

Profil 12:

**Transformationen in der beruflichen Bildung –
Handlungsräume und Gestaltungsfelder der
Wirtschafts- und Berufspädagogik**

Digitale Festschrift für
H.-HUGO KREMER



Hannah SLOANE

(Universität Paderborn)

**Zwei Perspektiven auf den Übergang in ein Studium: eine
imaginäre Diskussion zwischen Wirtschaftspädagogik und
Soziologie**

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil12_kremer/sloane-h_profil12.pdf

in

bwp@ Profil 12 | Juni 2025

**Transformationen in der beruflichen Bildung –
Handlungsräume und Gestaltungsfelder der Wirtschafts-
und Berufspädagogik**

Hrsg. v. **Petra Frehe-Halliwell, Marie-Ann Kückmann
& Franziska Otto**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2025

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Zwei Perspektiven auf den Übergang in ein Studium: eine imaginäre Diskussion zwischen Wirtschaftspädagogik und Soziologie

Abstract

Der Übergang in die Universität wird in verschiedenen Disziplinen auf verschiedene Arten beforscht. In diesem Beitrag zeige ich zwei der möglichen Perspektiven auf. Aus einer verstehenden Perspektive zeige ich, wie komplex sich die Identitätskonstruktionen von Studienanfänger*innen darstellen. Dabei nehme ich den Ausgang bei den Individuen, die den Übergang erleben. Ich berichte dann von Erfahrungen, die ich in der Gestaltung und Betreuung eines flächendeckenden, curricular verankerten Peer Mentoring Programms gemacht habe. Hierbei liegt der Ausgang bei den Herausforderungen der Studieneingangsphase und der Frage danach, wie diesen begegnet werden kann. Abschließend zeige ich in Rückgriff auf das Konzept von Forschung in Innovationsarenen (Kremer, 2014), dass beide Perspektiven zusammen denkbar sind.

Two Perspectives on the Transition into University: an imaginary conversation between vocational education and sociology

Different disciplines look at and research the transitional period into university differently. I will use two possible perspectives to show the complexity. Coming from interpretative sociology, I will talk about individual students' identity construction. The focus points are the individuals who experience the transition. Then I talk about the experiences I made while organizing and designing a large-scale peer mentoring programme for all first-year students in a business programme. The focus lies on the challenges that occur during students' first year. I ask the question how these challenges can be countered with a mentoring programme and how this should be designed. Drawing on the concept of "arenas for innovation" (Kremer, 2014, own translation), I finally show a way to possibly integrate those two perspectives.

Schlüsselwörter: *Übergang in die Hochschule; Identität; Ungleichheiten; Innovationsarenen*

1 Der Übergang in die Universität als Forschungsfeld

Der Übergang in die Universität ist für viele junge Menschen eine sehr relevante Phase in ihrem Leben. Im Wintersemester 2023/24 waren ca. 2,9 Mio. Studierende an Universitäten und Hochschulen immatrikuliert, hiervon 481.962 Studienanfängerinnen und Studienanfänger (CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, 2024). Mit dem Studienbeginn sind für Individuen viele Wünsche, Hoffnungen, aber auch Schwierigkeiten verbunden. Diese Zeit im Leben der Studierenden bedeutet vielfältige Veränderungen: sie wohnen vielleicht zum ersten

Mal in ihren Leben allein, oftmals in einer neuen Stadt (Kremer et al., 2018). Der Studienbeginn fällt aus „entwicklungspsychologischer Sicht in eine Entwicklungsphase, die als Spätadoleszenz bezeichnet und häufig von Krisen sowie Konflikten begleitet wird“ (Fuge, 2016, S. 11). Das Lernen an der Universität unterscheidet sich von dem, was sie zuvor in der Schule oder im Berufsleben gewöhnt waren (Black, 2022; Briggs et al., 2012). Im Gegensatz zu schulischen Kontexten müssen Entscheidungen bezüglich Schwerpunktsetzung und Studienausrichtung selbstständig und unter großer Unsicherheit getroffen werden. Im Gegensatz zu beruflichen Kontexten steht Studierenden oft weniger Geld zur Verfügung und Aufgaben müssen selbstständig und selbstorganisiert erledigt werden.

Das erste Studienjahr ist weichenstellend für den weiteren Verlauf des Studiums (Krause & Coates, 2008). Der Zusammenhang zwischen den Erfahrungen im ersten Studienjahr und dem Studienerfolg ist in Deutschland durch den Bologna-Prozess weiter verstärkt worden, da durch die Modularisierung von Studiengängen und der Einführung von Leistungspunkten eine frühzeitigere und auch stärkere Verknüpfung von Prüfungen und Lernprozessen stattfindet (Fuge, 2016). Dies zeigt sich unter anderem in hohen Abbruchquoten im Bachelor: so lag die Studienabbruchquote im universitären Bachelorstudium für die Anfangsjahrgänge 2016 und 2017 bei ca. 32 Prozent (Heublein et al., 2022). Auch für Personen, die später ihr Studium abbrechen, deuten sich oftmals Probleme oder Nicht-Passungen schon im ersten Studienjahr an. Gleichzeitig wird der nicht erfolgreich absolvierte Übergang als individuelles Scheitern interpretiert, selbst wenn diesem strukturelle Ungleichheiten zugrunde liegen, wodurch er weiterhin besondere Bedeutung für Individuen hat. Dass der Übergang durch Ungleichheiten beeinflusst wird, ist insofern besonders problematisch, da in Deutschland die Verteilung von sozial als wertvoll interpretierten Positionen (im Sinne von beruflichen Positionen ebenso wie von gesellschaftlichen und politischen) über den Abschluss von Bildungszertifikaten organisiert ist (Hradil, 2016; Solga, 2013).

Daher ist dieser Übergang in die Hochschule Gegenstand vielfältiger Forschung, (bildungs-) politischer Diskussionen und hochschuldidaktischer Überlegungen – und auch individuell für Personen eine relevante Situation in ihrer Bildungsbiographie. Je nach disziplinärer Verortung der Forschung werden durchaus unterschiedliche Aspekte beleuchtet und für relevant erklärt. In der sozialwissenschaftlichen Übergangsforschung wird der Studienbeginn als krisenhafte Transition (Welzer, 1993) interpretiert, als biographische Krise (Alheit & Dausien, 2000) oder als Übergang in eine neue Kultur (Brandt & Schmöckel, 2024; Jenert, 2012) beschrieben. Die Soziologie fokussiert oftmals eher auf Makro-Ebene angesiedelte Fragen der gesamtgesellschaftlichen Ungleichheit – hier wird beispielsweise anhand quantitativer Befunde gezeigt, dass es Ungleichheiten gibt und dass Personen, deren Eltern keine akademischen Abschlüsse besitzen, seltener den Weg an die Universität finden und ihr Studium, wenn sie es aufnehmen, öfter abbrechen (Becker, 2011; Möller et al., 2020; Müller & Pollak, 2016). Strukturanalytische Ansätze decken Ungleichheiten schon auf rein quantitativer Ebene auf. Die großen sozialstrukturellen und quantitativen Erhebungen zur Situation der Hochschule – z. B. die Sozialerhebung zur Lage der Studierenden (Middendorff et al., 2017), der Studierenden survey (Multrus et al., 2017) und die Studierendenbefragung (Kroher et al., 2023) – zeigen alle einen deutlichen

Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und der Entscheidung für und den erfolgreichen Übergang in die Hochschule. Der Übergang macht dementsprechend Anpassungsleistungen notwendig, damit Studierende den Aufgaben und Erwartungen der universitären Lehre gerecht werden können. Devlin betont die Notwendigkeit, diese Anpassungsprozesse nicht nur einseitig, also von Studierendenseite, zu betrachten, sondern als Verknüpfung von individuellen und institutionellen Faktoren (Devlin, 2013). Daher setzt sich die Hochschuldidaktik eher mit Fragen auseinander, die auf die Verbesserung der Studiensituation zielen. Auch die Wirtschaftspädagogik fokussiert oftmals didaktische Fragestellungen oder die Frage danach, wie der Übergang gestaltet werden kann. Es finden auch Überlegungen dahingehend statt, wie der Übergang aus beruflichen Ausbildungen in die Universität erleichtert werden (Jüttler & Schumann, 2018) bzw. wie die Hochschule für Zielgruppen geöffnet werden kann, die traditionell diesen Weg eher nicht wählen. In der eher psychologisch geprägten Forschung wird der Studienbeginn als kritisches Lebensereignis (Filipp & Aymanns, 2018) oder als Entwicklungsaufgabe (Havighurst, 1972) verstanden. Psychologische Forschung setzt sich mit der emotionalen Wahrnehmung des Studienbeginns (Postareff et al., 2017) ebenso auseinander, wie mit Fragen der Prokrastination (Koppenborg et al., 2024) und der Selbstwirksamkeit (Sarcletti & Müller, 2011).

Der Übergang in die Hochschule kann daher aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, beforscht oder auch gestaltet werden. Ich möchte im Rahmen dieses Texts zwei der möglichen Perspektiven zumindest andeuten. So zeige ich aus einer primär verstehenden Perspektive, wie komplex sich die Identitätskonstruktionen von Studienanfänger*innen darstellen. Ich berichte dann von Erkenntnissen, die ich durch die Gestaltung eines Peer Mentoring Programms gewinnen konnte. Je nach eingenommener Perspektive ist das Ziel der Forschung, den Übergang bzw. das individuelle Erleben dessen zu verstehen oder diesen zu gestalten. Beide von mir eingenommenen Perspektiven haben den normativen Anspruch, den Übergang gerechter zu machen, indem Ungleichheiten aufgedeckt werden oder Möglichkeiten entwickelt werden, diesen zu begegnen.

2 Den Übergang verstehen

Meine hier beschriebene individuelle Forschung nimmt ihren Ausgang bei den Individuen, die den Übergang erleben. Da Identität in der Krise herausgefordert (Hall, 1994) und sichtbar wird (Hall in Rückgriff auf (Derrida, 2021)), bietet sich der Studienbeginn zur Erforschung von Identitätskonstruktionen an. Ich stelle die Frage danach, wie diese Individuen ihre Identität(en) in krisenhaften Übergängen (neu) konstruieren. Mir geht es um subjektive Wahrnehmungen, Einschätzungen und Narrativen. Daher verorte ich mich in der verstehenden, interpretativen Sozialforschung (in der Tradition nach Fritz Schütze (1983) und Gabriele Rosenthal (2015)).

Der Studienbeginn stellt sich für viele Individuen als Krise dar; dies gilt insbesondere für den Übergang in wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge. Das individuelle Erleben des Studienbeginns ist hochkomplex und kann nicht durch einfache Ursache-Wirkungs-Argumentationen beschrieben werden. Die Wahrnehmung als Krise hängt von der individuellen Interpretation der einzelnen Studierenden ab und wird von sechs Faktoren beeinflusst (Sloane, im Druck): (1)

(Un-)Vorhersehbarkeit des Übergangs, (2) (Un-) Kontrollierbarkeit des Übergangs, (3) Struktur des Übergangs, (4) biographischer Hintergrund der Studierenden, (5) den Studierenden zur Verfügung stehende Ressourcen und (6) soziale Integration. Diese Einflussfaktoren können für sich allein genommen nicht vollumfänglich die Krise zu Studienbeginn erklären, da die Identitäten der Studierenden herausgefordert werden und sich komplexer darstellen.

Der Studienbeginn und die damit zusammenhängende potenzielle Krise kann als typisch für die Postmoderne, wie Hall sie versteht, gesehen werden. Nach Hall kennzeichnet sich die Postmoderne dadurch, dass Individuen an vielen Stellen ihres Lebens das Gefühl haben, „recently migrated“ (Hall, 1987, S. 44) zu sein. Die vielfältigen Veränderungen in ihrem Leben und in ihrer Umwelt führen dazu, dass die zuvor vermeintlich gesicherte Identität konstant herausgefordert wird und somit Identitätskrisen quasi vorprogrammiert sind: „we are confronted by a bewildering, fleeting multiplicity of possible identities, any of which we could identify with“ (Hall, 1992, S. 277). Die Regeln des Zusammenseins und der Gesellschaft werden undurchsichtiger und Lebensentwürfe vielfältiger und unfixierter. Diese Veränderungen beeinflussen fundamental, wie Individuen ihre Identität konstruieren: die Konstruktion wird ihnen bewusster, da Identität sich ihnen nicht mehr als stabil, sondern im Gegenteil als etwas Flexibles und dauerhaft Herausgefordertes darstellt. Dieses Bewusstwerden bedeutet nicht, dass die Identität in der Postmoderne wirklich fundamental anders ist: „But my experience now is that what the discourse of the postmodern has produced is not something new but a kind of recognition of where identity always was at“ (Hall, 1987, S. 44). Identität wird nur dann zu etwas, über das Individuen nachdenken (müssen), wenn diese sich in der Krise befindet (Mercer, 1998). Der Prozess der Identitätskonstruktion ist nicht abschließbar, ebenso wenig wie der Prozess der Bedeutungsschaffung, den Hall im Anschluss an Derrida versteht (Hall, 1992). Bedeutung ist abhängig von Sprache: „language is central to meaning and culture and has always been regarded as the key repository of cultural values and meanings“ (Hall, 2013a, S. 1). Die Verbindung von Bedeutung und Sprache erfolgt über zwei „systems of representation“ (Hall, 2013b, S. 17); erstens sind Objekte Personen und Geschehnisse korreliert mit „a set of concepts or mental representations“ (Hall, 2013b, S. 17), die notwendig sind, um die Welt zu verstehen. Das zweite Repräsentationssystem ist die aus Zeichen bestehende Sprache, die notwendig ist, damit jene mentalen Repräsentationen kommuniziert werden können. Repräsentation verbindet drei Elemente – Dinge, Konzepte und Zeichen der Bedeutungsproduktion, ist dabei jedoch insofern willkürlich, dass es keine eindeutigen Verbindungen zwischen den einzelnen Aspekten gibt. Nach Derrida wird Bedeutung nur dann produziert, „wenn deren unbegrenzter Aufschub und Verschiebung, das Gleiten der Signifikanten, angehalten wird“ (Winter, 2011, S. 478). Da „[j]edes scheinbar gegenwärtige Element des Bedeuten [...] sich auf ein anderes als es selbst“ (Kimmerle, 1992, S. 85) bezieht, wird Bedeutung durch den Vergleich mit früheren oder möglichen zukünftigen Bedeutungen konstituiert. Diese Wichtigkeit der Differenzen bezeichnet Derrida mit dem Neologismus *différance* (Derrida, 2021). Identität kann von Individuen daher nur in sog. willkürlichen Pausen und in den dort vorgenommenen Positionierungen (Hall, 2021) wahrgenommen werden. Identität kann zusammenfassend mithilfe dreier Merkmale beschrieben werden: Identität ist ein Prozess kontinuierlicher Identifikation (Hall, 1996) und wird im Rahmen von Erzählungen bzw. Narrationen, die nicht außerhalb von Repräsentation sind, (Hall, 1994) und über Differenzen (Hall, 2013a) konstruiert. Identität ist ein „Schnittpunkt, an dem sich ein

Ensemble neuer theoretischer Diskurse überschneidet und ein Ensemble neuer kultureller Praktiken entsteht“ (Hall, 1994, S. 66).

Um die Identitätskonstruktionen von Studienanfänger*innen in ihrem ersten Semester zu verstehen, habe ich mit zwölf Studierenden je zwei Interviews geführt; zu Beginn des ersten Semesters (zwischen Oktober und November) und zum Ende der ersten Klausurenphase (zwischen Februar und April). Ich habe diese frei-assoziativ narrativen Interviews (Hollway & Jefferson, 2008) mit einer Kombination der biographischen Fallrekonstruktion (Rosenthal, 1995; Rosenthal & Fischer-Rosenthal, 2013) und einer diskurstheoretischen Positionierungsanalyse (Bamberg, 2004) ausgewertet. Mit diesem Erhebungsdesign kann ich die oftmals unbewussten Prozesse der Identitätskonstruktion sichtbar machen, ohne dabei die Komplexität zu verkürzen. Die Krise des Übergangs dient dabei, in Kombination mit der Interviewsituation, als willkürliche Pause, wodurch die Individuen über ihre Identität sprechen und diese in den Blick nehmen können. Außerdem sind es die Veränderungen im Übergang, insbesondere die, die Selbstnarrationen der Studierenden betreffen, die ein Innehalten und über die Identität nachdenken erst notwendig machen. Die Kombination der Auswertungsmethoden ermöglicht es mir, die drei Aspekte der kulturellen Identität in ihrer Komplexität herauszuarbeiten. Der zweite und erste sequenzielle Auswertungsschritt – die „Text- und thematischen Feldanalyse“ (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 2014, S. 153) –, dient dazu, das erzählte Leben (Fischer-Rosenthal, 1996) der Befragten zu rekonstruieren und gibt mir daher Hinweise über die Selbstnarrationen der Studienanfänger*innen. Der dritte Analyseschritt fokussiert das erlebte Leben (Rosenthal, 2010). Die Analyse bietet Einblicke in die Konstruktion der Identität über Differenzen. Ich habe den vierten Schritt – die Feinanalyse einzelner Sequenzen – im Sinne einer diskurstheoretischen Positionierungsanalyse durchgeführt, wodurch ich Erkenntnisse über den Aspekt der Identität als kontinuierliche Identifikation erhalten habe.

Alle drei Merkmale der (kulturellen) Identität können im Übergang in die Hochschule – oder auch in anderen Übergängen in Bildungs- oder Berufsbiographien – herausgefordert werden oder auf der anderen Seite zu Herausforderungen führen. So können Identitätskrisen auftreten, weil der Studienbeginn die Selbstnarrationen der Studierenden herausfordert; wenn also Erfahrungen, die sie machen und ihr Umgang mit diesen nicht zu dem passen, wie sie sich selbst präsentieren und verstehen. Beispielsweise kann für Personen, für die ihre Selbstnarration als jemand, der oder die die Welt und sich selbst gut versteht, identitätsrelevant ist, ein Studienbeginn, der anders abläuft und nicht mit ihren Erwartungen übereinstimmt, durchaus kritisch sein. Dieses Nicht-Zusammenpassen von Selbstnarration und Erfahrungen im Studium kann jedoch auch eine positive Krise hervorrufen. So habe ich eine Studentin befragt, die nur studiert hat, weil sie keinen Ausbildungsplatz für das Jahr erhalten hat und die Zeit überbrücken wollte. Sie stellt dann mit Erstaunen und Glück fest, dass ihr das Studium Freude bereitet und sie dies doch kann.

Ebenso können Schwierigkeiten, die Subjektposition „Student*in“ einzunehmen oder diese mit anderen identitätsrelevanten Subjektpositionen zu vereinbaren, die Identität herausfordern und den Übergang zur krisenhaften Erfahrung werden lassen. Wenn es jedoch gelingt, die Subjektposition „Student*in“ einzunehmen, kann dies sogar Krisen, die beispielsweise aus Leistungsproblemen erwachsen könnten, verhindern. Das Einnehmen der Subjektposition wird nicht von

allen Befragten als positiv eingeschätzt; für eine Person ist dies höchst negativ, da für ihn Student sein bedeutet, „Grünschnabel“ zu sein, was nicht zu seiner Selbstpositionierung als jemand, der die Welt versteht, passt.

Differenzerfahrungen führen für sich genommen in der Regel nicht zu Identitätskrisen, können diese jedoch verstärken. Studierende erleben Differenzerfahrungen im Übergang in die Universität aufgrund des Bildungshintergrunds ihrer Eltern – was ich in Rückbezug auf Pierre Bourdieus Konzept des Habitus (Bourdieu, 1987, 2018) als habituelle Differenzerfahrungen bezeichne – ebenso wie aufgrund von Migrationserfahrungen – eigene oder die ihrer Familie – und aufgrund ihres Genders. Der Einfluss sozialer Ungleichheit betrifft auch unbewusste Aspekte – gekennzeichnet durch den Habitus – der Identitätskonstruktion und ist somit weitreichender als rein strukturelle Merkmale des Übergangs. Ich konnte außerdem zeigen, dass der Studienbeginn eine Krise darstellen kann, wobei individuell unterschiedlich ist, wie das Ausmaß und die Folgen der Krise sind. Krisenerfahrungen können sich daraus ergeben, dass sich die Erwartungen an das Studium im Allgemeinen bzw. an den spezifischen Studiengang nicht erfüllen. Wenn dann die Selbstnarration dadurch herausgefordert wird, kann sich eine Krise auch als Identitätskrise zeigen. Wenn die Studienanfänger*innen nicht das Gefühl haben, ihren Studienerfolg selbst in der Hand zu haben, kann dies auch zu einer Krise führen. Ein weiteres großes Thema für die von mir befragten Studierenden ist das Fach Mathematik, welches sich für viele als die fachlich größte Herausforderung ihres ersten Semesters darstellt. Die anderen fachlichen Inhalte werden eher bezogen auf das Interesse, dass die Studierenden daran haben oder eben nicht haben, thematisiert. Das Mentoring-Programm, an dem die Befragten alle teilgenommen haben, wird als förderlich eingeschätzt. Die Befragten thematisieren außerdem ihre Wohnsituation, da für viele das Studium mit dem Ausziehen aus dem Elternhaus zusammenhängt. Von diesen strukturellen Aspekten des Studiums hat insbesondere die mathematische Einführungsveranstaltung eindeutigen Einfluss auf die Wahrnehmung als Krise. Bei den von mir befragten Personen stellt sich der Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und den Erfahrungen der Studieneingangsphase komplex dar. Zwar empfinden alle drei Personen, deren Eltern einen akademischen Abschluss besitzen, ihr Studium nicht als Krise, jedoch gibt es auch Personen, die durchaus als bildungsfern zu bezeichnen wären, die ihren Studienstart unkritisch einschätzen. So positioniert sich eine meiner Befragten eindeutig als Studentin der ersten Generation und schöpft dadurch Kraft und Ressourcen, weil sie spezifische Angebote nutzt. Die Finanzierung des Studiums ist für viele der Befragte auf verschiedenen Ebenen ein Thema, so geht für eine Person, die vorher mehrere Jahre im Ausbildungsberuf gearbeitet hat, der Beginn des Studiums mit Einkommenseinbußen einher, die jedoch als Investition in die Zukunft interpretiert und daher nicht als kritisch eingeordnet werden. Die Familie der Befragten stellt sich oftmals als Ressource da, auch wenn die Eltern keinen direkten eigenen Bezug zum Studium haben. Ebenso kann die Familie jedoch auch großer Auslöser einer empfundenen Krise sein, wenn die vermeintlichen Erwartungen der Eltern nicht erfüllt werden können – oder die Studienentscheidung nicht von den eigenen Wünschen, sondern denen der Eltern beeinflusst wird. Auch andere Beziehungen nehmen Einfluss auf die Wahrnehmung des Studienbeginns als Krise. Sowohl Freund*innen als auch Partner*innen können als Ressource oder als Hindernis empfunden werden. Die Krisenerwartungen stellen sich vielfältig und komplex dar – ein Aspekt, der für eine Person hinderlich ist, kann für eine andere Person komplett

unterschiedlich eingeordnet werden, was oftmals mit den Selbstnarrationen und Positionierungen der Personen, also mit ihrer Identität zusammenhängt. Soziale Ungleichheit spielt eine vielfältige, komplexe Rolle im Kontext von Identitätskonstruktionen im Übergang. Krisenerfahrungen, die es den Studierenden durchaus erschweren können, ihr erstes Semester erfolgreich zu absolvieren, hängen oft von Differenzerfahrungen ab. Ebenso sind Selbstnarrationen von vorherigen Erfahrungen geprägt, wodurch sich Ungleichheiten über mehrere Phasen des Bildungssystem aufbauen können und verinnerlicht werden.

Meine Forschung hilft mir und anderen, die individuelle Wahrnehmung des Übergangs besser zu verstehen. Ich kann zeigen, dass die Identitätskonstruktionen der Studienanfänger*innen komplex und vielfältig sind, trotzdem jedoch von Ungleichheitsfaktoren beeinflusst werden. Forschung bietet so die Möglichkeit, Dinge, Phänomene und individuelle Wahrnehmungen zu verstehen. Den nächsten Schritt, also das Nutzen der Erkenntnisse, um aktiv Veränderungen im System vorzunehmen, gehe ich an dieser Stelle nicht.

3 Den Übergang gestalten

Insbesondere in Studiengängen, die sich durch hohe Studierendenzahlen und eine heterogene Studierendenschaft auszeichnen, werden im Kontext dieser individuellen Herausforderungen individualisierte Betreuungsangebote notwendig, um die Studierenden bei ihrem Übergang zu begleiten (Heyden & Radojewski, 2012; Kremer & Sloane, 2020). Der Übergang in die Universität ist, wie ich gezeigt habe, ein relevantes Feld, in dem Ungleichheiten reproduziert werden. Um Ungleichheiten zu begegnen und langfristig für mehr Fairness sorgen zu können, wird die Gestaltung von Betreuungsangeboten an der Hochschule zu einem pädagogischen Handlungsfeld. Es sind in den letzten zehn Jahren insbesondere im Rahmen großflächiger Förderprogramme wie dem Qualitätspakt Lehre I und II vielfältige Maßnahmen und Programme entwickelt worden, um den Studienanforderungen in der Studieneingangsphase zu begegnen. Trautwein und Bosse identifizieren vier Dimensionen von Studienanforderungen in der Studieneingangsphase: (1) Inhaltlich: Anforderungen im Umgang mit dem Studienfach, (2) Personal: Anforderungen in der Selbst- und Lebensorganisation, (3) Sozial: Anforderungen des sozialen Miteinanders und (4) Organisatorisch: Anforderungen institutioneller Rahmenbedingungen (s. hierzu Bosse et al., 2019, S. 28). Maßnahmen können an verschiedenen Bereichen dieser Studienanforderungen ansetzen – so fokussieren beispielsweise Vorkurse die inhaltlichen Anforderungen (Bauer et al., 2022; Koo et al., 2022), während Online-Self-Assessments und Informationsmaterial zur Studienorientierung auf die fachliche Orientierung zielen (Bosse et al., 2019) und die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen oftmals im Rahmen von Workshops umgesetzt wird (Kleine et al., 2024).

Ein mögliches Betreuungsangebot stellen Mentoringprogramme dar, welche genutzt werden können, da viele „Berufsbiographien [...] sehr eindrucksvoll [zeigen], wie persönliche Förderung und emotionale Unterstützung nicht nur Lebenswege, sondern auch Karrierewege und die intellektuelle Entwicklung prägen“ (Fuge, 2020, S. 81). Mentoring kann Studierenden, deren Eltern keine akademischen Abschlüsse besitzen oder die aus anderen Gründen „untypisch“ sind, Einblicke in die universitäre Welt bieten und ihnen das Ankommen in dieser erleichtern

(Fuge, 2017). Somit können Mentoringprogramme genutzt werden, um Ungleichheiten zu begegnen. Je nach Ausrichtung und Ausgestaltung des Programms können potenziell alle vier Dimensionen der Studienanforderungen fokussiert werden.

Beispielhaft sei an dieser Stelle auf ein flächendeckendes Peer Mentoring Programms an der Universität Paderborn eingegangen, welches ich mit H.-Hugo Kremer gemeinsam gestalten durfte. Hierbei wurden im Rahmen eines Bachelormoduls Studierende höherer Fachsemester dafür ausgebildet, als Mentor*innen für Erstsemesterstudierende desselben Studienfachs zu fungieren. Jedes Wintersemester wurden ca. 600 Studienanfänger*innen zweier wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge in Kleingruppen von zwei gemeinsam agierenden Mentor*innen begleitet. Das Programm war auf zwei Weisen curricular verankert: für die Mentees war die Teilnahme in zwei verpflichtenden betriebswirtschaftlichen Einführungsveranstaltungen in ihrem ersten Studienjahr integriert; für die Mentor*innen waren zwei Mentoring-Module in ihrem Wahlbereich wählbar. In der Zeit, in der ich das Programm organisiert habe, wurden jedes Wintersemester ca. 100 Mentor*innen in einem wirtschaftspädagogischen Modul (5 ECTS) ausgebildet. Innerhalb des Moduls wurden die Mentor*innen von sog. Mentorenbetreuer*innen begleitet und ihnen wurde die Möglichkeit zum Austausch geboten. Die Erstsemesterstudierenden wurden Kleingruppen mit jeweils 12-15 Mitgliedern zugeordnet. Zusammen mit den Teamern der Fachschaften haben die Mentor*innen schon in der Orientierungswoche mit den Erstsemesterstudierenden Kontakt aufnehmen können. So wurde die Basis für ein vertrauensvolles Verhältnis geschaffen, welches das gemeinsame Miteinander im weiteren Semesterverlauf beeinflusste. Im Wintersemester stand das Ankommen an der Universität im Vordergrund, die genauen Inhalte haben die Mentor*innen gemeinsam mit ihren Menteegruppen gestaltet. Ein Teil der Mentor*innen hat im Sommersemester ein aufbauendes Modul (5 ECTS) besucht und ihre Mentees ein weiteres halbes Jahr begleitet. Dort lag der Fokus auf der Erstellung einer Studienverlaufsplanung, die die Mentees zur Reflexion ihrer Studienziele anregen sollte. Ergänzend hierzu haben wir ein Reflexionstool eingesetzt, um diese Prozesse weiter anzuregen (Mauer, 2020). Aus der Auswertung der Antworten der Studierenden wissen wir, dass das Mentoringprogramm von den Studierenden als hilfreich bezüglich ihrer sozialen Integration empfunden wird, dass die Studierenden mit ihren eigenen Leistungen oftmals nicht zufrieden sind und dass das Studium als stressig empfunden wird (Mauer, 2020, S. 67–71). Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen, die ich durch meine individuelle Forschung gewinnen konnte, überein.

Die „unterstützende Wirkung des Mentorings [wird] auf einer horizontalen Ebene durch die verschiedenen Erfahrungen und Perspektiven der Peer-Gruppe erzeugt“ (Brocke et al., 2017, S. 92). Ziele des hier betrachteten Mentoringprogramms waren neben der Schaffung eines sozialen Raums – der insbesondere in Studiengängen mit hohen Studierendenzahlen für Studierende individuell schwierig zu erzielen ist – das Aufnehmen individueller akademischer, sozialer und persönlicher Herausforderungen der Studienanfänger*innen. Diese Ziele können auf den einzelnen Ebenen – auf der Ebene der Peer Mentor*innen, auf der Ebene der Mentees sowie auf der Ebene der Fakultät selbst – weiter differenziert werden. So stehen auf Ebene der Mentor*innen der Erwerb überfachlicher sowie mentoringspezifischer Kompetenzen im Vordergrund, während es auf Ebene der Mentees um eine Unterstützung beim Übergang, aber auch

generell um eine Verbesserung der Studienqualität geht (Kremer & Sloane 2020, S. 11). Mentoringprogramme, in denen Mentoringbeziehungen formalisiert werden, ermöglichen Studierenden den Zugang zu Mentoringbeziehungen, denen der Zugang sonst verwehrt wäre (Fuge, 2017). Daher können sie zum Abbau von Ungleichheiten beitragen.

Die Erfahrungen, die ich im Rahmen der Betreuung und Weiterentwicklung dieses Mentoring Programms sammeln konnte, sollen hier zumindest skizziert werden. So hat sich die Rolle der Mentor*innen durchaus als zentraler Bereich herausgestellt. Die Rolle zeichnet sich durch Vielschichtigkeit aus: in den Unterlagen zu dem Modul reicht das skizzierte Aufgabenspektrum von der Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre, über das Agieren als Ansprechperson bis hin zu dem Ermöglichen der individuellen Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen. Die Mentor*innen müssen diese Rolle „schrittweise entwickeln“ (Kremer & Sloane, 2020, S. 10), was bedeutet, dass die Begleitung des Programms individuelle Freiräume zur Ausgestaltung und Aufnahme der Mentoringrolle geben muss. Die Schaffung einer Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee stellt eine große Herausforderung dar (Fuge, 2016), die durch die didaktische Gestaltung des Qualifizierungsprogramms nur in Teilen aufgefangen werden kann. Ich habe aber auch gelernt, dass der individuelle Kontakt, den Mentor*innen und Mentees aufbauen, von beiden Seiten über eine lange Zeit als Stütze wahrgenommen wird und dass einigen der Studienanfänger*innen so der Übergang besser gelingt und sie sich als weniger alleine empfinden. Das Programm wurde stetig weiterentwickelt. Die Einschätzungen und Erfahrungen der Studierenden, die als Peer Mentor*innen agieren, werden im Rahmen ihrer abschließenden Gruppenpräsentationen aufgenommen und in die Weiterentwicklung mit einbezogen (Kremer & Sloane, 2020). Das in diesem Kontext generierte Wissen hilft mir, die Empfindungen und Wahrnehmungen der Peer Mentor*innen und der Erstsemesterstudierenden besser zu verstehen und einzuordnen. Sie geben mir Einblicke in ihre Welten und lassen mich so an ihrem Leben teilhaben.

4 Den Übergang verstehen und gestalten

Während ich die beiden Möglichkeiten, Wissen über den Übergang in die Universität zu generieren, getrennt voneinander skizziert habe, habe ich von H.-Hugo Kremer gelernt, dass beides verbindbar ist. Für mich zeichnet sich sein Forschungszugang dadurch aus, dass er die verstehende und die gestaltende Perspektive zusammen denkt: Wissen wird in und durch Gestaltungsprozesse in Innovationsarenen generiert. Typisch ist dieser „gestaltungsorientierten Forschung, [dass sie] sich an den Problemen und Herausforderungen der Praxis ausrichtet“ (Kremer et al., 2017, S. 1). Innovationsarenen sind dabei „eine Konstellation, in der Akteure aus unterschiedlichen sozialen Systemen (hier: Wissenschaft und Praxis) zusammengeführt werden und sich auf einen gemeinsamen Arbeitszusammenhang verständigt haben“ (Kremer, 2014, S. 339). Praxis ist in diesem Zusammenhang oftmals, aber nicht immer die Praxis der Lehrkräfte in beruflichen Bildungskontexten. Forschung findet dann in einem geschaffenen Zwischenraum statt, „der einen gemeinsamen Raum für Gestaltung, Austausch und Verständigung (an)bietet“ (Kremer et al., 2017, S. 2). Diese Teilnahme an der Lebenswelt der Praxis ist Kern designbasierter Forschung: „Hintergrund dieses gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkts ist

die Beobachtung, dass die Bildungsforschung im Allgemeinen und die Berufsbildungsforschung im Besonderen bei der Förderung von Innovationen im Sinne nachhaltiger Problemlösungen immer wieder an Grenzen gerät“ (Jenert, 2025 in diesem Band). Die Arbeit in solchen Entwicklungskontexten ist keineswegs unkomplex. Um es mit H.-Hugo Kremers eigenen Worten zu sagen: die „anfängliche Offenheit [ist] mit der Verpflichtung verbunden, eine eigene Position zu erarbeiten und damit einen Ausgangspunkt für unterschiedlich geartete Forschungs- und Entwicklungsprojekte aufzusetzen“ (Kremer, 2014, S. 340). Daher „konnte auch immer wieder beobachtet werden, dass das Verhältnis von Gestaltung und Erkenntnis (resp. Verstehen) keinesfalls klar ist und es erhebliche Schwierigkeiten bereitet, dies sowohl methodologisch als auch methodisch zu durchdringen“ (Kremer, 2014, S. 340). Aber, wenn dies gelingt, dann ist das generierte Wissen umso tiefgehender. Die Verbindung der beiden Modi – des Modus der Forschung und des Modus der Praxis – ist meiner Einschätzung nach, zentraler Mehrwert der Forschung in Innovationsarenen: „Der ingenieurwissenschaftliche Modus der Beteiligung an der Entwicklung von Prototypen wird durch einen geisteswissenschaftlichen Modus des Verstehens und der Generalisierung und Herausarbeitung grundlegender Merkmale umrahmt“ (Kremer, 2014, S. 353). Die Wissensgenerierung in diesen Innovationsarenen erfolgt eben genau über die Teilnahme der Forschenden an den Prozessen der wie auch immer gearteten Praxis: „Participating in practice gives researchers the possibility to experience social interactions and find out, maybe in one of these eureka moments, why things work the way they do because all of a sudden, an action pattern may become visible“ (Sloane, 2017, S. 21).

Nun habe ich keine Forschung in Innovationsarenen betrieben, sondern recht klassische sozialwissenschaftliche Forschung in der Tradition der interpretativen Sozialforschung. Trotzdem ist mir H.-Hugo Kremers Art des Denkens, die wie ich finde tief mit diesem Ansatz verknüpft ist, in meiner Disputation begegnet, als er die für ihn offensichtliche und für mich überraschende Frage gestellt hat: „Müssten wir dann nicht eigentlich all unseren Studierenden die Möglichkeit eines solchen Gesprächs eröffnen?“ Er spielte auf die Wichtigkeit der „willkürlichen Pause“ (Hall, 2021) an, die es ermöglichen kann, Identität in den Blick zu nehmen und somit Entwicklungsprozesse bei Studierenden anzuregen. Für ihn ist es selbstverständlich, die erhaltenen Erkenntnisse direkt weiter zu denken, in didaktische Fragestellungen zu überführen und dabei das Wohl der Studierenden im Blick zu behalten.

Literatur

Alheit, P. & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In P. Alheit, M. Andrews, J. Behrens & E. M. Hoerning (Hrsg.), *Der Mensch als soziales und personales Wesen: Bd. 17. Biographische Sozialisation* (Reprint 2016, S. 257–284). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110510348-014>

Bamberg, M. (2004). Positioning With Davie Hogan – Stories, Tellings, and Identities. In C. Daiute (Hrsg.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (S. 135–158). Sage Publishing.

Bauer, A. B., Woitkowski, D., Reuter, D. & Reinhold, P. (2022). Fachliche und überfachliche Herausforderungen in der Studieneingangsphase Physik. In U. Fahr, K. Alessandra, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Hochschullehre erforschen: Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (1st ed. 2022, S. 339–361). Springer Fachmedien.

Becker, R. (2011). Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2. Aufl., S. 223–235). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Black, A. M. (2022). Vocational and Mature Student Success in Higher Education Foundation Programmes. *The Journal of Continuing Higher Education*, 70(2), 105–121. <https://doi.org/10.1080/07377363.2021.1923306>

Bosse, E., Mergner, J., Wallis, M., Jänsch, V. K. & Kunow, L. (2019). *Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase: Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe*. Universität Hamburg.

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2018). *Bildung* (B. Picht, R. Picht, J. Bolder, F. Hector & M. Tillmann, Übers.) (F. Schultheis & S. Egger, Hg.) (1. Aufl., Originalausgabe). Suhrkamp.

Brandt, E. & Schmöckel, S. (2024). Wieso, weshalb, warum – Fachkulturen und -praktiken mit der Unterstützung von studentischen Culture Fellows entdecken. In H.-H. Kremer & N. Naeve-Stoß (Hrsg.), *bwp@ Spezial 21: Trilaterales Doktorandenseminar der Wirtschaftspädagogik Köln, Paderborn und des BIBB – Einblicke in Forschungsarbeiten* (S. 1–21). https://www.bwpat.de/spezial21/brandt_schmoeckel_spezial21.pdf

Briggs, A. R. J., Clark, J. & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>

Brocke, P. S., Brüscke, G. V., Ogawa-Müller, Y. & Gaede, I. (2017). Mentoring-Formate: Peer- und Gruppen-Mentoring. In R. Petersen (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 91–104). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14268-1_9

CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. (2024). *Wintersemester 2023/24: Weniger Studierende, aber mehr Erstsemester*. <https://www.che.de/2024/wintersemester-2023-24-weniger-studierende-mehr-erstsemester/>

Derrida, J. (2021). Die différance. In P. Engelmann (Hrsg.), *Reclams Universal-Bibliothek: Nr. 8668. Postmoderne und Dekonstruktion: Texte französischer Philosophen der Gegenwart* (Aufl. 2021, S. 76–113). Reclam.

Devlin, M. (2013). Bridging socio-cultural incongruity: conceptualising the success of students from low socio-economic status backgrounds in Australian higher education. *Studies in Higher Education*, 38(6), 939–949. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.613991>

Filipp, S.-H. & Aymanns, P. (2018). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen: Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens* (2. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer. <https://eref.thieme.de/ebooks/2424710>

Fischer-Rosenthal, W. (1996). Strukturelle Analyse biographischer Texte. In E. Brähler & C. Adler (Hrsg.), *Reihe Forschung psychosozial. Quantitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren* (S. 147–208). Psychosozial-Verlag.

Fischer-Rosenthal, W. & Rosenthal, G. (2014). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Uni-Taschenbücher: Bd. 1885. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung* (S. 133–164). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11431-4_6

Fuge, J. (2016). *Mentoring als hochschuldidaktisches Instrument zur Gestaltung der Studieneingangsphase – eine vergleichende Analyse verschiedener Mentoring-Formen*. Eusl.

Fuge, J. (2017). Mentoring als pädagogische Beziehung verstehen und gestalten. In M. Buse & J. Grunau (Hrsg.), *Wege ins Studium für First Generation Students: Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen* (S. 107–128). wbv Media GmbH & Company KG.

Fuge, J. (2020). Mentoring professionell gestalten. In J. Fuge & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte: Bd. 2. Mentoring in Hochschuldidaktik und -praxis: Eine Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen* (1st ed., S. 81–107). wbv Publikation.

Hall, S. (1987). Minimal Selves. In H. Bhabha & L. Appignanesi (Hrsg.), *Identity: The Real Me: Postmodernism and the question of identity* (S. 44–46). Institute of Contemporary Arts.

Hall, S. (1992). The Question of Cultural Identity. In S. Hall, D. Held & T. McGrew (Hrsg.), *Modernity and its Futures: Book 4: Understanding Modern Societies – An Introduction* (S. 274–325). Polity Press.

Hall, S. (1994). Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In S. Hall (Hrsg.), *Argument classics: Bd. 2. Rassismus und kulturelle Identität* (8. Aufl., S. 66–88). Argument Verlag.

Hall, S. (1996). Introduction – Who Needs ‘Identity’? In S. Hall & P. Du Gay (Hrsg.), *Questions of Cultural Identity: SAGE Publications* (S. 1–17). SAGE Publications Ltd.

Hall, S. (2013a). Introduction. In S. Hall, J. Evans & S. Nixon (Hrsg.), *Culture, media and identities. Representation: Cultural representations and signifying practices* (2nd ed., S. 1–11). SAGE; The Open University.

Hall, S. (2013b). The Work of Representation. In S. Hall, J. Evans & S. Nixon (Hrsg.), *Culture, media and identities. Representation: Cultural representations and signifying practices* (2nd ed., S. 13–69). SAGE; The Open University.

Hall, S. (2021). Cultural Identity and Diaspora. In S. Hall, P. Gilroy & R. W. Gilmore (Hrsg.), *Stuart Hall: selected writings. Selected Writings on Race and Difference* (S. 257–271). Duke University Press.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). Longmans.

Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland: DZHW Brief 05/2022*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. https://doi.org/10.34878/2022.05.DZHW_BRIEF

Heyden, R. von der & Radojewski, K. (2012). Übergänge. In A. Nauerth, U. Walkenhorst, R. von der Heyden & S. Rechenbach (Hrsg.), *Hochschuldidaktik in Übergängen: Eine forschende Perspektive* (S. 19–38). UniversitätsVerlagWebler.

Hollway, W. & Jefferson, T. (2008). The free association narrative interview method. In L. M. Given (Hrsg.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (S. 296–315). SAGE.

Hradil, S. (2016). Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Lehrbuch: Band 1. Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (9. Aufl., S. 247–275). Springer VS.

Jenert, T. (2012). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit : Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. Universität St. Gallen. <http://www.alexandria.unisg.ch/209857/1/Dis3960.pdf>

Jenert, T. (2025). Innovieren, Transferieren, Gestalten: Eine Wissenschaft, die sich verständigt. In P. Frehe-Halliwell, M.-A. Kückmann & F. Otto (Hrsg.), *bwp@ Profil 12: Transformationen in der beruflichen Bildung – Handlungsräume und Gestaltungsfelder der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für H.-Hugo Kremer zum 60. Geburtstag* (S. 1–16). https://www.bwpat.de/profil12_kremer/jenert_profil12.pdf

Jüttler, M. & Schumann, S. (2018). Führen gute schulische Wirtschaftskenntnisse zu einem Wirtschaftsstudium? Eine Längsschnittstudie zum Einfluss ökonomischer Kompetenzen von Lernenden auf die Aspiration und Wahl eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums. In E. Wittman, D. Frommberger & B. Ziegler (Hrsg.), *Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018* (S. 149–163). Verlag Barbara Budrich.

Kimmerle, H. (1992). *Derrida zur Einführung* (3. Aufl.). Zur Einführung: Bd. 70. Junius. <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz028370724vlg.htm>

Kleine, S. M., Sohlau, S., Seifert, A. & Buhl, H. M. (2024). Förderung der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung durch reflexionsorientierte Workshops im Lehramtsstudium. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.11576/HLZ-6392> (Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Bd. 7 Nr. 1 (2024): Herausforderung Lehrer*innenbildung – Ausgabe 7).

Koo, S., Chiu, H. & Busse, R. T. (2022). The Effects of a Holistic College Access Camp on First-Gen Students: A Small Group Program Evaluation Using the Reliable Change Index. *Journal of First-generation Student Success*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/26906015.2022.2086772>

Koppenborg, M., Ebert, A. & Klingsieck, K. B. (2024). Trait- and State-Aspects of Procrastination and Their Relation to Study Satisfaction. *European Journal of Psychological Assessment*, Artikel 1015-5759/a000853. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000853>

Krause, K.-L. & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33:5, 493–505.
<https://doi.org/10.1080/02602930701698892>

Kremer, H.-H. (2014). Forschung in Innovationsarenen - Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In U. Braukmann, B. Dilger & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder: Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 339–362). Eusl.

Kremer, H.-H., Frehe, P., Kückmann, M.-A. & Kundisch, H. (2017). Forschung in Innovationsarenen – Formate und Reflexionen einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung. *bwp@*, 33, 1–22. http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer_etal_bwpat33.pdf

Kremer, H.-H., Mauer, E. & Sloane, H. (2018). Zweifel am Studium? –Beratungskonzepte in der Studieneingangsphase zur Unterstützung bei individuellen Problemlagen. *bwp@ Berifs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 34, 1–24.
http://www.bwpat.de/ausgabe34/kremer_etal_bwpat34.pdf.

Kremer, H.-H. & Sloane, H. (2020). Peer Mentoring an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften - Konzept und Realisierungsformen. In J. Fuge & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte: Bd. 2. Mentoring in Hochschuldidaktik und -praxis: Eine Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen* (1st ed., S. 7–23). wbv Publikation.

Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Mauer, E. (2020). Orientierungs- und Reflexionsprozesse in der Studieneingangsphase unterstützen – erste Befunde. In J. Fuge & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte: Bd. 2. Mentoring in Hochschuldidaktik und -praxis: Eine Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen* (1st ed., S. 59–80). wbv Publikation.

Mercer, K. (1998). Welcome to the Jungle. In J. Rutherford (Hrsg.), *Identity: Community, culture, difference* (1998 reprint, S. 43–71). Lawrence & Wishart.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). 21. *Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung: Glossar zum Hauptbericht und zum Sonderbericht*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_glossar.pdf

Möller, C., Gamper, M., Reuter, J. & Blome, F. (2020). Vom Arbeiterkind zur Professur. In J. Reuter (Hrsg.), *Gesellschaft der Unterschiede: v.54. Vom Arbeiterkind zur Professur: Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (1st ed., S. 9–64). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839447789-001>

Müller, W. & Pollak, R. (2016). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und*

Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (5. Aufl., S. 345–386). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 13. Studierendensurvey an Universitäten und Hochschulen*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

https://www.soziologie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/101284/0/8f0c2b692bb060753bead044da8dfd2a4eb3a54e/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf

Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S. & Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73(3), 441–457. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0096-7>

Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Campus Verlag.

Rosenthal, G. (2010). Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen. In B. Gries (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person?* (S. 197–218). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung* (5. Aufl.). *Grundlagentexte Soziologie*. Beltz Juventa. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1139624>

Rosenthal, G. & Fischer-Rosenthal, W. (2013). Analyse narrativ-biographischer Interviews. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55628. Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Aufl., Originalausgabe, S. 456–467). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Sarcletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0020-2>

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*(13 (3), 283–293. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>

Sloane, H. (im Druck). *Studienbeginn als Krise – Identitätskonstruktionen von Studienanfänger*innen* (Dissertationsschrift).

Sloane, P. F. E. (2017). ‘Where no man has gone before!’ – Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies. *EDeR. Educational Design Research*, 1(1). <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1026>

Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten* (3. Aufl., S. 19–38). Beltz Juventa.

Welzer, H. (1993). *Transitionen – Zur Sozialpsychologie biografischer Wandlungsprozesse*. Ed. diskord.

Winter, R. (2011). Stuart Hall: Die Erfindung der Cultural Studies. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (S. 469–481). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92056-6_38

Zitieren dieses Beitrags (02.06.2025)

Sloane, H. (2025). Zwei Perspektiven auf den Übergang in ein Studium: eine imaginäre Diskussion zwischen Wirtschaftspädagogik und Soziologie. In P. Frehe-Halliwell, M.-A. Kückmann & F. Otto (Hrsg.), *bwp@ Profil 12: Transformationen in der beruflichen Bildung – Handlungsräume und Gestaltungsfelder der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für H.-Hugo Kremer zum 60. Geburtstag* (S. 1–16). https://www.bwpat.de/profil12_kremer/sloane-h_profil12.pdf

Die Autorin



Dr. HANNAH SLOANE

Universität Paderborn, Wirtschafts- und Sozialpädagogik

Warburger Str. 100, 33100 Paderborn

hannah.sloane@uni-paderborn.de

<https://www.uni-paderborn.de/person/48206>