu genießen, wie z. B. im Fall Bassam oder Johanna. In beiden Fällen wird ersichtlich, wie groß die Bedeutung freundschaftlicher Beziehung bei brüchig gewordener familialer Säule wird. Hier zeigt sich auch, wie bereits von Wulff (2013) und Krinninger (2016) verdeutlicht, die große Bedeutung von sozialen Kontakten zu Studienbeginn ebenso wie universitären Möglichkeitsräume in Form Einführungsveranstaltungen, die es ermöglichen, Menschen vor Ort kennenzulernen. So zeigt sich am Beispiel von Tamara, wie sehr sie davon profitiert. Sie nutzt nicht nur die Einführungsveranstaltungen, um interessengeleitet mit anderen Studierenden ins Gespräch zu kommen, sondern auch die Vorlesungen, in der das Tuscheln, also die Frage, neben wem sie sitzt, höher gewichtet ist als die Frage, um was es inhaltlich geht. Darin zeigt sich die empirische Evidenz der von Krinninger (2016, S. 42) vorgelegten Ausführungen, dass Freundschaften in der Studienzeit in einer bildungstheoretischen Perspektive zu beleuchten seien. An den Fallbeispielen zeigt sich eindrücklich, dass Freundschaften als Medium bildungsbedeutsamer Erfahrungen fungieren können. Sie stiften nicht nur ein Zugehörigkeitserleben, sondern sie wirken dabei beispielsweise auch bei der Bearbeitung als negativ erlebter Erfahrungen in der Schule. Relevant im sozialen Beziehungsgefüge sind selbstverständlich auch die Entstehung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung von partnerschaftlichen Beziehungen. Entgegen der Erwartung, dass diese stabilisieren könnten, zeigt sich in vielen Fällen, dass diese auch destabilisieren können. So werden in den Interviews nicht nur Stalking-Erfahrungen thematisiert (Nadja), sondern auch belastende

Zusammenkünfte aufgrund sich verändernder Lebenskontexte (Hanne). An den Fallbeispielen wird ersichtlich, dass es auch um ein Ausprobieren geht, wie beispielsweise bei Janne Kranz und auch im Fall Bassam. Insbesondere am Fall Bassam zeigt sich die Bedeutung der Publikation von Stauber (2014), die auf die Vereinbarkeitsproblematik aufgrund der sich zuspitzenden gesellschaftlichen Verhältnisse wie Individualisierung und Beschleunigung aufmerksam macht. Bei Jacqueline Lindner stellt sich der Beziehungsverlauf weniger dramatisch dar. So trennt sie sich von ihrem nach Studienstadt mitgebrachten Partner, lernt jemand neuen kennen, mit dem sie Schritt für Schritt eine Beziehung bis zum gemeinsamen Wohnen gestaltet. Damit wird deutlich, dass die Gestaltung sozialer Beziehungen im Übergang deutlich komplexer ist, als es bisher in Perspektive der übergangstheoretischen Hochschulforschung gezeigt wurde. Somit hat das Soziale nicht nur eine wegweisende Funktion und bietet Halt und Orientierung, sondern es kann auch destabilisieren und als Schritt-für-Schritt-Angelegenheit gestaltet werden. Was genau wie verläuft, ist immer am Einzelfall zu beobachten.

Die *Dimension ‚Gestaltung des Selbst‘* wurde in der vorliegenden Studie als *sich wandelndes Selbstbild und Selbstverständnis* der Menschen rekonstruiert. Gleichzeitig konnte hier aber auch wie von Antonovsky (1997) mit dem Begriff der Kohärenz erfasste Kontinuität beobachtet werden. Hanne Hanke beschreibt sich als Glückkind, das heißt als eine Person, der die Schule immer leichtgefallen ist, als eine Person, die es schon immer liebte, viele Dinge zu machen, die sich reflexiv mit der Frage beschäftigt, was für sie in ihrem Leben wichtig ist und was aber auch für die Gesellschaft hilfreich ist. Diese Wesensart durchzieht den narrativen Text und gleichzeitig werden auch unterschiedliche kontextbezogene Selbste erkennbar. So spricht sie darüber, dass sie im Kontext ihrer alten Freundschaften immer noch dieselbe ist, auch wenn sich die Formen der Gestaltung gemeinsamer Zeit aufgrund der neuen Lebenslagen verändert haben. Während sie in diesen Kontexten weiß, wer sie ist, ringt sie in den neuen Kontexten wie etwa im sozial geteilten Raum des Orientierungskollegs um die Frage, wer sie hier ist bzw. sein möchte. Sie spricht ausführlich darüber, dass die ‚alte Rolle‘ nicht mehr gegeben ist, sondern dass eine neue gesucht und gefunden werden muss. Auch in Zusammenhang mit den Möglichkeiten des Rückzugs und der Fremdwahrnehmung wird sie anders angesprochen, was erneut zur Arbeit an sich selbst und der Arbeit an der Wahrnehmung der anderen führt. Entsprechend zeigt sich auch in dieser Studie die empirische Evidenz der ‚postmodernen Selbste‘, ebenso wie sich die empirische Evidenz von Konzepten, die von einer Kernidentität und von unterschiedlichen „Teilidentitäten“ ausgehen, zeigt (Mead 1968 gemäß Petzold-Rudolph, 2018, S. 87). Im Unterschied zu den bisherigen Erkenntnissen der übergangsbezogenen Hochschulforschung zeigt die Studie darüber hinaus, wie sich die Prozesse gestalten und in welchen Zusammenhängen die Gestaltung

des Selbst immer wieder aufs Neue bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von Kontinuität relevant wird.

Die Dimensionierung des Übergangs verdeutlicht damit, dass die Auffassung von Huber (1983, S. 23) *Studium als transitorisches Feld*, in dem sich Prozesse der Studienkompetenzentwicklung mehrdimensional vollziehen, noch immer Gültigkeit hat.³³ Die Fallanalysen zeigen, dass sich Entwicklung im „Doing“ vollzieht: Im Tun lernen Studierende aus Erfahrung, entwickeln Kompetenzen, indem sie unterschiedliche Lebensbereiche gestalten. Die Lern- und Kompetenzentwicklungs-Prozesse unterliegen unterschiedlichen Zeitstrukturen. So weist Dausien (2008, S. 163-164) darauf hin, dass biographische Lernprozesse nicht systematisch und linear verlaufen, sondern diskontinuierlich und unberechenbar. Denn „Lernen [ist] eingebettet (...) in ein vielschichtiges Gebilde der zeitlichen Logik alltäglicher Lebensgestaltung und rekonstruierbarer Lebenszeit, institutionalisierten und individuellen Zeitmustern, dem individuell je unterschiedlichen Zusammenwirken von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und nicht zuletzt von einer Verflechtung individueller Lebensgeschichte und Gesellschaftsgeschichte“ (Dausien 2008, S. 163f. zit.n. Hof 2018, S. 189).

Die Bewältigung dieser „multidimensionalen und multidirektionalen“ Prozessverläufe ist also nicht losgelöst voneinander zu betrachten. Vielmehr sind sie interdependent und miteinander verwoben (vgl. Stauber 2014; Schmidt-Hertha 2018, S. 124, Becker 2020): Prozesse stehen auf der Ebene der Beziehungsgestaltung in Zusammenhang mit Prozessen der Selbstfindung und der Alltagsgestaltung, was wiederum einen Einfluss darauf hat, inwiefern Formen der Gestaltung der universitären Anforderungen und Erwartungen gefunden werden können. Diese Kompetenzentwicklungsprozesse vollziehen sich „lebenslang“ über „verschiedene Lebensphasen und Lebenskontexte“, in „Abhängigkeit des Anregungspotentials der Umwelt, den Anforderungsstrukturen und Lerngelegenheiten“ (Schmidt-Hertha 2018, S. 123).

Daher kann das Studium in der Perspektive der Menschen als ein sozial eingebetteter, individuell zu leistender, mehrdimensionaler und multidirektionaler Bewältigungsprozess verstanden werden. Denn wie die Untersuchung der Erfahrungen der Studierenden im Übergang gezeigt hat, ist dieser in Beziehungen eingebettet (vgl. Welzer 1990, 1993; Schäffter 2015; Settersten/Thogmartin, 2018). Zugleich – das zeigen die Fallanalysen auch – ist dieser individuell zu bewältigen. Der Übergangsverlauf hat also nicht nur

33 Huber (1983, S. 23) beschreibt im Rahmen eines DGF-Projektes Studieren kulturtheoretisch als transitorisches Handlungsfeld, welches im Spannungsfeld zwischen von Herkunftskultur, antizipierter Berufskultur sowie studentischer und akademischer Fachkultur beschrieben werden kann. Der Autor geht davon aus, dass die Entwicklung von Studierfähigkeit als ein komplexer Bildungsprozess verstanden werden muss, der in der Interaktion von individuellen und Umwelt-Faktoren stattfindet.

mit den Beziehungen zu tun, sondern auch mit der Frage, wie die Studierenden diesen Übergang bearbeiten.

Diese Überlegungen könnten dem Vorschlag von Schäffter (2015) entsprechen und damit über die bisherigen Erkenntnisse der übergangsbezogenen Hochschulforschung hinausweisen. Denn er begreift das Übergangsgeschehen, verstanden als die Erfahrungen der Studierenden im Übergang ins Studium, relationistisch als „reziprokes Prozessgefüge“ zwischen einerseits dem „intentionalen Handeln auf der Ebene individueller Interaktion“ und andererseits der „prozessualen Entwicklungslogik pfadabhängiger life-courses ohne formal ausgewiesene Steuerungsinstanz“ (Schäffter 2015, S. 25). Den konkreten Prozess konzeptionalisiert er als tätige „Aneignung“ der Subjekte, die ihre „Potenzialität“ in sozialen Praktiken aus ihrer „Latenz (...) heraus (...) ,aktualisieren“ (Kessl/Reutlingen 2009 zit. n. Schäffter 2015, S. 26). „Subjektivität“ begreift er als Prozess, der zu einer „mehrschichtigen“ u. a. „sozial-räumlichen Aneignung“ führt (Löw, 2001 zit. n. Schäffter 2015, S. 27). Die Handlungsketten können nicht als von „einem Subjekt allein ausgeführt“ begriffen werden, sondern sind als „gemeinsame Bemühungen mehrerer Personen an verschiedenen Orten zu unterschiedlichen Zeitpunkten“ zu verstehen (Schäffter 2015, S. 28). Dieses „dezentrale“ Prozessgefüge – ohne ausgewiesene Steuerungsinstanz – ist als „selbsttragendes temporales Konstrukt“ zu verstehen, dem Autor zufolge ein Trajekt (Schäffter 2015, S. 28). Dieses Trajekt kann auch als Bewegung durch verschiedene Kontexte mit unterschiedlichen Praxisstrukturen verstanden werden – oder anders formuliert: Das Subjekt zeigt sich „in nicht essenzialistischer Deutung als ein intermediär bedeutungsbildender Vollzug permanenter Übergänge“, die aufgrund der „segmentären Parzellierung des Bildungssystems in ihrer Potentialität noch weitgehend „unausgeschöpft“ sind (Schäffter 2015, S. 30).

Hieran zeigt sich auch die empirische Evidenz der Perspektive der Kompetenzentwicklung. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Frage der Potenzialaktivierung, also welche Konstellationen in einer Situation vorliegen und welche Möglichkeiten sie für die qualitative Gestaltung des Lebens ermöglicht. Wenn die Lebenssituation als Verhältnis von „objektiven Bedingungen“ und individuellen Kompetenzen verstanden wird, dann könnte geschlussfolgert werden, dass das „Doing“ nicht nur von den Kompetenzen abhängt, sondern auch von der jeweiligen Lebenssituation. Daher ist die Frage der Handlungs- oder Gestaltungsfähigkeit etwas, das differenziert erschlossen werden kann: Das Konzept der „individuellen Selbstbestimmungsfähigkeit“ löst sich auf, wenn „Agency als eine graduierte Qualität³⁴ gefasst wird“, womit außerdem die Frage in den Fokus rückt, welche sozialen Konstellationen ausschlaggebend dafür sind, dass „eigensinnige Handlungsfähigkeit“ möglich wird“ (Scherr 2012, S. 114). Dieser Perspektive, die nicht nur zu verstehen

34 Scherr (1983 S. 114) weist auch darauf hin, dass das Verhältnis von „verteilter Agency“ und „aktiver Gestaltungsfähigkeit der Subjekte“ ein graduelles ist.

sucht, wie Potenziale aktiviert werden können, sondern auch *unter welchen Bedingungen* welche Modi hervorgebracht werden, werden Extreme vermieden. Das heißt es wird nicht versucht, „Individuen als passive Opfer der Verhältnisse zu erklären“, ebenso wenig wie davon ausgegangen wird, dass unter „allen Bedingungen gleichermaßen Handlungsfähigkeit“ gegeben ist. Vielmehr ist es eine zentrale Einsicht von Scherr (2012, S. 114), dass für Handlungsfähigkeit die Frage entscheidend ist, über welches „Maß“ an „Zeit und Energie die Individuen verfügen.“. Dieser erforderliche Freiraum, das heißt nicht „absorbiert“ zu werden durch die alltäglichen Herausforderungen und Belastungen der Lebensführung, sei nicht mehr nur kennzeichnend für die „Situation Unterprivilegierter“ (Hack 1977 zit. n. Scherr 2012, S. 114), sondern vielmehr handle es sich um ein Phänomen, das ebenso Menschen betrifft, die über „höhere Qualifikationen“ und ein „zumindest durchschnittliches Einkommen verfügen.“³⁵. Daraus könne geschlussfolgert werden, dass es sich nicht um ein Phänomen handelt, das ausschließlich an die Lebenslage gekoppelt und auch durch „normative Appelle“ nicht zu eliminieren ist (Scherr 2012, S. 114). Vielmehr – kennzeichnend für die „Undoing-Difference-Perspektive“ in ihrer Fruchtbarkeit zur Untersuchung des Übergangs – müsse eine erklärende Perspektive, die jeweils anstehenden Themen und Prozesse der Menschen in der Lebensphase Studium in einen Zusammenhang mit der Lebenssituation bringen. Herauszuarbeiten wäre dann nicht nur, wie Bewältigungs-, Lern- und Bildungsprozesse ineinander übergehen und sich wechselseitig bedingen, sondern auch ihr Zusammenhang mit der Lebenssituation. Denn die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass es in Abhängigkeit der jeweiligen Situation, die als Ausgangspunkt für den jeweiligen Übergangsvollzug markiert wurde, nicht alle Prozesse in den unterschiedlichen Lebensbereichen gleichermaßen gestaltet werden können.

Hier zeigen sich also auch individuelle Grenzen der Gestaltungsfähigkeit. Dramaturgisch zugespitzt könnte auch die Formulierung gewählt werden, dass es sich um eine Lebensphase handelt, in der die Menschen darum ringen, ihren Weg zu finden, was in engem Zusammenhang mit den Person-Kontext-Relationen steht, welche die Menschen in ihren jeweiligen Lebenssituationen vorfinden und die entscheidend den Modus des Doing Transition und die darin eingelagerte Agency mitbestimmen. Während einige der Interviewten auf familiäre Unterstützung zugreifen können, sind andere auf unterschiedliche Formen von Hilfe- und Unterstützungsangeboten angewiesen, wie z.B. Studierendenberatung, Unterstützungsangebote zur Entwicklung von Studienkompetenzen oder psychologisch-therapeutische Unterstützungsangebote.

Außerdem zeigt sich der determinierende Einfluss der objektiven Bedingungen der Situation auf die Gestaltungsfähigkeit der Menschen. Auch wenn es durchaus möglich ist, haltgebende Beziehungen neu aufzubauen,

35 Verwiesen wird auf die Einsichten der Stress- und Depressionsforschung (vgl. etwa Ehrenberg 2004; Rosa 2005, S. 428ff).

braucht es Zeit, die, wie am Beispiel Bassam deutlich wird, nicht immer zur Verfügung steht. Während Hanne oder auch Fernandes in den Ferien oder am Wochenende zu Hause „auftanken“ können, muss Bassam zunächst eine Vielzahl von Problemen allein lösen: z. B. Erwerb der Sprache, inhaltliches Wissen und Fertigkeiten sowie Wohnen, Aufbau freundschaftlicher Beziehungen, Sorge um die finanzielle Situation. Gleichzeitig wird von ihm gefordert, sich intensiv ins Studium einzubringen, Wissen zu verarbeiten und auch neue Handlungsstrategien aufzubauen, wie beispielsweise Prioritäten zu setzen und sich die Zeit gut einzuteilen. Den Sinn in sich zu begründen, das heißt Erfahrungen kritisch zu reflektieren, setzt „Agency“ voraus (Ecclestone et al., 2010), denn sie bedeuten eine bewusste Auseinandersetzung der Person mit ihrer Umgebung (Mezirow 2000 zit. n. Hof/Rosenberg 2018, S. 7). Zu diesem Zweck müssen die Menschen jedoch in Kontakt mit sich sein, was häufig entsprechende Kontextbedingungen erfordert. Sind diese Bedingungen nicht gegeben oder müssen sie erst erarbeitet werden, hat dies Konsequenzen für die Gestaltung des Studiums und für die Akkulturation in die Hochschule. Hier zeigen sich Prozesse der Entwicklung sozialer Ungleichheit, sodass es zu „potenziellen Bruchstellen“ kommen kann (Walther 2017, S. 7).

Damit wird deutlich, dass die in vorliegender Studie entwickelte subjektorientierte und reflexive auf den Übergang ins Studium bezogene Perspektive, nicht nur das Zustandekommen der Prozessverläufe aufschlüsselt, sondern darüber hinaus auch die Bedeutung der unterschiedlichen Themen für die Menschen in einen Prozesszusammenhang bringt. Dadurch wird das Übergangsgeschehen nicht nur in seinen komplexen Zusammenhängen untersucht, sondern daraus ergeben sich auch Implikationen für die psychosoziale Unterstützungspraxis im Übergang.

8 Implikationen für die psychosoziale Unterstützungspraxis

Wie in der Re-Theoretisierung verdeutlicht zeigt die Beleuchtung des Übergangs ins Studium subjektorientierter reflexiver Perspektive also auch Anchlüsse an die Entwicklungs- und Gesundheitspsychologie (vgl. Grob/Jaschinski 2012, S. 125), die hier in aller Kürze skizziert werden soll, um daran anschließend praktische Implikationen der Studie darzustellen.

Obwohl es nicht das primäre Ziel der Studie war, Faktoren herauszuarbeiten, die das Gelingen oder Misslingen eines Studiums ausmachen, war dennoch intendiert, eine subjektorientierte Perspektive zu entwickeln. Damit verbunden ist nicht nur das Interesse, den befragten Menschen eine Stimme zu geben, sondern auch ggf. Bedarfe in Bezug auf eine mögliche Weiterentwicklung von Angeboten zur Unterstützung der Menschen in dieser Lebensphase aufzudecken.

Dazu ist es hilfreich zu verstehen, dass der bereits in Kapitel 2.5 ange-rissene Gesundheitsbegriff verstanden werden kann als die Möglichkeit eines Menschen, „seine Fähigkeiten voll auszuschöpfen“, das heißt „körperlich, geistig und sozial „voll funktionsfähig“ zu sein und positive Gefühle zu erleben (Millstein/Litt 1990 zit. n. Grob/Jaschinski 2012, S. 125). Die Herstellung von Gesundheit bzw. Krankheit wird auf einem Kontinuum gedacht, welches sich aus dem Zusammenspiel von Anforderungen, Ressourcen, Belastung und Funktionsfähigkeit ergibt. Als zentral werden die persönlichen und sozialen Ausgangsbedingungen gewertet, die hauptsächlich dafür verantwortlich sind, inwiefern die anstehenden Entwicklungsaufgaben bewältigt werden können. Auf dieses Konzept greifen auch Lazarus und Folkman (1984, S. 125) zu und bezeichnen diese Ausgangsbedingungen als „Ressourcen, die einer Person zur Bewältigung der täglichen Anforderungen zur Verfügung stehen.“ Während die Autoren den Begriff der persönlichen Ressourcen mit der „psychischen und körperlichen Gesundheit“, mit den „Fähigkeiten im Bereich des Denkens und Problemlösens“ sowie mit der „Motivation und Persönlichkeit“ der Menschen in Verbindung bringen, verknüpfen sie den Begriff der sozialen Ressourcen in erster Linie mit dem „sozioökonomischen Status der Familie“. Damit verknüpft wird nicht nur Berufstätigkeit, Einkommen und Bildungsniveau der Eltern, sondern insbesondere die Beziehungen innerhalb der Familie. Sie weisen darauf hin, dass „gestörte Familienbeziehungen der größte Risikofaktor für eine negative Entwicklung darstellt“ (Grob/Jaschinski 2012, S. 125). Gleichzeitig können Familie und Freunde aber auch eine wichtige Ressource in Belastungssituationen sein. Wie auch in biographietheoretischer Sicht darauf hingewiesen wird, dass das „Individuum untrennbar mit dem Sozialen“ verwoben ist, erinnert auch die Entwicklungspsychologie daran, dass die Trennung zwischen „persönlichen und sozialen Ressourcen „künstlich“ ist, da sie

sich im „Alltag“ gegenseitig „beeinflussen“. Sowohl in der Transitionstheorie von Welzer (1990; 1993) wie auch in der Entwicklungspsychologie wird darauf aufmerksam gemacht, dass die „sozialen Bedingungen“ ein „Gesamtgefüge von Ausgangsbedingungen“ bilden, die sich „im Jugendalter ständig verändern“ (Grob/Jaschinski 2012, S. 125). Insbesondere bilden die „dauerhaften Elemente dieser Bedingungen die Ressourcen, die den einzelnen Jugendlichen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zur Verfügung stehen“ (Hurrelmann 1997 zit. n. Grob/Jaschinski 2013, S. 125).

Grob und Jaschinski (2013, S. 125) konzeptionalisieren den Entwicklungsprozess mehrdimensional und stellen diesen in einen Zusammenhang mit den zu bewältigenden Herausforderungen:

- „persönliche Ziele (z. B. sportlich erfolgreich zu sein)
- informell-soziale Anforderungen (z. B. von den Freunden gemocht zu werden)
- formell-soziale Aufgaben (z. B. Klassenarbeit bestehen müssen) und
- unerwartete Lebensereignisse (z. B. Arbeitsplatzverlust der Eltern)“.

Das menschliche Erleben oder Wahrnehmen dieser alltäglichen Anforderungen zwischen positiv als Herausforderung und eher negativ als Überforderung stellen mit der zeitlichen Dimension und den vorhandenen Ressourcen der Menschen in einen Zusammenhang. „Erst wenn sich verschiedene Anforderungen innerhalb kurzer Zeit häufen, führt dies zu einer Überforderung und damit zu einer Belastung“ (Grob 1991, 1996 zit. n. Grob/Jaschinski, 2013, S. 125).

Den Begriff der Belastung denken Grob und Jaschinski als die Wahrnehmung der Situation durch eine Person. In Abhängigkeit der Ressourcen kann eine Situation als bewältigbar oder als überfordernd erlebt werden. Das Belastungserleben ist graduell als Kontinuum zu denken zwischen fehlender, mittlerer und hoher Belastung, je nachdem, wie viele Ressourcen zur Bewältigung der Anforderungen beansprucht werden (vgl. Grob/Jaschinski 2013, S. 126). Wenn das subjektive Erleben von Belastung „dauerhaft sehr hoch ist“ und die „Person sich überlastet fühlt, so wird dadurch ihre „Funktionsfähigkeit reduziert“ (Hurrelmann 1997 zit. n. Grob/Jaschinski, 2013, S. 126).

Der psychologische Begriff der Funktionsfähigkeit bezeichnet „nicht das reine Fehlen von krankhaften Verhaltens- und Erlebensweisen oder von Erkrankungen, sondern ein umfassendes Wohlergehen. Funktionsfähigkeit ist dann gegeben, wenn subjektives Wohlbefinden, Lern-, Leistungs- und Genussfähigkeit, körperliche und psychische Gesundheit sowie die Freude an sozialen Kontakten vorhanden sind“ (Grob/Jaschinski 2014, S. 126). Der Begriff der „Funktionsfähigkeit“ bezeichnet damit nicht nur das „Ergebnis von Belastung“, sondern verweist auch darauf, wie „Belastung erlebt“ wird, bzw. verhindert den „Einsatz geeigneter Ressourcen zur Bewältigung von Anforderungen“. In Anlehnung an Flammer et al. (1997) denken Grob und

Jaschinski (2013) das Zusammenspiel von situativen Anforderungen, Einsatz von Ressourcen und Funktionsfähigkeit weiter: „Die Anforderungen der jeweiligen Situation erfordern den Einsatz bestimmter Ressourcen. Je nachdem, wie gut die Ressourcen der Person zu diesen Anforderungen passen, wird sie sich unterschiedlich belastet fühlen, was wiederum ihre Funktionsfähigkeit beeinflusst. Die Funktionsfähigkeit wiederum wirkt sich darauf aus, welche (angemessenen) Ressourcen eingesetzt werden“ (Flammer et al., 1997 zit. n. Grob/Jaschinski 2014, S. 126). Damit wird deutlich, dass auch die Entwicklungspsychologie sich auf interaktionstheoretische Prämissen bezieht und – ähnlich wie der erziehungswissenschaftliche Begriff der „Handlungsfähigkeit“ – das Erleben der Subjekte relational versteht und die Gestaltungsfähigkeit der Subjekte in Zusammenhang zu ihren subjektiven wie auch objektiven Handlungsspielräumen denkt.

Wird diesen auf den Übergang ins Studium bezogenen Perspektiven gefolgt, könnte möglicherweise eine „neue“ Professionalisierung an Hochschulen und ggf. auch Schulen (vgl. Stichweh 2016) bedeuten, dass die Gestaltung des institutionellen Rahmens nicht nur formale, sondern auch informelle Lernprozesse einbeziehen müsste. Hof (2009) weist darauf hin, dass dem „informellen Lernen“ im bildungspolitischen Diskurs eine größere Bedeutung zukommen müsse (vgl. Faure 1973; Dohmen 1996; BLK 2004 zit. n. Hof 2009, S. 68). Denn gerade in der Verzahnung der beiden Bereiche des Lernens, bei einer konsequenten Ausrichtung an den Perspektiven der Subjekte liegt ein großes Potenzial für die Entwicklung von hilfreichen Angeboten für die Menschen im Übergang.

Beispielsweise könnte eine mehrdimensionale Problemanalyse nach dem Modell von Meinhold/Guski (1984, S. 277) problematische Verläufe wie beispielsweise den von Bassam, ein wenig abmildern. Denn mit diesem Instrument wäre seine Problematik mehrdimensional erfassbar:

- Als Problem seiner Lebensumstände: Er spricht zu Beginn die Sprache nicht, er erhält zu Beginn keine Finanzierung und muss zudem arbeiten und ihm fehlen inhaltliche Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- Als Problem auf der sozialen Ebene: Er lebt in einer WG ohne Rückzugsorte, schläft im Wohnzimmer auf der Couch, was nicht nur zu Konflikten mit seinen Mitbewohner*innen führt, sondern ihm auch ausreichenden Erholungsschlaf verunmöglicht.
- Als Problem auf der Ebene der Institution: Aufgrund mangelnder oder falscher Erwartungen und fehlender Studierenden-Lerngruppen kann er zu Beginn die gestellten universitären Anforderungen nicht bewältigen.
- Auf der Ebene der Handlungsstrategien: Weder hat er zu Beginn Kompetenzen der Prioritätensetzung, noch der Zeiteinteilung. Er sorgt nicht für sich, das heißt er nimmt sich weder Zeit für Sport noch für seine Freunde.

Auf der Grundlage einer solchen mehrdimensionalen Problemanalyse und durch den Einbezug des Gemeinwesens wäre es sehr wahrscheinlich möglich, auf den unterschiedlichen Ebenen Ansatzpunkte zur Unterstützung zu finden, etwa durch Gespräche mit dem BAföG-Amt, den Einbezug von Ehrenamtlichen, durch Beratungs- und Trainingsangebote.

So könnten möglicherweise „potenzielle Bruchstellen“ noch eher vermieden werden und Funktions- bzw. Gestaltungsfähigkeit kann eher aufrechterhalten bleiben. Möglicherweise würde eine konsequente Orientierung an den Subjekten damit zu der Wahrnehmung führen, dass die Menschen in diesem Übergang tatsächlich auch ein gewisses Maß an Schutz brauchen. In diesem Sinne könnte das Studium auch als psychosoziales Übergangsstadium verstanden werden: „Psychosoziale Übergangsstadien sind die Zeiten, in denen wir unser Weltbild und unsere Möglichkeiten, Teil dieser Welt zu sein, neu festlegen. Wir erfahren dies als etwas, das uns zustößt; doch zu den Folgen gehören bedeutende Veränderungen im Kern unseres Selbst: in solchen Zeiten sind wir auf einzigartige Weise geöffnet für Hilfe und Schädigung. Wir brauchen Schutz, brauchen Beruhigung und Zeit, uns wieder zu fangen und Hilfe bei der Aufstellung von Bauplänen für die Zukunft“ (Parkes 1974 zit. n. Welzer, 1990, S. 36).

9 Zusammenfassung und Ausblick auf weitere Forschung

Ziel dieser Untersuchung war die Rekonstruktion der Erfahrungen von Studierenden im Übergang ins Studium, um daraus zum einen für sie relevante Themen herauszuarbeiten und zum anderen ihr Bewältigungshandeln in dieser Zeit darzustellen. Durch den subjektorientierten und reflexiven Zugang wurde es möglich, einen tiefergehenden Einblick in die Prozesse und in subjektive Bedeutsamkeiten im Übergang ins Studium zu erhalten. Zugleich ermöglicht diese Perspektive es durch die Rekonstruktion der Erfahrungen aber auch, Aussagen jenseits individueller Fallverläufe zu treffen, indem sie auf einem höheren Abstraktionsniveau das Zustandekommen des Übergangs reflektiert und die vielfältigen Interdependenzen zwischen den Prozessen im Blick behält (vgl. Becker, 2020).

Als zentrales Ergebnis kann somit zweierlei festgehalten werden:

- Zum einen gibt es bedeutsame Themen im Studium, die für alle Interviewten relevant werden, eine Herausforderung darstellen und individuell bewältigt werden.
- Zum anderen handelt es sich bei der entwickelten Perspektive der subjektorientierten, reflexiven Übergangsforschung um eine solche, die Verläufe in den Blick nimmt und Menschen in ihren reziproken Beziehungsgefügen beleuchtet (vgl. Welzer 1990; 1993).

Dadurch ist ein Wissen entstanden, das für Studierende wichtige Hinweise bieten kann (vgl. Henrich 2022, S. 54). Scherr (2000 zit. n. Henrich, 2022, S. 55) beschreibt das Studium als „strukturelle[n] Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“, an dem „Prozesse der Persönlichkeitsbildung im Medium der Wissenschaft, das heißt der Entfaltung des subjektiven Wissens, Reflexionsvermögens und Könnens“ stattfinden. Diese Prozesse sind eng an die „Individualität der sich Bildenden gebunden“, weshalb die Reflexion des bisherigen „subjektiven Erfahrungshorizonts“ wesentlich für die Professionalisierungsprozesse von Studierenden betrachtet werden kann (Schweppe 2002, 2006 zit. n. Henrich 2022, S. 56)

Weitergedacht könnte somit die Perspektive der subjektorientierten, reflexiven Übergangsforschung einen Beitrag zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse von Studierenden leisten. Henrich weist darauf hin, dass gerade in „ersten Professionalisierungsphasen“ die „Entfaltung von reflexiven Fähigkeiten“ für das Herausbilden eines „professionellen Habitus“ sehr bedeutsam ist (Henrich 2022, S. 55). Wenn Reflexion außerdem mit Dewey (1938/1986) als eine „gedanklich entwickelte Vorstellung“ oder als „theoriegesteuerter Handlungsversuch“ verstanden, den es zu prüfen gilt, dann wird ersichtlich, dass wissenschaftliches Wissen zum Übergangsgeschehen die

betreffenden Forschungssubjekte darin unterstützen könnte, Irritationen ziel-führender in eine „neue Ordnung von Tatsachen“ (Dewey 1938/1986 zit. n. Hof/Bernhard 2022, S. 185) zu überführen. Oder anders formuliert: Durch die Reflexion ihrer individuellen Situation verbunden mit dem in der Studie erarbeiteten Wissen ergeben sich Ansatzpunkte zur Veränderung der Situation und damit zur Steigerung der wahrgenommenen Handlungsfähigkeit. Insbesondere die Modi des Doing Transition könnten die Studierenden darin unterstützen, herauszufinden, in welcher Perspektive sie Erfahrungen verarbeiten, das heißt wie sie „passive Prozesse des Erleidens (von Umwelt-ereignissen) in aktive Prozesse „der Interpretation und Gestaltung“ umwenden (Dewey 1938/1986 zit. n. Hof/Bernhard 2022, S. 185). Möglicherweise könnte die in der Arbeit entwickelte Perspektive damit einen Beitrag zu einer „veränderten Sicht auf die Welt“ und damit „zu einer passenderen Handlungsfähigkeit“ im Umgang mit Unsicherheiten und Zweifel im Übergang leisten (Dewey 1938/1986 zit. n. Hof/Bernhard 2022, S. 185).

Betrachtet man die Ergebnisse der Studie aus einer gewissen Distanz, wird deutlich, dass zu den Grenzen der Studie gehört, dass die biographisch-narrativen Interviews als reflektierte Darstellung von Erfahrung gelesen werden. Gefragt wurde nach den Themen, weniger systematisch in den Blick genommen wurde somit das Erleben von Studierenden während des Übergangs ins Studium. Dennoch dokumentiert sich auch das Erleben in den Interviews, es tritt sogar als „Sinneseindrücke, Wahrnehmungen und Tätigkeiten (...) mit einem höheren Grad an emotionaler Erregung verbunden“ gleichsam hervor, da sich das „Ich sozusagen“ hier „fest engagiert“ (Schütz/Luckmann 1984 zit. n. Schulze 2006, S. 36). Hintergrund dieses „festen Engagements“ ist, dass in der Regel „Gewohntes und Vertrautes“ irritiert wird, etwa durch „Erlebnisse von Brüchen und Einbrüchen, Diskrepanzen und Konflikten, Unerwartetes und Überraschendes“ (Schulze 2006, S. 36), also „Stör-Erfahrungen“ (Sloterdijk 1978 zit. n. Schulze 2006, S. 36). Eine solche tiefergehende Auseinandersetzung, die eher auf das Erleben in konkreten Situationen ausgelegt ist und weniger auf eine temporaltheoretische Rekonstruktion der Prozessverläufe oder Modi, könnte oder müsste sogar eine soziologische und sozialraum-entwicklungstheoretische Perspektive einnehmen, da sie Auskunft über Prozesse der Herstellung dieses sozialen Erlebens in einer konkreten sozialen Praxis gibt. In einem so verstandenen Sinne könnten die biographischen Konstruktionen nicht nur ausgewertet werden, um Einsichten in die Gestaltung der Übergänge im Lebenslauf zu gewinnen, sondern darüber hinaus könnten Erkenntnisse über die Bedingungen des Übergangs als soziale Praxis herausgearbeitet werden (vgl. Hof 2020, S. 113). Dadurch würden dann auch die „sozialweltlichen Orientierungsmuster“ und institutionalisierten Praktiken berücksichtigt werden, in denen „biographisches Wissen gesellschaftlich erzeugt, strukturiert, normiert, verteilt und für Handlungen genutzt wird“ (Dausien/Hanses 2017 zit. n. Hof 2020, S. 113).

Konkret bedeutet dies, dass praktisches Arbeiten und wissenschaftliches Denken viel stärker verzahnt werden müssten. Dies betrifft insbesondere diejenigen Handlungsfelder, die pädagogisch an den Schnittstellen zwischen Mikro-, Meso- und Makroebenen agieren, wie beispielsweise die Familienbüros des Landkreises Germersheim.³⁶ Die individuelle Beratung und Begleitung der Menschen bei allen Fragen des alltäglichen Lebens vor Ort, die zugehörige Netzwerkarbeit mit professionellen und nicht professionellen Akteur*innen sowie die lokale Politik ermöglichen durch die konsequente Orientierung an den Bedarfen der Subjekte eine Weiterentwicklung von Angeboten und Kooperationsvereinbarungen. Fachkräfte fungieren als Mittler*innen zwischen den unterschiedlichen Ebenen mit dem Ziel, Strukturen subjektnäher zu gestalten. Umgekehrt sind die Anliegen der Menschen so vielschichtig und divers, dass eine begleitende Erforschung der Prozesse der Menschen in ihren jeweiligen Lebensverhältnissen vor Ort nicht nur hilfreich für die praktische Weiterentwicklung wäre, sondern auch tiefere wissenschaftliche Erkenntnisse zu unterschiedlichsten Formen der Übergangsgestaltung im Kontext der Lebensspanne in sich transformierenden Gesellschaften ermöglichen könnte.

Die auch in diesen Zusammenhängen entwickelte subjektorientierte, reflexive Übergangsforschung ermöglicht somit, beispielsweise Prozesse der Neuzuwanderung, z. B. in eine neue Stadt, Prozesse, die wie gezeigt im Studium häufig stattfinden, nochmals anders zu untersuchen. Durch die Einbettung der Subjekte in ihre lebenslangen (sozialen) Lebensverhältnisse ermöglicht diese Perspektive neue Ansatzpunkte der pädagogischen Arbeit, die über konkrete Beratungsangebote hinausgehen, wie z. B. Formen der Zusammenarbeit im Netzwerk zum Thema Wohnen und Belastungen und auch offene Treffs zur Kontaktaufnahme sowie Workshops zur biographischen Übergangsgestaltung.

36 Die Häuser der Familie haben sich zum Ziel gesetzt, Familien in Bezug auf Fragen des Kindeswohls präventiv zu unterstützen. Damit beraten und begleiten sie Familien in allen Fragen des alltäglichen Lebens vor Ort. Weitere Informationen finden sich über <http://www.hausderfamilie-kreisger.de/>.

10 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz; Honig, Michael S.; Saake, Irmhild; Weymann, Ansgar (2008): Lebensphasen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ackermann, Friedehelm & Seeck, Dietmar (1999). Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenzen in der sozialen Arbeit. Hildesheim: Olms Verlag.
- Alheit, Peter (1982a): Alltag und Biographie. Erzählte Lebensgeschichten als Ansatz einer empirischen Alltagsforschung. Bremen: Universität Bremen (Arbeitspapiere des Forschungsprojekts „Arbeiterbiographien“, Heft 2,
- Alheit, Peter (1982b): Alltagszeit und Lebenszeit in biographischen Thematisierungen. Anmerkungen zur soziologischen Bedeutung der Zeit, Bremen: Universität Bremen (Arbeitspapiere des Forschungsprojektes „Arbeiterbiographien“, Heft 4.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (1985). Arbeiterbiographien: zur thematischen Relevanz der Arbeit in proletarischen Lebensgeschichten; eine exemplarische Untersuchung im Rahmen der "biographischen Methode". (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts "Arbeit und Bildung", 2). Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, Peter, Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius, S. 257-284.
- Allen, Vernet; Vliert, Evert van der (Hrsg.) (1984): Role Transitions. Explorations and Explanations. New York: Plenum.
- Andresen, Sabine; Bauer, Petra; Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2022): Editorial. Doing Transitions- die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Ausgabe 1, Jahr 2022, S. 9-14.
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Arnett, Jeffrey. Jensen (2000): Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties, in: American Psychologist, Band 55 (2000), Heft 5, S. 469-480.
- Arnett, Jeffrey Jensen (2004): Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties. New York: Oxford University Press.
- Asdonk, Jupp; Bornkessel, Philipp (Hg.) (2012): Der Übergang Schule - Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Asdonk, Jupp, Sterzik, Carmen (2011): Kompetenzen für den Übergang zur Hochschule. In: Bornkessel, Philipp; Asdonk, Jupp (Hrsg.): Der Übergang Schule-Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191-249.
- Astin, Alexander W. (1978). Four critical years. Effects of College on Beliefs, Attitudes and Knowledge. (Reihe The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series). San Francisco/Washington/London: Jossey Bass.

- Auhagen, Ann E. (1993): Freundschaften unter Erwachsenen. In: Auhagen, A. E.; Salisch, M.v.(Hrsg.): Zwischenmenschliche Beziehungen. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie., S. 87-115.
- Bachmann, Nicole (1998): Die Entstehung von sozialen Ressourcen abhängig von Individuum und Kontext. Ergebnisse einer Multilevel-Analyse. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bachmann, Nicole (1999): Die Bedeutung sozialer Ressourcen im Studium. In: Bachmann, Nicole; Berta, Daniela; Eggli, Peter; Hornung, Rainer (Hrsg.): Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden. Bern: Verlag Hans Huber, S. 105-154.
- Badel, Steffi (2014): Hochbegabte Underachiever in der beruflichen Bildung.Prozesse de Scheiterns und der Marginalisierung. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Bahrtdt, H.P. (1975): Erzählte Lebensgeschichten von Arbeiten, in: Osterland, M. (ed.), Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential (Festschrift für Max E. Graf zu Solms-Roedelheim, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstaltung.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Birgit (2020): Lebensverlaufsforschung und Übergangsforschung. In: Walther, A.; Stauber, B.; Rieger-Ladich, M.; Wanka, A. (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Bengeln, Jürgen; Meinders-Lücking, Frauke; Rottmann, Nina (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen- Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Band 35. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Benjamin, Walter (1955): Das Leben der Studenten. In: Benjamin, W., Illuminationen, ausgewählte Schriften 1, Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bergmann, Dana (2016). Der Studienausstieg als persönlicher Entscheidungsprozess im Kontext der beruflichen Identitätsentwicklung. In: bwp@ Ausgabe Nr. 29.
- BLK: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: BLK.
- Blos, Peter (1973): Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Blossfeld, Hans- Peter; Mayer, Karl U. (1988): Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland- Eine empirische Überprüfung von Segementations-theorien aus der Perspektive des Lebensverlaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40, S 245-261.
- Blumer, Herbert (2013): Symbolischer Interaktionismus: Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation. Frankfurt am Main: Suhrkamp- Verlag.
- BMBFSFJ (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Erlin: BMFSFJ. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen, did=128950.html>, Stand: 30.08.2012.
- Brandstädter, Jochen (2011): Positive Entwicklung. Zur Psychologie gelingender Lebensführung. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Brandel, Rolf; Gottwald Mario; Oehme, Andreas (Hrsg.) (2010): Bildungsgrenzen überschreiten. Wiesbaden:VS Verlag.

- Brandel, Rolf; Gottwald, Mario; Oehme, Andreas (2010): Übergangsmanagement im Kontext Lebenslanges Lernen. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsgrenzen überschreiten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bornkessel, Philipp; Asdonk, Jupp (2011): Der Übergang Schule- Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhnisch, Lothar (2012): Lebensbewältigung. In: Wolfgang Schröer und Cornelia Schweppe (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 1-22.
- Böhnisch, Lothar/Schefold, Werner (1985): Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigung an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim und München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2009): Sozialpädagogik der Lebensalter. 4. Auflage. München und Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2012): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhnisch, Lothar (2018): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 8., erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang (2008): Entgrenzung, Bewältigung und Agency. Am Beispiel des Strukturwandels der Jugendphase. In: Holmfeld, H.G.; Schröer, W.; Schweppe, C. (Hrsg.): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich., S. 47-57.
- Böhnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang (2012) Sozialpolitik und Soziale Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Juventa.
- Bosse, Elke, Schultes, Konstantin, Trautwein, Caroline (2013): Studierfähigkeit. In: Kolleg-Bote (004), S. 1-4.
- Brandstädter, Jochen (2011): Positive Entwicklung. Zur Psychologie gelingender Lebensführung. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Brock, Dietmar (1991): Übergangsforschung. In: Brock, D. u.a. (Hrsg.) Übergänge in den Beruf. Zum Stand der Forschung. Weinheim und München: DJI, S. 9-27.
- Brunner, Sibylle; Bachmann, Nicole (1999): Psychische und physische Gesundheit im Verlauf des Studiums. In: Bachmann, Nicole; Berta, Daniela; Eggli, Peter; Hornung, Rainer (Hrsg.): Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden. Bern: Verlag Hans Huber, S. 77-92.
- Buchmann, Marlis (1989): *The Script of Life in Modern Society. Entry into Adulthood in a Changing World.* Chicago: University of Chicago Press.
- Buchmann, Marlis; Kriesi, Irene; Bayard, Sybille; Sander, Fabian; Bundel, Stephanie (2020): Upward Mobility of Students from Lower-educated Families in Stratified Educational Systems: The Role of Social Capital and Work Habits. In: *Journal of Youth and Adolescence* (2021), Springer Science+ Business Media, LLC, part pf Springer Nature 2020.
- Bührmann, Thorsten (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Burkart, Günter (1985): Universität und Gesellschaftsstruktur: Einleitenden Überlegungen zur Forschungslage. In: Burkart, G. (Hrsg.); Maturanten, Studenten,

- Akademiker (Reihe Klagenfurter Beiträge zur Bildungswissenschaftlichen Forschung, Nr. 17). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, S. 13-82.
- Bynner, John (2005): Rethinking the youth phase of the life-course: the case for emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*, 8, 4, S. 367-384.
- Compes, Paul (1987). Zur Analyse von Sozialisationsprozessen in der Handlungstheorie Talcott Prasons. Dargestellt am Beispiel der Sozialisation an Hochschulen. Dissertation Universität Düsseldorf.
- Corijn, Martine (2001): Transition to Adulthood: Sociodemographic Factors. In: Corijn, Martine; Klijzing, Erik (Hrsg.): *Transitions to Adulthood in Europe*. Dordrecht, Boston and London: Kluwer Academic Publishers.
- Dausien, Bettina (2000): 'Biographie' als rekonstruktiver Zugang zu 'Geschlecht' - Perspektiven der Biographieforschung, in: Lesarten des Geschlechts: zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, 2000, S. 96-115.
- Dausien, Bettina (2008): Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis. Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 151-174.
- Dausien, Bettina, Hanses, Andreas (2017): „Biographisches Wissen“ - Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18, 2, S. 173-189.
- Dausien, Bettina; Rothe, Daniela; Schwendowius, Dorothee (2016) (Hrsg.): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Dewey, John (1938/1986). *Logic: The Theory of Inquiry*. In J.A. Boyston (Ed.), *John Dewey- The later work, 1925-1953 (Vol 12: 1938, pp 1-793)*. Carbondale, III: III University Press.
- Dohmen, Günther (1996): *Das Lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn.
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ecclestone, Kathryn; Biesta, Gert, Hughes, Martin (2010): *Transitions in the Lifecourse: The Role of Identity, Agency and Structure*. In: Ecclestone, Kathryn; Biesta, Gert; Hughes, Martin (Hrsg.) (2010): *Transitions and Learning through the Lifecourse*. London: Routledge, S. 1-15.
- EGRIS (2001): *Misleading Trajectories: Transitions Dilemmas of Young Adults in Europe*. *Journal of Youth Studies*, 4, 1, S. 101-108.
- Ehlich, Konrad, Rehbein, Jochen (1979): *Sprachliche Handlungsmuster*, in: Soeffner, H.G. (ed.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 243-274.
- Ehrenberg, Alain (2004): *Das erschöpfte Selbst*. Frankfurt am Main und New York, Campus Verlag.
- Elder, Glen H. Jr. (1985): *Perspectives on the Life Course*. In: Elder, Glen H. Jr. (Hrsg.): *Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968 -1980*. Ithaca: Cornell University Press, S. 23-49.
- Elias, Norbert (1979): *Über den Prozeß der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Eppel, Heidi (2007): Stress als Risiko oder Chance. Grundlage von Belastung, Bewältigung und Ressourcen. W. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Erikson, Erik H. (1989). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt:Suhrkamp.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1999): Kompetenzbiographie, Kompetenzmilieu, Kompetenztransfer. Ms.-dr. Berlin: Arbeitsgemeinschaft QUEM, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (QUEM-Report, 62).
- Evers, Adalbert; Nowotny, Helga (1987): Über den Umgang mit Unsicherheit: die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Faltermaier, Tony (2018): Salutogenese und Ressourcenorientierung. S. 85-98. In: C.-W. Kohlmann et al. (Hrsg.), Psychologie der Gesundheitsförderung. Bern: Hogrefe.
- Faure, Edgar (1973): Wie wir leben lernen. Reinbek: Rowohlt.
- Felden, Heide von; Schiener, Jürgen (2010): Transitionen - Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag
- Felden, Heide von, Schmidt-Lauff, Sabine (2015): Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität. In: Schmidt-Lauff, S.; von Felden, H.; Pätzold, H. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergängen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Feldman, Kenneth A.; Newcomb, Theodore M. (1976). The impact of college on students. An analysis of four decades of research, Band 1 (4. Auflage). San Francisco/Washington/London: Jossey Bass.
- Fend, Helmut; Berger, Fred; Grob, Urs (Hrsg.) (2009): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiFe-Studie. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Festinger, Leon (1954). A Theory of Social Comparison Processes. In: Human Relations, Nr. 7, S. 117-140.
- Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1990): Kritische Lebensereignisse. München, PVU.
- Filipp, Sigrun-Heide; Aymanns, Peter (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart, W. Kohlhammer GmbH.
- Fischer, Wolfram/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske-Budrich, S.25-49.
- Fisher, Shirley & Reason, James (1988): Handbook of Life Stress, Cognition and Health. Wiley, Chichester.
- Flammer, A.; Grob, A. & Alsaker, F.D. (1997): Belastungen von Schülerinnen und Schülern. Das Zusammenwirken von Anforderungen, Ressourcen und Funktionsfähigkeit. In: A. Grob (Hrsg.). Kinder und Jugendliche heute: belastet- überlastet (S. 189-198). Zürich: Rüegger.
- Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 1992 u.d.T.: Friebertshäuser, Barbara: Vom Ritus der Selbstinitiation. Weinheim, München: Juventa-Verlag.

- Friebertshäuser, Barbara (1999): StudentInnenforschung. Überblick. Bilanz und Perspektiven biographischer Zugänge. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 279-299.
- Friebertshäuser, Barbara; Kraul, Margret (2002): Studium und Biographie. In: Otto, Hans-Uwe: Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, Band 2, 2002, S. 161-172.
- Friebertshäuser, Barbara (2004): Studium als neue Lebensphase. Facetten einer Statuspassage. In: Marianne Horstkemper, Annette Scheunpflug, Klaus -Jürgen Tillmann und Walper. Sabine (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Seelze: Friedrich Verlag, S. 47-50.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Statuspassage von der Schule ins Studium. In: Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 611-627.
- Friebertshäuser, Barbara (2020): Rituelle Bildung. Transformation und Reproduktion in Übergängen am Beispiel Promotion. In: Walther, Andreas; Stauber, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wanka, Anna et al. (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 39-62.
- Friebertshäuser, Barbara/Egloff, Birte (2010): Jugend und Studium. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 683-707.
- Fröhlich-Gildhoff, Ernst; Rönnau-Böse, Maike (2009): Resilienz. München: Ernst-Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Furstenberg, Frank F.; Rumbaut, Rubén, G.; Settersten, Richard, A. (2005): On the Frontier of Adulthood. Emerging Themes and New Directors. In: Settersten, Richard A.; Furstenberg, Frank F.; Rumbaut, Rubén, G. (Hrsg.): On the Frontier of Adulthood. Theory, Research and Public Policy. Chicago and London: The University of Chicago Press, S. 3-25.
- Furlong, Andy; Cartmel, Fred (2006): Young People and Social Change. McGraw- Hill: Open University Press.
- Georg, Werner; Sauter; Carsten; Wöhler, Thomas (2009): Studentische Fachkulturen und Lebensstile. Reproduktion oder Sozialisation? In: Kriwy, P.; Gross, C. (Hrsg.): Klein aber fein. Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 349-372.
- Geulen, Dieter (1977): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisierungstheorien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geulen, Dieter (1981): Zur Konzeptualisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle. In Matthes, J. (Hrsg) In: Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologietages, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 537-556.
- Ghin, Marcello (2005). What a Self Could Be. In: Psyche, (11)5, 2005, S. 1-10.
- Glaser, Barney G.; Strauss Anselm L. (1971): Status Passage. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann (Studententexte für Erwachsenenbildung).
- Goffman, Erving (1967). Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske & Budrich.
- Graumann, Carl Friedrich.; Metraux, Alexander: Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie, in: Schneewind, K.A.: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München, Basel: Reinhardt (1977), 27.- 53
- Grob, Alexander (1991): Der Einfluss bedeutsamer Lebensereignisse auf das Wohlbefinden und die bereichsspezifische Kontrollmeinung von Jugendlichen. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 50, S. 48-63.
- Grob, Alexander (1996): Entwicklung und Regulation des subjektiven Wohlbefindens. Bern: Habilitationsschrift Philosophisch-historische Fakultät der Universität Bern.
- Grob, Alexander; Jaschinski, Uta (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 1. Auflage. Weinheim: Beltz (Grundlagen Psychologie). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278386.
- Großmann, Ruth; Hofmann, Roswitha (2007): Übergang ins Studium- Entwicklungsaufgaben und Statuspassagen im Spiegel von Beratungserfahrungen. In: Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 39 (4), S. 799-805.
- Grunert, Hans (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns (1. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Hack, Lothar (1977): Subjektivität und Alltagsleben. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.
- Hahn, Alois (1988): Biographie und Lebenslauf. In: Brose, Hanns-Georg/Hildebrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 91-105.
- Havighurst, Robert J. (1953): Human Development and Education. New York: Longmans Green.
- Heinz, Walter R. (1988): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Heinz, Walter R. (Hrsg.) (1991): Theoretical advances in life course research. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Heinz, Walter R. (2000): Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns, in: Hoerning, Erika (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 165-186.
- Helffferich, Cornelia (2001): Jugendliches Risikoverhalten aus geschlechtspezifischer Sicht. In: Raithel, Jürgen (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Opladen: Leske + Budrich, S. 331-347.
- Helffferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henrich, Kathrin; Hof, Christiane (2022): Zwischen Selbstfindung und Alltagsbewältigung. Studium als biographischer Übergang des „Erwachsen Werdens“. In: Bauer, Petra; Becker, Birgit; Friebertshäuser, Barbara; Hof, Christiane: Diskurse-Institutionen- Individuen. Neue Perspektiven in der Übergangsforschung. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Henrich, Marlene (2022): Professionelle Wissensbildungsprozesse von BeraterInnen im psychosozialen Bereich in frühen Lern- und Bildungsphasen. Eberhard-Karls-Universität, Tübingen.
- Heublein, Ulrich (2013): Anforderungen an das Konzept "Studierfähigkeit" aus der Perspektive der empirischen Hochschulforschung. In: Universität Hamburg (Hg.):

- Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven. Universitätskolleg- Schriften Band 2, S. 41-45.
- Helmke, Andreas; van Aken, Marcel A. (1995). The causal ordering of academic achievement and selfconcept of ability during elementary school. A longitudinal study. In: *Journal of Educational Psychology*, Bd. 87, S. 624-637.
- Hibell, Björn, Guttormsson, Ulf; Ahlström, Salme; Balakireva, Olga; Bjarnason; Thorodddur; Kokkevi, Anna; Kraus, Ludwig (2009): *The 2007 EDPAD Report- Substance Use Among Students in 35 European Countries*. The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs. Stockholm.
- Hirschauer, Stefan (2004): *Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns*. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 73-91.
- Hornung, Rainer/Fabian, Carlo (2001): *Belastungen und Ressourcen im Studium*. In: Holm-Hadulla, Rainer, M. (Hrsg.): *Psychische Schwierigkeiten von Studierenden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 133-157.
- Hof, Christiane (2009): *Lebenslanges Lernen — eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hof, Christiane (2018): *Der Lebenslauf als Rahmen für Lern- und Bildungsprozesse. Perspektiven und Desiderata*. In: Hof, Christiane; Rosenberg, Hannah (Hrsg.) (2018): *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 181-204.
- Hof, Christiane (2020): *Experimentelle Übergänge im Lebenslauf? Theoretische und empirische Annäherungen an den Umgang moderner Subjekte mit sich und ihren gesellschaftlichen „Verhältnissen“*. In: *Soziologische Experimentalität*. Hrsg. von Betz, G.J./Halatcheva-Trapp, M. & Keller, R. Weinheim: Beltz Juventa, S. 347-361
- Hof, Christiane (2020): *Biographietheoretische Grundlagen reflexiver Übergangsforschung- eine Spurensuche*. In: Walther, A.; Stauber, B.; Rieger-Ladich, M.; Wanka, A. (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto.
- Hof, Christiane; Maier-Gutheil, Cornelia (2014): *Übergänge im Erwachsenenalter. Befunde und offene Fragen für die Erwachsenenbildung*, in: Hof, Christiane; Meuth, Miriam; Walther, Andreas: *Pädagogik der Übergänge*, Weinheim und Basel, S. 146-167.
- Hof, Christiane; Rosenberg, Hannah (Hrsg.) (2018): *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Springer VS Verlag, Wiesbaden.
- Hof, Christiane; Bernhard, Michael (2022): *Übergänge als Anlass für Lernprozesse*. In: *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* (ISSN 0514- 2717), Ausgabe 1, Jahr 2022, Seite 181-194.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): *Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 32, S. 339- 372.
- Hopf, Christel (1979): *Soziologie und qualitative Sozialforschung*, in: Hopf, Ch.; Weingarten, E. (eds.), *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Hornung, Rainer; Fabian, Carlo (1001): Belastungen und Ressourcen im Studium. In: Holm-Hadulla, Rainer, M. (Hrsg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht., S. 133-157.
- Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen (2008). Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.), Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 290-305.
- Hüfner, Kilian/Kreuz, Stephanie et al. (Hrsg.) (2019): Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Ludwig (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag., S. 417-441.
- Huber Ludwig; Liebau, Eckart; Portele, Gerhard; Schütte, Wolfgang (1983): Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule, in: Becker, Egon (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion, Weinheim, S. 144-170.
- Huber, Ludwig (2009): Kompetenzen für das Studium: „Studierfähigkeit“. In: Keuffer, Josef; Hahn, Stefan (Hrsg.): Übergang Schule- Hochschule. TriOS Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 4 (1), S. 81-95.
- Hurrelmann, Klaus (1997): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung 85. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Husemann, N. (2007). Stability and chang in life goals in the transition form school to work: Selections, enviromental fit, and socialization process. Dissertation. Freie Universität, Berlin.
- Jaeggi, Rahel (2014). Kritik von Lebensformen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jurkat H. B.; Richter, L.; Cramer, M.; Vetter, A.; Bedau, S.; Leweke, F.; Milch, W. (2011): Depressivität und Stressbewältigung bei Medizinstudierenden - Eine Vergleichsuntersuchung des 1. und 7. Fachsemesters Humanmedizin. In: Der Nervenarzt, 82(5), S. 646-652.
- Keller, Reiner (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian. (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums- einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchen, A.; Tolksdorf, M. (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 195-204.
- Keuffer, Josef; Hahn, Stefan (Hrsg.) (2009): Übergang Schule- Hochschule. Berlin: LIT.
- Keupp, Heiner & Höfer, Renate (Hrsg.). (1997). Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keupp, Heiner (2000): Eine Gesellschaft der Ichlinge? (Hrsg.: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.). München.
- Kieserling, André; Luhmann, Nicolas; Stichweh, Rudolf (1992). Erfahrungen mit Universitäten: Ein Interview. In: Luhmann, N. (Hrsg.), Universität als Milieu (aus der Reihe Kleine Schriften). Bielefeld: Cordula Haux, S. 100-125.
- Klomfaß, Sabine (2011): Hochschulzugang und Bologna-Prozess. Wiedbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2006): Vereinbarung der Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II.

- Kneidinger, Bernadette (2013). Geopolitische Identitätskonstruktionen in der Netzwerkgesellschaft, Medien - Kultur - Kommunikation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Köller, Olaf; Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Baumert, Jürgen (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Bd. 20, S. 27-39.
- Kohli, Martin (1978): Erwartungen an eine Soziologie des Lebenslaufs, in: ders. (ed.), Soziologie des Lebenslaufs, Darmstadt und Neuwied: Luchterhand, S. 9 - 31.
- Kohli, Martin (1980): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 299-319.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Band 37 (1985), Heft 1, S. 1-29.
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf. Ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Opladen: Leske und Budrich, S. 525-545.
- Kolip, Petra (2002): Geschlechtsspezifisches Risikoverhalten im Jugendalter. Empirische Befunde und theoretische Erklärungsansätze. Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz. Heidelberg: Springer 11, 45, S. 885-888.
- Krampen, Günter; Reichle, Barbara (2002): Frühes Erwachsenenalter. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag, S. 319-349.
- Krawietz, Johanna; Raithelhuber, Eberhard; Roman, Navina (2013): Übergänge in der Hochschule. In: Schöer, W.; Stauber, B.; Walther, A.; Böhnisch, L; Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 651-687.
- Kreitz, Robert (2000): Vom biographischen Sinn des Studierens. Die Herausbildung fachlicher Identität im Studium der Biologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krininger, Dominik (2016): Freundschaft und Studienzeit. In: Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger und Nicolle Pfaff (Hg.): Handbuch Peerforschung. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 427-438.
- Krüger, Hans Joachim; Maciejewski, Franz; Steinmann, Ingo (1982). Studentenprobleme. Psychosoziale und institutionelle Befunde. Frankfurt am Main: Campus.
- Krüger, Hans Joachim; Steinmann, Ingo; Stetefeld, Günter; Polkowski, Marlies; Haland-Wirth, Trin (1986). Studium und Krise. Frankfurt am Main: Campus.
- Kuh, G. D.; Stage, F. K. (1992). Student development. In: Clark, B.; Neave, G. (Hrsg.), The encyclopedia of higher education. Oxford: Pergamon Press, S. 1719-1730.
- Kurth, R.; Klier, S.; Pokorny, D.; Jurkat, H. B.; Reimer, C. (2007). Studienbezogene Belastungen, Lebensqualität und Beziehungserleben bei Medizinstudenten. In: Psychotherapeut, (52), S. 355-361.
- Kutscha, Günter (1991): Übergangsforschung- Zu einem neuen Forschungsbereich, in: Beck, Klaus; Kell, Adolf (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Deutscher Studienverlag, Weinheim, S. 113-155.

- Laskowski, Annemarie (2000). Was den Menschen antreibt, Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Lazarus, Richard S. & Folkman, Susan (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer, New York.
- Leccardi, Carmen (2005): Facing uncertainty. Temporality and biografies in the new century. In: Young, Vol. 2, No. 2, pp. 123-146.
- Lex, Tilly (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. München: DJI Verlag.
- Lessenich, Stephan (1995): Wohlfahrtsstaatliche Regulierung und die Strukturierung von Lebensläufen. In: Soziale Welt 46, 1, S. 51-69.
- Lessenich, Stephan (2013): Übergänge im Wohlfahrtsstaat. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 895-911.
- Liebermann, Sascha (2016): Erfahrungsbildung durch Krisenbewältigung. Konstitutive Momente eines wissenschaftlichen Studiums. In: Lischewski, Andreas (Hg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 189-212.
- Lischka, Irene (2009): Passfähigkeit versus Studierfähigkeit: Differenzierten hochschuleigene Auswahlverfahren als Brücke zwischen Schule und Hochschule? In: Keuffer, Josef; Hahn, Stefan (Hrsg.): TriOS. Übergang Schule- Hochschule. Berlin: LIT Verlag, S. 47-60.
- Litau, John; Walther, Andreas; Warth, Annegret; Wey, Sophia (2016) (Hrsg.): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Weinheim und Basel, Beltz Juventa:
- Livingstone, David. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: Kompetenz für Europa-Wandel durch Lernen- Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress, Berlin 1999. Berlin: Arbeitsgemeinschaft QUEM, S. 65-91.
- Löw, Martina (2001). Raumsoziologie. Frankfurt am Main, Suhrkamp:
- Marotzki, Winfried (1999): Bildungstheorie und allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, Leske und Budrich, S. 57-68.
- Marcia, James E. (1966). Development and validation of ego identity status. In: Journal of Personality and Social Psychology, 3, S. 55-558.
- Mayer, Karl Ulrich (2001): Lebensverlauf. In: Schäfers, B.N Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 446-460.
- Mead, George Herbert (1968). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (2006): Diversity. Die Macht des Einbezugs. Online verfügbar unter: https://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp. Stand. 30.08.2012.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. München: Waxmann.
- Meinhold, Marianne/Guski, Elin (1984) Einzelfallhilfe. In: Eyferth, Hanns; Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrs.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied und Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag.
- Metzger, Christiane; Schulmeister, Rolf (2011): Der tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget- Analysen. In:

- Nickel, S. (Hrsg.): Der Bologna- Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, S. 68-78.
- Meuth, Miriam (2014): „Wohnen“ und „Ausbildung“ als Teilübergänge zwischen Jugend und Erwachsenenesein. In: Hof, Christiane u.a. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Weinheim und Basel: Juventa.
- Misra, Ranjita; McKean, Michelle; West, S.; Russo, Tony (2000). Academic Stress of College Students: Comparison of Student and Faculty Perception. In: College Student Journal, 34(2), S. 236-246.
- Merriam, Sharan B.: How Adult Life Transitions Foster Learning and Development. In: New Directions for Adult and Continuing Education (2005), Band 108, S. 3-13.
- Mezirow, Jack (2000): Learning As Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress, Jossey- Bass, San Francisco.
- Millstein, D.G.; Litt, I.E. (1990): Adolescence health. In: Feldmann, S.S. und Ellittott, G.F. (Eds.) At the threshold: The development adolescence (pp. 431-456). Havard University press, Cambridge.
- Moos, Rudolf H. (Hrsg.) (1986): Coping with Life Crisis. An Integrated Approach. New York: Plenum Verlag.
- Multrus, Frank (2004). Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Dissertation an der Universität Konstanz. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus13267>, (letzter Aufruf 16.06.2016).
- Oswald, Frank; Wanka, Anna (2020): Zum Dialog von Psychologie und reflexiver Übergangsforschung- Beiträge aus der Psychologie der Lebensspanne und der Ökologischen Psychologie. In: Walther, A.; Stauber, B.; Rieger-Ladich, M.; Wanka, A. (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Parkes, Colin M. (1974): Vereinsamung. Die Lebenskrise bei Partnerverlust. Reinbek: Rowohlt.
- Parsons, Talcott (1951). The Social System. Glenscoe: Free Press.
- Parsons, Talcott (1979). Sozialstruktur und Persönlichkeit (3. Auflage). Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie, Verlagsabteilung.
- Pascarella, Ernest T.; Terenzini, Patrick. T. (1991). How College affects Students. Findings and Insights from Twenty Years of Research (Reihe The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series). San Francisco und Oxford, Jossey-Bass.
- Pascarella, Ernest T.; Terenzini, Patrick T. (2005). How College affects Students, Volume 2, A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Petzold-Rudolph, Kathrin (2018): Studienerfolg und Hochschulbindung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Portele, Gerhard; Huber, Ludwig (1995): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Huber, Ludwig (Hrsg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. Stuttgart/Dresden: Klett-Verlag für Wissen und Bildung, S. 92-113.
- Raithelhuber, Eberhard (2011): Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts. Opladen u.a.: Budrich UniPress.

- Richter, Matthias; Hurrelmann, Klaus; Klocke, Andreas ua. (Hrsg.) (2008): *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*. Weinheim und München: Juventa.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung- Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2009): *Kritik der Zeitverhältnisse Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe der Sozialkritik*. In: Rahel Jaeggi & Tilo Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosenthal, Gabriele (2014): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rosenthal, Gabriele (2015): *The social construction of individual and collective memory*. In: Sebald, Gerd; Wagle, Jatin (2015): *Theorizing Social Memories*. London: Routledge.
- Sarason, I.G.; Sarason, B. R. (Hrsg.) (1985): *Social Support. Theory, Research and Applications*. Nijhoff: Dordrecht.
- Schäffter, Ortfried: *Übergangszeiten - "Transitionen" und "Life Trajectories". Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf*, in: Schmidt-Lauff, Sabine; Felden, Heide von; Pätzold, Henning (Hgg.): *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19-34.
- Scherger, Simone (2009): *Lebensalter, Lebenslauf*. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 532-546.
- Scherr, Albert (2000): *Wissensaneignung als Bildungsprozess? Überlegungen zur Funktion pädagogischer Studiengänge und zur Rekonstruktion (sozia)pädagogischer Wissensformen*. In: Dewe, B. & Kurzt, Th. (Hrsg.): *Reflexionsbedarf und Forschungsperspektiven moderner Pädagogik*, Opladen: Leske & Budrich, S. 187-202.
- Scherr, Albert (2012): *Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretische nicht auflösbaren Paradoxie*. In: Bethman, Stephanie, Helfferich, Cornelia; Hoffman, Heiko, Niersmann, Debora (Hrsg.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 99-121.
- Scherr, Albert (Hrsg.) (2015): *Diskriminierung migrantischer Jugendliche in der beruflichen Bildung: Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt-Gürtler, Lucia Susanne Ulrike (2015). *Stressbewältigung und Lebensqualität im Bachelorstudiengang Psychologie*. Dissertation Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2018): *Kompetenzerwerb im Lebenslauf - Ergebnisse aus PIAAC und CiLL*. In: Hof, Christiane, Rosenberg Hannah (Hrsg.): *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer, VS Verlag.
- Schmidt-Lauff, Sabine; Felden, Heide von; Pätzold, Henning (Hgg.): *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag.

- Schmitz, Carmen (2009): Salutogenese. Eine Untersuchung zum Kohärenzgefühl von Studierenden. Tönning: Der Andere Verlag.
- Schulz-Nieswandt, Frank (2006): Sozialpolitik und Alter. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz- Nieswandt, Frank; Langehorst, Francis (2012): Minderjährige StudienanfängerInnen an der Hochschule- ein Problem? Eine Recherche- Studie unter Berücksichtigung eines breiteren bildungspolitischen Diskursrahmens. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas, Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (2013) : Übergänge eine Einführung. In: Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas, Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hrsg.). Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 14-36.
- Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung. In Krüger, H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (1984): Strukturen der Lebenswelt, Bs.2, Frankfurt am Main.
- Schütze, Fritz (1978): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien- dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, Bielfeld, 2. Auflage.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13,3, S.283-293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählen. In: Kohli, Martin; Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, S. 78-117.
- Schwarzer, Ralf (1996): Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Göttingen, Hogrefe Verlag.
- Schweppe, Cornelia (2002): Biographie, Studium und Professionalisierung- Das Beispiel Sozialpädagogik. Ergebnisse einer Studie zu Lebensgeschichten von SozialpädagogikstudentInnen. In Kraul, M.; Marotzki, W.; Schweppe C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 197-224.
- Schweppe, Cornelia (2006): Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Schwing, Rainer; Fryzer, Andreas (2010): Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Settersten, Richard A. (2003): Propositions and Controversies in Life-Course Scholarship. In. Settersten, R. A. (Hrsg.): Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Lifes. New York: Routledge. S. 15-48.
- Settersten, Richard A.; Thogmartin, Asia (2018): Flux: Insights into the Social Aspects of Life Transitions. Research in Human Development, 15, New York: Routledge, S. 360-373.
- Shavelson, Richard J.; Hubner, Judith J.; Stanton, George. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. In: Review of Educational Research, 46, S. 407-444.
- Sieverding, Monika; Schmidt, Laura, I.; Obergfell, Julia; Scheiter, Fabian (2013): Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplomstudierenden im Vergleich. Eine Erklärung unter Anwendung des Demand- Controll- Modells. In: Psychologische Rundschau 64, 2 S. 94-100.

- Sloterdijk, Peter (1978): *Literatur und Lebenserfahrung. Autobiographien der zwanziger Jahre.* München und Wien.
- Smart, John C.; Pascarella, Ernest T. (1986). Self-concept, development and educational degree attainment. In: *Higher Education*, 15, S. 1-15.
- Snyder, C. R. & Ford, C. E. (Hrsg.) (1987): *Coping with Negative Life Events. Clinical and Social Psychological Perspectives.* New York: Plenum.
- Solga, Heike (2009): Biographie Sollbruchstellen. Übergänge im Lebenslauf bergen Chancen und Risiken. In: *WZB-Mitteilungen*, 123, S. 6-7.
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2002): Junge Erwachsene, in: Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolff, Mechthild (Hrsg.): *Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe.* Weinheim und München: Juventa, S. 113-143.
- Stauber, Barbara; Pohl, Axel; Walther, Andreas (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener, Weinheim: Juventa Verlag.
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2013): Junge Erwachsene- eine Lebenslage des Übergangs? In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): *Handbuch Übergänge.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 270-290.
- Stauber, Barbara (2014): Backspin, freeze und powermoves. Zur Gestaltung biographischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Stichweh, Rudolf (2016): Studieren als Lebensphase. In: *Forschung & Lehren*, S. 85.
- Streblov, Lilian (2007). *Bezugsrahmen und Selbstkonzeptgenese.* Münster: Waxmann.
- Strübing, Jörg (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Teichler, Ulrich (1987): *Hochschule- Studium- Berufsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zur Vielfalt von Hochschulen und deren Auswirkungen.* Bad Honnef: Bock.
- Tiefel, Sandar (2004): *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Truschkat, Inga (2013): *Biografie und Übergang.* In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A.; Böhnisch, L.; Lenz, K. (Hrsg.) *Handbuch Übergänge.* Weinheim und Basel: Beltz-Juventa, S. 44-63.
- Turner, Victor (2005): *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur.* Neuaufgabe 2005. Frankfurt/New York.: Campus-Verlag.
- Van Gennep, A. (1909): *Les rites de passage. Étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, de funérailles, des saisons, etc.,* Paris.
- van Gennep, Arnold (2005): *Übergangsriten. (Les rites de passage).* 3., erw. Aufl. Frankfurt u.a.: Campus-Verl. {[u.a.]}
- Vöttiner, Andreas; Woisch, Andreas (2012). *Studienqualitätsmonitor 2010. Studienqualität und Studienbedingungen.* HIS: Forum Hochschule. 4/2012. .
- Vosgerau, Klaus (2005). *Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt: Theorie und Wandel des Feldes; mit einer Fallstudie zur fachspezifischen Erfahrung der Großstadt.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Wagner, Wolf (2012): Uni-Angst und Uni- Bluff heute. Wie studieren und sich nicht verlieren. Berlin: Rotbuch Verlag.
- Waldenfels Bernhard (2008): Universität als Grenzort. In: Ulrike Haß und Nikolaus Müller-Schöll (Hg.): Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution. 1. Aufl., digitale Originalausgabe. Bielefeld: transcript Verlag (Kultur- und Medientheorie), S. 11-25.
- Walther, Andreas (2011): Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
- Walther, Andreas (2013): Übergängen im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas, Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hrsg.). Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 14-36.
- Walther, Andreas (2014): Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstrukturierung. In: Hof, Christiane u.a. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Walther, Andreas; Stauber, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wanka, Anna et al. (Hrsg. (2020): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Walther, Andreas (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Schmidt-Lauff, Sabine; Felden, Heide von; Pätzold, Henning (Hrsg): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Walther, Andreas (2017): Übergänge im Lebenslauf gestalten. Neues DFG-Graduiertenkolleg „Doing Transitions“ untersucht, wie Phasen der Unbestimmtheit individuell und gesellschaftlich konstruiert und bewältigt werden. In: Uni-Report, Nr. 2., 12. April, 2017. S. 7.
- Wanka, Anna.; Rieger-Ladich, Markus; Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2020): Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: Walther, Andreas; Stauber, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wanka, Anna et al. (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 11-38.
- Weiss, Robert S. 81074): The provisions of social relationships. In: Rubin, Zick (Hrsg.): Doing unto others. Englewood Cliffs.Prentive Hall, NJ, S. 17-26.
- Welzer, Harald (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse, Tübingen: Ed. Diskord.
- Wiesner, Gisela; Wolter, Andrä (Hrsg.) (2005): Die lernende Gesellschaft, Weinheim: Juventa.
- Wild, Steffen, (2013): Wertorientierung und Hochschulsozialisation- eine Panelstudie. Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Online unter: https://phbl-opus.phlb.de/files/38/dissertationen_wild_2013.pdf, (letzter Aufruf 16.06.2016).

- Wulff, Anne (2013): Statuspassage Studienbeginn. Zwischen Vergemeinschaftung und Resilienz. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos (Studien zum sozialen Dasein der Person).
- Wustmann, Corinna (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Zinnecker, Jürgen (1981). Jugend 81: Porträt einer Generation. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (hrsg.). Jugend 81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder, S. 80-123.
- Zwengel, Almut (2004). Je fremdländischer desto besser? Wiesbaden: Deutscher UniversitätsVerlag.

Anhang

DOING TRANSITIONS
DOING TRANSITIONS
DOING TRANSITIONS

GOETHE
UNIVERSITÄT
FRANKFURT AM MAIN

ERHARD KAREL
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

DFG

Interviewpartner*innen für Studie gesucht

Worum geht's?

In meiner Studie „Studium als biografischer Übergang“ interessiere ich mich für deine Erfahrungen und Strategien im Studienalltag. Deshalb bin ich auf der Suche nach Studierenden, die meine Studie mit einem Interview unterstützen möchten.

Wer kann mitmachen?

Studierende

- aller Studienfächer
- aller Semester

Was gibt es dafür?

Als Aufwandsentschädigung erhältst du einen Gutschein in Höhe von 25 € in einem Geschäft oder Café deiner Wahl. Es besteht auch die Möglichkeit, dass das Geld für eine Organisation, die du unterstützen möchtest, gespendet wird.

Was passiert mit meinen Daten?

Das Interview wird auf Tonband aufgezeichnet und verschriftlicht. Alle persönlichen Daten werden dabei unkenntlich gemacht, ausschließlich für die Studie verwendet und nicht an Dritte weitergegeben.

Was muss ich machen, wenn ich gerne an der Studie teilnehmen möchte?

Wenn du gerne mitmachen möchtest, dann würde ich mich sehr über eine E-Mail oder einen Anruf freuen.



Mein Name ist Kathrin Henrich, ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Graduiertenkolleg "Doing Transitions" an der Universität Tübingen. Mehr Informationen zu mir und zum Kolleg, findest du auf unserer Homepage: <https://www.doingtransitions.org/>

Tel: ****/*****

E-Mail: Kathrin.henrich@uni-tuebingen.de

Internet: <https://www.doingtransitions.org/team/kathrin-henrich>



Jasmin Donlic (Hrsg.)

Qualitative Methoden in der Forschungspraxis

Perspektiven, Erfahrungen
und Anwendungsfelder

*2023 • 281 Seiten • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2663-9 • eISBN 978-3-8474-1825-2*

Das Buch bietet einen praktischen Einblick in zahlreiche Anwendungsfelder qualitativer Sozialforschung. Die Autor*innen setzen sich mit methodischen und methodologischen Fragen, Debatten und Diskursen auseinander und behalten dabei konkrete Projekte und Forschungsgegenstände im Blick.

Der kompakte Überblick über die vielfältigen qualitativen Methoden und ihre jeweilige Einbettung in einen Anwendungszusammenhang machen das Buch zu einem praktischen Ratgeber für die verschiedenen Fachdisziplinen innerhalb der Sozial- und Kulturwissenschaften.

www.shop.budrich.de

Der Übergang ins Studium ist für viele eine der wichtigsten Veränderungen im Lebensweg. Welche Erfahrungen machen Studierende? Wie gehen sie mit diesen Erfahrungen um? Die Studie wertet biographisch-narrative Interviews aus und bietet einen subjektorientierten reflexiven Blick auf das Studium als Übergang. Es wird gezeigt, dass die Themen, die im Studium für die Menschen relevant werden, ähnlich sind, sie diese jedoch in unterschiedlichen Modi des Doing-Transition gestalten.

Die Autorin:

Dipl.-Päd. Kathrin Henrich, Universität Tübingen

DOING TRANSITIONS
DOING TRANSITIONS
DOING TRANSITIONS

ISBN 978-3-8474-2754-4



9 783847 427544

www.budrich.de