



Frerk Blome

Universitätskarrieren und soziale Klasse

Soziale Aufstiegs- und
Reproduktionsmechanismen
in der Rechts- und
Erziehungswissenschaft

BELTZ JUVENTA

Frerk Blome
Universitätskarrieren und soziale Klasse

Frerk Blome

Universitätskarrieren und soziale Klasse

Soziale Aufstiegs- und
Reproduktionsmechanismen in der
Rechts- und Erziehungswissenschaft

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Frerk Blome, Jg. 1989, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften an der Universität Kassel. Seine Themenschwerpunkte sind Ungleichheit, Hochschulforschung, qualitative Sozialforschung und die Soziologie des Vergleichs.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7444-4 Print
ISBN 978-3-7799-7445-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

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

Inhalt

Vorwort	8
1 Einleitung	9
1.1 Begrifflich-konzeptionelle Grundlagen: Soziale Mobilität und soziale Klassen	20
1.2 Aufbau der Arbeit	25
2 Forschungsstand und Fragestellungen	28
2.1 Hochschulstudium	35
2.2 Promotion, akademischer Mittelbau und Postdoc-Phase	60
2.2.1 Die Promotion	61
2.2.2 Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen	69
2.2.3 Die Postdoc-Phase	72
2.3 Die (Lebenszeit-)Professur	78
2.4 Internationaler Forschungsstand	94
2.5 Theoretische Ansätze klassensensibler Hochschulforschung	105
2.6 Resümee und Forschungslücke	112
3 Methodisches Vorgehen	119
3.1 „Vorgeschichte“	120
3.2 Offenheit und Theoriebildung. GTM als Forschungsstil	125
3.3 Feldzugang und Sampling	132
3.3.1 Soziale Herkunft der Interviewten	133
3.3.2 Der Vergleich von Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaft	136
3.3.3 Samplingstrategien	144
3.4 Biografische Zugänge zu sozialer Mobilität und Wissenschaftskarrieren	145
3.4.1 Das narrative Interview	149
3.4.2 Das autobiografisch-narrative Interview	156
3.4.3 Transkription und Protokollierung der Interviews	172
3.5 Die Analyse klassenspezifischer Ausprägungen biografischer Schemata	174

4 Klasse und Biografie	177
4.1 Auf dem Weg zum Hochschulstudium	182
4.1.1 Primarstufe und Übergang in Sekundarstufe I	184
4.1.2 Verschiedene Wege zum Hochschulstudium	194
4.1.3 Zusammenfassung: Von der Grundschule bis zur Hochschule	230
4.2 Auf dem Weg zum Hochschulstudium: Vergleichende Betrachtung	232
4.3 Vom Studienbeginn bis zur Promotion	238
4.3.1 Studienbeginn I	243
4.3.2 Studienfinanzierung I	249
4.3.3 Studienleistungen I	257
4.3.4 Studentische Hilfskrafttätigkeit I	271
4.3.5 Übergang in die Promotion I	280
4.3.6 Zusammenfassung: Vom Studienbeginn bis zur Promotion	292
4.4 Vom Studienbeginn bis zur Promotion: Klassenspezifische Gemeinsamkeiten und Differenzen	293
4.4.1 Studienbeginn II	294
4.4.2 Studienfinanzierung II	298
4.4.3 Studienleistungen II	300
4.4.4 Studentische Hilfskrafttätigkeit II	307
4.4.5 Studienortswechsel	315
4.4.6 Übergang in die Promotion II	338
4.4.7 Im Vergleich: Vom Studienbeginn bis zur Promotion	346
4.5 Von der Promotion zur Postdoc-Phase	347
4.5.1 Leistungsindikatoren	352
4.5.2 Signifikante und autoritative Andere	362
4.5.3 Autoritative Andere und objektivierte Leistungsindikatoren	376
4.5.4 Der Übergang in die Postdoc-Phase	381
4.5.5 Soziale Aufsteiger:innen: Von Promotionsbeginn bis ins Postdoktorat	392
4.6 Von der Promotion zur Postdoc-Phase: Klassenspezifische Gemeinsamkeiten und Differenzen	394
4.6.1 Leistungsindikatoren	394
4.6.2 Signifikante und autoritative Andere	404
4.6.3 Der Übergang in die Postdoc-Phase	408

4.7	Vom Postdoktorat zur Lebenszeitprofessur	414
4.7.1	Interdisziplinäre Gelegenheitsstrukturen und strukturelle Barrieren	419
4.7.2	Innerdisziplinäre Gelegenheitsstrukturen und strukturelle Barrieren	432
4.8	Professorale Karrierewege nach der Erstberufung	441
4.8.1	Die Evaluation der eigenen Wissenschaftskarriere	442
4.8.2	Professorales Vertrautheits- und Fremdheitserleben	452
4.8.3	Das Erzählmuster einer Aufstiegsgeschichte	466
4.8.4	Die Beziehung zur Herkunftskultur und Herkunftsfamilie	468
5	Fazit	489
	Literatur	509
	Anlage	546

Vorwort

Dieses Buch ist zum Großteil während meiner Beschäftigung am Leibniz Forschungszentrum Wissenschaft und Gesellschaft (LCSS) entstanden. Deshalb möchte ich den Mitgliedern und Kolleg:innen des Instituts danken. Die Studie hat zu unterschiedlichen Zeitpunkten von ihren Diskussionsbeiträgen und Anregungen profitiert und sie haben Kontakt zu Interviewpartner:innen hergestellt. Die Mitglieder des Arbeitsbereichs Methodologie der Hochschul- und Wissenschaftsforschung haben zudem Teile des Manuskripts konstruktiv kommentiert. Darüber hinaus möchte ich mich für den inhaltlichen Austausch und wichtige Denkanstöße insbesondere bei Stephanie Beyer, Anja Böning, Steven Hartig, Sebastian Jakob, Paul-Fiete Kramer, Vitus Püttmann, Tabea Schroer und Lena Zimmer bedanken. Der großzügigen finanziellen Förderung der Universität Kassel ist der freie Zugang zur elektronischen Version des Buches zu verdanken.

Mein tiefster Dank gilt den Interviewpartner:innen, wengleich sie nicht namentlich erwähnt werden können. Sie haben mir in großer Offenheit aus ihrem Leben erzählt und diese Studie damit erst ermöglicht. Aus ihren Lebensgeschichten habe ich viel lernen dürfen. Dieser Lernprozess beschränkt sich keineswegs auf die hier vorgelegten Studienergebnisse, sondern betrifft auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie.

Ich möchte die Gelegenheit nutzen, um einigen Personen zu danken, denen ich für meinen – wengleich kurzen – akademischen Werdegang viel zu verdanken habe und von denen ich viel lernen durfte. Dies sind namentlich: Volker Kruse, Wilhelm Heitmeyer, Christina Möller, Daniela Schiek, Anna Kosmützky und Julian Hamann.

Anna Kosmützky gilt mit Blick auf die Entstehung dieser Studie mein ausdrücklicher Dank. Als Erstbetreuerin hat sie mich, später gemeinsam mit Julian Hamann, nicht nur inhaltlich wunderbar begleitet, sondern auch tiefes Vertrauen in mein Vorhaben gelegt und mir große Freiheiten geschenkt. Ohne sie wäre das Buch in dieser Form nicht möglich gewesen.

Zu guter Letzt möchte ich Ricarda Mundt herzlich danken. Sie hat nicht nur den gesamten Arbeitsprozess miterlebt, sondern war mir stets eine scharfsinnige Gesprächspartnerin. Und so durfte ich sowohl von ihrer emotionalen als auch inhaltlichen Unterstützung profitieren.

Bielefeld, November 2022

Frerk Blome

1 Einleitung

Unter der Losung der „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) wurde in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts auch über die ungleiche Verteilung von Bildungschancen diskutiert. In dieser damaligen Diskussion wurden mit den Land- und Arbeiterkindern, aber auch den Mädchen und – mit Einschränkungen – den Katholiken unterschiedliche bildungsbenachteiligte Bevölkerungsgruppen identifiziert (Dahrendorf 1965b, S. 48; Peisert 1967, S. 64–65). Entlang dieser Ungleichheitsdeterminanten – der Klassenzugehörigkeit, des Geschlechts, der geographischen Herkunft sowie der Konfession – wurden Bildungsungleichheiten in der Folge zur statistischen Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter vom Land“ verdichtet und diskutiert.

Nun erlebte die Debatte über ungleiche Bildungschancen mit Beginn des 21. Jahrhunderts, und maßgeblich mit Bezug auf die Ergebnisse der PISA-Studien, eine Renaissance. In dieser jüngeren, wissenschaftlich wie öffentlich geführten Diskussion um Bildungschancen werden indes andere Ungleichheitsdeterminanten hervorgehoben, wenn auch der Einfluss sozialer Herkunft auf die Erfolgchancen im deutschen Bildungssystem fortbesteht. Und so aktualisierte Rainer Geißler Mitte der 2000er Jahre den Wandel dieser Ungleichheitsdeterminanten, indem er eine neue Kunstfigur schuf. „Die katholische Arbeitertochter vom Lande“ wurde zum „Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien“ (Geißler 2005, S. 95). Diese neue Kunstfigur verdeutlicht die zentrale Differenz zur Debatte der 1960er Jahre hinsichtlich der Ungleichheitsdeterminanten, aber auch bezüglich ihrer Konzeption. Unterschiede zwischen den Ungleichheitsdeterminanten lassen sich für das Geschlecht, die Migrationsbiografie, die Konfession und die geografische Dimension benennen. Einhellig aber wird, sowohl in der politischen wie auch wissenschaftlichen Diskussion, die soziale Herkunft als Ungleichheitsdeterminante identifiziert. Flankiert wird dies von einer gesamtgesellschaftlichen Diskussion der Zunahme von sozialen und insbesondere ökonomischen Ungleichheiten (exemplarisch Piketty 2015, 2020; Milanović 2016), wobei in dieser Diskussion auch der soziologische Klassenbegriff wiederbelebt wird (Nachtwey 2016; Reckwitz 2018, 2019a; Savage 2021).

Betrachtet man die jeweiligen Ungleichheitsdeterminanten, dann hätten sich seit den 1960er Jahren hinsichtlich des (hoch-)schulischen Erfolgs die Geschlechterungleichheiten tendenziell umgekehrt. Im Durchschnitt schneiden Mädchen beziehungsweise junge Frauen im Vergleich zu Jungs oder jungen Männern besser in der Schule ab, erwerben häufiger die Hochschulreife und nehmen häufiger ein Studium auf. Es studieren insgesamt mehr Frauen, obwohl der Anteil der Studienberechtigten, die ein Studium aufnehmen, bei den Männern höher ist. Das heißt, es erwerben zwar mehr Frauen als Männer die Hochschulreife, von

den hochschulzugangsberechtigten Männern allerdings nimmt im Vergleich zu den hochschulzugangsberechtigten Frauen ein höherer Anteil ein Studium auf. Dennoch studieren insgesamt mehr Frauen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Neben dem Geschlecht findet in den frühen 2000er Jahren mit der Migrationsbiografie eine neue Ungleichheitsdeterminante Eingang in die Diskussion um Bildungschancen, während der Konfession – zumindest in ihrem Bezug auf den katholischen Glauben – keine Bedeutung mehr zugeschrieben wird. Und auch das Stadt-Land-Gefälle verschwindet aus der Kunstfigur, wenngleich in der Ungleichheitsforschung sozialräumliche Differenzen weiterhin diskutiert werden, dann aber stärker in Form städtischer Segregation.

Bei all diesen Verschiebungen in der Diskussion um Bildungschancen erweist sich die soziale Herkunft als Ungleichheitsdimension empirisch wie diskursiv als beharrlich, obwohl die (dominierenden) Konzeptionalisierungen sozialer Herkunft einem Wandel unterliegen. Der Begriff der sozialen Herkunft lässt sich dabei als Oberbegriff verstehen und definieren als „im biografischen (Geburt) und strukturellen (Schicht, Klasse) Kontext [der] sozio-ökonomische Status der Abstammungsfamilie“ (Schneider 2011a, S. 276). Sie gilt weiterhin als zentrale Ungleichheitsdeterminante in der Distribution von Bildungschancen. Es kommt bei ihr aber zu der erwähnten konzeptionellen Verschiebung. Dahrendorf adressiert mit dem Begriff des Arbeiter(kinde)s eine (Berufs-)Klassenposition, Geißler hingegen den Bildungshintergrund der Eltern – und dies mit einer zumindest streitbaren Begrifflichkeit („bildungsschwach“). Trotzdem, so wird im Weiteren gezeigt, setzt sich diese Verschiebung von der (Berufs-)Klassenposition auf den formalen Bildungsabschluss der Eltern auch in der jüngeren wissenschaftlichen Diskussion fort.

Die soziale Herkunft also beeinflusst weiterhin maßgeblich die Erfolgchancen im deutschen Bildungssystem. Das beginnt bereits im Elementarbereich, setzt sich im Primarbereich fort und manifestiert sich insbesondere in den Selektionen am Übergang zur Sekundarstufe I und zur Hochschule wie auch am Übergang innerhalb der Hochschule, also von Bachelor- zu Masterprogrammen. Es gibt eine Vielzahl an empirischer Evidenz über den Einfluss sozialer Herkunft auf diese Statuspassagen und auch in den öffentlichen Debatten werden diese Erkenntnisse auf relativ breiter Ebene diskutiert, sodass sie beinahe zum Allgemeinwissen gehören. Dass solche Bildungsungleichheiten unter Schüler:innen und Studierenden problematisiert wurden und werden ist naheliegend, kommt doch den Bildungszertifikaten große und im Zeitverlauf zunehmende Relevanz für die individuellen Lebenschancen zu. So gewinnen akademische Abschlüsse in solchen Gesellschaftsformationen an Bedeutung, in denen Lebenschancen für und die soziale Platzierung von Individuen maßgeblich von solchen Bildungszertifikaten abhängen (Geißler 2014). Ob man diese Gesellschaftsformation nun als „Wissenschaftsgesellschaft“ (Lane 1966) oder „kognitiv-kulturellen Kapitalismus“ (Reckwitz 2019b) bezeichnen will, ihren „Akademisierungswahn“ kritisiert

oder lediglich dem Faktum Rechnung trägt, dass sich in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung abzeichnet, nach der Berufe zunehmend längere Bildungswege und „höhere“ Ausbildungszertifikate voraussetzen, ist dabei unerheblich. Festzuhalten ist, dass der Zugang zum Arbeitsmarkt und, über diesen vermittelt, zu „Lebenschancen“ (Geißler 1994) zunehmend von an Hochschulen erworbenen Bildungszertifikaten abhängt.

Umso stärker mag es verwundern, dass sich die Ungleichheitsforschung kaum mit denjenigen Statuspassagen und -positionen beschäftigt, die über den Hochschulzugang hinausgehen. Dies gilt auch für den akademischen Karriereverlauf und insbesondere für die Hochschulprofessur. Weder die Professur noch andere wissenschaftliche Spitzenpositionen werden in der Diskussion um ungleiche (klassenspezifische) Chancenstrukturen im Bildungs- und Hochschulsystem adäquat adressiert. Dass sich die Ungleichheitsforschung mit der Professur beschäftigen sollte, lässt sich einerseits mit ihrer Funktion begründen. Andererseits erscheint die Frage nach sozialen Ungleichheiten generell vor dem Hintergrund der klassenspezifischen Ungleichheiten beim Erreichen von gesellschaftlichen Spitzenpositionen – wie die Universitätsprofessur eine darstellt – bedeutsam.

Und an dieser Stelle setzt die vorliegende Untersuchung an. Sie beschäftigt sich mit der Frage nach klassenspezifischen Ungleichheiten in der deutschen Universitätskarriere. Die wenigen quantitativen Untersuchungen, die sich dem Thema zuwendeten, zeigen eine Unterrepräsentation von aus niedrigen Klassen beziehungsweise Überrepräsentation von aus hohen Klassen stammenden Professor:innen auf und fokussieren zudem die theoretische Erklärung der Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Diese Studie rückt demgegenüber die soziale Aufstiegsmobilität in den Vordergrund. So wird einerseits gefragt, *welche Prozesse und Dynamiken für weite soziale Aufstiege konstitutiv* sind. Andererseits wird einem Forschungszweig der Mobilitätsforschung folgend die Frage aufgeworfen, *inwiefern Erfahrungen sozioemotionaler Fremdheit unter Professor:innen Relevanz zukommt*.

Warum aber sollte sich die soziologische Ungleichheitsforschung mit der Universitätsprofessur auseinandersetzen? Mit Forschung, Lehre und der akademischen Selbstverwaltung lassen sich drei wesentliche Funktionen der Universitätsprofessur für das Hochschulsystem anführen, welche ihre Relevanz untermauern. Der – zumindest idealiter – naheliegendste Aspekt betrifft die wissenschaftliche Forschung selbst. Professor:innen forschen und gestalten Forschungsprogramme maßgeblich mit. Dies trifft für Deutschland noch stärker zu als für andere Nationen, da die Handlungsspielräume eines eigenen Agenda-Setting vor allem mit der spät erfolgenden Berufung zunehmen und das in Deutschland vorherrschende „Lehrstuhlprinzip“ (Hüther und Krücken 2011) ihnen besondere Einflussmöglichkeiten garantiert. Professor:innen beeinflussen, zweitens, maßgeblich die Ausgestaltung des tertiären Bildungssystems, indem sie durch die akademische Selbstverwaltung und vermittelt über die Beteiligung in Hochschulgremien, -kommissionen und -organen in hochschulrelevante Entscheidungen involviert

sind. Und drittens sind Hochschulprofessor:innen als Lehrende nicht nur Vermittler wichtiger Wissensbestände, sie sind als Prüfende auch maßgeblich an der Vergabe akademischer Abschlüsse beteiligt, sei es von Studierenden, Promovierenden oder Habilitierenden.

Mit Bezug auf Forschung, Lehre und Selbstverwaltung lässt sich also die gesellschaftliche Relevanz der Hochschulprofessur veranschaulichen. Allein daraus aber lässt sich nicht unmittelbar begründen, warum die Klassenherkunft der Professor:innen wichtig sein sollte. Ist es nicht gleichgültig, aus welcher Klasse sie stammen? Im Folgenden werden vier wesentliche Argumente für die Beschäftigung der sozialen Ungleichheitsforschung mit der sozialen Herkunft von Professor:innen ins Feld geführt. Das erste Argument betrifft das professorale *Agenda-Setting*. Das zweite Argumente thematisiert den Aspekt des *Humankapitals*. Das dritte Argument verweist auf die Frage der *Gleichheit* und – damit verbunden – das vierte Argument auf die *(Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten*.

Begonnen wird mit dem professoralen *Agenda-Setting*. Diesbezüglich werden zwei der drei eben erwähnten größeren Tätigkeitsbereiche herausgegriffen, die Forschung und die Lehre. Sowohl hinsichtlich der Forschung als auch mit Blick auf die Lehre lässt sich argumentieren, dass die Klassenherkunft *ein* Aspekt ist, der das *Agenda-Setting* von Wissenschaftler:innen beeinflussen *kann*. Mit Blick auf die Forschung ließe sich das sowohl über erkenntnistheoretische Überlegungen wie auch über empirische Beispiele begründen, auch wenn letztere nicht über anekdotische Evidenz hinausgehen. Im Hinblick auf die Lehre ließe sich ein gleichartiges Argument für die inhaltliche Lehrgestaltung formulieren.

Ausgehend von Max Weber – freilich in seiner Argumentation bezogen auf „die wissenschaftliche Analyse des Kulturlebens“, d. h. bezogen auf spezifische Disziplinen – lassen sich wissenschaftliche Analysen als nicht schlechthin objektiv begreifen. Er begründet dies damit, dass die Auswahl der zu untersuchenden „sozialen Erscheinungen“ von den Wertideen der Forschenden abhängig sei. In seinem Entwurf einer Sozialwissenschaft als Wirklichkeitswissenschaft unterscheidet Weber (2002a) zwischen der Auswahl des Erkenntnisinteresses („Was“) und der Erkenntnis („Wie“) selbst. Sein Argument bezieht sich – und dabei ist Weber weitaus weniger radikal als andere erkenntnistheoretische Positionen – auf die Auswahl des Erkenntnisinteresses. Da das Leben „eine schlechthin unendliche Mannigfaltigkeit von nach- und nebeneinander auftauchenden und vergehenden Vorgängen, ‚in‘ uns und ‚außer‘ uns“ (Weber 2002a, S. 103) biete, seien die Forschenden in ihrer Auswahl des Erkenntnisinteresses auf ordnungsstiftende Prinzipien angewiesen. Von den „stets unendlich mannigfaltigen Einzelerscheinungen“ (Weber 2002a, S. 111) würden sie, basierend auf ihren Interessen und Bedeutungszuschreibungen, nur einzelne Ausschnitte auswählen können. Diese Auswahl wird strukturiert über subjektive Wertideen der Forschenden. Nun sind diese Wertideen keinesfalls rein subjektiv. Weber verweist, eher beiläufig, auf „den Forscher und seine Zeit beherrschende Wertideen“ (Weber 2002a,

S. 118), führt also eine soziohistorische Dimension ein, ergänzt diese aber auch um „Klasseninteressen“.

Beschränkt man sich auf die von Weber genannten „Analysen des Kulturlebens“, dann lassen sich unterschiedliche bekannte Beispiele finden, für die sich argumentieren ließe, dass mit biografischen Dimensionen zusammenhängende Wertideen die Forschungsagenden *mitbestimmen*.¹ Bezüglich klassenspezifischer Ungleichheiten sei nur verwiesen auf einige der bekannteren Ungleichheitsforscher:innen, die in ihren Schriften einen autobiografischen Zusammenhang zwischen ihren Forschungsagenden und ihrer Klassenherkunft herstellen, wie Pierre Bourdieu, Didier Eribon, Dianne Rey oder A.H. Halsey. Über die Klassenherkunft hinaus ließen sich solche Verbindungen auch für andere Forschungsbereiche hervorheben, wie etwa bei den homosexuellen Forschern Didier Eribon und Michel Foucault, die sich selbst in der Forschung um Homosexualität verdient gemacht haben, den von Antisemitismus betroffenen Forschern der (frühen) Antisemitismusforschung, sei es Sigmund Freud in der Psychologie, der Philosoph Hermann Cohen oder die Vertreter:innen der Frankfurter Schule. Und auch die Black Studies und die interdisziplinäre Frauenforschung ließen sich in diesem Zusammenhang nennen.

Die interdisziplinäre Frauenforschung ist ein gutes Beispiel dafür, dass das Argument biografischer Erfahrungen für das Agenda-Setting eigener Forschung nicht auf die Sozialwissenschaften begrenzt ist. Man denke etwa an die Forschung zum „Gender Bias“ (Ruiz und Verbrugge 1997) in der Medizin oder an Beispiele aus der Primatologie oder der Ornithologie. So hat die Primatologie unter der Federführung männlicher Forscher lange Zeit weibliche Tiere und Jungtiere als passiv konzipiert und damit deren Bedeutung für die soziale Organisation von Lebensgemeinschaften weitgehend ausgeblendet. Der steigende Frauenanteil ab den 1970er Jahren führte zu neuen Erkenntnissen, wodurch diese Einschätzung revidiert wurde (Palm 2004). Und in der Ornithologie galt lange Zeit als ausgemacht, dass nur männliche Singvögel sängen, eine Position, die erst vor wenigen Jahren von Forscherinnen widerlegt wurde (Odom et al. 2014).

Nun ließen sich weitere Beispiele für unterschiedliche Disziplinen anführen. Wichtig erscheint an dieser Stelle jedoch der Hinweis darauf, dass biografische und soziale Perspektivität die Forschungsinteressen und -perspektiven *mitprägen*.² Dies geht über die jeweils individuellen Forscher:innenperspektiven hinaus, sodass ein steigender Frauenanteil beispielsweise auch männliche Forscher für

1 Die Rekonstruktion des Einflusses der Klassenherkunft wie auch anderer biografischer Aspekte auf die Forschungsagenden von Forscher:innen wäre ein spannendes Forschungsvorhaben, lässt sich in dieser Studie aber aus Gründen der Anonymisierung nicht umsetzen.

2 Hinweise auf die Bedeutung der Klassenherkunft für die eigene wissenschaftliche Tätigkeit finden sich in autobiografischen Reflexionen (vgl. Kapitel 2); dies gilt darüber hinaus auch für andere Aspekte biografischer Herkunft (Gender, Race, Disability etc.). Exemplarisch sei für die Soziologie der Sammelband von Glassner und Hertz (2003) genannt.

die Bedeutung vergeschlechtlichter Perspektiven sensibilisieren und damit die Wissenschaftsgemeinschaft insgesamt beeinflussen kann.

Bezieht sich Weber in seiner „Wirklichkeitswissenschaft“ primär auf die Auswahl des Erkenntnisinteresses, so finden sich in anderen Traditionen „radikale“ erkenntnistheoretische Standpunkte. Anschließend an Bourdieu etwa ließe sich davon ausgehen, dass homologe Existenzbedingungen gesellschaftlicher Klassen während der Primärsozialisation zur Verinnerlichung homologer Dispositionssysteme, also zu Klassenhabitus führten (Bourdieu 1987b, S. 111 f.). (Klassen-)Habitus bezeichnen ein von Akteur:innen inkorporiertes präreflexives System von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen. Folgt man dieser Argumentation, dann unterscheiden sich Akteur:innen unterschiedlicher Klassenherkunft nicht nur, wie bei Weber, in ihren Erkenntnisinteressen, sondern auch im Erkennen selbst. Ob man der weniger „radikalen“ Konzeption Webers folgt oder derjenigen Bourdieus, in beiden Entwürfen lässt sich der Klassenherkunft von Wissenschaftler:innen Bedeutung zuschreiben und argumentieren, dass eine breitere sozialstrukturelle Zusammensetzung der Professor:innenschaft die Perspektivität von Forschung erweitern kann.³

Das Argument der Perspektiverweiterung beschränkt sich aber nicht auf die Forschung. Parallel zu den Werturteilen in der Auswahl von Forschungsinteressen ließe sich auf Ebene der inhaltlichen Lehrgestaltung argumentieren. Eine breitere sozialstrukturelle Rekrutierung der Professor:innenschaft würde, folgt man diesem Argument, dazu beitragen können, dass breitere Perspektiven in der Lehrgestaltung Eingang fänden. Dies gilt vor allem dann, wenn man von der Einheit von Forschung und Lehre ausgeht. Nun hat sich die ungleichheitssoziologische Forschung kaum mit Hochschullehrenden beschäftigt, was irritiert, „gemessen an der Breite und Bedeutung dieser Akteure und ihrer möglichen Schlüsselrolle für die Reproduktion von Bildungsungleichheiten“ (Rheinländer 2015, S. 55). Inwiefern also die biografischen Hintergründe von Professor:innen für die Lehre bedeutsam sind, lässt sich also nur begründet vermuten.

Ein zweites Argument für die Beschäftigung mit sozialen Ungleichheiten unter Professor:innen betrifft den Aspekt des sogenannten *Humankapitals*. Grundsätzlich nahm und nimmt der Verweis auf das Humankapital in der Diskussion um die „Bildungskatastrophe“ wie auch in der jüngeren Diskussion um Diversity eine zentrale Stellung ein, wenn auch seltener mit Blick auf

3 Neben Weber und Bourdieu ließe sich auf weitere Sozialwissenschaftler:innen und/oder sozialwissenschaftliche Strömungen verweisen, welche betonen, dass die soziale und biografische Perspektivität die Forschungsinteressen und -perspektiven von Wissenschaftler:innen beeinflussen. Als Klassiker kann die sich wesentlich auf Weber beziehende Untersuchung „Ideologie und Utopie“ von Karl Mannheim (1995) gelten. In den letzten Jahren wird eine solche Perspektivität unter dem Stichwort der „Positionality“ im englischsprachigen Raum verstärkt diskutiert. Siehe dazu beispielsweise die klassischen Texte von Haraway (1988) und Harding (1992).

die Professur. Im Kern geht es darum, dass ungleiche Bildungschancen kritisiert werden, da dadurch Potenziale verloren gingen – für die Gesellschaft als Ganzes oder spezifische Organisationen (Unternehmen, Hochschulen). In der deutschen Diskussion war Georg Picht ein prominenter Vertreter solcher bildungsökonomischen Überlegungen. Er prägte den Begriff der „deutschen Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) und betonte die Notwendigkeit der Modernisierung des deutschen Bildungssystems sowie die Ausweitung des Bildungsstandes der Bevölkerung, um die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands in internationaler Konkurrenz aufrechtzuerhalten. Dafür sollten sogenannte Bildungsreserven mobilisiert werden, d. h. diejenigen Potenziale, die bisher „im Rahmen unseres vorhandenen Systems des Schulwesens nicht ausgeschöpft“ (Jürgens 1966, S. 316) wurden. Adressiert wurden dabei vor allem Arbeiter:innenkinder und Frauen, in der Hoffnung, individuelle Potenziale volkswirtschaftlich zu nutzen.

In eine ähnliche Kerbe schlägt die jüngere Diskussion um hochschulische (Bildungs-)Ungleichheiten, in der vor allem auf den Begriff der Diversity rekurriert wird. Das Konzept des Diversity-Managements entstammt der US-amerikanischen Organisationsforschung. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass der konstruktive Umgang mit Diversität dazu führen könne, neue Märkte zu erschließen, kompetente Beschäftigte anzuziehen und von den unterschiedlichen Perspektiven divers zusammengesetzter „Teams“ zu profitieren (Nieswand 2017). An diese Postulate anschließend, streben auch Hochschulen danach, vielfältige Potenziale zu nutzen, um wissenschaftliche Innovationen zu schaffen (Salzbrunn 2014, S. 122). In diesem Sinne wird Vielfalt in der „neoliberalen Hochschule“ durchaus als Standortvorteil begriffen (Klein 2013; Salzbrunn 2014, S. 122; zum strategischen Vorteil von Geschlechter-Diversität im Rahmen der sogenannten Exzellenz-Initiative siehe Kosmützky und Krücken 2021, S. 352–353).

Damit unterscheiden sich die Diskussionen zwar in ihren Bezugsbenen – so ging es bei den „Bildungsreserven“ vornehmlich um die Volkswirtschaft und im Diversity-Diskurs um Organisationen – und außerdem betont der Diversity-Diskurs die Vielfalt von Potenzialen sowie die Wechselseitigkeit einer solchen Vielfalt. Dennoch steht in beiden Diskurssträngen die ökonomische Verwertung individueller Potenziale im Vordergrund und es wird darauf hingewiesen, dass die soziale Benachteiligung von Individuen und Gruppen mit einem Verlust an Humankapital einhergehe. Interessanterweise findet die Thematisierung der Klassenherkunft von Studierenden und Wissenschaftler:innen in den Debatten um Diversität vergleichsweise selten Beachtung, sodass Gerhards und Sawert von der „sozialen Herkunft als vergessene Seite des Diversitätsdiskurses“ schreiben (2018). Dennoch lassen sich, einer solchen Logik folgend, gute Argumente für eine nach sozialer Herkunft divers zusammengesetzte Professor:innenschaft finden. In diesen jüngeren Diskussionen um Diversity wird die Frage nach gleichen

Lebenschancen zwar auch angeführt, sie lässt sich allerdings als eher untergeordnete Dimension des Diversity-Diskurses bezeichnen.

Mit der *Gleichheit* aber lässt sich ein drittes Argument für die Beschäftigung mit der Klassenherkunft von Professor:innen adressieren, das über eine (wissenschaftliche) Verwertungslogik hinausgeht. Ungleichheiten werden nicht nur unter dem Aspekt eines vermeintlichen Schadens für das Gesellschafts- und (Hoch-)Schulsystem kritisiert, sondern auch aus einer gerechtigkeits-theoretischen Position. Für die Beschäftigung mit der Klassenherkunft von Professor:innen spricht also die Frage nach gleichen Lebenschancen. Auch dieser Aspekt wurde in der Debatte über Bildungsungleichheiten der 1960er Jahre adressiert, allerdings mit Blick auf Schüler:innen und Studierende. Ralf Dahrendorf (1965b, S. 23) kritisierte Picht für dessen ökonomische Engführung und forderte ein „soziales Grundrecht aller Bürger“ auf Bildung und dass „leistungsfremde Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftliche Lage“ keine Privilegierung oder Diskriminierung rechtfertigen dürften.

Ungleiche Lebenschancen lassen sich dabei aus unterschiedlichen Perspektiven kritisieren. Auf der einen Seite werden (Bildungs-)Ungleichheiten mit Bezug auf *gesellschaftliche Problemlagen* diskutiert. In modernen Gesellschaften, deren Selbstverständnis fundamental auf einem meritokratischen Prinzip aufbaut, würden Ungleichheiten vielfältige unliebsame gesellschaftliche Folgen nach sich ziehen. Diese Folgen lassen sich umfassend ausbreiten. Mit Richard Wilkinson und Kate Pickett (2010) lässt sich auf eine Vielzahl an gesellschaftlichen Kosten verweisen – übrigens nicht nur für die Unterprivilegierten. Dies betrifft die Gesundheit, gemessen in Form der Lebenserwartung, der „seelischen Gesundheit“ und der „Fettleibigkeit“, aber auch die Lernfähigkeit, womit eine Verbindung zum Argument des „Humankapitals“ aufgespannt wird, das Ausmaß an physischer Gewalt sowie die soziale Mobilität. Auch ließe sich anführen, dass ausgeprägte Ungleichheiten demokratische Grundprinzipien unterhöheln, wenn mit zunehmender Ungleichheit der (politische) Fatalismus unterer Sozialklassen steigt (Mau 2015, S. 43) und das Vertrauen ins demokratische System erodiert (Heitmeyer 2022).

Daneben wird angeführt, dass ungleiche Lebenschancen aus *gerechtigkeitsphilosophischen Überlegungen* kaum zu rechtfertigen seien. Die Klassenherkunft eines Menschen sollte, folgt man demokratischen Gerechtigkeitsprinzipien, nicht über seine beruflichen Chancen und die damit verbundenen Lebenschancen bestimmen. Von diesem eher individualisierenden Standpunkt aus wird argumentiert, dass jedem Menschen die gleichen Lebenschancen zustehen. Wenn es um die Gleichheit von Lebenschancen geht, dann wird vor allem das Postulat der Chancengleichheit⁴ angerufen. So beginnen Ungleichheit adressierende

4 Aus egalitaristischer Perspektive wird das Prinzip der Chancengleichheit mitunter heftig kritisiert und stattdessen größerer Wert auf Ergebnisgleichheiten gelegt. Siehe zu einer solchen Kritik der Chancengleichheit beispielsweise Rendueles 2022.

bildungssoziologische Schriften häufig mit dem Verweis auf das meritokratische Versprechen demokratischer Gesellschaftsformationen. Demnach soll die Distribution von Bildungsabschlüssen und gesellschaftlichen Positionen nach dem Leistungsprinzip⁵ erfolgen, unabhängig von (sozialer) Herkunft, Geschlecht oder Hautfarbe eines Menschen. Eine Privilegierung oder Diskriminierung durch die (Un-)Gnade der Geburt, wie es in Feudalgesellschaften mit ihrer ständischen Stratifizierung der Fall war, erscheint in modernen demokratischen Gesellschaftsformationen illegitim. Soziale Ungleichheiten erscheinen nur dann zu rechtfertigen, wenn sie auf Leistungsunterschieden fußen.

Bezieht man diese generellen Ausführungen zur Frage der Gleichheit ausschließlich auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand, die Universitätsprofessur, dann lässt sich diese als eine sozialstrukturell privilegierte Berufsposition ausmachen, die grundsätzlich auch aus unteren Sozialklassen stammenden Personen offenstehen sollte. Sozialstrukturell sind Universitätsprofessor:innen den höchsten Berufsklassen zuzuordnen. Sie verfügen über ein hohes Einkommen, ein hohes gesellschaftliches Ansehen (Ebner und Rohrbach-Schmidt 2021), eine hohe berufliche Autonomie, mit der Lebenszeitverbeamtung über eine hohe berufliche Sicherheit, genießen in Deutschland als Privatpatient:innen eine privilegierte Gesundheitsversorgung und müssen sich aufgrund ihres Ruhegehalts keine Sorgen um die Altersversorgung machen. Die mit den jeweiligen Privilegien verbundenen Vorzüge ließen sich im Einzelnen ausbuchstabieren. Deutlich geworden aber sollte sein, dass mit einer Universitätsprofessur hohe Lebenschancen einhergehen.

Schließlich, dies stellt das vierte Argument für eine Beschäftigung mit der sozialen Herkunft von Professor:innen dar, kann ihrer Klassenherkunft auch Relevanz für die *(Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten* zukommen. So sind es nicht nur die Lebenschancen der jeweiligen Professor:innen, einer vergleichsweise kleinen gesellschaftlichen Gruppierung, die mit der sozialstrukturellen (Un-)Gleichheitsverteilung verbunden sind. Sondern auch die Lebenschancen von einer Vielzahl von Studierenden und Promovierenden, vermittelt über an den Hochschulen erworbene Wissensbestände und Bildungszertifikate, können damit in einem Zusammenhang stehen. Damit erscheint die Frage nach der Gleichheit beim Zugang zur Hochschulprofessur, nicht nur bezogen auf die soziale Herkunft, gesellschaftlich höchst relevant.

5 Was unter meritokratischen Prinzipien respektive Leistung verstanden wird, bedürfte einer eigenen Problematisierung. In der Diskussion um die Legitimation von Ungleichheiten erscheinen Leistungsbestimmungen häufig als Leerformeln. Erschwerend kommt die Relationalität von Leistungsvermögen hinzu. Wenn zwei Personen, die unter sehr unterschiedlichen Bedingungen aufwachsen, das Gleiche leisten – etwa mit Bezug auf vermeintlich objektivierbare Noten –, haben sie dann das Gleiche geleistet oder ist die Leistung derjenigen Person größer, die unter widrigeren Umständen die gleiche Leistung vollbrachte?

Lehrenden kommt die Aufgabe der Leistungsbeurteilung und Betreuung von Studierenden zu. Bereits in der damaligen Debatte um die Bildungsexpansion verwies Dahrendorf (1965a) auf die hohe Rekrutierung der Lehrer:innenschaft aus Beamten- und Oberschichtsfamilien und hob ab auf Vorurteile der aus diesen Schichten stammenden Lehrer:innen gegenüber Kindern unterschiedlicher sozialer Klassen. Während die Lehrer:innen den Kindern aus „gehobenen Schichten“ aufgrund ihrer sozialen Herkunft eine höhere Eignung für die „höheren Schulen“ zuschrieben, attribuierten sie Arbeiterkindern aufgrund ihres vermeintlich „sehr primitiven Milieus“ (Dahrendorf 1965a, S. 26) eine fehlende Eignung. Inwiefern diese „Class-Bias“ unter Hochschulprofessor:innen anzutreffen sind, ist empirisch eine weitgehend offene Frage, mit der sich der neuere Ansatz der „ungleichheitssensiblen Lehre“ (Rheinländer 2015) befasst.⁶ Die empirischen Ergebnisse dieses Forschungszweigs verweisen zwar nicht auf offen artikuliertem Klassismus, aber auf eine Privilegierung des „akademischen Habitus Humboldt-scher Prägung“ (Knuth 2019, S. 331), bei dem ökonomische Zwänge nicht-traditioneller Studierender unthematisiert blieben. Offen allerdings bleibt in dieser Forschungslinie bisher die Frage, ob sozial aufwärtsmobile Professor:innen aufgrund eigener biografischer Erfahrungen andere Habitusformationen goutieren vice versa.

Blickt man auf die, im Vergleich zu Deutschland recht regen, US-amerikanischen Diskussionen, dann werden dort mit Blick auf die Lehre zwei Argumente (Rollenvorbilder, Mentoren) für eine stärkere Repräsentation von aus der Arbeiter:innen- und Armutsklasse stammenden Professor:innen ins Feld geführt. Homolog zur Argumentation der Diversity-Diskussion anderer Ungleichheitsdeterminanten wird argumentiert, dass eine breitere sozialstrukturelle Rekrutierung der Professor:innenschaft, d. h. aktuell eine stärkere Rekrutierung sozialer Aufsteiger:innen, Rollenvorbilder für breitere Bevölkerungsgruppen zur Verfügung stellen würde (z. B. Lehmann 2014; Haney 2016). Kritisch anzumerken allerdings ist, dass bei der Klassenherkunft die Sichtbarkeit nicht unmittelbar gegeben ist – anders als bei der Geschlechtszugehörigkeit oder der Hautfarbe. So bedarf es, um unter dem Aspekt des Aufstiegs für andere Aufsteiger:innen als

6 Binns (2020) argumentiert mit Blick auf ihre Interviewstudie zu aus der Arbeiterklasse stammenden Wissenschaftler:innen aus Großbritannien, dass diese nicht nur aus der Arbeiterklasse stammende Studierende erkennen würden, sondern auch, dass sie zu diesen Studierenden eine Beziehung aufbauen und sie im Studium unterstützen würden. Jüngere Studien zum Klassenbias in der Beurteilung von Schüler:innen bestätigen einen solchen Effekt weitestgehend (Lorenz et al. 2016; Tobisch und Dresel 2017). Eine gegenläufige Argumentation findet sich derweil bei Ostermann und Neugebauer mit Blick auf Leistungen im Fach Mathematik. Sie führen an, dass Schüler:innen jedweder sozialer Herkunft bei einer „sozial ähnlichen Lehrkraft weder besser lernen noch bessere Noten erzielen“ (Ostermann und Neugebauer 2021, S. 259).

Rollen Vorbild zu gelten, entweder eines offenen Umgangs⁷ mit der eigenen sozialen Herkunft. Oder die aufwärtsmobilen Professor:innen müssen aus anderen Gründen von Studierenden als solche wahrgenommen werden, etwa aufgrund habitueller Ähnlichkeiten.

Das zweite Argument, neben dem der Funktion als Rollen Vorbild, bezieht sich auf die Bedeutung von Aufsteiger:innen als Mentoren. Dabei lassen sich mit dem formellen und dem informellen Mentoring zwei Konzepte unterscheiden. Auf beiden Ebenen ließe sich argumentieren. Während die Bedeutung anderer sozialer Aufsteiger:innen für das formelle Mentoring, als Programm von Aufsteiger:innen für Aufsteiger:innen evident erscheint (für Deutschland z. B. das Programm Erste Generation Promotion Mentoring+ oder Brückenschlag für Promovierende), ließe sich hinsichtlich des informellen Mentorings auf das theoretische Argument der Homophilie verweisen. Der Begriff wurde von Merton und Lazarsfeld (1954) eingeführt, um zu beschreiben, dass sich Freundschaften zwischen Personen entwickeln, die sich durch Ähnlichkeit auszeichnen. Homophilie als theoretisches Konzept wurde daran anschließend weiterentwickelt als „the principle that a contact between similar people occurs at a higher rate than among dissimilar people“ (McPherson et al. 2001, S. 416). Dabei wird die Tendenz zur Homophilie nicht nur auf Freundschaften angewandt, sondern auf vielfältige soziale Netzwerke, wie Ehen, Arbeitsbeziehungen, Informationsnetzwerke usw. Neben der klassischen Ungleichheitstrias von Race, Class und Gender verweisen Autor:innen auch auf das Alter und die Religionszugehörigkeit (McPherson et al. 2001; Bottero 2005), wobei unterschiedliche weitere sozial als bedeutsam identifizierte Unterscheidungsdimensionen denkbar sind.

Für die Wissenschaft wurde der Aspekt der Homophilie partiell untersucht, dann aber vornehmlich für Gender und Race, wobei homophile Rekrutierungsmuster, aber auch Zitationsnetzwerke als Mechanismen sozialer Ungleichheitsreproduktion kritisiert werden (Hartlep et al. 2017; Potthoff und Zimmermann 2017). Insofern erscheint es, folgt man dem theoretischen Argument der Homophilie, plausibel, dass auch die Klassenherkunft von Professor:innen das Mentoring strukturiert. Ob als Role-Model oder Mentor, in beiden Fällen könnte eine stärkere Rekrutierung von Professor:innen „niedriger“ Klassenherkunft dazu beitragen, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheiten auch auf Ebene der Studierenden und Promovierenden, d. h. mittelbar auch außerhalb der Wissenschaft, abgeschwächt werden könnte.

7 Einen solchen Weg hat beispielsweise Arbeiterkind.de gewählt, indem sie u. a. aufwärtsmobile Professor:innen baten, ihre Lebensgeschichte in kürzeren Videoclips darzustellen.

1.1 Begrifflich-konzeptionelle Grundlagen: Soziale Mobilität und soziale Klassen

Ehe die Architektur der Studie dargestellt wird, werden mit der sozialen Mobilität und der sozialen Klasse grundlegende Begrifflichkeiten bestimmt. Im Mittelpunkt dieser Studie stehen soziale Aufstiege. Neben den sozialen Aufstiegen sind soziale Abstiege die zweite Form vertikaler sozialer Mobilität.⁸ Das Gegenstück der sozialen Mobilität ist die soziale Reproduktion. Soziale Mobilität bezeichnet die „Bewegung von Personen oder Personengruppen aus einer sozialen Position in eine andere, die sich innerhalb einer sozial relevanten Schichtungsdimension (beispielsweise Macht, Beruf, Wohngegend) oder zwischen solchen vollzieht“ (Schneider 2011b, S. 450). Letzteres, also die Bewegung *zwischen* sozial relevanten Schichtungsdimensionen, wird als vertikale soziale Mobilität bezeichnet. Der Wechsel *innerhalb* einer sozial relevanten Schichtungsdimension hingegen wird als horizontale Mobilität bezeichnet.

Bei der Analyse sozialer Mobilität wird weiterhin unterschieden in *intragenerationale* Mobilität und *intergenerationale* Mobilität. Die intragenerationale Mobilität beschreibt die (vertikale) Mobilität zwischen relevanten Schichtungsdimensionen derselben Person im Zeitverlauf. Die intergenerationale Mobilität hingegen bezeichnet die (vertikale) Mobilität zwischen Generationen. Dabei wird zur Bestimmung der intergenerationalen Mobilität zumeist der Maßstab der Elterngeneration herangezogen, auch wenn sich Ausnahmen finden, in denen beispielsweise die Großelterngenerationen einbezogen werden.

Um diese Bewegung sozialer Mobilität zu bestimmen, wird sich auf „sozial relevante Schichtungsdimension[en]“ bezogen. Sie dienen der Klassifikation sozialer Mobilität. Intergenerationale Mobilität setzt dabei einen Bezugspunkt voraus, vor dessen Hintergrund die Bewegungen von Personen oder Personengruppen eingestuft werden können. Dieser die soziale Herkunft bezeichnende Begriff, bereits eingangs definiert als „im biografischen (Geburt) und strukturellen (Schicht, Klasse) Kontext [der] sozio-ökonomische Status der Abstammungsfamilie“ (Schneider 2011a, S. 276), lässt unterschiedliche Klassifikationsmöglichkeiten zu. Drei davon erwähnt Schneider mit Schicht, Klasse und dem

8 In der sich in den letzten Jahren zunehmend formierenden Klassismusforschung wird eine Unterscheidung in „niedrige“ und „hohe“ Klassen abgelehnt wie auch dem Aufstiegsbegriff kritisch begegnet wird. Die Kritiker:innen argumentieren, dass diese Klassifikation an einer mit „niedrig“ und „hoch“ einhergehenden Wertung ansetze, bei der das „Niedrige“ als minderwertig und das „Hohe“ als hochwertig bewertet würde. Stattdessen ist etwa von „Klassenübergängern“ (Jaquet 2018), „Klassenreise“ (Aumair und Theißl 2020) oder der „Arbeiter:innen-“ und „Armutsklasse“ (Seeck und Theißl 2020) die Rede. Mit Blick auf individuelle Lebenschancen indes ließe sich argumentieren, dass eine solche Klassifikation weniger Mittel zur Ausübung symbolischer Gewalt sei, sondern Auskunft über die entsprechenden Zugänge zu Lebenschancen ermögliche.

sozioökonomischen Status. Einerseits aber unterscheiden sich die dabei dominierenden Maßstäbe nicht nur zwischen den sozialwissenschaftlichen Disziplinen,⁹ sondern auch innerhalb der Soziologie. Und andererseits werden diese Begriffsbestimmungen auch nicht einheitlich verwendet. So findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Konzeptionalisierungen von Klasse, Schicht und sozioökonomischem Status. Je nach Klassifikationsmodell lässt sich außerdem die Reichweite vertikaler sozialer Mobilität bestimmen und beispielsweise von kurzen oder weiten sozialen Auf- und Abstiegen sprechen.

Zuvörderst aber dienen die Begriffe Klasse und Schicht der Beschreibung struktureller gesellschaftlicher Ungleichheiten, indem sie eine vertikal-hierarchische Gliederung gesellschaftlicher Gruppierungen vornehmen. Diese vertikal hierarchisierten Gruppen unterscheiden sich typischerweise hinsichtlich „ihrer ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen und der damit zusammenhängenden Lebenschancen“ (Geißler und Weber-Menges 2015, S. 137).¹⁰ Es werden also Klassen- beziehungsweise Schichtlagen klassifiziert und unterschieden, aus denen typischerweise – nicht in einem deterministischen Verständnis – klassen- und schichtspezifische Lebenschancen resultieren (Geißler 2014, S. 94). Vermittelt werden diese Lebenschancen auch über aus klassen- und schichtspezifischen Sozialisationskontexten resultierende Prägungen, die man beispielsweise mit Theodor Geiger als „schichtspezifische Mentalitäten“ (Geiger 1932, S. 78) oder mit Bourdieu (1987b) als „Klassenhabitus“ bezeichnen könnte.

Zwar wurde der Klassenbegriff von der deutschsprachigen Soziologie schon mehrfach ins Jenseits¹¹ befördert, spätestens mit Beginn des 21. Jahrhunderts aber kam es zur „Auferstehung“ der schon totesagten Kategorien. Dabei konstatierte Geißler (1998) bereits Ende der 1990er Jahre ein „mehrfaches Ende der Klassengesellschaft“ seit Beginn des Zweiten Weltkriegs. Mit ihm lassen sich – etwas vereinfacht – drei Phasen unterscheiden, wobei sich differenzieren lässt zwischen einer Kritik am Klassenbegriff als theoretischem Konstrukt der Beschreibung vertikaler Ungleichheiten und einer Kritik der Wirkmächtigkeit vertikaler Differenzierungen insgesamt (ähnlich Rehberg 2011).

9 Um ein Beispiel zu nennen: Unter zu Mobilität forschenden Ökonomen findet der Schichtbegriff weite Verwendung. Intergenerationale Mobilität wird zumeist als intergenerationale Einkommensmobilität begriffen, operationalisiert etwa über den Maßstab der intergenerationalen Einkommenselastizität (IGE). Dabei werden unterschiedliche Einkommenschichten unterschieden und diesbezügliche (intergenerationale) Mobilitätsquoten untersucht (etwa Grabka und Goebel 2013; Schäfer und Schmidt 2017; Stockhausen 2017).

10 Der Klassenbegriff selbst bedarf der jeweiligen historischen Kontextualisierung, vor allem dann, wenn er in unterschiedliche Kapitalien verortet wird. In je spezifischen Gesellschaftsformationen variieren die Relationen und Bedeutungen der unterschiedlichen Kapitalformen.

11 „Jenseits von Klasse und Schicht“ lautet der Titel eines prominenten Aufsatzes von Ulrich Beck (1986).

Stellvertretend für die *erste Phase* lässt sich auf Theodor Geiger (2006) verweisen, der den Klassenbegriff als theoretisches Konstrukt kritisiert. In „Klassengesellschaft im Schmelztiegel“, erstmals 1949 auf Deutsch erschienen, übt Geiger eine starke Kritik an einem marxischen, sich vornehmlich auf die Produktionsmittel beziehenden Klassenbegriff, den er stattdessen durch einen multidimensionalen Schichtbegriff ersetzen möchte. Es geht Geiger dabei also nicht um einen Abschied von theoretischen Modellen, die vertikale gesellschaftliche Strukturierung erfassen, sondern um eine Kritik an der ökonomischen Eindimensionalität eines marxischen Klassenbegriffs.

Eine *zweite Phase*, die sich dann aber auf die Kritik der Wirkmächtigkeit vertikaler Differenzierung insgesamt bezieht, datiert Geißler auf den Beginn der 1950er Jahre, wobei er auf einen kurzen Aufsatz von Helmut Schelsky (1965b) verweist. Schelsky propagiert in diesem 1953 erschienen Aufsatz – anders als Geiger – einen „Entschichtungsvorgang“ der deutschen Nachkriegsgesellschaft hin zu einer „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“, in der es zu einem „Verlust der Klassenspannungen und sozialen Hierarchien“ (1965b, S. 332) sowie „ehemals schichttypischen Verhaltensstrukturen“ (1965b, S. 333) gekommen sei. Sein kurzer Aufsatz war dabei weit über die wissenschaftliche Öffentlichkeit hinaus wirksam. Allerdings hat Schelsky (1965a) in einem erstmals 1961 erschienen Aufsatz, und in Auseinandersetzung mit der damaligen Diskussion und dabei vor allem den Schriften von Dahrendorf und Popitz, selbst Kritik an seinem Modell einer „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ geübt. Er schreibt an dieser Stelle stattdessen von einer Hypothese mit „aspekthaftem Charakter“ und betont dessen ideologischen Aspekt: „In dieser Hinsicht ist die Ideologisierung der Klassenlosigkeit in unserer heutigen westdeutschen Gesellschaft funktional ‚Mittelstandsideologie‘ geblieben“ (Schelsky 1965a, S. 373).

Dahrendorf, ein wesentlicher Kritiker der These einer „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“, schließt an diesem Punkt der Ideologisierung an. Die breite Rezeption der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ ließe sich nicht nur begründen mit einem sozialen Sicherheitsbedürfnis der Mittelschichten selbst, sondern auch mit Vorteilen, die das Modell den oberen Klassen und Eliten bot. So ermöglichte die Ideologie einer klassenlosen Gesellschaft die Verschleierung eigener Privilegien (Dahrendorf 1965c, S. 148).¹² Dahrendorf (1965c, S. 105)

12 Eine jüngere, aus der Perspektive eines Historikers vorgebrachte Kritik an Schelskys Modell findet sich bei Hans-Ulrich Wehler (2001). Er argumentiert, dass Schelsky mit seinem Modell anschließt an die nationalsozialistische Leitvorstellung einer „sozialharmonischen Volksgemeinschaft“, in welcher Klassendifferenzen überwunden werden sollten. Schelskys Modell sei aufgrund dieses Anschlusses an diese verbreitete Ideologie auf große Resonanz in der Bevölkerung gestoßen, obwohl es empirisch „völlig irreführend“ (Wehler 2001, S. 629) gewesen sei. Dieses Argument allerdings bringt bereits Schelsky selbst, wenngleich in entpersonalisierter Form, vor, um „die Ideologisierung der Klassenlosigkeit in der gegenwärtigen westdeutschen Gesellschaft erklären“ zu können (Schelsky 1965a, S. 373). Umso

hingegen nahm sowohl die Frage nach der Klassenstruktur moderner Industriegesellschaften wie auch die Kritik Geigers produktiv auf und entwickelte mit dem sogenannten Haus-Modell ein eigenes Modell der Schichtstruktur der deutschen Gesellschaft. In den 1960er bis Mitte der 1970er Jahre fanden sich weitere Theoretiker:innen, sowohl neomarxistische Klassentheoretiker:innen wie auch nichtmarxistische Schichttheoretiker:innen, welche die Wirkmächtigkeit vertikaler gesellschaftlicher Strukturierung – ob nun mit Bezug auf den Schicht- oder Klassenbegriff – betonten.

In den 1970er Jahren regt sich allerdings Kritik an beiden Strömungen, die ab den 1980er Jahren in eine „vieldimensionale Ungleichheitsforschung“ mündet (Geißler 1998, S. 219). Diese „vieldimensionale Ungleichheitsforschung“ markiert für Geißler die *dritte Phase* des „mehrfachen Endes der Klassengesellschaft“. Einer der prominentesten Vertreter dieser Strömung ist Ulrich Beck (1986). Bereits im Titel seines Aufsatzes „Jenseits von Klasse und Schicht“ verkündet er das erneute Ende des Klassenbegriffs. Statt vertikalen Ungleichheiten wird auf die Pluralisierung und Individualisierung von Lebensstilen und Wahlchancen verwiesen (ähnlich Hradil 1987; Schulze 1992) oder auf die Bedeutungszunahme „zugewiesener Merkmale [wie] Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit“ (Beck 1986, S. 159). In dieser Gemengelage erschien der Klassenbegriff anachronistisch, auch wenn er noch Berücksichtigung fand in Koppelung mit Lebensstil- und Milieumodellen, wie z. B. den Klassenmilieus bei Vester et al. (2015).

Mit Beginn des 21. Jahrhunderts aber hat der Klassenbegriff wieder Eingang ins legitime Vokabular deutschsprachiger Soziolog:innen gefunden (Rehberg 2011; Nachtwey 2016; Neckel 2020; Graf et al. 2022). Gleichwohl war es weniger die Soziologie, die diese Debatte angestoßen hat, als vielmehr die Rezeption wirtschaftswissenschaftlicher Diskurse – um nicht zu sagen der „ökonomischen Realität“. Zwar habe sich die Nachkriegszeit im Vergleich zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch geringere Ungleichheiten in der Einkommens- und Vermögenskonzentration ausgezeichnet (Piketty 2015, 428; 578). Seit den 1980er Jahren aber, fokussiert man die reichen Länder der Welt, zeigt sich, dass Einkommens- und Vermögensungleichheiten massiv zunehmen (Piketty 2015, Kap. 12; Piketty 2020, S. 39–48; Milanović 2016, S. 118). Für die Soziologie ist Andreas Reckwitz ein zentraler Bezugspunkt, wobei dies sowohl für die innerfachliche Diskussion¹³ gilt wie auch für eine über die Soziologie hinausweisende breite

ärgerlicher erscheint es, wenn Teile der jüngeren Soziologie Schelskys „nivellierende Mittelstandsgesellschaft“ als historisches Faktum darstellen, wie es beispielsweise bei Andreas Reckwitz (2019c) zu lesen ist.

13 Mit seiner Konzeptualisierung hat Reckwitz für eine starke fachwissenschaftliche Diskussion um den Klassenbegriff gesorgt. Siehe dazu die vor allem im Leviathan ausgetragene Debatte um den – freilich stark an Bourdieu angelehnten – Klassenbegriff bei Reckwitz

öffentliche Rezeption¹⁴. Er will die „Spätmoderne“ als Drei-Klassen-Gesellschaft verstanden wissen, die sich charakterisieren ließe durch eine *neue* sowie *alte* Mittelklasse und eine *prekäre* Klasse (Reckwitz 2019c, S. 72).¹⁵

Zwar soll an dieser Stelle auf eine dezidierte Diskussion der unterschiedlichen Verwendung des Klassenbegriffs verzichtet werden, weil – und dies gilt in ähnlicher Weise für den Schichtbegriff – sich dessen Begriffsbestimmung nicht nur räumlich, sondern auch zeitlich stark unterscheidet (Groß 2015). Dennoch bedarf es einer definitorischen Klärung eigener Begrifflichkeiten. In dieser Studie wird vornehmlich der Begriff der Klasse bemüht und von klassenspezifischen Ungleichheiten die Rede sein. Klassen werden hier im oben genannten Sinn verstanden als soziale Gruppen, die aufgrund ähnlicher klassenspezifischer Sozialisationskontexte und daraus resultierender Dispositionssysteme (Bourdieu 1987b) sowie ähnlicher Ressourcenausstattung (ökonomisch, kulturell, sozial) typische Lebenschancen bündeln. Damit ist zugleich eines der beiden Argumente angerissen, die für den Bezug auf den Klassenbegriff sprechen. Der Klassenbegriff wird bemüht, da ihm eine „multidimensionale Schematisierung der Ungleichheit“ (Luhmann 1985, S. 119) zugrunde liegt. So wird davon ausgegangen, dass die Klassenlage Lebenschancen nicht nur in einer (ökonomischen) Dimension bestimmt, etwa hinsichtlich der Marktchancen, sondern auch einhergeht mit höheren Chancen im Bildungs-, Rechts- sowie Gesundheitssystem (Lebenserwartung) oder sich auch in den verstärkten Möglichkeiten politischer Partizipation niederschlägt (Luhmann 1985, S. 119–120).

Ein zweiter Grund, aus dem auf den Klassenbegriff zurückgegriffen wird, besteht darin, dass sich dieser in seinen theoretischen Implikationen vom Schichtbegriff unterscheidet. Der Schichtbegriff nimmt eine vornehmlich deskriptive Hierarchisierung spezifischer Dimensionen vor, in der Regel von Bildung, Einkommen oder Beruf. Damit wird die die Besser- oder Schlechterstellung von Angehörigen so klassifizierter Schichten beschrieben. Mit dem Klassenkonzept hingegen geht die Annahme einher, dass „strukturell verankerte Privilegierungen bestimmter sozialer Gruppen“ (Groß 2015, S. 42) auf der Benachteiligung

(Barth 2021; Burzan 2021; Hartmann 2021a; Kumkar und Schimank 2021; Mau 2021; Nachtwey 2021; Reckwitz 2021a; Sachweh 2021a, 2021b).

- 14 Zur öffentlichen Rezeption siehe etwa Kumkar und Schimank (2022), die aus einer wissenschaftssoziologischen Perspektive argumentieren, dass der Erfolg von Reckwitz vor allem darauf zurückzuführen sei, dass seine Deutung der Selbstdeutung der Rezipient:innen, die vor allem der „neuen Mittelklasse“ zuzuordnen seien, entspricht. Wir finden eine homologe Argumentation für den Erfolg von Schelskys „nivellierender Mittelstandsgesellschaft“ bei Dahrendorf, der argumentiert, dass diese Deutung bei den oberen Klassen und Eliten Gefallen gefunden habe, weil sie deren Privilegien verschleierte (Dahrendorf 1965c, S. 148).
- 15 Gerade mit Blick auf die erwähnte Vermögensverteilung erscheint das weitgehende Ausblenden der „Oberklasse“ von Reckwitz mehr als erklärungsbedürftig und interessanterweise ist dies auch – mit Ausnahme von Hartmann (2021a) – in der kritischen Diskussion um seine Konzeption der „Drei-Klassen-Gesellschaft“ nur angerissen worden.

anderer sozialer Gruppen beruhen. Klassenanalysen berücksichtigen damit Konflikt- und Machtorientierungen zwischen den Klassen und versuchen Klassenstrukturen im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang zu erklären. Es sind diese theoretischen Implikationen, aufgrund deren hier auf den Klassenbegriff zurückgegriffen wird. Wenn auch dem Klassenbegriff deshalb der Vortritt gegenüber dem Schichtbegriff gegeben wird, finden sich andere Stellen, an denen zur konkreten Operationalisierung oder mit Blick auf andere Studienergebnisse auf andere Begrifflichkeiten rekuriert wird.

So wurde in dieser Studie zur Klassifizierung der sozialen Herkunft auf die von 1982 bis 2009 verwendete Operationalisierung der Sozialerhebung (Issers-
tedt et al. 2010, S. 564) zurückgegriffen (ausführlich 3.3.1). Die Kategorisierung der Sozialerhebung basiert auf den höchsten parentalen Berufspositionen und Bildungsabschlüssen und unterscheidet vier soziale Herkunftsgruppen (niedrig, mittel, gehoben, hoch). Ausgehend von dieser Kategorisierung definiere ich diejenigen als ‚weite sozialstrukturelle Aufstiegsfälle‘, die aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe stammen und auf eine Professur berufen wurden. Mit ihrer eigenen beruflichen Positionierung lassen sie sich der hohen Herkunftsgruppe zuordnen. Als ‚kurze Aufstiege‘ ließen sich solche Fälle kategorisieren, bei denen Individuen eine Professur besetzen, die aus der ‚gehobenen Herkunftsgruppe‘ stammen. Als ‚sozialstrukturelle Reproduktionsfälle‘ habe ich diejenigen Fälle kategorisiert, die aus der ‚hohen Herkunftsgruppe‘ stammen und mit ihrer Berufsposition die sozialstrukturelle Positionierung ihrer Herkunftsfamilie reproduzieren. Grundlage der vorliegenden Studie ist der Vergleich zwischen den so definierten „weiten sozialstrukturellen Aufstiegsfällen“ und den „sozialstrukturellen Reproduktionsfällen“.

1.2 Aufbau der Arbeit

Obwohl sich, wie eingangs argumentiert, gute Gründe für eine ungleichheitssoziologische Beschäftigung mit der Hochschulprofessur im Allgemeinen und der Universitätsprofessur im Speziellen finden lassen, wurden über das Hochschulstudium hinausgehende Statuspassagen kaum adressiert. Die diesbezüglichen Studien zu klassenspezifischen Ungleichheiten markieren den Auftakt dieser Studie, die mit einem kurzen Rekurs zu den empirischen Befunden klassenspezifischer Ungleichheiten in der Schule beginnt, mit dem Forschungsstand zum Hochschulstudium fortsetzt, dann auf doktrale und postdoktrale Statuspassagen eingeht und die Ergebnisse zur Professur anschließt. Die deutschen Studienergebnisse werden anschließend um internationale Befunde zu klassenspezifischen Ungleichheiten in der Wissenschaftslaufbahn erweitert, um sodann die dominierenden theoretischen Ansätze zur Erklärung klassenspezifischer Ungleichheiten aus dem Forschungsstand abzuleiten. Den Abschluss des zweiten

Kapitels markieren die Zusammenfassung der Ergebnisse des Forschungsfeldes und die daraus abgeleiteten Forschungsfragen. Ausgehend von Ergebnissen zur Unterrepräsentation von aus niedrigen Klassen beziehungsweise zur Überrepräsentation von aus hohen Klassen stammenden Professor:innen sowie der Dominanz von theoretischen Erklärungen der sozialen Reproduktion, rückt diese Studie die Transformationsprozesse in den Vordergrund. Es wird danach gefragt, *welche Prozesse und Dynamiken für weite soziale Aufstiege konstitutiv sind und – an die Forschung über Bildungsaufstiege von Studierenden sowie autobiografische Schriften von Wissenschaftler:innen anschließend – inwiefern Erfahrungen sozioemotionaler Fremdheit unter Professor:innen Relevanz zukommt.*

Im dritten Kapitel wird die zur Untersuchung dieses Fragekomplexes ausgewählte Methodik dargestellt und begründet. Angesichts der theoretischen Engführung hochschulischer Ungleichheitsforschung wie auch des weitgehenden Fehlens von Studien über klassenspezifische Ungleichheiten unter Universitätsprofessor:innen, folgt das Forschungsdesign einem *Prinzip der Offenheit* und der *Theoriegenerierung*. Da es sich bei intergenerationalen Mobilitätsprozessen wie auch der Wissenschaftskarriere um *langjährige Prozesse* handelt, wurde mit dem autobiografisch-narrativen Interview ein Erhebungsinstrument in den Vordergrund gestellt, das diese Prozesse in besonderem Maße berücksichtigen soll. Neben der Reflexion des Feldzugangs und der Konstruktion des Samples stehen die theoretischen Annahmen des soziologischen Biografiebegriffs, die methodologischen Grundlagen des autobiografisch-narrativen Interviews, seine forschungspraktische Umsetzung und die Auswertung der erhobenen Daten im Mittelpunkt des Kapitels.

Das vierte Kapitel stellt den Kern der empirischen Untersuchung dar und beinhaltet die Beschäftigung mit den im Anschluss an den Forschungsstand aufgeworfenen Fragen nach den *Prozessen und Dynamiken des sozialen Aufstiegs*, wobei es die den Aufstiegen zugrunde liegenden sozialen Mechanismen in den Vordergrund stellt. Darüber hinaus wird die Frage nach den aufstiegsspezifischen *Erfahrungen sozioemotionaler Fremdheit* aufgeworfen. In einer biografieanalytischen Perspektive und basierend auf autobiografisch-narrativen Interviews werden biografische Schemata in vergleichender Betrachtungsweise rekonstruiert und klassenspezifische Differenzen in den Blick genommen. Dabei werden zum einen die Verschiebungen biografischer Schemata im gesamten Lebens- und Berufsverlauf erforscht und zum anderen die Fragen nach der Entfremdung der Aufsteiger:innen von ihrer *Herkunftskultur* wie auch nach der Fremdheit gegenüber der *Ankunftskultur* beleuchtet. Damit wird nicht nur die Wissenschaftskarriere rekonstruiert, sondern der gesamte Lebens- und Karriereverlauf in den Blick genommen. Dafür wird in dieser Studie ein Darstellungsformat gewählt, das sich an einer Unterscheidung nach spezifischen biografischen Phasen ausrichtet und sich am Aufbau der rekonstruierten Struktur der autobiografischen Stegreiferzählungen orientiert. Mit einer solchen vom konkreten Einzelfall

abstrahierenden Darstellung lassen sich sowohl forschungspragmatische Herausforderungen der anonymisierten Darstellung umgehen als auch die Klassentypiken eingängig darstellen.

Die klassenspezifischen Differenzen biografischer Schemata bestehen im Kern darin, dass diejenigen der sozialstrukturellen Aufstiegsfälle typischerweise ausgerichtet sind auf niedrigere Bildungsabschlüsse wie auch sozialstrukturell niedrigere berufliche Positionierungen. Erst im Bildungs- und Karriereverlauf modifizieren sich ihre Schemata prozesshaft und vertikal in Richtung sozialstrukturell höherer Bildungs- und Berufspositionen. Demgegenüber sind die biografischen Schemata der Reproduktionsfälle ausgerichtet auf hohe Bildungsabschlüsse und eine sozialstrukturell hohe berufliche Positionierung. Bei ihnen lässt sich eine Modifikation in erster Linie auf horizontaler, kaum aber auf vertikaler Ebene rekonstruieren. Die schrittweise vertikale Modifikation der biografischen Schemata der Aufstiegsfälle und die ihnen zugrundeliegenden sozialen Mechanismen stehen – in vergleichender Perspektive – im Zentrum des vierten Kapitels. Als zentrale Mechanismen lassen sich die positive Bewertung – und damit verbundene vergleichende Verortung – von *Leistungsindikatoren* wie auch die durchaus damit verbundene Evaluation und Förderung durch *autoritative Andere* rekonstruieren.

Die Studie schließt mit einem Resümee, in welchem der Theorieertrag gebündelt zusammengefasst und in Relation zum bisherigen Forschungsstand verortet wird. Daran anschließend werden offene Fragen für das weitere Forschungsfeld der (hoch-)schulischen Ungleichheitsforschung formuliert und die Untersuchungsergebnisse in die breitere Diskussion um soziale Mobilität in der Klassengesellschaft gestellt.

2 Forschungsstand und Fragestellungen

Der in Deutschland besonders enge Zusammenhang von Lebenslagen und -läufen mit der sozialen Herkunft wird vornehmlich mit Blick auf Bildung diskutiert. Argumentiert wird, dass Bildungszertifikaten in modernen Gesellschaftsformationen zentrale Bedeutung als soziale Platzanweiser zukommt. Indem sie sowohl formell wie auch informell den Zugang zu Berufspositionen eröffnen bzw. verschließen, stehen sie in engem Zusammenhang mit sozialer Mobilität und individuellen Lebenschancen. Dabei lässt sich über den Vergleich zu anderen Ländern die in Deutschland vorherrschende enge Verknüpfung von Bildungschancen und sozialer Herkunft aufzeigen, wie es beispielsweise die regelmäßig erscheinenden internationalen Vergleichsstudien zur Lesekompetenz von Grundschulkindern (IGLU) (Hußmann et al. 2017) oder der Grundbildung (PISA) (Reiss et al. 2019) verdeutlichen. Diese Studien attestieren Deutschland regelmäßig zur Spitzengruppe derjenigen Länder zu gehören, in denen die gemessenen Leistungen oder Kompetenzen am stärksten zusammenhängen mit der sozialen Herkunft, während andere internationale Vergleichsstudien die niedrige intergenerationale Bildungsmobilität Deutschlands herausstellen (OECD 2018a, 2018b).

Diese (Re-)Produktion klassenspezifischer (Bildungs-)Ungleichheiten beginnt im deutschen Bildungssystem bereits im Elementarbereich (Becker und Reimer 2010), bei der Partizipation an vorschulischen Angeboten und der Wahl der pädagogischen Einrichtungen. Die danach folgende soziale Selektion auf den unteren Bildungsstufen und dabei insbesondere die Übergänge in die Sekundarstufe I und II waren und sind Gegenstand zahlreicher Studien (Baumert et al. 2010; Becker und Solga 2012b). Dabei wird dem deutschen Schulwesen regelmäßig eine starke Selektivität nach sozialer Herkunft der Schüler:innen nachgewiesen (exemplarisch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Reiss et al. 2019; El-Mafaalani 2020). Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre hat hierbei zwar zu Veränderungen geführt, aber keinesfalls die Relationalität ungleicher Bildungschancen reduziert, stattdessen hat sie „ein paradoxes Ergebnis produziert: Sie hat die Bildungschancen aller Schichten verbessert, ohne gleichzeitig gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen“ (Geißler 2014, S. 357). So lässt sich zwar zeigen, dass sich herkunftsbedingte Ungleichheiten auf den unteren Bildungsstufen reduziert haben. Beim Übergang zum Hochschulstudium hingegen hat sich die Ungleichheit verschärft (Becker 2011, S. 98; Lörz und Schindler 2011, S. 472f.) und auch im Hochschulstudium selbst haben sich mit der Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen neue Selektionsbarrieren etabliert, sodass sich Ungleichheiten lediglich auf eine spätere Bildungsstufe verlagert haben. Darüber hinaus, El-Mafaalani bezeichnet dies als „weiteres Paradox der Bildungsexpansion“ (2020, S. 108), werden formal höhere

Bildungsabschlüsse als Einstellungsvoraussetzung und notwendige formale Voraussetzung beruflicher (Spitzen-)Positionen zwar immer wichtiger (Aufwertungseffekt), zugleich aber nehmen sie in der Bevölkerung zu und verlieren damit ihren Distinktionswert (Abwertungseffekt) (El-Mafaalani 2020, S. 108). Sogar zugenommen haben klassenspezifische Ungleichheiten in den letzten Jahrzehnten hinsichtlich des höchsten formalen Bildungsabschlusses, der Promotion (Jaksztat und Lörz 2018), und beim Zugang zu beruflichen Spitzenpositionen, auch in der Wissenschaft (Möller 2015). Relationale Ungleichheiten zwischen den sozialen Klassen wurden also mit der Bildungsexpansion nicht abgebaut, auch wenn das formale Qualifikationsniveau der Gesamtbevölkerung seit Jahrzehnten steigt.¹⁶

So kann mit Blick auf die bisherige Ungleichheitsforschung davon ausgegangen werden, dass sich klassenspezifische Unterschiede als Laufbahnklassen von der KiTa bis (mindestens) in die Einmündung in Berufspositionen erstrecken (vgl. für den Arbeitsmarkt etwa Betthäuser 2020). Im Folgenden wird dies für die jeweiligen Stufen bis zur Hochschule mit Blick auf aktuelle Forschungsergebnisse knapp skizziert, ehe ausführlicher und unter Berücksichtigung historischer Forschungsergebnisse auf die hochschulische Ungleichheitsforschung im Allgemeinen und Wissenschaftskarrieren im Speziellen eingegangen wird. Damit folgt die Darstellung, wie auch die Studie, einer Lebenslaufperspektive. Eine solche Darstellung erscheint auch deshalb notwendig, weil der lange, „steinige“ Weg zur Professur von diversen klassenspezifischen Selektionen des (Hoch-)Schulbildungssystems begleitet wird und eine sich auf die Wissenschaftskarriere kaprizierende Darstellung ebene Selektion weitgehend ausblenden würde. Mit dieser Darstellung soll auch einer Lesart entgegengewirkt werden, die soziale Aufsteiger:innen „als Maskottchen oder Symbole benutzt, die die soziale Ordnung stärken und die Ideologie des Selfmademan stärken“ (Jaquet 2018, S. 18).¹⁷ Der Großteil der aus jenen Klassen stammenden Individuen aber ist (weit) weniger (bildungs-)erfolgreich und die bereits frühzeitig stattfindende soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems, die biografisch als Weichenstellung verstanden werden kann, lässt sich zumeist nur schwierig korrigieren.

16 Diese Entwicklung ist keinesfalls ein deutsches Spezifikum. Weltweit hat sich die Anzahl an Studierenden durch den Ausbau des Hochschulsektors seit den siebziger Jahren drastisch erhöht (Marginson 2016). Damit hat zwar die Anzahl von Personen aus sozioökonomisch benachteiligten Herkunftsfamilien an Hochschulen zugenommen, an der Relation herkunftsspezifischer Ungleichheiten hat dies jedoch in den meisten Ländern nichts geändert (Wakeling und Boliver 2017).

17 Ähnlich argumentiert der Historiker Lasch, wenn er der sozialen Mobilität systemstabilisierende Wirkung zuschreibt. So heißt es bei ihm: „[S]oziale Mobilität untergräbt den Einfluss der Eliten nicht, im Gegenteil, sie trägt dazu bei, den Einfluss der Eliten zu stabilisieren, indem sie der Illusion Nahrung gibt, Erfolg und hoher Status beruhen ausschließlich auf Leistung und persönlichen Meriten“ (Lasch 1995, S. 52).

Bereits die *frühkindliche Förderung*, d.h. die Wahl der Kinderkrippe und des Kindergartens markiert den institutionellen Beginn der Produktion ungleicher Bildungschancen. Deren Besuch sowie der Qualität der Einrichtungen werden langfristig positive Effekte auf die Entwicklung von Kindern zugesprochen (Müller et al. 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Die Bildungsbeteiligungsquote der drei- bis fünfjährigen Kinder erreichte in 2015 mit 95 % zeitweilig einen Höchststand, liegt mit durchschnittlich 93 % aber noch immer sehr hoch und so werden Unterschiede nach sozialer Herkunft insbesondere an der pädagogischen Qualität der Einrichtungen und hinsichtlich der Beteiligungsquote für Bildungsangebote vor dem dritten Lebensjahr festgemacht (Fuchs-Rechlin und Bergmann 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 59; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 104). Letztere sei von Kindern mit Eltern, die eine (Fach-)Hochschulreife besitzen, um mehr als das Doppelte höher als von Kindern, deren Eltern einen Hauptschulabschluss haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016)¹⁸, wobei die Qualität der besuchten Einrichtung wiederum mit der Einkommensstärke des Haushalts verknüpft sei (Baader et al. 2011, S. 37). Da die mit der frühkindlichen Kinderbetreuung verbundenen Kosten für Familien mit niedrigem Einkommen relational eine höhere finanzielle Belastung darstellen, lässt sich vermuten, dass auch darin ein Grund für die niedrigere Beteiligungsquote liegt.¹⁹

Die danach folgende soziale Selektion auf den *unteren Bildungsstufen* und dabei insbesondere die *Übergänge in die Sekundarstufe I* waren und sind Gegenstand zahlreicher Studien (Becker und Solga 2012a; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018), wobei sich seit den 1970er Jahren weitestgehend stabile Befunde zeigen (El-Mafaalani 2020, S. 75). So werden für den Übergang in die Sekundarstufe I zwar tendenziell schlechtere Schulleistungen benachteiligter Kinder festgestellt.²⁰ Aber auch bei gleichen (Test-)Leistungen werden sie von Lehrer:innen schlechter benotet und erhalten bei gleichen Kompetenzen in zentralen Fächern niedrigere Schullaufbahnpfehlungen durch Lehrkräfte, ein Lehrer:innenbias, der sich auch in experimentellen Designs nachweisen lässt. Aber auch wenn sie gleiche Schullaufbahnpfehlungen erhalten, wechseln sie häufiger auf niedrigere

18 Die jüngeren Studien der Autorengruppe Bildungsberichterstattung weisen Differenzen der frühkindlichen Förderung nach sozialer Herkunft in ihren Berichten nicht aus, weshalb auf den Bericht aus 2016 zurückgegriffen wird.

19 Hinsichtlich der Kosten frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote zeigen sich zudem große regionale Unterschiede, etwa bei der Gestaltung von Elternbeiträgen (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 70 f.).

20 Die Studienergebnisse des Instituts zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQF) deuten auf eine Zunahme sozialer Disparitäten innerhalb der letzten Jahre (2011–2021) hin. Für die untersuchten Fächer Deutsch und Mathematik zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Kompetenzentwicklung zunimmt, ein Effekt, den die Autor:innen teilweise, aber nicht ausschließlich auf die Pandemiebedingungen zurückführen (Sachse et al. 2022).

Schulformen (Maaz et al. 2013; Dumont et al. 2014; Kramer 2015; Lorenz et al. 2016; Hußmann et al. 2017; Tobisch und Dresel 2017; Wenz und Hoenig 2020).

Die Übergänge von der Primar- in die Sekundarstufe I generieren Pfadabhängigkeiten für die weitere schulische Laufbahn, auch weil sich für den Besuch unterschiedlicher Schulformen ein Schereneffekt in der Kompetenzentwicklung nachweisen lässt.²¹ Außerdem gelten Wechsel auf eine höhere Schulform innerhalb der Sekundarstufe I als relativ selten und würden vornehmlich von sozioökonomisch privilegierten Kindern vollzogen, während umgekehrt Kinder aus „bildungsfernen“ Familien mit höherer Wahrscheinlichkeit schulisch absteigen, sodass Schulformwechsel nicht zu einer Verringerung sozialer Disparitäten, sondern zu ihrer Verstärkung beitragen (Kurz und Böhner-Taute 2016). Und so werden ausgeprägte Ungleichheiten in der Zusammensetzung weiterführender Schulen nach sozialer Herkunft der Schüler:innen deutlich.

Die Autorinnengruppe Bildungsberichterstattung (2016, S. 174) differenziert drei Herkunftsgruppen (Niedrig, Mittel, Hoch) nach ihrem sozioökonomischen Hintergrund und unterscheidet diese Gruppen zudem danach, ob die Schüler:innen einen Migrationshintergrund angeben oder nicht.²² Sie zeigen, dass der Anteil der fünfzehnjährigen Schüler:innen aus niedrigen Herkunftsgruppen auf Hauptschulen und integrierten Schulformen deutlich höher, ihr Anteil auf Gymnasien deutlich niedriger als bei der mittleren und hohen Herkunftsgruppe ausfällt. Dies gilt sowohl für diejenigen Schüler:innen mit wie auch für diejenigen ohne Migrationshintergrund. Richtet man den Blick nur auf die niedrigsten und höchsten Schulformen, dann zeigt sich, dass von aus der niedrigen Herkunftsgruppe stammenden Schüler:innen ohne Migrationshintergrund 14 % und mit Migrationshintergrund 15 % ein Gymnasium besuchen, aber 19 % bzw. 18 % eine Hauptschule. Schüler:innen aus der mittleren Herkunftsgruppe besuchen zu 37 % bzw. 31 % ein Gymnasium und zu 9 % bzw. 12 % eine Hauptschule. Bei den aus der hohen Herkunftsgruppe stammenden Schüler:innen aber besuchen 68 % bzw. 64 % ein Gymnasium und lediglich 3 % bzw. 6 % eine Hauptschule.

Betrachtet man Untersuchungen zu herkunftsspezifischen Ungleichheiten *nach der Sekundarstufe I*, dann lässt sich eine Schwerpunktsetzung der Forschung auf den hochschulischen Bereich und insbesondere die Universitäten feststellen.²³ Das Hochschulstudium hat in den letzten Jahrzehnten generell an

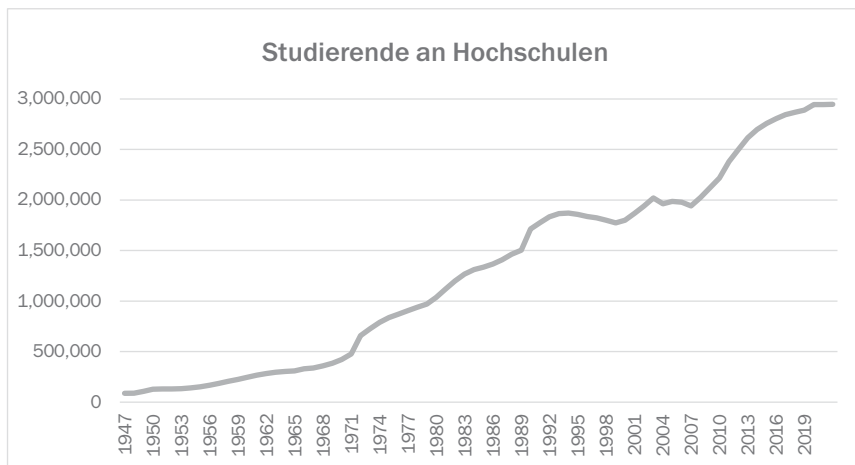
21 Der Schereneffekt meint einen stärkeren Kompetenzzuwachs von Schüler:innen, die höhere Schulformen besuchen (Pfost et al. 2010). Zumindest für mathematische Kompetenzen wird dies einhellig gezeigt, deutlich heterogener sind die Forschungsergebnisse zu den Lesekompetenzen (Nagy et al. 2017). Kritisch dazu allerdings (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 140).

22 Eine gesamte Darstellung für die Herkunftsgruppen ohne die Differenzierung nach Migrationshintergründen findet sich indes an dieser Stelle der Studie nicht.

23 Demgegenüber ist der Übergang von der Schule in den Ausbildungsberuf unter klassenspezifischen Gesichtspunkten weniger erforscht, obwohl der Berufsausbildung als Schritt

Bedeutung gewonnen. So waren im Wintersemester 2020/21 in Deutschland etwa 2.9 Millionen Studierende eingeschrieben, davon etwa 1.78 Millionen an Universitäten und über eine Million an Fachhochschulen (Statistisches Bundesamt 2021c, S. 8). An Pädagogischen, Theologischen und Kunsthochschulen studierten insgesamt etwa 66.000 Studierende und an Verwaltungsfachhochschulen etwa 56.000. In 2020 zählt das Statistische Bundesamt insgesamt 490.000 Studienanfänger:innen. Im Vergleich dazu wurden in 2020 insgesamt etwa 470.000 neue Ausbildungsverträge geschlossen (Statistisches Bundesamt 2021a).²⁴ Die Anzahl der Studierenden deutscher Hochschulen zwischen 1947 und 2020 wird in Abbildung 1 dargestellt. Sie veranschaulicht einen kontinuierlichen Anstieg der Studierendenzahlen, zeigt aber auch Phasen, in denen das Hochschulstudium besonders expandiert.²⁵

Abbildung 1: Studierende deutscher Hochschulen im Zeitverlauf der jeweiligen Wintersemester 1947–2021



Quelle: Darstellung basierend auf Daten des Statistischen Bundesamtes (2022).

beruflicher Qualifikation große Bedeutung zukommt. Ausnahmen etwa Brändle und Müller 2014; Beicht und Walden 2015; Behrmann und Hollstein 2012.

24 Der anteilige Bedeutungszuwachs des Hochschulstudiums beziehungsweise der Bedeutungsverlust der Ausbildung ist sicherlich auch ein Grund für die starke ungleichheitssoziologische Beschäftigung mit dem Hochschulbereich, vermag jedoch für sich genommen das Missverhältnis der Beforschung von Ausbildung und Studium nach klassenspezifischen Ungleichheiten nicht zu erklären.

25 Bereits Ende des 19. Jahrhunderts setzt, auch international, ein Wachstumstrend bei Studierenden ein. In Deutschland wird dieser aber ab Ende der 1920er und vor allem durch Zugangsbeschränkungen der Nationalsozialisten unterbrochen und setzt sich nach dem Zweiten Weltkrieg gewissermaßen fort (Mälzer 2016, S. 84f.).

Dabei tritt in dieser Abbildung der relative Anstieg der Studierendenzahlen vor dem Hintergrund des Anstiegs der absoluten Studierendenzahlen etwas in den Hintergrund. Bereits zwischen dem Wintersemester 1949/50 und 1959/60 lässt sich eine Verdoppelung der Studierendenzahlen von etwa 107.000 auf 225.000 feststellen. Der größte relationale Anstieg aber zeigt sich in den 1970er Jahren. Noch im Wintersemester 1969/1970 waren etwa 384.700 Studierende, im Wintersemester 1979/1980 bereits etwa 972.000 Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben. Das ist eine etwa zweieinhalbfache Erhöhung in zehn Jahren und damit relational der größte Anstieg der Studierendenzahlen seit 1947. Auch in den folgenden zehn Jahren stiegen die Studierendenzahlen stark, vorangetrieben auch durch die Wiedervereinigung, von knapp über einer Millionen Student:innen im Wintersemester 1980/1981 auf über 1.7 Millionen im Wintersemester 1990/1991. Verbleibt man bei Zehn-Jahres-Intervalle, dann zeigt sich schließlich ein weiterer starker Anstieg zwischen dem Wintersemester 2007/2008 von etwa 1.941.000 und dem Wintersemester 2017/2018 auf etwa 2.850.000 Student:innen (2021c).

Richtet man den Blick auf jüngere Forschung zu klassenspezifischen Ungleichheiten bis zum Hochschulstudium, dann stößt man schnell auf die sich in den letzten Jahren etablierende Metapher des „Bildungstrichters“ (Kracke et al. 2018). Die Metapher des Bildungstrichters beschreibt die sozialen Selektionen des deutschen Bildungssystems an unterschiedlichen Übergangsphasen. Ausgehend von jeweils einhundert Kindern von Akademiker:innen und Nichtakademiker:innen, wobei 2017 in Deutschland etwa 25 Prozent der Schüler:innen mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss hatten (Statistisches Bundesamt 2018b, S. 52), wird mit dieser Metapher der Selektionsprozess an unterschiedlichen Übergangsphasen des Bildungssystems veranschaulicht. Von 100 Akademiker:innenkindern besuchen 83 die gymnasiale Oberstufe und 17 berufliche Schulen. Im Anschluss daran nehmen 79 von 100 ein Hochschulstudium auf. Dagegen besuchen nur 46 Kinder von Nicht-Akademiker:innen eine gymnasiale Oberstufe und 54 berufliche Schulen, von denen anschließend lediglich 27 ein Hochschulstudium aufnehmen.

Geht man über diese binäre Differenzierung der Herkunftsgruppen hinaus, dann zeigt sich, dass die Bildungsbeteiligung innerhalb der Gruppe der Kinder von Nichtakademiker:innen nochmals deutlich nach Herkunft variiert. Bei denjenigen Kindern, bei denen ein Elternteil mindestens das Abitur sowie einen Berufsabschluss erworben hat, liegt die Studienanfänger:innenquote bei 48 Prozent. Bei Kindern, bei denen mindestens ein Elternteil einen beruflichen Abschluss erworben hat, beträgt die Studienanfänger:innenquote 24 Prozent und in der Gruppe derjenigen, in denen keines der Elternteile einen beruflichen Abschluss erworben hat, nur noch 12 Prozent (Kracke et al. 2018).²⁶ Damit werden innerhalb der

26 Wie noch gezeigt werden wird, verbreitet sich in der hochschulischen Ungleichheitsforschung die Operationalisierung sozialer Herkunft über die Bildungsherkunft, nicht selten

Kategorie der Nichtakademiker:innen Sozialgruppen mit sehr unterschiedlichen Bildungschancen subsumiert.

Anschließend an diese Skizze über die klassenspezifische soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems *bis* zum Hochschulstudium wird in diesem Kapitel der Forschungsstand soziologischer Hochschulforschung im Hinblick auf klassenspezifische Ungleichheiten dargestellt. In ihrem Aufbau folgt die Darstellung den für eine akademische Karriere konstitutiven Statuspassagen, beginnt also mit dem Hochschulstudium, setzt sich über die Promotion fort, um dann auf postdoktorale Statuspassagen einzugehen und mit der Lebenszeitprofessur zu enden. Neben Studien, in denen akademische Laufbahnen untersucht wurden, wird mitunter auf Studien verwiesen, in denen beruflich etablierte *Bildungsaufsteiger:innen* beforscht wurden, da diese Erkenntnisse über erfolgreiche Aufstiege liefern können. An die Darstellung des Forschungsstandes zum deutschen Bildungs- und Hochschulsystem anschließend werden internationale Studienergebnisse zur Wissenschaftskarriere zusammengefasst und anschließend die dominierenden theoretischen Erklärungsansätze der vorliegenden Forschung dargestellt. Das Kapitel schließt mit einem Resümee zum Stand der Forschung und zur daraus für diese Untersuchung abgeleiteten Forschungslücke.

Dabei ist die Darstellung um Historizität bemüht, da sich die in dieser Studie erforschten Wissenschaftsbiografien, bei aller Varianz der Generationslagen, in spezifischen soziohistorischen Kontexten vollzogen. Historizität bedeutet in diesem Sinne und mit Blick auf die Geburtskohorten der Professor:innen, die ältesten wurden in den 1940er Jahre geboren, dass dem Hochschulstudium und den folgenden Statuspassagen ab den 1960er Jahren Aufmerksamkeit zukommt. Die heutigen Professor:innen wurden in ebenjenen spezifischen Kontexten sozialisiert, für die mitunter spezifische Selektionsmechanismen wie Gelegenheitsstrukturen charakteristisch waren. Zu denken sei etwa an die Umstellungen von Studienfinanzierungsmodellen²⁷, gerade vor dem Hintergrund klassenspezifischer

in Form einer Binarität von akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern. Mitunter wird dabei noch zwischen einem oder beiden Elternteil mit Hochschulabschluss unterschieden. Auf (allerdings vierstufige) Modelle der Bildungsherkunft hat auch die Sozialerhebung des Studentenwerkes, eine seit 1951 durchgeführte Langzeituntersuchung über die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden, umgestellt. Von 1982 bis 2009 wurde mit einem Modell sozialer Herkunftsgruppen gearbeitet, für das sowohl die Bildungsherkunft (Vorhandensein/Nicht-Vorhandensein eines Hochschulabschlusses) als auch die Berufsposition der Eltern herangezogen wurde. Siehe 3.3.1.

27 Das „Honnefer Modell“, benannt nach einer 1955 in Bad Honnef stattgefundenen Tagung von den Kultusministern der Länder, Hochschulverband und Westdeutscher Rektorenkonferenz, wurde 1957 eingeführt, galt der Studienfinanzierung und sollte der finanziellen Entlastung von Studierenden aus nicht wohlhabenden Familien dienen (Mälzer 2016, S. 81). Neben dem „Honnefer Modell“ existierte für die Studienförderung an Ingenieur- und Fachschulen das Rhöndorfer Modell (Schröder 2017, S. 105). 1969 wurde dann die Einführung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) beschlossen, das 1971 in

Differenzen, oder an die bereits knapp erwähnte Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre. Deshalb wird, wo möglich, auf historische Befunde eingegangen. Während eine solche historisierende Rezeption von Studienergebnissen für das Hochschulstudium möglich ist, liegen nur (sehr) wenige, sowohl historische wie auch zeitgenössische, Studien für spätere Statuspassagen vor. Für einige Statuspassagen, etwa die Juniorprofessur oder Nachwuchsgruppenleitung, können selbstredend keine historischen Studien vorliegen, da sie erst im Zuge einer seit 2002 stattfindenden Ausdifferenzierung akademischer Karrierewege nach der Promotion entstanden.

2.1 Hochschulstudium

In einem ersten Schritt wird auf die Statuspassage des Hochschulstudiums eingegangen und diesbezügliche Studien klassenspezifischer Ungleichheiten werden referiert. Es wird gezeigt, dass das Thema – mit unterschiedlichen Konjunkturen – seit den 1960er Jahren in der deutschsprachigen Soziologie verhandelt wird. Im Vergleich zu den später behandelten Statuspassagen liegt damit ein recht umfangreicher Literaturkorpus vor, der nicht nur die Unterrepräsentation von Studierenden niedriger Herkunftsklassen beleuchtet, sondern auch verschiedene Erklärungsansätze bietet. Wenngleich grob verkürzt, so stehen in der Forschung der 1960er bis 1990er Jahre Erklärungsmuster im Vordergrund, die auf Aspekte der Identität und aufstiegsinduzierten Entfremdung abzielen. Die jüngeren qualitativen Untersuchungen zu klassenspezifischen Ungleichheiten, ab den späten 1990er Jahren, schließen zwar an diese Entfremdungserklärung an, beziehen sich aber ganz wesentlich auf Habitusatheorien, etwa indem sie die Habitustransformation oder -metamorphose beleuchten. Zudem betonen sie gegenüber einer von ihnen kritisierten „Defizitorientierung“ auch die Ressourcen von Aufsteiger:innen zur Erklärung ihrer sozialen Mobilität.

Die sich seit den 1960er Jahren in Deutschland entwickelnde Forschung zu hochschulischen sozialen Ungleichheiten lässt sich schematisch in unterschiedliche Phasen ordnen. Dabei wurden diejenigen sozialwissenschaftlichen Studien berücksichtigt, die einen Schwerpunkt auf Fragen klassenspezifischer Ungleichheiten in Deutschland legten, wobei nicht nur soziologische, sondern auch sozialpsychologische Studien Eingang in die Darstellung finden. Mit der

Kraft trat und variierende Länderregelungen ablöste. Das BAföG allerdings unterlag seitdem grundlegenden Veränderungen bezüglich der Finanzierungsmodelle, aber auch hinsichtlich der Anspruchsberechtigungen. Mit der Einführung 1971 wurde das BAföG als Vollzuschuss ausgezahlt, bereits 1974 aber auf eine Mischförderung aus Darlehen und Zuschuss umgestellt. Mit einem Regierungswechsel 1982 wurde dann gar auf ein Volldarlehen umgestellt. Mit der deutschen Vereinigung wurde auch das BAföG überarbeitet und auf ein bis heute geltendes Halbzuschussmodell umgestellt (Schröder 2017, S. 107–108).

Systematisierung der historischen Forschungsphasen folge ich weitgehend Thomas Spiegler (2015). Er unterscheidet, in Anlehnung an im jeweiligen historischen Zeitraum prominente soziologische Kunstfiguren sozialer Benachteiligung, drei Phasen hochschulischer Ungleichheitsforschung. Diese drei Phasen werden mit Blick auf die Schwerpunkte der jüngeren Forschung um eine weitere Phase ergänzt:

1. Unterrepräsentierte Arbeiterkinder (1960er bis 1980er)
2. Emanzipation der Arbeitertöchter (1980er bis 1990er)
3. Migranten(-kinder) und ‚Bildungsferne‘ (ab 2000)
4. *Rückkehr der klassenspezifischen Ungleichheiten (ab 2010)*

Diese vierte Phase ließe sich auch als Fortschreiben der ‚Bildungsfernen‘ verstehen. Allerdings gewinnt die Klassenzugehörigkeit, wenn auch in der Hochschulforschung in anderen Terminologien, in den letzten Jahren wieder verstärkt an Beachtung, sodass ich, auch mit Blick auf den eigenen Forschungsschwerpunkt, die Eigenständigkeit dieser jüngeren Phase und ihrer Entwicklung betone. Aber der Reihe nach.

1. Phase: „Unterrepräsentierte Arbeiterkinder“

In den sechziger Jahren und im Zusammenhang mit den an die einleitend skizzierte Bildungskatastrophe anschließenden Diskussionen rücken Arbeiter:innenkinder stärker in den Fokus der Ungleichheitsforschung. Dabei allerdings entstehen nur wenige empirische Studien, es werden vornehmlich Forschungsergebnisse aus anderen nationalen Kontexten aufgegriffen. Außerdem wird zwar die Unterrepräsentation der Arbeiter:innenkinder an Hochschulen diskutiert, aber es sind primär die dem Hochschulstudium vorgelagerten Selektionen, die in den Blick geraten, weniger das Hochschulstudium selbst. Angesichts der geringen Anteile an Arbeiter:innenkindern mag es allerdings nicht verwundern, dass die Schule mit ihrer sozialen Selektivität in der Erklärung klassenspezifischer Ungleichheiten im Vordergrund steht. Diejenigen eher theoretisch ausgerichteten Studien, in denen der soziale Aufstiegsprozess von Studierenden aufgegriffen wird, stellen die damit verbundenen Entfremdungsprozesse in den Vordergrund.

Für die Forschung zu klassenspezifischen Ungleichheiten im deutschen Hochschulstudium sind bedeutende Impulse ausgegangen von den Schriften Ralf Dahrendorfs, der sich – entgegen einer ökonomischen Engführung des Bildungsdiskurses – für ein „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf 1965b) einsetzte. Seine Schriften zur sozialen Herkunft von Studierenden deutscher Universitäten markierten einen wichtigen Ausgangspunkt für die klassenspezifische Ungleichheitsforschung (Dahrendorf 1965a). Dahrendorf thematisiert darin die eklatante Unterrepräsentation von Arbeiter:innenkindern an

deutschen Hochschulen. Zwar habe die Gesamtbevölkerung zur Hälfte aus Arbeiter:innen²⁸ bestanden, diese Sozialgruppe aber hätte nur fünf Prozent der Studierenden ausgemacht, während das obere 1 % der Gesellschaft ein Viertel aller Studierenden gestellt habe. Sogar noch geringer sei der Anteil der Arbeiter:innenkinder in der medizinischen (2,0 %) und juristischen (3,4 %) Fakultät gewesen. Vor allem der internationale Vergleich aber verdeutliche diese Schiefelage und entkräfte gängige Begabungserklärungen²⁹ über die Arbeiterklasse. So hätte der Anteil der Arbeiterklasse an der Studierendenschaft in Schweden bei 20 %, in England bei 25 % und den USA bei 30 % gelegen. Wie aber ist dieses Missverhältnis der Hochschulbildungspartizipation in einer Gesellschaftsformation zu deuten, in der keine formalen Bildungsbarrieren bestehen?

Dahrendorf liefert hier unterschiedliche Erklärungsansätze. Dabei widmet er den dem Studium vorgelagerten Selektionen große Aufmerksamkeit und bezieht sich zum einen auf die Arbeiter:innenunfreundlichkeit der Bildungseinrichtung und zum anderen auf die Bildungsunfreundlichkeit der Arbeiter:innen. Die Lehrinhalte von Bildungsinstitutionen kämen spezifischen Sozialgruppen (Akademikern, Beamten, Angestellten) eher entgegen als Arbeiter:innen und die zumeist aus „Oberschichtsfamilien“ stammenden Lehrer:innen hätten aufgrund ihrer sozialen Herkunft wenig Verständnis „für die Eigenarten der Fähigkeiten von Arbeiterkindern“ (Dahrendorf 1965a, S. 26). Gleichzeitig aber käme den Urteilen der Lehrer:innen aufgrund eines „Informationsdefizits“ in Arbeiter:innenfamilien wesentliche Bedeutung für die Schullaufbahn der Kinder zu. Mit dem „Informationsdefizit“ sind fehlende Wissensbestände über die Zugänglichkeit und Voraussetzungen zu höheren Bildungseinrichtungen – und teilweise die Fähigkeiten des eigenen Kindes – gemeint. Hinsichtlich der These sozialer

28 Dahrendorf versteht darunter Familien von unselbstständigen Handwerker:innen, Facharbeiter:innen, Land- oder Hilfsarbeiter:innen oder un- und angelernten „Spezialarbeiter:innen“.

29 Damit sind Erklärungsansätze gemeint, nach denen natürliche Ursachen, etwa der Intelligenz-Quotient, schichtspezifische Ungleichheiten bedingen würden. Die schichtspezifischen Leistungsunterschiede von Schüler:innen und Student:innen wurden weniger stark thematisiert, seien demnach vornehmlich begründet in schichtspezifisch verteilten Begabungen. Dahrendorf verweist zum damaligen Zeitpunkt darauf, dass zwar schichtspezifische Unterschiede bestünden, die aber deutlich geringer ausgeprägt seien als man vermutete (Dahrendorf 1965a, S. 30). Eine kritische Auseinandersetzung mit der „schichtspezifischen“ Begabungsdiskussion der 1960er Jahre findet sich bei Oevermann (1966), der auf den klassenspezifischen Bias von Intelligenztests verweist, allerdings auch auf die Einschränkung von Lernprozessen durch das Erziehungsmilieu der „Unterschicht“. Einen Überblick über die jüngere sozialwissenschaftliche Forschung zu Begabung bieten Böker und Horvath (2018). Die Erklärung klassenspezifischer Ungleichheiten über Genetik und Intelligenz hat indes in den letzten Jahren auch in den Sozialwissenschaften wieder an Popularität gewonnen (exemplarisch Diewald 2010; Harden 2021). Kritisch äußert sich hingegen Bourdieu zum „Rassismus der Intelligenz“ (1993, S. 252–256).

Distanz greift Dahrendorf bis dahin unveröffentlichte und in einer seiner Forschungsgruppen entstandene Ergebnisse von Grimm (1966) auf.

Grimm (1966) erforscht mittels 80 Leitfadenterviews die (hoch-)schulischen Bildungsvorstellungen von Arbeiter:innen und stellt neben besagtem Informationsdefizit auch eine „affektive Distanz“ heraus. Mit dieser gefühlsmäßigen Distanz von Arbeiter:innen beschreibt sie ein soziales Unterlegenheitsgefühl gegenüber Angehörigen höherer Klassen, welche für sie die wohl größte Aufstiegsbarriere darstelle. Das geringe Selbstbewusstsein ließe ein Gefühl entstehen, dass höhere Bildung eine nicht zu bewältigende Aufgabe sei. Diese „psychische Abwehrhaltung“ (Grimm 1966, S. 115) verstärke das Informationsdefizit, indem es das Informationsbedürfnis strukturiert, d. h. in diesem Fall einschränkt. Dieses Informationsdefizit wiederum sorge dafür, dass Ausbildungskosten als zu hoch eingeschätzt würden, wenn auch ökonomische Kosten durchaus die geringe Realisierung von Bildungsmöglichkeiten beeinflusse.

Dahrendorf übernimmt das aus der US-amerikanischen Forschung als für die Arbeiterschaft vermeintlich charakteristisch herausgearbeitete Verhaltensmuster der aufgeschobenen Befriedigung (Strauss 1962) („deferred gratification pattern“) und argumentiert, dass dieses Verhaltensmuster dafür sorge, dass langfristige Bildungsinvestitionen zugunsten zügiger Verdienste eher gemieden würden. Grimm aber betrachtet dieses Verhaltensmuster wesentlich differenzierter, indem sie auf andere Lebensbereiche von Arbeiter:innenfamilien verweist, in denen durchaus langfristige Zeithorizonte bestünden (bspw. beim Hausbau, der Altersvorsorge, dem Sparen). Aufgrund des Informationsdefizites der Arbeiterschaft aber wären langfristige Aufstiegsplanungen über Bildung kaum möglich. Auf diesen Ergebnissen aufbauend, arbeitet Grimm für spezifische Teile der Arbeiterschaft ein – im Vergleich zur restlichen Arbeiterschaft – Syndrom abweichenden Bildungsverhaltens heraus, das aus einer geringen affektiven Distanz, besserer Informiertheit sowie langfristiger Bildungsplanung und höherer Risikobereitschaft hinsichtlich dieser Bildungsinvestitionen bestehe. Für dieses Syndrom verantwortlich seien unterschiedliche soziale Determinanten: eine Orientierung an schichtfremden Bezugsgruppen, eine relative Höherstellung innerhalb der Arbeiterschaft, z. B. Meister oder Facharbeiter, oder eine Projektion eigener vereitelte Bildungswünsche auf die Kinder.

Der Phase der unterrepräsentierten Arbeiterkinder lassen sich weitere Untersuchungen zuordnen, wobei der Studie von Grimm eine Sonderstellung zukommt. Sie führt eine empirische Studie in Deutschland durch, während die anderen Autor:innen vor allem englischsprachige Studien rezipieren und diskutieren. Wie auch Dahrendorf beruft sich Ortman (1972), sozialstrukturelle Ungleichheiten beim Bildungszugang aufgreifend, auf englischsprachige Studien zum sozialen Aufstieg von Arbeiter:innenkindern. Zum damaligen Zeitpunkt werden vielfältige Erklärungsansätze diskutiert, daher bezieht Ortman sich vor allem auf drei Ansätze zur Erklärung des Prozesses sozialen Aufstiegs wie auch

dessen Konsequenzen. So greift Ortmann auf Mertons theoretisches Konzept der antizipatorischen Sozialisation zurück. Gemeint ist damit der Erwerb von Orientierungen und Werten, die für eine vom Individuum zu erwerbende soziale Position notwendig seien. Da die Sozialisation dieser komplexen Werte und Orientierungen nur teilweise in Schulen stattfände, seien Wissensbestände der Schicht, in die ein Individuum aufsteigen möchte, nur bedingt zugänglich, sodass notwendige Anpassungsleistungen wenig transparent erschienen und Aufsteiger:innen in der neuen Bezugsgruppe häufig auf Ablehnung stießen. Gleichzeitig aber führen die für den Aufstieg vermeintlich notwendigen Anpassungsprozesse zu einer „marginalen Situation“, da die Verhaltensänderungen der Aufsteiger:innen einen Bruch mit den Normen der Herkunftsgruppen bedeuten. Aufsteiger:innen entfremden sich demnach von der Herkunftsgruppe, ohne aber adäquaten Anschluss in der neuen „Schicht“ zu finden.

Diese marginale Situation weiter untersuchend, greift Ortmann Ergebnisse von Stonequist auf. Marginale Situationen würden in Gesellschaftsformationen auftreten, in denen sich das Verhältnis von Sozialgruppen durch Beziehungsgeflechte der Über- und Unterordnung kennzeichnen ließe. Die Möglichkeiten von Personen, sich an die sozial dominierende Gruppe zu assimilieren und sich psychologisch mit dieser Gruppe zu identifizieren, würden nach Stonequist stark strukturiert über die Offenheit respektive Geschlossenheit der jeweiligen Sozialstruktur. Der Anpassungsprozess selbst lasse sich in drei Phasen untergliedern. Die erste Phase zeichne sich durch die diffuse Wahrnehmung von Konflikten aus, die zweite durch die Realisierung von Konflikten und den Versuch der Befreiung aus der unterprivilegierten Situation und die dritte schließlich durch verschiedene Reaktionen auf die marginale Situation. Diese letztgenannte Phase mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten wird von Stonequist ausdifferenziert in eine vollständige Assimilation an die neue Gruppe, eine Kompromissbildung zwischen Anpassung und Aufrechterhaltung der Beziehungen, eine Reintegration in die Herkunftsgruppe und schließlich eine aus der Überforderung resultierende Flucht in Psychosen.

Schließlich greift Ortmann noch auf in ähnliche Richtung weisende Arbeiten von Hoggart zurück. Hoggart (2009) beschreibt den sozialen Aufstiegsprozess des Arbeiterkindes, bezeichnenderweise in seiner männlichen Form des „scholarship boys“, als fortschreitenden Entfremdungsprozess vom Herkunftsmilieu, bei gleichzeitig ausbleibender Akzeptanz der „Mittelschicht“. Die schulische Leistungsfähigkeit, aber auch der starke Bezug auf das Schulische führten zu Konflikten mit dem Herkunftsmilieu, der Familie und Freunden und darüber zur emotionalen Isolierung. Der eigene Status bleibe fragil, die Akzeptanz in der höheren Schule sei aufgrund der Klassenzugehörigkeit des Arbeiter:innenkindes an entsprechende schulische Leistungen gebunden, wobei das Wissen darum die Leistungsbereitschaft erhöhen würde. Für Hoggart ist für den studierenden Arbeiterjungen konstitutiv, dass er keine Klassenzugehörigkeit habe, da die Rückkehr in

die Herkunftsklasse versperrt sei, er aber auch innerhalb seines neuen Milieus ein Außenseiter bleibe.

Der Vollständigkeit halber sei auf eine, sich auch mit der marginalen Situation von Arbeiter:innenkindern beschäftigende, Studie von Haeberlin und Niklaus (1978) verwiesen. Die Autor:innen beschäftigen sich, weitgehend theoretisch über das Konzept der Identität, aber an einem Fallbeispiel exemplifizierend, dezidiert mit dem Hochschulstudium von Arbeiter:innenkindern und deren subjektiven Verarbeitung des Aufstiegsprozesses. Wie auch in den von Ortmann rezipierten Studien wird die marginale Situation beschrieben als eine Situation, in der Akteure zwischen den Normen zweier Herkunftsgruppen changieren und damit zwei Identitäten aufrechterhalten müssen, sodass es zu Identitätskonflikten komme. Diese Situation liege zwar schon in der weiterführenden Schule des Gymnasiums vor, verstärke sich aber im Hochschulstudium und wird für die Geisteswissenschaft vornehmlich am sprachlichen Verhalten festgemacht. Die Autor:innen sehen zwei Möglichkeiten des Umgangs mit dieser Situation. Die eine Möglichkeit bestehe in einer starken Anpassung an die neue Bezugsgruppe, die sich dann insbesondere äußern würde in einer hohen Rigidität der Übernahme von Sprachnormen. Die andere Möglichkeit sei die Verdrängung von Konflikten, wobei Konflikte dadurch der Reflexivität entzogen würden. Dabei gehe die Verdrängung mit einem diffusen Gefühl der inneren Isolation und Gefühlen von Unruhe und Gespanntheit einher (Haeberlin und Niklaus 1978, S. 99). Die Bewältigung vorheriger sozialer Selektionen durch studierende Arbeiter:innenkinder veranlasst die Autor:innen zur Annahme, dass diese zu großen Anpassungsleistungen im Stande sind, aber sich aufgrund dieser Anpassung auch stark von der Herkunftsklasse entfremden.

2. Phase: „Emanzipation der Arbeitertöchter“

In einer *zweiten* Phase, von Spiegler (2015) datiert auf die 1980er und 1990er Jahre und als „Emanzipation der Arbeitertöchter“ bezeichnet, nimmt sich die Forschung weitestgehend der Kunstfigur³⁰ der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ an, indem sie sich mit der Addition sozialer, regionaler und geschlechtlicher Ungleichheitsdimensionen beschäftigt. Ausgangspunkt der ersten qualitativen Studien dieser Jahre waren die Befunde zur Verflechtung von

30 In der Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ wurde in einer Wortgruppe zusammengefasst, welche Bevölkerungsgruppen niedrige Bildungschancen hatten. Die Thematisierung der bildungsbenachteiligten Großgruppen findet sich zwar bei Dahrendorf (1965b, S. 48) und Peisert (1967, S. 64–66), die Kunstfigur selbst taucht in diesen Schriften allerdings nicht auf. Retrospektiv lässt sich das Addieren dieser Ungleichheitsdeterminanten – Arbeiterkinder, Mädchen, Kinder aus Landkreisen, Katholiken – in einer Kunstfigur, so argumentieren Helbig und Schneider (2014, S. 93), allerdings nicht als intersektional wirkende Benachteiligung ausmachen.

Bildungschancen nach Klasse und Geschlecht, d. h., dass zwischen den Söhnen von Arbeitern – und nach der Stellung der Väter wurden die Studierenden zu meist klassifiziert – und deren Töchtern größere Unterschiede hinsichtlich der Studienanfänger:innenquoten bestanden. Diese geschlechterspezifischen Differenzen waren besonders ausgeprägt an Fachhochschulen, zeigten sich aber auch an Universitäten (ausführlich Köhler 1992, S. 99). Die „doppelte“ Benachteiligung war Ausgangspunkt für insbesondere zwei impulsgebende Studien zu Arbeitertöchtern an Universitäten der 1980er Jahre, die eine ganze Reihe von Untersuchungen in den 1990er Jahre nach sich gezogen haben (siehe unten).³¹ Insofern markieren die achtziger Jahre sicherlich den Beginn einer solchen Phase der Beschäftigung mit Arbeiter:innentöchtern. Bis in die neunziger Jahre allerdings lagen bis auf diese zwei Studien, eine Dissertation und eine Diplomarbeit keine Arbeiten vor.

Die erste dieser beiden Studien stammt von Bublitz (1980) und wurde unter dem Titel „Ich gehöre irgendwie nirgends hin ...“ publiziert. Der Titel der Studie gibt zugleich die zentrale Stoßrichtung der Arbeit wieder. Bublitz betont vor allem zwei Aspekte: Zum einen die aus dem individuellen Bildungsaufstieg resultierende „Erfahrung ständiger Isolation“ (1980, S. 273 ff.) aufgrund von klassenspezifischen Differenzen zum universitären Milieu und dort erfahrenden Diskriminierungen; zum anderen bestünden mit der sozialen Lage verbundene, unterschiedliche Denkmodi: ein proletarischer, am Gegenständlichen, Konkreten ausgerichteter Denkmodus und ein bürgerlicher, „auf das Abstrakte reduziert[er]“ (Bublitz 1980, S. 321) Denkmodus. Der den unteren Schichten eigene proletarische Denkmodus führe dazu, dass Arbeiter:innentöchter von der Wissenschaft ausgeschlossen werden, da dort eine bürgerlich-universitäre Theoriebildung dominiere.

Auch die zweite „richtungsweisende“ Studie der 1980er Jahre behandelt Identitätskonflikte von Arbeitertöchtern an Universitäten, thematisiert aber beiläufig Konstitutionsbedingungen von Bildungsaufstiegen. Theling (1986) beschreibt,

31 Der Großteil der Studien zielt ab auf studierende Arbeiter:innentöchter. Dass schichtspezifische Dispositionen ebenfalls nach dem Studium und langjähriger beruflicher Tätigkeit im subjektiven Erleben bedeutsam bleiben können, veranschaulicht Christiane Rohleder mit ihrer Forschung über Medizinerinnen und Lehrerinnen aus Arbeiterfamilien. Dies zeige sich insbesondere „in der Perspektive der ökonomischen Existenzsicherung und [der] kulturelle[n] wie soziale[n] Nähe- und Distanzerfahrung“ (Rohleder 1992, S. 137). Allerdings variieren die Einschätzungen sowohl hinsichtlich der beruflichen Etablierung als auch der retrospektiven Bewertung des Studiums nach Fächergruppe. Insbesondere Medizinerinnen beschreiben Integrationsprobleme und Fremdheitserfahrungen im Studium und im Beruf. Dabei sind sowohl das Studium als auch die Profession durch eine sozial exklusive Zusammensetzung charakterisiert. Demgegenüber stehen Erfahrungsberichte von Lehramtsstudentinnen, die von einem Nachlassen der Bedeutung der sozialen Herkunft berichten (Rohleder 1997, S. 183), und Lehrerinnen, die der sozialen Herkunft kaum mehr Bedeutung zuschreiben (Rohleder 1997, S. 291 f.).

basierend auf 24 biografischen Leitfadenterviews mit Pädagogikstudentinnen, das aufgrund ihrer sozialen Herkunft empfundene Minderwertigkeitsempfinden von Arbeiter:innentöchtern, das sich über Interaktionen mit Hochschullehrer:innen oder bürgerlichen Studierenden in Seminaren konstituierte. Dies würde zur oberflächlichen Anpassung an bürgerliche Werte und Normen führen, wobei verinnerlichte „Denk- und Lebensweisen“ (Theling 1986, S. 120) auch nach Jahren die gleichen blieben. Solcherlei misslingende Angleichungsbestrebungen würden zu einem inneren Zwiespalt führen und eine fehlende soziale Selbstverortung nach sich ziehen. Beide Milieus, das Bürgerliche und das der Arbeiter:innen, würden mit Ablehnung auf die Aufsteiger:innen reagieren. Und so konstatiert auch Theling eine mit dem Bildungsaufstieg einhergehende soziale Isolation.

Mit Blick auf die soziale Aufwärtsmobilität beschreibt sie in biografischer Perspektive zuerst den Bildungsweg auf das Gymnasium, der sich wesentlich konstituiert entweder über ausgeprägte parentale Aspirationen oder Bestrebungen signifikanter Anderer. Dabei sind es vor allem Grundschullehrer:innen, die, im Zusammenhang mit Diskursen über die Bildungsexpansion, die Notwendigkeit der Förderung von Arbeiter:innenkinder sähen. Aber auch Verwandte und Freund:innen könnten als Vorbild fungieren und bei den Arbeiter:innentöchtern schulischen Ehrgeiz auslösen. Theling thematisiert auch die Studienaufnahme knapp. Sie würde in den Arbeiter:innenfamilien eher kontrovers diskutiert, aufgrund der Befürchtung eines hohen, auch finanziellen, Risikos. Für die Studentinnen würden pragmatische berufliche Überlegungen, Autonomiebestrebungen (größere Stadt und damit geringe soziale Kontrolle, mehr politische Aktivitäten, mehr Freizeit) sowie der Wunsch nach Veränderung der Lebensbedingungen im Vergleich zu den Eltern im Vordergrund stehen.

In den Studien der neunziger Jahre sind Entfremdungserfahrungen weiterhin zentrales Thema und auch die Argumentationsmuster sind ähnliche. Die Aufstiegsmobilität werde begleitet von Entfremdungsprozessen gegenüber dem Herkunftsmilieu bei (zumeist) gleichzeitiger Nicht-Zugehörigkeit zum Aufstiegsmilieu (Metz-Göckel 1992; Rauch 1993; Brendel 1998; Haas 1999; Schlüter 1999; etwas später und unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit Truschkat 2002). Metz-Göckel (1992) etwa differenziert zwischen zwei Formen des Aufstiegserlebens, welche für die Akteurinnen mit Schmerz und Irritation einhergingen. Dabei schreibe eine erste Gruppe diese Probleme der eigenen Person zu (vgl. hierzu auch Bublitz 1980; Theling 1986). Die zweite Gruppe wende ihre „Frustration nach außen, gegen die Umstände und die ‚vermeintlich‘ besser Gestellten“ (Metz-Göckel 1992, S. 57). Aufstiegsmobilität werde erfahren als Bewegung in unterschiedlichen sozialen Welten, die nach verschiedenen sozialen Logiken strukturiert sind. Aus der fehlenden Zugehörigkeit und dem Fremdheitsempfinden gegenüber dem universitären Milieu und seinen Angehörigen aber würden sich Schwierigkeiten bei der Akkumulation von Sozialkapital ergeben, weil die damit einhergehende Distanz einer

Herstellung von Sozialkontakten in diese Milieu entgegensteht (Schlüter 1992, S. 120; Haas 1999, S. 232).

Allerdings führten die Befunde dieser Studien auch zu einer Ausdifferenzierung der Ergebnisse über Fremdheitserfahrungen sowie zu einer Kritik an simplifizierenden Herkunftsmodellen und der „Defizitorientierung“ früherer Studien. Fremdheitserfahrungen, so Brendel (1998), unterschieden sich etwa nach der besuchten Bildungsinstitution und seien auf dem klassischen humanistischen Gymnasium stärker ausgeprägt als auf „Arbeitergymnasien“. Zudem wurden Herkunftsmodelle nicht nur aufgrund der Übergeneralisierung des Begriffs des Arbeiters beziehungsweise der Arbeitertochter kritisiert. So existierten innerhalb der Arbeiterschaft divergierende Milieus mit sehr unterschiedlichem Bildungs- und Erziehungsverhalten (Brendel 1998, S. 247). Damit werden Kritiken über die Simplizität von Herkunftsmodellen fortgeschrieben, die sich bereits bei Dahrendorf (1965a) und Grimm (1966) finden. Auch wird die in diesen Modellen ausschließlich über den Vater vorgenommene sozialstrukturelle Klassifikation als Arbeitertochter und nicht etwa über die Mutter als Arbeiterinrentochter kritisiert (Schlüter 1993).

Insbesondere in den Studien der späten 1990er Jahre wird die „Defizitorientierung“ der bisherigen Forschung bemängelt und stärker als bisher die Frage nach Transformationsbedingungen beziehungsweise Aufstiegsressourcen aufgeworfen. So werden beispielsweise die psychosozialen Herausforderungen, die aus dem Ablösungsprozess von der Herkunftsfamilie resultieren, positiv gewendet. Aus ihnen könnten aufstiegsspezifische Ressourcen resultieren. Haas etwa nennt als aufstiegsspezifische Ressourcen eine „bodenständige Krisenausbildung“ (Haas 1999, S. 225 f.) sowie eine flexiblere Identitätsausstattung. Und Brendel betont die guten „Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeiten“ (Brendel 1998, S. 257) die aus der Vermittlung zwischen unterschiedlichen Sozialwelten resultierten. Diese Ergebnisse aber sind eher Resultat des Aufstiegs, weniger deren Ausgangsbedingung.

Was aber wird in diesen Studien über Gelingensbedingungen des sozialen Aufstiegs ausgesagt? Haas (1999) führte in ihrer vergleichenden Studie 21 leitfadengestützte, „soziobiographische“ Interviews mit Arbeitertöchtern und -söhnen wie auch mit Akademikersöhnen und -töchtern, die Mathematik, Informatik, Physik oder Medizin studieren, um „schichtspezifische“ Spezifika herauszuarbeiten. Sie stellt heraus, dass für den Bildungsaufstieg ein über Bildungsprozesse vermitteltes Streben der Töchter nach der Anerkennung durch den Vater wie auch eine bereits früh ausgeprägte Karriereorientierung zentral seien.

In Brendels (1998) Studie, die auf 25 biografisch-narrativen Interviews basiert und in der sie in der Arbeiterklasse verbleibende mit aufgestiegenen Arbeiter:innen-töchtern vergleicht, werden unterschiedliche Gelingensbedingungen sozialer Aufstiege angeführt. Sie nennt eine vergleichsweise stark ausgeprägte Bildungsnähe der Arbeiter:innenfamilie, deren vor allem auch emotionale Unterstützung

des Bildungsweges der Töchter, außerhalb der Kernfamilie existierende weibliche, familiäre Vorbilder und die Unterstützung durch Lehrer:innen. Auch eine von der Tochter als kritisch wahrgenommene Unterordnung der Mutter dem Vater gegenüber könne zu einer Präferenz alternativer Lebensentwürfe führen, wobei der Bildungsaufstieg als eine Möglichkeit des Ausbruchs angesehen wird. Besonders aber wird hervorgehoben die durch Freundschaftsbeziehungen („beste Freundin“) geleistete soziale Integration in höheren Schulformen, die soziale Aufstiege ermöglicht.

Es lässt sich resümieren, dass die mit Beginn der achtziger Jahre einsetzende Forschung zu Arbeiter:innentöchtern den Forschungsschwerpunkt von Arbeiter:innenkindern auf Arbeiter:innentöchter verschiebt und damit auf die Intersektionalität von Klasse und Geschlecht.³² Unterdessen setzt sich die Untersuchung der Identitätsbildung im Aufstiegsprozess fort. Auch in dieser Phase ist ein zentrales Ergebnis die Fragilität sozialer Identitäten im sozialen Aufstiegsprozess, wobei diese Studienergebnisse wesentlich stärker auf empirischen und qualitativen Studien basieren, die zudem unmittelbar das Hochschulstudium in den Blick nehmen. Aufstiegsbedingungen werden auch hier allerdings eher peripher untersucht.

3. Phase: Migrant(-kinder) und ‚Bildungsferne‘

Im Forschungsprogramm der *dritten* Phase ab den 2000er Jahren spiegelt sich die von Geißler attestierte Metamorphose der Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter zum Migrantensohn“ (Geißler 2005, S. 72) wider. Dem Wandel dieser Kunstfigur liegt das Verschwinden der doppelten Benachteiligung von Arbeiter:innentöchtern zugrunde. Zu Beginn der 2000er Jahre sind Arbeiter:innentöchter unter den Studienanfänger:innen häufiger vertreten als Arbeiter:innensöhne. Der Fortbestand ihrer Benachteiligung beim Hochschulzugang hänge nunmehr nicht mehr mit ihrem Geschlecht, sondern „nur“ noch mit ihrer Klassenzugehörigkeit zusammen. Vertikale geschlechterspezifische Ungleichheiten³³

32 Dabei finden sich im Geiste dieses Forschungsstrangs auch über die Statuspassage des Hochschulstudiums hinausgehende Studien, die sich mit der Intersektionalität von Geschlecht und Klasse im Hochschulbereich auseinandersetzen (Schultz 1991; Hasenjürgen 1996). Entsprechend des Aufbaus dieses Kapitels werden diese Studien aber an späterer Stelle rezipiert.

33 Unterscheiden ließen sich an dieser Stelle allerdings vertikale von horizontalen Ungleichheiten. Vertikale Ungleichheiten bezeichnen klassenspezifische Unterschiede beim Übergang auf die nächsthöhere Bildungsstufe, also beispielsweise die Studienaufnahme. Horizontale Ungleichheiten beschreiben klassenspezifische Ungleichheiten innerhalb einer Bildungsstufe, also etwa bei der Studienfachwahl. Aus dieser Studienfachwahl können wiederum Ungleichheiten in den Lebenschancen resultieren, wenn die Abschlüsse bestimmter Studienfächer mit höheren Einkommen oder einem höheren Prestige einhergehen. Nun werden Studienfächer auch geschlechtlich konnotiert, insofern als der Erwerb

haben sich beim Hochschulzugang nicht nur abgebaut, sondern sogar umgekehrt: Frauen erwerben häufiger eine Hochschulzugangsberechtigung und nehmen auch häufiger ein Studium auf (Geißler 2005).³⁴ Durch den Abbau dieser Ungleichheiten rückt eine andere Kunstfigur aufgrund ihrer geringeren Bildungschancen in den Vordergrund, nämlich diejenige des „Migrantensohn[s] aus bildungsschwachen Familien“ (Geißler 2005, S. 98).³⁵ Hervorzuheben ist bereits an dieser Stelle ein sich andeutender Wandel, der im weiteren Verlauf der Darstellung noch stärker beleuchtet wird: Statt auf die ökonomische Ungleichheitsdimension wird mit dem Verweis auf „bildungsschwache Familien“ nun eine kulturelle Dimension hervorgehoben.

Gerade zu Beginn der 2000er Jahre werden bildungserfolgreiche Migrant:innen untersucht, wenngleich es sich dabei nicht immer um Bildungsaufsteiger:innen handelt (Badawia 2002; Hummrich 2002; Ofner 2003; Raiser 2007; Tepecik 2011). Erst spät werden dabei Bildungsaufsteiger:innen mit und ohne Migrationsbiografien vergleichend in den Blick genommen. Diese vergleichende Perspektive aber führte dazu, dass einige der als für migrantische Bildungsaufsteiger:innen als charakteristisch herausgearbeitete Erfahrungen, wie die Entfernung vom Herkunftsmilieu und das damit einhergehende Gefühl, „in zwei Welten zu leben“ (King 2008, S. 27), weniger als migrations-, sondern stärker als

von Bildungszertifikaten als männlich konnotierter Disziplinen im Durchschnitt mit einer höheren ökonomischen Gratifikation einhergeht, spricht, besser bezahlt wird.

- 34 Hinsichtlich des größeren schulischen Erfolgs von Mädchen im Vergleich zu Jungen finden sich unterschiedliche sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze. Ein sich auf rationale Wahlen beziehender Erklärungsansatz betont, dass mit strukturellen Ungleichheiten konfrontierte Frauen diese geschlechtsspezifischen Ungleichheiten über strategische Investitionen in Bildung zu überwinden versuchen. Der größere Bildungserfolg von Frauen ist aus dieser Perspektive auf deren stärkere Bereitschaft zur Investition in Bildung zurückzuführen. Ein zweiter Erklärungsansatz bezieht sich auf die Rollentheorie und argumentiert, dass junge Männer aufgrund fehlender männlicher Rollenvorbilder eine niedrigere Lernmotivation und damit geringere Leistungsbilanz aufweisen. In einem Versuch der Integration und Entwicklung beider genannter Erklärungsansätze in eine Sozialisationstheorie argumentieren Quenzel und Hurrelmann, dass Jungen größere Schwierigkeiten als Mädchen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben haben. Solche Entwicklungsaufgaben differenzieren sie in nicht direkt leistungsbezogene – sie nennen „Regeneration“, „Bindung“ und „Partizipation – und leistungsbezogene Entwicklungsaufgaben („Qualifikation“), wobei erstere sich indirekt auf die Entwicklungsaufgabe Qualifikation und damit Schulerfolge auswirken (Quenzel und Hurrelmann 2010). Zur Erklärung geschlechterspezifischer Differenzen finden sich darüber hinaus eine Vielzahl (entwicklungs-)psychologische Ansätze. Siehe dazu beispielsweise Helbig 2012, Kapitel 3.
- 35 Kontrovers diskutiert wird, ob bereits die Klassenlage die schlechten Bildungschancen von Migrant:innen erkläre, Migrationseffekte also weitgehend auf soziale Herkunft zurückzuführen seien (Dollmann 2017) oder ob und wie stark ausgeprägt ein eigenständiger „Effekt“ von Migrationshintergründen sei, etwa aufstiegsförderlich in Form höherer Bildungsaspiration oder aufstieghemmend in Form ethnischer Diskriminierung (siehe etwa El-Mafaalani 2020; Weis et al. 2019; zur Bedeutung der Religion Koopmans 2020).

aufstiegstypisch klassifiziert wurden. In dieser Studie stehen Klassenspezifika im Vordergrund, weshalb ausschließlich die Ergebnisse der vergleichenden Perspektive rezipiert werden. Ebenjene vergleichende Perspektive nimmt Aladin El-Mafaalani (2012, 2014, 2017) in mehreren Studien über Bildungsaufsteiger:innen mit türkischer und ohne Migrationsbiografie ein.³⁶ Seine Studienergebnisse werden auch deshalb umfassend aufgegriffen, weil sie im späteren Verlauf als Vergleichsfolie eigener Ergebnisse dienen werden.

El-Mafaalani (2012, 2017) führte biografisch-narrative Interviews mit 14 Personen, die akademische Abschlüsse erworben und sich beruflich qualifikationsadäquat etabliert haben und aus Familien mit einfachen oder ohne Bildungsabschluss stammten. Mit der beruflichen Etablierung sind seine Studien im Vergleich zu den bisher beschriebenen eher eine Ausnahme. Der Großteil der Studien untersucht den – selten abgeschlossenen – Bildungsaufstieg von Studierenden, wohingegen er durch die Operationalisierung über die berufliche Etablierung soziale Aufstiege untersucht. Für diese „Extremaufstiege“ arbeitet El-Mafaalani vergleichend aufstiegstypische und migrationsspezifische Charakteristika heraus. In den Blick nimmt er mittels des Konzeptes der Habitustransformation vor allem die im Aufstiegsprozess sich vollziehende Wandlung habitueller Dispositionen. So gelte als aufstiegstypisch – unabhängig von Geschlecht oder ethnischer Herkunft – *erstens* eine Wandlung des Notwendigkeitsdenkens hin zu einem selbstbezüglichen Entwicklungsdenken, *zweitens* eine Wandlung des eigenen Weltbildes sowie des eigenen Möglichkeitshorizonts und *drittens* eine Distanzierung von Strategien und Praktiken des Herkunftsmilieus. Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationsbiografie stellt er dabei nicht im Prozess der Distanzierung fest, sondern in der Frage, wovon man sich distanzieren. Für Aufsteiger:innen aus unteren Klassen mit Migrationsbiografie sei charakteristisch die Differenz zwischen „innerer Sphäre“ (Familie, Verwandtschaft, ethnischer Gemeinschaft) und „äußerer Sphäre“ („Mehrheitsgesellschaft“). Die Eltern jener Aufsteiger:innen würden zwar hohe Bildungsaspiration mitbringen und entsprechende Erwartungen an ihre Kinder stellen, zugleich aber erwarten, dass ihre Kinder der „inneren Sphäre“ und damit den tradierten Lebensweisen des Elternhauses treu blieben. Diese Loyalitätserwartungen konfliktieren mit den Bildungserwartungen und erschweren damit soziale Aufstiegsmobilität über Bildung. Für Angehörige unterer Sozialklassen ohne Migrationsbiografie hingegen bestünden zwar geringere Loyalitätserwartungen durch die Eltern, aber auch

36 El-Mafaalani nimmt in seiner empirisch-biografischen Arbeit vergleichend Aufsteiger:innen ohne Migrationsbiografie und türkeistämmige Aufsteiger:innen in den Blick, erweitert diese Untersuchung an anderer Stelle aber um vietnamesische Aufsteiger:innen, da sich diese durch enormen Bildungserfolg bei gleichzeitig ausgeprägter „Bildungsferne“ der Elternhäuser auszeichnen. Diesen Erfolg führt El-Mafaalani darauf zurück, dass vietnamesische Eltern eine hohe Erwartungshaltung bei zugleich geringen Loyalitätserwartungen vertreten (El-Mafaalani 2014, S. 35).

geringe Erfolgserwartungen. Höhere Bildungsaspirationen aber würden den Bildungserfolg von Kindern positiv beeinflussen.

Vier Typen des Umgangs mit der Distanzierung vom Herkunftsmilieu rekonstruiert El-Mafaalani (2012, 2017), wobei die „inklusive Verkehrung“ und die „ambivalente Entfremdung“ charakteristisch sei für Aufsteiger:innen mit Migrationsbiografie, die „pragmatische Entwicklung“ und die „exklusive Distanzierung“ für Aufsteiger:innen ohne Migrationsbiografie. Beim Typus der „inklusive Verkehrung“ wird der soziale Aufstieg als gemeinschaftliches Familienprojekt verstanden, bei dem die Aufsteiger:innen ihre Eltern „mitnehmen“ und kommunikative Brücken zwischen divergierenden Lebenswelten schlagen müssen. Der Typus der „ambivalenten Entfremdung“ bricht mit dem Herkunftsmilieu und entfremdet sich über den eigenen Erfolg stark. Der Aufstieg erscheint unproblematischer, wird aber von stärkeren Verlusterfahrungen mitbestimmt. Für „Bildungsinländer:innen“ seien die Typen der „pragmatischen Entwicklung“ und der „exklusiven Distanzierung“ charakteristisch; beide zeichneten sich dadurch aus, dass der Herkunftsfamilie eine geringe Rolle in der Erzählung über den eigenen Werdegang zugeschrieben würde. Beim Typus der „pragmatischen Entwicklung“ unterstützen die Eltern früh die Ablösung des Kindes, während sich für das Kind die sozialräumlichen Bezüge sukzessive ändern, es aber nicht zum Bruch mit der Herkunftsfamilie kommt. Allerdings fehle auch der inklusive Charakter, das „Mitnehmen“ der Eltern, des Typus der „inklusive Verkehrung“. Schließlich zeichne sich auch der Typus der „exklusiven Distanzierung“ durch einen Bruch mit der Herkunftsfamilie aus, der aber nicht als Verlust, sondern als Gewinn erfahren werde. Die Zugehörigkeit zu einem neuen Milieu werde aufgewertet, wobei Charakteristika des alten Milieus wie dessen Lebensstil oder dessen Moral abgewertet werden.

Was aber lässt sich aus diesen Studien über die Konstitutionsbedingungen sozialer Aufstiege ableiten? El-Mafaalani nimmt vor allem den Aufstiegsprozess als Habitustransformation in den Blick und fokussiert den Prozessverlauf dieser Transformation (Phase der Irritation, Phase der Distanzierung, Phase der Stabilisierung). Konstitutionsbedingungen sozialer Aufstiegsmobilität werden eher beiläufig verhandelt. So sei für den sozialen Aufstieg, grundsätzlich und unabhängig von obiger Typologie, eine Habitustransformation notwendige Bedingung. Erst die Habitustransformation ermögliche die Identifikation mit dem eigenen Leben nach von den objektiven Herkunftsbedingungen ausgehenden Veränderungen sowie das Erfüllen der Anforderungen von Institutionen der höheren Bildung und des beruflichen Umfeldes. Überraschender erscheine die Erkenntnis, dass die Aufstiege keinem „gewöhnlichen Aufstiegsmotiv“ (Geld, Macht) folgen, sondern einem – allerdings nicht biografisch rekonstruierten – Veränderungsbedürfnis, das sich im intrinsischen Interesse an Bildung äußere. Entsprechend des fehlenden Aufstiegsmotivs fehle es auch an einem Aufstiegsplan und dessen Abwesenheit deutet El-Mafaalani paradoxerweise als günstige Aufstiegsvoraussetzung.

Auch das erwähnte Veränderungsbedürfnis deutet der Autor als aufstiegsförderlich, da es den Ausbruch aus den Verhältnissen befördere und damit Habitus-transformation begünstige. Beiläufig wird zudem auf „soziale Paten“ verwiesen, worunter sich signifikante Andere aus höheren Milieus verstehen lassen, die als soziale Modelle fungieren können.

Die Untersuchungen von El-Mafaalani korrespondieren mit der Systematisierung der dritten Forschungsphase von Spiegler. Für Spiegler beginnt diese dritte Phase ab den 2000er Jahren und lässt sich dadurch charakterisieren, dass „Migranten(-kinder) und ‚Bildungsferne‘“ ins Zentrum des Forschungsinteresses rücken. Für die hochschulische Ungleichheitsforschung werde ich demgegenüber für die Forschung ab 2010 eine „Rückkehr klassenspezifischer Ungleichheiten“ proklamieren. Damit soll keine Rückkehr zu einem Primat des Ökonomischen behauptet, sondern darauf verwiesen werden, dass die unteren Klassen oder „die Bildungsfernen“ – wie sie unglücklicherweise bezeichnet werden³⁷ – wieder in den Fokus der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung gerückt wurden, jenseits davon aber auch in Zusammenhang der Intersektionalität³⁸ mit Geschlecht und Ethnizität.

4. Phase: Rückkehr der klassenspezifischen Ungleichheiten

Im 21. Jahrhundert kehrt der Klassenbegriff auch in den „Mainstream“ der deutschen Soziologie zurück. Die sich nicht zuletzt im Zuge der Weltwirtschaftskrise zuspitzenden eklatanten sozialen Ungleichheiten haben auch in der Soziologie klassenspezifische Ungleichheiten auf die Agenda gehievt (siehe 1.1). Ob nun als Ausdruck der Zunahme gesamtgesellschaftlicher klassenspezifischer Ungleichheiten beim Einkommen (Nachtwey 2016, S. 135), beim Vermögen³⁹ (Piketty 2015)

37 Die Problematik des Begriffs der Bildungsferne – von der nationalen Armutskonferenz (nak) wurde der Begriff der „Bildungsfernen Schichten“ 2013 in die Liste der sozialen Unwörter aufgenommen – bringt Roland Reichenbach auf den Punkt, wenn er schreibt: „Die bemerkenswerte Verarmung der Sprache der Bildung, die sich an der weitgehenden Gleichsetzung von Bildung mit Schul- beziehungsweise Bildungsabschluss feststellen lässt, ist ein Indiz dafür, wie wenig die erziehungswissenschaftliche und vor allem politisch geförderte empirische Bildungsforschung noch an den tatsächlichen Lern- und Bildungsprozessen der Menschen in ihrer Lebenswelt interessiert ist. In dieser begrifflichen und ideellen Verarmung liegt die Wurzel des verachtenden Ausdrucks ‚bildungsfern‘“ (Reichenbach 2015, S. 15).

38 Inwiefern diese intersektionalen Ansätze gelingen, ist zumindest umstritten. Sie hätten „große Schwierigkeiten, die Stabilität von Institutionen ungleicher Verteilung („Klasse“) auch jenseits von symbolischer Herrschaft und identitätspolitischen Konflikten zu erfassen“ (Weiß 2017, S. 35 Fußnote 6).

39 Die Datenlage über Vermögensungleichheiten ist sehr prekär. Mit den Statistischen Ämtern und nationalen Behörden geht Piketty hart ins Gericht, wenn er schreibt: „Sie greifen auf Beobachtungsinstrumente zurück, zum Beispiel Haushaltsbefragungen in den einzelnen Ländern, die nicht zur Analyse der Prozesse taugen, mit denen wir es zu Beginn dieses Jahrhunderts zu tun haben“ (Piketty 2015, S. 578).

oder lediglich als Antwort auf die aus den Pisa-Studien resultierenden bildungssoziologischen Erkenntnisse über soziale Ungleichheiten, seit etwa den 2010er Jahren kommt der sozialen Herkunft erneut steigende Bedeutung innerhalb der *hochschulischen* Ungleichheitsforschung zu. Während soziale Ungleichheiten in der deutschsprachigen Soziologie (wieder) zunehmend über einen Klassenbegriff analysiert werden, rückt man in der Hochschulforschung allerdings immer mehr die Bildungsherkunft in den Vordergrund. Dennoch wird die soziale Herkunft, wenn auch unter dem Label der Bildungsherkunft, ab den 2010er Jahren wieder stärker untersucht, sodass ich eine vierte Phase der hochschulischen Ungleichheitsforschung ausmache. In der folgenden Darstellung wird einem Ordnungsprinzip gefolgt, bei dem nach quantitativen und qualitativen Zugängen differenziert wird, weil die methodische Schwerpunktsetzung in massiver Weise mit der theoretischen Schwerpunktsetzung korrespondiert (siehe 2.5).

Quantitative Forschungsergebnisse

Diese klassenspezifischen Ungleichheiten im Studium lassen sich durch quantitative Studien belegen. Sie zeigen, dass Student:innen privilegierter sozialer Herkunft bei gleichen Schulnoten häufiger ein Studium beginnen (Watermann et al. 2014; Spangenberg et al. 2017), ihr Studium seltener abbrechen (Müller und Schneider 2013, S. 232) oder aus finanzielle Gründen unterbrechen (Middendorff et al. 2013, S. 138) und sich häufiger für prestigeträchtigere Universitäten (Weiss et al. 2015, S. 379) sowie Studienfächer (Lörz 2012, S. 316, 2017; schon früh zur Studienfachwahl Preißer 1990) entscheiden. Auch zeigen sich klassenspezifisch divergierende Präferenzen für die Hochschulformen. Mit höherer Klassenzugehörigkeit steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass Personen ein Universitätsstudium aufnehmen (Maaz 2006; Reimer und Schindler 2010). Mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge hat sich zudem eine weitere herkunftsspezifische Selektionsinstanz etabliert. Studierende aus höheren Klassen beginnen häufiger ein Masterstudium (Auspurg und Hinz 2011, S. 93; Lörz et al. 2015; für Fachhochschulen Roloff 2019) und beginnen nach dem Abschluss

Für Deutschland wurde im Jahr 2019 im SOEP eine Zusatzstichprobe (SOEP-P) hinzugefügt, um dem Problem Rechnung zu tragen, dass sehr vermögende Personen in Bevölkerungsbefragungen stark unterrepräsentiert waren. Mit dieser Zusatzstichprobe ist die Hoffnung verbunden, dass die Vermögensverteilung in Deutschland adäquat erfasst werden kann. Durch die auf der Zusatzstichprobe basierenden Umfragen hat man Annahmen über die Vermögensverteilung korrigiert. Ist man vorher davon ausgegangen, dass das reichste Prozent der Bevölkerung über etwa 22 % des Nettovermögens verfügt, so wurde dies auf 35 % nach oben korrigiert (Schröder et al. 2020).

das Bachelors an Fachhochschulen häufiger einen Master an Universitäten (Lörz und Neugebauer 2019).⁴⁰

Überdies zeigen sich im Studium klassenspezifische Differenzen zugunsten herkunftsprivilegierter Studierender. Sie studieren häufiger und länger im Ausland (Netz und Finger 2016; Lörz et al. 2016), sind seltener neben dem Studium berufstätig und wenn sie berufstätig sind auch seltener in „einfachen Tätigkeiten“ beschäftigt. Stattdessen arbeiten sie häufiger als studentische oder wissenschaftliche Hilfskraft (Staneva 2017, S. 915). Unter den Hilfskräften sind also Personen aus sozioökonomisch privilegierten und „bildungsnahen“ Elternhäusern überrepräsentiert (auch Lenger et al. 2012; Schneickert 2013). Die Arbeit als Hilfskraft begünstigt die Akkumulation von Sozialkapital und lässt sich als Sozialisationsinstanz für eine spätere akademische Karriere verstehen. Der Tätigkeit als studentische Hilfskraft kommt für eine Promotionsaufnahme wesentliche Bedeutung zu. Nicht zuletzt aufgrund der mit steigenden Studierendenzahlen zunehmenden Konkurrenz lassen sich aus der Hilfskrafttätigkeit Distinktions- und Sozialkapitalgewinne erzielen, sowohl für wirtschaftliche wie auch wissenschaftliche Laufbahnen (Schneickert und Lenger 2010). Dabei allerdings unterscheiden sich diese Gewinne der Hilfskrafttätigkeiten nach Tätigkeitsfeldern und Anstellungsverhältnissen. Dennoch lässt sich nachweisen, dass studentische Hilfskrafttätigkeiten mit einer häufigeren Promotionsaufnahme einhergehen (siehe 2.2).

Ungleichheits(re)produzierend wirkt zudem die Stipendienvergabepaxis in Deutschland, da die geförderten Studierenden im Vergleich zur Gesamtgruppe der Studierenden wesentlich häufiger aus höheren Herkunftsgruppen stammen (Middendorff et al. 2009, S. 28; Böker 2022, S. 100). Besonders exklusiv ist dabei die Förderung durch die Studienstiftung des deutschen Volkes. Sie fördert zu 70 % Studierende (Ianiro-Dahm und Chwallek 2016, S. 21) wie auch Promovierende aus akademischem Elternhaus (Studienstiftung des deutschen Volkes 2016, S. 156). Da die Stipendiat:innen der Studienstiftung insgesamt fast die Hälfte aller in Deutschland geförderten Studierenden ausmachen (Bäumer 2017), kommt deren Förderprofil besondere Bedeutung zu. Mit der Förderung als Stipendiat:in geht nicht nur eine erhebliche finanzielle Entlastung einher, womit die finanzielle Ungleichheit zwischen den Studierenden zusätzlich verstärkt wird; auch kann die Förderung – insbesondere durch die Studienstiftung des deutschen Volkes – als

40 Ein Studium lässt sich seit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge deutlich kürzer gestalten und ein erster akademischer Abschluss (Bachelor) kann heute zu einem Zeitpunkt erreicht werden, zu dem man in Deutschland zuvor das Studium ohne berufsqualifizierendes Zertifikat hätte abbrechen müssen. Es ließe sich daher vermuten, dass sich die Anzahl an Studienabbrecher:innen nicht-akademischer Herkunft mit der Einführung von Bachelorabschlüssen verringert hat. Gleichzeitig haben sich Studienabbrüche durch die Modularisierung der Studiengänge jedoch zeitlich weiter nach vorn verschoben und die Abbruchquoten in den neuen Studiengängen lassen sich mit denen der Diplom- und Masterstudien insgesamt nur schwer vergleichen (Heublein et al. 2014).

Ausweis von Begabung und damit für eine (Wissenschafts-)Karriere förderlich verstanden werden (Moser et al. 2019, S. 283).

Die Bedeutung der Herkunftsklassen aber lässt sich nicht nur sozialstrukturell abbilden, sie ist auch im subjektiven Erleben von Studierenden relevant. So geben in einer 2010 durchgeführten Studierendenbefragung der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel knapp 40 % der Studierenden die soziale Herkunft als relevantes Diskriminierungsmerkmal an. Nur die ethnische Herkunft wurde diesbezüglich mit 46.6 % häufiger genannt. Und auch bei der Frage nach dem schwersten selbst erlebten Diskriminierungsfall wurde die soziale Herkunft am zweithäufigsten genannt (Klein und Rebitzer 2012, S. 129 f.). Studierendenbefragungen an der Universität Bielefeld fördern ähnliche Ergebnisse zu Tage (Berghan et al. 2016; Berghan et al. 2020).

Verwiesen sei noch knapp auf Forschung zu Studierenden von Fachhochschulen, und dies nicht nur der Vollständigkeit halber. Unter den für diese Studie interviewten Professor:innen, vor allem der Erziehungswissenschaft, waren einige zeitweise an Fachhochschulen tätig, ob als Student:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen oder Professor:innen. Rechtswissenschaftler:innen dieses Samples waren zwar nicht hauptberuflich an Fachhochschulen tätig, unterrichteten aber zeitweise über Lehraufträge an solchen.

Betrachtet man das Sozialprofil Studierender nach Bildungsherkunft für die unterschiedlichen Hochschulformen, dann zeigt sich, dass die Fachhochschulen gegenüber den Universitäten sozial offener sind, auch wenn sich mit der Konvergenz von Universität und Fachhochschule die Sozialprofile der Studierenden angeglichen haben. Allerdings unterscheiden sich auch die Zugangsvoraussetzungen der beiden Institutionen. Wenngleich in den letzten Jahren zunehmend Studienmöglichkeiten für Studierende ohne Abitur⁴¹ auch an Universitäten geschaffen wurden, so lassen sich doch schematische Unterschiede beim Hochschulzugang unterscheiden. Das Abitur ermöglicht grundsätzlich ein Studium aller Studiengänge an allen deutschen Universitäten, wenngleich Restriktionen durch den jeweiligen numerus clausus bestehen. Die Fachhochschulreife, sie wird vor allem im beruflichen Bildungswesen und da vornehmlich an Fachschulen, Berufsfachschulen und Fachoberschulen erworben, setzt sich zusammen aus einem schulischen und einem berufsbezogenen Teil (Praktikum/Berufsausbildung) und berechtigt zum Studium an Fachhochschulen. Über die Fachgebundene Hochschulreife wird der Zugang zum Fachhochschulstudium möglich wie auch das Studium spezifischer Studiengänge an Universitäten (Neumann und Trautwein 2019). Es sind auch die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen

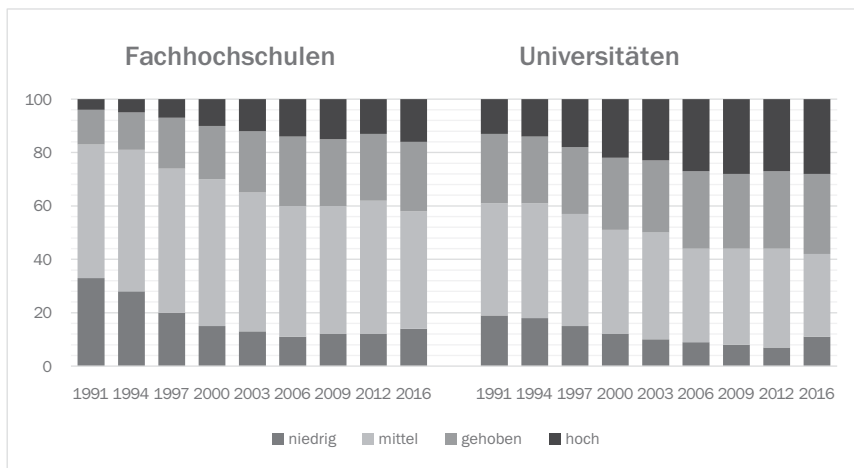
41 Von der Kultusministerkonferenz wurden 2009 einige berufliche Qualifikation, etwa Handwerksmeister, mit einer allgemeinen oder fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung verbunden. Siehe dazu KMK (2009) und Fußnote 144 zur Geschichte des Studiums beruflich Qualifizierter.

zwischen Fachhochschulen und Universitäten, die zu divergierenden Sozialprofilen der Institutionen beitragen könnten.

Gleichwohl werden unterschiedliche Argumente zur Erklärung herkunftsspezifischer Differenzen bei der Hochschulwahl herangezogen. Mit Bezug auf Theorien rationaler Wahl wird vor allem in der frühen Forschung zur Fachhochschule auf sogenannte Ablenkungseffekte verwiesen. Damit sind kürzere Ausbildungszeiten an Fachhochschulen und damit verbundene geringere Kosten und Risiken gemeint. Über diese „Ablenkungseffekte“ wird eine höhere Präferenz von aus niedrigen Herkunftsklassen stammenden Personen für die Fachhochschule begründet (Müller und Pollak 2016, S. 353–354). Die jüngere Forschung indes begründet die Präferenz von Personen niedrigerer Herkunftsklassen für die Fachhochschulen stärker darüber, dass mit ihnen eine höhere berufliche Sicherheit wie auch eine höhere Studienerfolgswahrscheinlichkeit verbunden werde (Reimer und Schindler 2010). Auch Leistungsdifferenzen werden zur Erklärung der Unterschiede hinsichtlich der Hochschulwahl – für diejenigen, die über beide Zugangsberechtigungen verfügen – angeführt. Zwar erhöhten bessere Abiturnoten die Wahrscheinlichkeit eines Universitätsstudiums; allerdings nehme die Wahrscheinlichkeit, an einer Universität zu studieren, unabhängig von den Noten mit höherer Klassenzugehörigkeit zu (Maaz 2006; Reimer und Schindler 2010). Darüber hinaus, wenn auch weniger verbreitet, wird die höhere Präferenz für Fachhochschulen von Personen niedriger Herkunftsklassen begründet mit einer ausgeprägteren Praxisnähe ihrer Studieninhalte, der Nähe des Fachhochschulstandorts zur Herkunftsfamilie – da Fachhochschulen eine breitere Standortpräsenz auch im ländlichen Raum aufweisen – und einem habituell vermittelten Zugehörigkeitsgefühl zur Fachhochschule (Merkel 2015, S. 39).

Abbildung 2 stellt den Zeitraum von 1991–2016 dar, da für diesen Zeitraum vergleichbare Daten existieren. Die Entdifferenzierung der ursprünglichen Arbeitsteilung zwischen anwendungsbezogener Ausbildung an Fachhochschulen und Forschungsorientierung an Universitäten beginnt aber bereits mit dem Hochschulrahmengesetz von 1985, in dem anwendungsbezogene Forschung als Aufgabe der Fachhochschulen verankert wurde (Enders 2016). Auf Ebene der Studierenden findet diese Angleichung Ausdruck etwa in der Abschaffung der formalen Unterscheidung zwischen Universitäts- und Fachhochschuldiplom im Zuge der Bologna-Reform. Dadurch wurden die vormals hierarchisierten Bildungsabschlüsse zumindest formell angeglichen (zur Konvergenz von Universitäten und Fachhochschulen auf Ebene der Professur siehe 2.3). Diese Konvergenz der Hochschulformen setzt sich jüngst in der Relativierung des Promotionsmonopols der Universitäten fort. Die Promotion des fachhochschulischen „Nachwuchses“ setzte lange die Kooperation mit Universitäten voraus. Erst nach Änderungen von Landeshochschulgesetzen wurde in Hessen und Baden-Württemberg ersten Fachhochschulen partiell das Promotionsrecht zugesprochen (Pautsch 2019). Ähnliche Reformen werden auch in anderen Bundesländern diskutiert (Lackner 2021).

Abbildung 2: Das Sozialprofil von Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten im Zeitverlauf nach Bildungsherkunft



Quelle: Darstellung basierend auf und in Anlehnung an (Middendorff et al. 2013; Middendorff et al. 2017b).

Auch wenn sich also die Sozialprofile der Studierenden zwischen Fachhochschulen und Universitäten angeglichen haben, sind die Fachhochschulen für Studierende „niedrigerer“ Bildungsherkunft noch immer offener.

Qualitative Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden hinsichtlich der Rezeption qualitativer Studien über Bildungsaufstiege zwei Aspekte in den Vordergrund gestellt. Zum einen werden die jüngeren Befunde über das Differenzenerleben sozialer Aufsteiger:innen zwischen ihren Herkunftsmilieus auf der einen und dem akademischen Milieu auf der anderen Seite vorgestellt, da sie Forschung zu Bildungsaufstiegen, wie ausführlich dargelegt, seit den 1960er Jahren begleiten. Erst in den letzten Jahren werden zentrale Befunde aus diesem Forschungsbereich kontroverser diskutiert. Zum anderen werden die für diese Studie zentralen Fragen nach den Gelingensbedingungen von Bildungsaufstiegen skizziert, auch wenn sie hier eine vorgelagerte Statuspassage behandeln. Zu den Aufstiegsbedingungen liegen, anders als zu Fragen nach dem Differenzenerleben, vergleichsweise wenige Ergebnisse vor.

Eine der ersten jüngeren qualitativen Studien, die ihren Forschungsschwerpunkt wieder dezidiert auf „Bildungsinländer:innen“ niedrigerer Sozialklassen richten, ist die Studie von Lars Schmitt (2010) über Studierende sogenannter bildungsferner und hochschulbildungsnaher Herkunft. Als bildungsfern werden dabei Studierende definiert, deren Eltern kein Abitur haben, als hochschulbildungsnah diejenigen Studierenden, die über mindestens ein Elternteil mit

abgeschlossenem Hochschulabschluss verfügen (Schmitt 2010, S. 158f.). Anhand von Wochenbüchereinträgen, Beobachtungen, Studiengesprächen und Interviews analysiert Schmitt Muster der Wahrnehmung und des Umgangs mit sozialen Ungleichheiten und kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie die bereits vorgestellten Studien zu den Aufstiegsprozessen von Arbeiter:innenkindern und -töchtern. Mittels des Konzepts des Habitus-Struktur-Konfliktes, unter dem Schmitt Konflikte versteht zwischen „von Akteuren verinnerlichten kulturellen Mustern und solchen der Umgebung“ (Schmitt 2010, S. 11 f.), beschreibt er zwei auftretende Erlebensformen der Studierenden. Die Erkenntnisse über einen individualisierten und einen interpersonellen Habitus-Struktur-Konflikt weisen dabei große Ähnlichkeiten zu den Ergebnissen von Metz-Göckel (1992) auf.

Der interpersonelle Habitus-Struktur-Konflikt drücke sich in einer Wahrnehmung von Konflikten als strukturelle Ungleichheiten aus, die nicht selten einhergehe mit abwertenden Einstellungen gegenüber Angehörigen der als dominant wahrgenommenen Gruppe, d.h. der privilegierten Studierenden. Unter einem individualisierten Habitus-Struktur-Konflikt wird die Psychologisierung sozialer Ungleichheiten als individuelles Leiden verstanden. Diese Konflikte betrafen vornehmlich Studierende „bildungsferner“ Familien und gingen einher mit Studienabbruchsgedanken und dem Empfinden fehlender persönlicher Anerkennung (Schmitt 2010). Wenn auch in Schmitts Studie diese Konflikte im Vordergrund stehen und weniger die Gelingensbedingungen von Aufstiegen, so berührt er dennoch Aspekte der „Moderation“ individualisierter Habitus-Struktur-Konflikte. Stellvertretend für das neue Milieu stehende Personen, wie beispielsweise dort sozialstrukturell verortete Freunde oder Eltern von Partner:innen, könnten habituelle Anknüpfungspunkte bieten. Schließlich bezieht sich Schmitt auch auf Konflikte mit dem Herkunftsmilieu. Der Bildungsaufstieg verursache Scham- und Schuldgefühle gegenüber der Familie, aber auch Stolz ob der Position als einzige:r Akademiker:in in der Familie. Solche Konflikte führten mitunter dazu, dass Kontakte zu alten Bekanntschaften des Herkunftsmilieus beendet würden oder Angst empfunden würde sich vom Herkunftsmilieu zu entfremden (Schmitt 2010, S. 279).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Susanne Draheim und Anja Zeese (2015) in einer Mixed-Methods-Studie. Auf Grundlage der Analyse eines Gruppeninterviews mit vier Mentor:innen von „ArbeiterKind.de“⁴² aus der Mathematik, Informatik, Geschichte und Politikwissenschaft schlussfolgern die Autorinnen, dass sich Bildungsaufsteiger:innen durch über „Habitusmetamorphose“ angestoßene

42 „ArbeiterKind.de“ ist eine weitgehend auf ehrenamtlichem Engagement aufgebaute Organisation, deren Ziel die Förderung von Studierenden der ersten Generation ist. Insofern ist der Begriff irreführend, da ihm keine sozialwissenschaftliche Konzeption zugrunde liegt. Stattdessen handelt es sich um einen von der Gründerin verwandten Hilfsbegriff, der dem Umstand Rechnung trägt, dass es keine positiv besetzte Bezeichnung für aus nicht-akademischen Elternhäusern stammende Personen gibt (Miethe et al. 2014, S. 46).

Entfremdungserfahrungen gegenüber der Familie und Freunden, eine tief greifende Verunsicherung im Studium – auch wegen eines fehlenden familiären Orientierungswissens – und ein fehlendes Zugehörigkeitsempfinden charakterisiert ließen (Draheim und Zeese 2015, S. 264 ff., S. 274). Ein am Studienbeginn stehendes Fremdheitsgefühl gegenüber der Hochschule und deren Akteur:innen würde im Studienverlauf einer Annäherung weichen, während mit zunehmender Studiendauer eine Distanzierung gegenüber dem Herkunftsmilieu voranschreite (Draheim und Zeese 2015, S. 268).

Thomas Spiegler (2015) setzt sich dezidiert mit Gelingensbedingungen von Bildungsaufstiegen auseinander. Dafür führt er lebensgeschichtliche Interviews mit 75 Bildungsaufsteiger:innen, die Kandidat:innen und Stipendiat:innen der Studienstiftung des deutschen Volkes⁴³ sind oder waren. Unter Bildungsaufsteiger:innen versteht Spiegler Personen, bei denen die Eltern weder eine Hochschulzugangsbefreiung noch einen Hochschulabschluss erwarben. Bildungsaufstiege setzen nach Spiegler drei notwendige Bedingungen („Können“, „Wollen“, „Dürfen“) voraus, deren Realisierung über unterschiedliche Aufstiegsressourcen vermittelt wird. Nach diesbezüglich divergierenden Voraussetzungen unterscheidet Spiegler eine Dreiertypologie des Aufstiegs.

In besonderem Maße erfüllt der *Expeditionsteilnehmer* diese Voraussetzungen. Dadurch, dass seine Eltern ihn unterstützen und eine hohe Bildungsaspiration („Dürfen“) aufwiesen, würden sich früh schulische Fähigkeiten ausbilden („Können“), die in Zusammenhang mit einer hohen intrinsischen Motivation („Wollen“) gute Leistungen förderten. Den *Backpacker* zeichne, trotz niedrigerer elterlicher Bildungsambitionen, eine frühe – auf elterliche Tugenderziehung (Disziplin, Pünktlichkeit, Fleiß) zurückgeführte – hohe schulische Kompetenz aus („Können“). Das „Können“ führe, zusammen mit der Aufstiegsressource der Förderung durch Mentoren und/oder Rollenmodelle zu einer hohen motivationalen Ausprägung („Wollen“). Lehrerempfehlungen und das Vertrauen von Eltern in die Entscheidungskompetenzen des Kindes würden zu einem „mittleren Dürfen“ führen. Der *Auswanderer* schließlich ließe sich charakterisieren über einen familiären Habitus mit niedriger Bildungsorientierung und dadurch, dass zu Beginn der Bildungslaufbahn keine der Aufstiegsbedingungen erfüllt würden. Erst ein Wechsel der Rahmenbedingungen, etwa neue Zielvorstellungen, Lernbedingungen oder als subjektiv interessant wahrgenommene Themen, würde bei ihm bildungsbiografisch Lernmotivationen anregen („Wollen“) und damit zur Leistungssteigerung führen („Können“). Typischerweise vollziehe sich der Wechsel der Rahmenbedingungen erst in der beruflichen Ausbildung. Die Sichtbarwerdung seiner Fähigkeiten und die mit dem Alter zunehmenden

43 Damit stellt das Sample eine gewisse Besonderheit dar, weil sich, wie bereits ausgeführt, die Stipendiat:innen der Studienstiftung besonders exklusiv zusammensetzen.

Handlungsfreiheiten würden die Bedingungen des „Dürfens“ beim Auswanderer verschieben.

Auch wenn Spiegler mit dieser Typologie Gelingensbedingungen fokussiert, greift er die vielfach abgehandelte Frage nach dem Aufstiegserleben auf und verweist auf die Differenziertheit von Wahrnehmungsmustern bei Bildungsaufsteiger:innen. Dabei seien Habitus-Struktur-Konflikte und Fremdheitserfahrungen nur eine Dimension des Aufstiegserlebens, während eine andere Dimension der Zugewinn an Sicherheit sei, der aus dem Übertreffen der Erwartungshaltungen des „Herkunftsfeldes“ resultiere. Sofern das „Herkunftsfeld“ und nicht die Peers des neuen Feldes den Referenzrahmen stellen, bestehe weniger Erfolgsdruck als bei Personen, die mit höheren klassenspezifischen Erwartungshaltungen konfrontiert seien (Spiegler 2015, S. 333).

Nun gibt es über das Fachhochschulstudium und die soziale Herkunft kaum vergleichbare Forschung, wie insgesamt Fachhochschulen weniger beforscht werden. Eine der wenigen Ausnahmen zu herkunftsspezifischen Ungleichheiten an Fachhochschulen bildet die Studie von Sabine Evertz und Lars Schmitt (2016). Eine explorative Auswertung von Leitfadenterviews mit sogenannten Studienpionier:innen,⁴⁴ d. h. Studierenden aus Elternhäusern, in denen keine akademischen Abschlüsse vorliegen, der Sozialen Arbeit führt die Autor:innen zu der Hypothese, dass für ihr Sample zwar „klassische Konflikte gegenüber Symbolen des akademischen Feldes“ bestünden, „vermeintliche Nicht-Passungs-Gefühle“ (Evertz und Schmitt 2016, S. 177) aber durch kleine Seminargrößen, Abholangebote durch Lehrende und persönliche Foren an Fachhochschulen abgemildert würden.

Eine weitere, zumindest partielle, Ausnahme ist eine Mixed-Methods-Studie einer Forscherinnengruppe um Ingrid Mieth (Mieth et al. 2014) über die Organisation *Arbeiterkind.de*, in der zum einen das sozialstrukturelle Profil der Mitglieder von *Arbeiterkind.de*, zum anderen aber auch mittels Gruppendiskussionen die Wege zum Engagement bei der Organisation und die Situation von First-Generation Students untersucht wurden. Dafür wurden auch Studierende unterschiedlicher Hochschulformen und Disziplinen befragt. Da *Arbeiterkind.de* sich im Selbstverständnis an Studierende der ersten Generation richtet, überraschen die Befunde, dass 19 % der Befragten aus einem Elternhaus mit mindestens einem studierten Elternteil kommen. In den Gruppendiskussionen kommen zwar habituelle Passungsprobleme zur Sprache, diese beziehen sich aber stärker auf die Schul- denn auf die Studienzeit. Passungs- und Diskriminierungserfahrungen bezögen sich dabei auf kulturelle und sprachliche Codes, wobei sich hier

44 Es findet sich ein breites Spektrum an Begrifflichkeiten zur Charakterisierung von Studierenden, die aus Familien kommen, in denen keine Studienabschlüsse vorliegen. Dazu gehört der Begriff der Studienpionier:innen, aber auch der First-Generation Students, der hochschulbildungsfernen Studierenden oder der Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern.

fächerspezifische Differenzen aufzeigen ließen. Studierende klassischer Professionen wie der Medizin und Jura würden von stärkeren Konflikten berichten als Studierende von „Aufsteigerfächern“ und die Fachhochschulen würden als offener wahrgenommen als die Universitäten. Die Autorinnen argumentieren darüber hinaus, dass diese Passungsprobleme Entwicklungsprozessen unterlägen. Sie zeigten sich vornehmlich zu Studienbeginn und würden sich im weiteren Studienverlauf legen. Mit dem Bildungsaufstieg einhergehende Entfremdungsprozesse vom Elternhaus ließen sich zwar durchaus rekonstruieren, diese aber würden von den Studierenden „ausgehalten“, was ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz erfordere. Daneben verweisen die Autorinnen auf weitere biografische Ressourcen von First-Generation Students. Aus der Notwendigkeit heraus, sich in „zwei Welten“ zu bewegen, würden Kompetenzen entwickelt, die in der Arbeit mit Menschen aus unterschiedlichen Sozialmilieus von Nutzen seien. Die eigenständige Strukturierung des Bildungsweges würde sie zudem „Durchhaltevermögen und Kampfeswillen“ (Miethe et al. 2014, S. 153) entwickeln lassen und schließlich würde die geringere finanzielle Ausstattung häufiger eine Notwendigkeit des Nebenerwerbs mit sich bringen, aus welcher spezifische Kompetenzen resultierten.

In Zusammenarbeit mit einer anderen Forscherinnengruppe untersucht Miethe (Miethe et al. 2015) bildungspolitische Gelegenheitsstrukturen für „weite soziale Aufstiege“ in Ost- und Westdeutschland, richtet ihren Blick dabei aber aufgrund der Vergleichbarkeit zwischen Ost- und Westdeutschland auf Universitätsabsolvent:innen. Für das Sample von 85 biografisch-narrativen Interviews mit Bildungsaufsteiger:innen aus unterschiedlichen Kohorten war konstitutiv, dass der Hochschulabschluss anschließend in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung führte, insofern also biografisch über das Studium hinausgegangen wurde. Zwar werden auch in dieser Studie Passungsprobleme thematisiert, aber die Autorinnen merken an, dass von Passungsproblemen an Universitäten zumeist erst auf Nachfrage berichtet werde. Dafür aber seien die Herkunftsfamilie und weiterführende Schulen als Konfliktfelder wahrgenommen worden. Im Zentrum der Studie stehen aber weniger Fremdheitserfahrungen, sondern vielmehr die Frage nach Gelingensbedingungen von Bildungsaufstiegen und der Bedeutung politischer Gelegenheitsstrukturen. Die Autorinnen differenzieren drei historische Phasen unterschiedlicher bildungspolitischer Agenden für Ost- und Westdeutschland, eine Vierertypologie der Bedeutung politischer Gelegenheitsstrukturen für den Bildungsaufstieg sowie vier Gelingensfaktoren auf der Akteursebene.

In einer ersten Phase von 1945 bis Anfang der 1960er Jahre zeigen sich starke Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland. Während im Osten durch eine „aktive gegenprivilegierende Bildungspolitik“ (Miethe et al. 2015, S. 46) offene Gelegenheitsstrukturen hergestellt worden seien, habe man im Westen aufgrund einer „restaurativen Bildungspolitik“ (Miethe et al. 2015, S. 46) eine

geschlossene Gelegenheitsstruktur vorgefunden. In der zweiten Phase von Anfang der 1960er bis Anfang der 1970er Jahre sei im Osten eine aktive Frauenförderung betrieben worden, im Westen hingegen habe man über grundsätzliche Reformen des Bildungssystems Gelegenheitsstrukturen geschaffen. Schließlich zeichne sich eine dritte Phase, von Anfang der 1970er bis Mitte der 1990er Jahre, durch eine zunehmende Angleichung der Chancenstrukturen zwischen Ost und West aus, da sich die „Neue Intelligenz“ des Ostens zunehmend selbst rekrutiert habe und die Konjunktur der bildungspolitischen Reformen im Westen zu ihrem Ende gekommen sei. Diese drei historischen Phasen verbinden die Autorinnen mit ihrer Vierertypologie des sozialen Aufstiegs.

Der Typus der „*Bildungspolitischen Welle*“ konstituiert sich vornehmlich „in Phasen bildungspolitischer Hochkonjunkturen“ (Miethe et al. 2015, S. 245), innerhalb derer Akteure von der Anziehungskraft bildungspolitischer Maßnahmen ergriffen werden. Der öffentliche Diskurs über soziale Ungleichheiten führt dazu, dass Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern ihren Bildungsaufstieg als kollektives Aufstiegsprojekt verstehen und einen positiven Bezug zur eigenen sozialen Herkunft entwickeln können. Dem Typus der „*Pragmatischen Nutzung*“ rechnen die Autorinnen Personen zu, die ihren Bildungsweg im Anschluss an Phasen bildungspolitischer Konjunkturen realisieren. In dessen Zuge beschreiten sie – mittlerweile als selbstverständlich erscheinende – Bildungswege. Das gesellschaftliche Verständnis einer Selbstverständlichkeit solcher Bildungsentscheidungen führe auf individueller Ebene dazu, dass die Akteure ihre Bildungsentscheidungen stärker als individuelle Entscheidungen und Leistungen rahmen. Beim Typus des „*Sozialen Wandels*“ sind Bildungsaufstiege als Reaktion auf makrostrukturelle Veränderungen zu verstehen, die nicht in Zusammenhang mit Veränderungen des Bildungssystems stehen, wie beispielsweise ökonomische Transformationen. Makrostrukturelle Veränderungen würden zur Öffnung tradierter Milieus führen und damit Bildungsaufstiege anstoßen, etwa weil sich familiäre Berufstraditionen auflösen. Schließlich ist für den Typus der „*Institutionellen Prozessierung*“ konstitutiv, dass weltanschaulich geprägte Institutionen zur Förderung der beruflichen Entwicklung ihres Personals Bildungsräume schaffen, die auch unabhängig von bildungspolitischen Gelegenheitsstrukturen existieren können. Die Vertreter:innen der Institutionen formulieren zwar gegenüber den Aufsteiger:innen mit ihren Bildungsangeboten einhergehende Erwartungen, bieten ihnen über ihre institutionelle Einbindung in der Regel aber auch eine hohe finanzielle Sicherheit.

Neben dem Fokus auf Gelegenheitsstrukturen adressieren die Autorinnen auch die Frage nach Gelingenbedingungen auf Ebene der sozialen Akteure und arbeiten vier Faktoren heraus. Einer dieser Faktoren sind *alltagsweltliche Bezüge*, etwa der Schulzeit (Vereine, Jugendgruppen) und der Studierendenzzeit (z. B. Hochschulgruppen, Wohn- und Studierendengemeinschaften), die eine Brückenfunktion übernehmen. Die Bezüge reduzierten (zunächst vorhandene)

Fremdheitserfahrungen gegenüber weiterführenden Bildungsinstitutionen und ermöglichten habituelle Transformationen. Neben solchen alltagsweltlichen Bezügen habitueller Transformationen führen die Autorinnen als zweiten Faktor *institutionelle Impulse für habituelle Transformationen* an. Allen voran die Schule biete solche Möglichkeiten, indem sie Lern- und Bildungsprozesse anstoßen könne. Als dritten Faktor bringen die Autorinnen das von Bourdieu stammende Konzept des *Anlage-Sinns* ein und verweisen darauf, dass die Einschätzung des Gelingens des Bildungsweges von außerfamiliären Dritten, aber auch von *positiven öffentlichen Diskursen und kollektiven Einbindungen* gefördert werden könne.

Es sind diese Studien der Forscherinnengruppe um Miethé (Miethé et al. 2014; Miethé et al. 2015), die in einer Re-Analyse zu einer jüngeren Diskussion über die zentralen Befunde zur Fremdheit der Bildungsaufsteiger:innen geführt haben (Miethé 2017). Wie wir mit Blick auf die unterschiedlichen historischen Forschungsphasen gesehen haben, ist der Befund der Fremdheit von Bildungsaufsteiger:innen im akademischen Milieu ein zentrales Ergebnis der Mobilitätsforschung. Miethé reinterpretiert das Datenmaterial ihrer oben dargestellten Studien und argumentiert, dass sich zwar Fremdheitserfahrungen unter Bildungsaufsteiger:innen fänden, diese Erfahrungen aber bildungsbiografisch in ihrer Relevanz überbewertet und nicht ausschließlich negativ bewertet würden. Einerseits würden Fremdheitserfahrungen deutlich stärker beim Übergang auf das Gymnasium thematisiert als an Hochschulen. Andererseits würden sich Fremdheitserfahrungen an Hochschulen primär auf die Studieneingangsphase beziehen und mit der Disziplin und der Hochschulform variieren. Sie seien weniger ausgeprägt an Fachhochschulen und stärker ausgeprägt in Studiengängen mit einer geringen Anzahl an Aufsteiger:innen (Medizin, Jura). Zudem würden auch Studierende aus akademischen Elternhäusern von Fremdheit an Hochschulen berichten. Und schließlich zeigten sich erhebliche generationale Unterschiede: Jüngere Studierende würden mit einer höheren Akzeptanz durch das Elternhaus rechnen können. Bestätigen aber ließen sich Distanzierungen vom Herkunftsmilieu im Bildungsaufstieg, die zwar Konfliktpotenzial bergen würden, aber auch zur Entwicklung von Ambiguitätstoleranz beitragen. So würden aus dem subjektiven Erleben des Aufstiegsprozesses auch aufstiegsspezifische Ressourcen abgeleitet, etwa würde die Bearbeitung psychosozialer Herausforderungen zur Ausbildung einer flexibleren Identitätsausstattung, einer „bodenständige[n] Krisenausbildung“ oder „höheren Ambiguitätstoleranz“ führen (siehe auch Haas 1999, S. 225f.).

Die Dominanz der Fremdheitsthese begründet Miethé mit drei Argumenten. Erstens würden dominierende Theorien, vor allem die Theorie sozialer Reproduktion von Bourdieu, Defizite der Aufsteiger:innen fokussieren. Zweitens würden methodische Zugänge, maßgeblich Interviewstudien, dazu führen, dass habituelle Konflikte in den Vordergrund gestellt würden. Weil habituelle Konflikte

außergewöhnlicher seien als habituelle Passungen – so Miethe –, würden sie in Interviews eher berichtet werden. Und drittens seien historische Kontexte für den „Fremdheitsmythos“ verantwortlich. Diese historischen Kontexte bestünden in einer hohen sozialen Exklusivität von Bildungseinrichtungen, durch welche Fremdheitserfahrungen gestärkt würden. Diese Exklusivität habe allerdings mit der Zeit abgenommen.

Dieser Aufsatz über den Mythos der Fremdheit war der Ausgangspunkt für eine quantitative Untersuchung (Käppling et al. 2019) unter der Beteiligung von Miethe über Fremdheitserfahrungen im Studium, bei dem unterschieden wurde zwischen „First-Generations-Students“ und Akademiker:innenkindern. Das Ergebnis der Untersuchung ist, dass die so operationalisierte soziale Herkunft – die eigentlich eine Bildungsherkunft ist – durchaus konstitutiv für Fremdheitserfahrungen sei. Allerdings seien auch andere Faktoren wie die finanzielle Situation der Studierenden, ihr Herkunftsort oder eine ländliche Herkunft bedeutsam und würden einen davon unabhängigen Einfluss auf so quantifiziertes Fremdheitserleben ausüben. Zudem gäben auch Studierende aus akademischen Elternhäusern Fremdheitserfahrungen an, wenn auch auf deutlich geringerem Niveau.

In einer letzten Phase also rücken, neben migrantischen Milieus, auch wieder aus niedrigen Klassen stammende Bildungsinländer:innen in den Blick. Deren Konzeption verengt sich allerdings häufig auf Operationalisierung über Modelle der Bildungsherkunft. Dies gilt sowohl für quantitative wie qualitative Untersuchungen. Letztere beschäftigen sich vor allem mit sogenannten Bildungsaufsteiger:innen beziehungsweise First-Generation Students. Auch in diesen jüngeren Forschungsarbeiten werden wesentliche Erkenntnisse aus den vorherigen Forschungsphasen reproduziert, vor allem Erkenntnisse über die Fremdheit der Aufsteiger:innen bezüglich der Herkunftsklasse aber auch bezüglich der Fremdheit des neuen, akademischen Milieus. Jüngst allerdings werden diese Ergebnisse kritisch diskutiert, bisher vornehmlich von Forschungsgruppen um Ingrid Miethe. Wenn auch das Forschungsinteresse an Bildungsaufsteiger:innen zugenommen hat, so bleiben Fragen nach den Gelingensbedingungen sozialer Aufstiegsmobilität eher selten – vorbehaltlich der hier rezipierten Ausnahmen.

2.2 Promotion, akademischer Mittelbau und Postdoc-Phase

Nachdem klassenspezifische Ungleichheiten und Bildungsmobilität im Hochschulstudium beleuchtet wurden, wird in diesem Abschnitt auf die darauffolgenden Statuspassagen, die Promotion, den akademischen Mittelbau, aber auch die Postdoc-Phase eingegangen. Für die Statuspassagen nach dem Studium und vor der Lebenszeitprofessur gilt mit Blick auf klassenspezifische Ungleichheiten, dass

es zwar an systematischen Datenerhebungen fehlt, vor allem in den letzten Jahren aber einige quantitative Studien entstanden sind. In diesen Studien werden weitestgehend einhellig, aber vor allem mit der Bildungsherkunft operierend, herkunftsspezifische Ungleichheiten bei der Promotionsintention und -aufnahme nachgewiesen. Die Studien zu postdoktoralen Statuspositionen (Juniorprofessur, Nachwuchsgruppenleitung) erlauben zumindest partielle Einblicke in entsprechende Sozialprofile. Allerdings sind nicht nur vergleichsweise wenige Studien vorhanden, auch sind es vor allem Querschnittserhebungen, die einen Einblick in das (auch) klassenspezifische Sozialprofil bieten und bei denen Habilitierende weitestgehend ausgeblendet werden.

Hinsichtlich des Übergangs von postdoktoralen Statuspositionen (Habilitation, Juniorprofessur) in die Lebenszeitprofessur wiederum finden sich unterschiedliche, teilweise widersprechende, Ergebnisse über den Einfluss sozialer Herkunft. Bereits der Blick auf die Daten zu postdoktoralen Statuspositionen aber verweist auf Schwierigkeiten in der Vergleichbarkeit dieser Studien, da divergierende Klassifikationsprinzipien sozialer Herkunft Anwendung finden. Methodisch saubere Vergleiche sind hier, darauf wird auch in Bezug auf die Lebenszeitprofessur noch einzugehen sein, kaum möglich. Qualitative Studien sind für diese Phase seltener und weniger beschränkt auf nur eine Statuspassage, d. h., es werden dort eher wissenschaftliche Mitarbeiter:innen zwischen Promotions- und postdoktoraler Phase untersucht.

2.2.1 Die Promotion

Die erste auf das Studium folgende Statuspassage ist die Promotion. Sie ist zugleich Voraussetzung und – in vielen Disziplinen – Beginn von wissenschaftlicher Karrieren (Beaufays et al. 2012, S. 10).⁴⁵ Die Promotion ist eine notwendige Qualifikation für die Wissenschaftskarriere und zudem kommt ihr über die wissenschaftliche Karriere hinaus hohe Relevanz zu. So steigt nicht nur die Anzahl an Promovierenden, auch geht eine Promotion mit höheren Lebenschancen einher. Wenngleich sich ihr Nutzen fächerspezifisch unterscheidet, steht sie in Zusammenhang mit einer niedrigen Arbeitslosigkeit, höheren Einkommen und einer höheren beruflichen Positionierung (Trennt und Euler 2019; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021). Zudem ist die Promotion in einigen gesellschaftlichen Teilbereichen eine (in-)formale

45 Welche Statuspassage als Beginn einer Wissenschaftskarriere markiert und verstanden wird, unterscheidet sich nicht nur soziohistorisch, sondern auch nach Fächerdisziplinen. Max Weber sieht im Beginn der Habilitation den Beginn der Wissenschaftskarriere (2002b, S. 474). Eine ähnliche Einschätzung dominiert unter den von mir interviewten Jurist:innen. Erst die Aufnahme der Habilitation markiert für sie den Beginn einer Wissenschaftskarriere.

Zugangsvoraussetzung zu Spitzenpositionen, die vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Relevanz aus Perspektive der Ungleichheitsforschung interessieren sollten.

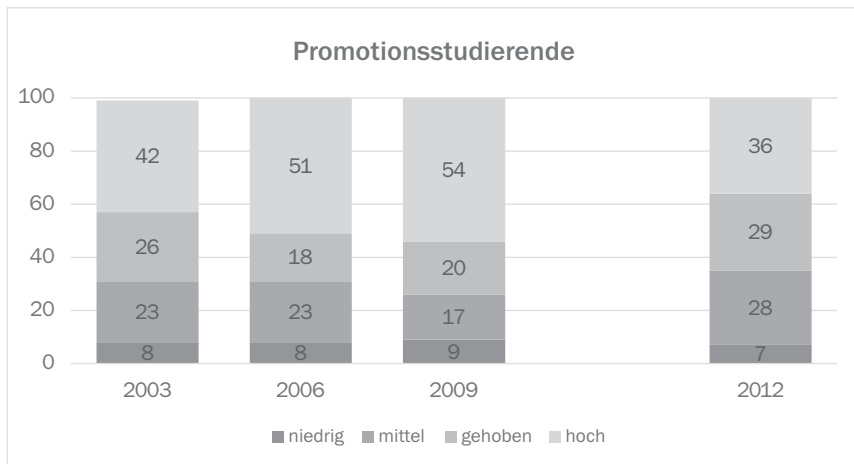
Trotzdem beschäftigen sich relativ wenige Studien mit klassenspezifischen Ungleichheiten hinsichtlich der Promotion wie auch die diesbezügliche Datenlage insgesamt wenig zuverlässig ist. Bis zur Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes in 2017 wurden in den amtlichen Statistiken nur diejenigen Promovierenden erfasst, die auch als Promotionsstudierende eingeschrieben waren. Der Anteil der Promovierenden, die tatsächlich eingeschrieben sind, wurde im Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) allerdings lediglich auf knapp über die Hälfte geschätzt (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017). Mit erwähnter Novellierung wurde eine Vollerhebung aller Promovierenden angestrebt, wobei damit über die bereits erfassten immatrikulierten Promovierenden hinaus auch diejenigen erfasst werden, die eine schriftliche Zulassung zur Promotion von ihren Hochschulen erhalten haben. Auch damit wurden nicht alle statistischen Probleme ausgeräumt, die teilweise im BuWiN (2021, S. 81–83) reflektiert werden, und auch diese Novellierung ändert nichts daran, dass systematische Daten zur sozialen Herkunft von Promovierenden in amtlichen Statistiken nicht erhoben werden.⁴⁶

Quantitative Studien

Daten über die soziale Herkunft von Promovierenden fanden sich allerdings zwischen 2003 und 2012 in den Sozialerhebungen ausgewiesen. In der 21., also der jüngsten Sozialerhebung, sind Promotionsstudent:innen allerdings nicht mehr Teil der Grundgesamtheit (Middendorff et al. 2017b, S. 10). Für den Zeitraum von 2003 bis 2009, also die Erhebungen der Jahre 2003, 2006 und 2009, wird die soziale Herkunft in den Berichten der Sozialerhebung basierend auf dem Modell sozialer Herkunftsgruppen angegeben, für 2012 basierend auf dem Modell der Bildungsherkunft. Abbildung 3 veranschaulicht das Sozialprofil von Promotionsstudierenden anhand der entsprechenden Daten der Sozialerhebungen im Zeitverlauf. Der Bruch in der Operationalisierung findet in der Abbildung Eingang über die Leerstelle zwischen den Daten für 2009 und 2012.

⁴⁶ Perspektivisch sollen umfassende Daten zur sozialen Herkunft von Promovierenden im Rahmen der Promovierendenerhebung veröffentlicht werden; siehe <https://www.nacaps.de> [zuletzt geprüft am 02.11.2022].

Abbildung 3: Das Sozialprofil von Promotionsstudierenden im Zeitverlauf



Quelle: Darstellung basierend auf den Daten von Isserstedt et al. 2004; Isserstedt et al. 2007; Isserstedt et al. 2010; Middendorff et al. 2013.

Die Umstellung auf ein Modell der Bildungsherkunftsgruppen der 20. Sozialerhebung wird damit begründet, dass die Studierenden Unsicherheiten aufwiesen bei der Angabe elterlicher Berufsstellungen (Middendorff et al. 2013, S. 87). Nun verhindert diese Umstellung leider den direkten Vergleich zu den früheren Daten. Aus den Daten für 2003, 2006 und 2009 lässt sich dennoch eine Entwicklungstendenz hin zur sozialen Schließung unter den Promovierenden ableiten. Dies zeigt sich insbesondere in der Entwicklung der „hohen“ Herkunftsgruppe. Während sich noch von 2003–2009 ein Trend der Zunahme der „hohen“ sozialen Herkunftsgruppe unter Promovierenden zeigt, von 42 % über 51 % auf 54 %, sinkt der Anteil zwischen 2009 und 2012 um 18 % auf 36 %, wenn man das neue Modell der Bildungsherkunftsgruppen heranzieht. Damit einher gehen starke Zuwächse der Herkunftsgruppen „mittel“ und „gehoben“, während die Herkunftsgruppe „niedrig“ gleichbleibend geringe Anteile unter den Promovierenden ausmacht. Sofern es also zwischen 2009 und 2012 nicht zu dramatischen sozialstrukturellen Verschiebungen unter den Promovierenden kam, die einem Trend sozialer Schließung der vorherigen Jahre widersprechen würden, erscheinen die sozialen Ungleichheiten unter Promovierenden vor dem Hintergrund veränderter sozialstruktureller Modelle deutlich geringer ausgeprägt. Inwiefern das Modell der Bildungsherkunft eine adäquatere Operationalisierung darstellt oder, etwas zugespitzt formuliert, der Schönfärberei sozialer Ungleichheiten dient, wäre zu diskutieren.

Dass die Annahme einer massiven sozialstrukturellen Öffnung von Promovierenden nach Bildungsherkunft eher unplausibel ist, lässt sich auch aus einer Studie von Jaksztat und Lörz (2018) ableiten, in der die Autoren herkunftsspezifische Schließungstendenzen bei der Promotionsaufnahme nachweisen. Soziale

Herkunft operationalisieren sie über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern (kein HSA, ein Elternteil HSA, beide Elternteile HSA). Über sechs Abschlusskohorten zwischen 1989 und 2009 zeigen sie eine Kontinuität ausgeprägter herkunftsspezifischer Differenzen auf. Stark zugenommen haben diese Differenzen zwischen 1989 und 2001 von neun auf 16.1 Prozentpunkte, danach gehen sie leicht zurück auf 13.9 Punkte in 2009. Die Autoren begründen diese Unterschiede mit dem Rückgang der Promotionsaufnahme „weniger privilegierter Gruppen“ aufgrund von Leistungsunterschieden zwischen den Gruppen, mit einer die Promotionsaufnahme befördernden und zunehmenden Häufigkeit von Hilfskrafttätigkeit bei Studierenden aus akademischen Elternhäusern und herkunftsspezifischen Studienfachwahlen. So würden Studierende aus akademischen Elternhäusern häufiger Medizin und Jura wählen, diese Disziplinen aber würden deutlich höhere Promotionsquoten aufweisen.

Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf die Statuspassage der Promotion finden sich weitere Studien. Sie thematisieren die Promotion hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte, etwa mit Blick auf die Promotions*intention*, die Promotions*aufnahme* im Allgemeinen oder die Promotionsaufnahme unterschiedlicher Promotions*formen*. So beschäftigen sich Lörz und Seipelt (2019) mit der Frage nach der *Promotionsintention* von Studierenden unterschiedlicher sozialer Herkunft, operationalisiert über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern (kein HSA, HSA, Promotion). Die Autoren zeigen, dass die Bildungsherkunft der Studierenden ihre Promotionsabsichten stark beeinflusst. Bei Studierenden nicht-akademischer Herkunft streben lediglich 11 % eine Promotion an, während Studierende, deren Eltern promoviert wurden, zu 37 % eine Promotion anstreben. Erklärt werden könnten diese Unterschiede über die Wahl der Hochschulinstitution und der Disziplin, auch hier insbesondere der Medizin, sowie „kulturelle Rahmenbedingungen“ und „Erwartungshaltungen im Elternhaus“ (Lörz und Seipelt 2019).

Etwas abweichend von den Differenzierungen nach Bildungsherkunft weisen Bargel und Röhl (2006) die Promotionsabsicht von Studierenden des fünften Semesters zwischen 1993 und 2004 nach sozialer Herkunft aus. Die Autoren unterscheiden zwischen sicherer und wahrscheinlicher Promotionsabsicht von fünf Sozialgruppen: 1) „Arbeiterschaft“ (10 %/10 %), 2) „Grundschicht“ (10 %/9 %), 3) „Mittelstand“ (11 %/12 %), 4) „höherer Dienstklasse“ (12 %/15 %) und 5) „Akademikerschaft“ (13 %/23 %) (siehe auch zur Klassifikation der sozialen Herkunft Bargel und Röhl 2006, S. 5). Die größten Unterschiede zeigen sich demnach bei der „wahrscheinlichen“ Promotionsabsicht, während die als „sicher“ angegebene Promotionsabsicht geringe klassenspezifische Differenzen aufzeigt, sodass die (weiter unten ausgeführte) tatsächliche Promotions*aufnahme* zur Einschätzung der realisierten Diskrepanzen an Bedeutung gewinnt. Auch ihre Untersuchung zeigt eklatante Unterschiede nach Fächergruppen. Aber auch innerhalb der Fächer mit insgesamt hoher Promotionsneigung zeigen

sich mitunter große herkunftsspezifische Differenzen, etwa in der Medizin und der Rechtswissenschaft.

Die Medizin sei auch deswegen genannt, weil sie zur Veranschaulichung dessen dienen kann, was bereits zu Anfang dieses Kapitels erwähnt wurde: In einigen Disziplinen markiert die Promotion keineswegs den Beginn einer Wissenschaftskarriere. So strebten in der Medizin 95 % der „Akademikerkinder“ eine Promotion an, von Kindern der „Arbeiterschaft“ sind es 80 %, bei denen aus der „Grundschrift“ 83 %. Die Promotion wird damit weniger als Beginn einer wissenschaftlichen Karriere, sondern, wie auch in einigen Naturwissenschaften und insbesondere der Chemie, „mitunter als Berufsbefähigung und Einstellungsvoraussetzung in der Industrie angesehen“ (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, S. 97). Auch in der Rechtswissenschaft ist die Promotionsneigung vergleichsweise stark ausgeprägt. So geben 36 % aus der „Akademikerschaft“ eine Promotionsabsicht an, aber nur 24 % aus der „Arbeiterschaft“ und 20 % der „Grundschrift“.

In einer Studie über „leistungs- und lernerfahrungsbezogene Faktoren für die Promotionsaufnahme“ zeigen Radmann et al. (2017) auch herkunftsspezifische (kein HSA, HSA, Promotion) Einflüsse auf. So hätten Personen mit promoviertem Elternteil bei Berücksichtigung aller anderen Prädiktoren im Vergleich zu Personen aus Familien ohne Hochschulabschluss eine knapp fünf Prozent höhere Wahrscheinlichkeit zu promovieren.

Eine weitere Studie über den Zusammenhang von Bildungsherkunft (kein HSA, ein Elternteil mit HSA und beide Elternteile HSA) und die Promotionsaufnahme verfasst Jaksztat (2014). Er kann einen deutlichen Effekt der Bildungsherkunft auf die Wahrscheinlichkeit der Promotionsaufnahme nachweisen, wobei sich dieser Herkunftseffekt erklären ließe über herkunftsspezifische Fachrichtungswahlen, Leistungsunterschiede und studentische Hilfskrafttätigkeiten. Klassenspezifische Differenzen seien vor allem über die Fachrichtungswahl zu erklären, da Hochschulabsolvent:innen aus akademischen Elternhäusern ebenjene Fächer studierten, in denen traditionell hohe Promotionsquoten vorlägen, etwa Medizin, und seltener jene Fächer, in denen niedrige Quoten vorlägen, wie die Erziehungswissenschaft.

Unter einer längsschnittlichen Perspektive betrachten Bachsleitner et al. (2020) soziale Herkunftseffekte an den Übergängen ins Studium und in die Promotion, beginnend mit dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. Die Autor:innen operationalisieren soziale Herkunft dichotom über die Variablen „kein Elternteil mit HSA“ und „mindestens ein Elternteil mit HSA“. Sie zeigen, dass 87 % der Studienberechtigten aus akademischem Elternhaus ein Studium aufnehmen, aber nur 66 % derjenigen aus nicht-akademischem Elternhaus, und dass auch die Übergangsraten in die Promotion divergieren. Bei Studierenden aus akademischem Elternhaus beträgt die Übergangsrate in die Promotion 18,2 %, bei denjenigen ohne akademisch ausgebildete Elternteile nur 10,3 %. Betrachtet

man die relativen Chancen einer Promotionsaufnahme für Hochschulzugangsberechtigte der beiden Gruppierungen, dann zeigt sich in dieser Studie, dass diese „für Hochschulzugangsberechtigte aus akademischen Elternhäusern mehr als 2,5 mal (OR = 2,67) größer ist als für Studienberechtigte aus nichtakademischen Elternhäusern, sich die Ungleichheit somit [...] über den Bildungsverlauf kumuliert“ (Bachsleitner et al. 2020, S. 326). Während herkunftsspezifische Leistungsunterschiede beim Studienübergang von eher geringer Relevanz seien, würde der Übergang in die Promotion – entgegen einer prominenten Annahme einer zunehmenden Leistungshomogenität im Bildungsverlauf (Mare 1980) – den Autor:innen zufolge stärker durch herkunftsspezifische Leistungsunterschiede (gemessen an den Abitur- und Studienabschlussnoten sowie durch während der Schulzeit erhobene Testleistungen) zu erklären sein.

Einen anderen Erklärungsansatz bietet Regula J. Leemann (2002, S. 213 f.) für die stärker ausgeprägte Promotionsaufnahme von Hochschulabsolvent:innen des schweizerischen Hochschulsystems aus akademischem Elternhaus zu Beginn der 1990er Jahre. Die Nähe zum akademischen Feld würde bei diesen Studierenden zum einen eher einen Promotionswunsch entstehen lassen. Zum anderen würden Studierende aus akademischem Elternhaus aufgrund ihrer Habitus eher als wissenschaftlicher Nachwuchs anerkannt und gefördert, während (Bildungs-)Aufsteiger:innen größere Akkulturationsleistungen vollbringen müssten (Leemann 2002, S. 198 f.). Hinsichtlich des Einflusses der sozialen Herkunft zeigten sich allerdings geschlechterspezifische Differenzen: Männer würden von der höheren elterlichen Bildung profitieren, Frauen nicht, sodass innerhalb der Gruppe der Frauen geringere klassenspezifische Ungleichheiten auszumachen waren. Fächerspezifische Differenzen in der Promotionsaufnahme nach sozialer Herkunft ließen sich in dieser Studie nicht eindeutig belegen.

Darüber hinaus erforscht Susanne de Vogel (2017) den Einfluss der über den höchsten parentalen Bildungsabschluss (kein HSA, HSA, Promotion) operationalisierten Bildungsherkunft und des Geschlechts auf den Übergang in unterschiedliche Promotionsformen und kommt zu dem Ergebnis, dass ausgeprägte Bildungsherkunfts- und Geschlechterunterschiede bestünden. Der Einfluss der Bildungsherkunft allerdings sei wesentlich geringer ausgeprägt bei strukturierten Promotionsprogrammen, freien Promotionen und Stipendienprogrammen als bei Promotionen als wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in oder externe:r Doktorand:in. Geschlechterunterschiede hingegen würden sich ausschließlich bei Promotionen auf wissenschaftlichen Mitarbeiter:innenstellen nachweisen lassen. Auch in dieser Studie werden zur Erklärung des Einflusses der Bildungsherkunft schlechtere Schul- und Studienleistungen derjenigen Absolventen nicht-akademischer Herkunft angeführt. Zudem würden Frauen und Personen mit niedrigen parentalen Bildungsabschlüssen aufgrund seltenerer Beschäftigung als studentische Hilfskräfte und Tutor:innen niedrigere Promotionsquoten aufweisen.

In seiner Replik auf die von de Vogel vorgelegten Studienergebnisse, kritisiert Neumeyer (2022) ihr methodisches Vorgehen der Verwendung von Average Marginal Effects (AMEs). Er plädiert dafür relative Ungleichheitsmaße zu verwenden und kommt in einer – darauf basierenden – Reanalyse zu konträren Ergebnissen, was den Einfluss der sozialen Herkunft betrifft. So seien Erstakademiker:innen in strukturierten Promotionsprogrammen „etwas schwächer repräsentiert als in den individuellen Promotionsformen“ (Neumeyer 2022, S. 108). Neumeyer schließt seine Replik mit der Forderung, dass sich die Erforschung von Übergangentscheidungen nicht auf Prozentsatzdifferenzen oder AMEs beschränke, sondern relative Ungleichheitsmaße berücksichtigen solle. De Vogel (2022) nimmt diese Kritik zum Anlass um nicht nur die Frage der sozialen Herkunft, sondern auch der Geschlechterungleichheiten zu reflektieren. Einerseits bestätigt sie die von Neumeyer angemerkten divergierenden Herkunftseffekte bei Berücksichtigung relativer Ungleichheitsmaße. Andererseits kommt sie bei einer Reanalyse der Geschlechtereffekte zu dem Schluss, dass die größten Differenzen beim Übergang in die Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen bestehen. Auch revidiert sie ihre Ergebnisse zur Offenheit der strukturierten Promotionsprogramme und der Individualpromotionen.

Zur Promotionsphase selbst haben Lachmann et al. (2018) geforscht. Sie untersuchen den Einfluss des sozioökonomischen Status (SES), operationalisiert über die Berufe und Bildungsabschlüsse der Eltern, sowie den Einfluss der Promotionsform auf während der Promotion erbrachte Leistungen in Biologie und Medizin. Die Autor:innen weisen einen geringen Einfluss des sozioökonomischen Status auf den Promotionserfolg nach und begründen die geringe Ausprägung mit der hochgradigen Selektivität ihrer Stichprobe. Weil aber dem SES in dieser Untersuchung kaum Einfluss zukomme, komme auch der Promotionsform strukturierter Programme kein Einfluss zu.

Inwiefern die so begonnenen Promotionen auch abgeschlossen werden, lässt sich kaum beantworten, da auch bei der Erfassung von Abbruchquoten (noch) Schwierigkeiten bestehen (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021). Nicht nur, weil, wie bereits angeführt, Promovierende häufig nicht eingeschrieben waren und damit nicht in den Hochschulstatistiken erfasst wurden. Es bestand auch Unklarheit über die zeitlichen Definitionen von Promotionsbeginn respektive Abbruch (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017).⁴⁷ Entsprechend stark variieren Schätzungen über Abbruchquoten zwischen 17 % (Fabian et al. 2013, S. 31) und zwei Dritteln (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 47). Dass Abbruchquoten hier nach

47 Mit der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes werden auch nicht-immatrikulierte Promovierende erfasst. Den Promotionsbeginn markiert die schriftliche Bestätigung der Hochschulen über die Zulassung zur Promotion (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, S. 81).

sozialer Herkunft variieren könnten, erscheint aufgrund von Leistungsunterschieden und unterschiedlichen finanziellen Ausstattungen plausibel und lässt sich zumindest für Studierende belegen, wurde aber für Promovierende nicht hinreichend erforscht. So finden sich auch kaum systematische Daten zu Promovierten.

Eine Ausnahme bildet eine Studie des Statistischen Bundesamtes aus 2011, in welcher der höchste allgemeine Schulabschluss der Eltern wie auch deren höchster beruflicher Abschluss ausgewiesen wird. Insgesamt stammen demnach 48 % der Promovierten aus Akademiker:innenfamilien, wobei deren Anteile bei den jüngeren Promovierten zunehmen. In der Altersgruppe der unter 45-Jährigen sind es 56 %, bei den 45–55-Jährigen 48,6 %, den 55–65-Jährigen 41,8 % und den über 65-Jährigen 39,2 % (Krenner und Horneffer 2011, S. 28). Daraus lässt sich nicht zwingend eine soziale Schließung ableiten, da es dafür aufgrund der in jüngeren Kohorten steigenden Akademiker:innenquoten eine Relationierung zur Gesamtbevölkerung bräuchte.

Qualitative Studien

Jüngst erreichen Fragen klassenspezifischer Ungleichheiten unter Promovierenden partiell auch die qualitative Forschung. Anhand biografischer Leitfadeninterviews untersuchen Nikolai und Gerloff (2019) Promovierende der Erziehungs-, Wirtschafts- und Politikwissenschaft aus nicht-akademischen Familien vor dem Hintergrund ihrer Bildungsentscheidungen, ihres Bildungserlebens, der Promotionsaufnahme sowie des Verhältnisses zur Herkunftsfamilie. Die Autorinnen thematisieren „Promotoren“ der Promotionsaufnahme, und zwar studentische Hilfskrafttätigkeiten, einzelne unterstützende Professor:innen und im Studium erlebte Freude am wissenschaftlichen Arbeiten. Begleitet werde die Promotionsaufnahme wiederum von einem sich im Vergleich zum Studium noch verstärkenden Gefühl des Lebens in zwei sozialen Welten, der akademischen und der Sozialwelt der Herkunftsfamilie. Für das Changieren zwischen den Sozialwelten würden die Promovierenden unterschiedliche Umgangsstrategien verfolgen. Auf der einen Seite eine De-Thematisierung der eigenen beruflichen Tätigkeit in familialen Kontexten, auf der anderen Seite eine Anpassung des sprachlichen Duktus an die Familie respektive die Charakterisierung der eigenen Tätigkeiten in ebenjenem Duktus. Zwar schlussfolgern die Autorinnen, es komme nicht zur Distanzierung von der Herkunftsfamilie und die Promovierenden würden Strategien des Umgangs mit Differenzen entwickeln. Ihre Ergebnisse legen aber mitunter abweichende Interpretationen nahe, wenn etwa der Fall einer Promovenden beschrieben wird, die jeglichen Kontakt zur Familie über mehr als ein Jahr abbricht (Nikolai und Gerloff 2019, S. 258). Über die „Promotoren“ der Promotionsaufnahme (Hilfskraftstelle, fördernde Professor:innen) sowie die Entwicklung von spezifischen Handlungskompetenzen für den Umgang mit familialen

emotionalen Konflikten hinaus, also die These der aufstiegsbegleitenden Entwicklung einer „psychosozialen Krisenausstattung“ auf die Promotionsphase verlängernd, werden Aspekte gelingender sozialer Mobilität nicht thematisiert.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Neigung zur Promotionsaufnahme erscheint eine Interviewstudie mit Universitätslehrenden von Heike Kahlert (2016) über die (Re-)Produktion von Ungleichheiten in der Rekrutierung von Promovierenden aufschlussreich. Sie verweist in Interviews mit Universitätslehrenden über die Rekrutierung und Förderung von Nachwuchswissenschaftler:innen auf eine indirekte Thematisierung von Klassenzugehörigkeit. Promotionsstellen würden vornehmlich dann ausgeschrieben, wenn Lehrende selbst keine geeigneten Kandidat:innen fänden oder zur Ausschreibung gezwungen würden. Personen privilegierter sozialer Herkunft aber entsprächen stärker den Idealvorstellungen von Lehrenden nach (internationaler) Mobilität, internationaler Orientierung, einem adäquaten „akademischen Record“ oder – wie es ein Politikwissenschaftler formuliert – „ideengeschichtliche[r] Bildung“ und „eine[r] gewisse[n] Sprachästhetik“ (Kahlert 2016, S. 230). Kahlert vermutet zudem, dass Studierende akademischer Milieus wegen der Beherrschung sprachlicher Normen sowie wissenschaftlicher Spielregeln den Lehrenden mit höherer Wahrscheinlichkeit auffielen. Setzt man zudem die bevorzugte Rekrutierung von Promovierenden aus persönlichen Netzwerken in Beziehung zum Sozialprofil studentischer und wissenschaftlicher Hilfskräfte, dann liegt die Vermutung nahe, dass eine solche Rekrutierungspraxis klassenspezifische Ungleichheiten verstärkt. So sind unter studentischen Mitarbeiter:innen, wie bereits thematisiert, Personen aus sozioökonomisch privilegierten und „bildungsnahen“ Elternhäusern überrepräsentiert (vgl. 2.1).

2.2.2 Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen

Querliegend zu den Statuspassagen des Wissenschaftssystems untersuchen Ambrasat und Heger in ihrer „Wissenschaftsbefragung“ (2020) unter anderem Diskriminierungserfahrungen von Prä- und Postdocs sowie Professor:innen (n = 8.413). Sie fragten nach Diskriminierungserfahrungen innerhalb der letzten zwei Jahre und differenzierten nach verschiedenen Merkmalen: der ethnischen und sozialen Herkunft, dem Geschlecht, der Religionszugehörigkeit und Weltanschauung, dem Alter, einer Behinderung oder chronischen Erkrankung und der sexuellen Orientierung (zur Methode siehe Ambrasat et al. 2020). In ihrer Ergebnisdarstellung unterscheiden die Autoren keine Statusgruppen, sondern lediglich nach Geschlechtszugehörigkeit. 3 % der befragten Männer und 4,1 % der befragten Frauen gaben dabei Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer sozialen Herkunft an, ein vermeintlich niedriger Wert (Ambrasat und Heger 2020, S. 43). Dabei gehört der Wert allerdings zu den in dieser Befragung häufiger genannten

Diskriminierungsform und liegt hinter der Geschlechtszugehörigkeit und dem Alter etwa gleichauf mit der ethnischen Herkunft. Zudem sollte die Häufigkeit der Nennung – dies gilt in ähnlicher Weise für die anderen Kategorien – relationiert werden mit der Anzahl an aus niedrigen Klassen stammenden Wissenschaftler:innen. Allerdings erschweren fehlende statistische Erkenntnisse – darauf wird noch einzugehen sein – diese Relationierung ebenso wie eine fehlende Differenzierung der Autoren nach Statusgruppen.

Auch querliegend zu den Statuspassagen, aber speziell mit Blick auf das in der Rechtswissenschaft beheimatete Rechtsgebiet des Öffentlichen Rechts⁴⁸, beschäftigt sich Anja Böning (2020) in einer Online-Befragung unter anderem mit der sozialen Herkunft der Assistent:innen. Sie schätzt deren Grundgesamtheit, Lehrstühle in Deutschland, Österreich und der Schweiz eingeschlossen, auf 1.700, wobei die Abgrenzung schwierig ist, da die Assistent:innen unterschiedliche Personenkreise wie Statusgruppen einschließen. Böning verwendet dafür das bereits beschriebene Modell sozialer Herkunftsgruppen. Mit 59 % entstammt die Mehrheit ihres Samples der hohen, 18 % entstammen der gehobenen, 17 % der mittleren und 6 % der niedrigen Herkunftsgruppe. Differenziert man ausschließlich binär nach der Bildungsherkunft, dann sind es 69 % aus akademischen und 31 % aus nicht-akademischen Elternhäusern. Mit Blick auf Fragen disziplinärer Reproduktion geben nicht nur 13 % der Befragten an, dass eines der Elternteile bereits über einen juristischen Abschluss verfügt. Bei fast 30 % verfügen Familienangehörige (z. B. Geschwister, Tanten oder Onkel) über juristische Bildungsabschlüsse.

Gewissermaßen die Promotionsphase und die in einem nächsten Schritt darzustellende Postdoc-Phase umspannend, beschäftigen sich Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2013) mit der Arbeitssituation und den Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiter:innen, unter anderem aus klassenspezifischer Perspektive. Für ihre Untersuchung befragten sie 19 Nachwuchswissenschaftler:innen unterschiedlicher Disziplinen, 5 davon Postdoktorand:innen und 14 Promovierende, in zwei Gruppenwerkstätten. Der Erzählstimulus zielte dabei auf die Frage danach, wie der wissenschaftliche Nachwuchs gefördert werden solle. Sozialstrukturell setzten sich die Teilnehmer:innen aus zwei Gruppen zusammen. Die größere Gruppe bildeten Akademiker:innen der ersten Generationen, eine kleinere Gruppe stellten Akademiker:innen der – mindestens – dritten Generation dar, bei denen also zumindest ein Großelternteil ein Hochschulstudium abschloss.

Im Ergebnis unterscheiden die Autorinnen klassenspezifische Handlungsstrategien der (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen im akademischen Feld. Es seien vor allem die Bildungsaufsteiger:innen, die eigene Interessen zurückstellen

48 Leider liegen keine vergleichbaren Daten zu anderen Rechtsgebieten vor, aus denen man auf Differenzen sozialer Exklusivität zwischen den Rechtsgebieten schließen könnte.

würden und sich über das Anbieten für unattraktive Zuarbeiten als für ihre Vorgesetzten unentbehrlich positionieren. Demgegenüber hätten sich wissenschaftliche Mitarbeiter:innen aus gehobenen Herkunftsmilieus eher über die frühzeitige Investition in Sozialkapital und gekonnte Formen der Selbstrepräsentationen von Anderen distinguieren können (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2013, S. 189). Es seien aber nicht nur klassenspezifische Differenzen hinsichtlich der Handlungsstrategien erkennbar, auch würde die Wissenschaftskarriere unterschiedlich attraktiv wirken. Die freie und selbstbestimmte Arbeitsweise der Wissenschaft wirke besonders attraktiv auf Personen aus Milieus, in denen Leistung und Eigenverantwortung maßgebliche Werte sind. Zudem würden „ständische Mechanismen“ (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2013, S. 205) des wissenschaftlichen Feldes Männer und gehobene Herkunftsgruppen bevorzugen, auf Aufsteiger:innen und Frauen aber abschreckend wirken, da sie deren Leistungsgerechtigkeitsempfinden verletzen.

Eine weitere Studie am Übergang zwischen Promotion und Postdoc-Phase ist diejenige von Brigitte Hasenjürgen (1996) über Sozialwissenschaftlerinnen. Auch wenn sie teilstandardisierte berufsbiografische Interviews mit Männern und Angehörigen aus fächerspezifischen Kontrastgruppen erhoben hat, so bezieht sich ihre Auswertung vornehmlich auf promovierende und promovierte Sozialwissenschaftlerinnen aus der Soziologie und der Politikwissenschaft. Aus Geschlechter- und klassenspezifischer Ungleichheitsperspektive argumentiert sie, dass Wissenschaftler:innen aus niedrigeren Sozialklassen höhere individuelle und kollektive Anstrengungen erbringen müssen, um die Anforderungen des wissenschaftlichen Feldes zu erfüllen. Angehörige höherer Herkunftsklassen würden für den Erfolg im wissenschaftlichen Feld notwendige Dispositionen mitbringen, die sie im Vergleich zu Personen aus niedrigeren Sozialklassen bevorteilen.

Den größten Vorteil sieht Hasenjürgen in einer Veranlagung zum flexiblen Umgang mit Um- und Aufbruchsituationen, aber auch in einer stärkeren Affinität zur Förderung durch Professor:innen – auch aufgrund der Nähe durch vergleichbare sozialstrukturelle Hintergründe – wie auch der Nutzbarmachung dieser Förderbereitschaft. Auch sieht Hasenjürgen Unterschiede in der Selbstdarstellung. Aus höheren Herkunftsklassen stammende Wissenschaftler:innen würden bezüglich ihrer Forschungsvorhaben Originalität und Diskursmächtigkeit herausstellen, wohingegen bei aus niedrigen Herkunftsklassen stammenden Wissenschaftler:innen die Praxisorientierung im Vordergrund stehe. Zudem würden sich Wissenschaftlerinnen, die aus niedrigeren Herkunftsklassen stammen, innerhalb der Wissenschaft als randständig präsentieren, selbst wenn sie vergleichbare „Leistungsausweise“ mitbrächten – wobei sie tendenziell auf weniger Veröffentlichungen und Vorträge zurückgreifen könnten. Schließlich sei der soziale Aufstieg aus niedrigen Sozialklassen emotional belastend, da er eine Losagung von familiären Werten und Normen (z. B. Klassenspezifik des Lebensstils und der Sprache) bedeutete. Das „kulturelle Erbe“ der Herkunftsfamilie würde

auf einem „wissenschaftlichen Markt“, der mit der „legitimen Kultur“ in Einklang stehende Dispositionen prämiert, keinen Wert besitzen (Hasenjürgen 1996, S. 186–196). Die Akkulturation vom „kulturellen Erbe“ ihrer Herkunftsfamilie aber könne für Aufsteiger:innen zur emotional belastenden Distanzierung von ebenjener führen.

2.2.3 Die Postdoc-Phase

Damit leiten wir über zu den seltenen Studien, die sich mit Postdoc-Positionen beschäftigen, wobei die Aussage über deren Seltenheit einer Relativierung bedarf. Zu den späteren Stationen der Wissenschaftskarriere sind in den letzten Jahren und vor allem mit Blick auf die *neueren* Karrierestationen (Juniorprofessur, Nachwuchsgruppenleiter) vermehrt sozialstrukturelle Erhebungen durchgeführt worden, in denen auch die soziale Herkunft in irgendeiner Form, i. d. R. über Bildungsherkunftsmodelle, berücksichtigt wurde. Zuerst werden die Studien vorgestellt, die sich mit „klassischen“ Postdoktoranden beschäftigen, also die Habilitation im Blick haben. Dann wird knapp auf die Abkehr von der Habilitation als Regelvoraussetzung zur Lebenszeitprofessur eingegangen und es werden jüngere Ergebnisse zu alternativen Karrierewegen, also der Nachwuchsgruppenleitung und insbesondere der Juniorprofessur wiedergegeben, ehe Ergebnisse über die Lebenszeitprofessur zusammengefasst werden.

Enders und Bornmann (2001) untersuchten den Berufsverlauf von etwa 2.200 Promovierten dreier Abschlusskohorten (1979/80; 1984/85; 1989/90) und unterschiedlicher Disziplinen seit den 1970er Jahren, dabei eher beiläufig auch hinsichtlich der sozialen Herkunft. Zwar betonen die Autoren, dass die Mehrheit der Promovierten aus nicht-akademischen Elternhäusern stamme, während bei einem Drittel ein Elternteil mindestens über einen Hochschulabschluss verfüge und bei einem Achtel ein Elternteil promoviert sei.⁴⁹ Dennoch zeige sich im Vergleich mit den Abschlusskohorten nicht-promovierter Hochschulabsolvent:innen, dass sich die Promovierenden sozial selektiver zusammensetzen würden.

49 Auch wenn die Autoren also darauf verweisen, dass sich die Abschlusskohorten der Promovierten sozial selektiver zusammensetzen als diejenigen der nicht-promovierten, irritiert der Verweis darauf, dass doch ein Großteil der Promovierten ihres Samples aus nicht-akademischen Elternhäusern stammt. Eine sinnvolle Perspektivierung setzt eigentlich den Vergleich zur Gesamtbevölkerung voraus. Wie hoch aber der Anteil von Personen mit akademischen Elternteilen der gleichen Geburtskohorten im Vergleich zu den Abschlusskohorten der Promovierten aus dem Sample von Enders und Bornmann ist, bleibt offen. Insofern und vor dem Hintergrund, dass selbst 2017, nachdem die Akademikerquoten in den letzten Jahrzehnten massiv gestiegen sind, sich bei den Frauen innerhalb einer Generation sogar verdoppelt haben, nur 25 % der heutigen Schüler:innen mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss haben, stellen die 33 % im Sample vermutlich eine massive Überrepräsentation dar.

Relativ deutliche Unterschiede würden sich hinsichtlich der sozialen Herkunft der Promovierten nach Geschlecht zeigen. Promovierte Frauen hätten, sowohl gemessen am Berufsstatus des Vaters als auch am Bildungsabschluss der Eltern, eine höhere soziale Herkunft als promovierte Männer. Zudem streifen die Autoren die Frage nach dem Einfluss sozialer Herkunft auf den Berufsweg *nach* der Promotion. Sie argumentieren, dass jener weitgehend verblasse, sich an der Hochschule aber in unterschiedlichen Fächern abweichend zeige. In der Mathematik begünstige eine hohe Bildungsherkunft den Verbleib in der Wissenschaft, in der Wirtschaftswissenschaft wiederum zeige sich ein gegenteiliger Effekt. Hier begünstige eine niedrigere Bildungsherkunft den Verbleib in der Wissenschaft.

Auch andere Wissenschaftler:innen argumentierten dahingehend, dass sich herkunftsspezifische Ungleichheiten vornehmlich bis zur Promotion zeigen würden, ihnen nach der Promotion aber kaum mehr Bedeutung zukäme. So untersuchen Lörz und Schindler (2016) herkunftsspezifische Bildungsverläufe von Studienberechtigten seit 1990 bis in wissenschaftliche Positionen hinein. Die Autoren operationalisieren die soziale Herkunft über elterliche Bildungsabschlüsse (kein HSA, ein Elternteil mit HSA oder beide Elternteile mit HSA). Sie zeigen mit Blick auf die akademische Laufbahn, dass sich an allen Bildungsetappen herkunftsspezifische Selektion finden, diese aber am stärksten ausgeprägt seien beim Übergang ins Studium und in die Promotion, während sie beim Übergang in Postdoc-Positionen geringer ausfielen. Als Gründe dafür werden herkunftsspezifische Differenzen der Leistungen (primäre Herkunftseffekte), der Bildungsentscheidungen (sekundäre Herkunftseffekte) und der vorgelagerten Bildungsverläufe (bildungsbiografische Faktoren).

Weniger eindeutig dieser Argumentationslinie zuzuordnen sind die Ergebnisse von Jungbauer-Gans und Gross (2012, 2013), da sich die Ergebnisse zweier Veröffentlichungen widersprechen. In diesen beiden Veröffentlichungen wird auf eine Studie verwiesen, in der die Autorinnen unterschiedliche Einflussfaktoren auf eine Lehrstuhlberufung von Habilitierten der Disziplinen Mathematik, Jura und Soziologie an westdeutsche Universitäten zwischen 1985 und 2005 untersuchen. Daneben beleuchten sie aber auch den Einfluss sozialer Herkunft, operationalisiert über zum einen das elterliche Berufsprestige und zum anderen die Bildungsherkunft im Sinne der Anzahl an Bildungsjahren. Während die Autorinnen im ersten Aufsatz argumentieren, dass die soziale Herkunft nur in der älteren Kohorte (1995–2000) und nur in der Rechtswissenschaft einen signifikanten Einfluss auf die Berufungschancen ausübe (Jungbauer-Gans und Gross 2012, S. 257), wird im zweiten Aufsatz argumentiert, dass die soziale Herkunft sowohl in der Rechtswissenschaft als auch in der Mathematik signifikanten Einfluss nehme, nicht jedoch in der Soziologie (Jungbauer-Gans und Gross 2013, S. 85). Hinsichtlich der anderen Faktoren zeigten sich Gemeinsamkeiten darin, dass sich ein niedriges Lebensalter positiv auf die Berufung auswirke. Allerdings werden auch Fächerdifferenzen deutlich. In der Soziologie würde insbesondere

SCI-Publikationen („Science Citation Index“) ein positiver Einfluss zukommen und Frauen hätten unter gleichen Bedingungen höhere Chancen auf eine Berufung. In der Rechtswissenschaft und der Mathematik käme einem Mentor mit hohem Prestige positiver Einfluss zu sowie – in der Mathematik – die Spezialisierung in angewandter Mathematik.

Die Kritik an der Habilitation als Regelvoraussetzung für die Berufung auf eine Lebenszeitprofessur ist alt, wurde bereits Ende der 1960er Jahre von unterschiedlichen Positionen vorgetragen und breiter diskutiert. So forderte nicht nur der Verband Deutscher Studentenschaften 1968 in dessen Resolution zur „Demokratisierung der Hochschule“ die Abschaffung der Habilitation – vornehmlich mit Blick auf Machtfragen (Turner 2001, S. 76). Auch die CDU forderte in einem Beschluss ihrer bildungspolitischen Leitsätze 1969 eine Abkehr von der Habilitation als unabdingbare Qualifikationsstufe einer Professur. Eine Änderung des Hochschulrahmengesetzes 1976 ermöglichte – in Ausnahmefällen – die Besetzungen einer Professur über Habilitationsäquivalente, wurde aber nur von wenigen Bundesländern wahrgenommen (Turner 2018, S. 246–247). Gleichwohl war die Anerkennung habilitationsäquivalenter Leistungen in wenigen Disziplinen – dazu gehört neben der Ingenieurs- auch die hier untersuchte Erziehungswissenschaft – verbreitet (Janson et al. 2007, S. 79). Die Diskussion um die Abschaffung der Habilitation spitzte sich Ende der 1990er Jahre wieder zu, die GEW etwa betonte die hohe Unsicherheit der Karriereplanung und verwies auf eine „lange Adoleszenz“ sogenannter Nachwuchswissenschaftler:innen. Auch die Hochschulrektorenkonferenz sprach sich im September 1999 gegen die klassische Habilitation aus und für alternative Modelle (Assistenz- oder Qualifizierungsprofessur). In der fünften Novelle des Hochschulrahmengesetzes wurde 2002 dann die Juniorprofessur als neue Position innerhalb der Gruppe der Hochschullehrer:innen eingeführt (Turner 2018, S. 249).

Auch wenn die so eingeführten alternativen Karrierewege, nicht zuletzt aufgrund bundeslandspezifischer Differenzen, unübersichtlich sind,⁵⁰ ist doch die Juniorprofessur – ursprünglich mit dem Ziel eingeführt, die Habilitation vollständig zu ersetzen (Berndt et al. 2015, S. 34) – auch quantitativ ein wichtiger Qualifizierungspfad (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, S. 113 ff.). Verstärkt diskutiert werden indes, als vermeintliche konzeptionelle Weiterentwicklung der Juniorprofessuren, sogenannte Tenure-Track-Professuren (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, S. 92), von denen über das 2016 beschlossene sogenannte Tenure-Track-Programm vom Bund 1.000 Tenure-Track-Professuren gefördert werden.

50 Eine Übersicht über rechtlich normierte Varianten der Professur und deren Entwicklung haben Deger und Sembritzki (2019, S. 192) für sechs Bundesländer ausgearbeitet.

Anders als die Juniorprofessuren,⁵¹ bei denen nur selten von einer Tenure-Track-Option Gebrauch gemacht wurde, sollen die Tenure-Track-Professuren im Fall einer positiven Evaluation zur verbindlichen Übernahme auf eine Lebenszeitprofessur führen (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, S. 92). Dass diese anvisierten 1.000 Professuren angesichts von insgesamt 48.000 Professuren und einem ungleich größeren „Mittelbau“ allerdings keine grundlegende Veränderung der Stellenstruktur bedeuten, betont beispielsweise Jens Ambrasat (2021). Neben der Juniorprofessur, der Habilitation – miteinander habilitieren sich auch Juniorprofessor:innen, nicht zuletzt aufgrund der erwähnten neuen Unübersichtlichkeiten – und der Tenure-Track-Professur ist die Nachwuchsgruppenleitung ein weiterer Qualifizierungspfad auf dem Weg zur Professur (zur Übersicht Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, S. 156–157). Es gibt unterschiedliche Nachwuchsgruppenprogramme und dazu bisher kaum verlässliche Daten, wobei wohl das Noether-Programm der DFG die meisten Nachwuchsgruppenleiter:innen stellt (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, S. 118).

In einer zwischen 2012 und 2013 durchgeführten Totalerhebung aller aktiven Juniorprofessor:innen und Emmy-Noether-Nachwuchsgruppenleiter:innen von Sarah Berndt und Annika Rathmann (2015) wurden auch soziodemografische Merkmale zur sozialen Herkunft erhoben und ausgewiesen. Operationalisiert wurde die soziale Herkunft über ein Modell der Bildungsherkunft, bei dem der hauptsächliche Bezugspunkt die akademischen Abschlüsse der Eltern waren. Bei den Juniorprofessor:innen (n = 604) haben 30,6% kein Elternteil mit akademischem Abschluss, bei 26,2% verfügt der Vater, bei 5,1% die Mutter und bei 38,2% beide Elternteile über akademische Abschlüsse. Differenziert man also dichotom zwischen akademischer und nicht-akademischer Herkunft, dann zeigt sich, dass fast 70% aller Juniorprofessor:innen aus einem akademischen Elternhaus stammen und nur 30% keinen Elternteil mit HSA haben.

51 Ursprünglich wurde die Juniorprofessur mit der Idee einer Tenure-Track-Option diskutiert, sodass nach erfolgreicher Evaluation, direkt im Anschluss an eine Juniorprofessur und ohne weitere Ausschreibung die Berufung auf eine ordentliche Professur erfolgen sollte. Damit sollte auf die erwähnte Kritik der Unplanbarkeit wissenschaftlicher Karrieren reagiert werden. Allerdings wurden diese Tenure-Track-Optionen bei der Ausgestaltung der Juniorprofessuren sehr unterschiedlich umgesetzt. Im Sample von Zimmer (2018, S. 296) waren lediglich 17% der Juniorprofessuren mit Tenure-Track-Option ausgestattet und weniger als 8% in den Rechts- und Geisteswissenschaften. Auch bei Berndt und Rathmann ist der Anteil der Juniorprofessor:innen ohne Tenure-Track-Option mit 73,6% sehr hoch. Lediglich 15,2% der Juniorprofessor:innen gaben an, im Anschluss an ihre Stelle eine Aussicht auf eine ordentliche Professur zu haben, ohne dass die Stelle ausgeschrieben würde – wie ursprünglich für die Tenure-Track-Option diskutiert. Diese ursprünglich für die Juniorprofessur angedachte Idee soll also mit den Tenure-Track-Professuren umgesetzt werden.

Noch exklusiver ist die Bildungsherkunft bei der Nachwuchsgruppenleitung, wobei das Sample mit 123 Fällen bedeutend kleiner ist. Über die Hälfte (50,4%) der Nachwuchsgruppenleiter:innen hat zwei Elternteile mit akademischen Abschlüssen, bei 19,5% verfügt der Vater und bei 4,1% die Mutter über einen akademischen Abschluss. Nur bei 26% hat kein Elternteil einen akademischen Abschluss erlangt. Noch höher ist der Anteil akademischer Elternhäuser unter den Juniorprofessor:innen und Nachwuchsgruppenleiter:innen ohne deutschen Pass (Berndt und Rathmann 2015, S. 119). In dieser Studie findet sich keine Auswertung klassenspezifischer Differenzen nach der Disziplin. Auffällig ist indes, dass Personen ohne akademisch ausgebildete Eltern deutlich häufiger kinderlos sind als ihre Kolleg:innen. Eine Erklärung für die häufigere Elternschaft von aus Akademiker:innenfamilien stammenden Juniorprofessor:innen und Nachwuchsgruppenleiter:innen – wobei zwischen den beiden Statuspositionen größere Unterschiede bestehen, wenngleich mit ähnlichem Muster – sehen die Autorinnen in den unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen. Sie vermuten, „dass Akademikerkinder aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen und der vorgelebten Parallelität von Familie und Beruf eher in der Lage sind bzw. vermehrt die Überzeugung besitzen eine Vereinbarkeit leben zu können“ (Berndt und Rathmann 2015, S. 122).

Auch Lena Zimmer (2018) untersuchte die soziale Herkunft von Juniorprofessor:innen, operationalisiert über ein vierstufiges Konstrukt zur Bildungsherkunft.⁵² Ihre Erhebung fand zwischen Juni und November 2015 statt und zielte ab auf die Grundgesamtheit aller im Juni 2015 an Universitäten tätigen Juniorprofessor:innen der Bundesländer Hessen, Rheinland-Pfalz und des Saarlands. In ihrem Sample kommt zwar mit 56,6% die deutliche Mehrheit befragter Juniorprofessor:innen aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt; der Anteil aber ist deutlich geringer als die 70% aus der Studie von Berndt und Rathmann (2015). Nach den vier Bildungsherkunftsgruppen differenziert, stammen 14,2% der Juniorprofessor:innen aus der niedrigen, 29,2% aus der mittleren, 24,0% aus der gehobenen und 32,6% aus der hohen Bildungsherkunftsgruppe (Zimmer 2018, S. 178). Hinsichtlich der sozialstrukturellen Zusammensetzung, so zeigt Zimmer, bestehen zudem fächer-spezifische Unterschiede.

Sie differenziert vier Fächergruppen: 1. die Naturwissenschaften und die Mathematik, 2. die Ingenieur- und Technikwissenschaften, 3. die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und 4. die Rechts- und Geisteswissenschaften. Hinsichtlich der sozialen Herkunft am selektivsten setzen sich die Rechts- und Geisteswissenschaften zusammen. Hier stammen nur 6,5% aus der niedrigen, 19,7% aus der mittleren, 27,9% aus der gehobenen und 45,9% aus der hohen Herkunftsgruppe. Dies kontrastiert am stärksten mit der ersten Fächergruppe „Naturwissenschaften und Mathematik“: 23,1% entstammen der niedrigen, 26% der mittleren, 21,2%

52 Zur Operationalisierung der Bildungsherkunft siehe Zimmer 2018, S. 177.

der gehobenen und 29,7 % der hohen Herkunftsgruppe. In den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, unter die auch die Erziehungswissenschaft subsumiert⁵³ ist, entstammen 10,5 % der niedrigen, 39,5 % der mittleren, 20,9 % der gehobenen und schließlich 29,1 % der hohen Herkunftsgruppe. Weder für die Rechts- noch für die Erziehungswissenschaft liegen also getrennte Ergebnisse vor; allerdings legt der Blick auf die Fächergruppen nahe, dass die Rechtswissenschaft klassenspezifisch selektiver zusammengesetzt sein könnte als es die Erziehungswissenschaft ist.

Intersektionale Effekte von Klasse und Geschlecht findet Zimmer ausschließlich innerhalb der beiden höchsten Bildungsherkunftsgruppen, wobei 35,3 % ihres Samples Frauen und 64,7 % Männer ausmachen. Juniorprofessorinnen stammen zu 37 % aus der hohen und 20 % aus der gehobenen Bildungsherkunftsgruppe. Juniorprofessoren hingegen zu 30,3 % aus der hohen und zu 26,1 % aus der gehobenen Bildungsherkunftsgruppe.

Hinsichtlich des Einflusses der Bildungsherkunft auf die Berufung einer Lebenszeitprofessur nach der Juniorprofessur verweist Zimmer auf einen kontraintuitiven Befund: In ihrem Gesamtmodell geht ein positiver Effekt von der niedrigen Bildungsherkunft auf die Berufungschancen aus, der allerdings unter Hinzunahme geschlechtsspezifischer Modelle verschwinde und von ihr in einen Zusammenhang gebracht wird mit der kürzeren Elternteilzeit, die von Professor:innen niedriger Bildungsherkunft genommen wird. Die vergleichsweise deutlich kürzere Elternzeit, mit durchschnittlich 0,5 Monaten anstelle von 1,1 Monaten, lässt sich nach Zimmer als Teil eines Gesamtsyndroms interpretieren, nach dem Professor:innen niedriger Bildungsherkunft eine strategischere Ausrichtung verfolgten. Nicht nur nehmen sie kürzer Elternzeit, sie beginnen durchschnittlich auch früher mit dem Bewerbungsprozess und bewerben sich signifikant häufiger auf Stellen (Zimmer 2018, S. 309 f.).

In einem auf ihrer Studie fußenden Aufsatz führt Zimmer (2022) diese Überlegungen fort und argumentiert, dass ein Mangel an bürgerlicher Gelassenheit (häufigere und frühere Bewerbungen), ein ungerichteter Arbeitseifer (mehr Publikationen, Konferenzbeiträge, häufige Gremienarbeit und Doktorand:innenbetreuung) und eine asketische Lebensführung (kürzere Elternzeit) den höheren Erfolg von sogenannten Extremaufsteiger:innen beim Übergang von der Junior- auf eine Lebenszeitprofessur erklären könnte. Damit thematisiert sie aufstiegsrelevante Ressourcen von Extremaufsteiger:innen in der Wissenschaftskarriere.

53 Schwierigkeiten zeigen sich bei der Fächersystematik des Statistischen Bundesamtes mit Bezug auf die Erziehungswissenschaft darin, dass die Professuren der Didaktik einiger Disziplinen, die durchaus der Erziehungswissenschaft zugerechnet werden könnten, der jeweiligen Disziplin zugeordnet werden. Die Didaktik der Geschichte beispielsweise wird dabei der Geisteswissenschaft zugeordnet statt der Erziehungswissenschaft.

Schließlich finden sich auch in Christina Möllers (2015) Studie über das Herkunftsprofil von Professor:innen deutscher Universitäten in Nordrhein-Westfalen⁵⁴ Daten zur Juniorprofessur. Sie operationalisiert die soziale Herkunft⁵⁵ allerdings nicht ausschließlich über formale Bildungsabschlüsse, sondern bezieht im Modell sozialer Herkunftsgruppen die elterliche Berufsstellung ein. Das im Sommer 2010 über eine angestrebte Vollerhebung aller Professor:innen in NRW erhobene Sample beinhaltet auch Juniorprofessor:innen. Aufgrund der deutlich geringeren Fallzahlen (n = 42) sind ihre Befunde zur Juniorprofessur allerdings nur vorsichtig zu interpretieren. In ihrem Sample entstammen jeweils 7% der Juniorprofessor:innen aus der niedrigen und mittleren sozialen Herkunftsgruppe, 24% aus der mittleren und 62% aus der hohen Herkunftsgruppe (Möller 2015, S. 238).

2.3 Die (Lebenszeit-)Professur

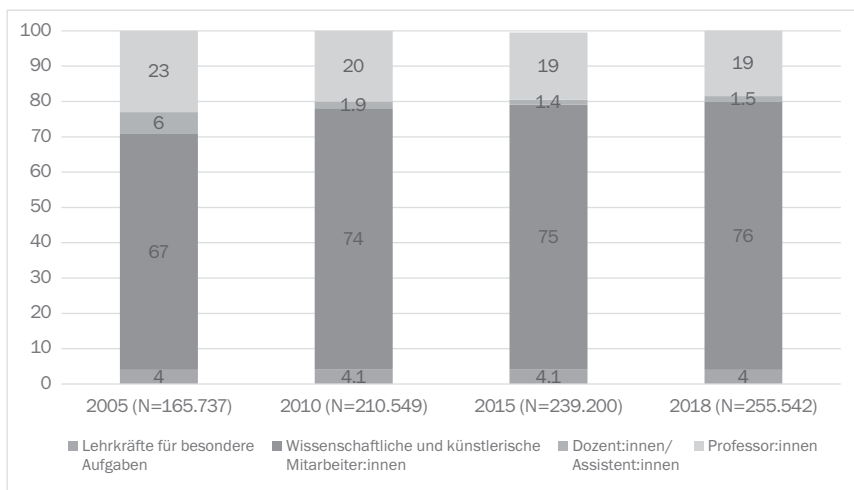
Mit Blick auf die Lebenszeitprofessur, die dieser Studie aufgrund der Struktur wissenschaftlicher Karriere in Deutschland als basales Kriterium für erfolgreiche Karriereverläufe dient, zeigt sich nicht nur ein Mangel an systematischen Daten zur sozialen Herkunft der Professor:innen. Und auch wenn in den letzten Jahren vermehrt sozialstrukturelle Daten über das Profil deutscher Hochschullehrender erhoben und veröffentlicht wurden, so hat dies bisher zu keiner verstärkten Beschäftigung mit dem Thema durch qualitativ Forschende geführt. Qualitative Studien über klassenspezifische Ungleichheiten sind selten und zumeist etwas älter oder adressieren historische Gegenstände. Über sozial aufstiegsmobile Professor:innen finden sich kaum Erkenntnisse, weder hinsichtlich der Bedingungen ihrer Aufstiege noch hinsichtlich ihrer sozialen Zugehörigkeiten. Gerade letztere Aspekte sind aber zentraler Gegenstand nicht nur für die Forschung zu aufstiegsmobilen Studierenden (2.1), mitunter Promovierenden (2.2), sondern auch von autobiografischen Schriften (siehe unten) und zu aufgestiegenen Wissenschaftler:innen in anderen nationalen Kontexten (2.4) – häufig bezeichnet als „Working-Class Academics“.

Das Erreichen einer Lebenszeitprofessur wird als das grundlegendste Kriterium „objektiven Erfolgs“ in der Wissenschaftskarriere angesehen (Kauffeld et al. 2019). Aufgrund von Bestimmungen zur zeitlichen Befristung von Arbeitsverhältnissen in der Wissenschaft ermöglicht vornehmlich eine Lebenszeitprofessur die dauerhafte wissenschaftliche Tätigkeit an Hochschulen. Abbildung 4 stellt die Entwicklung des hauptberuflich beschäftigten wissenschaftlichen Personals deutscher Hochschulen dar.

54 Inwiefern diese Ergebnisse auch für andere Bundesländer gelten, sollte Gegenstand zukünftiger Forschung sein.

55 Zur Operationalisierung der Herkunftsgruppen vgl. Möller 2015, S. 172–175.

Abbildung 4: Personalgruppen des hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals deutscher Hochschulen im Zeitverlauf von 2005 bis 2018 in Prozent



Quelle: Darstellung basierend auf den Daten und in Anlehnung an Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, S. 99.

Betrachtet man die mit Abstand größte und seit 2005 auch anteilmäßig zunehmende Personalkategorie deutscher Hochschulen, also die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, dann zeigt sich, dass sie 2018 über $\frac{3}{4}$ des hauptberuflichen Personals ausmachten. Richtet man einen genaueren Blick auf die wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiter:innen, dann zeigt sich überdies, dass bei den unter 45-Jährigen an Hochschulen 92% und an außeruniversitären Forschungseinrichtungen über 80% befristet beschäftigt sind, ohne dass sich größere fächer-spezifische Unterschiede zeigten (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, S. 29, 2021, S. 29). Angesichts dieser hohen Befristungsquoten und entsprechenden Befristungsgesetze ermöglicht die Lebenszeitprofessur einen dauerhaften Verbleib in der Wissenschaft, weshalb die Wissenschaftskarriere auch als Up-or-out-Karrieremodell bezeichnet wird (Fitzenberger und Schulze 2014).

Der Anteil des in Deutschland befristet beschäftigten wissenschaftlichen Personals ist im internationalen Vergleich sehr hoch (Kreckel und Zimmermann 2014), auch wenn sich jüngere Trends zur Befristung in anderen Nationen zeigen (vgl. für die USA 2.4). Ohne an dieser Stelle die wesentlichen, auch gesetzlichen Grundlagen und Veränderungen wie die Einführung des Zeitvertragsgesetzes 1985 (Turner 2018) oder dessen Ablösung durch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz sowie dessen weitere Änderungen diskutieren zu können (siehe dazu Gassmann und Emrich 2018), soll darauf verwiesen werden, dass – mit wenigen Ausnahmen – lediglich die Lebenszeitprofessur die dauerhafte Möglichkeit institutionalisierten

wissenschaftlichen Arbeitens ermöglicht. Auch die soeben dargestellten Juniorprofessuren und Nachwuchsgruppenleitungen garantieren anschließend keine dauerhafte Anstellung, wenngleich ein geringer Anteil der Juniorprofessuren mit Tenure-Track-Optionen verknüpft waren. Zwar variieren mit Bezug auf die Lebenszeitprofessur die verfügbaren Ressourcen, die individuelle Vergütung wie die Lehrstuhlausstattung und das damit verbundene Prestige durchaus zwischen den Besoldungsgruppen, aber als basales Definitionskriterium für eine erfolgreiche Wissenschaftskarriere erscheint die Lebenszeitprofessur angemessen.

Quantitative Studien

Systematische Datenerhebungen zur sozialen Herkunft von Professor:innen fehlen zwar weitestgehend, allerdings wurden in den letzten Jahren, wenn auch mitunter in sehr groben Kategorisierungen, vermehrt Daten erhoben. Historisch findet sich mit einer „Untersuchung zur Lage der Forschung an den Universitäten“ (1978) von Allensbach zumindest eine Ausnahme der jüngeren Vergangenheit.⁵⁶ Wenn auch lediglich mit Blick auf die väterlichen Berufe, wie allerdings zu dem Zeitpunkt für die Sozialforschung gängig, wurde in dieser Untersuchung die Herkunftsschicht von Professor:innen unterschiedlicher Fachgebiete ausgewiesen. Zwar fehlt eine dezidierte Ausweisung für die Erziehungswissenschaft, für die Rechtswissenschaft aber wird die Schichtzugehörigkeit der Väter angeführt. Für alle Fachgebiete wird der Anteil der aus der Oberschicht stammenden Professor:innen mit 56,2% angegeben, während aus der Arbeiterschaft nur 5,1% stammen. Die Rechtswissenschaft ist hinter der klinischen Medizin das sozial exklusivste Fachgebiet. Hier stammen, nach einer Klassifikation von Klaus, 65,1% der Professor:innen aus der Oberschicht, 29,2% aus der mittleren Schicht und nur 5,1% aus der unteren Schicht (3,4% Arbeiter). In den Sozialwissenschaften, zu der die Pädagogik vermutlich gerechnet wurde, sind es 48,2% aus der Oberschicht, 35,6% aus der Mittelschicht und 16% aus der unteren Schicht (10,1% Arbeiter). Die Sozialwissenschaften gehören damit zu den offeneren Disziplinen. Am wenigsten exklusiv sind nach dieser Klassifikation, nimmt man den Anteil der aus der Oberschicht stammenden Professor:innen als Maßstab, die Wirtschaftswissenschaften mit 43,3%. Weitere 44,1% stammen aus der Mittelschicht und 12,6% aus der unteren Schicht (7,1% Arbeiter). Dafür sind die Sozialwissenschaften, im Vergleich zu den Wirtschaftswissenschaften, offener für aus unteren Klassen stammende Personen.⁵⁷

56 Studien, die sich mit der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg beschäftigen, werden an dieser Stelle ausgeklammert; siehe dazu Ferber 1956, S. 163–184; Ringer 1992.

57 Zur Klassifikation der Schichten siehe (Klaus 1981a, S. 142 Fußnote b). Die Berechnungen für die anderen Disziplinen basieren auf ebenjener Klassifikation. Mein Dank gilt dem Archiv des Allensbach Instituts für die Bereitstellung der Daten.

Instruktiv erscheint zudem ein von Klausur vorgenommenem Vergleich zwischen Juraprofessor:innen und anderen Jurist:innengruppen. Die Juraprofessor:innen stammen aus „höheren Schichten [...] als der Durchschnitt der deutschen Professoren und alle anderen Juristengruppen – Amtsrichter, Oberlandesrichter, Vorsitzende Richter an den obersten Gerichtshöfen des Bundes, Regierungs-/Oberregierungsräte, Ministerialräte/-dirigenten/-direktoren, Rechtsanwälte“ (Klausur 1981a, S. 143). Die Studie von Klausur lässt sich einreihen in eine Tradition kritischer empirischer Studien zur sozialen Herkunft und zu den (politischen) Einstellungen des deutschen Rechtsstabs (Böning et al. 2021, S. 180). Seitdem allerdings spielt die soziale Herkunft in Untersuchungen der Rechtswissenschaft und -praxis kaum noch eine Rolle, entsprechende Daten fehlen fast vollkommen (Grünberger et al. 2021).

Richtet man den Blick nun auf jüngere Untersuchungen zur Lebenszeitprofessur, dann zeigt die zitierte Studie von Möller (2015) über das Sozialprofil der nordrhein-westfälischen Professor:innenschaft, dass sozial privilegierte Bevölkerungsgruppen deutlich überrepräsentiert sind. 11 % der Professor:innen entstammen der Herkunftsgruppe „niedrig“, 27,4 % aus der mittleren, 27,3 % aus der gehobenen und schließlich mit 34 % über ein Drittel aus der „höchsten“ Herkunftsgruppe (Möller 2015, S. 192).⁵⁸ Ihre Ergebnisse zeigen zudem große fächer-spezifische Unterschiede auf. Professor:innen „niedriger“ Herkunftsgruppen sind in prestigeärmeren Fächern häufiger und in prestigereichen Disziplinen seltener vertreten (ebd., S. 257). Für diese Studie seien dabei die Ergebnisse der uns interessierenden Disziplinen herausgegriffen. Die Rechtswissenschaft stellt in diesem Sample, unabhängig vom Geschlecht, die sozial selektivste Disziplin dar. Die mit 47 Fällen eher kleine Gruppe umfasst 2 % aus niedriger und 19 % aus mittlerer Herkunftsgruppe, dafür aber 28 % aus gehobener und 51 % aus hoher Herkunftsgruppe. Die Erziehungswissenschaft findet sich, auch in dieser Studie, nur

58 Es liegen keine Daten über die gesamtgesellschaftliche Verteilung sozialer Herkunftsgruppen vor, sodass ein Vergleich mit der Gesamtbevölkerung über die sozialen Herkunftsgruppen selbst nicht unmittelbar möglich ist. Möller vergleicht allerdings die soziale Herkunft der Professor:innen ihres Samples über die väterlichen Berufspositionen mit der Gesamtbevölkerung der BRD, da dafür Daten vorliegen. Dieser Vergleich ist insofern aufschlussreich, wenn auch „unsauber“, als dadurch die gesamtgesellschaftlichen Relationen besser in den Blick geraten. Während der Anteil der Professor:innen mit einem als Arbeiter klassifizierten Vater über alle erhobenen Geburtskohorten etwa 10 % beträgt, liegt deren Anteil in der Gesamtbevölkerung bei fast 60 % in 1950 und sinkt bis 1990 auf etwa 50 %. Über diese Zahlen lässt sich zwar nur begrenzt auf die sozialen Herkunftsgruppen schließen, sie verdeutlichen allerdings, dass die niedrigeren Herkunftsgruppen gesamtgesellschaftlich einen Großteil der Bevölkerung ausmachen, aber nur einen geringen Anteil der Professor:innen stellen. Und so ist nicht der Anteil der Professor:innen aus unteren sozialen Herkunftsgruppen mit 10 % bei einer viergliedrigen Klassifikation niedrig. Noch niedriger fällt ihr relationaler Anteil dann aus, wenn man berücksichtigt, dass sie einen insgesamt wesentlich größeren Anteil an der Gesamtbevölkerung stellen.

aggregiert, zusammen mit der Psychologie und der Sonderpädagogik. Als Fächeraggregat sind diese sozialstrukturell verhältnismäßig offen.⁵⁹ Von den dort subsu-
mierten 113 Professor:innen entstammen 19 % der niedrigen, 27 % der mittleren,
26 % der gehobenen und 28 % der hohen Herkunftsgruppe. Hier allerdings zeigen
sich geschlechterspezifische Unterschiede. Zwar zählen Psychologie, Erziehungs-
wissenschaft und Sonderpädagogik bei den Professoren zu den sozial offensten
Fächergruppen, bei den Professorinnen hingegen rangieren sie eher im Mittelfeld
(Möller 2015, S. 257).

Zwei weitere Befunde sind in puncto Intersektionalität sozialer Ungleichhei-
ten herauszustellen. Der eine Befund betrifft die Intersektionalität von Klasse und
„Migrationsbiografie“ und der andere die Intersektionalität von Klasse und Ge-
schlecht. Professor:innen mit Migrationsbiografie stammen in ihrem – mit Bezug
auf Migrationsbiografien relativ kleinen – Sample im Durchschnitt häufiger aus
der gehobenen und höchsten Herkunftsgruppe als ihre Kolleg:innen ohne Mig-
rationsbiografie (Möller 2015, S. 275). Mit Blick auf Geschlechterungleichheiten
gilt es hervorzuheben, dass Frauen insgesamt mit knapp 20 % unter den Profes-
sor:innen deutlich unterrepräsentiert sind und im Vergleich zu Männern seltener
statushohe Professuren besetzen. Was allerdings die Intersektionalität von Klas-
se und Geschlecht anbelangt, zeigt sich, dass das Sozialprofil der Professorinnen
nach Klassenherkunft deutlich privilegierter zusammengesetzt ist als dasjenige der
Männer (Möller 2015, S. 244). Ein weiterer Befund zu Statusdifferenzen innerhalb
der Professur ist, dass es zu einer Abdrängung von Personen mit „niedrigerer“
sozialer Herkunft auf statusniedrige Professuren kommt. Besonders deutlich wird
dies – wieder die beiden Kontrastgruppen heranziehend – bei der APL-Professur.
Hier sind nur 24 % der Professor:innen aus der hohen Herkunftsgruppe, dafür
17 % aus der niedrigen (vgl. ebd., S. 238–240). Bezieht man diese Erkenntnisse
über Statusdifferenzen innerhalb der Professor:innenschaft mit ein, so erscheint
die Annahme, dass die soziale Herkunft *nach* der Promotion nur einen geringen
Einfluss auf die wissenschaftliche Karriere habe, weniger plausibel.

Mit Blick auf zeitliche Veränderungen im Sozialprofil der Professur zeigt
sich für die Berufungskohorten im Zeitraum von 1960 bis 2010, dass es eine

59 Die Aggregation von Psychologie und Pädagogik findet sich häufiger und dient mitunter
dazu, für statistische Verfahren eine ausreichend hohe Fallzahl zu erreichen, stellt aber für
die Fragestellung nach herkunftsspezifischen Ungleichheiten ein Problem dar. Die 20. So-
zialerhebung zeigt, dass in der Psychologie die niedrige Bildungsherkunftsgruppe deutlich
unter- und die hohe Herkunftsgruppe deutlich überrepräsentiert ist. In der Erziehungs-
wissenschaft hingegen ist die hohe Herkunftsgruppe – allerdings weniger deutlich – unter
den Studierenden unterrepräsentiert (Middendorff et al. 2013, S. 100). Diese Sozialprofile
Studierender lassen sich nicht einfach auf Professor:innen übertragen (Blome et al. 2019).
Es erscheint aber als unwahrscheinlich, dass nach sozialstrukturellem Herkunftsprofil so
unterschiedliche Studierendenschaften eine sozialstrukturell homogene Professor:innen-
schaft hervorbringen.

kurzzeitige und leichte Erhöhung der Anteile von Professor:innen unterer Herkunftsgruppen von 1970 bis Ende der 1980er Jahre gab. Seitdem sinken deren Anteile aber wieder und tendenziell schließt sich die Professur sozialstrukturell in den letzten beiden Berufungskohorten (1990–2000; 2001–2010). Die kurzfristige Öffnung der Universitätsprofessur in den 1970er und 1980er Jahren ließe sich als eine kurzfristige Folge der Hochschulexpansion deuten, hervorgerufen durch den Ausbau der Universitäten, aus dem ein gesteigener Bedarf an Lehrpersonal resultierte. Der gestiegene Bedarf wiederum habe kurzfristig zur sozialen Öffnung der Professur geführt, von der auch niedrige Sozialgruppen profitiert hätten (Möller 2015, S. 309–310). Die darauffolgenden Schließungsprozesse umfassen nicht nur die Abnahme der Anteile aus der niedrigen Herkunftsgruppe, auch nimmt der Anteil derjenigen aus gehobenen Herkunftsgruppen zugunsten der hohen Herkunftsgruppen ab (Möller 2015, S. 201–203).

Im Kohortenvergleich der Sozialprofile der nordrhein-westfälischen Professor:innenschaft mit denen der (gesamtdutschen) Studierenden und Promovierenden zeigt sich, dass sich die soziale Öffnung unter Studierenden nicht automatisch übersetzt in eine soziale Öffnung unter Professor:innen. Im Gegenteil, während sich das Sozialprofil der Studierenden zwischen 1956 und 1985 geöffnet hat, hat sich das Sozialprofil der damit korrespondierenden – Grundlage sind zeitliche Intervalle der annähernden Dauer der Qualifizierungsphase bis zur Erstberufung – Professor:innenschaft sozial geschlossen (Blome et al. 2019). Dies gilt tendenziell auch für die Promovierenden, wobei hier nur für die letzten beiden der vier Vergleichskohorten Daten vorliegen (vgl. auch 2.2).

In seiner Vergleichsstudie über Karrieren von Promovierten (Ingenieur-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften) innerhalb der Berufsfelder Politik, Wirtschaft, Justiz und Wissenschaft beschäftigt sich Michael Hartmann (2002) auch mit der sozialen Herkunft von vier Promotionskohorten (1955, 1965, 1975 und 1985), ausgewiesen über eine anhand des Berufs des Vaters vorgenommene Schichtzugehörigkeit. Nun bilden die Wissenschaftskarrieren mit 270 Hochschulprofessoren, davon 20 Fachhochschulprofessuren, des etwa 4.200 Personen umfassenden Samples einen eher geringen Anteil (4,8%), allerdings finden sich hier – neben den untersuchten Promovierenden der Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften – Informationen über die uns interessierende Rechtswissenschaft. Vor dem Hintergrund der so erhobenen Daten zeigt sich, dass die Wissenschaft im Vergleich zur Wirtschaft, Justiz und Politik gute Aufstiegschancen für Personen aus der „Normalbevölkerung“ bietet. Mit dem Begriff der „Normalbevölkerung“ fasst Hartmann die Mittelschichten und Arbeiterklasse zusammen und stellt diese dem Bürgertum (gehobenes Bürgertum und Großbürgertum) gegenüber (Hartmann 2002, S. 31–43). Dabei zeige sich im Kohortenvergleich, dass es in den 1960er und 1970er Jahren zu einer „Verkleinbürgerlichung“ der Professur kam, d. h. in dieser Zeit die Chancen für aus ebenjener „Normalbevölkerung“ stammende Personen besonders hoch waren, sich danach allerdings ein

erneuter Trend zur Rekrutierung aus dem Bürger- und Großbürgertum andeute. Die – vergleichsweise – hohen Chancen allerdings, so argumentiert Hartmann, resultierten auch aus dem geringen Interesse des Bürgertums an Hochschulkarrieren. Das Interesse des Bürgertums an Hochschulkarrieren wie auch an anderen „sonst weniger ‚geliebten‘ Bereichen“ (Hartmann 2002, S. 115) nehme zu, wenn die beruflichen Aussichten in der Wirtschaft düsterer würden. Einer solchen Argumentation folgend, müssten die Wissenschaftskarrieren wesentlich stärker in Bezug gesetzt werden zu außeruniversitären Berufs- und Karrieremöglichkeiten. Gerade die Wirtschafts-, Rechts- und Ingenieurwissenschaften⁶⁰ sind Disziplinen, in denen nach der Promotion attraktive Karrierealternativen außerhalb der Wissenschaft bestehen.

Der Aspekt der Intersektionalität von Ungleichheiten mit Bezug auf die Professur wird auch von Ole Engel (2021) aufgenommen, der sich, basierend auf einer zwischen Oktober 2012 und Januar 2013 durchgeführten Online-Befragung, unter anderem mit dem Sozialprofil von Professor:innen mit „Migrationshintergrund“ beschäftigt. Sein Sample umfasst 203 Professor:innen, von denen er 101 als Professor:innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit und 102 als deutsche Professor:innen mit Migrationsbiografie klassifiziert. Leider werden die sozialstrukturellen Daten zum Geschlecht und zur sozialen Herkunft nicht für das jeweilige Teilsample angegeben und es finden sich auch keine Ausdifferenzierungen nach Disziplinen.

Insgesamt sind 34 % des Samples Professorinnen, sodass der Frauenanteil des Samples höher liegt als in der Professor:innenschaft insgesamt. Zwei Drittel der Professor:innen stammen aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss erworben hat, bei einem Viertel haben beide Elternteile einen solchen (Engel 2021, S. 169–170). Unter ihnen haben außerdem 22 % der Väter sowie 6 % der Mütter eine Promotion absolviert. Dabei verweist Engel außerdem auf eine hohe berufliche Reproduktionsrate: Bei 22 % der Befragten waren bereits die Eltern an der Hochschule beschäftigt, davon häufig als Professor:innen (70 %).

Nach Herkunftsregion differenziert, wenn auch aufgrund der geringen Fallzahl nicht signifikant, zeigt sich zudem, dass der Anteil von Erstakademiker:innen unter den aus „Entwicklungs- und Schwellenländern“ stammenden Professor:innen noch niedriger ist. Bei ihnen sind es 26 %. Insofern repliziert sich bei Engel der Befund, dass Professor:innen mit ausländischer Staatsbürgerschaft beziehungsweise deutsche Professor:innen mit „Migrationshintergrund“ tendenziell aus höheren Klassen stammen. Aus intersektionaler Perspektive hingegen ist ein den anderen

60 Ähnliche Ergebnisse zur sozialen Offenheit der Ingenieurwissenschaft, aber auch der Informatik, finden sich bei Nagel und Hill (2010). Nach ihrer Definition sind 63 % der Professor:innen dieser Disziplin an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen Aufsteiger:innen, definiert darüber, dass kein Elternteil studierte.

Studien entgegenstehender Befund interessant. Während die rezipierten Studien typischerweise aufzeigen, dass (Junior-)Professorinnen tendenziell eine höhere Klassenherkunft als ihre männlichen Kollegen aufweisen, verhält sich dies in Engels Studie anders. In seinem Sample ist der Anteil von Erstakademiker:innen bei Professorinnen (43 %) höher als unter den Professoren (33 %) (Engel 2021, S. 170).

Auch Oliver Berli, Julia Reuter und Bernd Hammann (2018) weisen in ihrer Studie über Karriereverläufe und -bedingungen innerhalb der Wissenschaft die soziale Herkunft, in Form der Bildungsherkunft, von Professor:innen aus. Die in den Jahren 2015 und 2016 durchgeführte Erhebung adressierte alle „ProfessorInnen, JuniorprofessorInnen und StiftungsprofessorInnen der Fächer Physik, Mathematik, Germanistik, Geschichte, BWL und VWL an promotionsberechtigten [deutschen] Hochschulen“ (Berli et al. 2018, S. 23). Von den so adressierten 6.451 Professor:innen umfasst die Nettostichprobe schließlich 1.350 Fälle. Der höchste elterliche Bildungsabschluss ist bei 18,5 % der Professor:innen ein Hauptschulabschluss, bei 16,7 % die Mittlere Reife und bei 11,3 % das (Fach-)Abitur, sodass zusammenfassend 46,5 % keinen Elternteil mit akademischem Abschluss haben. Im Gegenzug geben 53,4 % der Befragten als höchsten Bildungsabschluss der Eltern einen akademischen Abschluss an, bei 31,6 % ist dies ein Uni- oder FH-Abschluss und bei 21,7 % ein Doktorgrad. Differenziert man diese Daten nach Geschlechtszugehörigkeit, dann zeigt sich, dass Professorinnen im Durchschnitt häufiger aus Elternhäusern mit höheren formalen Abschlüssen stammen. So haben beispielsweise 27,9 % der Frauen des Samples ein Elternteil mit Doktorgrad, der Anteil liegt mit 19,7 % bei den Männern deutlich niedriger. Die Autor:innen differenzieren in ihren Ergebnisdarstellungen nicht hinsichtlich der Disziplinen, verweisen allerdings darauf, dass die Bildungsherkunft in der Mathematik im Durchschnitt weit höher liegt als in den anderen Fächern.

Noch deutlicher als in den Studien zur (Junior-)Professur fallen die Ergebnisse zur sozialen Selektivität für die deutsche Wissenschaftselite aus. Angela Graf (2015) untersucht in ihrer Studie die Werdegänge der deutschen Wissenschaftselite zwischen 1945 und 2013. Die Wissenschaftselite operationalisiert sie einerseits über sogenannte Positionseliten (Präsident:innen und Vorsitzende der zentralen Intermediärgremien (DFG, WR, HRK) sowie Forschungsgesellschaften (MPG, FhG, WGL, HGF)) und andererseits über Prestigeeliten (Gewinner:innen des Leibniz- und Nobelpreises) (Graf 2015, S. 87 f.). Graf zeigt, dass sich die so konzipierte Wissenschaftselite zu zwei Dritteln aus Professor:innen mit bürgerlichem Hintergrund zusammensetzt⁶¹: 27,2 % aus dem Großbürgertum und 40,8 % aus dem gehobenen Bürgertum. Die Mittelschichten stellen 29,6 % und die Arbeiterschaft 2,4 % der Wissenschaftselite (Graf 2015, S. 117). Im Zeitverlauf, für zehn Jahre umfassende Geburtskohorten (bis 1900 – nach 1960), aber zeigt sich eine deutliche soziale Öffnung der Wissenschaftselite. Während sich die

61 Zur Operationalisierung der Herkunftsgruppen vgl. Graf 2015, S. 113 f.

ersten drei Geburtskohorten („bis 1900“, 1901–1910, 1911–1920) noch zu über 80 % aus dem Bürgertum rekrutierten, sinkt deren Anteil in den folgenden Kohorten (1921–1930 bis zur Kohorte „nach 1960“) auf ungefähr 60 % (Graf 2015, S. 132).

Qualitative Studien

Qualitative Studien zu klassenspezifischen Ungleichheiten unter deutschen Professor:innen sind nicht nur eher selten, zumeist etwas älter und setzen mitunter historisch an. In Teilen der referierten Untersuchungen stellen klassenspezifische Ungleichheiten außerdem eine wenig zentrale Untersuchungsdimension dar. Dies gilt beispielsweise für die Studie von Dagmar Schultz (1991). Sie hat in einer sich vornehmlich auf geschlechterspezifische Ungleichheiten fokussierenden Studie 52 leitfadengestützte Interviews mit Professor:innen geführt und dabei, eher beiläufig, klassenspezifische Dimensionen untersucht. Schultz argumentiert, die von „bürgerlichen Werten und Normen geprägt[e]“ (1991, S. 274) Hochschulkultur sei für Professor:innen aus „unteren Schichten“ eine Zugangsbarriere, die zudem zu einer geringeren Ausprägung aufstiegsorientierten Ehrgeizes und niedrigen statusgebundenen Karrierezielen führe. Aber auch wenn die Aufsteiger:innen ihre soziale Herkunft als hinderlich für den Zugang zur Scientific Community empfunden hätten und auf dem Weg Akkulturationsprozesse durchlaufen müssten, bestehe für sie mit der Berufung die Möglichkeit, diesen „Integrationsprozess“ abzuschließen. So empfinde sich keiner der Professoren „innerhalb des Kollegiums aufgrund von sozialer Herkunft“ (Schultz 1991, S. 81) als Außenseiter, wohl aber aufgrund ihrer politischen Positionen oder wissenschaftlicher Ansätze. Während also aus „unteren Schichten“ stammende Professor:innen ihre soziale Herkunft als Benachteiligung empfunden hätten, hätten Männer privilegierter Herkunft kein Bewusstsein über ihre sozioökonomischen Privilegien gezeigt, bildungsbürgerliche Frauen hingegen hätten solche Privilegien durchaus kritisch reflektiert (Schultz 1991, S. 274f.). Zur Frage von Aufstiegsbedingungen finden sich, abgesehen von einem Verweis auf die von aufgestiegenen Professor:innen herausgehobene Bedeutung von Glück und Zufall und einer fehlenden Stringenz der Karriereplanung – sofern man diese mit El-Mafaa-lani als förderlich interpretieren möchte – keine Ausführungen.

Die historische Studie⁶² von Martin Schmeiser (1994) bildet eine Ausnahme, da er in seiner Untersuchung über typische Werdegänge von Professoren

62 Über die Studie von Schmeiser hinaus finden sich weitere historische Studien zur sozialen Herkunft und Professor:innenschaft, zum Sozialprofil etwa Ringer 1992. Daneben finden sich spezifischere Studien von Historiker:innen, die sich zwar mit sozialer Herkunft, aber mit regional situiereten Phänomenen wie Leipziger Professorenfamilien (Schmotz 2012)

auch Bedingungen des sozialen Aufstiegs untersucht. Die auf autobiografischen Texten von zwischen 1840 und 1900 geborenen Professoren der Rechtswissenschaften und Medizin basierende Studie beschäftigt sich auch mit Professoren „bildungsferner“ und nichtprivilegierter Herkunft. Ihre Werdegänge bezeichnet Schmeiser als Treppenaufstiege, mit einem Zwang zum Doppelleben sowie zur späten Eheschließung. Die Treppenmetapher soll zum Ausdruck bringen, dass der akademische Karriereverlauf einem stufenweisen Aufstieg folgt. Statt berufliche Karriereziele, d. h. die Professur, auf schnellstmöglichem Wege zu verfolgen, dienen jeweils erreichte berufliche Stellungen als Rückfalloptionen, um von dort aus erneut die nächste Stufe „in Angriff zu nehmen“. Die Karrierestrukturen der Wissenschaft aber ermöglich(t)en einen solchen Treppenaufstieg kaum,⁶³ sodass – und das meint der Zwang zum Doppelleben – eine außerhalb der Universität erworbene Berufsstellung als Versicherung für den Fall eines zukünftigen Scheiterns dienen muss (Schmeiser 1994, 113 f). Weiterhin seien für Aufsteiger soziale Patenschaftsbeziehungen zu Akteuren „höherer“ Milieus oft Voraussetzung, da diese Akteure „den Zugang zur Welt der Bildung öffnen“, neben derlei ideellen aber auch materielle Funktionen erfüllen würden (Schmeiser 1994, S. 100).

Basierend auf dem gleichen Datenkorpus entwickelt Schmeiser (1996) in einer anderen Veröffentlichung eine Dreiertypologie des Aufsteigers, für die er vor allem die Bedeutung von Schlüsselfiguren des sozialen Aufstiegs thematisiert. Den *Stufenkletterer*, charakterisiert durch den oben erwähnten Treppenaufstieg und Zwang zum Doppelleben, zeichnet ein konfliktreiches Verhältnis zum Vater aus. Diese konfliktreiche Vaterbeziehung befördere die emotionale Distanzierung nicht nur vom Vater, sondern auch vom Herkunftsmilieu und das Eingehen milieuübergreifender (Patenschafts-)Beziehungen mit konkreten Anderen aus akademischen Milieus, die den Aufstieg erleichterten. Der *Fehlstarter* stellt den zweiten Typus dar. Unter dem Einfluss des eigenen Vaters realisiere er frühe Karriereerfolge, dann aber stagniere die Karriere. Sein Elternhaus ist ein zwar beförderndes, sich aber eklektizistisch am Bildungsbürgertum orientierendes. Die Bildungsorientierung des Fehlstartes ist motivational nicht in der eigenen Biografie verankert, sondern vom Vater übertragen. Diese Diskrepanz zwischen den eigenen motivationalen Neigungen und dem väterlichen Lebensentwurf aber führe zu Ambitendenz in der Handlungsorientierung. Aufgrund der engen Beziehungen des Fehlstartes zu seiner Herkunftsfamilie würden kaum Patenschaftsbeziehungen mit Akteuren der wissenschaftlichen Welt eingegangen, wodurch die Interaktion mit konkreten Anderen fehle (Schmeiser 1996, S. 161–164). Die

oder Heidelberger Professoren (Meusburger und Schuch 2010) beschäftigen oder aber spezifischen historischen Phasen wie dem Nachmärz (Wischmeyer 2010).

63 So bedeutet eine außeruniversitäre Berufstätigkeit, dass man sich nicht vollständig der akademischen Karriere widmen kann. Für die Wissenschaftslaufbahn jedoch werden, abseits der Fachhochschulprofessur, Berufserfahrungen kaum honoriert.

Stars stellen den dritten und erfolgreichsten Aufstiegstypus dar. Der frühe Verlust des Vaters führe bei ihnen zur lockeren sozialen Platzierung und der Disposition, Patenbeziehungen einzugehen. Es seien Lehrer und Professoren, die als signifikante Andere zu Figuren soziokultureller Integration werden und den Aufstieg erleichterten (Schmeiser 1996, S. 176–178). Den Erfolg der Wissenschaftskarrieren dieser Typen bemisst Schmeiser nach der Anzahl erfolgter Berufungen, aber auch der Stellung der Universität im akademischen Feld (Schmeiser 1994, S. 149–157).

Einen feldtheoretischen Zugang wählt Steffanie Engler (2001) in ihrer auf fünfzehn biografisch-narrativen Interviews fußenden Studie über die Konstruktion wissenschaftlicher Persönlichkeiten. Dafür interviewte sie Professor:innen unterschiedlicher sozialer Herkunft aus der Soziologie, den Erziehungswissenschaften und dem Maschinenbau, von denen sie sechs Interviews ausführlich rekonstruiert. Ihr Interesse gilt dabei primär den Strukturen des wissenschaftlichen Feldes und der Konstruktion wissenschaftlicher Persönlichkeiten, vor allem vor dem Hintergrund „außerwissenschaftlicher“ Einflüsse wie dem Geschlecht und der sozialen Herkunft. Sie argumentiert, dass der Erfolg wissenschaftlicher Persönlichkeiten beziehungsweise die Anerkennung als solche weniger auf der eigenen wissenschaftlichen Arbeit und Leistung beruhe als vielmehr auf den im Rahmen sozialer Spiele und Kämpfe stattfindenden Zuschreibungsprozessen. Im Selbstverständnis von Professor:innen aber würde die soziale Herkunft als Einflussgröße auf den eigenen Werdegang und die eigene wissenschaftliche Leistung vernachlässigt und das, so argumentiert Engler, weil eine solche Zuschreibung von Bedeutung sozialer Herkunft auf die eigene wissenschaftliche Arbeit einen Bruch mit dem Anspruch auf wissenschaftliche Objektivität bedeutete (Engler 2001, S. 449). Im Ergebnis würden die von ihr interviewten Professor:innen ihre wissenschaftliche Karriere, unabhängig von ihrer eigenen Klassenzugehörigkeit, frei von sozialen Einflüssen konstruieren. Dass der sozialen Herkunft für die Wissenschaftskarrieren, bei Aufsteiger:innen etwa in Form einer „zweiten Sozialisation“ (Engler 2001, S. 451), durchaus Bedeutung zukomme, steht dabei nicht im Zentrum der Studie, sondern der Befund, dass Wissenschaftskarrieren, entsprechend der *illusio* des Feldes, frei von solchen Einflüssen konstruiert würden.

Zumindest in Teilen beschäftigt sich auch Regina Soremski (2019) in ihrer „biografischen Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen“ mit der Professur. Ihre Untersuchung basiert vornehmlich auf den 85 biografisch-narrativen Interviews der oben rezipierten Studie von Miethe et al. (2015), an der auch sie mitwirkte. Ausgehend von diesem Sample rekonstruiert Soremski drei kontrastierende Fälle von Bildungsaufsteiger:innen. Zwei ihrer Fälle sind Professoren, der eine Sozialwissenschaftler, der andere Historiker. Der dritte Fall ist eine studierte Pharmazeutin, die anschließend stellvertretende Apothekenleiterin wird. Damit gehört die Studie von

Soremski zu den wenigen, die sich mit Bildungsmobilität bis in die berufliche Etablierung beschäftigt.

Aus diesen drei Fällen entwickelt die Autorin je einen Typus vor dem Hintergrund ihrer Fragestellung nach dem Zusammenspiel von lebensweltlicher und institutioneller Bildung, rekonstruiert aber auch aufstiegsförderliche typusübergreifende Strukturaspekte. Als ersten Typus nennt sie *„Zivilgesellschaftliche Organisationen als vermittelnde Instanzen zwischen institutioneller und lebensweltlicher Bildung“*. Damit beschreibt sie eine frühe biografische Integration in das Handlungsfeld (gewerkschafts-)politischer Bildungsarbeit. In diesem Handlungsfeld, von ihr beschrieben als *„Mittler zwischen arbeitsweltlichem Bereich und (Berufs-)Schule“*, werden weiterführende Bildungsorientierungen und Kompetenzen erworben. Letztere könnten im biografischen Verlauf für den Zugang zu spezifischen Berufspositionen nutzbar gemacht werden. Ihren zweiten Typus nennt sie *„Die zentrale Stellung der Bildungsinstitution für die lebensweltliche Orientierung“* und beschreibt damit eine auf der Bildungsorientierung basierende lebensweltliche Anerkennungserfahrung, die zur Verstetigung von Bildungsorientierung führt. Relevante Andere würden im (Hoch-)Schulkontext spezifische Sozialisationskontexte bereitstellen und Orientierungen bieten für Bildungs- und Berufskarrieren. Ihr dritter Typus, *„das regional-lebensweltliche Milieu als integrativer Rahmen“*, beziehe die eigene Bildungs- und Berufsorientierung aus familiären und lebensweltlichen Sozialisationserfahrungen ein, bei denen die Bildungsorientierungen lebensweltlichen Motiven folge und das regionale Herkunftsmilieu sowohl als Ressource, aber auch als Hindernis für den eigenen Bildungs- und Berufsweg fungiere. Typusübergreifend verweist Soremski auf *„aufstiegsförderliche Aspekte“*, unter denen sie den Einfluss gesellschaftlicher und institutioneller Kontextfaktoren, alltagsweltliche und institutionelle Anstöße zur Transformation des Habitus, die Wahrnehmung des eigenen *„Anlage-Sinns“* sowie einen positiven öffentlichen Diskurs begreift.

Schließlich ist die jüngere Untersuchung von Maria Keil (2020) zu nennen, in der sie berufsbiografische Leitfadeninterviews mit Postdocs und Professor:innen führte und mit der sie eine der wenigen jüngeren qualitativen Studien vorlegt, die sich dezidiert mit der sozialen Herkunft in der Wissenschaft beschäftigen. Im Fokus ihrer Studie stehen, so sagt es bereits der Untertitel, *„Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit in der Wissenschaft“*. Sie fokussiert dabei die Sozialwissenschaften, wenn sie als Datenbasis 26 Interviews mit Politik- und Erziehungswissenschaftler:innen sowie Soziolog:innen nutzt. Diese kodiert sie mittels Reflexiver Grounded Theory. Keil fokussiert zur Erklärung der (Re-)Produktion der *„Ordnung des Feldes“* vor allem zwei Mechanismen: zum einen die wesentlich an Bourdieu orientierte Frage der Habitus-Feld-Passung und zum anderen die damit durchaus verbundene Frage der im Feld vorherrschenden Förderpraxis. In dieser Tradition erklärt sie vornehmlich die Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Aus höheren Klassen stammende Wissenschaftler:innen würden

aufgrund ihrer habituellen Dispositionen eine höhere Passung zum wissenschaftlichen Feld aufweisen und von ihrer familiären Ressourcenausstattung profitierten. Soziale Schließungsprozesse würden sich wesentlich entlang der feldinternen Förderpraxis vollziehen. Die von Gatekeepern angelegten Maßstäbe seien dabei Abbild biografischer, im Wissenschaftsfeld erfahrener Maßstäbe, sodass sich diese Maßstäbe reproduzierten, welche wiederum eine Homologie zu den habituellen Dispositionen höherer Sozialklassen aufwiesen. Aufgrund fehlender habitueller Passungsverhältnisse wie auch einem Mangel an Kapitalausstattung, so Keil, hätten Aufsteiger:innen geringe Chancen. Aufstiegschancen sieht sie vor allem in der Förderung durch Mentor:innen, die aus unteren Sozialklassen stammenden Wissenschaftler:innen eine kompensatorische Feldsozialisation ermöglichen würden.

Die Fachhochschulprofessur

Schließlich wird der Forschungsstand zur Fachhochschulprofessur knapp umrissen, auch wenn dieser noch wesentlich unterbelichteter ist und kaum Daten zur Fachhochschulprofessur vorliegen. Die Bezugnahme auf die Fachhochschule erfolgt nicht nur aus dem Grund, dass die Fachhochschulen in der Forschung kaum Beachtung finden. Akademische Karriereverläufe finden durchaus über die „Grenzen“ der Hochschulformen statt. Dies gilt auch für dieses Sample, wenngleich eher selten und ausschließlich für Professor:innen der Erziehungswissenschaft.

Mit Blick auf klassenspezifische Ungleichheiten unter Studierenden wurde bereits darauf verwiesen, dass sich ausgeprägte Unterschiede zwischen den Hochschulformen finden (2.1). Diese Differenzen wie auch die unterschiedlichen Karriereverläufe lassen die Vermutung zu, dass sich auch auf professoraler Ebene deutliche sozialstrukturelle Differenzen finden lassen (Blome 2017b). Zwischen den Fachhochschulen und Universitäten unterscheiden sich die Karrierewege deutlich, nicht zuletzt aufgrund der Einstellungsvoraussetzungen. Für die Berufung auf eine Fachhochschulprofessur ist erstens die besondere Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten, wie auch an der Universität in der Regel über die Promotion, nachzuweisen. Zweitens wird eine mehrjährige Berufspraxis vorausgesetzt. Diese beträgt in den meisten Bundesländern fünf Jahre, drei davon sind außerhalb der Hochschule zu erbringen, mitunter aber wird auch eine Habilitation anerkannt (Smitten et al. 2017, S. 6).

Einen Einblick in das Sozialprofil der Fachhochschulprofessur bietet die Dissertation von Schlegel (2006). Als Vollerhebung konzipiert untersucht sie die Professor:innenschaft der damals sechs staatlichen Fachhochschulen in Niedersachsen und erhebt unter anderem die Bildungsabschlüsse ihrer Eltern. Leider werden die Daten kaum differenziert, sodass bezüglich der Bildungsherkunft der Professor:innen keine Unterscheidungen nach Kohorten oder Disziplinen ausgewiesen werden. Zudem werden die Bildungsabschlüsse aller Professor:innen in ihren Anteilen für

einmal den Vater und einmal die Mutter ausgewiesen, d. h., es wird nicht der jeweils höchste Bildungsabschluss der Eltern angegeben. In Schlegels Sample dominieren nicht-akademische Bildungsabschlüsse, für die Väter mit insgesamt etwa 68 %, wobei Haupt- und Volksschulabschlüsse mit etwa einem Drittel stark vertreten sind. Fasst man die von Schlegel jeweils ausgewiesenen akademischen Abschlüsse zusammen (etwa 21 % (Fach-)Hochschulabschluss, fast 7 % Promotion und etwa 1 % Habilitation), so verfügen etwa 30 % der Väter über einen akademischen Abschluss. Akademische Abschlüsse sind unter den Müttern von Fachhochschulprofessor:innen mit insgesamt 6 % (davon 5,7 % (Fach-)Hochschulabschluss) deutlich seltener, auch hier dominiert der Haupt- und Volksschulabschluss mit sogar 45 %. Wie bereits bei der Universitätsprofessur fällt zudem auf, dass Fachhochschulprofessorinnen im Durchschnitt aus Elternhäusern mit höheren Bildungsabschlüssen kommen. Die Väter der Fachhochschulprofessorinnen verfügen zu 39 % mindestens über einen Hochschulabschluss, bei den Fachhochschulprofessoren sind es nur 29 %. Bei den Müttern allerdings ist der Anteil sowohl bei den Professorinnen als auch bei den Professoren jeweils sehr gering (Schlegel 2006, S. 64 f.).

Autobiografien

Qualitative Studien, die sich mit klassenspezifischen Ungleichheiten wissenschaftlicher Karrieren und/oder der Professur beschäftigen sind also rar. Thematisiert aber werden solche Ungleichheiten zunehmend in anderem Format, in autobiografischen Schriften. In den letzten Jahren wurde autobiografischen Schriften vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet und ihr Potenzial für das Verständnis gesellschaftlicher Entwicklungen und Ungleichheiten herausgestellt. Erklärungspotenziale wurden ihnen nicht zuletzt für das Verständnis des zunehmenden Rechtspopulismus zugeschrieben (Spoerhase 2017; Blome 2020). Für Frankreich etwa wurde der politische Erfolg des rechtsradikalen Rassemblement National (ehemals Front National) auch über die Schriften von Didier Eribon (2016, 2017) und Édouard Louis (2015, 2019, 2021, 2022) zu erklären versucht, wobei die Erklärungsansätze der Autobiografie von Eribon (2016) in Deutschland insbesondere auf Fragen des Erfolgs der AfD übertragen wurden. Ähnliches gilt für die Autobiografie von J. D. Vance (2016), die zur Erklärung des Erfolgs von Donald Trump herangezogen wurde.

Autobiografien sozial aufgestiegener Professor:innen können sich vor allem im englischsprachigen Raum auf eine längere Tradition berufen (vgl. 2.4). In Deutschland aber steht die zunehmende Popularität des Genres der „Aufsteiger:innenliteratur“ vor allem in Zusammenhang mit der französischen Literatur. Aufgrund dieses Einflusses sei knapp auf die französischen Vorbilder verwiesen. Mit Bezug auf Autobiografien von Professoren sind es vor allem die Arbeiten von Pierre Bourdieu (2002) und – daran anschließend – Didier Eribon, die über

Frankreich hinaus Bekanntheit erlangt haben. Den beiden französischen Autoren gemeinsam ist die Thematisierung von Entfremdungserfahrungen gegenüber der Herkunftsklasse, das Empfinden von „Herkunftsscham“ (Eribon 2016, S. 19) sowie das Gefühl, sich in zwei Welten zu bewegen (Eribon 2016, S. 63; Bourdieu 2002, S. 71). Bourdieu, und später auch Eribon, benutzen zur Beschreibung dieses Aggregats von Empfindungen und Gefühlen den Begriff des gespaltenen Habitus (Bourdieu 2002, S. 116).

Mitunter inspiriert durch diese französischen Vorbilder und sich explizit auf sie beziehend, sind auch in Deutschland in den letzten Jahren autobiografische Texte entstanden, in denen soziale Aufstiegsmobilität reflektiert wird. Dabei stellen autobiografische Texte von Wissenschaftler:innen eher eine Ausnahme dar, wenngleich klassenspezifische Hochschulerfahrungen auch von anderen Autor:innen (mit-)thematisiert werden.⁶⁴ Dies verwundert wenig, da sich so-

64 Ein Großteil der jüngeren deutschen Autobiografien wurde nicht von Professor:innen verfasst. Daniela Dröschner (2018) und Christian Baron (2020) reflektieren in ihren Autobiografien ihre eigene Aufstiegsmobilität, als ehemalige Student:innen, dann aber auch in ihrem Berufsfeld, dem Journalismus. Dass es dabei vor allem Journalist:innen sind, die über herkunftsspezifische Ungleichheitserfahrungen schreiben, ist sicherlich kein Zufall. So ist auch der Journalismus in Deutschland ein sozial selektives Feld (Lueg 2012). Auch der Sammelband „Klasse und Kampf“ (Baron und Barankow 2021), in dem 14 Autor:innen autobiografische Texte vorlegen, umfasst Beiträge von Journalist:innen, aber auch Schriftsteller:innen, Musiker:innen usw. Zentrale Bedeutung nimmt die Klassenherkunft, um nur ein jüngeres Beispiel aus der Literatur zu nennen, – in intersektionaler Verflechtung mit Geschlecht und Ethnizität – auch in dem jüngeren Roman der Schriftstellerin Deniz Ohde (2020) ein. Eine Analyse von jüngeren Narrativen sozialer Aufstiegsmobilität, die sich neben autobiografischen Texten noch mit Filmen beschäftigt, hat Eva Blome (2020) vorgelegt.

Neben solchen Autobiografien finden sich weitere Texte, etwa diejenigen von Katja Urbatsch (2011), Marco Maurer (2015) und Christian Baron (2016), in denen Autor:innen ihre biografischen Erfahrungen zum Ausgangspunkt genommen haben, um darauf aufbauende Bücher über klassenspezifische soziale Ungleichheiten zu verfassen, in denen Selbst- und Fremderfahrungen verflochten werden. Die in diesen Darstellungen verhandelten biografischen Erfahrungen greifen mitunter die Statuspassage der Schullaufbahn, vor allem aber das Studium auf.

Mit explizitem Bezug auf die Wissenschaft lässt sich zudem auf den Sammelband „Klassismus und Wissenschaft“ von Altieri und Hüttner (2020) verweisen, in dem vor allem sogenannter wissenschaftlicher Nachwuchs zu Wort kommt. Ein weiterer Sammelband über soziale Aufstiege („Klassenreisen“) mit Biografien aus Österreich umfasst unter anderem den Beitrag einer Professorin (Aumair und Theißl 2020).

Daneben finden sich auch autobiografische Reflexionen über soziale Aufstiegsmobilität von deutschen Professor:innen. In diesen Texten steht nicht immer die Aufstiegsmobilität im Zentrum der Reflexion. So finden sich in einem von Ulrike Vogel (2006) veröffentlichten Sammelband autobiografische Darstellungen von einer ersten Generation von Professorinnen, die sich entsprechend vornehmlich mit Geschlechterungleichheiten auseinandersetzen. Unter jenen Professorinnen finden sich auch Aufsteigerinnen, wobei Irene Dölling (2006) und Hildegard Maria Nickel (2006) die Dimension sozialer Mobilität explizit thematisieren.

ziale Aufstiegsmobilität in diversen Feldern vermittelt über Bildungsaufstiege konstituiert. Nun sind diese sich zunehmend verbreitenden Introspektionen von Professor:innen zu klassenspezifischen Ungleichheitserfahrungen angesichts der Seltenheit anderer Studien ein möglicher Zugang zum Thema. Da sie aber im Vergleich zu autobiografischen Interviews ein anderes soziologisches Datum darstellen und deren Analyse andere methodologische Fragen aufwirft, werden die Autobiografien selbst an dieser Stelle nicht thematisiert (zur Differenz des methodischen Vorgehens bei schriftlichen und mündlichen Autobiografien siehe Heinze 2010). Der Analyse dieser Texte wäre ein eigenes Forschungsvorhaben zu widmen. Aus diesem Grund werden hier lediglich die Ergebnisse von soziologischen Analysen solcher Autobiografien zusammengefasst, d. h. die Studienergebnisse von soziologischen Metaanalysen.

Solcherlei Analysen fehlen für die angeführten deutschen Autobiografien (siehe Fußnote 64) zwar weitestgehend, eine Ausnahme aber bilden zwei Analysen einer umfangreichen Sammlung autobiografischer Skizzen sozialer Aufsteiger:innen, die der Autor gemeinsam mit Kolleg:innen herausgegeben hat (Reuter et al. 2020), wobei auch dieser Sammelband durch die französischen Sozioanalysen inspiriert wurde. Darin haben 19 Hochschulprofessor:innen in autobiografischen Texten über ihre Aufstiegsmobilität geschrieben. Das Sample bildet mit aus unterschiedlichen Disziplinen und Milieus stammenden Fachhochschul- und Universitätsprofessor:innen sehr heterogene Karrierewege und biografische Erfahrungen ab, außerdem sind italienische und türkische Migrationsbiografien vertreten. Diesen autobiografischen Skizzen folgen zwei Kommentierungen, eine von Michael Hartmann (2020) und eine von Andrea Lange-Vester (2020), in denen sie gemeinsame Strukturmerkmale und Differenzen der Aufstiegsbiografien herausarbeiten.

Hartmann (2020) führt vier für diese Aufstiegsbiografien konstitutive Merkmale an. So beschreibt er *erstens* familiäre Besonderheiten. Dazu zählt er gescheiterte elterliche Bildungsambitionen, aus denen sich hohe Bildungsaspirationen für die Kinder ableiten ließen, reale akademische Vorbilder in der weiteren Familie, die als Bezugspersonen dienten, die Nähe zu nicht-formalisierten Bildungsinhalten, aus denen höhere Bildungsaspirationen resultierten, aber auch eine gesellschaftskritische Haltung der Familie. Die familiären Besonderheiten ergänzend, führt Hartmann *zweitens* über die Bildungsreform konstituierte strukturelle Gelegenheiten ein. Institutionelle Neuerungen wie Kollegs, neue Aufnahmeverfahren (Begabtensonderprüfung) und integrierte Studiengänge, aber auch die neuen Finanzierungsmöglichkeiten für Bildungslaufbahnen wie das Honnefer

Auch der Soziologe Karl Ulrich Mayer (2010) reflektiert im Rahmen eines Sammelbandes, der autobiografische Analysen soziologischer Karrieren versammelt, die Bedeutung sozialer Herkunft für seine wissenschaftliche Laufbahn. Andere schreiben in umfangreicheren Formaten über ihre Aufstiegsmobilität. Bei dem Soziologen Jürgen Prott (2018b, 2018a) etwa steht der soziale Aufstieg im Mittelpunkt seiner zweibändigen Autobiografie.

Modell – später dann das (Schüler-)BAföG – hätten der Realisierung dieser (familiären) Bildungsaspirationen die materielle Grundlage verschafft. Hartmann verweist *drittens* auf eine ausgeprägte Sicherheitsorientierung der Biograf:innen, nicht nur hinsichtlich der Studienfachwahlen, sondern auch bezüglich der beruflichen Verläufe. Für Fachhochschulprofessor:innen ist eine berufliche Tätigkeit außerhalb der Universität (eigentlich) eine Berufungsvoraussetzung. Aber auch andere Biograf:innen weisen außeruniversitäre Berufspraxis auf, bevor sie an der Universität berufen wurden – ein Karrieremuster, dem Hartmann im Rahmen heutiger Universitätslaufbahnen geringe Erfolgchancen beimisst. Schließlich betont Hartmann *viertens* die biografische Dimension der Handlungsorientierung ebenjener Aufsteiger:innen und attribuiert ihnen im Vergleich zu anderen Hochschullehrenden eine kritischere Haltung. Diese fänden ihren Ausdruck in (hoch-)schulpolitischem Engagement (auch) für aufgrund ihrer sozialen Klassenzugehörigkeit Marginalisierte.

Lange-Vester (2020) ergänzt Hartmanns Beitrag um zwei Perspektiven. In Abgrenzung zu Sozialgruppen mit akademischer Tradition analysiert sie die mit dem Bildungsaufstieg einhergehenden Herausforderungen und nimmt eine Binnendifferenzierung der Gruppe der Bildungsaufsteiger:innen vor. Vier unterschiedliche aufstiegsspezifische Hindernisse fokussiert sie dabei: die vom Herkunftsmilieu abweichende *Sprache* der Bildungsinstitutionen, *alltagskulturelle Differenzen* zu akademischen Milieus, *Fremdheit* und daraus resultierende Selbstzweifel im Bildungsgeschehen sowie eine Distanzierung und *Entfremdung* vom Herkunftsmilieu, die mit einem Doppelleben zwischen ebenjenem Herkunftsmilieu und dem akademischem Milieu einhergehe. Diese Herausforderungen werden keinesfalls von allen Bildungsaufsteiger:innen (in gleichem Maße) geteilt, da sich innerhalb dieser Gruppe mitunter große Differenzen in – im bourdieuschen Sinne – Kapitalausstattungen oder „Haltungen“ zeigen, wie Lange-Vester exemplarisch anhand zweier Biografien veranschaulicht. Sie verweist aber nicht nur auf ebenjene Binnendifferenzierung, sondern auch auf eine intersektionale Dimension. Für die Biografinnen ist der Bildungsaufstieg mit spezifischen weiblichen Rollenerwartungen verknüpft, die ein weiteres Aufstiegshindernis sind.

2.4 Internationaler Forschungsstand

Der internationale Forschungsstand zur Wissenschaftskarriere wird an dieser Stelle gesondert angeführt, wobei vornehmlich englischsprachige Untersuchungen rezipiert werden.⁶⁵ Für eine solche gesonderte Darstellung sprechen vor allem zwei Argumente. Dies sind teilweise ausgeprägte Differenzen zwischen

65 Es sind vor allem Studien aus englischsprachigen Ländern (USA, GB, Kanada), die auf Englisch vorliegen (siehe unten).

erstens den nationalen Bildungs- und Wissenschaftssystemen und zweitens den Sozialstrukturen der jeweiligen nationalen Gesellschaftsformationen. So ist in Deutschland aufgrund des „traditionellen Lehrstuhlprinzips“ (Hüther und Krücken 2011) erst die Lebenszeitprofessur, mit Ausnahme weniger unbefristeter Mittelbaustellen und den jüngst eingeführten Tenure-Track-Professuren, eine unbefristete Stelle, während in anderen Hochschulsystemen wesentliche größere Anteile und mehr Wissenschaftspositionen unbefristet sind (siehe dazu Kreckel und Zimmermann 2014; zur Geschichte und internationalen Verbreitung des Lehrstuhlprinzips Dobbins 2020). Aber auch die nationalen Sozialstrukturen und damit einhergehende Begrifflichkeiten zur Charakterisierung ebenjener sozialstrukturellen Positionen lassen sich nur schwer adäquat übersetzen und sind zudem normativ unterschiedlich aufgeladen.⁶⁶ Mit Blick auf eine intersektionale Perspektive divergieren Gesellschaftsformationen außerdem im Hinblick auf spezifische Migrationskontexte und die Relevanz damit zusammenhängender Ungleichheitsdimensionen (Ethnizität, Race usw.). Erschwert wird der Vergleich zudem durch eine zeitliche Dimension. Nicht nur divergieren Sozialstrukturen zwischen nationalen Gesellschaftsformationen, auch unterliegen sie Veränderungen im Zeitverlauf.

Dennoch: Der internationale Forschungsstand zu klassenspezifischen Ungleichheiten der Professur lässt sich als weitestgehend homolog zum deutschen verstehen. Es fehlt auch hier an systematischen sozialstrukturellen Daten über die soziale Herkunft von Professor:innen, sogar in noch stärkerem Ausmaß als in Deutschland. Dafür allerdings finden klassenspezifische Ungleichheiten in der englischsprachigen Forschung in jüngeren qualitativen Studien stärkere Aufmerksamkeit.⁶⁷ In diesen qualitativen Studien findet sich ein zentrales

66 Mit der abweichenden normativen Aufladung soll darauf verwiesen werden, dass beispielsweise die Begrifflichkeit der „Working Class“ in Großbritannien wesentlich positiver beladen ist als die Begrifflichkeit der Arbeiterschicht (geschweige denn der Arbeiterklasse) in Deutschland. Bis heute ist die Begrifflichkeit der Arbeiterklasse in Großbritannien weit verbreitet. So liegt der Anteil derjenigen in Großbritannien, die sich selbst der „Working Class“ zuordnen, seit 1983 bei etwa 60 %. Selbst unter den „managerial and professional occupations“ liegt deren Anteil mit 47 % bei etwa der Hälfte (Curtice et al. 2016, S. 4). Friedman et al. (2021) argumentieren mit Blick auf Großbritannien, allerdings bezogen auf die soziale Herkunft und nicht die aktuell eingenommene Klassenlage, dass die Selbstverortung von Angehörigen der „Middle Class“ in der Arbeiterklasse statt in der „Middle Class“ dazu genutzt wird, eine Aufstiegs Geschichte erzählen zu können und eigene Herkunftsprivilegien zu verschleiern. In Deutschland hingegen sinkt die subjektive Zuordnung zur Arbeiterschicht seit den 1980er Jahren kontinuierlich, in Westdeutschland zwischen 1980 und 2014 von 30 % auf 23 %, in Ostdeutschland von 57 % in 1991 auf 36 % in 2014 (Bünning 2016, S. 207). Wenn auch den Studien unterschiedliche Operationalisierung und Begrifflichkeiten zugrunde liegen, zeigen sie doch deutlich die Differenzen in der sozialstrukturellen Selbstverortung.

67 Dieses Interesse wurde 2017 in Form einer „Task Force on First Generation and Working Class Persons in Sociology“ des ASA Councils institutionalisiert. Siehe dazu <https://>

Ergebnis der deutschen Studien zu studentischen Bildungsaufsteiger:innen wieder, die Entfremdung vom Herkunftsmilieu bei ausbleibender identifikatorischer Integration in die neue sozialstrukturelle Umgebung. Auch in diesen Studien stehen vor allem Aufstiegs- und Integrationsbarrieren, weniger Gelingensbedingungen oder Aufstiegsressourcen im Vordergrund. Stärker noch als in den bisher rezipierten deutschsprachigen Studien werden dabei auch dezidiert Abwertungen und Ausgrenzungen durch Angehörige höherer Klassen in den Blick genommen.

Studierende Bildungsaufsteiger:innen

Der internationale Forschungsstand zu klassenspezifischen Ungleichheiten von studierenden Bildungsaufsteiger:innen⁶⁸ wurde an unterschiedlicher Stelle umfangreich dargestellt (siehe Spiegler und Bednarek 2013), sodass dieser an anderer Stelle nachgelesen werden kann. Dennoch soll knapp auf einen mir zentral erscheinenden Umstand verwiesen werden. Wie auch in Deutschland und mitunter in noch stärkerem Ausmaß stiegen die Studierendenzahlen in anderen Ländern im Zuge von Bildungsexpansionen, insbesondere seit den 1970er Jahren, stark an. Das führte zu einer Zunahme von Studien über die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Studierenden wie auch von Studien, die Ungleichheitsmechanismen zu verstehen suchten. Dabei zeigt sich ein ähnlicher Trend wie im deutschen Forschungskontext. (Klassenspezifische) Ungleichheiten wurden vornehmlich auf Ebene der Studierenden, nur selten hinsichtlich von darüber hinausgehenden Statuspassagen untersucht, sodass diesbezügliche Erkenntnisse kaum vorliegen (Blome et al. 2019).

Hinsichtlich des Forschungsstandes zu internationalen Studierenden aber lassen sich, bei allen nationalen Differenzen, Muster identifizieren, die auch für den deutschen Fall gelten. Zwar hat in der Schule die Selektion im Sekundarbereich abgenommen, bei der Studienaufnahme zeigen sich aber weiterhin starke klassenspezifische Differenzen (Breen et al. 2009). Die Ausweitung des Hochschulzugangs hat zudem zu neuen Strategien der Monopolisierung von Bildungsprivilegien höherer Sozialklassen geführt. So sind Studierende, die aus eben

www.asanet.org/communities-sections/first-generation-and-working-class-sociologists/task-force-first-generation-and-working-class-persons-sociology [zuletzt geprüft am 02.11.2022].

68 Der Begriff der studierenden Bildungsaufsteiger:innen verdeutlicht an dieser Stelle noch einmal einen Schwer- und vielleicht Schwachpunkt der hochschulischen Bildungsforschung. Es sind in der Regel Studierende, die untersucht werden, ohne aber, dass das Studium zu diesem Zeitpunkt abgeschlossen wäre. Inwiefern diese Studiengänge erfolgreich abgeschlossen werden und/oder in qualifikationsadäquate Beschäftigungen einmünden, lässt sich damit allerdings nicht beantworten.

solchen Familien stammen, häufiger an prestigereicheren („Elite“-)Institutionen sowie in prestigereicheren und längeren Studiengängen eingeschrieben (Shavit et al. 2010; Jerrim und Vignoles 2015). Insgesamt also haben sich zwar die Anteile von Studierenden der unteren Sozialklassen erhöht, an den Raten relativer sozialer Mobilität aber hat sich mit dem Ausbau der Hochschulsysteme auch weltweit kaum etwas geändert (Wakeling und Boliver 2017).

Späte akademische Berufspositionen

Für deutsche Universitäten wurden hinsichtlich klassenspezifischer Ungleichheiten auf der höchsten beruflichen Position, der Professur, ausgeprägte Unterrepräsentanzen niedriger Sozialklassen et vice versa aufgezeigt. Diese Studien sind vornehmlich in den letzten Jahren entstanden. Wie aber sieht es in anderen Ländern aus? Der internationale Vergleich klassenspezifischer Ungleichheiten der Wissenschaftskarriere birgt, wie eingangs angeführt, diverse Herausforderungen. Dies beginnt damit, dass sich die Struktur des wissenschaftlichen Personals teils massiv unterscheidet. Die hier dargestellten Ergebnisse, so sie denn in vergleichender Absicht interpretiert werden, sollten vor dem Hintergrund dieser Einschränkungen verstanden werden. Dargestellt werden Untersuchungen, die sich auf spätere akademische Berufspositionen beziehen (v. a. Senior Staff), wobei mit sozialstrukturellen Studien begonnen wird. Daran schließt die Darstellung von autobiografischen wie qualitativen Forschungsarbeiten zu klassenspezifischen Ungleichheiten später wissenschaftlicher Berufspositionen an.

Quantitative Studien

Sozialstrukturelle Einblicke in das Wissenschaftspersonal anderer Länder sind selten und überwiegend älteren Datums. Dennoch gibt es Ausnahmen. In einer jüngeren Untersuchung zur „Tenure-Track Faculty“⁶⁹ der USA beforschen Morgan et al. (2022) deren sozialstrukturelle Herkunft. Da sich diese Ergebnisse beschränken auf „Tenure-Track Faculty“ und bis zur unbefristeten Anstellung als Associate oder Full Professor weiterhin selektiert wird, ist die Studie nur

69 In den USA lässt sich grob unterscheiden zwischen Junior und Senior Faculty. Der Kategorie „Senior Faculty“ werden die Position Full und Associate Professor zugerechnet, die beide unbefristete Anstellungsverhältnisse sind. Als „Junior Faculty“ wird die Position des „Assistant Professors“ kategorisiert, die in der Regel – allerdings nimmt deren Anteil ab – mit einer Tenure-Track Option ausgestattet sind. Nach einer befristeten Bewährungszeit und bei positiver Evaluation kann man zum Associate und schließlich zum Full Professor aufsteigen. Ein ausführlicher Vergleich der Hochschulsysteme und ihrer Personalstruktur findet sich bei Kreckel und Zimmermann (2014) und Kreckel (2017).

eingeschränkt mit denjenigen zur deutschen Lebenszeitprofessur vergleichbar. Sie bietet aber dennoch sozialstrukturelle Einblicke in das Sozialprofil US-amerikanischer Wissenschaftler:innen.

Die Befragung adressierte fast 46.470 Personen aus 1.360 verschiedenen Departments, die einen PhD verliehen. Die Datenauswertung stützt sich auf die Daten von 7.204 Befragten aus Computer Science, Business, Geschichte, Psychologie, Soziologie, Anthropologie, Biologie sowie Physik und Astronomie. Operationalisiert wurde die soziale Herkunft über ein Konzept des sozioökonomischen Status (SES), für das der höchste elterliche Bildungsabschluss sowie eine indirekte Einkommensmessung über aggregierte Daten zur Postleitzahl verwendet wurden. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass mit 51,8 % über die Hälfte der Befragten aus einem Elternhaus stammen, in dem mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat („graduate degree“) und bei fast einem Viertel (22,2 %) sogar ein PhD vorliegt. Vergleicht man dies mit der US-amerikanischen Gesamtbevölkerung entsprechender Geburtsjahrgänge, dann zeigt sich: „[F]aculty are on average between 12 and 25 times more likely to have a parent with a PhD“ (Morgan et al. 2022 o. S.). Dabei zeigen sich zudem Geschlechterdifferenzen: Frauen (24,8 %) stammen häufiger als Männer (20,8 %) aus Elternhäusern, in denen ein Elternteil einen PhD erworben hat. Die Bildungsherkunft beeinflusst nicht nur wesentlich die von Eltern erfahrene Unterstützung im Laufe der akademischen Karriere – mit steigender Bildungsherkunft wird eine höhere elterliche Unterstützung angegeben –, sondern auch die Platzierung innerhalb des Hochschulsystems. Diejenigen, die an prestigereichen Departments arbeiten, stammen gegenüber denjenigen von prestigeärmeren Departments wesentlich häufiger aus Elternhäusern, in denen ein Elternteil einen PhD erworben hat. Wenngleich die Autor:innen dem über die Postleitzahl erschlossenen SES weniger Aufmerksamkeit schenken, so zeigen sie doch, dass Tenure-Track Faculty im Vergleich zur Gesamtbevölkerung öfter im städtischen Raum und in wohlhabenden Gegenden aufgewachsen sind: „Faculty are more likely to have grown up in urban areas compared with the geographic distribution of the US population around the average year faculty were born (89,6 % versus 73,6 %, point estimates). And the majority of faculty reported that their parents owned a home during the first 18 years of their life (75,7 % versus 13,4 % said primarily rented, and 10,9 % rented and owned equally, point estimates), higher than one would expect given rates in the United States at the time (62 % of homes owned by their occupants in 1960“ (Morgan et al. 2022 o. S.).

In einer 1987 von Nakhaie und Brym (1999) durchgeführten Studie über politische Einstellungen kanadischer Professor:innen wurde auch die soziale Herkunft erfragt. Mit einer Rücklaufquote von 51 % erfassten sie 5.217 der damals 10.212 Professor:innen. Über die Berufstätigkeit des Vaters wurde die soziale Herkunft operationalisiert. Zu fast 10 % waren die Väter der Professor:innen Landwirte, etwa 20 % waren un- oder angelernte Arbeiter, fast 37 % arbeiteten in „semi-professional and skilled jobs“ und 34 % in „professional and managerial

positions“ (Nakhaie und Brym 1999, S. 339). Weitere Differenzierungen des Sozialprofils, etwa nach Disziplinen, finden sich in der Studie nicht.

Für Großbritannien befragte Albert Henry Halsey (1995) zu zwei Erhebungszeitpunkten, 1976 und 1989, das akademische Personal britischer Hochschulen (University and Polytechnic) und erhob für etwa 6.000 Personen unter anderem die soziale Herkunft. Halsey differenziert mit dem Professorium und den „Anderen“ (Lecture, Senior Lecture, Reader) zwei Statusgruppen nach sozialer Herkunft. Die soziale Herkunft kategorisiert er nach zwei Gruppen, einer „Middle-Class“ (Service or intermediate class origin) und einer „Manual Class“. Während auf den anderen Statuspositionen („Others“) des Hochschulpersonals 82,8 % der Personen aus der „Middle-Class“ stammen, sind es auf der Professur sogar 86,7 %. Entsprechend nimmt der Anteil von Personen aus der „Manual Class“ mit 17,2 % auf der Statuspositionen „Others“ hin zu 13,3 % auf der Professur ab. Diese Abnahme an aus niedrigen Klassen stammenden Akademiker:innen auf höheren Statuspassagen ähnelt dem bereits für Deutschland beschriebenen Muster eines „akademischen Trichters“. Ein ähnliches Muster findet sich in der Intersektionalität von Geschlecht und sozialer Herkunft. Die Professorinnen des Samples entstammen mit 89,6 % weit häufiger aus den „Middle-Classes“ als die Professoren mit 83,1 %. Wie auch in Deutschland stammen Professorinnen gegenüber den Professoren im Durchschnitt aus höheren Sozialklassen und die höheren beruflichen Positionen – hier ist der Vergleich aufgrund der Differenzen der Hochschulsysteme etwas schief, die Tendenz aber eine ähnliche – setzen sich noch einmal selektiver zusammen.

Für Frankreich hat Bourdieu (1992) Mitte der 1960er Jahre Daten über die französische Professor:innenschaft erhoben und nach väterlichem Beruf fünf Sozialklassen differenziert. 6,7 % der Väter der Professoren waren (Land-)Arbeiter, 25,7 % aus den Berufsgruppen der Angestellten, Handwerker, mittleren Führungsgruppen oder Volksschullehrer. In einer dritten Gruppe fasst Bourdieu Professor:innen, deren Väter Ingenieure, Industrielle und Höhere Führungskräfte waren; sie stellen 26,7 %. Bei 23,5 % waren die Väter Offiziere, Richter, Freiberufler und höhere Verwaltungskräfte und schließlich bei 17,2 % Professoren und Intellektuelle. Diese Statistiken führt Bourdieu zudem differenziert nach vier Fakultäten auf, wobei die Anteile an Kindern von (Land-)Arbeitern etwas höher sind in der naturwissenschaftlichen (8,6 %) und philosophischen (10 %) Fakultät, niedriger hingegen in der juristischen (3,5 %) und besonders niedrig in der medizinischen (1,5 %) Fakultät (Bourdieu 1992, S. 95). Es zeigen sich also ausgeprägte disziplinäre Differenzen.

Auch für Finnland findet sich eine Studie über die Bedeutung sozialer Herkunft auf Erfolgchancen im Hochschulsystem bis hin zur Berufung auf eine Professur (Helin et al. 2019). Die Studie verfolgt Bildungs- und Wissenschaftskarriere nach Geschlecht und sozialer Herkunft der finnischen Geburtskohorten 1964–1966. Zwar finden sich keine mit den vorher ausgeführten Studien

vergleichbare Zahlen über den Beruf der Eltern beziehungsweise des Vaters, aber Angaben über unterschiedliche Übergangsraten nach Bildungsherkunft (niedrig, mittel, hoch). Die Autor:innen zeigen, in Übereinstimmung mit den bisher rezipierten Studien, dass nach dem Master größere klassenspezifische Differenzen am Übergang zur Promotion bestehen. So würden knapp 13 % der Masterabsolvent:innen, die aus der hohen Herkunftsgruppe stammen, klassifiziert über das Vorhandensein mindestens eines Masterabschlusses der Elternteile, auch einen PhD erwerben, während es in den anderen beiden Gruppen mit 8 % (mittlere Bildungsherkunft) und 7 % (niedrige Bildungsherkunft) deutlich weniger sind. Ähnliches gilt für die spätere Besetzung einer Professur. Sind es etwa 19 % bei denjenigen PhD-Absolventen, die aus der hohen Bildungsherkunftsgruppe stammen, so sind es 15 % bei der mittleren und 13 % bei der niedrigen Bildungsherkunftsgruppe. Im Ergebnis, so halten die Autor:innen fest, bedeute das, dass 1 von 110 Masterstudent:innen mit Eltern niedriger Bildungsherkunft Professor:in wird, aber 1 von 40 Masterstudent:innen mit einem Elternteil mit Hochschulabschluss. Auch wenn die Ergebnisse dieser Studie darauf verweisen, dass die Bedeutung sozialer Herkunft in Finnland auch nach der Promotion weiterbesteht, so betonen die Autor:innen doch, dass die Klassifikation über den elterlichen Bildungshintergrund gegenüber anderen Operationalisierung sozialer Herkunft dazu tendiere, familiär bedingte soziale Ungleichheiten eher zu unterschätzen.

Mit Blick auf den internationalen Forschungsstand also lässt sich schließen, dass Untersuchungen zu klassenspezifischen Ungleichheiten selten über das Studium hinausgehen, die Wissenschaftskarriere also kaum diesbezüglich beforscht wird. Insgesamt liegen nur wenige quantitative Daten zu Professor:innen vor und die vorhandenen Studien sind zumeist älter. Von einer systematischen Erhebung sozialstruktureller Daten kann demnach in keinem Land die Rede sein.

Qualitative Studien: Die Analyse autobiografischer Schriften sowie Interviewstudien

Nicht nur die sozialstrukturellen Erkenntnisse über klassenspezifische Ungleichheiten, auch der Forschungsstand qualitativer Sozialforschung verhält sich weitestgehend homolog zum deutschen Forschungsstand. Anders aber als für den deutschsprachigen Raum findet im englischsprachigen Raum ein Genre seit Langem ziemlich starke Verbreitung – die Autobiografie. Diese autobiografischen Reflexionen über soziale Aufwärtsmobilität von Wissenschaftler:innen sind, wie bereits ausgeführt, für sich genommen ein interessantes soziologisches Datum. Auch an dieser Stelle aber soll sich lediglich auf deren Metaanalysen bezogen werden. Im Folgenden also werden solche Metaanalysen autobiografischer Reflexionen wie auch andere qualitative Forschungsergebnisse über klassenspezifische

Ungleichheiten unter Hochschulprofessor:innen aus dem internationalen Raum skizziert.

Deborah Warnock (2016) arbeitet aus acht Sammlungen autobiografischer Essays, publiziert von „Working-Class Academics“ unterschiedlicher Statuspassagen, zeitübergreifende wie auch zeitspezifische Muster heraus. Die Essays selbst wurden zwischen 1984 und 2016 veröffentlicht. Zentral sind Themen der Entfremdung, d. h. einer fehlenden Zugehörigkeit zur Herkunftsklasse wie zur „Middle-Class“ sowie ein Mangel an kulturellem Kapital respektive Wissensbeständen der „legitimen Kultur“. Hinsichtlich des kulturellen Kapitals hebt sie besonders Dimensionen der Hexis wie auch der Sprache (Restricted Code) hervor. „Working-Class Academics“ seien zudem mit klassenspezifischen Stereotypen (die Arbeiterklasse etwa sei rassistisch und homophob) durch Kolleg:innen konfrontiert und würden diese als Mikroaggressionen wahrnehmen. Auch habituelle Passungsprobleme sind ein Thema, nicht nur hinsichtlich des kulturellen Kapitals, sondern auch mit Bezug auf kulturelle Werte der „Middle-Class“, wie Konkurrenzdenken oder demonstriertes Selbstvertrauen und -bewusstsein. Diese Werte seien bedeutsam innerhalb der Wissenschaft, auch etwa zum „Netzwerken“, würden innerhalb der Arbeiterklasse aber als Arroganz wahrgenommen. Zudem verweist Warnock auf die wiederkehrende Thematisierung des Hochstapler-Syndroms, d. h., man empfinde sich als nicht kompetent genug für die eigene Sozialposition, und des Survivor-Guilts, womit Schuldgefühle gegenüber nichtmobilen Klassenangehörigen gemeint sind. Es zeige sich aber auch eine gesteigerte Wahrnehmung gegenüber sozialen Ungleichheiten wie Ausbeutung und ein ausgeprägtes Hinterfragen gesellschaftlicher Meritokratie-Annahmen.

Die genannten Befunde, so Warnock, würden sich über den untersuchten Zeitraum stabil verhalten. Sie hebt aber auch jüngere thematische Entwicklungen der Autobiografien hervor. Dies sei eine im Zusammenhang mit steigenden Studiengebühren stehende bedrückende Schuldenlast, die zum einen Stress und Angst auslöse, aber auch ein weiterer „Roadblock“ für zukünftige (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen sei. Ein weiteres Thema der jüngeren Autobiografien sei zudem die Ausbeutung von Lehrenden. Zeitliche Befristungen wissenschaftlicher Anstellungsverhältnisse wurden in den USA massiv ausgebaut, um 50 % in den letzten 40 Jahren. Dass diese zeitlichen Befristungen, einhergehend mit einer relativ schlechten Bezahlung bei zudem steigenden finanziellen Lasten aus Studiengebühren, Angst und auch Depressionen hervorrufen, spiegele sich in den Autobiografien der „Working-Class Academics“.

Überdies analysiert Paul Wakeling (2010) Autobiografien von „Working-Class Academics“, diskutiert aber eingangs deren Paradox. So seien die Beschäftigten in der akademischen Profession, auch wenn es in den letzten Jahrzehnten verstärkte Tendenzen der Proletarisierung wissenschaftlichen Arbeitens gebe und sich eine Abwärtsmobilität der Wissenschaft attestieren lasse, ihrer objektiven Klassenlage nach kaum Mitglieder der Arbeiter:innenklasse. Wakeling

argumentiert aber, anschließend an ebenjene autobiografischen Perspektiven und mit Bezug unter anderem auf Bourdieu, dass sich Klasse auch über gelebte Identitäten konzipieren lässt. Vor diesem Hintergrund analysiert er Muster autobiografischer Schriften von so verstandenen „Working-Class Academics“. Auch Wakeling stellt als prominent vertretenes Thema das Gefühl, zwischen zwei Kulturen gefangen zu sein, heraus, ohne dass man sich einer dieser Kulturen zugehörig fühle. Hochschulbildung und soziale Mobilität entfremdeten von der Herkunftsklasse, indem sie die individuelle Psychologie veränderten. Gleichzeitig führe der abweichende Klassenhintergrund dazu, dass es an (Selbst-)Akzeptanz innerhalb der „Middle-Class“ fehle. Dabei sei es weniger der sichtbare Lebensstil – oberflächlich finde durchaus eine weitgehende Assimilation an den Lebensstil der „Academic Middle-Class“ statt –, sondern es seien Gefühle von Scham und Wut oder das Empfinden, sich permanent beweisen zu müssen, welche die Differenz ausmachten. So verweist auch Wakeling mit Blick auf die Autobiografien auf das „Hochstapler-Syndrom“ wie auch den „Survivor-Guilt“. Diese Zwischenposition sozialer Identitäten wird unterschiedlich interpretiert. Mit Bourdieu als Hysteresis-Effekt, d. h. als Verinnerlichung habitueller Muster des Herkunftsmilieus, die für Spannungen zwischen subjektiver und objektiver Klassenposition sorgen, oder mit Ryan und Sackrey als Verinnerlichung der widersprüchlichen Logiken des Kapitalismus. Die autobiografischen Schriften also verweisen nach Wakeling darauf, dass die empfundene Zugehörigkeit zur Arbeiter:innenklasse eine tief verinnerlichte Identität darstellt, von der sich zu distanzieren nicht ohne weiteres gelinge und die eine maßgeblich emotionale Seite habe.

Zugleich greift Wakeling bei seiner Analyse der Autobiografien Kritiken auf, indem er auf undifferenzierte Klassenkonzepte verweist, in denen Klassendifferenzen innerhalb der „großen“ Working Class keine Beachtung fänden. Zudem argumentiert Wakeling, dass die Arbeiter:innenklassenidentität einen „subversive badge of honour“ (Wakeling 2010, S. 45) darstelle, weil ein Verständnis (vermeintlicher) Unterdrückung zur psychischen Ökonomie der akademischen Kultur gehöre. Das führe mitunter dazu, dass es weniger Angehörige der Arbeiter:innenklasse sind – diese würden ihre Herkunft eher verschweigen – als Angehörige der „Middle-Class“, die sich des Labels annehmen. Und schließlich stellt Wakeling den Umstand heraus, dass die Autobiografien einem starken Fächerbias unterliegen. Es sind vornehmlich Soziolog:innen, aber auch Sozial- und Geisteswissenschaftler:innen, die diese Schriften verfassen.⁷⁰ Autobiografien von Naturwissenschaftler:innen oder Ingenieur:innen fänden sich keine,

70 Für die Rechts- und Erziehungswissenschaft zeigt sich, dass vor allem autobiografische Reflexionen von Erziehungswissenschaftler:innen vorliegen. Exemplarisch lässt sich auf den Sammelband von van Galen und Dempsey (2009) verweisen, in dem ausschließlich Erziehungswissenschaftler:innen schreiben und der 23 autobiografische Skizzen versammelt.

sodass sich über deren Erfahrungen und etwaige Fachkulturdifferenzen nichts aussagen lasse.

Neben den Studien über Autobiografien finden sich weitere (teil-)qualitative Studien, etwa für Kanada die Studien von Haney (2015) und Waterfield et al. (2019). Timothy J. Haney (2015) befragte mittels Surveys kanadische Universitätsprofessor:innen (n = 176), mit teilweise offenen Fragen, zu klassenspezifischen Thematiken. Er schließt aus seiner Umfrage, dass aus niedrigeren Sozialklassen stammende Wissenschaftler:innen für ihren Karriereerfolg härter arbeiten müssten und größere Opfer erbringen. So müsse einerseits der Mangel an im familiären Umfeld beziehungsweise auf schlechteren Schulen (nicht) erworbenem kulturellen Kapital kompensiert werden. Andererseits aber, und hier wird der Befund zu aufstiegsinduzierten Entfremdungsprozessen aufgenommen, gehöre zu den zu erbringenden Opfern ein Wandel der Beziehungen zur Herkunftsfamilie und zum Herkunftsmilieu, was häufig das Aufgeben ebenjener Sozialbeziehungen bedeute.

Auch Waterfield et al. (2019) beschäftigen sich anhand von 30 halbstrukturierten Interviews mit kanadischen festangestellten Professor:innen, wovon 11 sich selbst mit der Arbeiter:innen- oder Armutsklasse identifizierten. In bourdieuscher Perspektive thematisieren sie in ihren Befunden eine Außenseiter:innenposition von Aufsteiger:innen, den sie mit einem Mangel an ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital begründen. Dabei wird deren Interdependenz betont. Auch mit Verweis auf eine Lebenslaufperspektive wird argumentiert, dass der Mangel an ökonomischem Kapital, etwa als Student:in, mitunter zum Ausschluss von sozialen Treffen (gemeinsame Essen, Abendveranstaltungen) geführt habe, bei denen frühzeitig Sozialkapital akkumuliert werde. Es sei aber auch der Mangel an kulturellem Kapital, der zu Schwierigkeiten bei der Akkumulation von Sozialkapital führe. Die Befürchtung, nicht über notwendiges „legitimes Wissen“ zu verfügen, würde Aufsteiger:innen daran hindern, an sozialen Treffen – besonders hervorgehoben werden Konferenzen – teilzunehmen oder mit anderen in Gespräche zu kommen und so Netzwerke zu etablieren. Das führe zum Gefühl von sozialer Isolation, da man kaum Verbindungen zu anderen Akademiker:innen habe, während zugleich mit der Aufstiegsmobilität die Distanzierung von der Herkunftsfamilie einhergehe. Von ihren Familien würden die Aufsteiger:innen mitunter als hochnäsig wahrgenommen, es fehle an Gesprächsthemen mit Familienmitgliedern und diese würden die eigene wissenschaftliche Arbeit als irrelevant wahrnehmen. Auch hier also findet sich der Befund, dass sich Aufsteiger:innen keiner sozialen Welt mehr zugehörig fühlen, sodass der Aufstieg mit einem hohen emotionalen Preis einhergeht.

Auch für die USA finden sich (wenige) Studien über sogenannte Working-Class Academics. Elizabeth M. Lee (2017) fokussiert mit der Klassenzugehörigkeit verbundene Stigmata, basierend auf einem Datenkorpus von 46 Interviews mit Professor:innen aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischem Status

an US-amerikanischen Universitäten. Zwei Formen von mit einer niedrigen Klassenzugehörigkeit verbundenen Stigmatisierung stellt sie dabei heraus, die sich in interpersonalen Interaktionen äußern. Zum einen eine *explizite* Verunglimpfung von Personen oder ihren Herkunftsmilieus („Communities“), zum anderen und wesentlich häufiger eine *implizite* Stigmatisierung, die sich als symbolische Exklusion beziehungsweise „Othering“ äußere. Innerhalb dieser impliziten Stigmatisierungen wiederum differenziert Lee zwei Formen: die *Normalisierung der Perspektive und Erfahrungen von Eliten* sowie das Herunterspielen oder *Abprechen der Bedeutung von klassenspezifischen Ungleichheiten*. Das Abprechen aber von Klasse als sozial bedeutsamer Strukturierungskategorie führe dazu, dass Aufsteiger:innen ihre von der an Hochschulen etablierten Norm abweichenden Klassenidentitäten verschweigen würden und emotionale Arbeit leisten müssten, um mit diesen Differenzen umzugehen.

Nun verweisen diese qualitativen Studien vor allem auf Herausforderungen, mit denen die aus niedrigen Sozialklassen stammenden Personen während akademischer Karriereverläufe konfrontiert sind. Im Vordergrund stehen emotionale Herausforderungen etwa beim Erleiden von Entfremdung und mangelnder Zugehörigkeit, Erfahrungen von Stigmatisierungen, die Kompensation mangelnder habitueller Passung oder fehlender Kapitalien. Daraus lässt sich nur indirekt auf Aufstiegs- oder Transformationsbedingungen schließen, etwa auf eine zur Kompensation mangelnden Kapitals notwendige Leistungsbereitschaft. Eine Ausnahme sind dabei die Untersuchungen von Wright (2010, 2012).⁷¹ Wright (2010) führte mit 25 Forscher:innen, die sich als „Working-Class Academics“ identifizieren, lebensgeschichtliche Interviews und rekonstruiert deren Karriereverläufe. Grundlegend für das Einschlagen einer Wissenschaftskarriere sei dabei die frühe Förderung durch Lehrer:innen gewesen. Diese lasse sich zwar nicht direkt übersetzen in die Aufnahme eines PhD-Studiums, habe aber zum Studium geführt und damit wichtige Weichen gestellt. Daneben hebt Wright die Bedeutung von Popkultur für die Erweiterung biografischer Horizonte hervor. Ob nun Musik (Rock & Roll), Comics, Filme (Science-Fiction) oder Belletristik, popkulturelle Erzeugnisse hätten die Interviewten mit anderen Lebenswelten konfrontiert und zur eigenen Forschung inspiriert.

In einer weiteren Auswertung analysiert Wright (2012) die Aufstiegsnarrative von 28 „Working-Class Academics“. Zwei Typen von Narrativen arbeitet sie dabei heraus: den Kreuzritter („Crusader“) und den Bücherwurm („Bookworm“). Der Kreuzritter wurde stark durch Religion beeinflusst, indem er von katholischen

71 Die Ergebnisse ihrer Studien wurden lediglich als Konferenzpaper veröffentlicht. Ihre Versuche, die Ergebnisse in Zeitschriften zu veröffentlichen, so Wright in einer E-Mail an den Autoren, wurden im Review mit dem Verweis darauf abgelehnt, dass man die Ergebnisse nicht glaube und die Daten wohl erfunden seien. Ob das nun Ausweis mangelnder Qualität der eingereichten Aufsätze sei oder Hinweis auf den Klassismus US-amerikanischer Sozialwissenschaftler:innen, lässt sich hier kaum beantworten.

Lehrer:innen in seinen Bildungsambitionen bestärkt wurde, aber auch, indem die gemeinschaftliche Orientierung der Kirche in ihm den Wunsch bestärkt habe, als Pädagoge der Gemeinschaft etwas zurückzugeben. Für den Bücherwurm ist Lesen eine Passion, aber auch eine Flucht; Bücherwürmer beschreiben sich als Einzelgänger:innen, für die Lesen der Mittelpunkt des eigenen Lebens sei. Diese Passion fürs Lesen sei Motivation gewesen für den Beginn und das Verfolgen einer akademischen Karriere.

2.5 Theoretische Ansätze klassensensibler Hochschulforschung

In den vorausgehenden Abschnitten wurde eine Vielzahl unterschiedlicher Studien über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungs- bzw. wissenschaftlichem Berufserfolg dargelegt, ohne jeweils dezidiert und im Detail auf deren theoretische Hintergründe einzugehen. In quantitativen Studien wird weitgehend konsensual die soziale Selektivität des deutschen (Hochschul-)Bildungssystems und die familiäre Reproduktion von Bildungsprivilegien bis zur Berufung auf eine Lebenszeitprofessur aufgezeigt. Autobiografische und qualitative Studien veranschaulichen und untermauern derartige Befunde über klassenspezifische Ungleichheiten und bieten unterschiedliche Erklärungsansätze der (Selbst-)Selektion an. Wenngleich über das Bestehen klassenspezifischer Ungleichheiten weitgehender Konsens besteht, so divergieren doch die theoretischen Erklärungen. Wie nun wird die klassenspezifische Selektivität ungleichheitstheoretisch erklärt?

Da das Ziel der Darstellung die (notwendigerweise schematische) Vermittlung eines Überblicks über die in der (Hochschul-)Bildungsforschung dominierenden theoretischen Erklärungsansätze klassenspezifischer Ungleichheiten ist, wird sich im folgenden Abschnitt auf dominierende Erklärungsansätze konzentriert. Dabei rückt in den Hintergrund, dass die rezipierten Studien keineswegs nur theoriegeleitete, sondern auch theoriegenerierende Studien umfassen. Entsprechend des Bezugs auf dominierende Erklärungsansätze liegen diese Ausführungen quer zu den bereits dargestellten jeweiligen Statuspassagen. Es wird argumentiert, dass in der quantitativen hochschulischen Bildungsungleichheitsforschung Theorien rationaler Wahl dominieren, während im qualitativen Forschungszweig vor allem bourdieusche Theorie Rezeptionen dominieren. Vornehmlich in qualitativen Studien finden sich zudem Erklärungsansätze, die sich auf eine *sozioemotionale Fremdheit* im Aufstiegsprozess beziehen, mitunter auch, aber nicht zwingend, unter Bezugnahme auf Bourdieu („gespaltener Habitus“). Solche Ansätze *sozioemotionaler Fremdheit* sind hinsichtlich ihrer Erklärung untereinander allerdings weniger konsistent, es handelt sich um keine geschlossene Theorie. Schließlich soll außerdem auf wiederkehrende Befunde der

sozialen Mobilitätsforschung verwiesen werden, welche die Relevanz konkreter Anderer empirisch hervorheben, aber nur selten systematisch theoretisieren.

Theorien rationaler Wahl

Die jüngere ungleichheitsbezogene (Hoch-)Schulbildungsforschung wird dominiert von quantitativ-empirischen Studien, die sich an Theorien einer rationalen Wahl orientieren und zumeist Übergangentscheidungen im Bildungssystem fokussieren, etwa den Übergang in die Hochschule, zwischen Bachelor- und Masterprogrammen oder in die Promotion. Zentraler Bezugspunkt der mit diesem Ansatz arbeitenden Wissenschaftler:innen ist unter anderem die Arbeit von Raymond Boudon (1974).⁷² Ausgangspunkt seiner Theorie ist die Annahme, dass sich aufgrund unterschiedlicher sozioökonomischer Ressourcen sozialgruppenspezifische Kompetenzunterschiede entwickeln und diese Ungleichheiten in den Kompetenzentwicklungen und Schulleistungen bedingen (*primäre Herkunftseffekte*), aber auch sozialgruppenspezifische Präferenzen hinsichtlich der Bildungspfade bestehen (*sekundäre Herkunftseffekte*). Zur Erklärung klassenspezifischer Unterschiede der Bildungsbeteiligung aber komme den unterschiedlichen Präferenzen für Bildungspfade, also den sekundären Effekten, größere Bedeutung zu, da primäre Herkunftseffekte im Bildungsverlauf abnehmen (Boudon 1974, 84–86). Akteure würden, so die Annahme, auf der Grundlage subjektiver Erwartungen über *Kosten*, *Nutzen* und *Risiken* bewusste Entscheidungen treffen und diejenige Alternative wählen, die den größten subjektiven Gewinn verspricht. Unter *Kosten* werden dabei direkte materielle Kosten wie auch indirekte Kosten, also beispielsweise vorerst ausbleibendes Einkommen durch einen späteren Berufseintritt, aber auch soziale Kosten, verstanden. *Nutzen*überlegungen würden abzielen auf die mit den Bildungszertifikaten einhergehenden Einkommens-, Berufs- und Prestigechancen sowie Aspekte der familiären Statusreproduktion oder -transformation. Und *Risiko*abwägungen würden auf die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit von Bildungsalternativen abzielen.

Nun würden sich schichtspezifische Differenzen in den Kosten-Nutzen Abwägungen zeigen, die, selbst bei ähnlichen (hoch-)schulischen Leistungen, zu „schichtspezifischen“ Entscheidungen über weitere Bildungsverläufe führten. So sind beispielsweise für Familien mit höherem Einkommen die direkten wie auch indirekten Kosten einer längeren (Hoch-)Schullaufbahn leichter aufzubringen. Aber auch der wahrgenommene Nutzen würde schichtspezifisch variieren.⁷³

72 Einen ausführlichen Überblick über die verschiedenen Spielarten der Theorien rationaler Bildungsentscheidungen bietet Stocké (2010).

73 Boudon greift dabei auch auf Überlegungen von Keller und Zavalloni (1964) über den relativen Wert von Zielen zurück.

Einem (Bildungs-)Ziel ließen sich absolute Werte und, in Abhängigkeit von der Sozialgruppenzugehörigkeit, relative Werte attribuieren. Für aus höheren Sozialklassen stammende Personen sei das Erreichen höherer Bildungsabschlüsse wichtiger, da ein diesbezügliches Scheitern, in Relation zu ihren Herkunftsfamilien und -milieus, zum einen eine relative Deprivation nach sich zöge. Zum anderen aber werde ein solches Versagen aufgrund der Ausgangsvoraussetzungen stärker der Person zugerechnet. Anders sei dies für aus niedrigen Klassen stammende Personen. Für sie könnten bereits mittlere Schulabschlüsse, in Relation zu ihren Herkunftsfamilien und -milieus, einen Aufstieg bedeuten und ihr „Scheitern“ ließe sich eher über externe Einflüsse begründen.

Solcherlei theoretische Überlegungen über die Reproduktion von Bildungsungleichheiten über Modelle rationaler Wahlentscheidungen wurden, häufig aufbauend auf Boudon, weiterentwickelt. So hat Hartmut Esser (2002) beispielsweise, wobei er sich nahe an Keller und Zavalloni (1964) bewegt, das Motiv des *Statuserhalts* besonders hervorgehoben. Esser ist es auch, der Überlegungen zur institutionellen Diskriminierung in Modelle der rationalen Wahl als „*tertiäre Herkunftseffekte*“ (Esser 2016, S. 342) implementiert.

Die Theorie institutioneller Diskriminierung ließe sich an dieser Stelle zwar als eigene Strömung anführen, so werden homologe Überlegungen bereits von Dahrendorf angestellt (2.1). Allerdings kommt ihr für die Erklärung klassenspezifischer Ungleichheiten im Vergleich zu den anderen beiden Theorien in den hier rezipierten Studien geringe Bedeutung zu, da die Theorie institutioneller Diskriminierung insgesamt vor allem zur Erklärung *ethnischer* Diskriminierung herangezogen wird. Im Kern besagt die Theorie institutioneller Diskriminierung, dass spezifische Sozialgruppen durch institutionell verankerte Normen, Regeln und Routinen, die als kollektive Begründungsrahmen dienen, systematisch diskriminiert werden (Hasse und Schmidt 2012, S. 883). Dabei allerdings wird den Akteur:innen dieser Institutionen keine Diskriminierungsabsicht unterstellt. Veranschaulichen lassen sich diese institutionellen Diskriminierungen exemplarisch an den Ergebnissen zu schulischen Übergangentscheidungen, wenn aus niedrigeren Klassen stammende Schüler:innen bei gleichen Schulleistungen im Durchschnitt geringere Schullaufbahneempfehlungen und/oder bei gleichen Schulleistungen schlechtere Noten erhalten (vgl. 2). Ein solcher „Klassenbias“ der Lehrer:innen ist vornehmlich mit Blick auf Schulleistungen (Lorenz et al. 2016; Tobisch und Dresel 2017) untersucht worden und fehlt für Studien-, Promotions- oder Wissenschaftsleistungen.

Theorien kultureller Reproduktion

Während der theoretische Referenzpunkt quantitativer Forschung vornehmlich Theorien rationaler Wahlen sind und Bildungsungleichheiten damit über

individuelle Entscheidungen erklärt werden, orientieren sich qualitative Studien stärker an relational konzipierten, konflikttheoretischen Ansätzen und dabei häufig an den theoretischen Werkzeugen von Bourdieu.

In einem bourdieuschen Verständnis werden formale Abschlüsse durch das Bildungssystem nicht einfach nach meritokratischen Prinzipien und bewusster Nachfrage (Präferenzen) vergeben. Stattdessen werden formale Bildungsabschlüsse verstanden als umkämpfte Ressourcen zur Absicherung von Privilegien und zur Legitimation sozialer Ungleichheiten. In der Konkurrenz um ebenjene Bildungszertifikate profitieren Akteur:innen privilegierter sozialer Herkunft durch ein höheres Volumen an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (Bourdieu 2005b) und durch ihren Habitus: ein von Akteur:innen inkorporiertes und mit dem Kapital verknüpftes präreflexives System von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen. Vergleichbare Existenzbedingungen gesellschaftlicher Klassen führten zur Verinnerlichung vergleichbarer Dispositionssysteme, also zu Klassenhabitus (Bourdieu 1987b, S. 111 f.). Der (vor allem während der Primärsozialisation in der Herkunftsfamilie und -klasse erworbene) Habitus stehe in unterschiedlichen Passungsverhältnissen zur Anforderungsstruktur des Bildungssystems, wobei die in höheren Klassen erworbenen Habitus stärker mit denen des Bildungssystems korrespondierten. In einer an Bourdieu und vor allem seine Habitus- und Kapitaltheorie anschließenden Forschungstradition werden (ungleiche) Passungsverhältnisse als Erklärungsfolie von Bildungsungleichheiten herangezogen. Auch einige der oben vorgestellten Studien zum subjektiven Erleben konträrer Sozialwelten und entsprechender Konflikte und Leidensprozesse von Aufsteiger:innen greifen erkennbar auf dieses Erklärungsmodell zurück (Schmitt 2010; Wakeling 2010; Spiegler 2015; Waterfield et al. 2019).

Bei den (fehlenden) Korrespondenzen zwischen erworbenem Habitus und Bildungssystem würden Aspekte wie sprachliches Ausdrucksvermögen, (Vor-)Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und Verhaltensweisen relevant werden, die vornehmlich zur „legitimen Kultur“ (Bourdieu 1987a, S. 56) oberer Klassen gehörten und durch Sozialisationsprozesse als kulturelles Erbe reproduziert würden. Kinder aus benachteiligten Klassen sollen hierbei häufig ungleich schlechtere Voraussetzungen haben, da die ihnen zugeschriebenen sozialisationsbedingten Dispositionen häufig wenig Anerkennung erführen bzw. abgewertet würden. So brächten Aufsteiger:innen abseits ihrer Bildungszertifikate weniger karriererelevante Ressourcen mit, ihnen würde es an für höhere Positionen einstellungsrelevanten Merkmalen fehlen, welche über die professionelle Sachbezogenheit hinausgehende Wissensbestände – oder in den Worten Ulrich Becks „*extrafunktionale Hintergrundkriterien*“ (Beck 1986, S. 139) – umfassen, wie Dress- und Benimm-Kodes, Souveränität im Auftreten oder Sozialkapital (Hartmann und Kopp 2001).

Demgegenüber könnten Personen, die herkunftsbedingt auf diese Ressourcen zurückgreifen können, auch dann erfolgreich sein, wenn sie nur mittelmäßige

Bildungserfolge vorweisen können. Deshalb scheinen soziale Aufsteiger:innen gegenüber Angehörigen privilegierter Herkunftsklassen für das Erreichen hoher beruflicher Positionen zwar stärker auf Bildungszertifikate angewiesen zu sein, dabei jedoch nicht in gleichem Ausmaß von ihnen zu profitieren (Hartmann und Kopp 2001; Goldthorpe 2003). Nach Bourdieu würden diese Bildungs- und Platzierungserfolge individueller Begabung und Leistung zugeschrieben werden, während die sich eigentlich dahinter verbergende familiäre Kapitalakkumulation und deren Inkorporierung im Habitus verkannt werde.

Während Bourdieu in seinen Arbeiten ein umfangreiches theoretisches Instrumentarium entwickelt, wird sich in den hier rezipierten Untersuchungen zum Hochschulbereich häufig, wohl auch aus forschungspragmatischen Gründen, auf einzelne Instrumente bezogen. Tendenziell steht in einer quantitativen Bourdieu-Forschung die Kapitalausstattung im Vordergrund. Dabei ist mit Blick auf die hochschulische Ungleichheitsforschung auffällig, dass einige der hier rezipierten quantitativen Studien zu (Junior-)Professuren (Zimmer 2018; Möller 2015) und Wissenschaftselite (Graf 2015) an eine bourdieusche Theorietradition anschließen. Anders verhält es sich mit dem Großteil der rezipierten Studien über Studierende und Promovierende, der sich auf Theorien rationaler Wahl bezieht. In an Bourdieu anschließenden qualitativen Studien steht wiederum zumeist der Habitus im Vordergrund, während Fragen der Feld- und Kapitalstruktur eher vernachlässigt werden.

Sozioemotionale Fremdheit als Erklärungsansatz

Neben diesen beiden Theorietraditionen wurde in diesem Kapitel auf einen dritten Aspekt verwiesen, der eher zentraler Befund von Studien über Aufstiegsmobilität als theoretischer Erklärungsansatz ist, zuweilen aber auch mit Bourdieus Habitusstheorie zusammengebracht wird. Diese Befunde ließen sich auf den Begriff der *sozioemotionalen Fremdheit* bringen. Sie beschreiben die mit sozialer (Bildungs-)Mobilität einhergehende Entfremdung von Herkunftsfamilie und -milieu bei ausbleibender identifikatorischer Integration mit denjenigen Sozialmilieus, in die man aufgestiegen ist.

Zwar wird dieser Befund früh und wiederholt festgestellt und erst in den letzten Jahren um Miethe und ihre Forschungsgruppen kritisch diskutiert. Allerdings werden aus dieser sozioemotionalen Fremdheit kaum systematische theoretische Konsequenzen abgeleitet, sondern sehr vielfältige, sich mitunter widersprechende Schlüsse gezogen. Auf der eine Seite wird auf mit der sozioemotionalen Fremdheit einhergehende Herausforderungen verwiesen. So wird beispielsweise argumentiert, dass sich über die psychosozialen Herausforderungen geringe (Studien-)Leistungen oder Selbstselektionen erklären ließen (Sander 2013; Pape et al. 2022). Die Antizipation habitueller Nichtpassung könne so

durchaus die Berufswahl beeinflussen, etwa indem Aufsteiger:innen potenzielle Arbeitgeber:innen, aber auch Berufsfelder ablehnen, weil sie sich innerhalb des Umfeldes nicht wohlfühlten (Blome 2017a).⁷⁴ Zudem wird argumentiert, dass ein Gefühl fehlender Zugehörigkeit die Akkumulation von Sozialkapital erschwere oder verhindere, etwa durch das Vermeiden von sozialen Treffen, wie insbesondere Konferenzen (Waterfield et al. 2019). Aufseiten dieser Position werden die Schwierigkeiten und Verluste betont, die mit dem Versuch einer Assimilation an ein neues soziales Umfeld einhergehen.

Auf der anderen Seite aber finden sich, zumindest argumentierend mit Bezugnahme auf Studierende, Forscher:innen, die einen – aus den mit ebenjenen psychosozialen Herausforderungen resultierenden – Kompetenzgewinn von Aufsteiger:innen betonen. Ein solcher Forschungszweig grenzt sich teilweise explizit ab von eben genannter vermeintlicher Defizitorientierung. Aufsteiger:innen, so argumentieren sie, wären dazu im Stande, hohe Anpassungsleistungen zu erbringen, sie würden über eine „flexible Identitätsausstattung“, „bodenständige Krisenausbildung“, „hohe Ambiguitätstoleranz“ (Haas 1999) oder über eine „hohe Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit“ (Brendel 1998) verfügen. Auch könne das mit dem Aufstieg und der sozioemotionalen Fremdheit einhergehende Gefühl von Minderwertigkeit dazu führen, dass es über immer neue Erfolge und Leistungen kompensiert werden soll (Ortmann 1972, S. 94). Insofern findet sich eine zweite – allerdings weniger verbreitete – Argumentationslinie, die einer „Defizitorientierung“ entgegensteht und biografische Kompetenzen oder Ressourcen hervorhebt und damit zur Erklärung von Aufstiegsbedingungen beiträgt.

Insofern changieren die Forschungsergebnisse zur sozioemotionalen Fremdheit zwischen einer Betonung von damit einhergehenden Aufstiegsbarrieren und einer diese „Defizitperspektive“ kritisierenden Opposition. Ein dazwischen angesiedeltes Austarieren zwischen mit dem Aufstieg verbundenen Herausforderungen und den erwähnten, aus der Aufstiegsmobilität resultierenden, Ressourcen findet sich dabei eher selten. Nun habe beide Positionen aber gemein, dass sie recht schematisch zwischen Herkunfts- und Ankunftsmilieu differenzieren und eine – wie etwa in Teilen der Migrationsforschung existierende – Option multipler Zugehörigkeiten weitgehend ausschließen. Ausgehend von einer ausgeprägten gruppenbezogenen Ausrichtung der Migrationsforschung, haben Forscher:innen darauf hingewiesen, dass die Zugehörigkeit zu multiplen sozialen Welten nicht zwingend auf eine Konstellation des „Entweder-oder“ hinausläuft, sondern auch multiple Zugehörigkeitskonstellationen des „Sowohl-als-auch“ (Pfaff-Czarnecka 2012, S. 52–57) einschließen kann. In eine ähnliche Richtung argumentiert Homi K. Bhabha, wenn er darauf verweist, dass Migrant:innen nicht einfach die „eigene Kultur“

74 Leider liegen kaum Untersuchungen zu den Sichtweisen auf der Arbeitgeber:innenseite und somit zu den Vorbehalten vor, die dort gegenüber Kandidat:innen „niedriger“ Herkunft bestehen.

transferierten oder die Kultur der „Aufnahmegesellschaften“ übernehmen, sondern dass in der Begegnung dieser Kulturen ein „dritter Raum“ entstehe, der sich durch „hybride Identitäten“ auszeichne (Bhabha 1994). Dabei sind solche Konstellationen der Hybridität auch mit Blick auf Fragen der Klassenzugehörigkeit und -mobilität denkbar – gerade in Disziplinen mit einem vergleichsweise hohen Anteil an sozialen Aufsteiger:innen. So böten etwa gemeinsame Mobilitätserfahrungen, aufgrund homologer Sozialisationserfahrungen wie ähnlicher sozialen Lagen, Anknüpfungspunkte eines gemeinsamen Zugehörigkeitsgefühls (Blome 2017b).

Konkrete Andere als wiederkehrender empirischer Befund der Aufstiegsforschung

In den hier rezipierten Untersuchungen deutet sich wiederholt ein Befund an, dem in den bisher dargelegten theoretischen Ansätzen kaum Aufmerksamkeit zuteilwird. Dabei geht es um die Relevanz verschiedener konkreter Anderer, die bereits Dahrendorf (1965a) mit Blick auf Schullehrer:innen, die für den Bildungserfolg von Arbeiter:innenkindern wichtig seien, hervorhebt. Wenngleich die Relevanz solcher konkreten Anderen in den erwähnten Studien wiederholt angedeutet wird, werden sie zumeist nur beiläufig erwähnt und selten systematisch theoretisiert. Insofern lässt sich mit Blick auf diese Studien nur begrenzt von einem theoretischen Erklärungsansatz sprechen. Häufig bleibt es in Ausführungen zu konkreten Anderen bei eher alltagsweltlichen Bezügen, wenn die Rede von „Ratgebern“, „Förderern“, „Bezugspersonen“, „Rollen Vorbildern“ oder „Orientierungspersonen“ ist und auf keine konkreten Autor:innen oder Theorie-traditionen verwiesen wird.⁷⁵ In anderen Studien wiederum finden sich sozialwissenschaftliche Theoriebezüge, etwa über das Konzept des oder der Mentor:in (Jungbauer-Gans und Gross 2013) oder sozialer Paten (Schmeiser 1994, 1996; El-Mafaalani 2012).

75 Der Begriff des Rollenbilds und der Bezugsperson findet sich innerhalb der Soziologie durchaus, auch wenn es hier an Referenzen fehlt. Merton etwa differenziert zwischen dem Begriff des Rollenmodells oder Rollenbilds („role model“) und der Bezugsperson. Ein Rollenmodell meint mit Merton eine Person, mit der man sich partiell, also hinsichtlich einer Rolle, identifiziert. Mit Blick auf diese Rolle würde man versuchen es einer Person gleichzutun. Das Konzept der Bezugsperson meint demgegenüber ein Bestreben, das sich „auf ein breiteres Spektrum der Verhaltensweisen und Werte dieser Personen“ (Merton 1995, S. 289) erstreckt. Die Nähe des Konzept der Bezugsperson zum Begriff des „signifikanten Anderen“ lässt sich erahnen und ist kein Zufall, bezieht sich Merton doch umfangreich auf Mead und seine Konzeption des sozialen Selbst (vgl. Merton 1995, S. 229–230). Nun ist eine solche Referenz auf Merton schon deswegen spekulativ, weil die zitierten Studien sich weder um Referenzen noch Definitionen des Begriffs bemühen. Daneben lässt sich auch darauf verweisen, dass die Begrifflichkeiten in den zitierten Studien eher beiläufig verwendet werden, ihnen also kaum wesentliche Bedeutung zugeschrieben wird.

Dabei schreiben die Autor:innen, entsprechend dieser unterschiedlichen Konzeptionalisierung, konkreten Anderen verschiedene Funktionen zu. Relevant seien Mentor:innen aufgrund ihrer Vermittlung impliziter Wissensbestände, der Integration in Arbeitszusammenhänge und ihres Prestiges, von dem eine Signalwirkung für eine weitere Wissenschaftskarriere ausgehe (Jungbauer-Gans und Gross 2013). Soziale Paten werden von Schmeiser definiert als Personen, „die in freiwilliger Verpflichtung an die Stelle der Eltern eines Aufsteigers treten, und die all jene Funktionen, die diese nicht erfüllen können, übernehmen“ (1994, S. 95) und dem Aufsteiger zu einem biografisch signifikanten Anderen würden. Sie fungieren für die Aufsteiger beispielsweise als konkretes Verhaltensmodell hinsichtlich unbekannter Verhaltenserwartungen des neuen Milieus oder unterstützten sie finanziell (Schmeiser 1996, S. 140–141). El-Mafaalani wiederum versteht unter sozialen Paten vornehmlich Personen „höherer Milieus“ mit Vorbildfunktion. Insofern findet sich in der hochschulischen Ungleichheitsforschung eine Vielzahl empirischer Befunde, in denen konkreten Anderen – mal mehr, mal weniger – Relevanz für die soziale Aufstiegsmobilität attribuiert wird. Eine stärkere Theoretisierung indes fehlt weitestgehend.

2.6 Resümee und Forschungslücke

Mit Blick auf die in diesem Kapitel dargestellten Studien lassen sich wesentliche Aspekte hinsichtlich des Forschungsstandes zu klassenspezifischen Ungleichheiten in wissenschaftlichen Karriereverläufen zusammenfassen. Betrachtet man diese Ungleichheiten aus einer Lebenslaufperspektive, dann erscheint grundlegend, dass klassenspezifische soziale Selektionen bereits im primären Bildungsbereich beginnen und sich bis in die Promotion fortsetzen. Dies ist ein wiederholter Befund der Bildungsforschung, der nicht zuletzt über die Metapher des Bildungstrichters in die öffentliche Diskussion eingesickert ist. Auffällig ist dabei, dass für die soziale Selektivität des (Hochschul-)Bildungssystems auf Ebene der Schüler:innen und Student:innen zahlreiche Studien vorliegen, während der Promotionsphase und den daran anschließenden akademischen Statuspassagen kaum Aufmerksamkeit gewidmet wird. Das zeigt sich nicht nur am Fehlen systematischer Daten zur sozialen Herkunft – hier wurden allerdings in den letzten Jahren (zumindest gröbere oder regionsspezifische) Daten erhoben –, sondern auch am Fehlen qualitativer Studien. Dabei allerdings stellt Deutschland keine Ausnahme dar. Auch in anderen Ländern finden sich kaum systematische Erhebungen zum Sozialprofil von Professor:innen. Mit Blick auf die in der Einleitung hervorgehobene Bedeutung der Hochschulprofessuren erscheint dieses systematische Desinteresse erklärungsbedürftig.

Bourdieu verweist in seiner Einleitung des „Homo academicus“, vielsagend überschrieben mit „Ein ‚Buch, das verbrannt gehört““ (Bourdieu 1992, S. 31),

auf die Schwierigkeiten einer Untersuchung des wissenschaftlichen Feldes. Die eigene Verstrickung mit dem Feld bringe nicht nur erkenntnistheoretische Herausforderungen mit sich, auch stehe die Veranschaulichung der Ergebnisse unter Denunziationsverdacht. Aber auch die Selbstdeutung der modernen Wissenschaft, das Interesse gelte der Sache und nicht der Person, leiste einem Thematisierungstabu Vorschub. Das Sprechen über „die“ Person gelte in einem solchen Wissenschaftsverständnis als problematisch, es herrsche „strenggenommen eine Schweigepflicht“ (Kohli 1981, S. 428). So dominiere im akademischen Feld der Glaube an meritokratische Prinzipien, wie die erwähnte Studie von Engler (2001) oder die Analyse von Nachrufen auf Wissenschaftler:innen von Julian Hamann (2016, 2017b) zeigen.⁷⁶ Akademische Subjekte würden demnach als grundsätzlich frei von sozialen Einflüssen konstruiert. Dabei stoße die Thematisierung sozialer Herkunft nicht nur bei denjenigen auf Ablehnung, die „sich nicht nachsagen lassen möchten, sie hätten lediglich ihr vorbestimmtes Ziel erreicht. Aufsteiger-Professoren wollen natürlich erst recht am charismatischen Glauben partizipieren, der wie für sie gemacht erscheint“ (Burkart 2002, S. 472).

Richtet man seinen Blick nun auf die Studienergebnisse zur sozialen Selektion der Phase *nach* der Promotion, also der (weiteren) wissenschaftlichen Laufbahn, dann zeigen sich zwei konträre Standpunkte. Auf der einen Seite finden sich Autor:innen, die argumentieren, dass der sozialen Herkunft *nach* der Promotion kein oder ein nurmehr sehr geringer Einfluss zukomme, da die wesentlichen Selektionen bereits vorher stattfänden (Enders und Bornmann 2001; Jungbauer-Gans und Gross 2012; Lörz und Schindler 2016). Mitunter wird sogar auf kontraintuitive Befunde verwiesen, etwa dass in der Wirtschaftswissenschaft eine „niedrige Bildungsherkunft“ den Verbleib in der Wissenschaft (Enders und Bornmann 2001) oder die Übergangswahrscheinlichkeit von einer Junior- auf eine Lebenszeitprofessur erhöhe (Zimmer 2018). Auf der anderen Seite allerdings verweisen Studien darauf, dass der sozialen Herkunft nach Abschluss der Habilitation in einigen Disziplinen durchaus Einfluss zukomme. Von den drei Disziplinen, die Jungbauer-Gans und Gross (2013) untersuchten, ging lediglich in der Soziologie kein Einfluss auf die Berufungschancen von Habilitierten aus, in der Mathematik und Rechtswissenschaft hingegen schon. Andere Autorinnen verweisen auf ausgeprägte Differenzen nach sozialer Herkunft innerhalb der

76 Hamann und Kaltenbrunner (2021) stellen allerdings anhand einer Analyse von Bewerbungsakten auch heraus, dass die Thematisierung der eigenen sozialen Herkunft in den Bewerbungsunterlagen noch in den 1950er und 1960er Jahren gängig war. Sie interpretieren das Verschwinden dieser Informationen mit der Verbreitung der meritokratischen Ideologie. Insofern ließen sich solche Befunde über das Thematisierungsverbot zur eigenen Person auch im jeweiligen historischen Kontext verorten. Mit Blick auf jüngere Diskussionen, in denen verstärkt auf die sozialen Standpunkte (Standpunkt-Theorie) von Wissenschaftler:innen rekurriert wird, lässt sich indes ein gegenläufiger Trend beobachten – wenn auch nur bedingt mit Blick auf die eigene soziale Herkunft.

Statusgruppen der Professur, mit einer noch geringeren Repräsentation von aus niedrigen Herkunftsgruppen stammenden Professor:innen unter den prestigeträchtigeren Positionen und einer höheren Repräsentation unter den statusniedrigeren Professuren (Möller 2015).

Darüber hinaus legt der Vergleich der Sozialprofile der nordrhein-westfälischen Professur (Möller 2015) mit der deutschen Wissenschaftselite (Graf 2015) die Vermutung nahe, dass die soziale Herkunft auch nach der Berufung auf eine Lebenszeitprofessur für die weitere akademische Karriere bedeutsam ist. Solch eine Tendenz zeigt sich auch für Großbritannien, wenn die Anteile der aus höheren Sozialklassen stammenden Personen auf den höheren unbefristeten Statuspositionen der Wissenschaftskarriere noch höher sind als auf den anderen Statuspositionen (Halsey 1995). Die Ergebnisse über den Einfluss sozialer Herkunft während unterschiedlicher wissenschaftlicher Statuspassagen wie auch die deutlichen klassenspezifischen Unterschiede innerhalb der Statusgruppen der Professor:innenschaft und der Vergleich von Professor:innen und Wissenschaftselite führen Mike Laufenberg zur Übertragung der Metapher des Bildungstrichters auf die Wissenschaft. Er spricht von einem „akademischen Trichter“ (Laufenberg 2016, S. 586), um zu veranschaulichen, dass die Anteile sozioökonomisch benachteiligter Klassen im wissenschaftlichen Feld mit steigendem Status der Position abnehmen.

Die starke Unterrepräsentanz niedriger Herkunftsklassen und die starke Überrepräsentanz hoher Herkunftsklassen vorangestellt, lässt sich studienübergreifend auf intersektionale Effekte verweisen: Professorinnen entstammen tendenziell höheren Herkunftsklassen als Professoren. Frauen aus niedrigen Herkunftsklassen sind als Frauen und aufgrund ihrer Klassenherkunft gewissermaßen „doppelt“ benachteiligt. Im Zeitverlauf nimmt zwar der Anteil von Professorinnen zu, aber es zeigen sich auch Trends klassenspezifischer sozialer Schließungen. Eine weitere Gemeinsamkeit weisen die Studienergebnisse hinsichtlich Fächerdifferenzen auf. Sie zeigen, dass die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Professor:innenschaft nach Disziplinen stark variiert, bei aller Differenz der Klassifikationen. Ergebnisse zu den hier vornehmlich interessierenden Disziplinen, der Rechts- und Erziehungswissenschaft, deuten hin auf eine hohe soziale Selektivität der Rechtswissenschaft und eine vergleichsweise ausgeprägte Offenheit der Erziehungswissenschaft, wobei für letztere nur nach Fächergruppen subsumierte Ergebnisse vorliegen.

Der hier angedeutete Vergleich soll die Herausforderungen des Forschungsfeldes, insbesondere was die späteren Statuspassagen angeht, verdeutlichen. Nachdem die Datenlage zur sozialen Herkunft von Professor:innen deutscher Universitäten lange Zeit sehr überschaubar gewesen ist, sind, anders als für Fachhochschulen, in den letzten Jahren einige Studien publiziert worden, in denen

die soziale Herkunft zumindest ausgewiesen wurde. Diese Studien ermöglichen zwar Einblicke in das Sozialprofil der deutschen Professur, lassen sich aber kaum sauber zueinander ins Verhältnis setzen. Zwar dominieren Studien, die soziale Herkunft über die Bildungsherkunft operationalisieren, wohingegen Modelle, die soziale Herkunft über Berufs- oder Einkommensklassen operationalisieren, deutlich seltener sind; aber selbst diejenigen Studien, die sich auf die Bildungsherkunft beziehen, operieren mit unterschiedlichen Modellen. Vergleichbarkeit wird insofern zumindest partiell hergestellt, indem der Großteil der Studien, gewissermaßen als kleinsten gemeinsamen Nenner, die dichotome Unterscheidung zwischen akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern ausweist. Zumindest in dieser Hinsicht lassen sich dann „saubere“ Vergleiche anstellen, auch wenn sie den jeweiligen zeitlichen Kontext berücksichtigen müssten. So hat sich beispielsweise der Anteil an Akademiker:innen in der Gesamtbevölkerung massiv verändert, sodass vor diesem Hintergrund auch die Ergebnisse der jeweiligen Geburtskohorten interpretiert werden müssten.

Der Vergleichbarkeit der Studien sind aber noch weitere Grenzen gesetzt, wie der Blick auf die für diese Studien relevanten Daten zu einzelnen Disziplinen verdeutlicht. So zeigen sich nicht nur Varianzen hinsichtlich der erhobenen Disziplinen; auch werden unterschiedliche Operationalisierungen verwendet, wenn etwa Möller die Rechtswissenschaft als einzelne Disziplin anführt, Zimmer aber, der Fächersystematik des Statistischen Bundesamtes folgend, die Rechtswissenschaft mit der Geisteswissenschaft aggregiert. Bei anderen Disziplinen wiederum erscheint die Aggregation hinsichtlich des Forschungsgegenstandes klassenspezifischer Ungleichheiten absolut ungeeignet, etwa bei der Subsumtion von Psychologie, Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik. Schließlich unterscheiden sich die regionalen Bezüge der Studien, von der Auswahl spezifischer einzelner oder mehrerer Bundesländer, bis hin zu bundesweiten Erhebungen. Dass sich sozialstrukturelle Differenzen zwischen den Bundesländern, das Prestige der dort verorteten Hochschulen wie auch historische Entwicklungslinien alter und neuer Bundesländer auch in unterschiedlichen Sozialprofilen der jeweiligen Professor:innenschaften niederschlagen könnten, lässt sich zumindest vermuten.

Zumeist – und dies betrifft nicht nur die Forschung zu Professor:innen, sondern viel stärker noch die quantitativen, aber auch qualitativen Untersuchungen zu Studierenden und Promovierenden – wird die soziale Herkunft auf die Bildungsherkunft reduziert. Seltener sind Studien, in denen andere Ungleichheitsdeterminanten wie familiäres Einkommen oder die beruflichen Stellungen der Eltern direkt einbezogen und nicht nur indirekt aus der Bildungsherkunft abgeleitet werden. Vermögensungleichheiten finden keine Berücksichtigung, auch wenn diese in Deutschland wesentlich stärker ausgeprägt sind als Einkommensungleichheiten – bei aller Unzulänglichkeit in der Datenlage zu Vermögen

(Mau 2012, S. 79; Schröder et al. 2020).⁷⁷ Auch familiäre, über die Elterngeneration hinausgehende Herkunftstrajektorien bleiben gänzlich unbeachtet. Bspw. wird nicht nach großelterlichen Klassenherkünften gefragt.⁷⁸ Dabei ist diese Berufsklassenvererbung hoch. So seien ein Drittel der Deutschen der gleichen Berufsklasse zuzuordnen wie ihre Großväter (Rehbein et al. 2015, S. 22). Die (jüngere) Engführung sozialer Herkunft auf die formale Bildungsherkunft – vor allem in dichotomer Gestalt von nicht-akademisch/akademisch – ist nicht nur ungleichheitstheoretisch fragwürdig (vgl. 2.6). Sie wird (zusätzlich) an Aussagekraft verlieren, wenn die Anteile akademischer Abschlüsse noch weiter zunehmen.

Dabei erscheint vor allem die Reduktion qualitativer Untersuchungen auf eine solche dichotomische Unterscheidung fragwürdig. Ließe sich mit Blick auf quantitative Vorhaben noch nachvollziehbar auf forschungspragmatische Überlegungen verweisen, böten gerade qualitative Forschungsvorhaben Möglichkeiten differenzierter Analysen sozialer Herkunft, in denen vertiefende Nachfragen gestellt werden könnten und sich auch beispielsweise Fragen zu den Großeltern oder zu sogenannten Stief- oder Patchworkfamilien stellen ließen.⁷⁹ Stattdessen orientieren sich aber auch qualitative Studien an der Dichotomisierung nicht-akademisch/akademisch, wenn auch mitunter andere Begrifflichkeiten dafür bemüht werden. Das Spektrum der dabei bemühten Begrifflichkeiten reicht dabei von Studienpionier:innen über First-Generation Students bis zu sogenannten Hochschulbildungsfernen.

Bringt man diese Modellierung sozialer Herkunft mit den theoretischen Zugängen der hochschulischen Ungleichheitsforschung zusammen, dann zeigt sich,

77 Das größte Problem bei der Erfassung von Vermögen besteht darin, dass – anders als für Einkommen – keine Steuerdaten vorliegen. Daher beruhen Studien über Vermögensungleichheiten zumeist auf Umfragen anhand von Zufallsstichproben. Die Chance, dass sogenannte Superreiche bei einer solchen Zufallsstichprobe gezogen werden, sind gering und die Umfragen zudem freiwillig (Fratzscher 2017). Auch insofern ist die Datengrundlage zu Vermögensungleichheiten schlecht. Mitunter wird sich daher auf öffentlich zugängliche Reichenlisten bezogen, die wiederum mit anderen Schwierigkeiten einhergehen. Über eine neue Substichprobe (SOEP-P) des Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) wird versucht der Unterrepräsentation der Reichen im SOEP Rechnung zu tragen. Allerdings gehen auch damit weiterhin Schwierigkeiten einher (Schröder et al. 2020).

78 Siehe zur Bedeutung der Großeltern auch Sawert und Gerhards (2020). Sie arbeiten die Bedeutung der Großeltern für die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheiten heraus, indem sie deren Bedeutung bei der intergenerationalen Weitergabe hochkultureller Lebensstile herausstellen. Büchler und Lohmann (2021) hingegen argumentieren, basierend auf den Daten des SOEP, dass der Großelterneneration zwar bei sozialen Abstiegen der Eltern eine kompensatorische Funktion zukomme, sich aber aus den hohen Bildungsniveaus von Eltern und Großeltern keine kumulativen Vorteile ergäben.

79 Der Anteil von Stieffamilien mit minderjährigen Kindern variiert in den vorliegenden Untersuchungen geringfügig, wird aber auf etwa 10 % beziffert (Steinbach et al. 2015; Vaskovics 2020, S. 284).

dass Modelle sozialer Herkunft, die sich auf eine Bildungsherkunft verengen, den ihnen zugrunde liegenden theoretischen Modellen kaum gerecht werden. Zum Beispiel liegen den Modellen rationaler Wahl Kosten-Nutzen-Kalküle zugrunde, aus der Bildungsherkunft aber lässt sich nur bedingt auf familiäres Einkommen oder Vermögen schließen. Ähnliches gilt für ein Verständnis von Kapital nach Bourdieu, für welches gerade die Möglichkeit einer Transformation der Kapitalarten, etwa vom ökonomischen ins kulturelle Kapital, konstitutiv ist. So sei es nach Bourdieu gerade die Verschleierung der erblichen Übertragung kulturellen Kapitals, aus dem seine Wirkmächtigkeit resultiere. Die Akkumulation kulturellen Kapitals aber setzt Zeit voraus, die „nur so lange ausgedehnt [werden] kann, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann“ (Bourdieu 2005b, S. 59). Insofern, an dieser Stelle soll es bei diesem kurzen Hinweis bleiben, wird eine Verengung der hochschulischen Ungleichheitsforschung auf die Bildungsherkunft ihren eigenen theoretischen Modellen kaum gerecht.

Neben diesen in der hochschulischen Ungleichheitsforschung dominierenden Theorieansätzen fokussiert auch die Forschung zu Dimensionen sozioemotionaler Fremdheit vor allem die Aufstiegsbarrieren, weswegen ihnen mitunter eine „Defizitorientierung“ vorgeworfen wird. Etwas anders ist die Forschung im englischsprachigen Ausland gelagert, bei der zwar auch Aufstiegsbarrieren im Vordergrund stehen, stärker aber noch Fragen der Diskriminierung und Ausgrenzung beleuchtet werden. Zudem werden in der bisherigen hochschulischen Ungleichheitsforschung und vor allem in der qualitativen Ungleichheitsforschung frühe Statuspassagen fokussiert. Empirische Untersuchungen über klassenspezifische Ungleichheiten nach der Promotion finden sich kaum. Nun lassen Untersuchungen zu frühen Statuspassagen kaum Aussagen über die weitere Entwicklung einer sozioemotionalen Fremdheit von sozialen Aufsteiger:innen im wissenschaftlichen Feld, beziehungsweise ihre identifikatorische Integration in dieses, zu. Zwar deuten angloamerikanische Studien wie auch französische Autobiografien darauf hin, dass solche Fremdheitserfahrungen auch unter „Working-Class Academics“ virulent bleiben. Zu Deutschland aber finden sich dazu kaum Ergebnisse (zur Ausnahme Lange-Vester 2020).

An dem in diesem Kapitel dargelegten Forschungsstand schließt die vorliegende Untersuchung an. Auf Basis autobiografisch-narrativer Interviews mit Universitätsprofessor:innen beschäftigt sie sich empirisch mit einem Forschungsgegenstand, der in der soziologischen wie hochschulischen Ungleichheitsforschung bisher weitestgehend ausgeblendet wurde. Gegenüber den in den wenigen vorliegenden Untersuchungen gesetzten Schwerpunkten, die in der Erklärung der Reproduktion sozialer Ungleichheiten – in einem Feld mit ausgeprägtem meritokratischem Selbstverständnis – bestanden, fokussiert diese Untersuchung diejenigen Prozesse und Dynamiken, die für das Entstehen weiterer sozialer Aufstiege in der Wissenschaft konstitutiv sind. Insofern wird statt

der Frage der Reproduktion diejenige der Transformation in den Vordergrund gerückt. Dafür wird eine vergleichende Perspektive bemüht, die, gegenüber der Beschränkung auf Aufstiegsfälle, die empirische Rekonstruktion der Klassenspezifika akademischer Karrieren ermöglicht. Neben dem Vergleich der Herkunftsklassen wird eine fächervergleichende Perspektive bemüht. So zeigt sich, zumindest mit Blick auf die Sozialprofile der Professor:innenschaft, eine unterschiedliche Offen- beziehungsweise Geschlossenheit nach Fächerkonglomeraten. Ein solches fächervergleichendes Vorgehen verspricht tiefere Einblicke in disziplinspezifische Mechanismen sozialer Transformation und Reproduktion.

Darüber hinaus schließt die Studie an zwei zentrale Ergebnisse sozialer Aufstiegsforschung an. Einen Ausgangspunkt markieren die wiederkehrenden empirischen Befunde der Relevanz konkreter Anderer. Hieran anschließend wird die Frage aufgeworfen, welche Relevanz ihnen für die soziale Aufwärtsmobilität zukommt und wie sich ihre Bedeutung stärker soziologisch theoretisieren lässt. Den zweiten Ausgangspunkt markiert die wiederkehrende Diskussion um Erfahrungen sozioemotionaler Fremdheit. Inwiefern sind solche Erfahrungen auch für aufwärtsmobile Professoren (noch) konstitutiv? Bedeutet das Erreichen einer Professur für Professor:innen aus „niedrigen Schichten“ eine vollständige Integration in die Wissenschaftsgemeinde, wie von Schultz (1991) beschrieben? Oder schreiben sich die Erfahrungen Studierender und Promovierender fort, wie es sich in internationalen Studien zu Working-Class Academics andeutet?

3 Methodisches Vorgehen

Im vorherigen Kapitel wurde der Forschungsstand zu klassenspezifischen Ungleichheiten in der Wissenschaft referiert und darauf verwiesen, dass insbesondere zu späteren Statuspassagen kaum empirische Studien vorliegen. So sind klassenspezifische Ungleichheiten deutscher Wissenschaftskarrieren generell ein empirisch weitgehend unerforschtes Phänomen. Im Speziellen trifft dies auf soziale Aufstiegsmobilität zu. Die wenigen vorhandenen Studien fokussieren derweil die Reproduktion sozialstruktureller Ungleichheiten und bieten nur wenige Erkenntnisse zur sozialen Aufstiegsmobilität. Wie sich soziale Aufstiege erklären lassen, markiert damit die erste zentrale Forschungsfrage. Sie wird ergänzt durch eine zweite Frage, die sich aus der wiederkehrenden Diskussion um sozioemotionale Fremdheit deutscher Studierender wie auch – in der internationalen Forschung – von Working Class Academics ableitet. Lassen sich solche Erfahrungen der Entfremdung und der Fremdheit auch für deutsche Universitätsprofessor:innen rekonstruieren?

Dieser Fragenkomplex strukturiert den methodischen Zugang. Angesichts der weitgehenden Unbekanntheit des konkreten Phänomens, d.h. der klassenspezifischen sozialen Ungleichheit späterer Statuspositionen in der Wissenschaft, den Bedingungen weiter sozialer Aufstiege in der Wissenschaft und den Fragen der sozioemotionalen Fremdheit, eignen sich insbesondere qualitative Forschungszugänge, die einem *Prinzip der Offenheit* folgen. Dies, verbunden mit einer theoretischen Engführung bei der Erklärung von – durch die Klassenherkunft bedingten – Ungleichheiten in Hochschule und Wissenschaft, legt es nahe, dass man den Anspruch verfolgt, auf Grundlage von empirischen Daten zu gegenstandsbezogenen Theorien zu gelangen (*Theoriegenerierung*). Dabei ist es eine doppelte Vergleichsperspektive, die sowohl den Erhebungs- als auch den Auswertungsprozess anleitet. So wurden Klassen- wie Fächerspezifika als Vergleichskriterien vorab definiert, die den Rahmen für ein permanent vergleichendes Vorgehen vorgaben.

Die untersuchten Phänomene, also die Wissenschaftskarriere und der intergenerationale soziale Aufstieg, vollziehen sich prozessual und über einen langen biografischen Zeitraum (*soziale Prozesse*). Aber auch Entfremdung und Fremdheit weisen Prozesscharakter auf. Ihre zeitliche Ausdehnung erschwert deren direkte Beobachtung oder Aufzeichnung im Feld. Eine sozialwissenschaftliche Methode, die sich zur Untersuchung eignet, ist das autobiografisch-narrative Interview (*Gegenstandsangemessenheit*). Diese Interviewform weist aufgrund ihres sehr offenen Charakters eine sehr hohe Passförmigkeit zum offenen Forschungsstil auf. Mit ihr verbunden sind methodologische Annahmen zum Erhebungs- und zum Auswertungsprozess.

Der Aufbau dieses Kapitels orientiert sich entlang der genannten methodischen Kernprinzipien. Vorangestellt ist ihm die Reflexion meiner vorgängigen empirischen Untersuchungen zu klassenspezifischen Ungleichheiten deutscher Wissenschaftskarrieren. Diese Vorbemerkungen sind notwendig, da aus diesen Vorstudien wesentliche Entscheidungen zum methodischen Vorgehen hergeleitet wurden (3.1). Es folgt eine Beschreibung des Forschungsstils, der ausgerichtet ist auf das *Prinzip der Offenheit* und der *Theoriegenerierung*, für den aber auch das Prinzip eines vergleichenden Vorgehens grundlegend ist (3.2). Dieses vergleichende Vorgehen setzt ein *theoretisches Sampling* voraus, bei dem gezielt kontrastierende Fälle erhoben werden. Die Zusammensetzung und Vergleichskriterien dieses Samplings werden anschließend dargestellt (3.3). In einem weiteren Schritt wird die Auswahl des biografischen Zugangs wie auch des entsprechenden zentralen Datenerhebungsinstruments mitsamt seinen methodologischen Grundlagen begründet (3.4), ehe, darauf Bezugnehmend, die diese Grundlagen berücksichtigende Datenauswertung dargestellt wird (3.5).

3.1 „Vorgeschichte“

Diese Studie hat eine Vorgeschichte, an deren Beginn die Lektüre der Forschungsergebnisse von Christina Möller (2013, 2015) über das Sozialprofil der Professor:innenschaft in Nordrhein-Westfalen steht. Ausgehend von diesen Ergebnissen, in denen eine ausgeprägte Unterrepräsentation „statusniedriger“ Bevölkerungsgruppen (2.3) festgestellt wurde, habe ich mich als Student im Rahmen eines Forschungsseminars mittels biografisch-narrativer Interviews mit einem Mechanismus der Reproduktion ebenjener Ungleichheiten, der biografischen Selbstselektion sozialer Aufsteiger:innen, beschäftigt (Blome 2017a). In einer daran anschließenden Untersuchung über die subjektive Wahrnehmung sozialer Ungleichheiten von Professor:innen aus Familien mit „hochschulfernem Bildungshintergrund“ (Blome 2017b) wurde die Forschung über soziale Selektivität in der Wissenschaft fortgesetzt. Für letztere habe ich zwölf biografisch-narrative Interviews mit Hochschulprofessor:innen – je sechs Universitäts- und Fachhochschulprofessor:innen – unterschiedlicher Disziplinen geführt. Zwei dieser zwölf Interviewpartner:innen waren Juraprofessoren. Nun haben die Erfahrungen und Ergebnisse der vorherigen Forschungsvorhaben Einfluss auf den Feldzugang, die Konzeption des Erhebungsinstrumentes, das Sample („Theoretical Sampling“) und die theoretische Sensibilität dieser Untersuchung. Deshalb sollen sie im Hinblick auf ihre Strukturierung dieser Studie knapp reflektiert werden, nicht zuletzt aus Gründen der Transparenz und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit.

Es wurden also bereits in meiner Masterarbeit Rechtswissenschaftler als Interviewpartner befragt. Die Auswahl dieser Disziplin war – wenn auch in kleinerem Rahmen als eine unter vielen Disziplinen und nicht methodisch eingebunden in einen systematischen Fachvergleich – in erster Linie begründet in ihrer sozialen Selektivität. Die mit Juristen gemachten Erfahrungen unterschieden sich recht deutlich von denen mit Professor:innen anderer Disziplinen, beispielsweise im Feldzugang. Dies betrifft zum einen die Kontaktaufnahme. Professor:innen zeichnen sich über deren Internetauftritte durch eine hohe Sichtbarkeit aus. Bei den Jurist:innen steht dies allerdings im Kontrast zu einer geringen direkten Erreichbarkeit. So war die Kontaktaufnahme häufig nur indirekt durch einen über das Sekretariat vermittelten Zugang möglich. Eine solche Kontrastierung von hoher Sichtbarkeit mit einer geringen Erreichbarkeit wird mithin als konstitutiv für Elitefelder beschrieben, bei denen die Kontrolle der Zugänglichkeit ein Teil des sozialen Status der Person umfasse (Wolff 2015). Eine Anfrage über das Sekretariat bei gleichzeitiger Thematisierung persönlicher Hintergründe, die durchaus und vor allem unter Jurist:innen schambehaftet sein können, erschien deshalb inadäquat.

Deshalb wurden für das damalige Unterfangen unterschiedliche Feldzugänge genutzt. Erstens wurden persönliche Kontakte bemüht, indem mir bekannte Jurastudent:innen gefragt wurden, ob sie sozial aufwärtsmobile Professor:innen kennen. Eine Studentin der Rechtswissenschaft, die sich in einer Organisation für Studierende nicht-akademischer Herkunft engagiert, konnte mir daraufhin Kontakt zu Professor:innen vermitteln. Zweitens kam ein weiterer Kontakt direkt über jene Organisation zustande. Der Autor selbst war zeitweilig in dieser Organisation aktiv. Ein Professor, der sich an ebenjene Organisation wandte, wurde so direkt um ein Interview gebeten. Drittens wurde (erfolglos) eine Rundmail über einen Fakultätsverteiler verschickt. Darin wurde das Anliegen formuliert, sozial aufgestiegene Juraprofessor:innen zu interviewen. Das Verschicken dieser E-Mail erfolgte auf Empfehlung eines Professors, der dem Anliegen gegenüber aufgeschlossen war, nicht aber den Samplingkriterien entsprach. Und schließlich habe ich, viertens, entsprechend dem „Schneeballprinzip“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 59) bereits interviewte Professor:innen nach weiteren Interviewpartner:innen gefragt. Insofern waren es für das damalige Vorhaben insbesondere persönliche sowie über die Organisation für Studierende nicht-akademischer Herkunft vermittelte Kontakte, die den Weg ins Feld ermöglichten.

Eine im Vergleich zur Kommunikation mit den anderen Professor:innen wesentliche Differenz bestand in den Rückfragen zum Forschungsvorhaben. Bei Kontaktanfragen wurde die Masterarbeit als Forschungsvorhaben gerahmt. Neben den beiden Juraprofessoren, die an einem Interview teilnahmen,

bekundeten noch zwei weitere Juraprofessoren vorerst ihr Interesse an einer Teilnahme, mit explizitem Bezug auf die Bedeutsamkeit des Themas. Nachdem sie sich nach dem konkreten Rahmen des Forschungsvorhabens erkundigten und ich darauf verwies, dass es sich dabei um eine Masterarbeit handelt, meldeten sich die beiden Professoren – auch auf wiederholte Nachfrage – nicht mehr zurück. Dies ließe sich leicht mit dem Verweis auf die knappen zeitlichen Ressourcen von Hochschulprofessor:innen abtun (zur zeitlichen Restriktion von Eliten siehe Brandl und Klinger 2006).⁸⁰ Nichtsdestoweniger enthält dieser Abbruch der Kommunikation Spuren eines stark hierarchisierenden Denkens, das uns bei der Beschäftigung mit der Disziplin weiterhin begleiten wird. Dies wird umso deutlicher daran, dass ebenjene Interviewpartner zu einem späteren Zeitpunkt, als ich mich nach Aufnahme der Promotion und mit der Rahmung der Forschung als Promotionsvorhaben erneut an sie wandte, einem Interview zusagten und teilnahmen. Es deutet sich also eine Hierarchisierung der Bedeutungsattribution der Forschung und damit der Bereitschaft zur Interviewteilnahme sowie der Investition von Zeit nach Statuspassagen der Forschenden an.

Ein solches hierarchisierendes Denken ist sicherlich nicht exklusiv Professor:innen der Rechtswissenschaft vorbehalten. Die hier beschriebenen Erfahrungen des Feldzugangs aber beschränkten sich auf die Rechtswissenschaft und zeigten sich nicht nur in der Aushandlung über eine Interviewteilnahme, sondern auch in der Intervieworganisation. Der Interviewer wurde vor Interviewbeginn mehrmals für längere Zeit, d.h. länger als eine Stunde, warten

80 Eine Analyse wöchentlicher Arbeitszeiten von Professor:innen, verankert sind etwa 40 Stunden, verweist darauf, dass diese nach disziplinärem Hintergrund variiert. Bis auf die Ingenieurwissenschaftler:innen (-2 Stunden) geben die befragten Professor:innen an, Überstunden zu leisten. Die meisten Überstunden leisten demnach Geisteswissenschaftler:innen (+7), die Sozialwissenschaften liegen inklusive Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (+3) in einer Kategorisierung nach vier Gruppen gleichauf mit den Naturwissenschaften inklusive Mathematik und Informatik (+3) (Schneijderberg und Götze 2020, S. 64). Auch zeigen sich größere Differenzen zwischen Universitäten und Fachhochschulen (Schneijderberg und Götze 2020, S. 14). Die Anzahl der Überstunden allerdings ist seit Jahren rückläufig. In anderen Umfragen wurde die durchschnittliche Wochenarbeitszeit für 1992 auf 52 und für 2007 auf 51 Wochenstunden beziffert. Leider werden die Ergebnisse für die Rechtswissenschaft nicht differenziert ausgewiesen. Andere Vollzeitbeschäftigte geben einer Studie der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (2018) folgend an, dass sie durchschnittlich etwa 4 ½ Überstunden leisten, bei einer vertraglichen Arbeitszeit zwischen 39,3 Stunden (Männer) und 37,5 Stunden (Frauen). Spitzenwerte erzielen hier LKW-Fahrer mit 7,2 Überstunden. Insofern erscheint – bei allen Schwierigkeiten der Zeitbemessung wissenschaftlichen Arbeitens – der permanente Verweis auf Zeitknappheit etwas überbetont, wenn denn die Jurist:innen keine massiven statistischen Ausreißer darstellen. Viel eher kann das Argumentieren über Zeitknappheit gedeutet werden als eine Strategie, um den Zugang zu reglementieren.

gelassen. Auch hier ließe sich verweisen auf zeitliche Knappheiten von Professor:innen. Es ließe sich aber auch interpretieren aus einer machttheoretischen Perspektive. Blickt man aus einer solchen Perspektive auf das Warten-Lassen, dann erlegt derjenige, der die andere Person warten lässt, ebenjener Person eine spezifische Zeitstruktur auf – sofern sich die oder der Wartende über ihr oder sein Warten unterordnet (Göttlich 2018). In einer Situation instrumentellen Wartens – der Forschende sucht sein Anliegen zu verfolgen und ist dafür auf die Datenerhebung angewiesen – erscheint ein solches wiederholtes Warten-Lassen als einem hierarchisierenden Denkmuster folgend, auch wenn man argumentieren kann, dass ebenjene Machtdimension über die Situationsdefinition der Beteiligten einbezogen wird. Der hierarchisierende Aspekt scheint aber umso stärker auf, wenn man vergleichend sowohl die Interviews der Masterarbeit als auch der Dissertation einbezieht, insgesamt rund 50 Interviews mit Hochschulprofessor:innen. So beschränken sich die Erfahrungen, wiederholt und für längere Zeit warten gelassen zu werden, bei teilweise weiten Anreisen, auf die Rechtswissenschaft und da auf die Forschungserfahrungen als Student.

Das längere Warten und eine ausgeprägte Thematisierung zeitlicher Knappheit durch die Professor:innen der Rechtswissenschaft führt zum nächsten Punkt, der Ausrichtung des Erhebungsinstruments und seiner pragmatischen Anpassung. Das Forschungsdesign der Masterarbeit orientierte sich an der Empfehlung Gabriele Rosenthals, zwei autobiografisch-narrative Interviews zu führen (vgl. 3.4.2). Sie begründet dies mit der sich über ein erstes Gespräch konstituierenden Vertrauensbeziehung wie auch damit, dass sich über das zweite Gespräch Einblicke in die Wirkung des ersten Gesprächs ergäben (Rosenthal 2002, 2015). Zudem, so ließe sich hinzufügen, ermöglicht das Führen eines zweiten Interviews ein vertieftes Fallverstehen, indem sich auf Grundlage der Analyse eines ersten Interviews vertiefende Fragen stellen lassen.

Ein solches Vorgehen wurde, wenn möglich, im Rahmen der Masterarbeit umgesetzt, stieß aber insbesondere bei den Juraprofessoren an seine Grenzen. Zwar sagten beide Interviewpartner nach Abschluss des ersten Interviews einem zweiten Termin zu und ließen sich schlussendlich auch interviewen, die Terminvereinbarung aber gestaltete sich sehr schwierig. Einer der beiden Interviewpartner antwortete erst nach einem Jahr auf meine wiederholte Anfrage nach einem zweiten Interviewtermin, der andere äußerte Unverständnis darüber, dass man – nachdem bereits „alles erzählt worden sei“ – ein zweites Interview führen solle. Und so habe ich mich aus pragmatischen Gesichtspunkten, vornehmlich begründet in den Erfahrungen mit der Datenerhebung für die Masterarbeit, für das Forschungsdesign dieser Studie für nur einen Interviewtermin entschieden. Eine weitere aus den Erfahrungen mit den Interviews von Hochschullehrenden abgeleitete Einsicht war, dies gilt stärker noch für die

Interviews mit Universitätsprofessor:innen als für diejenigen mit Fachhochschulprofessor:innen, dass die konsequente Umsetzung einer auf Narrationen abzielenden Gesprächsführung Herausforderungen birgt. Daraus ergab sich, dass dem narrativen Nachfragen vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet werden müsse (3.4.2).

Neben der Anpassung des Erhebungsinstruments aufgrund der Erfahrungen mit den Interviews der Masterarbeit haben deren Analyseergebnisse das weitere „Theoretical Sampling“ angeleitet. Aus ihnen wurden Kriterien für die Fallauswahl abgeleitet. Das betraf die Konzeptualisierung der Kategorie sozialer Herkunft inklusive entsprechender Kontrastierungen. Wie im letzten Kapitel herausgestellt, wird die soziale Herkunft in der jüngeren Forschung zu Bildungsungleichheiten vornehmlich über die Bildungsherkunft operationalisiert und dabei häufig über die Unterscheidung nach „akademischen“ und „nicht-akademischen“ Elternhäusern (2.6). Kriterium für das Sampling der Masterarbeit war ebenjene Unterscheidung, obgleich Milieumodelle den theoretischen Orientierungsrahmen bildeten. In der vergleichenden Analyse der Interviews wurden deutliche Varianzen hinsichtlich des Erlebens sozialer Herkunft innerhalb der Gruppe der Bildungsaufsteiger:innen sichtbar. Daraus wurde für das weitere Sampling abgeleitet, dass die Heterogenität von Bildungsaufsteiger:innen einbezogen werden sollte (siehe 3.3).

Darüber hinaus wurde aus der Analyse der Aufstiegsfälle die Notwendigkeit des maximal kontrastierenden Vergleichs mit sozialen Reproduktionsfällen abgeleitet. Sofern die Analyse von Wissenschaftskarrieren sich lediglich auf Biografien sozialer Aufsteiger:innen beschränkt, lassen sich empirisch kaum Klassenspezifika ableiten. So könnten die geschilderten Erfahrungen auch Spezifika von Wissenschaftskarrieren darstellen und keine klassenspezifische Dimension beinhalten. Um etwas vorzugreifen: Eine starke Abhängigkeit sozial aufwärtsmobiler Professor:innen von ihren akademischen Lehrer:innen in der Entwicklung ihrer biografischen Entwürfe ließe sich, betrachtete man nur Aufsteiger:innen, als Spezifikum der Wissenschaftskarriere begreifen (Blome 2017b). Erst aus dem Vergleich zu aus hohen Herkunftsgruppen stammenden Professor:innen aber lassen sich die herkunftsspezifischen Aspekte sozialer Aufsteiger:innen empirisch gesättigt rekonstruieren. Hinsichtlich der sozialen Herkunft wurde also aus den vorherigen Ergebnissen eine zweifache Suchrichtung des weiteren Samplings abgeleitet. Zum einen eine *maximale Kontrastierung* der sozialen Aufsteiger mit Professor:innen aus hohen Herkunftsgruppen und zum anderen eine *minimale Kontrastierung* mit sozialen Aufsteiger:innen verschiedener Aufstiegskontexte. Zwar gelten die für soziale Aufsteiger:innen formulierten Heterogenitätsannahmen auch für die Angehörigen hoher Herkunftsgruppen, ihnen aber kommt in dieser Studie als maximalen Kontrastfällen andere Bedeutung zu, sodass Unterschiede innerhalb hoher Herkunftsgruppen nicht angemessen abgebildet werden können.

3.2 Offenheit und Theoriebildung. GTM als Forschungsstil

In der hochschulischen Ungleichheitsforschung dominieren zwei theoretische Ansätze. Diese sind Theorien der rationalen Wahl und Theorien kultureller Reproduktion. Beide Ansätze setzen ihren Schwerpunkt auf die Erklärung der Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Dies gilt auch für spätere Statuspassagen hochschulischer Bildung (Promotion) und wissenschaftliche Karrierepassagen. Die Übertragung der genannten Theorie auf das Forschungsfeld, bei der vornehmlich aus der Theorie abgeleitete Variablen untersucht werden und empirische Daten vornehmlich der Illustration theoretischer Annahmen dienen, entspricht dem, was Keller als „neuen postqualitativer Theorismus“ (Keller 2014, Rn. 29) beschreibt.⁸¹ Er kritisiert zwar die Sozialforschung generell, mir erscheint sein Einwand aber problemlos auf die jüngere ungleichheitsbezogene Hochschulforschung übertragbar.

Damit wird aus Perspektive einer qualitativen Sozialforschung eine Kritik aktualisiert, die von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss in ähnlicher Weise in den 1960er Jahren für die Nachkriegssoziologie formuliert wurde. Ihre Antwort auf den von ihnen so beschriebenen Zustand war die auf empirischer Forschung basierende Entwicklung einer Grounded-Theory-Methodologie. Sie mündete in dem zum Klassiker avancierten Buch „The Discovery of Grounded Theory“ (Glaser und Strauss 2006). Darin setzten sie sich auseinander mit einer, von ihnen als problematisch konstatierten, vorherrschenden Arbeitsteilung zwischen theoretischer und empirischer Sozialforschung. Nicht nur habe die sozialwissenschaftliche Theorie den Bezug zur Realität verloren, auch habe sich die empirische Sozialforschung entfremdet von der sozialen Wirklichkeit, indem sie nur noch aus der Theorie deduzierte Variablen untersucht oder aber das empirische Material lediglich zur Veranschaulichung der Richtigkeit von Großtheorien heranziehe (Glaser und Strauss 2006, S. 10–11). Die Entwicklung „der“ GTM war als Antidot ebenjener Engführung gedacht.⁸² Statt also lediglich aus der Theorie abgeleitete

81 Ähnlich argumentiert Wohlrab-Sahr mit Bezug auf kultursoziologische Studien. So würden sich Großtheorien empirischer Befunde eher summarisch bedienen, empirische Studien gelänge häufig der Weg zur Theoriegenerierung nicht (Wohlrab-Sahr 2015).

82 Verweise auf „die“ Grounded-Theory-Methodologie sind aufgrund von Ausdifferenzierungen und damit einhergehenden unterschiedlichen Verständnissen, aber auch durch unterschiedliche Interpretationen unterbestimmt. Im Anschluss an die gemeinsame Publikation des Discovery-Buches hat die Grounded Theory eine Ausdifferenzierung erfahren, die auch das Theorie-Empirie-Verhältnis betraf. Die beiden Wissenschaftler bestritten je eigene Wege, mit der Entwicklung einer Glaser'schen (1978, 1998) oder Strauss'sch-Corbin'schen GTM (1996). Ihnen folgend lässt sich zudem von einer zweiten Generation der GTM sprechen, mit einer konstruktivistischen (Charmaz 2006, 2014) und einer postmodernen GTM (Clarke 2005) (zum Überblick über die verschiedenen Strömungen etwa Mey und Mruck 2011a). Die Rezeption der GTM in Deutschland stellt eine Besonderheit dar. Aufgrund persönlicher Beziehungen von Strauss zu deutschen Wissenschaftler:innen, und

Variablen zu untersuchen, wurde die Nutzung empirischer Daten als Grundlage zur Entwicklung von neuen Hypothesen, gegenstandsbezogenen oder aber formalen Theorien proklamiert. In der Organisation des Forschungsprozesses und der eigenen Haltung in demselben orientiere ich mich an der Grounded-Theory-Methodologie (GTM).⁸³ Indem empirische Daten als Grundlage zur Entwicklung neuer Hypothesen und einer gegenstandsbezogenen Theorie dienen, wird der Versuch unternommen, über die Bestätigung immergleicher Forschungsbefunde

damit einhergehenden Übersetzungen seiner Schriften ins Deutsche, kam es lange Zeit zu einer recht einseitigen Wahrnehmung der GTM zugunsten von Strauss. Siehe zur Rezeptionsgeschichte etwa Mey und Mruck 2011b, S. 19–22. Zur weiteren Unübersichtlichkeit des Feldes tragen, neben der Ausdifferenzierungen durch die mit der GTM Forschenden, auch die unterschiedlichen Rezeptionen oder Akzentuierungen in Lehrbüchern bei. Dies betrifft auch die Kerngedanken des Verfahrens.

Darüber hinaus wird sich auf „die“ GTM einerseits als ein Auswertungsverfahren für die Interpretation empirischen Materials bezogen, andererseits aber auch als Verfahren für die Organisation von Forschungsprozessen (Miethe 2016). Gerade letzteres, eine Orientierung an den Richtlinien der GTM zur Organisation des Forschungsprozesses, hat in der qualitativen Sozialforschung starke Verbreitung gefunden und die Organisation des Forschungsprozesses weit über die GTM hinaus beeinflusst. Zu nennen wären, in unterschiedlichem Ausmaß, für die Biografieforschung beispielsweise die sozialwissenschaftliche Prozessanalyse von Schütze, das Verfahren der biografischen Fallrekonstruktion von Rosenthal oder die theoriegeleitete Fallrekonstruktion von Miethe. Schütze hat während seines Aufenthaltes in San Francisco mit Strauss zusammengearbeitet und auch in Auseinandersetzung mit der GTM, dem Symbolischen Interaktionismus und der Chicago School das Verfahren der sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse entwickelt (Przyborski und Wohlrab-Sah 2014, S. 191). So greift Schütze (etwa 1983a, 1984) nicht nur früh auf die Kerngedanken der GTM zurück, mit dem Theoretical Sampling, der Methode kontrastiver Vergleiche und dem Ziel der Entwicklung theoretischer Modelle; auch greift Schütze unterschiedliche theoretische Konzepte von Strauss auf, wie das der Verlaufskurve (Schütze 2006). Rosenthal (2015) greift in der Beschreibung des Forschungsprozesses und Forschungsdesigns stark auf Annahmen der GTM zurück (Offene Forschungsfrage, iterativer Forschungsprozess, Theoretical Sampling, kontrastive Vergleiche), modifiziert den Forschungsprozess dann aber für die Arbeit mit biografischen Interviews. Miethe (2014) wiederum greift in ihrer Entwicklung einer theoriegeleiteten Fallrekonstruktion nicht nur wesentlich auf das Auswertungsverfahren Rosenthals zurück. Gegenüber Rosenthal stärkt Miethe auch – ganz im Sinne der GTM – sowohl die Bedeutung des Vergleichs bei der Auswertung wie auch den Anspruch auf Theoriebildung.

- 83 Es gab verschiedene Versuche der Übersetzung der „Grounded Theory“ ins Deutsche. Mey und Mruck plädieren – nicht unumstritten – dafür, dass zwischen Grounded Theory (GT) und Grounded-Theory-Methodologie (GTM) differenziert werden sollte. Die Autor:innen verstehen unter einer Grounded-Theory-Methodologie (GTM) den Forschungsansatz und die damit verbundene Strategie der Theorieentwicklung, unter einer Grounded Theory (GT) hingegen das Ergebnis der Forschung, eben eine in den Daten fundierte Theorie (Mey und Mruck 2011b, S. 11).

hochschulischer Ungleichheitsforschung hinauszugehen und ihre theoretischen Perspektiven zu erweitern.

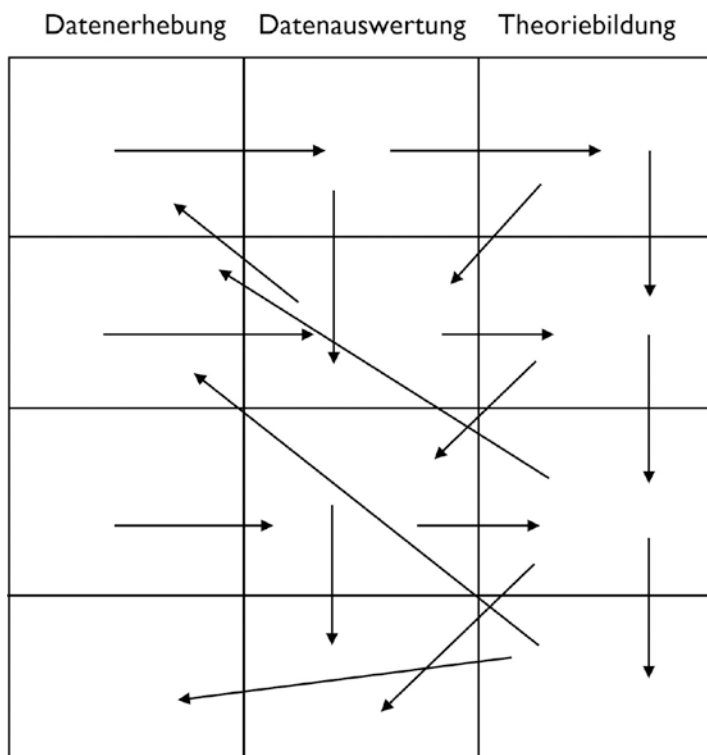
Damit ist ein Kerngedanke der GTM angesprochen, auf den auch diese Untersuchung abzielt. Sie vertritt den Anspruch, in enger Auseinandersetzung mit dem empirischen Material Theorie zu generieren und unterscheidet dabei zwei Theorieformen. Beide lassen sich als Theorien mittlerer Reichweite zwischen Arbeitshypothesen und Großtheorien ansiedeln. „Substantive Theory“ meint Theorien, die sich auf einen spezifischen Gegenstandsbereich beziehen, etwa die Patientenpflege oder Forschungsorganisationen (Glaser und Strauss 2006, S. 32). „Formal theory“ beschreibt Theoriebildung, die sich auf konzeptionelle Bereiche soziologischer Forschung bezieht, wie etwa Sozialisation oder soziale Mobilität (Glaser und Strauss 2006, S. 32). In diesem Fall geht es um die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie sozialen Aufstiegs in der Wissenschaft.

Es sind die Kerngedanken der empirisch fundierten Theoriebildung, der Offenheit des Forschungsprozesses und eines damit verbundenen zirkulären Vorgehens bei der Erhebung und Auswertung der Daten, die den Bezug auf die GTM für dieses Forschungsvorhaben nahelegen. Angesichts der weitgehenden Unbekanntheit des konkreten Phänomens, d. h. der klassenspezifischen sozialen Ungleichheit späterer Statuspositionen in der Wissenschaft und den Bedingungen weiter sozialer Aufstiege in der Wissenschaft, wie auch der theoretischen Verengung bei der Erklärung von durch die Klassenherkunft bedingten Ungleichheiten in Hochschule und Wissenschaft, erscheint der Anspruch, basierend auf empirischen Daten zu neuen theoretischen Vorstellungen für den jeweiligen Gegenstandsbereich zu gelangen, für diese Studie besonders angemessen.

Damit wird der zentralste und der Methodologie ihren Namen gebende Kerngedanken beschrieben. Die GTM zeichnet sich dadurch aus, dass Theorie in enger Auseinandersetzung mit den empirischen Daten entwickelt wird, die Theorieentwicklung in den Daten begründet ist. Weitere, die Kerngedanken der GTM ausmachende Richtlinien für die Organisation des Forschungsprozesses sind eine offene Strukturierung, eine iterative Organisation, das damit verbundene „theoretical sampling“ sowie das Prinzip des permanenten Vergleichs.

Der Forschungsprozess beginnt mit einer offenen und eher vagen Forschungsfrage, die „*das Phänomen bestimmt, welches untersucht werden soll* [Hervorhebung im Original]. Sie beinhaltet, was man schwerpunktmäßig untersuchen und was man über den Gegenstand wissen möchte“ (Strauss und Corbin 1996, S. 23). Eine so erfolgende Problemdefinition bestimmt über die zu erhebenden Fälle und steht zu Beginn einer „initial collection of data“ (Glaser und Strauss 2006, S. 47). Mit der Erhebung erster Daten beginnt die Datenanalyse, der Forschungsprozess ist iterativ organisiert, wie in Abbildung 5 veranschaulicht.

Abbildung 5: Iterativer Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss 1984, S. 18)



Das bedeutet, dass die Erhebung und Analyse von Daten, wie auch die Theoriebildung, ineinander übergehen. Die Auswertung der Daten führt zur Entwicklung theoretisch relevanter Kriterien, welche die weitere Datenerhebung strukturieren. Dieses Prinzip, dass die zu untersuchenden Fälle nicht bereits zu Beginn des Forschungsvorhabens festgelegt werden, sondern sich schrittweise und im Wechsel mit Datenauswertung und Theoriebildung entwickeln, wird als „Theoretical Sampling“ bezeichnet. Das „Theoretical Sampling“ ist, wie der gesamte Prozess der Theoriegenerierung, eng verknüpft mit dem Prinzip des permanenten Vergleichens (Glaser 1965; Glaser und Strauss 2006). Bezogen auf die Datenerhebung und das „Theoretical Sampling“ leitet der Vergleich als minimal und maximal kontrastierender die weitere Datenerhebung an.⁸⁴ Der minimal kont-

84 Das Prinzip des permanenten Vergleichens, hier bezogen auf die Fallauswahl des Theoretical Sampling, findet in der GTM nicht nur beim Sampling Anwendung, sondern begleitet den gesamten Auswertungsprozess, insbesondere den Kodierprozess. Gerade das

rastierende Vergleich richtet die Datenerhebung oder -auswertung des nächsten Falls an einer großen Ähnlichkeit des vorherigen Falls oder der vorherigen Fälle unter einer herausgearbeiteten theoretischen Kategorie aus. Damit wird das Ziel verfolgt, die theoretische Relevanz spezifischer Kategorien zu bestätigen und deren Variationen zu präzisieren. Der maximal kontrastierende Vergleich richtet die Datenerhebung und -auswertung an einer großen Verschiedenheit aus. Mit ihm verbunden ist das Auffinden von konzeptuellen Unterschieden und, möglicherweise, die Irritation bisheriger Annahmen.

Dabei bezieht sich diese Studie vornehmlich auf Daten, die mit dem autobiografisch-narrativen Interview (Schütze 1983) konstruiert wurden, untersucht aber auch Felddokumente (etwa CV oder Publikationen aus dem Feld). Konkret heißt das, dass neben dem Interviewtranskript mit dem Interview einhergehend weitere Daten konstruiert wurden, etwa Beobachtungsprotokolle über den – gelungenen wie gescheiterten – Feldzugang, Protokolle zum Kommunikationsverlauf, aber auch über die Interviewsituation. In der Darstellung wird ein besonderer Fokus sowohl auf das narrative Interview gelegt, aber auch auf das damit engstens verbundene soziologische Konzept von Biografie (3.4) und diesbezüglich angemessene Auswertungsverfahren (3.5).

Die Strauss'sche GTM

Nun wurde die Konzeption des Verhältnisses von Empirie und Theorie der GTM seit dem Erscheinen des Discovery-Buchs (Glaser und Strauss 2006) allerdings stark diskutiert. Zudem haben auch die Autoren in späteren Arbeiten unterschiedliche Konzeptionen entwickelt, sodass, wenn man an die GTM anschließt, eine explizite Positionierung hinsichtlich der jeweiligen Entwicklungslinie sinnvoll erscheint (siehe Fußnote 82). Mit Blick auf die GTM von Glaser und Strauss wurden insbesondere die (vermeintlichen) Annahmen kritisiert, dass theoretische Kategorien und Hypothesen aus dem empirischen Material emergieren

Theoretical Sampling wurde als den Ansprüchen qualitativ-explorativer Sozialforschung in besonderer Weise Rechnung tragendes Prinzip für die Organisation des Forschungsprozesses breit aufgenommen. Dann nämlich, wenn über Phänomene oder soziale Lebenswelten kaum Erkenntnisse vorliegen, ist die vorgängige Formulierung von Sampling-Kriterien wenig sinnvoll. Für den Auswertungsprozess hingegen wurde das Prinzip eines permanenten Vergleichens seltener übernommen, dies auch, weil sich die Auswertungslogiken vieler einzelfallorientierter Verfahren unterscheiden. In der GTM bedeutet der permanente Vergleich, dass beim Kodieren während des gesamten Auswertungsprozesses Fälle mit Fällen, Fälle mit Kategorien und Kategorien mit Kategorien verglichen werden (Glaser 1965). Einzelfallorientierte Verfahren nehmen den methodischen Vergleich von Fällen häufig erst nach Abschluss der Fallrekonstruktion vor (exemplarisch Schütze 1983a, S. 287–288; Rosenthal 2015, S. 95).

würden. Die Kritik bezieht sich auf Passagen wie diese, in denen die Autoren fordern, „at first, literally to ignore the literature of theory and fact on the area under study, in order to assure that the emergence of categories will not be contaminated by concepts more suited to different areas“ (Glaser und Strauss 2006, S. 37). Mit Bezug auf solche Passagen wurde ihnen ein „induktivistisches Selbstmissverständnis“ (Kelle 1996, S. 32) vorgeworfen. Im Kern lautet die Kritik, dass der Verweis auf das Emergieren theoretischen Wissens aus den Daten nicht nur erkenntnistheoretisch naiv sei, auch ließe sich hinsichtlich der praktischen Vorgehensweise von Glaser und Strauss eine andere Arbeitsweise rekonstruieren. Sie hätten als theoretisch sensibilisierte Forscher erst aufgrund ihres Vorwissens Phänomene in den Daten entdecken können, theoretische Erkenntnisse wären nicht aus den Daten emergiert (Kelle 1996).

Solche Passagen, in denen das Ausblenden von Theorien gefordert wird, stehen in der Tat in einem Spannungsverhältnis zu anderen Ausführungen der Autoren, in denen sie darauf verweisen, dass Forscher:innen theoretische Perspektiven benötigen, um relevante Daten überhaupt sehen zu können (Glaser und Strauss 2006, S. 3). Ausgearbeitet wird dieser Verweis im Konzept der theoretischen Sensibilität. Darunter verstehen die Autoren eine sich über Jahre entwickelnde theoretische Perspektive von Soziolog:innen, die bei der Konzeptionalisierung der aus den Daten emergierenden Theorie helfen würde (Glaser und Strauss 2006, S. 46). Dass dieser Verweis mehr als nur eine Randnotiz des Buches ist, drückt sich in folgender Passage aus, in der auch das Spannungsfeld zwischen theoretischem Vorwissen und der Interpretation der Daten sichtbar wird: „A third corollary pertains to how fruitful insight can be gotten from existing theory. As we have frequently remarked, researchers often stifle potential insights by virtue of too strict adherence to existing theory, particularly ‚grand‘ theory. Nevertheless, no sociologist can possibly erase from his mind all the theory he knows before he begins his research. Indeed the trick is to line up what one takes as theoretically possible or probable with what one is finding in the field. Such existing sources of insights are to be cultivated, though not at the expense of insights generated by the qualitative researcher, which are still closer to the data. A combination of both is definitely desirable“ (Glaser und Strauss 2006, S. 253).

Angesichts der Einführung des Konzeptes der theoretischen Sensibilität durch die Autoren erscheint mir der Verweis auf ein „induktivistisches Selbstmissverständnis“ zumindest zugespitzt – bei aller Widersprüchlichkeit der Ausführungen der Autoren. Ausgewogener hingegen scheint der Verweis auf zwei Stränge, einen induktiv und einen theoretisch ausgerichteten Strang, die in der frühen GTM nebeneinander stünden (Reichertz 2011, S. 290). Während in den frühen Arbeiten der induktive Strang dominierte, nach dem Theorien wie von selbst aus den Daten emergierten, würde in späteren Arbeiten Strauss'scher Prägung ein Verständnis dominieren, nach dem theoretisches Vorwissen die Theorieentwicklung wesentlich mitbestimme (Reichertz 2011, S. 290). Auch wenn sich in den frühen

Arbeiten von Glaser und Strauss also durchaus zeigt, dass die Konzeption der Theorieentwicklung über ein vermeintlich „induktivistisches Selbstmissverständnis“ hinausgeht, wurden die Konzepte theoretischer Sensibilität erst in späten Arbeiten ausbuchstabiert. Damit einher geht auch eine Re-Konzeptionalisierung des Verhältnisses von Empirie zu Theorie. Der Kritik, dass das induktive Vorgehen im Discovery-Buch zu sehr betont wurde, schließen sich auch Strauss und Corbin an: „Glaser and Strauss overplayed the inductive aspects. Correspondingly, they greatly underplayed both the potential role of extant (grounded) theories and the unquestionable fact (and advantage) that trained researchers are theoretically sensitized. Researchers carry into their research the sensitizing possibilities of their training, reading, and research experience, as well as explicit theories that might be useful if played against systematically gathered data, in conjunction with theories emerging from analysis of these data“ (Strauss und Corbin 1994, S. 277).

Wie also lässt sich das Verhältnis von den Daten zur Theorie in einem späteren Strauss'schen Verständnis fassen? Beobachtungen und Theorienentwicklungen werden als, in einem breiten Verständnis, theoriegeleitet verstanden, wobei das mitgebracht (Vor-)Wissen von Wissenschaftler:innen in der Forschungspraxis mitunter auch modifiziert oder dispensiert werden müsse (Reichertz 2011, S. 280). Insofern findet sich sowohl ein deduktives als auch ein induktives Vorgehen. Während das deduktive Schlussfolgern den bestehenden Einzelfall einer Regel unterordnet, nimmt das induktive Schlussfolgern vom Einzelfall ausgehende Generalisierungen vor. Darüber hinaus fände sich, selbst wenn es von Strauss⁸⁵ und auch Corbin kaum explizite Bezugspunkte auf die Abduktion gebe, eine abduktive Logik⁸⁶ des Schlussfolgerns (zur Rekonstruktion der implizit vorliegenden Abduktion in der GTM nach Strauss siehe Reichertz 2011). Sie stellt ein Verfahren dar, dass eine Erklärung liefert für etwas bisher Unverständliches (Reichertz 2011, S. 284–285). Dies geschehe, indem von einer bekannten Größe, dem Resultat, auf zwei unbekannte Größen geschlussfolgert werde, die Regel und den Fall (Reichertz 2011, S. 286). Das Ziel einer so verstandenen abduktiven Forschungshaltung bestehe darin, dass im empirischen Material aufscheinende überraschende Daten die Suche nach sinnhaften Erklärungen antreiben. Wir haben es also, in einer derart verstandenen Konzeption der GTM, mit drei Modi des Schlussfolgerns zu tun: der Induktion, der Deduktion und der Abduktion. In dieser Studie wird einem so beschriebenen Strauss'schen Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Empirie gefolgt.

85 Kathy Charmaz verweist darauf, dass sich Strauss in seiner Lehre zwar früh auf eine abduktive Logik beziehe, diese aber erst in seinem 1987 erschienenen Buch explizit machen würde (Charmaz 2011a). Dabei bleibt es auch in diesem Buch bei einem einzigen Fußnotenverweis auf den Begriff der Abduktion von Pierce (Strauss 1987, S. 12).

86 An anderen Stellen ist anstelle von Abduktion auch von Retrodution die Rede (Gilgun 2019, S. 114; Kelle 2019, S. 82).

3.3 Feldzugang und Sampling

Die Rekrutierung der Professor:innen wie auch die Auswahl der Disziplinen folgt dem „theoretischen Sampling“ (Glaser und Strauss 2006), wobei die Interviews mit Aufsteiger:innen das „Initial Sampling“ markierten (siehe „Vorgeschichte“). Die Analyse ihrer Interviews legte einerseits die maximale Kontrastierung mit herkunftsprivilegierten Professor:innen nahe, um aus dem Vergleich heraus die Klassenspezifika empirisch zu rekonstruieren. Andererseits wurde aus diesen Vorstudien ein fächervergleichendes Vorgehen abgeleitet. Es dient der Einsicht in fächerspezifische Aufstiegs- wie Reproduktionsmechanismen. Die ersten zwei Interviews mit Juristen wurden bereits 2016 im Rahmen der Masterarbeit geführt, die weitere Erhebung fand dann ab Oktober 2017 mit Beginn der Promotion statt und reichte bis März 2020.

Aufgrund des iterativen Forschungszugangs gab es keine längeren Feldphasen, in denen am Stück Interviews erhoben wurden. Stattdessen wechselten sich Erhebungs- und Auswertungsphasen ab, wenngleich die Erhebung in den Rechtswissenschaften begonnen wurde. Dabei wurde eine doppelte Vergleichsperspektive eingenommen. Einerseits wurden mit der Klassenherkunft (3.3.1) und der Fachzugehörigkeit (3.3.2) zwei Vergleichskriterien vorab bestimmt. Sie strukturieren das weitere Vorgehen des permanenten Vergleichens. Damit weicht der Ansatz vom idealtypischen Vorgehen des theoretischen Samplings der frühen Grounded Theory ab. Angeleitet durch diese Vergleichskriterien wurden andererseits kontrastierende Fälle ausgesucht und weitere theoretische Kategorien entwickelt, die das folgende Sampling anleiteten. Während also die Auswahl von (Sub-)Gruppen im theoretischen Sampling von Glaser und Strauss (2006, S. 47), sofern sie über das Initial Sampling hinausgeht, nicht vorab geplant war, wurden die Klassenherkunft und Fachzugehörigkeit bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Untersuchung festgelegt. Innerhalb dieses Rahmens indes wurden die weiteren als theoretisch relevant markierten Samplingkriterien, wie auch die zweite zu erhebende Disziplin, aus dem Material heraus entwickelt und entsprechend gesampelt.

Dabei lassen sich neben der Klassenherkunft und dem Fächervergleich vier zentrale Strukturierungsmerkmale des Samplings hervorheben. Diese waren die innerdisziplinären Zugehörigkeiten, Geburtskohorten, geografische Aspekte – der Herkunft, der beruflichen Trajektorien wie auch des Standortes der besetzten Professur – und das Geschlecht. Andere als theoretisch bedeutsam aufscheinende Dimensionen ließen sich nicht gezielt sampeln und auch von den genannten Strukturierungsmerkmalen ließen sich nicht alle vollbefriedigend zusammenstellen. Damit ließen sich zwei Arten des Vergleichs unterscheiden. Einerseits wurden mit der Klassenherkunft und der Disziplin zwei Vergleichskriterien vorab bestimmt, andererseits wurden im Laufe der Auswertung weitere Vergleichskriterien herausgearbeitet. Tabelle 1 stellt in anonymisierter Form das Sample der Untersuchung dar.

Tabelle 1: Anonymisierte Darstellung der Zusammensetzung des Samples

Demografische Charakteristika		
Soziale Herkunft	Aufstiegsfälle: 20	Reproduktionsfälle: 7
Geschlecht	Männer: 19	Frauen: 8
Disziplinen	Jura: 16	Erziehungswissenschaften: 11
Alter zum Interviewzeitpunkt	Mitte 30 bis Anfang 70	

3.3.1 Soziale Herkunft der Interviewten

Die Analyse der Interviews mit sozialen Aufsteiger:innen legte die maximale Kontrastierung mit herkunftsprivilegierten Professor:innen nahe, um aus dem Vergleich heraus die Klassenspezifika empirisch zu rekonstruieren. Dabei diente zur Klassifizierung sozialer Herkunft die von 1982 bis 2009 verwendete Operationalisierung der Sozialerhebung (Isserstedt et al. 2010, S. 564), die außerdem in der größten und einer der wenigen Studien zur sozialen Herkunft deutscher Professor:innen verwendet wurde (Möller 2015) und damit eine Anbindung an die bestehende Forschung ermöglicht. In der Sozialerhebung wurden, basierend auf den höchsten parental Berufpositionen und Bildungsabschlüssen, vier soziale Herkunftgruppen (niedrig, mittel, gehoben, hoch) unterschieden. Ausgehend von dieser Kategorisierung definiere ich diejenigen als ‚weite sozialstrukturelle Aufstiegsfälle‘, die aus der niedrigen und mittleren Herkunftsguppe stammen und auf eine Professur berufen wurden. Mit ihrer eigenen beruflichen Positionierung lassen sie sich der hohen Herkunftsguppe zuordnen. Als ‚kurze Aufstiege‘ ließen sich solche Fälle kategorisieren, bei denen Individuen eine Professur besetzen, die aus der ‚gehobenen Herkunftsguppe‘ stammen. Solche kurzen Aufstiegsfälle wurden allerdings für diese Studien nicht gesampelt. Als ‚sozialstrukturelle Reproduktionsfälle‘ habe ich diejenigen Fälle kategorisiert, die aus der ‚hohen Herkunftsguppe‘ stammen und mit ihrer Berufsposition die sozialstrukturelle Positionierung ihrer Herkunftsfamilie reproduzieren.

Sozialstrukturelle Aufstiegsfälle

Der Kategorisierung von Aufstiegs- und Reproduktionsfällen liegen die Klassifikationen der Sozialerhebung (Isserstedt et al. 2010, S. 564) zugrunde. Ohne auf die einzelnen Interviewten einzugehen, lässt sich das Sample näher charakterisieren. Die Väter der interviewten Aufsteiger:innen waren Arbeiter, kleinere und mittlere Angestellte oder kleinere Selbstständige. Mitunter wuchsen Interviewte als Halbwaisen auf, ihre Väter verstarben, als sie noch Kinder waren. Die Mütter waren meist gelernte und ungelernete Arbeiterinnen und kleinere Angestellte, die teilweise nach der Geburt ihrer Kinder als Hausfrauen tätig waren. Einige als

Hausfrauen tätige Mütter haben mit dem Älterwerden der Kinder (Schulbesuch oder Auszug) eine Berufstätigkeit (wieder) aufgenommen, zumeist aber in (prekärer) Teilzeitbeschäftigung. Keines der Elternteile besuchte eine Hochschule oder erwarb die Hochschulreife. Wenige schlossen ohne und viele mit niedrigem (Volksschul-) oder mittlerem Bildungsabschluss ab.

Dies ist eine Charakterisierung, die einer weitgehend statischen Kategorisierung folgt. Es lässt sich aber auch auf intragenerationale Mobilitätsprozesse in der Familie verweisen. Zum Teil waren die Eltern aufwärtsmobil, d. h., dass sie im Berufsverlauf und nach der Geburt der Kinder beruflich aufstiegen, allerdings innerhalb der genannten Kategorisierungen. In einigen Fällen aber stiegen die Eltern auch beruflich ab und wurden mitunter sogar arbeitslos. Soziale Abstiegsprozesse lassen sich nicht nur hinsichtlich der intragenerationalen Mobilität der Eltern beobachten. In wenigen Fällen thematisieren Interviewte familiäre Trajektorien, bei denen die Eltern- gegenüber der Großelterngeneration sozial abgestiegen ist. In einem Fall geschah dies aufgrund der Flucht aus ehemals deutschen Gebieten nach dem Zweiten Weltkrieg, womit der Verlust eines eigenen Bauernhofes einherging. In einem anderen Fall lässt sich die Mutter als sozial abwärtsmobil beschreiben. Ausgehend von diesen Herkunftskontexten haben die Interviewten durch ihre berufliche Position als Universitätsprofessor:innen ‚weite Aufstiege‘ zurückgelegt.

Sozialstrukturelle Reproduktionsfälle

Die Reproduktionsfälle dienen als Kontrastgruppe, um vergleichend das Klassen- und Aufstiegspezifische akademischer Karriereverläufe herausarbeiten zu können. Der Bedarf der Kontrastierung wurde nicht nur abgeleitet aus theoretischen Überlegungen, sondern auch anhand der Masterarbeit. Klassenspezifische Muster akademischer Karriereverläufe lassen sich empirisch vor allem vor dem Hintergrund kontrastierender Fälle empirisch herausarbeiten. Das Fehlen von empirischen Kontrastfällen würde zur theoretischen Begründung vermeintlich klassenspezifischer Muster nötigen.

Sozialstrukturell lassen sich die Kontrastfälle wie folgt beschreiben, ohne detailliert auf die einzelnen Biograf:innen einzugehen. Mindestens eines der Elternteile hatte eine hohe Berufs- oder Führungsposition inne, sei es in der Politik, der Wirtschaft oder Wissenschaft. Ein Fall bildet eine Ausnahme, in der ein Elternteil als promovierter Wissenschaftler dauerhaft im akademischen Mittelbau beschäftigt war. Zudem war bei allen Kontrastfällen mindestens ein Elternteil promoviert, bei zwei der sechs Kontrastfälle waren es beide Elternteile. Innerhalb dieser Kontrastgruppe ließen sich größere Differenzen nach familiären Kapitalien diskutieren, sei diese ökonomischer, kultureller oder sozialer Art. Zudem bestehen auch größere Unterschiede in den familiären Trajektorien. Manche Biografen weisen über mehrere Generationen familiäre Wurzeln im Bürgertum auf, bei

anderen hingegen lassen sich im Vergleich von Eltern und Großeltern Prozesse intergenerationaler Aufstiegsmobilität beschreiben.

Das Sampling nach sozialer Herkunft

Fälle sozialer Aufstiege wurden letztlich pragmatisch rekrutiert. Wenn nicht bereits sozialstrukturelle Informationen vorlagen und Interviewpartner:innen mit Blick auf den sozialen Aufstieg rekrutiert werden sollten, dann wurde in Anfragen zumeist auf das Kriterium einer nicht-akademischen Herkunft Bezug genommen. Dies erscheint angesichts der in 2.6 geäußerten Kritik an der Undifferenziertheit einer solchen binären Unterscheidung erklärungsbedürftig. Diese Klassifikation hat aber den Vorteil, dass sie in aktuellen politischen und wissenschaftlichen Diskussionen gängig ist und anders als die Begriffe von Arbeiter und Arbeiterin sozialstrukturell weniger eng und politisch neutraler erscheint.⁸⁷ Andere, mitunter wissenschaftlich verwendete, Begriffe wie der des bildungsfernen Elternhauses, der Armutsklasse, des Prekariats oder der Unterklasse bzw. -schicht erscheinen terminologisch vorbelastet.

So wurde in der Rekrutierung auch versucht mit dem Begriff des Prekariats zu arbeiten, auf solche Anfragen kamen allerdings ausschließlich Absagen. Es lässt sich nur darüber spekulieren, inwiefern die Absagen mit der Begriffsverwendung zusammenhängen, dennoch wurde im weiteren Verlauf wieder auf die Begrifflichkeit des nicht-akademischen Elternhauses zurückgegriffen. Da es in dieser Studie um weite soziale Aufstiege und nicht ausschließlich um die Herkunft aus Arbeiter:innenfamilien geht, erschien ein breiterer Begriff zudem angemessen.

Damit allerdings entfällt ein gezieltes Sampling innerhalb der Gruppe der aus nicht-akademischen Elternhäusern stammenden Professor:innen hinsichtlich sozialstruktureller Differenzen. Zudem ist in einem solchen Zugang grundsätzlich die Möglichkeit angelegt, dass auch solche Professor:innen interviewt werden, die aus gehobenen und hohen Herkunftsklassen stammen, deren Eltern aber nicht studierten. Zu denken ist, insbesondere bei den früheren Geburtskohorten, beispielsweise an Kinder von Großunternehmer:innen oder Politiker:innen. Dies war in diesem Sample allerdings nicht der Fall und auch mit dem

87 Exemplarisch lässt sich auf die schriftliche Korrespondenz mit einem Interviewten verweisen. In der Interviewanfrage wurde der Begriff der „statusniedrigen Herkunftsgruppen“ verwendet und exemplarisch, entsprechend der Kategorisierung der sozialen Herkunftsgruppen, auf Arbeiterfamilien und geringqualifizierte Elternhäuser verwiesen. Als Antwort auf diese Anfrage schrieb er: „Ich betrachte mich rückblickend nicht so, dass ich aus einem Milieu komme, das man heute ‚bildungsfern‘ nennt. Zwar war in meinem Elternhaus das, was man heute unter Bildung versteht, nicht allgegenwärtig. Mein Vater war, wie man es heute nennt, ‚kleiner Angestellter‘.“ Insofern scheinen solche Begrifflichkeiten, ob nun die der „niedrigen Statusgruppe“ oder des „Bildungsfernen“, nur bedingt mit den Selbstverständnissen der zu Befragenden zu korrespondieren.

Sampling-Kriterium der nicht-akademischen Herkunft konnte sozialstrukturell eine größere Vielfalt an weiten sozialen Aufstiegskontexten rekrutiert werden.

3.3.2 Der Vergleich von Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaft

Den Ausgangspunkt der Untersuchung und des Fachvergleichs markierte die Rechtswissenschaft aufgrund von drei Überlegungen. Sie stellt erstens als sozial besonders exklusive Disziplin einen *Extremfall sozialer Schließung* dar, ist zweitens hinsichtlich akademischer Karriereverläufe und klassenspezifischer Ungleichheiten *kaum beforscht* und drittens aufgrund ihrer Nähe zur gesellschaftlichen Machtsphäre von besonderer *gesellschaftlicher Relevanz*. Die Erziehungswissenschaft wurde, auf Grundlage von in der Auswertung entwickelten Kriterien, als maximal kontrastierende Disziplin ausgewählt. Zugleich weisen beide Fächer eine für dieses Forschungsvorhaben wichtige Gemeinsamkeit auf.

Die soziale Geschlossenheit von Jura wurde bereits im zweiten Kapitel adressiert. So bildet die Rechtswissenschaft in der Untersuchung der Juniorprofessur von Zimmer (2018), dort allerdings im Fächerkonglomerat als Rechts- und Geisteswissenschaften, die sozial selektivste Disziplin. Und auch in Möllers (2015) Studie über die nordrhein-westfälische Universitätsprofessur ist die Rechtswissenschaft eine der selektivsten Disziplinen. Dies gilt sowohl für Männer als auch für Frauen, wobei gegenüber den Männern (22 %) ein noch geringerer Anteil der Frauen (17 %) aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe stammt (Möller 2015, S. 257). Tabelle 2 veranschaulicht das Sozialprofil der Rechtswissenschaft im Vergleich zur Erziehungswissenschaft sowie zur Gesamtheit der Fächergruppen. Die Erziehungswissenschaft gehört zu den offeneren Disziplinen, obwohl sich geschlechterspezifische Unterschiede zeigen. Diese Offenheit gilt vor allem für Männer, bei denen 56 % aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe stammen. Bei Frauen befindet sie sich mit einem Anteil von 32 % eher im unteren Mittelfeld (Möller 2015, S. 257). Allerdings erschwert auch hier die Kategorisierung über Fächergruppen die Einordnung.⁸⁸

88 Möller (2015) orientiert sich mit ihrer Fächerklassifikation an der Klassifikation des Statistischen Bundesamts von 2011, welche die Daten zur Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Psychologie in einem Fächerkonglomerat fassen. Seit 2015 rechnet das Statistische Bundesamt die Sonderpädagogik zu den Erziehungswissenschaften, sodass in Tabelle 2 auf eine Differenzierung verzichtet wurde. Vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft erscheint eine solche Subsumtion indes nur bedingt geeignet, da – zumindest mit Blick auf Studierende – die Sozialprofile der Disziplinen sehr unterschiedlich sind (Middendorff et al. 2013).

Tabelle 2: Soziale Herkunft der nordrhein-westfälischen Professorenschaft nach Disziplinen. Eigene Darstellung nach Möller 2015, S. 226

Soziale Herkunftsgruppen	Rechtswissenschaft	Erziehungswissenschaften/ Psychologie	Alle Fächergruppen
Niedrig	2%	19%	11%
Mittel	19%	27%	28%
Gehoben	28%	26%	27%
Hoch	51%	28%	34%
	100%	100%	100%

Über die jüngere juristische Wissenschaftskarriere ist über diese quantitativen Studien hinausgehend kaum etwas bekannt, vor allem fehlen Studien über klassenspezifische Ungleichheiten innerhalb der Disziplin. Dies ist bei den Erziehungswissenschaften etwas anders. Nicht nur verfügt die Disziplin mit dem regelmäßig erscheinenden Datenreport Erziehungswissenschaft über ein innerdisziplinäres Beobachtungsinstrument, auch beruhen die Forschungen zu klassenspezifischen Ungleichheiten von Engler (2001) und Keil (2020) mitunter auf Interviews mit Erziehungswissenschaftler:innen.

Der Rechtswissenschaft kommt aufgrund ihrer Nähe zur gesellschaftlichen Machtsphäre besondere gesellschaftliche Relevanz zu. Diese gesellschaftliche Relevanz gilt für die Ausbildung von Studierenden und Promovierenden wie auch für die Einnahme von direkten Machtpositionen durch Jurist:innen und den Einfluss der Rechtswissenschaft auf die Rechtspraxis. In der frühen Eliteforschung der Bundesrepublik wurde die Dominanz von Jurist:innen innerhalb gesellschaftlicher Elitepositionen herausgestellt. Ihr Anteil unter den Eliteangehörigen ist seit den 1970er Jahren zwar zurückgegangen, sodass vom „Juristenmonopol vergangener Zeiten“ (Hartmann 2013, S. 77) keine Rede mehr sein kann. Dennoch stellten Jurist:innen zu Beginn der 2010er Jahre noch vor den Wirtschaftswissenschaftler:innen unter den studierten Eliteangehörigen mit einem Drittel die größte Gruppe (Hartmann 2013, S. 79). Zumindest in der deutschen Wirtschaftselite aber haben sie seither weiter an Bedeutung verloren, während der Anteil von Wirtschaftswissenschaftler:innen stark zugenommen hat (Hartmann 2021b).

Wenn auch die Bedeutung der Jurist:innen in einigen gesellschaftlichen Feldern seit den 1970er Jahren (rapide) sinkt, so kommt ihnen für die Besetzung gesellschaftlicher Elitepositionen spezifischer Felder wie der Verwaltung oder der Justiz nach wie vor hohe Relevanz zu (Hartmann 2018). Juraprofessor:innen nehmen zudem mitunter direkte Machtpositionen ein, etwa als Richter:innen des Bundesverfassungsgerichts oder am europäischen Gerichtshof. 2006 beispielsweise waren von den 16 Richter:innen des ersten und zweiten Senats des Bundesverfassungsgerichts 11 Professor:innen (Möllers 2006, S. 351), 2020 waren es

10 Professor:innen.⁸⁹ Und schließlich ist die Rechtswissenschaft, auch wenn die Logiken von Wissenschaft und Rechtsprechung sich unterscheiden, aufgrund gegenseitiger Beeinflussung für die Rechtspraxis bedeutsam (zum Bundesverfassungsgericht Möllers 2006; Schulze-Fielitz 2013).

Die Rechtswissenschaft markierte also den Ausgangspunkt des fächervergleichenden Samplings. Im Anschluss an die kodierende Auswertung erster Interviews in der Rechtswissenschaft wurde nach einer maximal kontrastierenden Disziplin gesucht. Ein kodierendes Vorgehen eignet sich zur Analyse auf der Fächerebene besonders, anders als für die Analyse der Biografien, weil es durch den Ansatz des permanenten Vergleichens früh vom Einzelfall abstrahiert. Drei Analyseergebnisse strukturierten den maximal kontrastierenden Vergleich der Disziplinen. Sie werden hier nur skizziert, da ihnen größere Aufmerksamkeit in Kapitel 4 zukommt.

Das erste Ergebnis bezog sich auf eine beträchtliche berufsbiografische Relevanz von Noten, vor allem der Examensnoten.⁹⁰ Die Rechtswissenschaft verfügt über eine fachspezifische Notenskala, die mit vier Punkten („Ausreichend“) beginnt und bei 18 Punkten („Sehr gut“) endet. Das Notenniveau der Rechtswissenschaft ist im Fächervergleich das schlechteste und die Disziplin von einer „langfristigen Noteninflation“ ausgenommen (Gaens und Müller-Benedict 2017, S. 73). 2018 beispielsweise erreichten insgesamt keine 3 % der Studierenden ein „gut“ (2,6 %) oder „sehr gut“ (0,1 %) in der staatlichen Pflichtfachprüfung der Ersten Prüfung. Ähnliches galt für die Zweite Prüfung, bei der 2,0 % mit „gut“ und 0,1 % mit „sehr gut“ abschlossen (Bundesamt für Justiz 2020). Ein Vollbefriedigend, zumeist Voraussetzung einer juristischen Karriere im Staatsdienst wie auch in großen und internationalen Anwaltskanzleien (Schultz et al. 2018b, S. 213), erreichten 2018 14,1 % in der staatlichen Pflichtfachprüfung der Ersten Prüfung und 17,4 % in der Zweiten Prüfung (Bundesamt für Justiz 2020). Zwar ist der Anteil der mit einem „Vollbefriedigend“ abschließenden Absolvent:innen unter Berücksichtigung des universitären Schwerpunkts mit 28,4 % im Jahr 2018

89 Die aktuellen Angaben zu den Richter:innen des Bundesverfassungsgerichts finden sich unter https://www.bundesverfassungsgericht.de/DE/Richter/richter_node.html [zuletzt geprüft am 02.11.2022].

90 Seit 2003 wird das Jurastudium nicht mehr mit dem Staatsexamen als einheitliche Abschlussprüfung abgeschlossen. Stattdessen setzt sich die „Erste Prüfung“ seitdem zusammen aus einer staatlich organisierten Pflichtfachprüfung und einem universitären Prüfungsteil, der inhaltliche Schwerpunktsetzungen ermöglicht (Lege 2018, S. 341). Die universitäre Schwerpunktbereichsprüfung macht aktuell 30 % der Gesamtnote der Ersten Prüfung aus, eine Reduktion ihres Gewichts auf 20 % wird in jüngerer Zeit diskutiert (Lege 2018). Bei der „Zweiten Prüfung“ handelt es sich weiterhin um ein reines Staatsexamen. Ein Großteil der von mir interviewten Jurist:innen hat die Prüfungen allerdings vor 2003 und damit zwei Staatsexamina abgeschlossen.

wesentlich höher, bedeutsam für die Einstellungen von Jurist:innen ist aber vornehmlich die Note des staatlichen Prüfungsteils (Schultz et al. 2018b, S. 213). Ein solches „Vollbefriedigend“ (vb) ist nach Promotionsordnung zumeist auch Voraussetzung für eine Promotion. Schließlich sind auch die Durchfallquoten der staatlichen Pflichtfachprüfung recht hoch. Sie lagen im Jahr 2018 bei 27,9 %.

Ein weiteres Spezifikum hinsichtlich der Notengebung besteht in der hohen Sicht- und Vergleichbarkeit, da die Justizministerien der Bundesländer jährlich differenzierte Notenstatistiken der Abschlussprüfungen veröffentlichen, die wiederum direkt mit den Einstellungsmöglichkeiten in den Staatsdienst zusammenhängen. Nicht zuletzt aufgrund der weitgehenden Stabilität der Noten und der hohen Transparenz wird ihnen eine hohe Objektivität hinsichtlich der Leistungsfähigkeit von Akteuren zugeschrieben und kommt ihnen eine identitätsstiftende Funktion zu (siehe auch Böning 2017).

Anders in der Erziehungswissenschaft, in der sich nicht nur die Noten im Zeitverlauf verändert haben, sondern bei denen sich auch teilweise starke Unterschiede in der Notengebung zwischen den Hochschulstandorten zeigen. Sie variieren nach Müller-Benedict und Elena Tsarouha (2011) im 12-Jahres-Durchschnitt zwischen Standorten wie Oldenburg, Hildesheim und Flensburg (1,4) und Regensburg, Jena und Bamberg (2,15). Neben dieser Standortvarianz kommt für einen Vergleich erschwerend hinzu, dass sich die erziehungswissenschaftlichen Ausbildungen zwischen dem fachwissenschaftlichen Studium und der Lehramtsausbildung unterscheiden. Eine ähnliche „Noteninfrastruktur“, wie wir sie in der Rechtswissenschaft finden, in der jährlich und bundesweit die Abschlussnoten veröffentlicht werden, gibt es in der Erziehungswissenschaft nicht. Dennoch lassen sich die von Müller-Benedict und Tsarouha publizierten Noten als Indikator für die wesentlich besseren Abschlussnoten in der Erziehungswissenschaft heranziehen.

Das zweite Kriterium ist die Professionsorientierung der Rechtswissenschaft. Für sie gilt: Außerhalb der universitären Laufbahn bieten sich, v. a. nach der Promotion, zuweilen aber auch nach der Habilitation, viele Berufsmöglichkeiten mit teilweise erheblich höheren ökonomischen Erträgen (Heineck und Mattes 2012; Mertens und Rübken 2013), die auch von den späteren Professor:innen wahrgenommen wurden. Diese Praxisorientierung führte mitunter zu einer geringeren biografischen Unsicherheit beim Verfolgen einer wissenschaftlichen Karriere. Zugleich wird der Beginn der Promotion in der Rechtswissenschaft seltener verstanden als Beginn einer akademischen Laufbahn, verglichen mit anderen Disziplinen. Dies kontrastiert mit der erziehungswissenschaftlichen Promotion. Sie sei „als wissenschaftsexternes Qualifikations- und Statusmerkmal in vielen erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern nicht bedeutsam [und wird] teilweise sogar als ‚Karrierehemmnis‘ angesehen“ (Rauschenbach et al. 2005, S. 150).

Das dritte Kriterium betrifft die ausgeprägte Bedeutung akademischer Lehrer⁹¹, die in den Interviews wie auch in Felddokumenten sichtbar wird, in der Beschreibung als „Meister-Schüler-Verhältnis“ (exemplarisch Häberle 2010). Diese Sozialbeziehungen werden als im Idealfall von langjähriger Dauer beschrieben. Die Beurteilung von Wissenschaftler:innen steht in der Rechtswissenschaft teilweise in engem Zusammenhang mit den jeweiligen akademischen Lehrer:innen, so ist die Rede von „Stallgeruch“ oder der „Strahlkraft akademischer Lehrer“. Dies zeigt sich über die Interviews hinaus auch in Felddokumenten, etwa dem von Helmuth Schulze-Fielitz (2013, Anhang) erstellten Stammbaum deutscher Staatsrechtslehrer. Ein wohl auch dadurch motiviertes Poster über die Genealogie der Strafrechtslehrer wurde von Thomas Rotsch angefertigt (Schultz et al. 2018b, S. 149). Die sogenannten Meister führen ihre Schüler:innen in akademische Netzwerke ein, sie fungieren als Türöffner für Publikationen, bemühen sich um die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt usw.

Eine derartige Relevanz akademischer Lehrer findet sich in der Erziehungswissenschaft selten. Dies lässt sich durchaus mit Ergebnissen der Fachkulturforschung begründen. Fächer der ‚Selbstbetreffenheit‘, zu denen auch die Erziehungswissenschaft gezählt wird, würden sich durch „eine eher lose Autoritätsstruktur“ (Schüle 1977) auszeichnen und weisen – zumindest ihrem Selbstverständnis nach – eine kritische Perspektive auf Autorität und damit auch auf solche Meister-Schüler-Konstellationen auf (Roth 2006).

Darüber hinaus aber zeigen sich wichtige Gemeinsamkeiten. Beides sind Disziplinen mit einer vergleichsweise hohen Anzahl an Studierenden und – für dieses Unterfangen bedeutsamer – Professor:innen. Laut Statistischem Bundesamt waren im Jahr 2017 an Universitäten 1027 hauptamtliche Professor:innen der Rechtswissenschaft (bei einem Frauenanteil von fast 18 %) und 932 hauptamtliche Professor:innen der Erziehungswissenschaft beschäftigt (bei einem Frauenanteil von knapp über 50 %) (Statistisches Bundesamt 2018a).⁹² Die Größe des Faches ist nicht nur bedeutsam hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Relevanz, sondern auch hinsichtlich der Rekrutierung von Gesprächspartner:innen und der Möglichkeit anonymisierter Darstellungen. Bei kleineren Disziplinen trifft eine Anonymisierung auf (noch) größere Hindernisse.

91 Es wird an dieser Stelle verzichtet auf die Nennung von Lehrerinnen, da von den von mir interviewten Juraprofessor:innen niemand eine akademische Lehrerin erwähnt.

92 Diese Zahlen allerdings werden einschließlich Pädagogischer und Theologischer Hochschulen ausgewiesen. Hauptamtliche Professor:innen der Disziplinen finden sich zudem an Fachhochschulen, Kunsthochschulen und – für die Rechtswissenschaft – an Verwaltungsfachschulen. Gesondert ausgewiesen wird nebenberufliches Personal, worunter auch Gast- und Honorarprofessor:innen fallen.

Innerdisziplinäre Differenzen

Bereits in den frühen Analysen wurden ausgeprägte innerdisziplinäre Differenzen sichtbar, und zwar für die Rechtswissenschaft wie auch für die Erziehungswissenschaft. In der Rechtswissenschaft werden diese Unterschiede zumeist schematisch markiert anhand der Differenzierung zwischen dem öffentlichen Recht, dem Zivilrecht und dem Strafrecht (Schultz et al. 2018b, S. 239). Auf diese Unterscheidungen wird auch in den Interviews verwiesen, sowohl hinsichtlich einer statusmäßigen Hierarchisierung der Rechtsgebiete⁹³ als auch der damit verbundenen Zugangsmöglichkeiten (Noten). Deshalb wurden im Fortlauf der Untersuchung Professor:innen aller drei Rechtsgebiete befragt. Als Sampling-Kriterium für die Rekrutierung von Professor:innen stellt die Ausbildung in und Zugehörigkeit zu einem Rechtsgebiet keine größere Schwierigkeit dar, wird sie doch aus der Denomination der Professuren deutlich.

Eine ähnlich schematische Unterscheidung fällt für die Erziehungswissenschaft schwer, ist die Disziplin mit Blick auf die disziplinären Hintergründe ihrer Professor:innen doch wesentlich heterogener. Während es in Jura kaum Professor:innen gibt, die keine Ausbildung als Volljuristen abgeschlossen haben, setzt sich die Erziehungswissenschaft hinsichtlich der disziplinären Hintergründe ihrer Professor:innen wesentlich heterogener zusammen und sind die Bezüge auf ihre Nachbardisziplinen wesentlich stärker (Schmidt-Herta und Tippelt 2014, S. 173).⁹⁴ Diese Heterogenität war schon beim Feldzugang wichtig. Einige kontaktierte Professor:innen lehnten ein Interview mit dem Verweis darauf ab, dass sie zwar durchaus eine erziehungswissenschaftliche Professur besetzten, aber keinen erziehungswissenschaftlichen Hintergrund aufwiesen, etwa weil sie aus der Psychologie oder Soziologie kämen und daher zur Wissenschaftskarriere in der Erziehungswissenschaft nicht sprechen könnten.

Es waren aber zwei gröbere Differenzierungslinien, die sich in den Interviews wiederfanden und die das weitere Sampling teilweise strukturierten. Dies waren die Unterscheidung zwischen einem fachwissenschaftlichen Studium und dem Lehramtsstudium und die Unterscheidungen zwischen einer Allgemeinen Pädagogik und der Empirischen Bildungswissenschaft. Die Entscheidung für das

93 Diese Hierarchisierungen sind keineswegs statisch zu konzipieren, sie sind durchaus umkämpft. Ein Argument, das für die eigene Wichtigkeit von Staatsrechtslehrer:innen angeführt wird, ist, dass sie den Staat definierten und damit staatstragend seien. Zivilrechtslehrer:innen hingegen führen zur Begründung ihrer Wichtigkeit die Größe des Zivilrechts ins Feld (auch Schultz et al. 2018b).

94 Grunert und Ludwig (2016, S. 889) beschreiben, wie die Erziehungswissenschaft vor allem in den 1960er Jahren um die Abgrenzung zu anderen Disziplinen kämpfte, unter anderem mit der Gründung der Fachgesellschaft DGfE in 1964. Eine sozialwissenschaftliche Wende sowie die Ausdifferenzierung in Teildisziplinen und Spezialgebiete habe allerdings zu einem Verwischen disziplinärer Grenzen geführt.

Lehramtsstudium wurde von manchen Aufsteiger:innen nicht nur damit begründet, dass es die kürzeste und damit günstigste Möglichkeit zu studieren war. Ein weiteres Argument für das Lehramtsstudium wurde mit einer berufspraktischen Orientierung angeführt, bei dem der Beruf zudem ökonomische und dauerhafte Sicherheit verspricht.

Zudem wurde vor allem von jüngeren Professor:innen die Unterscheidung zwischen Empirischer Bildungsforschung und Allgemeiner Pädagogik hinsichtlich ihrer strukturellen Dimension thematisiert: von Professor:innen der Empirischen Bildungsforschung als Gelegenheitsstruktur, von Professor:innen der Allgemeinen Pädagogik als Verhinderungsstruktur. Diese strukturelle Dimension bezieht sich auf den Ausbau der Empirischen Bildungsforschung zu Ungunsten der Allgemeinen Pädagogik, im Zuge dessen Professuren der Allgemeinen Pädagogik mitunter durch Professuren der Empirischen Bildungsforschung ersetzt wurden (siehe 4.7.2). Ein gezieltes Sampling war hier nur teilweise notwendig, da sich die vor dem Hintergrund anderer Samplingkriterien befragten Professor:innen mit Bezug auf die beiden Differenzierungslinien bereits recht heterogen zusammensetzten. Einzig Professor:innen der Allgemeinen Pädagogik wurden gezielt befragt, wobei auch hier die über Websites weitgehend öffentlich zugänglichen Lebensläufe das Sampling erleichtert.

Alter und Geburtskohorte

Die öffentliche Einsehbarkeit gilt auch für einen weiteren das Sampling strukturierenden Aspekt: das (wissenschaftliche) Alter.⁹⁵ So konnten sich Rekrutierungsbemühungen unterschiedlicher Geburtskohorten an diesen Informationen orientieren und das Sample konnte entsprechend heterogen zusammengestellt werden. Die ältesten Professor:innen wurden Anfang der 1940er und die jüngsten Anfang der 1980er Jahre geboren. Dass das Alter wichtig sein würde, darauf wiesen bereits die Analysen der ersten beiden Interviews hin. Dort wurden mit der Bildungsexpansion, aber auch dem an die deutsche Vereinigung anschließenden hochschulischen Umbauprozess, unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen für wissenschaftliche Karrieremöglichkeiten thematisiert. Solche Gelegenheits-, später auch Verhinderungsstrukturen, wurden querliegend zu den Disziplinen erwähnt.

Als biografisch für den Bildungsaufstieg bzw. sozialen Aufstieg bedeutsam führten Interviewte vor allem die Bildungsexpansion und zum Teil damit einhergehende institutionelle Neugründungen (z. B. Kollegs), gewandelte gesellschaftliche Bildungserwartungen („Aufstieg durch Bildung“) und neu geschaffene oder

95 Nicht immer wird das Geburtsdatum in Lebensläufen explizit angegeben, aber zumeist ist das ungefähre Alter ableitbar aus Informationen über Schul- oder Studienabschlüsse. Manchmal finden sich genauere Angaben zum Alter in Publikationen oder bei den Verlagen.

ausgebaute Zugangsmöglichkeiten etwa zu Hochschulen („Begabten-Sonderprüfung“) an. Aber auch die deutsche Vereinigung und die aus dem damit einhergehenden „Elitenaustausch“ resultierende Erweiterung von beruflichen Möglichkeiten und deren Wahrnehmung, bei den späteren Juraprofessor:innen keinesfalls beschränkt auf die wissenschaftliche Laufbahn, wurde thematisiert. Die hier untersuchten Disziplinen waren als „regimenahne Fächer“ (Schluchter 1996, S. 83) von dem Personalwechsel – oder der personellen „Abwicklung“ – wie auch einer inhaltlichen Neuausrichtung besonders betroffen (siehe ausführlich 4.7.1).

Für das Sample bedeutete die Thematisierung der Gelegenheitsstrukturen wie auch bestimmter Verhinderungsstrukturen, dass Professor:innen aus unterschiedlichen Geburtskohorten befragt wurden. Zudem wurden, aufgrund der an die deutsche Vereinigung anschließenden Umbauprozesse des Hochschulsystems, sowohl an ostdeutschen Hochschulen lehrende Professor:innen als auch in Ostdeutschland sozialisierte Personen interviewt. Allerdings wurde nur eine aus Ostdeutschland stammende Person interviewt, die zwar in der DDR, aber nicht im Wissenschaftssystem der DDR sozialisiert wurde.⁹⁶

Geographische Strukturierungsprinzipien: „Zentrum“ und „Peripherie“

Daneben aber strukturierte noch ein weiterer „geographischer“ Aspekt das Sampling: der Universitätsstandort. Diesbezüglich werden die Ausführungen aufgrund der Anonymisierung abstrakt bleiben müssen. Vornehmlich in Interviews mit Professor:innen der Rechtswissenschaft wurde die Hierarchisierung der Standorte innerhalb der Disziplin betont. Bestimmte Standorte wurden wiederholt als besonders prestigeträchtig benannt, bei anderen Standorten waren es weniger die Standorte generell, sondern die – zumeist zur Hierarchisierung herangezogenen – traditionsreichen Fakultäten. Deshalb wurden sowohl Professor:innen traditionsreicher als auch jüngerer Universitäten interviewt. Für die Erziehungswissenschaft erschien eine solche Hierarchisierung durch die Befragten weniger bedeutsam, zumindest erscheint das Prädikat traditionsreich nur bedingt als Hierarchisierungskriterium zwischen Standorten auf. Dennoch wurden auch hier Interviews mit Professoren jüngerer und älterer Universitäten geführt.

Geschlecht

Schwierigkeiten gab es bei der Rekrutierung von Aufsteigerinnen in der Rechtswissenschaft. Unter den 12 Aufsteiger:innen findet sich lediglich eine Professorin.

96 Zur reproduzierten Ungleichheit der Besetzung von Professuren in (Ost-)Deutschland zwischen aus West- und Ostdeutschland stammenden Professor:innen (siehe Mau 2012, S. 75). Mau thematisiert an andere Stelle zudem das bis heute fortdauernde Thema der „Transfereliten“ für andere Bereiche wie Justiz, Wirtschaft usw. (Mau 2019).

Diese Schwierigkeiten lassen sich wohl auch damit begründen, dass Frauen bundesweit mit knapp 18 % immer noch selten auf rechtswissenschaftlichen Professuren anzutreffen sind (Zahlen für Universitäten, Statistisches Bundesamt 2018a, S. 111). Nicht nur aber sind Frauen auf rechtswissenschaftlichen Professuren stark unterrepräsentiert, auch stammen Universitätsprofessorinnen zudem insgesamt häufiger aus höheren Sozialklassen als -professoren, sodass unter den Juraprofessorinnen soziale Aufstiege noch seltener vorkommen als unter den männlichen (Möller 2015, S. 257). Solche Schwierigkeiten stellten sich in der Erziehungswissenschaft nicht. Hier allerdings ist nicht nur der Anteil an Frauen mit etwas über 50 % wesentlich höher, auch derjenige der Aufsteiger:innen ist bedeutend höher.

Die Grenzen des Samplings

Neben der begrenzten Rekrutierung von Juraprofessorinnen ließe sich auf weitere Grenzen des Samplings verweisen. Sie ergeben sich nicht zuletzt daraus, dass Professor:innen eine verhältnismäßig kleine Gesamtpopulation darstellen. In der Analyse schienen zwar einige biografische Dimensionen als theoretisch bedeutsam auf, sie ließen sich aber kaum gezielt erheben. Auf die Schwierigkeiten hinsichtlich der sozialstrukturellen Dimension der Klassenherkunft wurde bereits oben verwiesen. Anderes betrifft etwa Geschwister- oder Familienkonstellationen wie etwa das Aufwachsen als Halbwaisen. Auch stellt sich die Rekrutierung nach spezifischen mentalen Dispositionen von Interviewpartner:innen schwierig dar, weil sie keine unmittelbar einsehbaren Strukturkategorien bilden und sich erst ex post aus den Interviews rekonstruiert lassen.

Versteht man die „Herkunftsscham“ als mentale Disposition, dann lässt sich auch eine solche als das Sample vorstrukturierend begreifen, indem es den Zugang beschränkt. Soll heißen: Wenn ich mich ob meiner sozialen Herkunft schäme, dann fällt das Reden darüber und die Teilnahme an einem biografischen Interview eher schwer. Ähnliches ließe sich annehmen für das biografische Sprechen über familiäre Missachtungserfahrungen, wie sie für das Motiv der „Klassenflucht“ konstitutiv sein können (vgl. 4.8.4).

3.3.3 Samplingstrategien

Mit Aufnahme dieses Forschungsvorhabens und der Festlegung der ersten Disziplin, d. h. der Rechtswissenschaft, wurden zwei Professoren erneut kontaktiert, die bereits zu einem früheren Zeitpunkt Interesse signalisierten, sich dann aber nicht mehr meldeten, als das damalige Forschungsvorhaben als Masterarbeit gerahmt wurde (3.1). Vor dem Hintergrund der Rahmung als Dissertation stimmten beide einem Interview nun zu. Parallel zur Rekrutierung minimal

kontrastierender Fälle wurden erste sozialstrukturell kontrastierende Fällen gesucht. Dabei sind ähnliche Strategien angewandt worden wie beim Feldzugang für die Masterarbeit.

Es wurden also *erstens* persönliche und vermittelte Kontakte bemüht. Dabei stellten Mitglieder des LCSS, das Institut in dessen Graduiertenschule ich forschte, einige Kontakte her, vor allem zu sozialstrukturellen Kontrastfällen der Rechtswissenschaft. Damit kam Professor:innen als Gatekeepern wesentliche Bedeutung für die Realisierung des Samples der Rechtswissenschaften zu. Es wurden *zweitens* Professor:innen direkt kontaktiert, die sich für unterschiedliche Organisationen engagierten, deren Ziel die Unterstützung nicht-privilegierter Studierender ist. Dieses Engagement muss zwar nicht zwingend mit der sozialen Herkunft verbunden sein, war aber ein möglicher Anhaltspunkt und ermöglichte eine relativ ungezwungene Thematisierung derselben. Einige Interviewpartner:innen konnten so für ein Interview gewonnen werden. Teilweise wurde über diese Anfragen auf Kolleg:innen verwiesen oder ein Kontakt zu ihnen direkt hergestellt. In eine ähnliche Richtung weist die *dritte* Samplingstrategie des „Schnellballprinzips“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 59). Bereits interviewte Professor:innen wurden nach weiteren Interviewpartner:innen gefragt. Schließlich wurden, *viertens*, auch Professor:innen direkt kontaktiert, bei denen sich Rückschlüsse auf die soziale Herkunft über Formen biografischer Selbstthematisierung ziehen ließen (CV, Schriften).

3.4 Biografische Zugänge zu sozialer Mobilität und Wissenschaftskarrieren

Wissenschaftskarrieren und intergenerationale soziale Aufstiege sind langfristige soziale Prozesse, zu deren Erforschung es kaum geeignete sozialwissenschaftliche Methoden gibt und die bisher theoretisch nicht hinreichend untersucht wurden. Es sind im Kern diese beiden Argumente, aufgrund derer sich das soziologische Konzept der Biografie als Zugang besonders eignet und mit ihm das autobiografisch-narrative Interview als Datenerhebungsmethode. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass sich aus der Analyse individueller Biografien auch Erkenntnisse über die erwähnten sozialen Prozesse gewinnen lassen.

Was aber meint Biografie in der Soziologie? Der Begriff der Biografie ist sowohl ein Alltagsbegriff als auch ein soziologisches Konzept. Im Alltagsverständnis versteht man unter einer Biografie die Lebensgeschichte eines einzelnen Menschen. Sie füllen als solche – etwa über Karl Marx oder Walter Benjamin oder als Autobiografien von beispielsweise den Obamas – die Bücherregale und Fernsehprogramme. Eine soziologische Konzeptionalisierung unterscheidet sich davon, indem sie Biografie als „soziale Tatsache“ (Fischer und Kohli 1987) und Ethnomethode versteht.

Biografie wird dabei unter einer Doppelperspektive von Institutionalisierung und Biografisierung betrachtet. In institutionalisierter Form tritt der Lebenslauf Akteuren in Form von gesellschaftlichen Normen, Diskursen oder organisationalen Bestimmungen entgegen. Ein so institutionalisierter Lebenslauf strukturiert als „Vergesellschaftungsprogramm“ den sequentiellen Ablauf des Lebens, wie auch lebensweltliche Horizonte und Wissensbestände, die den Akteuren Orientierung und einen Handlungsrahmen bieten (Kohli 1997, S. 286).

Diese Produktion und Institutionalisierung erfolgt über, um mit Alois Hahn zu sprechen, „Biographiegeneratoren“ (2000, S. 100). Damit sind Institutionen gemeint, die „eine Rückbesinnung auf das eigene Dasein ermöglichen“ (Hahn 2000, S. 100) und damit Formen des Gedächtnisses konstituieren, die eine symbolische Thematisierung der gesamten Lebensgeschichte ermöglichen. Eine Systematisierung solcher Kontexte biografischer Kommunikation findet sich auch bei Corsten (1994). Er verweist auf verschiedene Formen biografischer Kommunikation und führt beispielsweise biografische (Selbst-)Darstellungen von Lebensbeschreibungen bedeutender Personen, fiktive Schilderungen von Biografien in Erzählungen, Romanen, Filmen usw. an. Corsten benennt aber auch institutionalisierte Kontexte von Lebensbeschreibungen, wie die Beichte, die Anamnese, die Laudatio oder das Curriculum Vitae (Corsten 1994, S. 199–200).

Auf der anderen Seite, und diese Doppelperspektive ist die Grundlage soziologischer Biografieforschung, wird die Lebensführung in der Moderne zunehmend den Individuen übertragen. Mit dem Begriff der „Biografisierung der Lebensführung“ wird der Umstand beschrieben, dass Individuen, aufgrund zunehmender Entscheidungs- und Begründungszwänge der Moderne, eine erhöhte Notwendigkeit biografischer Selbstthematisierung entwickeln. Biografische Äußerungen tragen dabei zum Selbst- und Fremdverstehen bei, „da sich das Subjekt nur mittelbar, als Objekt (der Geschichte) seiner Erfahrungen wahrnehmen kann. Biografische Thematisierungen sind demnach Spiegelungen, die Einzelne sich ihrer selbst und Anderer bewusst sein lassen“ (Schiek et al. 2019, S. 41). Biografie lässt sich so als soziales Orientierungsmuster begreifen, das gesellschaftlich produziert, institutionalisiert und modifiziert wird.

Prozesshaftigkeit und Offenheit: Das autobiografisch-narrative Interview als Zugang zu sozialen Aufstiegen und Wissenschaftskarrieren

Akademische Karriereverläufe, (intergenerationale) soziale Aufstiegsmobilität sowie Entfremdung und Fremdheit lassen sich charakterisieren über ihren Prozesscharakter. Soziale Prozesse, also Phänomene, die sich dadurch auszeichnen, dass es über eine zeitliche Schwelle zu Zustandsveränderungen kommt (Glinka 2016, S. 28), lassen sich nach ihrer zeitlichen Ausdehnung unterscheiden. Nun gibt es zahlreiche soziale Prozesse, deren zeitliche Ausdehnungen sich derart erstrecken, dass sie sich weder im Forschungsfeld aufzeichnen noch direkt

beobachten lassen (Schütze 1987, S. 15). Dies ist bei akademischen Karriereverläufen wie auch intragenerationaler sozialer Mobilität unmittelbar evident. Beides sind langjährige Prozesse, zu deren Untersuchung es wenig geeignete sozialwissenschaftliche Methoden gibt. Die Berufung auf eine Professur, die den Ausgangspunkt für eine hier als „erfolgreich“ definierte wissenschaftliche Karriere markiert, ist hinsichtlich der Anforderungen ihrer beruflichen Qualifikationsschritte (schulische Qualifikationen, Studienabschluss, Promotion und mitunter Habilitation) vorraussetzungsvoll und erfolgt zu einem – insbesondere im Vergleich zu anderen Berufen – relativ späten Lebensalter.⁹⁷ Auch Prozesse der intragenerationalen Mobilität sind langjährige Prozesse, selbst wenn sich ihre zeitlichen Ausdehnungen entsprechend der Konzeptionalisierung sozialer Aufstiegsmobilität unterscheiden. So werden zum Vergleich der besetzten Berufspositionen zwischen der Generation der Eltern und der Kinder, welche die Grundlage für die Bestimmung sozialer Mobilität bilden, unterschiedliche Altersbestimmungen herangezogen. Es spricht aber nicht nur die angeführte zeitliche Ausdehnung von Karriereprozessen für einen Zugang über das autobiografisch-narrative Interview, sondern auch der spezifische Charakter nicht nur der Karriere-, sondern auch der damit verbundenen und ihnen zugrundeliegenden Bildungsprozesse. Sowohl Bildungsprozesse als auch berufliche Karrieren lassen sich verstehen als interaktiv hervorgebrachte, sinnhafte Phänomene, die sich im Kontext von lebensgeschichtlichen Entwicklungen vollziehen. Damit setzt ein ihnen angemessenes Verständnis die Rekonstruktion der Bedeutungszuschreibung durch die daran beteiligten Akteure voraus (Blome 2017a).

Das zweite Argument für autobiografisch-narrative Interviews liegt im Forschungsstand und im methodologischen Rahmenkonzept begründet. So wurde wiederholt darauf verwiesen, dass das untersuchte Phänomen weitgehend unerforscht ist. Für die Erforschung unbekannter Phänomene aber bieten sich offene methodische Zugänge an, die vorgängige Hypothesen weitgehend zurückstellen und auf Exploration abzielen. Das autobiografisch-narrative Interview zeichnet sich innerhalb der Interviewforschung durch einen hohen – wenn nicht den höchstmöglichen – Grad der Offenheit aus (Rosenthal 2015, S. 140). Es wird zunächst auf eine hypothesengeleitete Datenerhebung verzichtet, indem den Relevanzstrukturen der Gesprächspartner:innen gefolgt wird. Damit wird eine vorzeitige Themensetzung weitgehend vermieden (Loch und Rosenthal 2002, S. 221–222). Dies fügt sich grundsätzlich ein in die Offenheit des methodologischen Rahmenkonzepts und den Anspruch der Generierung von statt Überprüfung theoretischer Annahmen. Während die Setzung von Themen, beispielsweise

97 Im Lehr- und Forschungsbereich der Rechtswissenschaft, wobei in dieser Auswertung Universitäts- wie Fachhochschulprofessor:innen angeführt werden, beziffert das Statistische Bundesamt das durchschnittliche Erstberufungsalter auf 38,3 Jahre. Im Lehr- und Forschungsbereich Erziehungswissenschaften ist es mit 41,7 Jahren etwas höher (Statistisches Bundesamt 2020, S. 323–324).

in Leitfadeninterviews, durch die Interviewer:innen theoretischen Überlegungen folgt, aus denen heraus ebenjenen Themen Relevanz zugeschrieben wird, werden solche Überlegungen bei offeneren Verfahren stärker zurückgestellt, die Themensetzung also stärker den Interviewten überlassen. Eine vorläufige Themensetzung durch den oder die Interviewer:in erscheint deshalb nicht sinnvoll, weil es an gegenstandsbezogenen Theorien fehlt, die eine solche Themensetzung rechtfertigen. Das bedeutet aber keinesfalls, dass ein offenes Vorgehen auf zu explorierende Themen beschränkt sein muss. Es bietet sich auch für eine neue oder erweiternde Perspektive auf gängige theoretische Vorannahmen an. Da das Ziel des oben angeführten Rahmenkonzepts im Generieren einer gegenstandsbezogenen Theorie besteht, erscheint das mit dem autobiografisch-narrativen Interview verbundene offene Vorgehen sinnvoll.

Um es konkret an der Frage nach klassenspezifischen Reproduktions- wie Transformationsprozessen sowie der Frage nach der sozioemotionalen Fremdheit im Aufstiegsprozess auszuführen: Es wird erstens nicht vorab davon ausgegangen, dass soziale Aufsteiger:innen ihrer Klassenherkunft Relevanz zuschreiben. Es kann zweitens nicht vorab bestimmt werden, in welchen Lebensphasen oder -bereichen ihnen ihre soziale Herkunft bedeutsam erscheint. Und zudem bedeutet auch eine mögliche Nicht-Thematisierung nicht zwingend, dass die Klassenherkunft nicht relevant gewesen ist. Es kann auch Ausdruck davon sein, dass die Thematik, z. B. aufgrund ihrer Schambehaftung, nicht in die Biografie integriert werden kann (Loch und Rosenthal 2002, S. 228). Auch, und das zu rekonstruieren kann Aufgabe rekonstruktiver Sozialforschung sein, kann die Klassenherkunft familiäre Befremdungs- und biografische (Transformations-)Verläufe prägen, ohne dass dies den Biografen bewusst sein oder von ihnen artikuliert werden muss.

Schließlich spricht ein drittes Argument für den Zugang über das autobiografisch-narrative Interview und dies bezieht sich auf deren methodologische Grundlagen. Der Darstellung eigenerlebter Erfahrungen in autobiografisch-narrativen Stegreiferzählung wird von Schütze eine recht ausgeprägte Nähe zur damaligen Erfahrungsaufschichtung nachgesagt. Dabei muss man keineswegs den stärkeren Formulierungen Schützes folgen. Man kann auch, wie es beispielsweise Matthes unternimmt, schwächere Annahmen formulieren: nämlich, dass „Erzählungen nach vielen einschlägigen Forschungserfahrungen der jüngsten Zeit die Vermutung für sich haben, am dichtesten an die tatsächliche lebensweltliche Erfahrung heranzuführen und die hier auftretenden Handlungs- und Orientierungsprobleme sowie deren Lösungsversuche widerzuspiegeln“ (Matthes 1984, S. 285). Das autobiografisch-narrative Interview, folgt man diesen Annahmen, eignet sich als Interviewverfahren für dieses Forschungsvorhaben besonders, weil es Textsorten evoziert, denen eine größere Nähe zu lebensweltlichen Erfahrungen unterstellt werden kann, als dies bei Argumentationen und Beschreibungen der Fall ist. Letztere sind stärker in der Gegenwartsperspektive

situieren und wären dann von stärkerem Interesse, wenn es um Fragen der (Sekundär-)Legitimation ginge. Es sind also, folgt man den erzähltheoretischen Annahmen, Daten einer spezifischen Qualität, die mit diesem Interview erzeugt werden. Wenn man sich nicht beschränkt auf Fragen der gegenwärtigen Perspektivität von Interviewten, und es geht in dieser Studie um biografische Transformationsprozesse, dann sprechen methodologische Argumente für das autobiografisch-narrative Interview.

Die grundlagentheoretischen Annahmen des autobiografisch-narrativen Interviews, die mit der Untersuchung sozialer Prozesse und der Offenheit des Interviews eng verknüpft sind, werden im Folgenden ausführlicher dargestellt. Da aber in den Sozialwissenschaften nicht nur „teilnarrative“ (Helfferich 2011) oder „narrativ fundierte Interviews“ (Nohl 2017, S. 3) weite Verbreitung finden und auch das autobiografisch-narrative Interview nicht mit dem biografischen Interview gleichzusetzen ist, wird eingangs auf die Geschichte des narrativen Interviews eingegangen. Das autobiografisch-narrative Interview wird also aus Gründen der begrifflichen Klarheit von diesen Interviewverfahren abgegrenzt und die Geschichte und Entwicklung des *narrativen* Interviews hin zum *autobiografisch-narrativen* Interview durch Schütze dargestellt.

3.4.1 Das narrative Interview

„Das“ Interview nimmt in der Soziologie als Erhebungsinstrument eine hervorgehobene Stellung ein. Darauf wird schon früh verwiesen. So bezeichnen etwa Mark Benney und Everett C. Hughes die – vor allem nordamerikanische – Soziologie der 1950er Jahre wohl etwas übersteigert als „science of the interview“ (Benney und Hughes 1993, S. 507). Wobei mit diesem Verweis, blickt man auf die damalige amerikanische Soziologie, vermutlich vor allem standardisierte Interviews gemeint waren (Mills 2016, S. 87 f.), die dann mittels statistischer Verfahren ausgewertet wurden. Die Verbreitung des Interviews ab den 1950er Jahren steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung von tragbaren Aufnahmegegeräten sowie deren sinkenden Kosten (Edwards und Holland 2013). Bis dahin waren Interviews vornehmlich auf die Gedächtnisleistungen oder Mitschriften der Forschenden angewiesen. Die Entwicklung tragbarer Aufnahmegegeräte aber vergünstigte und erleichterte die Aufnahme und Archivierung von Interviews sowie deren wortgetreue Verschriftlichung. Insofern steht die Verbreitung des Interviews, dies gilt gleichermaßen für deren wissenschaftliche wie lebensweltliche Nutzung, in enger Beziehung mit technologischen Entwicklungen.⁹⁸

98 Mit der Verbreitung von Smartphones spitzt sich diese Entwicklung tendenziell weiter zu, da damit (fast) jeder und jedem zu jeder Zeit ein Aufnahmegegerät zur Verfügung steht, nicht nur für Audio-, sondern auch Videoaufnahmen.

In den Sozialwissenschaften hat die Verbreitung des Interviews dazu geführt, dass es heute als eines der meistgenutzten Erhebungsverfahren⁹⁹ gilt (Aufenanger 2011, S. 97) und für die qualitative Sozialforschung mitunter von einer „Ubiquität von Interviews“ (Deppermann 2013, [1]; ähnlich Silverman 2017) die Rede ist. Nun hat sich nicht „das“ Interview verbreitet, sondern es kam und kommt zur Entwicklung einer Vielzahl unterschiedlicher Interviewverfahren in den Sozialwissenschaften (zum Überblick Deppermann 2013; Edwards und Holland 2013). Die wissenschaftliche und lebensweltliche Verbreitung des Interviews hat die Interviewforschung auf unterschiedlichen Ebenen beeinflusst, wie etwa hinsichtlich der Bereitschaft zur Teilnahme an Interviews, der Selbst-Darstellungen in der Interviewinteraktion, aber auch hinsichtlich den Erwartungshaltungen gegenüber dem Genre des Interviews.

Eines der prominenteren und methodologisch elaborierteren Interviewverfahren ist das von Fritz Schütze entwickelte narrative Interview (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 79), das selbst seit seiner Entwicklung eine Ausdifferenzierung erfahren hat. In einem historischen Abriss wird die Entwicklung des narrativen Interviews mitsamt der ihm zugrunde liegenden grundlagentheoretischen Überlegungen dargestellt. Daran schließt ein kurzer Überblick über die Weiterentwicklungen des narrativen Interviews an, ehe dezidiert das auf den grundlagentheoretischen Überlegungen des narrativen Interviews basierende *autobiografisch-narrative* Interview dargestellt wird.

Die Entwicklung des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien

Das narrative Interview wurde in den 1970er Jahren von Fritz Schütze auf der empirischen Grundlage einer Interaktionsfeldstudie entwickelt. Als Interaktionsfeldstudien bezeichnet Schütze solche Vorhaben, die „soziologisch relevante Ketten von Begebenheiten“ (Schütze 1977, S. 2) rekonstruieren, indem für ein spezifisches Interaktionstableau alle wesentlich beteiligten Interaktionspartner:innen

99 Der Verweis auf die starke Verbreitung des Interviews in der Sozialforschung findet sich häufig, auch wenn mir dazu keine systematischen Studien bekannt sind. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund jüngster technischer Entwicklungen stellt sich die Frage, inwiefern die neueren Verfahren die Dominanz der Interviewforschung zumindest relativiert haben. Vor dem Hintergrund des Verweises auf eine „Verdatung“ der Lebenswelt betont etwa Reichertz (2017) die Verbreitung von Praktiken der Bildanalyse und Videographie, bei Abnahme konkreter Beobachtungen. Zu ergänzen sei dies mit dem Hinweis auf neue Verfahren „digitaler Methoden“ (Thimm und Nehls 2019), die sich keinesfalls auf die quantitative Analyse von Big Data kaprizieren und dem Umstand der Durchdringung des Alltags durch beispielsweise „social media“ Rechnung tragen (Schraps und Siri 2019). Es finden sich Bestrebungen, diese technischen Neuerungen für die qualitative Sozialforschung fruchtbar zu machen. Dies gilt für Datenerhebungen (exemplarisch Schiek und Ullrich 2016) wie auch für die Entwicklung spezifischer Auswertungsfahren oder Transfers bestehender Auswertungsverfahren auf neue Technologien (Schirmer et al. 2015).

befragt werden. Das in diesem Zusammenhang untersuchte Phänomen waren Gemeindezusammenlegungen. Diese verliefen krisen- und konflikthaft, da sie für die daran beteiligten Gemeindepolitiker:innen die Reduktion eigener Handlungskapazitäten nach sich zogen (Schütze 1976a, S. 211–212). Diese Konflikthaftigkeit wurde durch gängige Interviewformate nur unzureichend erfasst. Das direkte Fragen der Forschenden nach den interessierenden Problemen habe bei den Politiker:innen lediglich dazu geführt, dass sich diese in vager und allgemeiner Form äußerten und sich in Legitimationen und Eigentheorien „flüchteten“.

Eine Möglichkeit, ebenjene kalkulierenden Darstellungen zu umgehen, waren für Schütze narrative Frageformulierungen. Das heißt, statt nach dem konkreten Problem zu fragen, wurden über erzählgenerierende Nachfragen, die auf persönliche Erfahrungszusammenhänge abzielten, Erzählungen evoziert, in denen auch die eigene Handlungsverwicklung der Politiker:innen sichtbar wurde. Indem die Forschenden nach einem persönlichen Erfahrungszusammenhang fragten, erreichten sie, dass die Politiker:innen über die Thematisierung ihrer persönlichen Erfahrungen auf den politisch interessierenden Gesamtzusammenhang zu sprechen kamen. Dabei dekliniert Schütze (1977, S. 17–24) verschiedene Voraussetzungen narrativer Erzählaufforderungen der Eingangsfrage durch. Aus ihnen leitet er ab, dass man die Interviewten über selbsterlebte Geschichten befragen solle, die auf eine allgemein diskutierte öffentliche Problematik abzielen und damit alle Mitglieder der Ortsgesellschaft betreffen, die aber im Grunde harmlos und damit auch Fremden gegenüber erzählbar sind.

In der Studie zu Gemeindezusammenlegungen adressierte die narrative Erzählaufforderung die Frage nach der Ortsnamenvergabe. Damit wurden über das erzählgenerierende Fragen bei den Interviewpartner:innen narrative Ausführungen angeregt, die über Legitimationen und Eigentheorien hinausgingen und Rückschlüsse auf sowohl den Gesamtbereich gemeindepolitischen Handelns, in diesem Fall Gemeindezusammenlegungen, als auch die Ereignisverstrickung der Politiker:innen in den interessierenden Gegenstand boten. Wie aber lässt sich dies grundlagentheoretisch begründen? Schütze (1977, S. 10) begründet dies über „Grundprinzipien der narrativen Stegreif-Rekapitulation eigener erlebter Erfahrungen, insbesondere die Prinzipien des Gestaltungsschließungs- und Detaillierungszwanges“.

Grundlagentheoretische Annahmen des narrativen Interviews

Die grundlagentheoretischen Prämissen des narrativen Interviews wurden in Auseinandersetzung mit Ansätzen zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen (Schütze 1976b, 1987), wobei insbesondere die empirischen Untersuchungen von Schatzmann und Strauss (1955) wie auch Labov und Waletzky (1967) zu nennen sind, empirisch in Interaktionsfeldstudien entwickelt. In an diese Interaktionsfeldstudien anschließenden Untersuchungen über

natürliche Interaktionssituationen (Kallmeyer und Schütze 1977) und mit Bezug auf das biografisch-narrative Interview und die autobiografische Stegreiferzählung (Schütze 1982, 1983a, 1984) entwickelte Schütze grundlagentheoretische Prämissen des Erzählens gegenstandsbezogen weiter.

Grundlegende Annahme narrativer Interviews ist die Unterscheidung unterschiedlicher Textsorten, von Schütze und Kallmeyer auch als „Kommunikations-schemata der Sachverhaltsdarstellung“ (Kallmeyer und Schütze 1977, S. 160) bezeichnet. Als elementare Kommunikationsformen unterscheiden sie das Erzählen, Beschreiben und Argumentieren. Während Erzählungen sich dadurch definieren, dass „singuläre Abläufe aus der Retrospektive als sich prospektiv entwickelnd dargestellt werden“ (Kallmeyer und Schütze 1977, S. 201) und soziale Einheiten als Handlungs- und Ereignisträger auftraten, würden sich Beschreibungen durch ihre statische Struktur auszeichnen. Soziale Einheiten sind also in Beschreibungen keine Handlungs- und Ereignisträger, wie sie es in Erzählungen sind, sondern Träger für Merkmale und Sozialbeziehungen. Damit würden die Vorgänge in Beschreibungen gewissermaßen eingefroren (Kallmeyer und Schütze 1977, S. 201). Eine Definition der Textsorte der Argumentation findet sich in einem späteren Aufsatz (Schütze 1987), wiederum in Abgrenzung zur Erzählung. Wie auch in der Beschreibung kommt es bei der Argumentation zu keinem Übergang zwischen zwei Zuständen über eine zeitliche Schwelle, d. h. auch sie sind statisch. In argumentativen Textsorten würden „stets ‚Quasi-Allsätze‘ mit (im Vergleich zum narrativen Kontext relativ) allgemeinen Prädikaten in behaupteter und/oder begründender Funktion“ (Schütze 1987, S. 148) auftauchen.

Ausgehend von dieser Unterscheidung nach Textsorten schreibt Schütze den Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen für die Rekonstruktion vergangener sozialer Prozesse besondere Bedeutung zu.¹⁰⁰ Dies gilt insbesondere für die Stegreiferzählung eigenerlebter Erfahrung. Mit Stegreiferzählungen sind unvorbereitete und spontane Erzählungen gemeint, bei denen die Spontanität des Erzählens eine kalkulatorische Vorstrukturierung unterbinde. Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen seien diejenigen sprachlichen Texte, welche „die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren: d. h. insbesondere seine Zeit-, Orts- und Motivationsbezüge, seine elementaren und höhersymbolischen Orientierungskategorien, seine heteronomen Systembedingungen, seine Planungsstrategien, seine Basispositionen und seine Planungs- und Realisierungskapazitäten“ (Schütze 1977, S. 1). Diese Annahme über das Verhältnis von Erfahrungs- und Erzählkonstitution wurde, unter der Bezeichnung als Homologie-Annahme, von Kritiker:innen Schützes infrage gestellt (zur Kritik Schützes siehe (3.4.2)).

100 Die besondere Bedeutung der Erzählung zur Vermittlung erfahrener Ereignisse wird von Schütze auf das Geschichtenerzählen als elementar universale Kulturtechnik mit eben jenem Zweck zurückgeführt (Schütze 1976a, S. 189).

Das Stegreiferzählen eigenerlebter Geschichten, so die zentrale Annahme von Schütze, sei „in seinen narrativen Darstellungsgehalten und in seiner umfassenden Geschichtengestaltung“ (Schütze 1987, S. 94) tendenziell nicht durch die Interaktions- und Sozialbeziehung der Interaktions- und das heißt auch Interviewpartner:innen gesteuert,¹⁰¹ „sondern vom Gehalt und der Aufschichtung der eigenen Erlebnisse in einer umgreifenden lebensgeschichtlichen Erfahrungsform und der entsprechenden Innenwelt des Gedächtnisses – eigener Erlebnisse, die der Informant als einer der Ereignisträger der erlebten Geschichte oder gar als zentraler Geschichtenträger selbst erlebt hat“ (Schütze 1987, S. 94).

Das heißt also, dass es nach Schütze gerade das Erzählen von Stegreiferzählungen ist, das sich aufgrund seiner Strukturierung an der Erlebnisaufschichtung zur Rekonstruktion vergangener sozialer Prozesse eignet (ausführlich Schütze 1976b, 1987). Begründet wird die Orientierung des Stegreiferzählens eigenerlebter Erfahrungen an der Erlebnisaufschichtung der Erzählenden auch über sogenannte Zugzwänge des Erzählens.¹⁰² Insbesondere in längeren Stegreiferzählungen wirkten, so die empirisch gesättigte Annahme, mit dem Gestaltschließungs-, dem Kondensierungs- und dem Detaillierungszwang drei Zugzwänge des Erzählens. Die Zugzwänge des Erzählens ergäben sich daraus, dass es sich bei der Interviewsituation um eine Interaktionssituation handelt, in der eine Sprecherin einem Zuhörer von einem Ereigniszusammenhang berichtet, in den der Zuhörer nicht involviert gewesen ist (Schütze 1976a, S. 224).

Der *Gestaltschließungszwang* bewirke, dass der Gesamtzusammenhang der erlebten Geschichte durch den Interviewten dargestellt werden muss. Das heißt, dass der Interviewte „alle wichtige[n] Teilereigniszusammenhänge in der Erzählung“ (Schütze 1976a, S. 224) zur Verständlichkeit und Ausgewogenheit der

101 Dass bedeutet allerdings nicht, dass Schütze den Interaktionscharakter des narrativen Interviews nicht berücksichtigt. Es ist gerade dieser Interaktionscharakter, der nicht nur notwendige Bedingung für die Entstehung des Interviews ist, sondern auch für das Erzählen von Geschichten (Schütze 1976a, S. 182, 1984). Insofern konzipiert Schütze das narrative Interview im Hinblick auf dessen Interaktionscharakter. Allerdings, so das Argument, biete das Erzählen die Möglichkeit, dass der oder die Erzähler:in sich unbeeinflusst der „innere[n] Form der eigenen Erlebnisaufschichtung in der freien Darstellungsgestaltung“ hingibt und sich damit nur an der „persönlichen Präsentationslinie orientiert“ (Schütze 1987, S. 39). Anders hingegen verhält es sich nach Schütze mit anderen Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, insbesondere den Argumentationen. Sie seien stärker bestimmt von imaginierten oder faktischen Reaktionen der zuhörenden Forscher als Interaktionspartner:innen (Schütze 1984, S. 79).

102 Zugzwänge finden sich nicht nur im Erzählen, sondern auch in Beschreibungen und Argumentationen. Empirisch herausgearbeitet und veranschaulicht wurden die Zugzwänge der Sachverhaltsdarstellung von Kallmeyer und Schütze (1977) anhand von Alltagsgesprächen. Den Begriff des Zugzwangs entlehnt Schütze dem Schach. Mit ihm soll zum Ausdruck gebracht werden, dass eine innere Notwendigkeit oder ein mentaler Zwang vorliege, in eine bestimmte Richtung zu handeln, ähnlich dem „turn taking“ (Schütze 2016b).

Darstellung ausführt. Der *Kondensierungszwang* trägt dem Umstand Rechnung, dass in Face-to-Face Interaktionen nur begrenzt Zeit zur Verfügung steht. Deshalb müssen und können für die Erzählung nur die wesentlichen und für das Verständnis notwendigen Ereignisse, „das Ereignisgerüst der erlebten Geschichte“ (Schütze 1976a, S. 224), ausgewählt werden. Diese Reduktion auf vermeintlich relevante Inhalte gibt zugleich Hinweise auf die Relevanzsysteme der Erzählenden. Schließlich bewirke der *Detaillierungszwang*, dass sich die Erzählenden mit ihren narrativen Sätzen an der Chronologie der Ereignisse des historischen Gesamtzusammenhangs orientieren, mitsamt damaliger Handlungsmotivation und der Bewertung von Erfahrungen. Dabei müssen sie genügend Details einfließen lassen, damit die Zuhörenden die eigentliche Geschichte nachvollziehen können (Schütze 1976a, S. 225). So führe das Erzählen eines wichtigen Ereignisses A zum Erzählen eines damit verknüpften und auf dieses Ereignis entweder kausal oder intentional folgenden Ereignisses B, sofern die intentionale oder kausale Logik der Erzählung aufrechterhalten werden soll (Schütze 1982, S. 583).

Auf diesen grundlagentheoretischen Erkenntnissen fußend entwickelt Schütze das narrative Interview. Er konzipiert ein zweiteiliges Interviewformat bestehend aus einer Haupterzählung und einem Nachfrageteil. Über eine Eingangsfrage soll eine Stegreiferzählung eigenerlebter Erfahrungen in Gang gesetzt werden, bei der sich die Rolle des oder der Zuhörenden vornehmlich auf erzählunterstützende Signale beschränkt. Nach Abschluss der Erzählung sollte der oder die Interviewende über narrative Nachfragen weiter zum Erzählen anregen.

Die weitere Erzeugung von Narrationen steht im Zentrum des Nachfrageteils. Sie kann gelingen etwa über den Bezug auf Erzählstücke, die in der Haupterzählung zur Sprache kamen. Erst in der Schlussphase des Interviews sollten Einstellungs- und Meinungsfragen stehen, da die mit solcherlei Fragen evozierten Theoriestücke (Argumentationen) vor allem sekundäre Legitimationen darstellten. Solche sekundären Legitimationen aber würden vornehmlich einer nachträglichen Plausibilisierung des eigenen Handelns dienen und wären für die Rekonstruktion der zu einem bestimmten Zeitpunkt aktuellen Handlungswirklichkeit weit weniger interessant (Schütze 1977, S. 30).

Zur Weiterentwicklung des narrativen Interviews

Bereits in den methodischen Reflexionen zu den Interaktionsfeldstudien aber verweist Schütze (1977) auf weitere mögliche Einsatzbereiche des narrativen Interviews und nennt das narrative Experteninterview, das narrative Interview zu Statuspassagen sowie das narrative Interview zu Biografien.¹⁰³ Damit umreißt er

103 Schütze verweist zudem in selbigem Aufsatz auf den Einsatz des narrativen Interviews für die Untersuchung von Gruppen, etwa der Familie, und rückt diesen Anwendungsbereich in die Nähe der Gruppendiskussion (Schütze 1977, S. 5).

weitere Anwendungsmöglichkeiten,¹⁰⁴ die in späteren Studien empirisch erprobt und methodologisch ausgearbeitet wurden – das autobiografisch-narrative Interview dann insbesondere von Schütze selbst. In Interaktionsfeldstudien konnte sich das narrative Interview nicht durchsetzen, auch weil kaum Interaktionsfeldstudien durchgeführt wurden. Es hat sich vor allem für die Untersuchung von Biografien als „autobiografisch-narratives Interview“ (siehe 3.4.2), aber auch in Form „teilnarrativer Interviews“ (Helfferich 2011, S. 179) beziehungsweise „narrativ fundierter Interviews“ (Nohl 2017, S. 3) etabliert.¹⁰⁵

Als teilnarratives Interview bezeichnet Helfferich solche Formate, in denen wiederholt narrative Teilerzählungen evoziert werden. Nohl hingegen benutzt den Begriff der narrativ fundierten Interviews und verweist dabei exemplarisch auf die Erhebungsverfahren des problemzentrierten Interviews von Andreas Witzel und des Experteninterviews¹⁰⁶ von Michael Meuser und Ulrike Nagel. Diese seien zwar leitfadengestützt, aber dennoch erzählgenerierend konzipiert (Nohl 2017, S. 3–4).

Das narrative Interview, das narrativ fundierte Interview oder das teilnarrative Interview sind also keineswegs mit dem autobiografisch-narrativen Interview gleichzusetzen. Mit dem Begriff des „Narrativen“ werden unterschiedliche Interviewformate etikettiert, wobei zwar zumeist auf Schütze und seine grundlagentheoretischen Annahmen rekurriert wird, sich aber die Frage stellt, ob sich diese Annahmen auf ebenjene Formate übertragen lassen. „Narrative Teilerzählungen“ wie auch narrative Fragen in Experteninterviews sind zumeist keine längeren Stegreiferzählungen, sondern eher das, was Schütze als „Stegreif-Darbietungen [...] kürzerer Episoden“ (Schütze 1982, S. 574) bezeichnet. Fraglich ist außerdem, ob sich solche narrativen Teilerzählungen für eine „unerwartete und unbeabsichtigte Totalisierung auf einen größeren Ereigniszusammenhang“ (Schütze 1982, S. 574) eignen, was nach Schütze eine weitere Voraussetzung gelingender Stegreiferzählungen ist.

Abzugrenzen ist das autobiografisch-narrative Interview nicht nur von anderen Formen „narrativer“ Interviews, sondern auch vom biografischen Interview. So finden sich in der (soziologischen) Biografieforschung diverse Interviewformen, etwa Leitfadeninterviews, Oral-History-Interviews oder stärker dialogisch konzipierte Interviewformen wie das rekonstruktive Interview (zum Überblick Fuchs-Heinritz 2009).

104 Einen Überblick über die Einsatzbereiche des narrativen Interviews bietet Küsters in Kapitel 5 (2009).

105 Hermanns weist bereits früh darauf hin, dass „der Begriff des ‚narrativen Interviews‘ überstrapaziert und für offene Interviews verwendet“ wird (1991, S. 183).

106 Ähnlich vielfältig sind die Auffassungen darüber, was ein Experteninterview ist. Dessen Konzeptionen divergieren ebenfalls stark (siehe Bogner et al. 2014, S. 2 f.).

3.4.2 Das autobiografisch-narrative Interview

Schütze selbst hat für die Untersuchung von Biografien mit seiner Entwicklung eines autobiografisch-narrativen Interviews Anfang der 1980er Jahre methodologische Grundlagen geschaffen, indem er wesentliche Überlegungen seiner vorherigen empirischen Arbeiten auf Biografien übertrug und weiterentwickelte. Dabei schließt die Entwicklung des autobiografisch-narrativen Interviews wie auch das von Schütze damit einhergehend entwickelte Auswertungsverfahren der sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse – von anderen auch als Narrationsanalyse bezeichnet – unmittelbar an die Überlegungen zum narrativen Interview, aber auch an gemeinsam mit Kallmeyer durchgeführte konversationsanalytische Studien an. Dies gilt insbesondere für die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens, die in früheren Arbeiten hinsichtlich alltagsweltlicher Interaktionszusammenhänge untersucht wurden (Kallmeyer und Schütze 1977). In diesen alltagsweltlichen Interaktionszusammenhängen wie auch in den Interaktionsfeldstudien schienen autobiografische Komponenten kognitiver Figuren lediglich auf, sodass Schütze autobiografische Stegreiferzählungen in Reinform erhob und analysierte, um die autobiografische Komponente kognitiver Figuren prononcierter herauszuarbeiten (Schütze 1983a, 1984). Aus diesen Arbeiten, zu nennen sind darüber hinaus empirische Studien aus Schützes Umkreis und insbesondere diejenigen von Riemann (1987), entwickelten sich die grundlagentheoretischen Überlegungen des autobiografisch-narrativen Interviews.

Die erzähltheoretischen Grundlagen des autobiografisch-narrativen Interviews

Das autobiografisch-narrative Interview baut auf den in Stegreiferzählungen wirksamen *Zugzwängen des Erzählens* und der Unterscheidung unterschiedlicher *Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung* sowie der damit verbundenen Privilegierung von Erzählungen auf. Schütze entwickelt diesbezüglich vor allem Überlegungen zu *kognitiven Figuren* weiter. Unter kognitiven Figuren verstehen Schütze und Kallmeyer Strukturierungsprinzipien der Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Sie strukturieren „formal-pragmatisch“, d. h. nicht inhaltlich, Erzählungen wie auch Beschreibungen und Argumentationen, wobei die Autoren in ihrer Untersuchung von aufgezeichneten Alltags- und Interviewkommunikationen Erzählungen und Beschreibungen fokussieren. Kognitive Figuren, worunter sie insbesondere soziale Einheiten, soziale Situationen, soziale Relationen und soziale Ereignisse verstehen, werden in die Nähe von soziologischen Konzepten der Typen nach Alfred Schütz oder sozialen Kategorien nach Harvey Sacks gerückt (Kallmeyer und Schütze 1977).

Nun analysiert Schütze kognitive Figuren in späteren Arbeiten also anhand von autobiografischen Stegreiferzählungen. Er versteht die kognitiven Figuren als

wesentliches Organisationsprinzip lebensgeschichtlicher Erfahrungsrekapitulation, gemeinsam mit den Zugzwängen des Erzählens (Schütze 1984, S. 114). So wie die Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellungen grundsätzlich spezifischer Ordnungsprinzipien bedürften, seien diese in spezifischer Ausgestaltung auch für die autobiografische Erfahrungsrekapitulation grundlegend. Die kognitiven Figuren würden eingeübt in der frühen Phase der Ontogenese, und als kognitive Figuren des Stegreiferzählens seien sie „die elementarsten Orientierungs- und Deutungsraster für das, was in der Welt an Ereignissen und entsprechenden Erfahrungen aus der Sicht persönlichen Erlebens der Fall sein kann und was sich die Interaktionspartner als Plattform gemeinsamen Welterlebens wechselseitig als selbstverständlich unterstellen“ (Schütze 1984, S. 80). Diese interaktive Einübung mache sie zum Bestandteil grundlegender Erzählkompetenzen von Erwachsenen.

Für das autobiografische Stegreiferzählen komme nach Schütze folgenden vier kognitiven Figuren besondere Bedeutung zu. Das sind erstens Biografieträger, Ereignisträger und ihre Beziehung untereinander, zweitens die Erfahrungs- und Ereigniskette, drittens die sozialen Rahmen und viertens die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte (die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Schütze 1984, 2016b).¹⁰⁷

In autobiografischen Erzählungen kommt dem oder der Erzähler:in als Biografieträger:in zentrale Bedeutung zu. Die Biografieträger:innen sind Agenten ihres Lebens, sie handeln und reagieren auf Erfahrungen und Ereignisse. Und obwohl sich die Biografieträgerin im Laufe der Zeit permanent verändert, bleibt sie als Erzählerin identisch. Diese Differenz zwischen damaligem Erleben und gegenwärtiger Perspektive treten mehr oder weniger elaboriert hervor. Wenn sie reflektiert werden, dann zeigen sie sich in reflexiver Weise in argumentativen Kommentaren; wenn solche Konzepte über den eigenen Wandel fehlen, dann schlagen sie sich dennoch implizit im Erzähltext nieder.

Neben dem oder der Biografieträger:in kommen weitere Ereignisträger:innen vor. Sie werden in der autobiografischen Stegreiferzählung zumeist über beschreibende Kurzcharakteristika eingeführt. Ereignisträger:innen sind soziale Einheiten, die auf Ereignisse einwirken oder diese mitverursachen, die für den oder die Biografieträger:in von lebensgeschichtlicher Bedeutsamkeit sind. Auch nicht-menschliche soziale Einheiten kommen als Ereignisträger:in infrage, wie schwere Krankheiten oder ein geliebtes Haustier. Besondere Bedeutung schreibt Schütze Interaktionsgegnern wie signifikanten Anderen, biografischen Sachverwaltern, aber auch lebensgeschichtlichen Konkurrenten zu. Der oder die Biografieträger:in stehe mit anderen Ereignisträger:innen in einem „Geflecht grundlegender und sich wandelnder sozialer Beziehungen“ (Schütze 1984, S. 85), wobei

107 In späteren Arbeiten führt Schütze statt vier kognitiver Figuren sechs an, wobei diese Differenz daher rührt, dass Schütze in den späteren Arbeiten die Biografie- und Ereignisträger getrennt als je eigenständige kognitive Figuren anführt und auch die Verknüpfung narrativer Segmente („concatenation of narrative segments“) als eigenständige kognitive Figur aufführt (Schütze 2016b).

die Umgestaltung sozialer Beziehungen im autobiografischen Erzählen eine wesentliche Erzähllinie bilde.

Als zweite kognitive Figur führt Schütze die Erfahrungs- und Ereigniskette an. Autobiografisches Stegreiferzählen beziehe sich auf eine Abfolge von Zustandsänderungen des oder der Biografieträger:in (Erfahrungskette), die mit der Einbindung in chronologisch nacheinander geordnete Einzelereignisse (Ereignisketten) zusammenhänge. In einer gelungenen Stegreiferzählung würden sich einzelne Erzählsätze in selbstständigen Erzählsegmenten zu Teilphasen lebensgeschichtlicher Prozessabläufe zusammenfügen. Diese Teilphasen, die zeitliche Grenzen aufweisen und sich durch eine spezifische Haltung der Erzählenden gegenüber ihren lebensgeschichtlichen Erlebnissen auszeichnen, bezeichnet Schütze als Prozessstrukturen des Lebensablaufs. Vier Arten von Prozessstrukturen werden von ihm unterschieden: biografische Handlungsschemata, institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse (Schütze 1984, S. 92).

Die dritte kognitive Figur ist für Schütze der soziale Rahmen. In diesem finden lebensgeschichtliche wie auch andere soziale Prozesse statt. Das können Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus oder soziale Welten sein. Diese sozialen Rahmen können spezifische soziobiografische Prozesse behindern oder fördern. Den Erzählenden können soziale Rahmen als „intentional fassbare Vorstellungs- und Orientierungshorizonte“ bewusst zugänglich sein oder sie liegen „jenseits [der] Aufmerksamkeitsspannweite, -tiefe und -breite des Biografieträgers und autobiographischen Erzählens“ (Schütze 1984, S. 98–99).

Die vierte kognitive Figur ist nach Schütze die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte. Sie wirkt als makrostrukturelles Ordnungsprinzip der autobiografischen Stegreiferzählung. Die Erzählenden orientieren sich in ihren lebensgeschichtlichen Erzählungen an einer Gesamtgestalt. Diese Gesamtgestalt versteht Schütze als soziales Phänomen, das im durkheimischen Sinne soziale Zwänge ausübt auf die Biografieträger:innen wie auch ihre Interaktionspartner:innen, selbst wenn ihnen diese Zwänge nicht bewusst sein sollten. Analytisch unterscheidet Schütze in der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte einen von den Erzählenden thematisierten Aspekt, den er „autobiographische Thematisierung“ nennt, und eine faktische Ordnungsstruktur, die er als „biographische Gesamtformung“ bezeichnet. Die „autobiographische Thematisierung“ stellt den Standpunkt dar, von dem aus die Biografieträger:innen ihre Lebensgeschichte erzählen (Modalität, Moral usw.). Nach Schütze lassen sich unterschiedliche Kombinationen lebensgeschichtlicher Grundmuster unterscheiden. Die Kombination dieser Grundmuster ergibt einen Gesamtzusammenhang, der sich von Sozialwissenschaftler:innen herausarbeiten lässt und den Schütze als „biographische Gesamtformung“ bezeichnet. Keinesfalls müssen die autobiografische Thematisierung und die biographische Gesamtformung miteinander übereinstimmen.

Die kognitiven Figuren sind für Schütze indes nicht lediglich ein Phänomen zur formalen Strukturierung des narrativen Textes, sondern auch eines der

soziobiografischer Realität. „As an elementary means to recapitulate personal experience of social (or socio-biographical) reality the communicative scheme of narration has to express and to depict basic features of that reality. Social reality is the reality of the members of the everyday world of existence who shape that world, but at the same time live up to its expectations“ (Schütze 2016b, S. 97).¹⁰⁸

Man kann die kognitiven Figuren als empirisch fundiertes, theoretisches Modell begreifen. Die Annahme dieses Modells ist, dass es elementare kognitive Ordnungsprinzipien gibt, die während der frühen Ontogenese interaktiv eingeübt werden und die Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung wie auch die autobiografische Erfahrungsrekapitulation steuern. Schütze schreibt ihnen einen doppelten Realitätsstatus zu, als Ordnungsprinzip des alltäglichen Erlebens und Wahrnehmens sowie als Ordnungsprinzip in der Darstellung des narrativen Textes des autobiografischen Stegreiferzählens.

Die Umsetzung autobiografisch-narrativer Interviews in der Erforschung von Wissenschaftskarrieren und sozialer Mobilität

Mit der Entwicklung vom narrativen hin zum autobiografisch-narrativen Interview hat Schütze zwar die grundlagentheoretischen Annahmen über die das autobiografische Stegreiferzählen strukturierenden kognitiven Figuren weiterentwickelt. In seiner grundsätzlichen Struktur aber hat sich das Erhebungsverfahren dadurch kaum verändert. Ziel des Interviews bleibt es, eine Stegreiferzählung eigenerlebter Erfahrungen hervorzurufen, nur dass der Gegenstand die Autobiografie ist.

Für das Interview selbst lassen sich drei Hauptteile unterscheiden.¹⁰⁹ Der erste Hauptteil umfasst die autobiografisch orientierte Erzählaufforderung und die daran anschließende autobiografische Anfangserzählung. Nach Abschluss der Anfangserzählung folgt der zweite Hauptteil mit einem narrativen Nachfrageteil und dann der dritte Hauptteil, in dem das Beschreibungs- und Theoriepotenzial ausgeschöpft wird (Schütze 1983a). Diesen drei Hauptteilen sind Vor- und Nachgespräche vor- und nachgelagert.¹¹⁰ Im Vergleich zum oben dargestellten narra-

108 Die kognitiven Figuren lassen sich in einem solchen Verständnis auch in die Nähe einer meadschen Konzeption des inneren Bewusstseins als Import sozialer Organisation der Außenwelt verstehen: „Inner consciousness is socially organized by the importation of the social organization of the outer world“ (Mead 1912, S. 406).

109 Es gibt andere Versuche der Systematisierung, in denen zwischen zwei und fünf Phasen unterschieden werden. Heiser (2018) etwa unterscheidet mit der Vorbereitungsphase, der Initiierung des Interviews, der Stegreiferzählung, der Nachfragephase und der Nachbearbeitungsphase fünf Phasen narrativer Interviews. Rosenthal etwa unterscheidet in einer groben Gliederung zwei Phasen, eine Erzählaufforderung und einen Nachfrageteil (Rosenthal 2015, S. 157). An anderer Stelle schreiben Rosenthal und Wolfram Fischer-Rosenthal (1997, S. 140) von vier Phasen.

110 Davon zu unterscheiden und dem wiederum vorgelagert ist der Feldzugang (3.3).

tiven Interview ergänzt Schütze den auf Beschreibungs- und Theoriepotenziale abzielenden Nachfrageteil im autobiografisch-narrativen Interview.

Das Vorgespräch zeichnete sich in dieser Studie aus über eine Phase des „Smalltalks“ sowie den erneuten Verweis auf den Audiomitschnitt und Ausführungen zur Datenschutzerklärung sowie deren Unterzeichnung. In der Thematisierung der Datenschutzerklärung wurde auch auf Schwierigkeiten der Anonymisierung in Elitefeldern verwiesen und darauf, dass es deshalb keine biografischen Fallportraits oder anderweitige umfängliche Falldarstellungen geben werde, da diese die Identifikation von Individuen erleichterten.

Von diesem Vorgehen wurde selten abgewichen, auch wenn es Ausnahmen gab, bei denen mitunter wesentlich längere Vorgespräche geführt wurden.¹¹¹ In der Regel aber wurde darum gebeten, vertiefende Nachfragen zum Forschungsvorhaben nach dem Interview zu besprechen, um durch Ausführungen zur Studie die Gesprächsinhalte nicht allzu stark zu strukturieren. Damit also sollte der Anspruch erfüllt werden, der Relevanzsetzung der Gesprächspartner:innen zu folgen, auch wenn bereits die Rahmung des Forschungsvorhabens die biografischen Erzählungen notwendigerweise strukturiert.

Das Interview selbst beginnt mit einer Erzählaufforderung und der Haupterzählung. Beim autobiografisch-narrativen Interview wird die Erzählaufforderung ausgerichtet an der gesamten Lebensgeschichte oder spezifischen lebensgeschichtlichen Phasen (Schütze 1983a; Rosenthal 2015). Die Erzählaufforderung für diese Studie vermied die Adressierung lebensgeschichtlicher Phasen und adressierte die gesamte Lebensgeschichte. Die Eingangsfrage¹¹² wurde in Orientierung an Rosenthal (2015) formuliert. Sie lautete:

„Ich würde Sie bitten mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen, alle Erlebnisse, die Ihnen persönlich wichtig sind. Sie können sich dafür so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Währenddessen würde ich einfach zuhören und mir ein paar Sachen notieren, wenn das in Ordnung ist, und später noch einmal auf einige Aspekte zurückkommen.“

111 Ein Vorgespräch stach dabei besonders hervor, nicht zuletzt aufgrund seines zeitlichen Umfangs. Nach Ankunft am Interviewort wurde der Interviewer auf Kaffee und Kuchen in einem ansässigen Universitätscafé eingeladen und, wenn auch nicht einer expliziten autobiografischen Erzählaufforderung entsprechend, nach seiner eigenen Biografie befragt. Damit geht der Interviewer mit seiner eigenen biografischen Kommunikation in Vorleistung. Es ließe sich, auch mit Blick auf das konkrete Interview, vermuten, dass diese eigene biografische Selbstthematisierung Vertrauen zwischen Interviewer und Interviewtem schafft.

112 Für die ersten beiden Interviews zielte die Erzählaufforderung noch auf die Familien- und Lebensgeschichte, wurde dann aber auf die Frage auf die Lebensgeschichte beschränkt, um zu vermeiden, dass durch zwei Erzählimpulse widerstrebende Erzählungen evoziert werden. Im Wortlaut variieren die Erzählaufforderungen geringfügig voneinander. Mitunter wurden sie von Nachfragen unterbrochen, sodass es bereits in der Frageformulierung zur Ratifizierung kommt.

Auch wenn die Erzählaufforderung also keinerlei Themenbeschränkung transportierte, so finden lebensgeschichtliche Interviews nicht im luftleeren Raum statt. Sie werden durch den Feldzugang und vorherige Kommunikationen mitstrukturiert (siehe zum Feldzugang 3.3). Teilweise wurde die Erzählaufforderung unmittelbar aufgenommen, mitunter folgte eine knappe Ratifizierungsphase. In Ratifizierungsphasen wurde die Eingangsfrage ausgehandelt, etwa hinsichtlich des den Forscher interessierenden Gegenstandsbereichs. Zumeist betraf das die Frage danach, was denn überhaupt erzählt werden solle, worauf der Fokus der Lebensgeschichte liegen solle. In der Regel wurde darauf verwiesen, dass ihn dasjenige interessierte, was für den Interviewten persönlich wichtig sei. In seltenen anderen Fällen, sofern die Interviewten erneut darauf verwiesen, dass sie doch wissen müssten, was mich interessierte, wurde darauf verwiesen, dass mich ihre ganze Lebensgeschichte interessiere, aber vor allem ihre akademische Laufbahn.

Während der Haupterzählung kommt dem Interviewer die Aufgabe zu, sich vornehmlich auf das Zuhören zu beschränken und die Erzählerin kommunikativ zu bestärken, d. h. zustimmend zu nicken und sprachlich wie parasprachlich Interesse zu signalisieren. Diese Forderung nach Zurückhaltung respektive Zustimmungssignalen allerdings hat seine Grenzen. Sofern der oder die Erzählende eine gemeinsame Verständigungsbasis unterstellt, etwa um sich aus den der Erzählkommunikation innewohnenden Ökonomietendenzen weitere Detaillierungen zu ersparen, ist der Interviewer bei inhaltlichen Unterstellungen angehalten sein mangelndes Verstehen auszudrücken (Schütze 1977, S. 14 ff.). Auch dies sollte parasprachlich erfolgen, über einen fragenden Gesichtsausdruck oder Ausrufe des Erstaunens, nicht aber auf explizites Nachfragen hinauslaufen (ebd.).

Die Haupterzählung wird von den Interviewten mit einer Erzählkoda beendet, etwa „das waren so die wichtigsten Dinge aus meiner Sicht“ (K, sA, EW). Sie divergierten in ihrem Umfang stark. Die kürzeste Eingangserzählung, allerdings eine Ausnahme darstellend, umfasste knapp sechs Minuten, die längste etwa 2 Stunden. Mit der Erzählkoda wird der Abschluss der Haupterzählung markiert und der *Nachfrageteil* eingeleitet. Nach Schütze (1983a) lässt er sich unterteilen in einen narrativen und einen auf Beschreibungen und Argumentationen abzielenden *Nachfrageteil*. Dieser narrative *Nachfrageteil* schließt an in der Haupterzählung Erwähntes an.¹¹³ Dies bezieht sich auf das „tangentielle Erzählpotential“, also (angedeutete) Ausführungen, die aufgrund ihrer vermeintlichen Unwichtigkeit nicht weiter expliziert wurden, die zu abstrakt präsentiert wurden, die dem

113 Als Gegenstand eines solchen Nachfragens verstehe ich auch solche Fragen, die sich auf Aspekte beziehen, die nicht in der Haupterzählung, sondern bei Vorab-Gesprächen thematisiert wurden. Forschungspraktisch allerdings habe ich solche Fragen zumeist ans Ende des internen *Nachfrageteils* (Rosenthal 2015, S. 164) gestellt.

Interviewer nicht plausibel oder undurchsichtig erschienen (Schütze 1983a). Wichtig sei dabei, dass die formulierten Fragen eine narrative Ausrichtung haben und den Erzählvorgang wiederherstellen, nicht aber auf Einstellungen und Meinungen abzielen und damit das Sachverhaltsschema der Argumentation ansprechen, da ansonsten kaum Erzählungen evoziert würden (Schütze 1983a; insbesondere Rosenthal hat an der Weiterentwicklung erzählgenerierender Frageformulierung gearbeitet, siehe dazu Rosenthal 2015, S. 163, 1995, S. 203 f.). Der zweite Nachfrageteil zielt nach Schütze ab auf „die Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst“ (Schütze 1983a, S. 285). Dafür werden Warum-Fragen sowie Fragen nach wiederkehrenden Abläufen und abstrahierenden Zustandsbeschreibungen gestellt.

Hinsichtlich der Nachfrageteile bricht mein Vorgehen mit dem von Schütze vorgeschlagenen und orientiert sich stattdessen an einer rosenthalschen Konzeption. Der narrative Nachfrageteil Schützes gleicht der Konzeption Rosenthals; es geht um erzählgenerierende Nachfragen, die unmittelbar an das „tangentielle Erzählpotential“ der Haupterzählung anschließen. Ein Unterschied besteht hinsichtlich der dritten Phase. Hier wurden in Anlehnung an Rosenthal,¹¹⁴ sofern möglich, über narrative Nachfragen diejenigen Themenbereiche angesprochen, die für die eigene Forschung relevant erschienen, aber nicht vom Befragten thematisiert wurden. Es handelt sich damit gewissermaßen um externe, narrative Nachfragen. Dies können vorab formulierte Fragen zum Forschungsgegenstand sein, die zwar den Interviewer interessieren, denen aber vom Interviewten in seiner Ausführung selbst keine Relevanz zugeschrieben wurde.

Die stärkere Orientierung an Rosenthal geht also mit einem Verzicht auf den auf Beschreibungen und Eigentheorien abzielenden Teil Schützes einher und zielt stattdessen auf weitere erzählgenerierende, wenn auch externe, Nachfragen ab (Rosenthal 1995, S. 205, 2015, S. 162). Ein solches Vorgehen begründet sich in dem hohen Anteil von Beschreibungen und Argumentationen in einigen der von mir geführten Interviews (Blome 2017b) wie auch in den Studien über Erzählkompetenz von aus hochreflexiven Berufsfeldern stammenden Akteuren. Eine konsequent narrativ orientierte Nachfragetechnik stellte den Versuch dar, mit argumentativen Darstellungsschemata zu brechen und Erzählungen anzuregen, etwa indem bei argumentativen oder beschreibenden Ausführungen nach konkreten Erlebnissen gefragt wurde. Zudem wurde anekdotisches Wissen, das von Interviewten mitunter abgewertet wurde, in der Aushandlung im Interview explizit aufgewertet.

114 Rosenthal unterscheidet die Erzählaufforderung und eine daran anschließende „autonom gestaltete Haupterzählung oder Selbstpräsentation“ (Rosenthal 2015, S. 157) von einem erzählgenerierenden Nachfrageteil, der vorerst auf aus dem ersten Teil sich ableitende interne und dann auf extern eingeführte Nachfragen abzielt.

Das hier beschriebene idealtypische Vorgehen ist forschungspraktisch nicht immer einzulösen, aus unterschiedlichen Gründen. In dieser Studie waren es vor allem zeitliche Restriktionen. Mitunter erstreckte sich die Haupterzählung der Erzählenden über die gesamte vorab vereinbarte Interviewzeit, sodass es – wenn auch in Ausnahmefällen – zu gar keinen weiteren Nachfragen mehr kam oder sich die Nachfragen aufgrund der geringen restlichen Interviewzeit auf vermeintlich besonders interessante Erzählpotenziale fokussieren mussten. Oder aber es wurden relativ früh im Nachfrageteil externe Nachfragen eingeführt, ohne das „tangentielle Erzählpotential“ ausgeschöpft zu haben.

Mit Abschluss des Nachfrageteils schließt auch das Interview ab. Darauf folgte eine weitere Phase des Smalltalks, die sich zwischen den Interviewpartner:innen sehr unterschiedlich gestaltete, auch in Abhängigkeit vom vorgelagerten Gespräch und anschließenden Terminen. Mitunter, wie bereits erwähnt, gestaltete sich dieser Abschluss aufgrund zeitlicher Restriktionen sehr knapp, sodass sie sich mehr oder weniger auf die Verabschiedung beschränkte. In anderen Fällen folgten noch ausführliche Gespräche, teilweise mit Bezug auf die Ausführungen des Interviews, in anderen Fällen auch mit Bezug auf das Forschungsvorhaben. Meistens wurde das Aufnahmegerät erst danach abgeschaltet. Für alle Interviews aber wurden neben Beobachtungsprotokollen zum Interview auch Postskripte als Gedächtnisprotokolle angefertigt, in denen ebenjene Interaktionen schriftlich fixiert wurden (3.4.3).

Einige Tage nach den Interviews wurden die Interviewpartner:innen kontaktiert und nach den Erfahrungen mit dem Interview gefragt. Dieses Vorgehen schließt an eine rosenthalsche Prämisse an, dass das autobiografisch-narrative Interview – ob intendiert oder nicht – eine erhebliche lebenspraktische Intervention sei (Loch und Rosenthal 2002; Rosenthal 2015, S. 164). Wenn dem auch mitunter zuzustimmen ist, dann hat die Intensität lebenspraktischer Intervention des Interviews vermutlich auch mit den Forschungsgegenständen der beiden Autorinnen (sexualisierte Gewalt, familiäre und biografische Traumata) zu tun. Zumindest bei den von mir geführten Interviews erschien anschließend äußerst selten Kommunikationsbedarf, wie sich aus den Antworten der Interviewpartner:innen ableiten ließe. In einigen seltenen Fällen aber setzte sich die Kommunikation nach dem Interview fort, dann aber vornehmlich mit Bezug auf eine wissenschaftlich-inhaltliche Dimension.

Die Dauer der Interviews variiert zwischen einer und drei Stunden. Fast alle Interviews wurden in den Büros der jeweiligen Interviewpartner:innen geführt. Zwei Ausnahmen waren Interviews mit emeritierten Professor:innen. Sie wurden bei sich zu Hause interviewt. Die Privatheit der Räume, sowohl des eigenen Büros als auch der eigenen Wohnung, hat nicht nur den forschungspragmatischen Vorteil, dass sich Aufnahmen aus geräuscharmer Umgebung besser verstehen und damit einfacher und genauer transkribieren lassen als dies in öffentlichen Orten wie Cafés der Fall wäre. Zudem ist die Abwesenheit weiterer Personen und

damit potenzieller Interaktionsstörungen sowie die Privatheit des Büros förderlich für gelungene Erzählungen. Interventionen stören den Erzählfluss (Fischer-Rosenthal und Rosenthal 1997, S. 144) und in privaten Räumen lassen sich auch vertrauliche Themen besser aufgreifen als in öffentlichen Räumen (zur Vertraulichkeit der Atmosphäre Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 87). Schließlich entlastet das Treffen in diesen Räumen, also in den je eigenen Büros, aber auch den eigenen Wohnungen, die Interviewpartner:innen zeitlich und logistisch; ein Aspekt, der Interviewzusagen zuträglich ist (Brandl und Klinger 2006, S. 54).

Zur Kritik an Schützes erzähltheoretischen Grundlagen

Abschließend wird auf die Kritik am autobiografisch-narrativen Interview eingegangen. Vor allem in den 1980er und 1990er Jahren wurden die erzähltheoretischen Annahmen Schützes kritisiert. Mit Bohnsack (2010, S. 100) ließe sich zwischen einer exmanenten und einer immanenten Kritik unterscheiden. Die exmanente Kritik stellt die methodologischen Grundannahmen des Verfahrens infrage. Die Diskussionen um die methodologischen Grundannahmen können hier nicht in Gänze rekonstruiert werden, dennoch soll knapp auf zentrale Kritikpunkte hingewiesen werden (zur Kritik an Schützes Annahmen und zur weiteren Diskussion siehe Corsten 1994; Nittel 2008; Küsters 2009). Davon unterscheiden lässt sich eine immanente Kritik. Sie zielt auf die (vermeintlichen) Grenzen des Verfahrens hinsichtlich spezifischer Ausprägungen von Erzählkompetenzen (Klasse, Alter usw.) und wird an dieser Stelle vor dem Hintergrund der Forschungsfragen aufgegriffen.

Die exmanente Kritik

Die Annahme Schützes, dass sich insbesondere Stegreiferzählung eigenerlebter Erfahrungen zur Rekonstruktion von in der Vergangenheit liegenden sozialen Prozessen eignen würden, war Gegenstand von Kritik. Kritiker:innen der „Homologie-These“ warfen Schütze vor, dass dieser davon ausgehen würde, dass sich mittels Erzählungen die objektiven Lebensereignisse respektive „Fakten“ rekonstruieren ließen. Dass diese Kritik Schütze nicht gerecht wird, haben andere Forscher:innen dezidiert herausgearbeitet (etwa Fischer-Rosenthal und Rosenthal 1997; Wohlrab-Sahr 2000, 2002; Bohnsack 2010, S. 100–104). Dennoch haben diese Diskussionen zur Klärung beigetragen. Es gehe Schütze vielmehr darum, dass Erzählungen diejenigen Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellungen seien, die *am ehesten* die Struktur der Erfahrungen reproduzieren würden. Das Beschreiben oder Argumentieren weise hingegen größere Distanz zu den damaligen Erfahrungen auf. Keinesfalls gehe es darum, vermeintliche „Fakten“ über die Biografie zu generieren, sondern, und hier soll Schütze nochmals zu Wort kommen, um Erfahrungen: „Erzählungen eigenerlebter

Erfahrungen sind diejenigen vom soziologisch interessierten faktischen Handeln und Erleiden abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns und Erleidens auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren“ (Schütze 1987, S. 14).

Aber auch dann, wenn man sich bei der Kritik der „Homologie-These“ auf Erfahrungen bezieht, so reflektiert Schütze durchaus die Differenzen zwischen Erfahrungen und deren narrativer Darstellung. Die Analyse autobiografisch-narrativer Stegreiferzählung erfolgt daher unter dem Gesichtspunkt der „pragmatischen Brechung“ (Schütze 1984, 2016b). Das heißt, dass die konstruierten Daten analysiert werden sollen vor dem Hintergrund ihrer Entstehung und ihres späteren Verwendungszwecks, den Erfahrungshintergründen der Interviewten, aber auch der sozialen Funktion der Erzählungen im Rahmen biografischer Strukturen.

Neben der Kritik an der Homologie-These lässt sich noch eine andere Linie exmanenter Kritik unterscheiden. Sie richtet sich nicht nur gegen die Erzähltheorie von Schütze, sondern gegen weite Teile der Biografieforschung. Dabei geht es um das Verhältnis von Text und sozialer Realität, d. h. die Frage, wie sich die biografischen Texte und daraus gewonnene Erkenntnisse zur sozialen Realität verhalten. Kritiker der Biografieforschung führen an, dass das biografische Interview lediglich Artefakte generieren würde (prominent Bourdieu 1990).

In den Ausführungen zur Stegreiferzählung und den kognitiven Figuren zeigte sich bereits, wie Schütze das Verhältnis des autobiografisch-narrativen Interviews zur sozialen Realität konzipiert. Für ihn führt der doppelte Realitätsstatus kognitiver Figuren dazu, dass er eine enge Beziehung annimmt zwischen der Logik der Alltagswelt und der textlichen Repräsentation autobiografischer Stegreiferzählungen (Schütze 2016b, S. 97–101), auch wenn er auf die Notwendigkeit der pragmatischen Brechung verweist. Wenngleich Schütze keine Bezugsgröße in dieser Diskussion ist, so findet sich durchaus eine Entsprechung zu seinen kognitiven Figuren in der Kognitiven Narratologie. Sie bildet einen Forschungszweig, der sich dezidiert mit dem Verhältnis von Kognitionen und Erzählen beschäftigt. Dabei soll sie das „Sosein von Erzählungen und ihren Wirkungsweisen nicht allein aus kulturhistorischen Konstellationen erklären“, sondern auch unter Bezugnahme auf „evolutionär funktionale Gesetzmäßigkeiten menschlicher Kognitionen“ (Wege 2017, S. 346). Anschließend an diesen Forschungszweig lässt sich die Annahme formulieren, dass die Arbeitsweise des Geistes bestimmten Strukturen folgt, die wiederum das Denken, das Gedächtnis, aber auch das Erzählen leiten. „The way our brain [...] processes information simply shapes our mental representation and thus from the very outset also shapes every external representation system with which these mental representations are socially communicated. That is, the experiential format of our mental life already determined the very first manifestations of human language, thus shaping language and many

of its properties itself. Thus, rather than speaking of ‚narrative thinking,‘ ‚narrative construction of experience,‘ a ‚narrative structure of empathy,‘ and the like, perhaps we should call narrative ‚mindlike speaking.‘ Conversely, language can be said to show kind of natural tendency to issue into experiential (‚narrative‘) formats, because it is based on the way we think, which in turn derives from the way self-propelled organisms gather and process environmental information“ (Mellmann 2012, S. 35).

Aber auch wenn man dem Argument des doppelten Realitätsstatus der kognitiven Figuren nicht folgt, lassen sich darüberhinausgehende Argumente dafür finden, dass sich der soziale Realitätsstatus biografischer Texte über die Interviewsituation hinaus erstreckt und also keinesfalls ein bloßes Artefakt ist (siehe 3.4). Deziert mit Bezug auf das autobiografisch-narrative Interview verweist Schütze darauf, dass dieses anschließt an strukturell ähnliche Formen biografischer Kommunikation, also Kommunikationssituationen, in denen autobiografisch erzählt wird. Zu nennen wären da beispielsweise „Kennenlern-, Sozialisations-, Beicht-, Authentisierungs- und Krisensituationen [in denen sich Menschen] untereinander aus dem Stegreif anvertrauen“ (Schütze 2016c, S. 24 f.).

Die immanente Kritik am autobiografisch-narrativen Interview

Es wurde bereits im vorherigen Abschnitt angedeutet, dass die erzähltheoretischen Grundlagen des autobiografisch-narrativen Interviews nicht nur exmanent, sondern auch immanent kritisiert wurden. In dieser Kritik wurden die (vermeintlichen) Grenzen des Verfahrens diskutiert. Sie werden im Folgenden in ihrer Breite skizziert, ehe sie für die konkrete Untersuchung von wissenschaftlichen Karrieren ausgeleuchtet werden.

Das Erzählen selbst gilt häufig als anthropologische Konstante (neben Schütze z. B. Ricœur 1988; Straub 2010, S. 137; Mellmann 2017). Das Erzählen im autobiografisch-narrativen Interview wird hingegen kontroverser diskutiert mit Bezug auf die Frage nach sozialgruppenspezifischen Eignungen des Interviewverfahrens. Dabei werden verschiedene soziokulturelle Unterschiede hinsichtlich autobiografischer Erzählkompetenzen diskutiert. Dies betrifft die Dimensionen des Alters, „Kulturspezifika“, die Überformung lebensgeschichtlicher Erzählungen durch eingeübte biografische Deutungsmuster und die Klassenzugehörigkeiten. Von Interesse für dieses Forschungsvorhaben ist aufgrund seines Forschungsgegenstandes vornehmlich der letzte Aspekt, weshalb auf die anderen nur knapp verwiesen wird.

Hinsichtlich des Alters ist die, entwicklungspsychologisch begründete, Annahme verbreitet, dass das sinnhafte Erzählen von Lebensgeschichten ein bestimmtes Lebensalter voraussetzt und sich umfassende lebensgeschichtliche Interviews erst ab der späteren Jugendphase führen lassen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 83). Andere Forscher:innen argumentieren stärker

kognitionswissenschaftlich und führen die sich bis in spätere Lebensphasen vollziehende Entwicklung des autobiografischen Gedächtnisses an (Corsten 2020, S. 220).

Auf autobiografisch-narrativen Interviews basierende Studien verschiedener nationaler Kontexte haben gezeigt, dass sich in den so erhobenen autobiografischen Stegreiferzählungen deutliche Unterschiede im Vergleich zu westlichen Ländern ausmachen lassen (z.B. für Südostasien Matthes 1984; deutlich kritischer gegenüber der Arbeit mit Erzählungen in nicht-westlichen Kulturen Matthes 1985; am Beispiel der PalästinenserInnen Hinrichsen et al. 2013).

Darüber hinaus werden die Grenzen des autobiografischen Erzählens mit Bezug auf Personengruppen diskutiert, bei denen eine starke Vermittlung und Verinnerlichung biografischer Deutungsmuster stattfindet. Dies trifft etwa auf Personen zu, die sich für längere Zeit in Psychotherapien oder sozialtherapeutischen Maßnahmen befanden (etwa zur Dominanz von Argumentations-schemata bei Psychiatriepatienten Riemann 1986). Erwähnt werden in diesem Zusammenhang aber auch spezifische religiöse Kontexte, in denen Lebensgeschichten systematisch und wiederholt eingeübt würden (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 84). Das Einüben und damit verbundene Verinnerlichen von biografischen Deutungsmustern führe dazu, dass die Zugzwänge der Stegreiferzählung ausgehebelt würden. Stattdessen würden die Darstellungen theoretisch überformt und argumentative Formen der Sachverhaltsdarstellung dominieren.

Wie aber sieht es mit den Klassenspezifika des autobiografisch-narrativen Interviews aus? Die klassenspezifischen Voraussetzungen offener Forschungs-verfahren im Allgemeinen und narrativer Verfahren im Speziellen wurden und werden breiter diskutiert, wobei sich gerade das autobiografisch-narrative Interview durch seinen hohen Offenheitsgrad auszeichnet. Worin aber bestünden diese Klassenspezifika? Drei Positionen lassen sich unterscheiden. Schütze selbst versteht narrative Kompetenzen relativ unabhängig von soziokulturellen Unterschieden wie der Schichtzugehörigkeit (Schütze 1976b, S. 31, 1977). Die beiden weiteren Positionen stehen sich diametral gegenüber. Auf der einen Seite finden sich Forscher:innen, die argumentieren, dass Angehörigen unterer sozialer Klassen nicht über genügend Kompetenzen für die Teilnahme an offenen sozialwissenschaftlichen Verfahren verfügten. Ihnen gegenüber stehen Forschende, nach denen Angehörige hoher Sozialklassen und insbesondere Intellektuelle und Wissenschaftler:innen für narrative Verfahren wenig geeignet seien.

Die Annahme, dass Angehörige unterer sozialer Klassen nicht über genügend Kompetenzen für offene Verfahren verfügten, findet sich in der Surveyforschung wie auch in der qualitativen Forschung. Offene Fragen, so einige Vertreter:innen der Surveyforschung, könnten Personen aus niedrigen Klassen aufgrund des vermeintlich ungewohnten Anspruchs, Sachverhaltsdarstellungen eigenständig zu

strukturieren, überfordern und sie durch das vermittelte Gefühl unzureichender Teilnahmekompetenzen beschämen (Schiek 2018, S. 46). Der Umgang mit Offenheit und die selbstständige Strukturierung würden als Status-Indikator eher in intellektuellen Milieus eingefordert. Allerdings begrenzen sich diese Vorbehalte gegenüber der Eignung unterer sozialer Klassen nicht auf die standardisierte Sozialforschung. Sie finden sich auch bei qualitativ Forschenden und betreffen mit dem Interviewsetting, Erzählvorbehalten und Erzählkompetenzen unterschiedliche Dimensionen.

So behauptet Peneff (1994, S. 30) hinsichtlich des Interviewsettings, für Arbeiter:innen oder Bauern sei es bereits eine Zumutung, im Wohnzimmer vor einem laufenden Interviewgerät zu sitzen. Andere Forscher:innen beziehen sich stärker auf vermeintliche Erzählvorbehalte. So finde sich „eine Erzählsperre in den Unterschichten“ (Fuchs-Heinritz 2009, S. 181), weil angenommen würde, dass die eigenen Wissensbestände für die Wissenschaftler:innen nicht von Interesse seien. Oder es wird argumentiert, dass Interviewte aus „niedrigen Bildungsgruppen und ‚wortkargen‘ Kulturen [] restringierten Thematisierungsregeln (= Regeln, was fremden Menschen erzählt wird und was nicht)“ (Helfferrich 2011, S. 15) folgten. Darüber hinaus werden vermeintliche Überforderungen von Angehörigen niedriger Sozialklassen durch die erwarteten selbständigen Strukturierungsleistungen, fehlende soziale und sprachliche Kompetenzen und Verständnisschwierigkeiten gegenüber den Forschungsintentionen von qualitativ Forschenden thematisiert (Kohli 1978, S. 12–13; Schiek 2018). Auch werden mit den vermeintlich fehlenden Strukturierungskompetenzen einhergehende forschungsethische Bedenken formuliert. Aufgrund dieses Mangels seien diese Personen nicht dazu in der Lage, ihren Erzählfluss zu kontrollieren, und würden Aspekte preisgeben, die sie lieber verschwiegen hätten (Schiek 2018).

Eine überzeugende Argumentation für die Erzählkompetenz unterer sozialer Klassen findet sich bei Schiek (2018), wenngleich nicht mit unmittelbarem Bezug auf das autobiografisch-narrative Interview. Sie verweist sowohl auf die Methodengeschichte narrativer Verfahren als auch die historischen Wurzeln der Erzähltheorie. Bei der Entwicklung narrativer Verfahren handele es sich keinesfalls um ein „intellektuelles Konstrukt“. Sie seien, wie auch weiter oben mit Bezug auf die Entwicklung des narrativen Interviews dargestellt, in der Forschung über und mit Angehörigen unterer sozialer Klassen entwickelt worden. Dies gilt für die frühe Arbeit von Schatzman und Strauss (1955), insbesondere aber auch für diejenigen von Labov und Waletzky (1967). Letztere hätten ihre Untersuchungen in Auseinandersetzung mit gering alphabetisierten Kindern in Harlem entwickelt. Dem lassen sich mittlerweile auch für Deutschland eine Vielzahl an empirischen Studien hinzufügen, in denen „erfolgreich“ mit narrativen Verfahren gearbeitet wurde, etwa bei Untersuchungen über die Arbeiterklasse (Bahrdt 1975; Osterland 1978; Alheit und Dausien 1985), „das Prekariat“ (Schiek 2010) oder (Langzeit-)Arbeitslosigkeit (Alheit und Glaß 1986; Schiek et al. 2019).

Lassen sich Erzählkompetenzen also unabhängig von der Klassenzugehörigkeit verstehen?¹¹⁵ Auch wenn es kaum systematische Untersuchungen dazu gibt, so verweisen doch – entgegen den geäußerten Vorbehalten gegenüber der Eignung narrativer Verfahren für Angehörige niedriger Sozialklassen – einige Forscher:innen darauf, dass es gerade Personen mit hohen Bildungsabschlüssen und insbesondere Intellektuelle und Wissenschaftler:innen seien, bei denen sich narrative Verfahren weniger eignen.

Bahrtdt (1975) etwa argumentiert, dass der Artikulationsform der Erzählung unter ‚Intellektuellen‘ wenig Bedeutung zukomme, da Erzählungen dem präferierten wissenschaftlichen Rationalisierungsangebot nicht entsprechen. Man bevorzuge konsistente Sachorientierungen und sei voreingenommen gegenüber Verfahren, in denen es auf in vermeintlich uninteressante Ereignisse eingebettete Meinungen ankäme, deren Auswertung zeitaufwendig und deren rekonstruktive Analyseverfahren intransparent seien (zusammenfassend Schiek 2018). Eine ähnliche Argumentationsfigur findet sich bei Lehmann (1977). Während das Erzählen von Geschichten in „unteren Bevölkerungsgruppen“ eine lange Tradition habe, finde sich in „akademischen Mittelschichten“ eine zur zweiten Natur gewordene abstrahierende Weltbetrachtung, die sich in entsprechenden Darstellungsformen niederschlage.

Klauska (1981b) zeigt, allerdings mit Bezug auf autobiografische Schriften (exemplarisch zum Unterschied zwischen der autobiografischen Stegreiferzählung und dem autobiografischen Schreiben siehe Heinze 2010), anhand einer Inhaltsanalyse von 150 Autobiografien von Hochschullehrer:innen, dass diese in ihren Stilen stark variieren. Dabei differenziert er zwischen einem Lehrbuchstil, einer intellektuellen Biografie und einem persönlichen Erzählstil. Letzterer entspricht am ehesten der in narrativen Interviews bevorzugten Textform. Seine Analyse verweist auf starke fächerspezifische Differenzen zwischen den ausgewählten Disziplinen (Jura, Geschichte, Philosophie, Kunst- und Religionswissenschaft). Während Philosophen kaum persönliche Erzählungen bemühten, dominierten diese Darstellungsformen bei Historikern und Juristen. Dass persönliche Erzählstile in Autobiografien (!) von Wissenschaftler:innen überhaupt so selten vorkommen, begründet Klauska mit ihrer beruflichen Sozialisation als „amtlich bestellte Systematisierer“ (1981b, S. 331). Fächerdifferenzen hingegen vermutet Klauska erklären zu können mit disziplinspezifischen divergierenden Verschmelzungsgraden der wissenschaftlichen Persönlichkeit mit den Disziplinen.

Auch Martin Kohli (1981) wirft die Frage auf, weshalb die Persönlichkeit in autobiografischen Darstellungen von Wissenschaftler:innen kaum auftauche,

115 Neben der Frage nach den klassenspezifischen erzählerischen *Kompetenzen* lassen sich auch Fragen klassenspezifischer *Darstellungsperspektiven* aufwerfen. So verweisen Bertaux und Bertaux-Wiame (1980) mit Bezug auf Klassenspezifika des kollektiven Gedächtnisses darauf, dass „bürgerliches Erzählen“ dazu neige, dass die Gestaltungskraft der eigenen Biografie präsentiert werde – man entwerfe und begreife sich als freies Individuum.

und greift bei seinen Ausführungen stark auf die Argumentation und Ausführungen von Klausas (1981b) zurück. Kohli (1981) argumentiert nun, dass das Grundproblem für Wissenschaftler:innen darin liege, dass sie in ihren Tätigkeiten eine besondere Rationalität darstellen müssten, sich das wissenschaftliche vom alltäglichen Denken unterscheiden müsse. Zur Rationalitätssicherung stünden zwei Strategien zur Verfügung. Die erste Strategie bestehe darin, vom eigenen Selbst zu schweigen und eine eindeutige Trennung vorzunehmen zwischen privatem und wissenschaftlichem Ich. Dabei würde die wissenschaftliche, als autonom geschaffene und zielgerichtete Lebensgeschichte entworfen. Die zweite Strategie bestehe darin, sich als Angehörige:r einer Rationalität verbürgenden Institution darzustellen. Dadurch, dass die Institution die Aufgabe der Rationalitätssicherung stellvertretend übernimmt, könne das alltagsweltliche Ich thematisiert werden. Diese Argumentation aufgreifend schließt Kohli an die Frage Klausas nach Erzähldifferenzen in unterschiedlichen „akademischen Subkulturen“ an und argumentiert, dass Philosoph:innen stärker auf die erste Strategie der Rationalitätssicherung angewiesen seien. Angehörige anderer Disziplinen wie Jurist:innen könnten sich in stärkerem Maße auf die Rationalitätssicherung durch ihre Institutionen beziehen. Auf diese fächerspezifischen Differenzen wird an späterer Stelle mit Blick auf die eigenen Interviews noch einzugehen sein.

Es finden sich aber auch vereinzelt empirische Studien, die sich explizit mit den narrativen Kompetenzen von Personen mit hohem Bildungsgrad in narrativen Interviews beschäftigen. Carlson, Kahle und Klinge argumentieren über Bourdieu, dass die „Einbettung von AkteurInnen in hochreflexive Berufsfelder“ (Carlson et al. 2018, S. 239) zur Verinnerlichung von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata führten, die autobiografisches Stegreiferzählen erschwerten. D. h., in sogenannten hochreflexiven Berufsfeldern würden vornehmlich argumentativ-evaluative Darstellungsschemata gebraucht und deren Nutzen verinnerlicht – damit argumentieren sie ähnlich wie Lehmann (1977) –, sodass ebenjene Darstellungsschemata von in solchen Feldern Sozialisierten auch auf die Situation des narrativen Interviews übertragen würden.

Anders als in den bisher genannten Studien verweist Küsters in ihrer Auseinandersetzung mit der Frage nach klassenspezifischen Erzählkompetenzen dezidiert auf die methodologischen Grundlagen des narrativen Interviews. Sie argumentiert, dass in Interviews mit „besonders gebildeten und eloquenten Personen in hohen Karrierepositionen“ (Küsters 2009, S. 32) Lebensgeschichten generiert werden könnten, die zwar wie Stegreiferzählungen wirkten, aber keine seien. Die erzählerischen Kompetenzen würden Personen dieser Sozialgruppen dazu befähigen, erzählerische Zugzwänge teilweise zu überwinden.

Es finden sich also unterschiedliche Studien, in denen das Verhältnis von Klassenzugehörigkeiten und Erzählkompetenz diskutiert wird. Zumeist werden diese Erzählkompetenzen situationsübergreifend in Form habitualisierter Dispositionen oder Fähigkeiten verhandelt. Es wird dabei verwiesen auf mangelnde

Strukturierungskompetenzen bei Angehörigen niedriger Sozialklassen oder verinnerlichte Abstrahierungs- und Systematisierungsneigungen bei Angehörigen hoher Sozialklassen, die zur Präferenz von argumentativen Darstellungen führten. Mit Bezug auf diese Studie stellt sich zudem eine weitere Frage. Sofern man der Annahme klassenspezifisch internalisierter Erzählkompetenzen folgen würde, wie konzipiert man diese Internalisierung biografisch? Folgt man der Annahme von Schütze (z. B. 1984), dass Erzählkompetenzen interaktiv eingeübt würden während früher Phasen der Ontogenese, also während der Primärsozialisation, dann dürfte zumindest für die beforschten Aufsteiger:innen gelten, dass ihnen aufgrund ihrer klassenspezifisch-familiären Primärsozialisation eine solche Erzählkompetenz zuzuschreiben wäre. Anders verhielte es sich, wenn man die berufliche Habitualisierung betont, wie es Carlson et al. (2018) machen, wobei der Primärsozialisation in ihrer Studie keine Aufmerksamkeit zukommt. Wie würde man dann das Verhältnis von Primär- und Sekundär- bzw. Tertiärsozialisation konzipieren? Auch hier deuten sich also Schwierigkeiten einer statischen Konzeption sozialer Klassen an.

Hinsichtlich der Erzählkompetenzen werden zudem seltener Fragen aufgeworfen nach den soziohistorischen Bedingungen oder der situativen Herstellung narrativer Darstellungen. Die soziohistorischen Bedingungen seien nur kurz angedeutet, da deren Bedeutung in diesem eher gegenwartsbezogenen Forschungsvorhaben gering ist. Dass es sich bei vermeintlichen klassenspezifischen Erzählkompetenzen nicht um ahistorische Invarianzen handelt, deutet etwa Bahrtdt (1987, S. 81) an, wenn er darauf hinweist, dass das Erzählen in höheren Klassen noch im 18. und 19. Jhd. große Verbreitung und Anerkennung fand, etwa in einer ausgeprägten Briefkultur oder der epischen Literatur. Bezüglich der Frage nach den oben erwähnten „Erzählsperren in den Unterschichten“ (Fuchs-Heinritz 2009, S. 181) oder deren „restringierten Thematisierungsregeln“ (Helfferrich 2011, S. 15) ließe sich auch fragen, inwiefern diese Befunde eine situativ-interaktiv hergestellte Dimension umfassen oder aber, noch darüber hinausgehend, in den gesellschaftlichen Beziehungen zwischen „Intellektuellen und Arbeitern“ (Bertaux und Bertaux-Wiame 1980, S. 121) fußen.

Diese Frage ließe sich umgekehrt übertragen auf die Präferenz von Wissenschaftler:innen für argumentative Darstellungsschemata in der Interaktion mit anderen Forschenden. Man könnte fragen, ob sich die Bevorzugung von Argumentation als eine Form des „doing being a scientist“ verstehen ließe und nicht ausschließlich auf habitualisierten Darstellungsschemata beruht. Auch Wissenschaftler:innen greifen in Alltagssituationen auf das Darstellungsschema der Erzählung zurück, sind also durchaus in der Lage – wie es in den von mir geführten Interviews, mitunter abwertend, heißt –, „Anekdotisches“ darzustellen. Es ist eine offene Frage, ob der Bezug auf diese Darstellungsschemata Teil der Situationsdefinition ist. Schütze berücksichtigt solche situativen Aspekte vornehmlich vor dem Hintergrund des erfolgreichen Einlassens der Erzählenden auf das Interview und

des Gelingens einer Stegreiferzählung, für das er dem Vertrauen große Wichtigkeit zuschreibt. Grundlegend für das Gelingen von Stegreiferzählungen sei dabei Vertrauen gegenüber dem oder der Interviewer:in und eine entsprechende Gesprächsführung (Schütze 1977; Hermanns et al. 1984, S. 74; Nittel 2013).

Die Frage nach den Grenzen des narrativen wie biografisch-narrativen Interviews bezüglich der Klassenlage von Akteuren erscheint, so lässt sich zusammenfassen, umstritten. Mit Blick auf Akteure höherer Klassenlagen verweisen die wenigen dies explizit reflektierenden Studien auf zu argumentativen Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung neigenden Dispositionen. Diese Studien allerdings untersuchen selten empirisch mit dem biografisch-narrativen Interview evozierte Stegreiferzählungen, sondern eher andere Formate autobiografischer Kommunikation. Auch bleiben situative Aushandlungen des Interviews unterbeleuchtet. Neben einer kritischen Einschätzung narrativer Kompetenzen von aus hochreflexiven Berufsfeldern stammenden Akteuren lässt sich allerdings verweisen auf die empirische Umsetzung des autobiografisch-narrativen Verfahrens in hochreflexiven Berufsfeldern (exemplarisch Hermanns et al. 1984).

Darüber hinaus hat sich in der mit autobiografisch-narrativen Interviews arbeitenden Sozialforschung auch die Privilegierung des Erzählens in der Auswertung etwas relativiert. Nicht nur Schütze berücksichtigt in seinen Analysen die Kommunikationsschemata der Argumentation und Beschreibungen stärker, indem er nach der Funktion von gegebenenfalls dominant werdenden argumentativen oder beschreibenden Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung fragt (Schütze 2016a, S. 66–73). Auch andere mit autobiografisch-narrativen Interviews arbeitende Forscher:innen fragen nach den Gründen des Ausbleibens von Erzählungen (Riemann 1986; Wohlrab-Sahr 2000). Solche Darstellungsformen, in denen Argumentationen oder Beschreibungen dominieren, nennt Rosenthal in Abgrenzung zur Haupterzählung „autonom strukturierte Selbstpräsentationen“ (Rosenthal 2015, S. 160).

Insofern ist die Frage der Eignung des autobiografisch-narrativen Interviews für die Beforschung von Wissenschaftler:innen durchaus umstritten. Ihre vermeintliche Präferenz für argumentative Darstellungen wurde in der Umsetzung der Interviews berücksichtigt, indem der Nachfrageteil wie auch die Nachfragen narrativ angelegt waren und einer Präferenz für Argumentation durch eine interaktive Aufwertung von Erzählungen begegnet wurde.

3.4.3 Transkription und Protokollierung der Interviews

Alle Interviews wurden vom Autor selbst geführt und transkribiert. Bereits die Transkription ist ein Reduktions- und Interpretationsprozess (Dresing und Pehl 2010). Die Selbst- oder Fremdtranskription wird hinsichtlich ihrer Vor- und

Nachteile diskutiert. Eine Fremdtranskription wird zumeist begründet über forschungsökonomische Argumente (Zeit), mitunter auch über die Interpretationsleistung des Transkriptionsvorgangs. Verwiesen wird dann beispielsweise darauf, dass der während der Transkription erfolgende Interpretationsprozess dazu führe, dass die spätere Interpretation des Transkriptes nur eine Reifikation der bereits implizit vorliegenden Interpretation darstelle. Die Fremdtranskription, so die Argumentation, würde dann eine produktive Distanz zum Text herstellen (Kruse 2015, S. 360). Nicht nur ignoriert eine solche Argumentation die Möglichkeiten der Be-Fremdung durch unterschiedliche Auswertungsmethoden, auch werden die Vorzüge der Selbsttranskription, bei aller dadurch entstehenden Arbeit, verkannt.

Das Transkribieren der Interviews bietet durch die Beschäftigung mit der Audiodatei einen intensivierten Zugang zum Interview, sie ermöglicht die Anfertigung erster Interpretationen (Bird 2005) und strukturierte auf deren Grundlage in dieser Studie die weitere Fallhebung („theoretisches Sampling“). Zudem war die Zusicherung der Selbsttranskription für die Wahrung der Anonymität für einige Professor:innen wichtig. Eine Fremdtranskription hingegen würde die Weitergabe der sensiblen Audiodateien an Dritte voraussetzen.

Transkribiert wurden die Interviews mit einer Transkriptionssoftware, die eine Funktion des Memoschreibens bereitstellt. Alle Interviews wurden vollumfänglich transkribiert, eine Teil-Transkription erscheint vor allem für autobiografisch-narrative Interviews wenig sinnvoll. Stattdessen wurde die hörbare Gestalt der Tonaufnahme ohne Auslassung und wortwörtlich verschriftlicht. Dies schließt Pausen, Betonungen und Versprecher ein (siehe Transkriptionssystem).

Ergänzt wurden die Transkripte mittels der angefertigten Beobachtungsprotokolle des Interviews, insbesondere um Besonderheiten der Interaktion, wenn beispielsweise bestimmte Gegenstände in der Interaktion eine Rolle spielten. So holten einige Interviewpartner:innen mehrfach Bücher oder Bilder aus ihren Regalen hervor, um sie dem Interviewer zu zeigen. Solcherlei Informationen wurden im Interviewtranskript an der entsprechenden Stelle ergänzt, damit der Kontext sprachlicher Bezugnahmen bei der Interpretation des Transkriptes verständlich(er) wird. Für jedes Interview wurde also basierend auf den Mitschriften des Interviews nach Interviewabschluss ein Beobachtungsprotokoll angefertigt (Loch 2010; Wundrak 2019, S. 159–161). Dies schloss neben der Verschriftlichung der Beobachtung aus dem Hauptteil des Interviews die vorläufige und nachgängige Interaktion der oben beschriebenen Phasen der Begrüßung wie des Small-Talks ein. Dabei wurden auch Aspekte emotionaler oder körperlicher Wahrnehmungen verschriftlicht und erste Fallhypothesen formuliert.

Die Transkription der Interviews wie auch deren Protokollierung waren in diesem Forschungsprozess wichtige Schritte für die weitere Datenerhebung, weil sie neben umfangreicheren (Fall-)Auswertungen eine Grundlage zur Strukturierung der weiteren Fallauswahl schufen. Auch wenn noch keine vollumfänglichen

Fallanalysen vorlagen, ließen diese Auswertungsschritte dennoch Einblicke in die jeweiligen Fälle zu. Dies bot eine Möglichkeit, angesichts zeitlicher Restriktionen dennoch die Strategie eines theoretischen Samplings zu verfolgen.

3.5 Die Analyse klassenspezifischer Ausprägungen biografischer Schemata

Die autobiografisch-narrativen Interviews wurden, über das kodierende Vorgehen hinausgehend,¹¹⁶ auf Einzelfallebene und unter besonderer Berücksich-

116 Die GTM eignet sich zwar als methodologisches Rahmenkonzept zur Organisation des Forschungsprozesses, stößt bei der Analyse der Prozesshaftigkeit biografischen Materials allerdings an ihre Grenzen. Versteht man nämlich die GTM als konkrete Auswertungsmethode, dann sind die oben angeführten Kerngedanken eng verknüpft mit „Essentials“ oder „Basics“ der Auswertung. Zwar finden sich auch hier, wie bereits bei der GTM als methodologischen Rahmenkonzept, verschiedene Akzentuierungen. Der Kern des Auswertungsverfahrens aber wird zumeist bestimmt über „das“ Kodieren und das Schreiben von Memos („Memoing“) (Strauss 1987; Charmaz 2014, S. 7; Strübing 2014, S. 14). Die im Zuge der beschriebenen Ausdifferenzierungen entwickelten Kodierverfahren unterscheiden sich (zur vergleichenden Übersicht Kenny und Fourie 2015; Strübing 2014). Im Kern aber lässt sich das Kodieren verstehen als „naming segments of data with a label that simultaneously categorizes, summarizes, and accounts for each piece of data (Charmaz 2006, S. 43). Während das Schreiben von Memos in den Forschungsprozess aufgenommen wurde, gilt dies nur begrenzt für das Kodieren (3.3), da Kodierverfahren, und dies bezieht sich keinesfalls nur auf Verfahren der GTM, für die Analyse biografischen Datenmaterials Schwächen aufweisen. So eignet sich ein solches kodierendes Vorgehen zwar zur Analyse auf der Fächerebene, weil es durch den Ansatz des permanenten Vergleichens früh vom Einzelfall abstrahiert. Allerdings lässt sich gegen die Arbeit mit Kodierverfahren in der Analyse (auto-)biografischen Materials auf die Gestalt von Biografien verweisen. Eine Biografie ist keine zusammenhangslose Aneinanderreihung (lebensgeschichtlicher) Sequenzen, sie zeichnet sich aus durch einen erst im Gesamtkontext erschließbaren Beziehungszusammenhang (Rosenthal 2015, S. 215).

Um aber eine solche „Strukturlogik der Biografiekonstruktion“ (Strübing 2013, S. 161) erschließen zu können, wird eine Analyseperspektive benötigt, die der Logik solcher Daten Rechnung trägt. „Querschnittsauswertungen“ (Fuchs-Heinritz 2009, S. 304), die theoretisch interessierende Aussagen der biografischen Erzählungen aus ihrem Kontext lösen und auf diese de-kontextualisierte Weise Aussagen anderer Lebensgeschichten gegenüberstellen, würden den inneren Beziehungszusammenhang der Datenstücke aufbrechen. Damit aber würden „Textelemente, die eigentlich ihre Bedeutung aus dem Kontext beziehen, [...] wie selbstständig existierende Einheiten behandelt [...] Die Methode bestimmt letztlich die Bedeutung des Textes, nicht der Text selbst“ (Hitzler und Honer 1997, S. 23). Eine Kritik gegenüber dem Aufbrechen der Daten, die mit dem Verlust des narrativen Kontexts einhergeht, wird teilweise auch mit Bezug auf erzähltheoretische Grundlagen problematisiert. So würde das Kodierverfahren der GTM den Erzählbogen nur unzureichend berücksichtigt (Mey und Ruppel 2016). Über diesen zentralen Kritikpunkt hinausgehend, lassen sich weitere Einwände gegenüber dem Kodierverfahren

tigung der Prozesshaftigkeit des Biografischen ausgewertet. Dafür habe ich die jeweiligen Stegreiferzählungen mit Blick auf ihre Struktur segmentiert und anhand einer formalen sowie inhaltlichen Analyse narrative Segmente bestimmt (Schütze 1983a, 1984). Basierend auf einem Vergleich der Segmentierungen aller Aufstiegs- wie Reproduktionsfälle, unter- und miteinander, habe ich einen strukturellen Aufbau der autobiografischen Stegreiferzählungen nach sozialen Herkunftsgruppen herausgearbeitet. Klassenspezifische Differenzen wurden aber nicht nur auf der Ebene des strukturellen Aufbaus der autobiografischen Stegreiferzählung rekonstruiert, sondern auch auf der Ebene der inhaltlichen Ausgestaltung der narrativen Segmente. Diese inhaltlichen Differenzen narrativer Segmente wurden dadurch berücksichtigt, dass die „textual microstructures of narrative units“ (Schütze 2008, S. 25) analysiert wurden. Dabei erlaubt die Segmentierung der jeweiligen Stegreiferzählungen die Ein- oder Rückbettung der narrativen Segmente und ihrer Analyse in und an die jeweilige biografische

der GTM formulieren, wie den, dass die aus der Analyse von Textteilen gewonnenen Kodes und Kategorien des einen Textes oder Interviews subsumtionslogisch an neues Material herangetragen werden (Rosenthal 2015, S. 225). Mit den so applizierten Kodes oder Kategorien aber würde der Sinngehalt des neuen Materials nicht hinreichend erfasst. Es würde dadurch aber nicht nur der Sinngehalt nicht hinreichend erfasst. Kodierende Verfahren, dies betrifft das Kodieren der GTM erst hinsichtlich der letzten Auswertungsschritte und nicht während des offenen Kodierens, würden aufwendig erhobene Informationen verschenken, wenn sie die Lebensgeschichten unter Kategorienschemata analysieren (Fuchs-Heinritz 2009, S. 306). Schließlich ließe sich argumentieren, dass sich Kodierverfahren in ihrer Analyseschärfe von eher kleinschrittig vorgehenden rekonstruktiven Verfahren unterscheiden. Dadurch würde eher reformulierend gearbeitet, während rekonstruktive Interpretationen ihrem Anspruch nach über das manifest Geäußerte hinausweisen (Reichertz 2016, S. 227 f.). Einige diese Kritikpunkte werden durchaus von mit der GTM arbeitenden Forscher:innen geteilt, sodass in den letzten Jahren die Kombinationsmöglichkeiten der GTM mit anderen qualitativen Methoden diskutiert wurden („Combined Methodological Approaches“). Im Kern aber haben diese Diskussion bisher vor allem darauf abgezielt, gemeinsame theoretische und methodologische Grundlage der GTM mit narrativen Verfahren (Chicchi 2000; Charmaz 2011b; Lal et al. 2012; Mey und Ruppel 2016) oder der Objektiven Hermeneutik zu diskutieren (Hildenbrand 2004; Wieser 2015). Bei der Kombination der GTM mit narrativen Verfahren („narrativ inquiry“) wird zwar betont, dass die Schwächen des Kodierens, d. h. der fehlende Bezug des Kontextes, durch den Einbezug narrativer Verfahren ausgeglichen werden können wie auch umgekehrt die Schwächen narrativer Verfahren, d. h. die starke Verhaftung am Einzelfall. Daraus abgeleitete und forschungspraktisch umsetzbare Verfahren sind daraus bisher kaum hervorgegangen, sodass es eher bei Hinweisen auf einen möglichen Umgang bleibt, wie dem, dass man in erzähltheoretisch informiert verfassten Memos die narrative Struktur berücksichtigen könne (Ruppel und Mey 2015, S. 182). Pragmatischere Umgangsweisen finden sich beispielsweise bei Charmaz. Sie betont zwar, die „historische und soziale Situiertheit“ von Beforschten über „ein interpretatives Verständnis historisch kontextualisierter Daten“ anzustreben (Charmaz 2011a, S. 196–197), formuliert dafür aber, über das Handwerkszeug der GTM hinausgehend, keine methodischen Herangehensweisen.

Gestalt. Mitunter wurden solche narrativen Segmente in Forschungswerkstätten (Berli 2017) ausgewertet, wobei die Interpretation auf sequenziellen und feinanalytischen Interpretationen (Oevermann et al. 1979; Strauss 2004) beruht.

Die so herausgearbeiteten Differenzen verstehe ich mit Luckmann als klassenspezifisch strukturierte biografische Schemata. Damit sind in Sozialisationsprozessen angeeignete und intersubjektiv geteilte Modelle der Organisation spezifischer Abschnitte wie auch des gesamten Lebensverlaufs gemeint. Sie sind die Grundlage für „individuelle Lebenspfade, für das Planen, Bewerten und Deuten der täglichen Routinen wie auch für dramatische Entscheidungen und kritische Schwellen“ (Luckmann 1986, S. 168). Biografische Schemata würden dabei sozialräumlich und sozialgeschichtlich (Luckmann 1986), aber auch geschlechts- und klassenspezifisch variieren (Dausien 2018). In ihren historischen und gesellschaftlichen Variationen treten sie konkreten Individuen als „soziale Tatsache“ gegenüber und strukturieren biografisches Handeln. Biografisches Handeln wiederum produziert oder modifiziert historische Modelle, wirkt damit auf biografische Schemata zurück, modifiziert sie und produziert neue Schemata. Das Konzept der Biografie (siehe 3.4) ist konzeptionell an der Schnittstelle von gesellschaftlicher Objektivität und Subjektivität angesiedelt und stellt den Versuch dar, sowohl die Aspekte der Regelmäßigkeit als auch der Emergenz zu erfassen (Fischer und Kohli 1987, S. 34–40).

Die detaillierte Analyse der klassenspezifischen Strukturierung biografischer Schemata wird im nächsten Kapitel umfassend behandelt und auch anhand der ausgewerteten Erzählsegmente dargestellt. Im Fokus steht dabei die Modifikation der biografischen Schemata der Aufsteiger:innen, auch im Vergleich zu den Reproduktionsfällen. Für diese Modifikation lassen sich wesentliche soziale Mechanismen, als Theorien mittlerer Reichweite, ausmachen.

4 Klasse und Biografie

Zwei zentrale Fragen begleiten diese Untersuchung und stellen den Kern der empirischen Untersuchung dar. Dies ist erstens die Beschäftigung mit den *Prozessen und Dynamiken des sozialen Aufstiegs*, wobei die den Aufstiegen zugrunde liegenden sozialen Mechanismen in den Vordergrund gestellt werden. Außerdem wird zweitens die Frage nach den aufstiegsspezifischen *Erfahrungen sozio-emotionaler Fremdheit* aufgeworfen. Verankert in einer biografieanalytischen Perspektive werden biografische Schemata in vergleichender Betrachtungsweise rekonstruiert und klassenspezifische Differenzen in den Blick genommen. Es wird gezeigt, dass sich zwischen den Professor:innen, entsprechend ihrer unterschiedlichen Herkunftsklassen, verschiedene Muster biografischer Schemata rekonstruieren lassen. Entsprechend der ersten Frage wird es, neben der Rekonstruktion der Klassenspezifität biografischer Schemata, vor allem um die Modifikation der biografischen Entwürfe der Aufsteiger:innen und die ihnen zugrundeliegenden sozialen Mechanismen gehen. Zwar steht die klassenspezifische Komponente biografischer Schemata im Vordergrund, dennoch werden intersektionale Perspektiven beleuchtet, wobei vor allem auf die Intersektionalität von Klasse, Geschlecht und Geburtskohorte eingegangen wird.¹¹⁷ Daneben werden, den zweiten Fragekomplex thematisierend, Entfremdungsprozesse der Aufsteiger:innen von ihrer *Herkunftskultur* wie gegenüber der *Ankunftskultur* erforscht.

Dafür wird in dieser Studie ein Darstellungsformat gewählt, das sich am typischen Aufbau der autobiografischen Stegreiferzählungen mitsamt dem klassenspezifischen Muster orientiert (siehe Tabelle 3) und den Vergleich zwischen Aufstiegs- und Reproduktionsfällen in den Mittelpunkt rückt. Die Stegreiferzählungen wiederum folgen im Kern einer Darstellung, die sich an institutionalisierten Statuspassagen des Bildungs- und Berufsverlaufs ausrichtet, wenngleich die jeweiligen Statuspassagen in sehr unterschiedlichem Umfang thematisiert werden.¹¹⁸ Mit einer solchen vom konkreten Einzelfall abstrahierenden Darstellung lassen sich sowohl forschungspragmatische Herausforderungen der anonymisierten Darstellung umgehen als auch die Klassentypiken eingängig darstellen.

117 Damit ist – wie weiter unten ausgeführt wird – gemeint, dass sich die klassenspezifischen biografischen Schemata der, um beim eigenen Sample zu bleiben, in den 1950er Jahren geborenen Professor:innen von denen der in den 1980er Jahren geborenen unterscheidet, wie sich auch die geschlechtsspezifischen biografischen Schemata nach Klasse und Geburtskohorte unterscheiden.

118 Angesichts einer Kontaktaufnahme, in der ein Forschungsinteresse an akademischen Karriereverläufen bekundet wurde, erscheint die Ausrichtung der autobiografischen Stegreiferzählung an institutionalisierten Statuspassagen wenig überraschend, wenngleich in der Erzählaufforderung auf die Frage nach der Lebensgeschichte abgezielt wurde.

Ausgehend vom Stand einer biografieanalytischen Perspektive wird dabei nicht nur die Wissenschaftskarriere rekonstruiert, sondern der gesamte Lebens- und Karriereverlauf – so er denn von den Interviewten thematisiert wurde – in den Blick genommen.¹¹⁹

Grundlage der Darstellung des folgenden Kapitels ist also die rekonstruierte Struktur der autobiografischen Stegreiferzählung, wie sie in Tabelle 3 in dargestellt ist. Diese Tabelle stellt in einer vergleichenden analytischen Skizze die Differenzen des strukturellen Aufbaus der autobiografischen Stegreiferzählungen zwischen Aufstiegs- und Reproduktionsfällen dar. Im Fokus der tabellarischen Darstellung steht der strukturelle Aufbau, wobei Unterschiede ihren Ausdruck auch auf der inhaltlichen Ebene der narrativen Segmente finden.

Tabelle 3: Vergleichende analytische Skizze des strukturellen Aufbaus autobiografischer Stegreiferzählungen von Aufstiegs- und Reproduktionsfällen

Aufstiegsfälle		Reproduktionsfälle	
Sozialstrukturelle Herkunft		[Sozialstrukturelle Herkunft]	
Primarstufe & Übergang in Sek. I		-	
Sek. I & Übergang in Sek. II		-	
Sek. II & ggf. berufliche Tätigkeit		-	
Wehrdienst & Wehrrersatzdienst*		-	
Übergang in Tertiärbereich (Berufsausbildung o. Studium)		Übergang in Tertiärbereich (Studienfachwahl)	
Rechtswissenschaft	Erziehungswissenschaft	Rechtswissenschaft	Erziehungswissenschaft
Tertiäre Ausbildung (Studienfinanzierung, Studienleistungen)		Tertiäre Ausbildung (Studienortswchsel)	
Studium bis zum Ersten Examen	Studium (Abschluss oder Erstes Examen)	Studium bis zum Ersten Examen	Studium (Abschluss)
Promotion (Note, Dauer)	[Referendariat oder Berufstätigkeit]	Promotion (Auslandsaufenthalt)	-

119 Üblicherweise findet die Ergebnisdarstellung solcher Rekonstruktionen in Form von Fallanalysen statt, in denen sich der gesamte Lebens- und Karriereverlauf zusammenhängend darstellen lässt. Eine solche Darstellungsform ist aus Datenschutzgründen, die sich durch die geringe Anzahl von Professor:innen noch verkompliziert, nicht möglich und würde zudem der fallübergreifenden vergleichenden Analyse nicht gerecht. Stattdessen wird in dieser Studie ein Darstellungsformat gewählt, das sich an einer Unterscheidung nach spezifischen biografischen Phasen ausrichtet und sich am Aufbau der Struktur der autobiografischen Stegreiferzählungen orientiert, wenn es auch dieser Struktur nicht gänzlich folgt. Zwar hat eine solche Darstellung durchaus Schwächen, weil mit ihr die Abstraktion einzelner Biografien aus ihren je spezifischen Kontexten einhergeht. Allerdings lassen sich so nicht forschungspragmatische Herausforderungen der anonymisierten Darstellung umgehen.

Aufstiegsfälle		Reproduktionsfälle	
[Referendariat]	Promotion (Finanzierung)	[Referendariat]	Promotion [Auslandsaufenthalt]
Zweites Examen (Abschlussnoten)		Zweites Examen (Abschluss)	
Postdoktorat (Habilitation, Juniorprofessur)		Postdoktorat (Habilitation, Juniorprofessur, Nachwuchsgruppenleitung)	
Erstberufung		Erstberufung	
Wissenschaftskarriere	Evaluation: Sozialer Aufstieg	Wissenschaftskarriere	
Evaluation		Evaluation	

*: männliche Biografien

[...]: keine durchgängige Thematisierung

Im Kern besteht die Differenz darin, dass die biografischen Schemata der Aufsteiger:innen typischerweise ausgerichtet sind auf niedrigere Bildungsabschlüsse wie auch sozialstrukturell niedrigere berufliche Positionierungen. Dies drückt sich auch in der Segmentierung aus. Ihre autobiografischen Stegreiferzählungen beginnen typischerweise mit der Primarstufe, setzen sich fort mit Erzählsegmenten zu schulischen und beruflichen Übergängen – von der Sekundarstufe I und II über gegebenenfalls die berufliche Tätigkeit – bis zum Hochschulzugang. Erst im Bildungs- und Karriereverlauf modifizieren sich ihre Schemata prozesshaft und vertikal in Richtung sozialstrukturell höherer Bildungs- und Berufspositionen. Demgegenüber sind die biografischen Schemata der Reproduktionsfälle ausgerichtet auf hohe Bildungsabschlüsse und eine sozialstrukturell hohe berufliche Positionierung. Ihre Stegreiferzählungen, dies veranschaulichen die leeren Zeilen der rechten Spalten, beginnen typischerweise erst mit dem Übergang in den Tertiärbereich, konkreter der Studienfachwahl, und setzen die vorherigen schulischen Abschlüsse wie auch die generelle Studienaufnahme voraus. Bei ihnen lässt sich eine Modifikation in erster Linie auf horizontaler, kaum aber auf vertikaler Ebene rekonstruieren. Damit ist gemeint, dass biografische Schemata weiterhin auf hohe berufliche Positionen ausgerichtet sind, sich aber der gesellschaftliche Teilbereich beruflicher Tätigkeit, beispielsweise von Justiz oder Wirtschaft, hin zur Wissenschaft ändert.¹²⁰

Neben diesen Unterschieden auf der strukturellen Ebene der autobiografischen Stegreiferzählung zeigen sich klassenspezifische Differenzen auch auf der

120 Allerdings ließe sich über stratifikatorische Unterschiede zwischen gesellschaftlichen Teilbereichen diskutieren und die Frage verhandeln, ob sich die Spitzenpositionen der jeweiligen gesellschaftlichen Teilbereiche hinsichtlich ihrer sozialstrukturellen Verortung ähneln oder ob sie sich entsprechend der Hierarchisierung gesellschaftlicher Teilbereiche unterscheiden. Nicht nur ließe sich diese Frage mit Blick auf die gesellschaftlichen Teilbereiche, sondern auch hinsichtlich disziplinärer Differenzen und schlussendlich auch innerdisziplinärer (vgl. 3.3.2 zu den Rechtsgebieten der Rechtswissenschaft) sowie hochschulischer Differenzen verhandeln.

Ebene der inhaltlichen Ausgestaltung der Erzählsegmente. Sie werden in Tabelle 3 angedeutet über die in Klammern gesetzten Ergänzungen. So ist etwa für die Ausführungen der Aufsteiger:innen zu ihrer tertiären Ausbildung typisch, dass sie in diesen Erzählsegmenten die Studienfinanzierung oder -leistungen thematisieren, während die Reproduktionsfälle typischerweise auf Studienortswechsel rekurrieren.

Aufbau des Kapitels

In acht aufeinanderfolgenden Schritten und entlang der institutionalisierten Statuspassagen werden im folgenden Kapitel die Klassenspezifika biografischer Schemata, aber auch die Gemeinsamkeiten von Wissenschaftler:innenbiografien dargestellt. Dafür wird in einem ersten Schritt die Struktur der autobiografischen Stegreiferzählung der Aufsteiger:innen bis hin zur Studienaufnahme dargestellt (4.1) und anschließend mit derjenigen der Reproduktionsfälle verglichen (4.2). Es schließen sich, auch dies zuerst für die Aufstiegs- und dann für die Reproduktionsfälle, Abschnitte zur Statuspassage vom Studium bis hin zur Promotionsaufnahme an (4.3 & 4.4) und dann solche, welche die Promotion mitsamt dem Übergang ins Postdoktorat thematisieren (4.5 & 4.6). Die letzten beiden Statuspassagen, das Postdoktorat bis hin zur Berufung auf eine Lebenszeitprofessur (4.7) und die an die Berufung anschließende Wissenschaftslaufbahn (4.8) werden zwar in vergleichender Perspektive, aber in für Aufstiegs- und Reproduktionsfälle gemeinsamen Abschnitten verhandelt.

In einem ersten Schritt also werden die Stegreiferzählungen der Aufsteiger:innen bis hin zum Übergang in den Tertiärbereich dargestellt (4.1). Innerhalb der sich bis zum Tertiärbereich erstreckenden Abhandlung der Aufstiegsfälle findet sich eine weitere Gliederung. Dies betrifft einen den Aufsteiger:innen gemeinsamen und sich bis zum Übergang in die Sekundarstufe I erstreckenden Abschnitt (4.1.1). Danach erfolgt eine Gliederung in zwei Abschnitte, bei denen schematisch unterschieden wird zwischen „traditionellen Studierenden“ und „beruflich Qualifizierten“, ehe der ihnen gemeinsame Übergang in den Tertiärbereich behandelt wird. In einem nächsten Abschnitt wird der strukturelle Aufbau der Stegreiferzählungen mit dem der Reproduktionsfälle verglichen (4.2). Dabei rücken vor allem die Ausführungen zum Übergang in den Tertiärbereich in den Mittelpunkt, auch deshalb, weil vorgelagerte Statuspassagen in den Interviews der Reproduktionsfälle typischerweise ausgeblendet werden.

In einem nächsten Schritt werden die Statuspassagen vom Studienbeginn bis zur Promotionsaufnahme aufgegriffen. Auch dieser Abschnitt beginnt mit einer Darstellung der Aufstiegsfälle (4.3), ehe in den Vergleich (4.4) übergegangen wird. Aus der Analyse der Stegreiferzählungen der Aufstiegsfälle werden mit dem Studienbeginn, der Studienfinanzierung, den Studienleistungen und

studentischen Hilfskrafttätigkeiten vier typischerweise auftauchende und miteinander verwobene Themen sowie für die Promotionsaufnahme angeführte Begründungsfiguren rekonstruiert. In einem nächsten Schritt werden die so herausgearbeiteten Inhalte und Begründungsfiguren mit denen der Reproduktionsfälle kontrastiert und darüber hinaus wird auf für die Reproduktionsfälle charakteristische Aspekte und Begründungsfiguren eingegangen.

Es folgt die Thematisierung der Promotions- bis hin zur Postdoc-Phase, auch dies beginnend mit den Aufstiegsfällen (4.5) hin zu einer mit den Reproduktionsfällen vergleichenden Darstellung (4.6). Im Fokus der Aufstiegsfälle stehen zwei Mechanismen der Verschiebung biografischer Schemata. Dies sind einerseits vermeintlich objektivierbare Leistungsindikatoren und andererseits signifikante wie autoritative Andere. Daneben werden auch hier vier typischerweise in den Stegreiferzählungen auftauchende und miteinander verwobene Begründungsfiguren des Übergangs ins Postdoktorat dargestellt. In vergleichender Perspektive werden die beiden rekonstruierten Mechanismen sowie die Begründungsfiguren mit denen der Reproduktionsfälle kontrastiert und es werden die für die Reproduktionsfälle charakteristischen Aspekte und Begründungsfiguren thematisiert.

Der siebte Abschnitt fokussiert den Statusübergang vom Postdoktorat bis zur Lebenszeitprofessur (4.7). Dabei stehen strukturelle Momente der hochschulischen und vor allem universitären Laufbahn im Vordergrund. Aufgrund der über die Klassenherkunft hinausgehenden Dominanz dieser strukturellen Momente folgt der Abschnitt einem anderen Aufbau. Statt einer nach sozialer Herkunft strukturierten Vergleichsperspektive werden interdisziplinäre wie innerdisziplinäre Gelegenheitsstrukturen und strukturelle Barrieren beleuchtet. Als *interdisziplinäre* Entwicklungen werden die Folgen der Bildungsexpansion und der deutschen Vereinigung thematisiert (4.7.1). Als *innerdisziplinäre* Entwicklungen wird der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung und die Reform der einphasigen Juristenausbildung abgehandelt (4.7.2).

Im achten und letzten Abschnitt des Kapitels stehen professorale Karrierewege nach der Erstberufung im Zentrum (4.8). Es wird dabei auf die in den Stegreiferzählungen vorgenommenen Evaluationen der eigenen Wissenschaftskarriere eingegangen und diverse Bewertungskriterien werden unterschieden (4.8.1). Ausgehend vom Evaluationskriterium der habituellen Passung wird der Fragekomplex des professoralen Vertrautheit- und Fremdheitserlebens behandelt (4.8.2). Danach wird das für die Aufstiegsfälle spezifische Erzählmuster der Aufstiegs Geschichte thematisiert, bei dem die biografische Narration mit der Erstberufung endet und eine biografische Evaluation vor dem Hintergrund des sozialen Aufstiegs und der eigenen sozialen Herkunft vorgenommen wird (4.8.3). Daran anschließend und das Kapitel abschließend wird der Fragekomplex fokussiert, der sich mit der Beziehung zur Herkunftskultur und -familie beschäftigt (4.8.4).

4.1 Auf dem Weg zum Hochschulstudium

Die Eingangserzählungen der sozialstrukturellen Aufstiegsfälle beginnen zumeist mit Ausführungen über die eigene sozialstrukturelle Herkunft, das heißt, dass zunächst das eigene Geburtsjahr, die geografische wie auch die familiäre Herkunft genannt werden. Ausführungen zur familiären Herkunft beziehen sich etwa auf die Familienkonstellation, elterliche und teilweise auch großelterliche Bildungs-, Berufs- und Lebensverläufe. Diese Ausführungen unterscheiden sich in ihrem Umfang allerdings stark. So sind für Aufstiegskonstellationen, die dem Typus des familiären Aufstiegsprojekts¹²¹ zugeordnet werden können, längere Passagen über die (verhinderten) Bildungsbiografien der Eltern oder eines Elternteils charakteristisch.¹²²

Auf die Thematisierung der sozialstrukturellen Herkunft folgen typischerweise Ausführungen zur Primarstufe und zum daran anschließenden Übergang in die Sekundarstufe I.¹²³ Die späteren Professor:innen des vorliegenden Daten-

121 Unter dem „familiären Aufstiegsprojekt“ verstehe ich eine familiäre Ökonomie, in welcher der über Bildungszertifikate vermittelte soziale Aufstieg als Gemeinschaftsunternehmen verstanden wird. Statt niedrigen oder mittleren Schulabschlüssen streben die Eltern für ihre Kinder eine höhere Schullaufbahn und einen Studienbeginn an und obwohl familiäre Wissensbestände über höhere Bildungseinrichtungen begrenzt sind, investierten die Klein(st)familien kollektiv in den Bildungsaufstieg. Eine ausführliche Darstellung des familiären Aufstiegsprojekts findet sich unter 4.8.4.2.

122 Mit Schütze lassen sich solche Ausführungen zu Beginn der Stegreiferzählungen als Erzählpräambel (Schütze 1984, S. 102–108) verstehen. In der Erzählpräambel gibt der oder die Biograf:in wieder, was ihm oder ihr für die eigene Lebensgeschichte wichtig erscheint. Die mit den Erzählungen zur Verhinderung elterlicher Bildungsambitionen beginnenden Stegreiferzählungen lassen sich also als mal implizite, mal explizite eigentheoretische Deutung der eigenen (Bildungs-)Karriere verstehen. Es ist die Verhinderung elterlicher Bildungsambitionen, der in solchen Präambeln für den eigenen Bildungsaufstieg und die eigene Lebensgeschichte zentrale Bedeutung beigemessen wird.

123 Im vorliegenden Material erwähnen lediglich zwei Biografen den Elementarbereich in ihren Stegreiferzählungen, von denen nur einer von seinem Kindergartenbesuch erzählt. Wird der Elementarbereich erwähnt, könnte das daran liegen, dass ihm aufgrund spezifischer biografischer Umstände größere Relevanz zugeschrieben wird. In dem einen Fall findet dieser Kindergartenbesuch aufgrund eines familiären Auslandsaufenthaltes im Ausland statt, in dem anderen Fall wird der Kindergarten nicht besucht und daraus eine Erklärung dafür abgeleitet, dass man als Kind von Migrant:innen kaum Deutsch gelernt habe.

Eine weitere Erklärung könnte im Elementarbereich selbst liegen. Noch in den 1950er (1955) und 1960er (1965) Jahren war die Versorgungsquote von Kindergarten und Krippe in der BRD vergleichsweise gering: bei der Krippe unter 1%, beim Kindergarten unter 30%. Sie steigt beim Kindergarten in den folgenden Jahrzehnten stark an, liegt 1975 bei 56,1%, 1985 dann bei 67,7%. Im Jahr 2002 liegt sie bei 90,2%. Bei Krippen steigt die Versorgungsquote auf niedrigem Niveau von 0,6% in 1965 auf 2,8% in 2002. Wesentlich höher, dann aber mit der deutschen Vereinigung sinkend, ist die Versorgungsquote von Krippe und Kindergarten in der DDR bzw. den neuen Bundesländern

materials setzten ihre Schullaufbahn dann entweder mit dem Besuch der Realschule oder auf dem Gymnasium fort. Diese Schulbesuche (Sek. I) wie auch die darauffolgenden Übergänge in die Sekundarstufe II (Gymnasium, berufliches Gymnasium, Berufsschulen) sind, in unterschiedlicher Ausführlichkeit, Teil der autobiografischen Stegreiferzählungen. Daran schließen Schilderungen der Sekundarstufe II an und bei denjenigen, die eine Berufsschule besuchten und mit einer Berufsausbildung beendeten, Darstellungen über ihre – bei diesen Interviewten – relativ kurze berufliche Tätigkeit. Im Anschluss an diese Segmente zur Sekundarstufe II und zur beruflichen Tätigkeit findet bisweilen der Wehr- oder Wehrersatzdienst¹²⁴ Eingang in die Stegreiferzählung, ehe der Übergang in den tertiären Bildungsbereich sowie die tertiäre Ausbildung geschildert wird.

Tabelle 4 stellt einen analytisch verdichteten Überblick über den strukturellen Aufbau der autobiografischen Stegreiferzählung sozialer Aufsteiger:innen bis zum Beginn ihrer tertiären Ausbildung dar.

Tabelle 4: Struktureller Aufbau der autobiografischen Stegreiferzählung sozialstruktureller Aufstiegsfälle

Aufstiegsfälle
Sozialstrukturelle Herkunft
Primarstufe & Übergang in Sek. I
Sek. I & Übergang in Sek. II
Sek. II & ggf. berufliche Tätigkeit
Wehrdienst & Wehrersatzdienst*
Übergang in Tertiärbereich (Berufsausbildung o. Studium)

*: männliche Biografen

-
- (Roßbach 2008, S. 298). Dabei, dies aber mit Bezug auf jüngere Daten, variiert die Beteiligungsquote im Elementarbereich nach Einkommens- und Bildungshintergrund der Eltern (Roßbach 2008, S. 298; Baader et al. 2011, S. 37; Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2016). Bis Mitte der 2010er Jahre hat die Bildungsbeteiligungsquote weiterhin stark zugenommen. Sie liegt bei den 3–5-Jährigen mittlerweile bei 95 % (vgl. Kapitel 2).
- 124 Dies hat einerseits mit der Geschlechtsspezifität des Wehr- und Wehrersatzdienstes zu tun, andererseits mit individuellen biografischen Konstellationen (z. B. krankheitsbedingte Ausmusterung). Im Vergleich mit den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen hingegen fällt auf, dass sich zumeist auch diejenigen sozialen Aufsteiger:innen auf den Wehr- oder Wehrersatzdienst beziehen, die diesen aus unterschiedlichen Gründen nicht ableisteten, während sich eine solche Bezugnahme bei keinem der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle findet. Eine solche ausbleibende Bezugnahme könnte auch, wie weiter unten zu sehen sein wird, damit zu tun haben, dass die autobiografischen Stegreiferzählungen der Reproduktionsfälle typischerweise erst mit dem Studium einsetzen. Zumindest einzelne dieser Biografen haben, so lässt sich aus ihren CV rekonstruieren, einen Wehr- oder Wehrersatzdienst abgeleistet.

4.1.1 Primarstufe und Übergang in Sekundarstufe I

Die autobiografischen Stegreiferzählungen beginnen also mit einer sozialstrukturellen Selbstverortung, an die typischerweise eine knappe Bezugnahme auf die Primarstufe anschließt. Ausführliche Erzählungen oder Beschreibungen über die Grundschulzeit sind in den Eingangserzählungen selten. Vielmehr stehen die Übergänge in die Sekundarstufe I und damit verbundene familiäre Aushandlungs- beziehungsweise Entscheidungsprozesse im Vordergrund wie auch Ausführungen zu eigenen objektivierten schulischen Leistungen und – mitunter – darauf bezogene Eigentheorien. Das heißt, dass die eigentliche Schulzeit der Primarstufe typischerweise nicht oder nur am Rande thematisiert wird. Es ist vor allem der Verweis darauf, dass man gute Noten bekommen habe oder ein:e gute:r Schüler:in gewesen sei, der sich in den Eingangserzählungen mit Bezug auf die Primarstufe findet. Mehr Raum hingegen wird den Übergängen in die Sekundarstufe I eingeräumt.

Eine Ausnahme von diesem für Aufsteiger:innen typischen Aufbau der Eingangserzählung sind die Erzählungen von Professor:innen, die sich den späteren Geburtskohorten zuordnen und sich zudem als einem Typus des familiären Aufstiegsprojekts zugehörig klassifizieren lassen (siehe 4.8.4.2). Sie stellen die Übergänge von der Primar- in die Sekundarstufe I nicht dar. Dass sich dies vor allem bei Personen späterer Geburtskohorten zeigt, ließe sich, mit entsprechender Vorsicht, als eine graduelle Normalisierung des Besuchs höherer Schulformen von Personen auch niedrigerer Sozialklassen interpretieren, der nicht zuletzt mit der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre im Zusammenhang steht.

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts steigt die Beteiligungsquote am Gymnasium weitgehend kontinuierlich an. Wenn auch die *relativen* Unterschiede in der Beteiligung zwischen sozialen „Schichten“ weitestgehend gleich geblieben sind, mitunter sich sogar zugunsten „mittlerer Sozialschichten“ vergrößert haben, ist die Schüler:innenschaft an Gymnasien hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft kontinuierlich heterogener geworden. Dies ist begründet in der absoluten Zunahme der Beteiligungsquote des Gymnasiums. Tabelle 5 zeigt die Beteiligungsquote der 14-Jährigen am Gymnasium in der BRD von 1960 bis 1990. Sie stieg seit 1960 von 12,1 % (weiblich) und 15,8 % (männlich) bei einer geschätzten Erfolgsquote von 48 % auf, beim letzten ausschließlich für die BRD ausgewiesenen Zeitpunkt, 27,0 % (männlich) und 30,5 % (weiblich) sowie einer Erfolgsquote von geschätzten 69 %. Entsprechend dieser Datengrundlage hat sich die absolute Beteiligungsquote am Gymnasium für die Gruppe der 14-jährigen männlichen Personen zwischen 1960 und 1990 von 15,8 % auf 26,1 % fast verdoppelt. Noch stärker zugenommen hat der Schulbesuch von weiblichen 14-Jährigen am Gymnasium, von 12,1 % in 1960 auf 30,5 % in 1990 (Trautwein und Neumann 2008, S. 476). Aber nicht nur die Beteiligungsquote, auch die Erfolgsquote stieg in diesem Zeitraum drastisch an. Dieser kontinuierliche Anstieg an Gymnasiast:innen seit 1960

hat, trotz weitgehend gleichgebliebener relativer Abstände zwischen den sozialen Schichten, zu einer heterogeneren und weniger sozial exklusiven Zusammensetzung der Schüler:innenschaft am Gymnasium geführt – trotz aller weiterhin bestehenden regionalen und schulspezifischen Differenzen.

Tabelle 5: Relativer Schulbesuch des Gymnasiums der 14-Jährigen (1960–1990) (eigene Darstellung basierend auf Trautwein und Neumann 2008, S. 476)

Jahr	Relativer Schulbesuch der 14-Jährigen		Erfolgsquote (Schätzung)
	Männlich	Weiblich	
1960	15,8	12,1	48,0
1965	16,5	12,7	51,3
1970	20,7	18,0	67,2
1975	22,6	22,8	74,6
1980	23,4	25,5	76,3
1985	24,1	26,9	70,8
1990	26,1	30,5	69,0

Es werden in den autobiografischen Stegreiferzählungen der sozialen Aufsteiger:innen also typischerweise die Übergangentscheidungen von der Primar- in die Sekundarstufe I dargestellt. Die Wahl für eine Schulform wird von den Eltern getroffen, zumeist in Abhängigkeit von den Schulempfehlungen der Grundschullehrer:innen. Bei älteren Kohorten war für den Besuch der Mittelschule¹²⁵ oder des Gymnasiums das Bestehen von Aufnahmeprüfungen¹²⁶ notwendig. Der Besuch eines Gymnasiums entspricht dabei selten der familiären Erwartungshaltung. Mitunter fehlen auch schulische Wissensbestände, etwa über Aufnahmeprüfungen. Stattdessen sind es niedrige oder mittlere Schulform, d. h. bei den älteren Kohorten vor allem der Volksschul-, später der Realschulbesuch, die den familiären Entwürfen entsprechen. Der Besuch von höheren als in den familiären Entwürfen vorgesehenen Schulformen – Ausnahmen sind mitunter die bereits erwähnten familiären Aufstiegsprojekte – geht mit der vertikalen Modifikation von Bildungsentwürfen der Familien der Aufsteiger:innen einher.

Wie aber kommt es zu diesen Verschiebungen? Die wesentlichen Voraussetzungen dafür sind sehr gute schulische Leistungen, die dazu führen, dass Lehrende den Besuch des Gymnasiums oder – historisch etwas früher – die Anmeldung

125 Die Mittelschule etabliert sich mit Ende der 1950er Jahre in allen Bundesländern. Mitte der 1960er Jahre setzt sich der Begriff der „Realschule“ bundesweit durch (Geißler 2011, S. 795).

126 Die Aufnahmeprüfungen für die Mittelschule und das Gymnasium wurden Mitte der 1960er Jahre abgeschafft. Stattdessen entscheiden über den Besuch weiterführender Schulen fortan der Notendurchschnitt in der Primarstufe sowie die Empfehlung von Lehrer:innen und/oder der Elternwille (Geißler 2011, S. 900).

für die Aufnahmeprüfung des Gymnasiums empfehlen. Die sehr guten Schulleistungen werden von den Biograf:innen manchmal in einen eigentheoretischen Zusammenhang gebracht. Neben einem eher impliziten Verweis auf Begabung, die Schule sei einfach „leichtgefallen“, finden sich auch Begründungsfiguren, welche die Förderung schulischer Kompetenzen durch soziale Akteure hervorheben, etwa durch Familienmitglieder und hier vor allem die Mütter oder durch Lehrende. Die sehr guten Noten werden bisweilen in einen direkten Zusammenhang mit dem Lesen gestellt, wobei Bücher bei älteren Kohorten vor allem aus der Stadtbibliothek oder aber aus wohlhabenderen Haushalten bezogen wurden, in denen beispielsweise die Mutter als Haushaltshilfe beschäftigt war.

Schullehrer:innen

Unabhängig davon, wie die schulische Leistungsfähigkeit eigentheoretisch begründet wird, sind die sehr guten Noten die Grundvoraussetzung für die durch Lehrende ausgesprochene Schullempfehlung für das Gymnasium. Lehrkräfte lassen sich dabei einerseits als „institutionelle Gatekeeper“ (Hollstein 2007, S. 57) verstehen. Sie beurteilen die Ansprüche von Individuen, treffen Entscheidungen über den Ein- und Austritt in und aus bestimmten Statuspositionen und beeinflussen ihre soziale Positionierung damit unmittelbar. Andererseits lassen sich Lehrer:innen mitunter auch als autoritative Andere¹²⁷ verstehen. Unter autoritativen Anderen verstehe ich Personen, deren Einschätzungen und Bewertungen, aufgrund der spezifischen Sozialbeziehung wie auch ihrer Autorität, in besonderer Weise im Selbstbild reflektiert werden. Da, zumindest im vorliegenden Material, die Schulformentscheidung als von den Eltern getroffen dargestellt wird, sind die Bewertungen und Einschätzungen solcher autoritativer Anderer nicht nur für das Selbstbild der Kinder, sondern auch für das Fremdbild der Eltern gegenüber ihren Kindern bedeutsam.

Die Schullempfehlungen der Lehrer:innen sind konstitutiv für die Aushandlung über von den familiären Entwürfen abweichende Schulformbesuche. Die elterlichen Umgangsweisen mit ihren Erwartungshaltungen gegenüber nach „oben“ abweichenden Schullaufbahneempfehlungen durch Lehrer:innen unterscheiden sich. Ihre Reaktionen variieren von einer unterstützenden Entsprechung

127 Während das Konzept der institutionellen Gatekeeper vornehmlich die Entscheidungsgewalt über Ein- und Ausschluss in Institutionen in den Blick nimmt, rückt das Konzept der autoritativen Anderen die konkrete Sozialbeziehung in den Mittelpunkt. Institutionelle Gatekeeper können qua ihrer Sozialstellung über In- und Exklusion entscheiden. Dadurch kommt ihren Entscheidungen unmittelbarer Einfluss zu. Die Auswirkungen der Bewertungen und Einschätzungen durch autoritative Andere auf das Selbstbild fußen allerdings im Wesentlichen auf der konkreten Sozialbeziehung. Das Konzept des oder der autoritativen Anderen wird im weiteren Verlauf der Untersuchung am Material entwickelt.

der Schulempfehlung über eine folgsame Entsprechung bis hin zur Einigung auf einen vermeintlichen Mittelweg – die mittlere Schulform der Mittel- bzw. Realschule. Ein Beharren auf dem Besuch einer Volksschule findet sich indessen in diesem Material nicht. Dabei zeigen sich kohortenspezifische Differenzen. Es sind vor allem die Angehörigen älterer Geburtskohorten, die den Übergang auf das Gymnasium als konfligierend mit familiären Entwürfen darstellen, während der Besuch des Gymnasiums in den Ausführungen der jüngeren Professor:innen zwar selten familiären Entwürfen entspricht, aber bei entsprechenden Schulempfehlungen kaum umstritten ist.

So ist unter den älteren Professoren ein Besuch der Realschule gängig, der von ihnen mitunter als ein Mittelweg zwischen familiären Entwürfen (Volksschule) und den Lehrer:innenempfehlungen (Gymnasium) beschrieben wird. Angesichts niedrigerer familiärer Bildungsabschlüsse der Eltern und anderer Familienangehöriger wird dieser Mittelweg durchaus als Bildungsaufstieg begriffen. Sie besuchen nur selten und auf, im vorliegenden Material als nachdrücklich beschriebenes, Anraten ihrer Lehrer:innen das Gymnasium.

So heißt es beispielsweise in der Stegreiferzählung eines älteren Erziehungswissenschaftlers:

„Und meine Eltern wollten mich eigentlich zu einer Realschule schicken, was aus der Perspektive meiner Eltern und auch des Herkunftsmilieus meiner Eltern schon ein Bildungsaufstieg gewesen wäre. [Hintergrundbeschreibung: Große Familie, kein Realschulabschluss in der weiteren Familie]. Und dann war es eine Intervention meiner Grundschullehrerin, die meinen Eltern- Also, meine Mutter [ging] zum Elternsprechtag [...] Die meine Mutter dann überredete, mich noch nicht aufs Gymnasium anzumelden, das ging damals nicht so einfach, sondern ich musste noch eine Aufnahmeprüfung machen, mich zur Aufnahmeprüfung an einem Gymnasium anzumelden (2s).“ (H, sA, EW)

In einem solchen Fall fungieren die Lehrer:innen mittels ihrer formalen Bewertungen (Schulempfehlungen, Noten) nicht nur als „institutionelle Gatekeeper“, die über die Legitimität parentaler Ansprüche befinden. Sie können sich über in Interaktionen konkret geäußerten Erwartungen gegenüber den Eltern auch für eine Modifikation schulischer Ambitionen einsetzen, sodass sie nicht nur die Ansprüche von Individuen beurteilen, sondern an der Konstitution ebenjener Ansprüche mitwirken. Ihre Bewertungen und Einschätzungen vermitteln den Eltern wie auch ihren Kindern eine hohe schulische Kompetenz. Im konkreten Fall von H habe die Lehrerin seine Mutter einerseits „überredet“ ihren Sohn zur Aufnahmeprüfung anzumelden, ihn aber außerdem gemeinsam mit anderen Kindern in einem „Sonderunterricht zusammengezogen und ganz gezielt auf diese Aufnahmeprüfung vorbereitet“. Ähnliche biografische Nahelegungen durch Lehrende finden sich nicht nur für auf die Primarstufe folgende

Schulformwechsel, sondern mitunter auch für an die Sekundarstufe I anschließende.

Damit sind Lehrer:innen nicht nur aufgrund ihrer Notengebung sowie ihrer verschriftlichten Schulempfehlungen bedeutsam. Sie sind außerdem soziale Akteure, die an der interaktiven Aushandlung über den Schulformbesuch und an der Verschiebung biografischer Schemata beteiligt sein können.¹²⁸ Wie bei H treten Lehrende in Gesprächen mit den Eltern für den Besuch des Gymnasiums ein und versuchen sie davon zu überzeugen, dass deren Kind aufgrund sehr guter Schulleistungen für die Aufnahmeprüfung oder das Gymnasium angemeldet werden sollte. Für die Förderung und Unterstützung durch Lehrende, ob hinsichtlich der schulischen Inhalte oder der Aushandlung über den Schulbesuch mit den Eltern, bieten die Interviewten mitunter Eigentheorien an. Sie verweisen etwa auf mit der Bildungsexpansion zusammenhängende gesellschaftliche Diskurse und den damit verbundenen Anspruch der Förderung von sogenannten Begabungsreserven (vgl. Kapitel 2).

Zu den Professor:innen mittlerer und jüngerer Geburtskohorten zeigt sich insofern ein Unterschied, als auch bei ihnen der Gymnasialbesuch typischerweise familiär nicht angestrebt worden sei, die Eltern den gymnasialen Schulempfehlungen der Lehrer:innen allerdings gefolgt seien. Von umstrittenen Aushandlungsprozessen wird nicht berichtet. Dazu exemplarisch aus der Stegreiferzählung zweier Juristen zu ihrem Übergang aufs Gymnasium:

„Und in der Grundschule war ich wohl auch nicht ganz blöd und die Lehrerin meinte: ‚Ja der muss aber aufs **Gymnasium**‘. Nä, also das heißt also der Junge muss aufs Gymnasium. Und das fanden meine Eltern auch richtig und gut, also war kein Widerstand oder sowas.“ (U, sA, RW)

„Man bekam halt die Empfehlung in der Grundschule, dass man zum Gymnasium gehen soll. Dann habe ich das halt gemacht.“ (W, sA, RW)

Im Fall von U wird konkret auf die Grundschullehrerin hingewiesen, von der die gymnasiale Schullaufbahn nachdrücklich eingebracht wird („muss aber aufs Gymnasium“), woraufhin seine Eltern dieser Empfehlung wohlwollend

128 In den Stegreiferzählungen wird also vor allem die Förderung durch Grundschullehrer:innen herausgestellt, Verweise auf strukturelle Benachteiligung durch Lehrende aufgrund der sozialen Herkunft der Interviewten finden sich nur in Ausnahmen. Dies überrascht aufgrund des Samplings langfristig bildungserfolgreicher Aufsteiger:innen wenig. Ein solcher Verweis auf strukturelle Diskriminierung, in Form einer Fremderzählung, findet sich beispielsweise in einem Interview mit einer Professorin der Erziehungswissenschaft. Ihr wurde eine bedingt geeignete Empfehlung für das Gymnasium ausgesprochen, da ihr, aufgrund ihres Elternhauses – so die elterliche Erzählung über ein Gespräch mit der Klassenlehrerin –, nur ein geringes familiäres Unterstützungspotenzial attestiert wurde.

nachkommen. W indes stellt dies eher de-personalisiert dar. Eine solche Entsprechung der Nahelegungen durch die Schullaufbahnempfehlung durch Lehrende ist gerade bei den mittleren und jüngeren Geburtskohorten des Materials verbreitet.

Außerschulische, außerfamiliäre Akteure

Neben und zum Teil im Zusammenspiel mit den Lehrer:innen lassen sich weitere soziale Akteure anführen, denen Bedeutung für die interaktive Aushandlung am Schulformbesuch zugeschrieben wird. So sind es beispielsweise Nachbar:innen oder Eltern von Mitschüler:innen mit höherer formaler Schulbildung, die sich gegenüber den Eltern der Interviewten dafür eingesetzt hätten, dass diese einer höheren Schulempfehlung folgen. Letztere, also Nachbar:innen oder die Eltern von Mitschüler:innen, sind dabei auch von sozialräumlichen Strukturen abhängig, dem eigenen Wohnort und – damit zusammenhängend – häufig der jeweiligen Grundschule.

Bei älteren Geburtskohorten werden mitunter religiöse Akteure (Nonnen, Pastoren) erwähnt, die sich gegenüber den Eltern der Biograf:innen dafür einsetzten, mitunter auf Bitten von Lehrenden,¹²⁹ dass die Biograf:innen eine höhere Schulform besuchen. So heißt es in der Stegreiferzählung eines Erziehungswissenschaftlers zum Schulbesuch – allerdings seines Bruders – nach der Volksschule:

„Und bei meinem Bruder war's am Ende der fünften Volksschulklasse so, dass der-sein Lehrer den Pfarrer der Gemeinde darauf aufmerksam machte, dass mit dem (Vorname A), meinem Bruder, was passieren muss. Der sei, der müsste zur Höheren Schule und der Pfarrer solle mit den Eltern sprechen. Ich erinnere mich daran, wie der Pfarrer bei uns saß, hat das erklärt (1s). Meine Eltern wussten von nichts, es gab keinen Akademiker in der Verwandtschaft und im weiten Bekanntenkreis. Akademiker kannte man nur als **Arzt** oder als Apotheker und, nun gut. Er, äh, mein Vater hat dann gesagt: ‚Gut, dann solls die Realschule sein.‘ Gymnasium war so fremd. Realschule, er hat die Aufnahmeprüfung bestanden und hat die Realschule gemacht. Zwei Jahre später war ich dran. Dann hieß es wieder: ‚Ja der (Vorname B) ist zwar, hat noch nicht ganz so gute Noten wie (Vorname A), aber Realschule, das wird schon gehen.‘ (I, sA, EW)

Der Pfarrer, so beschreibt es I an dieser Stelle, habe auf Bitten eines Schullehrers seine Familie besucht und im Gespräch mit den Eltern den Besuch des

129 Dass Lehrende religiöse Akteure für die Gespräche mit Eltern über die Bildungsverläufe ihrer Kinder heranziehen, lässt sich vor allem, aber nicht ausschließlich, gesellschaftshistorisch und mit dem Verweis auf die Autorität von religiösen Akteuren, insbesondere in ländlichen Regionen, verstehen.

Gymnasiums für den ältesten Sohn erwirken wollen. Die elterlichen Wissensbestände um den Schulbesuch werden als nicht einmal rudimentär vorhanden beschrieben („wussten von nichts“) und der Pfarrer erwirkt zwar nicht den Besuch des Gymnasiums, gleichwohl mit dem Realschulbesuch den Besuch einer höheren als von den Eltern vorgesehenen Schulform. Die schulische Leistungsfähigkeit also ist Voraussetzung für die über den Lehrer vermittelte Intervention des Pfarrers. Es ist die Einigung auf den erwähnten schulischen Mittelweg, die aus der Interaktion der Eltern mit dem Pfarrer resultiert.

Ältere Geschwister als schulische Wegbereiter:innen

Am vorherigen Ausschnitt lässt sich noch ein anderer Aspekt biografischer Schemata herausstellen. Im Mittelpunkt der Erzählung steht nicht I selbst, sondern sein Bruder. Die durch die Interaktion mit dem Pfarrer erwirkte Schulwahlentscheidung ist zwar auf den älteren Bruder ausgerichtet. Seine sehr guten Noten und das in ihm vom Lehrer gesehene Potenzial erwirken erst die Intervention des Pfarrers. Diese Verschiebung biografischer Entwürfe ist allerdings nicht auf den älteren Bruder begrenzt, sondern beeinflusst die familiäre Wahrnehmung insgesamt. Damit wird ein älteres Geschwisterkind durch seine sehr guten schulischen Leistungen der Wegbereiter für seine jüngeren Geschwister mit ihren zwar guten, aber etwas schlechteren schulischen Leistungen. Die schulischen Erfolge älterer Geschwister können so den Eltern veranschaulichen, dass der Besuch höherer Schulformen grundsätzlich machbar ist.

Elterliche Vorbehalte gegenüber dem Besuch des Gymnasiums

Anhand der letzten Zitate wurde darauf verwiesen, dass die Familien unterschiedlich auf die Schulempfehlungen von Lehrer:innen reagieren und es vor allem die Eltern der Professor:innen älterer Geburtskohorten sind, die eine Gymnasialempfehlung ablehnen und sich mit der Mittel- und Realschule auf einen Mittelweg zwischen familiären Entwürfen und Lehrempfehlungen festlegen. Dieser Mittelweg wird angesichts niedrigerer familiärer Bildungsabschlüsse als Bildungsaufstieg wahrgenommen.¹³⁰ Vier unterschiedliche Argumente lassen sich anhand des Materials rekonstruieren, die, so stellen es die Interviewten dar, aus der Perspektive der Eltern gegen den Besuch des Gymnasiums gesprochen hätten. Dies seien eine Fremdheit beziehungsweise Distanz gegenüber dem

130 Zu Beginn der 50er Jahre besuchen etwa 68 % der Schüler:innen eine Volksschule, 12 % eine Realschule (Mittelschule) und 17 % das Gymnasium sowie etwa 3 % die Sonderschule (Geißler 2011, S. 893). Erst in den 1980er Jahren wird die Realschule in einer ähnlichen Größenordnung besucht wie das Gymnasium (Geißler 2011, S. 952).

Gymnasium (1), milieubedingte Vorbehalte¹³¹ (2), finanzielle Kosten (3) oder vergeschlechtlichte Biografieentwürfe (4).

1) Fremdheit gegenüber dem Gymnasium

Die als Fremdheit oder Distanz beschriebenen Einstellungen der Eltern gegenüber dem Gymnasium finden kaum weitere Explikation. Es bleibt bei der Zuschreibung von Fremdheit, wie etwa im letzten Ausschnitt: Das „Gymnasium war so fremd“. Einzelne Verweise deuten darauf hin, dass diese Fremdheit auch von einem mangelnden Selbstbewusstsein begleitet wird. Die Eltern bezweifeln, dass ihre Kinder an einer höheren Schule Erfolg haben könnten. Verstärkt wird die Distanz zum Gymnasium dadurch, dass Freunde, Verwandte und/oder Geschwister andere Schulformen besuchen, die Biograf:innen also als Erste und Einzige ein Gymnasium besuchen würden. Dies sorgt auch dafür, dass sich mitunter auch Biograf:innen, selbst wenn die Entscheidung bei den Eltern liegt, nicht für den Besuch des Gymnasiums einsetzen, sondern die Nähe zu Freund:innen und Verwandten und entsprechende Schulbesuche präferieren. So heißt es im Nachfrageteil eines Juristen: „Hab aber eher gesagt: ‚Ich möchte mit meinen Freunden weiter zur Schule gehen. Und die sind dann alle (lacht) geschlossen in die Realschule gegangen‘ (T, sA, RW).

2) Milieubedingte Vorbehalte gegenüber dem Besuch des Gymnasiums

Der zweite Aspekt der milieubedingten Vorbehalte hingegen wird von Biograf:innen expliziert. Bei ihnen wird beschrieben, dass sich Eltern gegenüber anderen Milieu- und/oder Familienangehörigen für höhere, aber auch mittlere Schullaufbahnen ihres Kindes oder ihrer Kinder hätten rechtfertigen müssen. Dieses Legitimationsbedürfnis wird damit begründet, dass schon die mittlere Schulform von der milieu- und familienspezifischen Norm (Volksschule) abweichen würde und diese schulische Aufwärtsabweichung mit einem vermeintlichen familiären Distinktionsbedürfnis einhergehe. In einigen Kontexten wurden die elterlichen Bestrebungen, die eigenen Kinder auf ein Gymnasium zu schicken, als „größenwahnsinnig“ (S, sA, RW) wahrgenommen, mitunter bereits der Besuch einer Realschule als Abweichung verstanden, mit der einherginge, dass sich die Familie für etwas Besseres halte.

131 Mit dem Begriff des Milieus wird in der jüngeren Ungleichheitssoziologie häufig auf soziale Großgruppen abgestellt. Es soll damit der Umstand horizontaler Differenzierungslinien berücksichtigt werden, nach dem sich Mentalitäten zwischen sozialen Klassen oder Schichten, nach objektiven Kriterien gleichgelagerten sozialen Lagen, unterscheiden. In dieser Studie aber wird mit dem Milieubegriff das „persönliche Milieu“ (Durkheim 2016, S. 345) der jeweiligen Biograf:innen bezeichnet, verstanden als die sie umgebenden Lebensverhältnisse.

So heißt es beispielsweise im Interview mit D (sA, EW) über seinen Besuch der Realschule:

„Also, das war erstmal eine Entscheidung meiner Eltern und diese Entscheidung **mussten** sie in ihrem Familienkontext durchaus verteidigen. Nä also, äh, muss Euer-Euer ist was Besser- Und so.“

Schulwahlentscheidungen finden, so veranschaulicht es diese Passage exemplarisch, nicht ausschließlich im Rahmen individueller oder kernfamiliärer Aushandlungsprozesse statt. Stattdessen könne solche Aushandlungsprozesse eingebettet sein in großfamiliäre und/oder milieuspezifische Kontexte. Aus der Notwendigkeit der Legitimation des Besuches höherer Schulformen wiederum lässt sich die milieu- beziehungsweise klassenspezifische Norm des Besuchs niedrigerer Schulformen herleiten.

3) Finanzielle Kosten

Das gegen den Besuch des Gymnasiums gerichtete dritte Argument der finanziellen Kosten (Schulgeld, Lernmittel) findet sich lediglich in den Erzählungen von Professor:innen älterer Geburtskohorten, wohl nicht zuletzt, weil das Schulgeld für weiterführende Schulen zwischen den 1950er und 1960er Jahren abgeschafft wurde.¹³² Neben den Kosten des *Schulgeldes* wird mitunter auch auf die Kosten des *Schulwegs* verwiesen, dies vor allem von aus ländlichen Regionen stammenden Personen. Während städtische Regionen eine Vielzahl von Bildungsinstitutionen aufwiesen, fehlten weiterführende Schulen im ländlichen Raum weitestgehend (Geißler 2011, S. 894). Der Besuch eines Gymnasiums war mit dem Wechsel auf eine weiter entfernte Schule verbunden, wofür die Kosten des Schulweges, in der Regel der Schulbus, hätten übernommen werden müssen.

4) Vergeschlechtlichte Biografieentwürfe

Ein viertes, nicht zuletzt aus intersektionaler Perspektive bedeutsames, Argument gegen den Besuch des Gymnasiums bezieht sich auf vergeschlechtlichte Biografieentwürfe. Eltern oder bestimmte Elternteile lehnen demnach nicht den Besuch höherer Schulformen grundsätzlich ab, sind aber der Meinung, dass dieser nicht für Mädchen oder junge Frauen bestimmt sei. Sie hätten „entschieden

132 Die Schulgeldfreiheit für weiterführende Schulen setzte sich nicht in allen Bundesländern zeitgleich durch. Während Schleswig-Holstein, Hessen, Hamburg, Bremen, Berlin und Bayern bereits ab Mitte der 1950er Jahre das Schulgeld für weiterführende Schulen abschafften, zog sich dies in anderen Bundesländern bis zu Beginn der 1960er Jahre (Geißler 2011, S. 810–811). Anders hingegen verhielt es sich mit der Lernmittelfreiheit (v. a. Schulbücher), die nur in einigen Bundesländern realisiert wurde.

vernünftiger Dinge zu tun [...] als sich mit höherer Bildung zu beschäftigen (1s) und damit war das Thema dann durch“ (G, sA, EW). Solche vergeschlechtlichten familiären Entwürfe finden sich sowohl bei von mir interviewten Professorinnen, die in späteren Lebensphasen über andere Wege an die Hochschule gelangten, als auch in den Ausführungen interviewter Professoren, wenn sie von den Bildungsverläufen ihrer Schwestern berichteten.

Während ebenjene Männer teilweise von ihren Familien in ihren höheren Bildungsambitionen unterstützt wurden, fehlte diese Unterstützung bei ihren Schwestern, selbst wenn diese in ihren schulischen Leistungen ähnlich gut bewertet wurden. Familiär waren für sie andere biografische Entwürfe vorgesehen. Während „der Junge richtig arbeiten müsse“, würde „das Mädchen ja sowieso irgendwann mal heiraten“ (V, sA, RW). Mit weiblichen Biografien war die Idee einer kurzen Ausbildung und frühen „Hausfrauenehe“¹³³ verbunden und nicht höhere und damit längere und teurere Bildungsverläufe. In dieser Vorstellung sollte die Frau Haus- und Erziehungsarbeit leisten und keiner Erwerbstätigkeit nachgehen.¹³⁴

Blickt man auf die gegen den Besuch des Gymnasiums angeführten Argumente, dann zeigen sich Entsprechungen zu den Ergebnissen der in Kapitel 2 dargelegten frühen Studienergebnisse von Dahrendorf (1965a) und Grimm (1966) über die Bildungsvorstellungen von Arbeiter:innen. Zeitlich korrespondieren deren Untersuchungen mit den Bildungsverläufen der untersuchten älteren Kohorten. Die Autor:innen verweisen sowohl auf bestehende elterliche Informationsdefizite, z. B. hinsichtlich der erwähnten Aufnahmeprüfungen, eine „affektive Distanz“ gegenüber höheren Schulformen als auch den mit ihrem Besuch verbundenen höheren ökonomischen Kosten. Zugleich betonen Dahrendorf und Grimm die Wichtigkeit von Lehrer:innen aufgrund des elterlichen Informationsdefizits. Ergänzen ließe sich an dieser Stelle, dass Dahrendorf und Grimm die Funktion der Lehrer:innen auf den Aspekt der bloßen Vermittlung von Information reduzieren, ihnen aber in der interaktionalen Aushandlung über den weiteren Schulweg eine darüber hinausgehende Funktion zukommen kann. Auch die Einbettung der Schulformentscheidung in milieu- und großfamiliäre Kontexte

133 Koppetsch und Speck (2015) skizzieren die klassenspezifische Entwicklung der Hausfrauenehe. Sie schreiben, dass sich die Hausfrauenehe in der „wohlhabenden bürgerlichen Mittelschicht gegen Ende des 19. Jahrhunderts“ und in Orientierung am Adel durchgesetzt habe. Mit den auch in den unteren Klassen ab den 1960er Jahren steigenden Einkommen habe sich auch dort das Modell der Hausfrauenehe etabliert. Damit aber habe dieses Modell für die Mittelklassen aufgrund seiner „Volkstümlichkeit“ an Distinktionskraft verloren (Koppetsch und Speck 2015, S. 32–33).

134 Solche vergeschlechtlichten biografischen Schemata werden sich nicht nur im weiteren Bildungsverlauf, etwa beim Hochschulzugang, sozialer Aufsteiger:innen zeigen, sondern auch an späterer Stelle und in anderer Form bei den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen thematisiert werden.

wird von den Autor:innen nicht aufgegriffen, die Entscheidung auf kernfamiliäre Aushandlungsprozesse beschränkt.

Zusammenfassung

Fasst man die Darstellung über den ersten Punkt, die Ausführung über die Primarstufe und den Übergang in die Sekundarstufe I, zusammen, dann lassen sich folgende Aspekte festhalten. Typischerweise, aber mit Ausnahme der familiären Aufstiegsprojekte, entspricht der Besuch des Gymnasiums für die Aufsteiger:innen nicht den familiären Entwürfen. Ausgangspunkt für die Modifikation dieser Entwürfe sind die Bewertungen als sehr gute:r Schüler:in und damit einhergehende Schulempfehlungen durch Grundschullehrer:innen. Dabei kommt Lehrer:innen sowohl als institutionellen Gatekeepern als auch autoritativen Anderen wesentliche Bedeutung zu. Basierend auf ihren Schulempfehlungen wird von den Interviewten, vor allem der älteren Geburtskohorten, von Aushandlungsprozessen zwischen insbesondere Eltern und Lehrer:innen berichtet, die zur Anpassung familiärer Entwürfe führen, entweder dem Besuch des Gymnasiums oder – als Mittelweg – der Realschule.

Neben den Lehrer:innen aber sind weitere soziale Akteure durch ihre Interaktionen mit den Eltern an dieser Verschiebung beteiligt. Bei Interviewten jüngerer Geburtskohorten wie auch bei denjenigen, die aus Familien stammen, welche dem Typus des familiären Aufstiegsprojekts zugeordnet werden können, ist der Besuch des Gymnasiums bei entsprechender Schulempfehlung kaum von Aushandlungsprozessen begleitet. So folgen die Familien jüngerer Geburtskohorten den schulischen Empfehlungen höherer Schulen, während diejenigen Familien mit ausgeprägten Aufstiegsaspirationen den Gymnasialbesuch ihrer Kinder durchaus anstreben. An dieser Stelle lassen sich insofern disziplinäre Differenzen ausmachen, als solche familiären Aufstiegsaspirationen bei den späteren Rechtswissenschaftler:innen tendenziell verbreiteter sind, der Typus des familiären Aufstiegsprojektes unter den Rechtswissenschaftler:innen also präsenter ist (siehe 4.8.4.2).

4.1.2 Verschiedene Wege zum Hochschulstudium

Nun unterscheiden sich die Bildungsverläufe mit Blick auf die interviewten Professor:innen gemäß der dargestellten Schulwahlentscheidungen. Der überwiegende Teil besuchte das Gymnasium, der andere Teil die Realschule. Aber auch an den Schulabschluss anschließend unterscheiden sich die Bildungswege bis zum Hochschulzugang. Analytisch lässt sich beim strukturellen Aufbau der autobiografischen Stegreiferzählung, bei aller Differenz der Bildungsverläufe, unterscheiden zwischen den Ausführungen zur Sekundarstufe I und den daran anschließenden Übergang in die Sekundarstufe II, die Ausführung zur

Sekundarstufe II, gegebenenfalls mitsamt ihren Ausführungen zur beruflichen Tätigkeit, die, allerdings geschlechtsspezifisch eingeschränkte, Thematisierung des Wehr- und Wehersatzdienstes sowie den Übergang in den Tertiärbereich. Die hier gewählte Darstellung orientiert sich weniger an den entsprechenden Passagen, sondern folgt einer vereinfachenden Darstellung der Bildungsverläufe von auf der einen Seite „traditionellen Studierenden“ und auf der anderen Seite „beruflich Qualifizierten“ bis zum Beginn des Hochschulstudiums (vgl. Tabelle 4).¹³⁵

Unter *traditionellen Studierenden*¹³⁶ subsumiere ich diejenigen Bildungsverläufe, bei denen Biograf:innen das Gymnasium besuchen, mit dem Abitur als Hochschulzugangsberechtigung abschließen und dann ein Hochschulstudium beginnen. Von den „traditionellen Studierenden“ unterschieden werden Bildungsverläufe „*beruflich Qualifizierter*“ (Kamm et al. 2016, S. 165). Das umfasst spätere Studierende, die vor ihrem Hochschulstudium eine Berufsausbildung absolvierten. Die Gruppe „beruflich Qualifizierter“ allerdings stellt sich im

135 Obwohl die sozialen Aufsteiger:innen in ihren autobiografischen Stegreiferzählungen eine Vielfalt an Bildungswegen bis zum Hochschulstudium beschreiben, wird also in der Darstellung der Bildungsverläufe abstrahierend unterschieden in traditionelle Studierende und beruflich qualifizierte Studierende. Allerdings wird an entsprechenden Stellen auf Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe „beruflich Qualifizierter“ eingegangen. Zwar erscheint die aus dem Vergleich des strukturellen Aufbaus der autobiografischen Stegreiferzählung gewonnene analytische Differenzierung sinnvoll. Dies gilt aber nicht in gleicher Weise für eine sich daran orientierende Darstellung. Begründen lässt sich dies damit, dass diejenigen, die sowohl die Sekundarstufe I des Gymnasiums wie auch die gymnasiale Oberstufe (Sek. II) besucht haben, in ihren Erzählungen kaum dezidiert zwischen gymnasialen Stufen differenzieren und sich auf diese Übergänge nur in Ausnahmefällen beziehen. Ausnahmen stellen hier wiederum diejenigen dar, die nach dem Besuch des Gymnasiums und dem Abschluss des Abiturs eine Berufsausbildung absolvierten und danach ein Studium beginnen. Im vorliegenden Material aber ist das nur ein einziger Fall. Die Übergänge von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II werden fast ausschließlich von denjenigen thematisiert, bei denen ein Übergang in die Berufsausbildung oder ein Schulformwechsel, von der Realschule auf eine höhere Schulform, erfolgt. Diese Differenzen erscheinen plausibel, bedeutet doch der Übergang auf eine andere Schulform oder der Übergang in die Berufsausbildung einen Wechsel des räumlichen wie auch des sozialen Umfelds, während der Übergang von der gymnasialen Mittel- in die gymnasiale Oberstufe kaum einen Bruch bedeutet.

136 In der Hochschulforschung werden die Begrifflichkeiten von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden sehr unterschiedlich genutzt. Daraus ergeben sich begriffliche Unklarheiten. Es gibt sowohl sehr breite wie auch sehr enge Definitionen traditioneller beziehungsweise nicht-traditioneller Studierender. Eine sehr breite Begriffsverwendung nicht-traditioneller Studierender bezieht sich beispielsweise auf alle Formen der vermeintlichen Abweichung „studentischer Normalbiographien“ (First-generation Students, internationale Studierende, Fernstudent:innen usw.). Einen Überblick über diese Begriffsverwendungen und eine Kritik an sehr breiten Begriffsdefinitionen liefern Isensee und Wolter (2017).

vorliegenden Material sehr heterogen dar. Sie ließe sich weiter ausdifferenzieren in diejenigen „beruflich Qualifizieren“, die eine schulische Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, und diejenigen, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium aufgenommen haben. Auch unter denjenigen, die eine schulische Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, differieren die Verläufe. Einige haben nach dem Besuch des Gymnasiums und dem Erwerb der Hochschulreife eine Ausbildung absolviert und andere nach dem Erwerb des Realschulabschlusses einen schulischen (Fach-)Hochschulzugang erworben. Die Gruppe derer, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium aufnimmt, ist diejenige, die sich mit einem *engen Begriff nicht-traditioneller Studierender* („Dritter Bildungsweg“) beschreiben lässt. Dabei handelt es sich um Studierende, die keine schulische Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Hier lassen sich wiederum unterschiedliche Zugangswege unterscheiden, etwa die Zulassung durch eine „Begabtensonderprüfung“, den Besuch eines Kollegs oder eine Aufwertung der beruflichen Ausbildung.¹³⁷

Im vorliegenden Material zeigen sich bezüglich dieser Bildungsverläufe kohortenspezifische Differenzen. Keiner der jüngere Professor:innen lässt sich dem dritten Verlauf zuordnen, typisch ist für sie das an den Besuch des Gymnasiums anschließende universitäre Hochschulstudium.¹³⁸ Eine dieser vereinfachenden

137 So wurden beispielsweise mit Beginn der 1970er Jahre Ingenieur- und Höhere Fachschulen aufgewertet zu Fachhochschulen (Teichler 1985), sodass entsprechende Abschlüsse als Fachgebundene Hochschulreife anerkannt werden konnten und die Zulassung zu spezifischen Studiengängen ermöglichten. Teilweise waren diese Zulassungen beschränkt auf einzelne Bundesländer.

138 Der methodische Zugang lässt aufgrund der geringen Fallzahlen, aber auch der Samplingstrategie, keine sinnvollen Häufigkeitsaussagen zu. Dennoch fällt auf, dass die jüngeren Professor:innen des Samples, mit der Ausnahme einer Professorin der Erziehungswissenschaft, ausschließlich über traditionelle Bildungswege an die Hochschule gelangt sind. Bei den Professor:innen älterer Kohorten – dies gilt sowohl für die Rechts- wie auch für die Erziehungswissenschaft – finden sich in diesem Sample durchaus Professor:innen nicht-traditioneller Bildungswege. Die Unterschiede in den Bildungsverläufen der hier gesampelten Kohorten lassen sich auch mit der aus der Bildungsexpansion resultierenden gestiegenen Beteiligungsquote an Gymnasien erklären (siehe unten). Außerdem hat der bereits niedrige Anteil an Professor:innen mit zweitem Bildungsweg abgenommen. So zeigt Möller, dass nur 3,6% der von ihr befragten jüngsten Berufungskohorte (2001–2010) der nordrhein-westfälischen Professor:innen über den zweiten Bildungsweg zur Universitätsprofessur gekommen sind. Dieser Anteil war zwar bereits bei den vorherigen Berufungskohorten niedrig, betrug aber für die Kohorten zwischen 1970 und 2000 etwa 7% und lag damit fast doppelt so hoch. Dabei sind es vor allem die „sozial Aufgestiegenen“ ihres Samples (ca. 12%), die über den zweiten Bildungsweg zur Professur gelangen, während dieser für die Gruppe der Statusbewahrenden kaum bedeutsam ist (0,9% der Professorinnen; 1,7% der Professoren) (Möller 2015, S. 281–283). Nach Disziplinen differenzierte Daten liegen leider nicht vor.

Kategorisierung entsprechende und vergleichende Darstellung der Bildungs- und Berufsverläufe findet sich in Tabelle 6.

Tabelle 6: Bildungs- und Berufsverläufe der Interviewten (n = 27)

Bildungs- und Berufsverläufe der Aufsteiger:innen nach Disziplinen		
Sample (n = 20)	Rechtswissenschaft (n = 11)	Erziehungswissenschaft (n = 9)
Traditionelle Studierende	8	5
Beruflich Qualifizierte	3	4
Bildungs- und Berufsverläufe der Reproduktionsfälle nach Disziplinen		
Sample (n = 7)	Rechtswissenschaft (n = 5)	Erziehungswissenschaft (n = 2)
Traditionelle Studierende	5	2
Beruflich Qualifizierte	–	–

4.1.2.1 Beruflich Qualifizierte

Mit einer Ausnahme schließen die „beruflichen Qualifizierten“ des vorliegenden Samples mit einem Realschulabschluss ab. Die an den Realschulabschluss (Sek. I) anschließenden Übergänge unterscheiden sich im vorliegenden Material, wobei der Übergang in die Berufsausbildung überwiegt, mitunter aber ein Wechsel von der Realschule auf ein berufliches Gymnasium vollzogen wird, ehe eine Ausbildung begonnen wird.

Der Realschulbesuch selbst wird in den autobiografischen Stegreiferzählungen nur knapp thematisiert, mitunter aber vertiefend im Nachfrageteil aufgegriffen. Ausführlicher allerdings ist der Realschulbesuch Teil von denjenigen Stegreiferzählungen, in denen ausgelassene Möglichkeiten des Schulformwechsels thematisiert werden. Damit sind diejenigen Fälle gemeint, bei denen sehr gute Noten im Verlauf der Sekundarstufe I einen Wechsel auf das Gymnasium ermöglicht hätten, diese Möglichkeit aber aus unterschiedlichen Gründen verworfen wurde. Auch hier sind es teilweise oben erwähnte vergeschlechtlichte Biografieentwürfe, aufgrund derer die Eltern den von Lehrenden vorgeschlagenen Wechsel auf eine höhere Schulform erneut ablehnten.

Es finden sich aber auch von den späteren Professor:innen selbst vorgebrachte Begründungsfiguren gegen einen Schulformwechsel. So ist es zum Beispiel, wie eine Erziehungswissenschaftlerin gegen einen ihr möglichen Schulformwechsel argumentiert, die Angst vor einer Veränderung des sozialen Umfelds und der damit einhergehende Verlust der Peer-Group oder die Befürchtung, auf dem Gymnasium nicht die erforderlichen schulischen Leistungen zu erbringen beziehungsweise aufgrund der institutionellen Herkunft kritischer bewertet zu werden:

„Also, ich bin nachher auch mit einem Einser-Zeugnis komplett da rausgegangen aus der Realschule. Also wo man auch schon drüber nachdachte, bleibe ich eigentlich

auf der Realschule oder gehe ich auf ein Gymnasium. Diesen Wechsel wollte ich aber nicht. Also, weil's für mich auch eine fremde Welt war und ich einfach (Einatmen) Befürchtungen hatte, dass ich dann ja auch durch den Wechsel des Freundeskreises oder der Mitschülerinnen und Mitschüler sehr viel verändert, was ich nicht so haben wollte. Und auch eine Befürchtung von Ungleichbehandlung, weil ich, oder was heißt Ungleichbehandlung, aber Nachteile. Weil ich eine andere Schulbiografie vorzuweisen habe als Gymnasiasten, die von vornherein auf einem Gymnasium sind, und hatte da einfach Bedenken, dass ich dann den Anforderungen nicht gerecht werden würde, weswegen ich auf der Realschule geblieben bin.“ (L, sA, EW)

Die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung wird zumeist knapp dargestellt und eingebettet in die Erwartungshaltung des Herkunftsmilieus. Exemplarisch für die Referenz auf die Herkunftsklasse kann folgendes Zitat stehen. Es ist der Stegreiferzählung eines Interviews mit einem späteren Erziehungswissenschaftler einer älteren Geburtskohorte entnommen und schließt an seine Schilderung zum Realschulbesuch an:

„Mit dem Realschulabschluss habe ich mich dann um Stellen im kaufmännischen Bereich beworben und wurde (1s) habe eine Lehre angefangen als Industriekaufmann bei [Beschreibung des Ausbildungsbetriebs]. Und habe da eine dreijährige Lehre (1s) gemacht, durch die verschiedenen Abteilungen durchgelaufen, Berufsschule und alles dieses. Und hab nach drei Jahren diese Lehre abgeschlossen mit sehr gut. Was also sehr, sehr zur Freude von mir und meinen Eltern auch war. Und damit war ich dann (lachen) sozusagen aus der Ausbildung erst mal raus. Das war für mei- die sozialen Verhältnisse, in denen ich war, schon spät, weil normalerweise die Jungs mit 14 aus der Hauptschule raus, aus der (1s) Volksschule rauskamen, drei Jahre in die Lehre gingen. Mit 17 waren sie dann Schlosser, Anstreicher weiß nicht was und verdienten Geld. Bei mir war es eben 19 (1s).“ (D, sA, EW)

Mit diesem Zitat lässt sich ein für die Stegreiferzählungen von beruflich qualifizierten Aufsteiger:innen typisches Muster veranschaulichen. Die Ausführungen zum an den Realschulabschluss anschließenden Übergang in die Berufsausbildung sind sehr knappgehalten. Es wird kaum von Aushandlungsprozessen hinsichtlich der Berufsausbildung erzählt. Indem der eigene (Berufs-)Bildungsverlauf eingebettet und abgegrenzt wird von typischen Verläufen gleichaltriger Männer der Herkunftsklasse, verweist der Biograf auf seine Abweichung von der Norm. Diese Abweichung drückt sich nicht nur im mit dem Realschulabschluss verbundenen längeren Schulbesuch und späteren Einstieg in den Arbeitsmarkt aus, sondern auch in dem damit verbundenen späteren Bezug eines Erwerbseinkommens. In dem Verweis auf den vergleichsweisen späten Bezug eines eigenen Erwerbseinkommens drückt sich zudem eine klassenspezifische Norm einer frühen finanziellen Unabhängigkeit aus.

Wie an letztem Zitat exemplarisch veranschaulicht, wird in den autobiografischen Stegreiferzählung der beruflich Qualifizierten die Frage des Zustandekommens der Ausbildung kaum verhandelt. Spezifizierungen finden sich mitunter im Nachfrageteil. Das Ausbleiben diesbezüglicher Ausführungen ließe sich damit interpretieren, dass ihnen Selbstverständlichkeit unterstellt wird oder aber, wobei sich die Interpretationen nicht ausschließen, dass die Stegreiferzählungen angesichts der Interviewanfrage (akademische Karriereverläufe) stärker fokussieren auf den an die Berufsausbildung anschließenden Übergang vom Ausbildungsberuf zum Hochschulstudium. Wenn allerdings – und sei dies im Nachfrageteil – die Aufnahme der Berufsausbildung und ihr vorausgehende familiäre Aushandlungsprozesse dargestellt werden, dann wird auf Aushandlungsprozesse zwischen unterschiedlichen Ausbildungsberufen verwiesen, nicht etwa auf eine mögliche weitere Schullaufbahn. Dabei lässt sich im Kern unterscheiden zwischen einer Differenz, die zwischen körperlichen Tätigkeiten, in der Regel handwerklichen, und Kopfarbeit – also Büroarbeit – aufgemacht wird.

Der Ausbildungsberuf „aufm Büro mit sauberen Klamotten“ (R, sA, RW) wird gegenüber handwerklichen Ausbildungsberufen familiär durchaus als Aufstieg¹³⁹ begriffen. Weitere Begründungsfiguren zur Berufswahl finden sich in Fällen, die sich entsprechend des Typus der sozio-emotionalen Fremdheit klassifizieren lassen (vgl. 4.8.4.1). Mit der Wahl einer möglichst kurzen Berufsausbildung ist das

139 Auf die Distinktion der Angestellten gegenüber den Arbeiter:innen, bei häufig ähnlicher „objektiv proletarischer Lage“, verweist Theodor Geiger (1930, 1932) in den 1930er Jahren. Die Gründe dafür sieht er in vorübergehenden Anstellungsverhältnissen, graduellen Differenzen der objektiven Lage (Gehalt- und Ausbildungsdifferenzen), aber auch einer Selbstverschleierung der eigenen objektiven Lage durch imaginäre Aufstiegsmöglichkeiten. Zudem würde der Angestellte durch seine Beschäftigung im Büro in die Nähe des Beamten gerückt. Den Beamten wiederum werde eine Nähe zum Bildungsstand zugesprochen. Über die Inanspruchnahme des Bildungsstandes wiederum würden sich die Büroangestellten vom Arbeiter distinguieren. Ähnlich, wenn auch sozialstrukturell stärker ausdifferenziert und zeithistorisch der Sozialstruktur angepasst, heißt es in einem Aufsatz über das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten über den Großteil der Angestellten und unteren Beamten sowie deren Abgrenzungsbedürfnis gegenüber den Arbeiter:innen: „Sie werden meist schlechter bezahlt als Arbeiter, müssen aber intelligenter sein“ (Kleining und Moore 1960, S. 100). Andersherum hat die Arbeitssoziologie noch bis in die 1950er Jahre körperliche Arbeit als Quelle eines ausgeprägten Selbstbewusstseins der Arbeiterschaft (vornehmlich männlich konnotiert) ausgemacht, mit dem sich Arbeiter von ebenjenen Angestellten oder Führungskräften abgrenzten. Über die positive Besetzung körperlicher Arbeit definierte man sich als zumindest ebenbürtig. Dieses proletarische Selbstbewusstsein allerdings schwindet, so die Befunde der Arbeitssoziologie, in den 1960er und 1970er Jahren, sodass körperliche Arbeit, auch innerhalb der Arbeiter:innenschaft, ein zu überwindender Makel anhaftet (Böhle 1989). Folgt man den zeitdiagnostischen Einschätzungen von Andreas Reckwitz (2019b), dann ist davon auszugehen, dass sich die Abwertung körperlicher Arbeit im Rahmen eines „kognitiv-kulturellen Kapitalismus“, in dem Werteschöpfung auf besonderen kulturellen Wissensgütern basiert, weiter fortsetzen wird.

Bestreben früher finanzieller Unabhängigkeit vom Elternhaus verbunden. Nun lässt sich, wie das vorherige Zitat verdeutlicht, zwar auf eine klassenspezifische Norm früher finanzieller Unabhängigkeit vom Elternhaus verweisen. Eine gegenüber der Herkunftsfamilie empfundene sozio-emotionale Fremdheit kann diese Autonomiebestrebungen allerdings verstärken.

Die Studienentscheidung beruflich Qualifizierter

Richtet man die Aufmerksamkeit nun auf die erwähnte und an die Berufsausbildung sowie -ausübung anschließende Aufnahme eines Hochschulstudiums, dann lassen sich im Kern drei durchaus miteinander verwobene Begründungsfiguren rekonstruieren. Dies sind erstens die Unzufriedenheit mit der eigenen beruflichen Tätigkeit, zweitens ein Interesse an der Vertiefung spezifischer Inhalte und drittens sehr gute schulische Leistungen in der Berufsausbildung. In der Stegreiferzählung werden solche Überlegungen geschildert als sich vollziehend in der Berufsausbildungsphase selbst, der daran unmittelbar anschließenden Erwerbstätigkeitsphase, aber auch in der Zeit des Wehr- und Wehrersatzdienstes. Biografen, die sich auf ihren Wehr- und Ersatzdienst beziehen und beschreiben, wie sie währenddessen den Wunsch beruflicher Veränderungen entwickelten, stellen dies als Phase biografischer Selbstreflexion dar. In dieser Zeit treten sie zum ersten Mal für längere Zeit aus ihren alltäglichen Lebens- und Interaktionszusammenhängen heraus und beschäftigen sich intensiv mit der Frage nach der Beurteilung des eigenen Lebensverlaufs.¹⁴⁰ So heißt es beispielsweise in der Stegreiferzählung eines Erziehungswissenschaftlers:

„Und habe in der Zeit [des Wehrdienstes] überlegt, wie es denn mit mir weitergehen soll, weil ich diesen kaufmännischen Job – da im Büro zu sitzen am Schreibtisch und irgendwelche Vorgänge hin und her zu bewegen – nicht sehr befriedigend fand.“
(D, sA, EW)

Eine erste Begründungsfigur stellt also die Unzufriedenheit mit der eigenen beruflichen Tätigkeit dar. Sie bezieht sich im eben zitierten Ausschnitt auf die konkrete inhaltliche Tätigkeit des Berufs, grundsätzlich aber auf unterschiedliche Aspekte. Dies kann etwa den Umgang der Arbeitgeber:innen mit ihren Arbeitnehmer:innen, die Ausgestaltung der Tätigkeit oder den mit dem Beruf und Anstellungsverhältnis verbundenen Status betreffen.

140 Siehe demgegenüber die Ausführungen Schützes zum Handlungsschema des „Time-Off“, in denen er exemplarisch die Bundeswehrzeit nennt. Time-Off-Handlungsschemata würden, so Schütze, keine weiteren biografischen Konsequenzen haben und auf enge „Termingrenzen“ beschränkt bleiben (Schütze 1983b, S. 81–84).

Die Kritik an Arbeitgeber:innen bezieht sich beispielsweise auf deren Umgangsweisen mit Angestellten („rabiater Chef“, F, sA, EW) oder auf eine fehlende Verbindlichkeit von Zusagen, etwa bei Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Kritik an der Ausgestaltung der Tätigkeit richtet sich etwa gegen eine fremdbestimmte Arbeitsweise („Freischwimmen aus den ganzen engen bürokratischen Vorgaben“, G, sA, EW). Schließlich zielt die Kritik am mit dem Anstellungsverhältnis verbundenen Status auf den Wunsch eines beruflichen Aufstiegs. So habe eine Erziehungswissenschaftlerin (L, sA, EW) nach Absolvieren ihrer Ausbildung gemerkt, „dass mir das so nicht reichte“. Aus dieser durchaus unterschiedlich begründeten beruflichen Unzufriedenheit leiten die Interviewten den Wunsch beruflicher Veränderungen ab, wobei ein Hochschulstudium eine Veränderungsmöglichkeit darstellt.

Analytisch lässt sich davon eine weitere Begründungsfigur abgrenzen, die sich auf die mit einem Hochschulstudium angestrebte Vertiefung spezifischer Lerninhalte bezieht. Unterscheiden lassen sich dabei eine inhaltliche Vertiefung der *Ausbildungsinhalte* von einer Vertiefung *außerberuflicher Interessen*. Im Falle der inhaltlichen Vertiefung von Ausbildungsinhalten schließt ein Hochschulstudium inhaltlich, in unterschiedlichem Ausmaß, an die Berufsausbildung an. Beispiele dafür sind das an eine Berufsausbildung in der Stadt- oder Finanzverwaltung anschließende Jurastudium oder ein an die Ausbildung als Bankkaufmann anschließendes betriebswirtschaftliches Studium. Es sind in diesen Fällen also über die Beschäftigung mit den Ausbildungsinhalten gewachsene inhaltliche Interessen, welche die Aufnahme eines Studiums mitbegründen. Davon lässt sich unterscheiden die inhaltliche Vertiefung außerberuflicher Interessen, mit der eine berufliche Neuorientierung verbunden ist. Im vorliegenden Material bezieht sich dies ausschließlich auf spätere Erziehungswissenschaftler:innen, wobei die inhaltliche Neuorientierung vor allem aus politischen Kontexten heraus abgeleitet wird. Im Rahmen politischen Engagements, etwa gewerkschaftlicher oder sozialdemokratischer Zusammenhänge, werden Fortbildungen angeboten, wodurch Kontakt zu Lehrer:innen oder Sozialwissenschaftler:innen entsteht. Aus diesen Interaktionszusammenhängen heraus wird der Wunsch entwickelt und begründet, sich vertiefend mit politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen zu beschäftigen. Eine solche Möglichkeit wird in einem sozialwissenschaftlichen Studium beziehungsweise einem Lehramtsstudium mit sozialwissenschaftlicher Fächerwahl gesehen. Bisweilen wird, neben der Beschäftigung mit sozialwissenschaftlichen Inhalten, auch die konkrete Tätigkeit der Wissensvermittlung mit dem politischen Engagement begründet. Bereits im Rahmen politischer Tätigkeiten habe man Gefallen an der pädagogischen Arbeit gefunden.

Als dritte Begründungsfigur werden sehr gute schulische Leistungen angeführt. Wie bereits beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I werden sie zumeist als Voraussetzung für das Verfolgen einer weiterführenden Bildungslaufbahn angeführt – sei es aufgrund institutioneller Voraussetzungen oder/und

einem aus den Noten resultierenden Zutrauen in die eigenen schulischen Kompetenzen.

Die Begründung der Studienfachwahl der beruflich Qualifizierten ist unmittelbar verwoben mit ebenjenen Begründungsfiguren der Studienaufnahme. Die Studienfachwahl wird allerdings durch den bisherigen Bildungs- und Berufsverlauf und damit verbundene institutionelle Zugangsvoraussetzungen¹⁴¹ strukturiert. Dabei dominieren neben erwähnten inhaltlichen Interessen, ob als Vertiefung von ausbildungsspezifischen Inhalten oder dem Interesse an außerberuflichen Inhalten, zwei Motive die Studienfachwahl. Dies sind zum einen Kostenüberlegungen und zum anderen ein Streben nach beruflicher Sicherheit.

Das Kostenargument gilt verstärkt für spätere Erziehungswissenschaftler:innen, Argumente beruflicher Sicherheit aber werden auch von den späteren Jurist:innen angeführt. Das ist auch darin begründet, dass diejenigen, die an einer Pädagogischen Hochschule¹⁴² studierten, lediglich ein dreijähriges Studium absolvieren mussten. Die Wahl des PH-Studiums als „Billiglösung“¹⁴³ (F, sA, EW) verkürzte also die Studiendauer und die damit verbundenen Kosten, so die Überlegungen. Große Ähnlichkeit hingegen, und dies lässt sich mit der Fächerauswahl dieser Studie begründen, zeigt sich hinsichtlich des Arguments beruflicher Sicherheit. Sowohl das Lehramtsstudium, anders als das fachwissenschaftliche Studium der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, als auch das Jurastudium werden mit klaren Berufsbildern assoziiert. Insbesondere die mit dem Lehrer:innenberuf, aber auch mit einigen juristischen Karriereverläufen verbundene Verbeamtung stellt für die Biograf:innen und deren Familien den Inbegriff beruflicher Sicherheit dar. Dabei ist es nicht das bloße mit beruflicher Sicherheit verbundene Berufsbild, sondern mitunter auch die aus der bisherigen Beschäftigung mit entsprechenden Ausbildungsinhalten hergeleitete Vertrautheit mit den

141 So strukturieren die Zugangsmöglichkeiten mitunter die Studienfachwahl, etwa im Fall der Begabtenprüfung Nordrhein-Westfalens, die ein Studium nur an einer Pädagogischen Hochschule erlaubte, oder im Fall der Fachgebundenen Hochschulreife, deren Erwerb nur zum Studium bestimmter Disziplinen berechtigt (siehe unten).

142 Pädagogische Hochschulen entstanden ab 1946 zuerst in Niedersachsen und dann in der gesamten BRD. Man orientierte sich dabei an den Pädagogischen Akademien Preußens. In den 1960er Jahren wurde auch an den Pädagogischen Hochschulen ein Vorbereitungsdienst eingeführt, mit dem sich die Ausbildung entsprechend verlängerte. Zwischen den 1970er und 1980er Jahren wurden die Pädagogischen Hochschulen, eine Ausnahme ist Baden-Württemberg, in Universitäten überführt (Terhart 2008). Mit der Überführung der Ausbildung an die Universitäten ist auch die formale Trennung der Ausbildung von sogenannten niederen (Grund- und Volksschule) und höheren (Gymnasium) Lehrer:innen aufgehoben und die Ausbildung der „niederen“ Lehrer:innen entsprechend aufgewertet worden (Neumann und Oelkers 1984; Terhart 2008).

143 Die Wahrnehmung des PH-Studiums als „Billiglösung“ korrespondiert mit dem bereits seit dem 18. Jahrhundert tradierten historischen Ressentiment der „niederen“ Lehrer:innenausbildung als „Arme-Leute-Ausbildung“ (Neumann und Oelkers 1984).

Studieninhalten, die sich in ein Sicherheitsmotiv einfügen lässt. Aus dem Beherrschen der Ausbildungsinhalte, wie es sich in sehr guten Ausbildungsabschlüssen zeigt, wird Selbstvertrauen hinsichtlich des zukünftigen Studienerfolgs abgeleitet.

Anders als die vorherigen schulischen Übergänge sind die Übergänge in den Tertiärbereich für die beruflich Qualifizierten zumeist weniger stark von familiären Aushandlungsprozessen begleitet. Zwar wird die Aufnahme eines Hochschulstudiums von den Eltern mitunter kritisch kommentiert, allerdings erweitert die bereits abgeschlossene Berufsausbildung die eigenen Handlungsspielräume und löst mitunter familiäre (finanzielle) Abhängigkeiten. Kritische familiäre Kommentare heben den Verlust eines sicheren Jobs und des damit verbundenen Einkommens hervor wie auch die mit dem Studium verbundene Notwendigkeit, ständig an sich weiterarbeiten zu müssen.

Das Sample ist allerdings durch hochschulische Bildungsverläufe strukturiert, die Interviewten haben früher oder später ein Studium aufgenommen und abgeschlossen. Insofern sind solche familiären Aushandlungsprozesse und kritischen Kommentierungen der Studienambitionen zumindest in den im Sample enthaltenen Fällen kaum handlungsleitend. Wenn auch diese Biograf:innen sich dadurch nicht von ihren Studienambitionen haben ablenken lassen, so werden doch andere Personen aufgrund familiärer Interventionen ihre Ambitionen aufgegeben haben.

Die mit der abgeschlossenen Berufsausbildung einhergehende Erweiterung eigener Handlungsspielräume betrifft sowohl – historisch teilweise jüngst geschaffene – institutionelle Zugangsmöglichkeiten als auch finanzielle Handlungsmöglichkeiten. So ermöglichte die abgeschlossene Berufsausbildung den beruflich Qualifizierten auf unterschiedlichem Wege den Zugang zu schulischen und hochschulischen Institutionen. Dabei wurden einige dieser institutionellen Zugangsmöglichkeiten erst nach 1945 geschaffen oder strukturell wesentlich ausgeweitet. Dies betrifft etwa den Zugang zu Kollegs, die ab den 1950er Jahren eingerichtet wurden. Der Kollegbesuch war an berufliche Erfahrungen geknüpft, mit staatlichen Unterstützungsleistungen verbunden und schloss nach zweijährigem Vollzeitunterricht mit dem Erwerb der Hochschulreife ab (Geißler 2011, S. 796). Dies gilt auch für die ab Ende der 1960er Jahre eingeführten Fachhochschulen, bei denen eine abgeschlossene Berufsausbildung mit mehrjähriger Berufserfahrung zum Studium berechtigte. Oder für die an Höheren Fachschulen erworbenen Ausbildungsabschlüsse, die mit ihrer Aufwertung der Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen zum Studium spezifischer Studiengänge berechtigte.¹⁴⁴ Auch

144 Ende der 1960er Jahre begann die Umwandlung Höherer Fachschulen zu Fachhochschulen, ein Prozess, der sich bis Mitte der 1970er Jahre erstreckte. Während noch zu Beginn dieser Umwandlung die bisherigen Zugangswege (Realschule, Vorsemaster, Lehre, Berufsaufbauschule) zur Höheren Fachschule auch zum Besuch der Fachhochschule berechtigten, setzte sich mit der Etablierung der Fachhochschule auch die Fachhochschulreife als Eingangsvoraussetzung durch (siehe auch zur Geschichte der Fachhochschule Pahl und Ranke 2019).

die, historisch allerdings schon länger bestehende, „Begabtenprüfung“¹⁴⁵ setzte eine Berufsausbildung voraus und ermöglichte nach ihrem Bestehen den Zugang zur Hochschule.¹⁴⁶

Die Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten aber betrifft auch eine finanzielle Dimension. Bereits beim Kollegbesuch wurde auf mit den veränderten und geschaffenen Bildungsinstitutionen und Zugangsmöglichkeiten verbundene Finanzierungsmöglichkeiten hingewiesen. Der Besuch des Kollegs war mit staatlichen Unterstützungsleistungen verbunden. Die berufliche Qualifikation berechtigte unter bestimmten Voraussetzungen, dazu gehört beispielsweise eine mehrjährige berufliche Tätigkeit, zum Bezug von elternunabhängigen staatlichen Unterstützungsleistung zur Studienfinanzierung. Eingeführt wurde eine solche, auch elternunabhängig mögliche, Unterstützungsleistung 1971 mit der Einführung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG).¹⁴⁷ Die berufliche Qualifikation und Tätigkeit wird, indem sie zum Bezug elternunabhängiger Förderung berechtigt, als Möglichkeit zur Studienfinanzierung wahrgenommen. Daneben aber wird die berufliche Qualifikation als Ressource angesehen, mit der sich ein Studium finanzieren lässt. Nicht nur sind mit der abgeschlossenen Berufsausbildung gegenüber dem Ausüben ungelerner Tätigkeiten höhere Einkommen möglich, auch bestehen mitunter bereits Kontakte zu vorherigen Arbeitgeber:innen. Insofern wird die berufliche Qualifikation in unterschiedlicher Form als Grundlage der Studienfinanzierung wahrgenommen und umgesetzt (zur Umsetzung siehe Studienfinanzierung I).

Die bis zum Studienbeginn erfolgte Darstellung der Bildungsverläufe „beruflich Qualifizierter“ veranschaulicht deren Heterogenität. Wenn auch aufgrund der Orientierung an den Erzählungen der Interviewten unvollständig, so deuten sich darin auch die institutionellen Veränderungen des Bildungssystems der Nachkriegszeit an. Für ebenjene Bildungsverläufe und spätere akademischen

145 Die sogenannte Begabtenprüfung war eine Prüfung, die die Zulassung zum Studium ohne Reifezeugnis ermöglichte. Sie wurde 1924 in Preußen eingeführt und später von den anderen Reichsländern übernommen. Nach 1945 wurde vorerst an die Regelung der Weimarer Republik angeknüpft, bis ein Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 1959 die Zulassungsprüfung bundesweit bis 1982 koordinierte. Seit 1982 gilt die „Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“ (Wolter 1994, S. 13–14).

146 In Nordrhein-Westfalen galt dies vorerst lediglich für den Zugang zu Pädagogischen Hochschulen, d. h. für ein dreijähriges Studium, bei dem in den 1960er Jahren schließlich noch der Vorbereitungsdienst eingeführt wurde (vgl. Fußnoten 142). Später gewährten die Sonderprüfungen auch für Diplomstudiengänge an pädagogischen Hochschulen Zugang (Thränhardt 1975). Insgesamt, so Thränhardt Mitte der 1970er Jahre, seien „in den letzten Jahren [...] immerhin etwa 12 Prozent der PH-Studenten“ (1975, S. 14) über solche Sonderprüfungen gewonnen worden.

147 Zur Entwicklung und Reform der Ausbildungsförderung (Honnefer-Modell, BAföG) siehe Fußnote 27.

Karrieren waren nicht nur grundlegende Veränderungen und damit erweiterte institutionelle Zugangsmöglichkeiten des deutschen Bildungssystems vonnöten, sondern auch die Wahrnehmung jener strukturellen Gelegenheiten. Die mit den abgeschlossenen Berufsausbildungen einhergehenden institutionellen Zugangsberechtigungen erleichterten den Interviewten den Zugang zum Studium, mitunter lassen sich so mehrjährige schulische Nachqualifikationen umgehen. Damit ist aber nicht nur eine große Zeitersparnis verbunden. Die Zeitersparnis geht einher mit einer großen ökonomischen Entlastung, wodurch ein Hochschulstudium mitunter erst finanzier- und damit umsetzbar erscheint.

Dass die späteren Professor:innen von diesen Veränderungen des deutschen Bildungssystems und neu etablierten alternativen Hochschulzugangsmöglichkeiten profitierten, bedeutet allerdings nicht, dass von diesen Veränderungen vornehmlich Aufsteiger:innen profitierten. Buchholz und Pratter (2017) zeigen in ihrer Studie¹⁴⁸ über die Wahrnehmung alternativer Bildungswege, dass die Wahrscheinlichkeit des Nachholens der Hochschulreife nach sozialer Herkunft variiert und herkunftsprivilegierte Kinder sogar stärker von alternativen Bildungswegen profitieren. Klassifiziert über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, zeigen sie, dass bei Kindern, bei denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss oder eine Hochschulreife verfügen, die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit des Nachholens des (Fach-)Abiturs bei 28 % liegt. Wenn mindestens ein Elternteil über maximal die mittlere Reife verfügt, dann liegt die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit noch bei 21 % und bei einem Hauptschulabschluss der Eltern nur noch bei 15 %. Noch ausgeprägter sind diese Unterschiede zugunsten der herkunftsprivilegierten Kinder, wenn man zwischen Fachabitur und Abitur unterscheidet (Buchholz und Pratter 2017). Auch wenn also die vor allem in den 1960er und 1970er Jahren eingerichteten Institutionen zum nachholenden Erwerb des Hochschulzugangs für die interviewten sozialen Aufsteiger:innen konstitutiv für ihre weiteren Bildungs- und Berufsbiografien waren, heißt das nicht, dass mit ihrer Einrichtung grundsätzlich soziale Ungleichheiten reduziert wurden. Es scheint im Gegenteil so zu sein, dass sie das Ausmaß gesellschaftlicher Ungleichheiten verstärken.

4.1.2.2 Traditionelle Studierende und der Weg an die Hochschule

Deutlich homogener gestalten sich die Bildungsverläufe der traditionellen Studierenden, von denen der Großteil des Samples – mit zwei Ausnahmen, die nach dem Besuch der Realschule auf ein Gymnasium wechselten und dort mit dem Abitur abschlossen – das Gymnasium über alle gymnasialen Stufen

148 Die Autorinnen arbeiten mit den Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Ihr Sample umfasst vier Geburtskohorten zwischen 1944 und 1986 und insgesamt 11.240 Personen. Ausführlich zur Datengrundlagen der Studie (Buchholz und Pratter 2017).

bis zum Erwerb des Abiturs besucht hat. Im Vergleich zu den typischerweise knappen Ausführungen zur Realschule wird über die Gymnasialzeit in Stegreiferzählungen mitunter ausführlich erzählt. Die Gymnasiast:innen differenzieren in ihren Stegreiferzählungen in der Regel nicht dezidiert zwischen dem Besuch der Sekundarstufe I und II, sondern beziehen sich auf spezifische biografisch relevante Phasen oder die gesamte gymnasiale Schulzeit. Dabei sind es drei Aspekte, die sich herausarbeiten lassen. Der erste Aspekt bezieht sich auf schulische Leistungen, der zweite auf den Fragekomplex von Fremd- und Vertrautheit und der dritte auf Erfahrungen mit signifikanten Anderen. Hierbei lassen sich partiell Unterschiede zwischen den späteren Jurist:innen und Erziehungswissenschaftler:innen zeigen.

1. Schulleistungen (Noten)

Schulische Leistungen werden vor allem in zwei Zusammenhängen erwähnt. Zum einen in solchen, in denen gute und sehr gute schulische Leistungen herausgestellt werden. Zum anderen werden sie erwähnt, wenn sich aus ihnen Schwierigkeiten für den weiteren Schulbesuch ergeben, die Noten also schlecht sind und etwa eine Versetzung gefährdet ist. Besonders zwei Phasen finden hier Erwähnung, die *Eingangsphase* und die *gymnasiale Oberstufe*. Bei der gymnasialen Oberstufe ist es in der Hauptsache das Abschlusszeugnis, welches erwähnt wird.

Ein Unterschied zwischen den späteren Jurist:innen und Erziehungswissenschaftler:innen fällt auf. Gute und sehr gute schulische Leistungen auf dem Gymnasium werden insbesondere in den Stegreiferzählungen der späteren Jurist:innen hervorgehoben. Sie erwähnen ihren konkreten Notenschnitt vermehrt und/oder stellen die relationale Verortung im Klassengefüge heraus, wenn sie beispielsweise erwähnen, dass sie als Klassenbeste oder Viertbester der Stufe abgeschlossen hätten. Bei konkreter Nennung des Notendurchschnitts erfolgt zumeist eine historische Kontextualisierung, in der darauf verwiesen wurde, dass Schulnoten damals noch strenger vergeben worden seien, es noch keine „Noteninflation“ gegeben habe. Nun wird allerdings selten direkt auf die Noten als Voraussetzung für das Studium der Rechtswissenschaft Bezug genommen, stattdessen fügen sie sich eher in ein Narrativ der Begabung ein,¹⁴⁹ in dem die Kontinuität schulischer und hochschulischer Befähigung, über den

149 Arne Böker (2021) verweist auf die Vielfalt der Begriffsverwendung von Begabung und verschiedene begriffliche Systematisierungsversuche. An diese Systematisierungen anschließend ließe sich bei der Betonung der Kontinuität guter schulischer Leistungen von der Performanzdefinition von Begabung sprechen oder – entlang einer anderen Systematisierung – von einem konservativen Begabungsbegriff, der auf akademische Begabung fokussiert.

Verweis auf Noten, über den gesamten Lebenslauf betont wird.¹⁵⁰ Folgender Ausschnitt der Stegreiferzählung eines Rechtswissenschaftlers steht dafür exemplarisch:

„Jedenfalls hatte ich doch Ende der Zeit, Grundschulzeit, in (Stadt A) und war auch da ein guter Schüler (1s). War ich irgendwie, meistens war ich da der beste Schüler. Also erinnere ich mich daran, dass ich ein guter Schüler gewesen sein musste (lachend) und in (Stadt A) kam ich dann aufs Gymnasium (Name des Gymnasiums), machten damals schon so ein bisschen auf Elitegymnasium. Das war aber reiner Zufall, dass ich jetzt auf dem Gymnasium war, weil es einfach das nächstgelegene Gymnasium war. Da war ich zwei Schuljahre. Klasse fünf und sechs. Und da war ich mal **nicht** der beste Schüler. Da gabs eine Schülerin (lacht) die noch deutlich besser war als ich. Die hatte irgendwie alles eins und ich hatte nicht überall Einsen. Die war wirklich **außer**gewöhnlich gut [...]

Ich hatte ja gerade schon erzählt, ich war immer ein guter Schüler. Ich war also auch der Abiturbeste. Und das Studium ist mir auch leicht gefallen ähm (2s). Ja, ich hatte auch mal sicherlich irgendwo ein mangelhaft, aber an sich ist mir Jura leichtgefallen. War auch immer unter denen, die ein bisschen besser waren. [...]

Ich weiß nicht, ob sie mit der Notenkultur der Juristen vertraut sind, wir haben sehr strenge Noten und ich habe ein ‚sehr gut‘ gemacht im Ersten Examen. Das kommt sehr, sehr selten vor.“ (V, sA, RW)

Durch die Stegreiferzählung von V zieht sich ein wiederholter Rekurs auf (hoch-)schulische Noten, wobei sie sich an sehr unterschiedlichen Stellen, markiert durch die Auslassung, der Eingangserzählung finden. Dabei sind es nicht nur die Noten selbst und die relationale Verortung im Klassen- oder Jahrganggefüge („Abiturbeste“), sondern auch der Verweis auf die jeweilige Bewertungskonstellation, über welche die eigene Leistung unterstrichen wird. Soll heißen: Es ist nicht nur die sehr gute Schulnote, die V hervorhebt, sondern die sehr gute Schulnote an einem sogenannten Elitegymnasium. Und es ist nicht nur die sehr gute Note des Ersten Staatsexamens, die er betont, sondern die sehr gute Note innerhalb einer strengen disziplinären Bewertungskultur der Jurist:innen („sehr, sehr selten“). Zwar bleibt das eigentheoretische Begabungsverständnis weitgehend implizit, so verweist V nicht explizit auf Intelligenz oder eine schnelle Auffassungsgabe. Allerdings betont V – neben dem Verweis auf die sehr guten Noten – wiederholt, dass ihm diese (hoch-)schulischen Leistungen „leichtgefallen“ seien. Inwiefern allerdings solche fächerspezifischen Narrative der Begabung und/oder aber tatsächlich ausgeprägte Notendifferenzen diese Unterschiede

150 Zum Begabungsnarrativ in den Rechtswissenschaften siehe den gemeinsamen Aufsatz mit Anja Böning und Christina Möller (2021), insbesondere Abschnitt 3.2, aber auch 4.6.1.

erklären können, lässt sich anhand des vorliegenden Materials nicht beantworten. Auffällig aber ist, darauf wird im Vergleich zu den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen noch einzugehen sein, dass die Reproduktionsfälle in ihren Stegreiferzählungen (Schul-)Noten nicht oder nur partiell erwähnen.

Schulnoten werden aber auch erwähnt, wenn sich aus ihnen Schwierigkeiten für den Schulbesuch ergeben. Besonders Professor:innen älterer Kohorten verweisen auf mit dem Wechsel auf das Gymnasium verbundene Eingangsschwierigkeiten. Sie stellen diese Schwierigkeiten auch in einen Zusammenhang mit dem Wechsel ihrer Peer-Group, mit habituellen Anpassungsschwierigkeiten sowie mit dem Fremdsprachenunterricht, bei dem es ihnen an elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten fehlt. Um ein solches Fremdheitserleben wird es im nächsten Abschnitt gehen.

2. Fremdheit

Dass der Wechsel auf das Gymnasium für soziale Aufsteiger:innen mit Fremdheitserfahrungen eingehen kann, darauf verweisen, allerdings geschlechtsspezifisch, schon die im zweiten Kapitel rezipierten älteren Studien zu Arbeiter:innen-töchtern (Bublitz 1980; Theling 1986; Haas 1999), aber auch die jüngere Studie von Miethe (2017). In diesen Untersuchungen, wie auch denjenigen zu Fremdheit unter aufwärtsmobilen Studierenden, finden sich unterschiedliche Konzeptionalisierungen von Fremdheit. Verbreitet sind die, durchaus synonym verwendeten, Begriffe der Fremdheit und der Nicht-Passung. Selten wird der Begriff der Fremdheit definiert, vornehmlich das beobachtete Phänomen beschrieben, und auch Referenzen auf entsprechende Theorien finden sich kaum. Selbst in zentralen Diskussionsbeiträgen wie dem Aufsatz um den „Mythos der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen“ (Miethe 2017) fehlt eine begriffliche Klärung. Eine solche alltagsweltliche Verwendung des Fremdeheitsbegriffs, der, wie Münkler und Ladwig argumentieren, keine feste sozialwissenschaftliche Kategorie darstelle, ist ein Problem. Als alltagsweltlicher Begriff zeichne er sich durch sehr unscharfe „allgemeine Regeln seiner Verwendung“ (Münkler und Ladwig 1997, S. 15) und eher unklare, bisweilen polemische Vorstellungen aus.

Soziale und kulturelle Fremdheit als Heuristik

Einer solchen fehlenden konzeptionellen Auseinandersetzung um den Fremdeheitsbegriff lassen sich soziologische Theoretisierungen von Fremdheit gegenüberstellen. Der Fremde ist eine klassische Sozialfigur der Soziologie und wurde prononciert herausgearbeitet bei Simmel (2013, S. 529–532) und Schütz (1972). Simmel etwa versteht Fremdheit als wechselseitige Beziehungsform, die charakterisiert ist durch eine spezifische „Einheit von Nähe und Entfertheit“. Der

Fremde zeichne sich durch räumlich-sinnliche Nähe bei gleichzeitiger symbolischer Nichtzugehörigkeit aus.

In diesen klassischen Arbeiten ist der Fremde allerdings „immer ein Fremder im Verhältnis zur Nation“ (Stichweh 2010, S. 21). Fremdheit sei damit vor allem mit Bezug auf ein spezifisches Bezugsproblem, die Nation, untersucht worden. Gleichwohl sei der Begriff des Fremden, wie Stichweh argumentiert, ein sogenannter Umschaltbegriff, der sich für die Analyse verschiedener Einsatzbereiche eigne. So finden sich durchaus theoretische Abhandlungen zum Fremden, die eine sozialstrukturelle Dimension andeuten. Hahn etwa verweist zur Veranschaulichung von Fremdheit auf „den Bauernsohn, der ins Gymnasium eintritt“ (Hahn 1997, S. 142), wenngleich dies nur als exemplarische Referenz aufscheint.

Vor dem Hintergrund solcher begrifflichen Unschärfen erscheint für die weitere Verwendung und im Sinne analytischer Klarheit eine Begriffsbestimmung von Fremdheit notwendig. Ich verstehe darunter ein reziprokes Beziehungsverhältnis, bei dem sich analytisch zwischen einer positionalen und einer kognitiven Dimension differenzieren lässt. In dieser Unterscheidung zwischen positionaler Dimension, der *sozialen* Fremdheit, und kognitiver Dimension, der *kulturellen* Fremdheit, folge ich Stenger (1998). Sie dient als Heuristik und wird nicht nur für die Analyse von Fremdheitserfahrungen fruchtbar gemacht, sondern auch für solche der Entfremdung (4.8.4.1).

Horst Stenger (1998) entwickelte in empirischer Auseinandersetzung mit den Erfahrungen ostdeutscher Wissenschaftler:innen ein Analysemodell zur Untersuchung von *Fremdheitserfahrungen* und unterschied dabei zwischen *sozialer* Fremdheit und *kultureller* Fremdheit. *Soziale* Fremdheit siedelt er auf einer positionalen Dimension der Innen-Außen-Differenzierung an. In der positionalen Dimension steht Ausgrenzung im Vordergrund, die von den Exkludierten als Nichtzugehörigkeit erfahren wird. Dabei ist nicht nur die Bestimmung über eine Exklusionsbeziehung grundlegend, für die eine Innen-Außen-Differenzierung charakteristisch ist, sondern auch deren pragmatische Relevanz. Falls mit der zugeschriebenen Nichtzugehörigkeit keine Relevanz verbunden wird, dann begreift Stenger diese nicht als Beziehung der Fremdheit, sondern als eine der Andersheit. Die symbolische Exklusion zwischen dem „Wir“ und dem „Ihr“ manifestiert sich etwa über Stigmatisierung, Herabsetzung oder Diskriminierung. Wenngleich sich die soziale und kulturelle Fremdheit analytisch unterscheiden lassen, so können sie dennoch eng miteinander verbunden sein: Unvertrautheit mit spezifischen Wissensbeständen kann mit sozialer Fremdheit einhergehen und Unvertrautheit kann der Ausgangspunkt für die Zuschreibung sozialer Fremdheit sein.

Zwei Formen der sozialen Fremdheit unterscheidet Stenger dabei, eine fehlende Zugehörigkeit und eine fehlende Gleichberechtigung der Zugehörigkeit.

Für die fehlende Zugehörigkeit wird auf das klassische Beispiel des Ausländers gegenüber der Inländerin verwiesen. Für die Fragen der Aufstiegsmobilität ist der zweite Fall interessanter, derjenige einer asymmetrischen Binnendifferenzierung, den Stenger als „zugehörige Nichtzugehörigkeit“ (Stenger 1998, S. 24) bezeichnet. „Zugehörig“ bezieht sich dabei auf eine abstraktere Ebene, etwa die Kategorie als Mitschüler oder Wissenschaftlerin. Die „Nichtzugehörigkeit“ bezieht sich auf eine als illegitim wahrgenommene Binnendifferenzierung, bei der die Verweigerung von Akzeptanz beziehungsweise Gleichwertigkeit im Zentrum steht. Um am Beispiel der Wissenschaftlerin zu bleiben, wäre an eine Verweigerung der Gleichwertigkeit aufgrund institutioneller Zugehörigkeiten zu denken. So finden sich beispielsweise Grenzziehungen zwischen Universitäten und Fachhochschulen (Blome 2017b) oder hochschulischem Zentrum und Peripherie (am Beispiel der USA siehe Beyer und Schmitz 2023).

Kulturelle Fremdheit unterscheidet Stenger von der sozialen Fremdheit und siedelt diese auf einer kognitiven Dimension an. Stellt er bei der positionalen Dimension die Ausgrenzung in den Vordergrund, so hebt er bei der kognitiven Dimension die scheiternde Aneignung einer Wirklichkeitsordnung (Berger und Luckmann 2010, S. 24) und die damit verbundene Erfahrung „bleibender Unvertrautheit“ (Stenger 1998, S. 23) hervor. Fremd erscheinen vor allem Wissens-elemente und kognitive Strukturen. Fremdheit entstehe dadurch, dass der als Wirklichkeit wahrgenommenen Welt andere Bedeutungen attribuiert werden, man von unterschiedlichen Axiomen ausgeht und zu anderen Einschätzungen und Bewertungen gelangt. Sie konkretisiere sich im wiederholten Erfahren eines kommunikativen Scheiterns, das letztlich den eigenen Möglichkeiten des Verstehens zugeschrieben wird.

Drei Modi der Unvertrautheit differenziert Stenger, den einer *einfachen*, einer *ambivalenten* und einer *reflexiven* Unvertrautheit. *Einfache* Unvertrautheit zeichne sich durch Verfügbarkeit und Abschließbarkeit aus. Sie lässt sich über die praktische Aneignung eines hinreichenden Wissens, also Lernprozesse, überwinden. Als Gegenpol konzipiert Stenger *reflexive* Unvertrautheit. Während sich die einfache Unvertrautheit durch Aneignung überwinden lässt, sind es die Grenzen der Aneignung, die hier im Vordergrund stehen. Die Wirklichkeitsordnung bleibt dauerhaft fremd, die Wissensbestände lassen sich auch von „Einheimischen“ kaum explizieren, das fremde Wissen ist „nicht diskursfähig“ und entzieht sich damit der Verinnerlichung durch den „Fremden“. Für den Lernwilligen stellt sich die Wirklichkeitsordnung als nicht verfügbar dar. Schließlich beschreibt Stenger die ambivalente Unvertrautheit als ein Mischverhältnis von einfacher und reflexiver Unvertrautheit. Kombiniert wird die Erwartung der einfachen Unvertrautheit, dass sich über Lernprozesse die Unvertrautheit überwinden ließe, mit den Erfahrungen der reflexiven Unvertrautheit, dass die Aneignung von Wissensbeständen bisher scheiterte.

Fremdheitserleben der Aufsteiger:innen am Gymnasium

Fremdheitserfahrungen werden in den vorliegenden Stegreiferzählungen – so sie denn aufgegriffen werden – in einen Zusammenhang gestellt mit der sozialstrukturellen Zusammensetzung der besuchten Gymnasien. Dabei sind es die abweichenden Klassenhintergründe der Mitschüler:innen, die in solchen Erzählungen hervorgehoben und als Begründung für das eigene Fremdheitserleben angeführt werden.

Exemplarisch kann folgender Ausschnitt aus der Stegreiferzählung eines späteren Erziehungswissenschaftlers gelten. Der Ausschnitt schließt unmittelbar an Ausführungen zum auf die erfolgreiche Aufnahmeprüfung folgenden Übergang auf das Gymnasium an. Eingangs beschreibt H seine Schule und evaluiert die Schulzeit knapp vom Ergebnis her:

„Und habe dann von, boah, muss ich mal eben überlegen. [In den 1960er Jahren] ein Gymnasium besucht, zufälligerweise auch noch das konservativste Gymnasium, was es in der [Stadt in Norddeutschland] gab. Das hatte aber den einzigen Grund, dass wir direkt daneben gewohnt haben (1s) Also Schulweg 100 Meter und das einfach naheliegender war (2s) Und die Schulzeit, ich hatte relativ, weiß nicht, ob das jetzt Kompetenzfähigkeit war oder einfach auch Glück oder beides. Damals machte eigentlich jeder Schüler eine Ehrenrunde. Ähm, ich bin irgendwie ohne Ehrenrunde durchgekommen (2s).“ (H, sA, EW)

H charakterisiert die von den Eltern ausgewählte Schule als besonders konservativ und begründet ihre Auswahl mit der räumlichen Nähe zum Wohnort der Familie. Anschließend evaluiert er seine schulischen Leistungen in ansatzweiser eigentheoretischer Gesamtschau. So resümiert H mit Blick auf seine Schulzeit, dass er das Gymnasium durchlaufen habe, ohne eine Klasse wiederholen zu müssen. Ähnlich wie die oben erwähnte Relationierung und Kontextualisierung der Noten durch Jurist:innen wird der Umstand, keine Klasse wiederholen zu haben, historisch eingebettet, und es wird darauf hingewiesen, dass zum damaligen Zeitpunkt fast jeder Schüler eine sogenannte Ehrenrunde gedreht habe.¹⁵¹ Es ist hier weniger der Umstand der guten Noten, der herausgestellt wird, sondern der schnelle schulische Abschluss, der als schulische Leistung betont und begründet

151 Neben dem Verweis auf die ausbleibende Ehrenrunde ließe sich auch der Hinweis auf die Schule selbst als Verweis auf die eigene Leistungsfähigkeit interpretieren. So betont H, dass er das konservativste Gymnasium der Stadt besucht habe. Im weiteren Verlauf des Zitats wird sichtbar, dass es ihm vor allem um die politische und sozialstrukturelle Zusammensetzung des Gymnasiums geht. Dennoch lassen sich mit konservativen Gymnasien strengere Bewertungsmaßstäbe assoziieren als mit progressiven Schulen.

wird. Dabei sind es zwei eigentheoretische Argumente, die H an dieser Stelle dafür vorbringt, dass er selbst keine Klasse wiederholen musste, wenn er über Glück und Kompetenzfähigkeit sinniert.

Ergänzt werden diese beiden eigentheoretischen Argumente indes im Nachfrageteil um ein weiteres Argument, wenn H nach der elterlichen Begleitung seines Bildungsverlaufs gefragt wird. Er führt aus, dass es „immer so die latente Drohung [gegeben habe], wenn ich sitzenbleibe, komme ich runter vom Gymnasium. Und das hat sicherlich dazu beigetragen, dass ich ein ganz strebsamer Schüler war, weil ich nun alles, aber das nicht wollte.“ Betrachtet man also die eigentheoretischen Argumente für den schulischen Erfolg, dann finden sich Verweise auf Fleiß, Glück und Kompetenzfähigkeit.

Neben diesen Ausführungen, in denen schulische Leistungen in evaluativer Gesamtschau in den Blick genommen werden, findet sich im weiteren Verlauf der Stegreiferzählung eine Bezugnahme auf die prozessuale Verbesserung schulischer Leistungen. Sie werden von H in einen Zusammenhang mit Eingangsschwierigkeiten auf dem Gymnasium gestellt. Nachdem also das Zitat eingeleitet wird durch eine Gesamtschau des schulischen Verlaufs, thematisiert der Biograf die Schulzeit vertiefend:

„Aber die Schulzeit habe ich eher als, nicht unbedingt bedrückend, aber schon als schwierig in Erinnerung. Eine extrem konservative Schule f- ein beträchtlicher Teil der Lehrer kam noch aus der nationalsozialistischen Zeit und machten entsprechenden Unterricht (1s) und hatten entsprechende Disziplinvorstellung. Die Zusammensetzung der Schülerschaft war nicht extrem akademisch, weil so viele Akademiker gibts in [Stadt] nicht, aber war schon sehr extrem mittelständisch. Also, soweit ich mich erinnere, war ich das einzige Arbeiterkind in der Klasse. Es war also sehr viel äh, mittelständische Familien die ihre, es war auch ein reines Jungengymnasium. Aber das ist nicht so wichtig, aber es war schon also ein höheres Milieu, aber heute wissen wir ja das ungefähr, äh, also mehr als die Hälfte aller Kinder im Gymnasium aus Akademikerfamilien- So extrem war es damals-, auch weil die Akademikerquote in der Bevölkerung viel niedriger war. Und, also die Schulzeit war schon ziemlich schwierig und (2s) die größte Gefahr im Gymnasium zu scheitern war eigentlich am Anfang, in den ersten Klassen. Da musste ich schon ziemlich kämpfen. Je länger ich im Gymnasium drin war (1s) ein desto besserer Schüler wurde ich und desto weniger Probleme hatte ich. Also schon erhebliches Stück schulinterner Sozialisierung (2s).“ (H, sA, EW)

Auf die evaluative Gesamtschau der Schulzeit hinsichtlich der schulischen Leistungen („ohne Ehrenrunde durchgekommen“) folgt eine Evaluation hinsichtlich des affektuellen Erlebens der Schulzeit. Die Schulzeit habe er als eher schwierig in Erinnerung. Wenngleich nicht unmittelbar explizierend, so führt H im Zusammenhang mit den erlebten Schwierigkeiten zwei Aspekte an, über die er die Charakterisierung als „konservativstes Gymnasium“ erneut aufgreift und spezifiziert.

Dies betrifft zuerst die Lehrer- und dann die Schülerschaft. Mit Blick auf die Lehrerschaft hebt er eingangs die aus dem Nationalsozialismus stammenden Disziplinvorstellungen und Lehrmethoden hervor. Dann wird aber auch auf die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Schülerschaft hingewiesen und darauf, dass der Erzähler wohl das einzige Arbeiterkind seiner Schulklasse gewesen sei. An seine Ausführungen zur Differenz zwischen ihm als einzigem Arbeiterkind und dem ihn auf der Schule umgebenden „höheren Milieu“ anschließend, folgt eine Einbettung in fächerspezifische Wissensbestände¹⁵² der Erziehungswissenschaft. Dann bewertet er seine Schulzeit erneut als schwierig und bringt damit das Sozialprofil der Schule unmittelbar mit der schwierigen Schulzeit zusammen, eher er auf einen sich bessernden schulischen Verlauf verweist. Es seien Einstiegsschwierigkeiten gewesen, die sich nach längerem Kampf und einem „Stück erheblicher schulinterner Sozialisation“ gelegt hätten, sodass sich rückblickend vom Modus der einfachen kulturellen Unvertrautheit sprechen ließe. Offen bleibt an dieser Stelle, ob sich die Schwierigkeiten in der Schule ausschließlich auf schulische Leistungen beziehen.

Nun werden auch die geschilderten Schwierigkeiten auf dem Gymnasium im Nachfrageteil vom Interviewer aufgegriffen. Auf die Frage danach, ob er mehr über die angedeuteten Schwierigkeiten auf dem Gymnasium erzählen könne, verweist H erneut zuerst auf seine Lehrer, dann aber wieder auf die Schülerschaft. Zwar habe es durchaus materielle Differenzen zwischen den Schülern gegeben, Diskriminierung aber habe er nicht erfahren. Dann erzählt er davon, dass er als Schüler Leistungssport betrieben und als bester Läufer der Schulklasse regelmäßig Schulwettbewerbe gewonnen habe. Diese Leistungen hätten seinen, und hier greift er erneut sowohl die Lehrer als auch die Mitschüler heraus, „Sozialstatus glaub ich in der Schule auch schon ein bi- auch gegenüber den Lehrern, aber auch gegenüber den Mitschülern sehr angehoben“. Dass er der wichtigste Läufer in der Schulmannschaft gewesen sei, habe, so argumentiert er, „meiner Anerkennung relativ gutgetan, dadurch war ich ein Stück weit gut integriert (2s)“. Diese „Integration“ wird durchaus ambivalent beschrieben, wie sich in der Kontradiktion von „ein Stück weit“ und „gut integriert“ ausdrückt. Bezieht man diese Explikationen des Nachfrageteils mit ein, dann erscheinen sich die beschriebenen Schwierigkeiten in der Schule nicht lediglich auf schulische Leistungen und eine kulturelle Fremdheit, sondern mit der sozialen Integration in den Klassenverband auch auf eine soziale Fremdheit zu beziehen. Eine solche soziale Integration, so deutet sich in den Ausführungen zum Schulsport an, gelingt *partiell* über sportliche Leistungen.

Abschließend sei die Interpretation noch einmal zusammengefasst. H also beschreibt Eingangsschwierigkeiten auf dem Gymnasium, die sich nicht auf

152 Solche argumentativen Rückgriffe auf fächerspezifische Wissensbestände über soziale Ungleichheiten finden sich im vorliegenden Material insbesondere unter Erziehungswissenschaftler:innen.

schulische Leistungen beschränken, sondern auch den Umgang mit einem sozialstrukturell homogenen „mittelständischen“ Milieu und einer konservativen Lehrerschaft umfassen. Nach anfänglichem „massivem Kampf“ – die assoziative Nähe zum Wettkampf des Leistungssports liegt hier nahe – und „schulischen Sozialisationsprozessen“ legen sich die Schwierigkeiten von H auf dem Gymnasium. Der Biograf selbst deutet diese Verbesserung eigentheoretisch, verweist sowohl auf in der Regel eher passiv konzipierte „Sozialisationsprozesse“ als auch seine deutlich aktivierten Bestrebungen, um auf dem Gymnasium zu bestehen. Die Schilderung des „massiven Kampfs“ vor dem Hintergrund der entsprechenden sozialstrukturellen Verweise ließen sich als konflikthafter Lernprozess oder – in anderer Terminologie – habitueller Anpassungsprozess verstehen.

Neben einer solchen prozesshaften Darstellung habitueller Anpassungen und der Verbesserung schulischer Leistungen findet sich eine evaluative und eigentheoretisch begründete Darstellung, in der H hinsichtlich seines schulischen Gelingens auf Fleiß, Glück und Kompetenzfähigkeit verweist. Mit diesen spekulativen Verweisen schließt er zwar in der evaluativen Gesamtschau partiell an oben genannte Begabungsnarrative an (Kompetenzfähigkeit), öffnet die Interpretation aber auch für eine auf Glück abzielende Deutung. Anhand der konkreten Erzählungen indes lässt sich die Wichtigkeit von Fleiß stärker herausstellen.

Neben der Dimension schulischer Leistungen bezieht sich der dargelegte Interviewausschnitt auch wesentlich auf die Peer-Group, ob nun in schulischen oder außerschulischen Zusammenhängen. Hinsichtlich der Peer-Group wurden (zeitweilige) soziokulturelle Fremdheitserfahrungen rekonstruiert. Für die Aufsteiger:innen verändert sich mit dem Schulwechsel auf das Gymnasium in der Regel die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Peer-Group, wobei die Drastik des Wechsels in den letzten Jahrzehnten tendenziell abgenommen haben wird, blickt man auf die weiter oben ausführlich beschriebenen Beteiligungsquoten der Schulformen.¹⁵³

Für diesen Fall also lässt sich eher eine soziokulturelle Fremdheit gegenüber dem „höheren Milieu“ der Mitschüler, aber auch der Lehrer rekonstruieren. Sie nimmt im Laufe der Schulzeit ab, auch wenn sie tendenziell bestehen bleibt. Solche mit dem Schulwechsel einhergehenden veränderten Milieubezüge, hier eher negativ wahrgenommen, werden allerdings von anderen Biograf:innen durchaus positiv dargestellt. Unvertrautheit indes kann auch positiv wahrgenommen werden. Als positive Bezugnahme werden sie im nächsten Abschnitt verhandelt.

153 Dies, so meine These, könnte auch unterschiedliche Befunde der jüngeren Fremdhheitsdiskussion erklären. Während Miethel darauf verweist, dass sich in ihren Interviews Fremdheitserfahrungen vor allem für die Phase des Gymnasiums rekonstruieren lassen, würde ich argumentieren, dass das auch zeithistorische Ursachen hat. Die sozialstrukturell wesentlich homogenere Zusammensetzung der Gymnasien der 1950er bis 1970er Jahre evoziert tendenziell in stärkerem Ausmaß habituelle Konflikte als es heterogener zusammengesetzte Schulen tun.

Dafür wird auf unterschiedliche Akteursgruppen eingegangen, die sich als signifikante Andere charakterisieren lassen und deren Klassenzugehörigkeit sich von der sozialen Herkunft der sozialen Aufsteiger:innen unterscheiden lässt. Dargestellt wird erstens die Peer-Group, zweitens wird auf Familienmitglieder von Peers eingegangen und drittens werden Lehrer:innen als signifikante Andere thematisiert. Abschließend wird auf die soziale Strukturierung dieser Sozialbeziehung eingegangen. Vorangestellt aber wird das Konzept signifikanter Anderer. Was ist mit signifikanten Anderen gemeint und inwiefern kommt ihnen Relevanz für die hier untersuchte Verschiebung biografischer Schemata zu?

3. Signifikante Andere¹⁵⁴

Der Begriff des signifikanten Anderen, geprägt von Harry Stack Sullivan (1940), wird in den Sozialwissenschaften häufig Georg Herbert Mead (1934) zugeschrieben und in einen Zusammenhang mit seiner Sozialisationstheorie gestellt, die dann vor allem der Erklärung von Prozessen der Primärsozialisation dient. Ich möchte Mead in seinen interaktionistischen Annahmen eines sozial vermittelten Selbst zunächst folgen, entgegen gängigen Interpretationen allerdings über die Adoleszenz hinausgehende Entwicklungen des Selbst hervorheben und eine abweichende Konzeption wie Ausdifferenzierung signifikanter Anderer bemühen. Mit Mead (1934, S. 173–178) lässt sich das Selbst als Wechselspiel verstehen zwischen dem „Ich“, der impulsiven Seite des Selbst, und dem „Mich“, der sozialen Komponente des Selbst, die resultiert aus der Übernahme der (angenommenen) Erwartungen von Interaktionspartner:innen. Die soziale Komponente des Selbst wird dabei geformt durch die Interpretation dessen, was Andere von uns denken.

Auch Berger und Luckmann (2010) beziehen sich auf Meads Sozialisationstheorie und definieren als signifikante Andere diejenigen Personen im Leben eines Kindes, mit denen es sich emotional identifiziert. Dies sind zumeist die Eltern, die mit der Sozialisation des Kindes betraut sind und die dem Kind gesellschaftliche Strukturen vermitteln. Die affektuelle Identifikation sei die Grundlage für die Internalisierung von Rollen und Einstellungen der signifikanten Anderen, zugleich aber auch die Grundlage zur Ausbildung der eigenen Identität. Verstanden wird in diesem Sinne das Selbst als „ein reflektiert-reflektierendes Gebilde, das die Einstellungen, die Andere ihm gegenüber haben und gehabt haben, spiegelt. Der Mensch wird, was seine signifikanten Anderen in ihn hineingelegt haben“ (Berger und Luckmann 2010, S. 142).

Die Autoren wollen diesen Prozess der Sozialisation allerdings nicht als einseitige Prägung durch die je signifikanten Anderen konzipieren, sondern

154 Einige der hier ausgebreiteten Gedanken zu signifikanten und autoritativen Anderen habe ich an anderer Stelle bereits – wenngleich in wesentlich komprimierterer Form – entwickelt (Blome 2023b; im Druck).

betonen die Wechselseitigkeit „objektiv zugewiesener und subjektiv angeeigneter Identität“ (Berger und Luckmann 2010, S. 142). Es seien aber nicht nur Prozesse der Identitätsaneignung, die durch die signifikanten Anderen vermittelt werden, sondern auch Internalisierungsprozesse der subjektiven sozialen Welt. Wenngleich Berger und Luckmann die Primärsozialisation in den Vordergrund rücken, thematisieren sie auch die Bedeutung signifikanter Anderer für die Sekundärsozialisation. Allerdings betonen sie die ungleich größere Relevanz der Primärsozialisation, da die Sekundärsozialisation auf einem „schon geprägten Selbst und einer schon internalisierten Welt“ (Berger und Luckmann 2010, S. 150) fuße. Nur dann, wenn während der sekundären Sozialisation ein radikaler Umbau der subjektiven Wirklichkeit des Individuums erfolgen soll, wäre eine affektuelle Identifizierung, die strukturell der Primärsozialisation entspricht, vonnöten. Von den signifikanten Anderen unterscheiden Berger und Luckmann die sonstigen Anderen. Die signifikanten Anderen seien für den Akteur die „Starbesetzung im Spiel um seine Identität“, die „Versicherungsagenten seiner subjektiven Wirklichkeit“ (Berger und Luckmann 2010, S. 161). Die sonstigen Anderen würden hingegen als „eine Art Chor“ fungieren. Mit der Differenzierung zwischen „sonstigen Anderen“ und „signifikanten Anderen“ unterscheiden sie die Relevanz der Interaktionspartner:innen für die Konstitution des Selbst.

Auch wenn Berger und Luckmann mit ihrer Konzeptionalisierung ein schönes Bild der Bedeutung signifikanter Anderer malen, so legen sie doch großen Wert auf die Primärsozialisation. Auch andere Autoren betonen zwar die Wichtigkeit der Primärsozialisation, konzipieren deren Fortwirken allerdings weniger starr und verweisen auf eine über die Adoleszenz hinausreichende Persönlichkeits- beziehungsweise Identitätsentwicklung, bei der signifikanten Anderen wesentliche Relevanz zukommt (Gert und Mills 1970; Strauss 1974, S. 132–152). Mit Gert und Mills wie auch mit Strauss lässt sich die Identität beziehungsweise das Selbstbild verstehen als sich fortwährend verändernd durch die sozialen Erfahrungen von Erwartungen und Einschätzungen anderer. Dabei sind es die Einschätzungen signifikanter Anderer, denen, weil affektuelle Beziehungen zu ihnen bestehen, besonderer Wert beim Aufbau und Erhalt von Selbstbildern zukommt. Die Einschätzungen und Bewertungen vieler und vor allem signifikanter Anderer werden im „generalisierten Anderen“ zu einem Muster organisiert. Dieser „generalisierte Andere“¹⁵⁵ lässt sich verstehen als die „verinnerlichte Selbsterwartung“ (Gert und Mills 1970, S. 69). Er verändert sich durch neue Erfahrungen, indem alte Bewertungen fallengelassen und neue Bewertungen dem Bewusstsein hinzugefügt werden (Gert und Mills 1970, S. 64). Auch Gert

155 Gert und Mills konzipieren den generalisierten Anderen als in einem wichtigen Punkt abweichend von der Konzeption Meads. Während Meads Konzeption den generalisierten Anderen als Verinnerlichung der Gesellschaft begrift, betont Mills, dass sich dieser auf ausgewählte gesellschaftliche Segmente beschränken kann (Mills 1939).

und Mills unterscheiden Interaktionspartner:innen nach deren Einfluss auf das Selbstbild, führen aber noch eine weitere Differenzierungslinie ein, diejenige der autoritativen Anderen. Signifikante Andere sind für sie diejenigen Personen, deren Einschätzungen im Selbstbild reflektiert werden, wobei autoritative Andere für sie diejenigen sind, deren Einschätzungen in *besonderer* Weise im Selbstbild reflektiert werden. Wenngleich sie selbst den Begriff der autoritativen Anderen kaum mit Inhalt füllen, bieten sie damit dennoch einen fruchtbaren Anknüpfungspunkt. In ihrem Sinne verstehe ich autoritative Andere als Personen mit besonderer, sich aus ihrer spezifischen Beziehungsdimension und Autorität ableitenden Auswirkung auf das Selbstbild.

Die von Berger und Luckmann aus der Primärsozialisation abgeleitete Stabilität des Selbst und der Selbstbilder wird bei Gert und Mills sowie Strauss weniger stark hergeleitet aus der Persistenz der Primärsozialisation, sondern stärker aus der Gesellschaftsstruktur. Starre Klassenstrukturen würden konfligierende Erwartungen signifikanter Anderer reduzieren, da zukünftige gesellschaftliche Positionierungen weitgehend bekannt seien und angestrebte mit realisierten Selbstbildern übereinstimmen würden. Offenere Klassenstrukturen hingegen würden aufgrund konfligierender Bewertungen signifikanter Anderer die Entwicklungsmöglichkeiten des generalisierenden Anderen steigern (Gert und Mills 1970, S. 65–69; Strauss 1974, S. 152–156). Neben solchen sozialstrukturellen Aspekten heben die Autoren die Tendenz des Schutzes eigener Selbstbilder vor Bedrohungen beziehungsweise das Streben nach positiver Bestärkung hervor. Dies würde tendenziell zur Minimierung eines Identitätswandels führen.

Peer-Group

Begonnen wird mit der Peer-Group. Schulische Peers wurden bereits im letzten Abschnitt im Rahmen der Einstiegsschwierigkeiten auf dem Gymnasium erwähnt. An dieser Stelle wird es neben den schulischen auch noch um außerschulische Interaktionszusammenhänge gehen. Während der mit dem Schulwechsel einhergehende Wechsel der Milieubezüge von H eher negativ wahrgenommen wurde, finden sich von anderen Biograf:innen auch positive Bezugnahmen auf solche wechselnden Milieubezüge.

Begonnen wird mit der Analyse der Stegreiferzählung eines späteren Erziehungswissenschaftlers. Der Interviewausschnitt folgt auf eine Erzählung zum Schulformwechsel von I. Seine neue Schule habe etwa 20 Minuten vom Wohnort der Familie entfernt gelegen, in einem Stadtteil, der von ihm als in seiner sozialstrukturellen und sozialräumlichen Struktur stark vom Wohnort der Familie abweichend dargestellt wird. Eine dieser Differenzen habe in der konfessionellen Zusammensetzung bestanden. Neben den konfessionellen Unterschieden zwischen Katholiken und Protestanten verweist der Biograf auch auf Klassendifferenzen. Die Ausführung zur Mitgliedschaft in der katholischen

Jugendorganisation und der Beginn des Zitates („Ja, das spielte eine Rolle“) sind eine Antwort auf ein Lachen des Interviewers, nachdem der Erzähler konfessionelle Unterschiede angeführt hat. Sie stellen einen, aus der Interviewinteraktion resultierenden, Einschub dar.

So viel zum Kontext des Interviewausschnitts, in dem es heißt:

„Ja, das spielte eine Rolle, auch bei so einer Jugendgruppe, die es da gab. Bund Neudeutschland, so eine katholische Jugendorganisation, in der wir dann waren, so eine Gymnasialjugend. Und dann lernte ich die Menschen aus Mitte kennen. Nä, aus (Name der Großstadt) Stadt. Das hieß auch, wenn wir aus (Name der Großstadt) fahren, das heißt wie fahren in die Stadt, nä. Und die habe ich dann kennengelernt über die Schule. Und hab dann in diesem Milieu auch feiertags und alltags mehr gelebt als zu Hause (1s). Und über die halt auch den anderen Teil einer (Region) kleinstadt wie (Stadt) kennengelernt. Also, das ist eine Großstadt, aber verglichen mit (Stadt), und dabei eben auch kennengelernt, was andere Lebenswelten sind.“
(I, sA, EW)

Der Schulwechsel von I bringt ihn in Kontakt mit einer Schülerschaft, die sich in ihrer sozialen Herkunft von seinem Herkunftsmilieu unterscheidet. Auch die sozialräumlichen Bezüge ändern sich durch den Schulwechsel. Seine neuen Freunde leben in anderen Stadtteilen. Die sozialräumliche Differenz wird auch dadurch hervorgehoben, dass der Biograf ausführt, dass man davon gesprochen habe, in „die Stadt“ zu fahren, wenn man von seinem Wohnort zum Gymnasium fuhr, wenngleich sein Wohnort in der gleichen Stadt gelegen habe. Durch den Schulbesuch in einem anderen Stadtteil und die sich aus anderen Herkunftsmilieus rekrutierende Schülerschaft lernt der Biograf andere „Lebenswelten“ kennen.

Im Vergleich zu H haben wir es damit mit einer in weiten Teilen kontrastierenden Darstellung zu tun. Der Kontakt zu den Mitschüler:innen erscheint wesentlich enger und geht weit über den zeitlich begrenzten Schulbesuch hinaus. So „lebt [er] in diesem Milieu, feiertags wie alltags, mehr als zu Hause“. Darin wird eine deutlich ausgeprägtere Milieuintegration sichtbar, die in einem Wechsel alltagsweltlicher Interaktionsbezüge besteht. Durch diesen intensiven Kontakt erwirbt I Erfahrungswissen („kennengelernt“) nicht nur über familiär bedingt weitgehend unbekannte Sozialräume, sondern auch über „höhere Milieus“ und deren Lebenswelten. Neben der deutlich ausgeprägteren Milieuintegration im Vergleich zu H erscheint sie bei I auch weniger stark an Leistungen gebunden.

Familienmitglieder von Peers

In den bisherigen Interviewausschnitten der traditionellen Studierenden wurde mit der Peer-Group vor allem eine Akteursgruppe explizit herausgestellt, der

aufstiegsrelevante sozialisatorische Bedeutung zukommt. So gibt es eine mit der Peer-Group, ob in schulischen oder außerschulischen Interaktionszusammenhängen, zusammenhängende Gruppe, der mitunter eine besondere sozialisatorische Bedeutung zugeschrieben wird. Angeführt werden aus dichten Interaktionen mit Peers resultierende Sozialbeziehungen zu deren Familienmitgliedern, insbesondere bei Partner:innen. Diese Eltern lassen sich höheren Sozialklassen zuordnen. Vor allem durch Freundschaften oder Partnerschaften kann es zu einem engen, außerschulischen Kontakt zu ihnen kommen. Solche Elternteile können als konkrete berufliche Vorbilder dienen und Einblick in andere „Lebenswelten“ gewähren.

So erwähnt W, ein Juraprofessor, zwei Väter damaliger Freundinnen, mit denen er engen Kontakt hatte. Der eine war Professor eines technischen Fachs und der andere Jurist. Wenn es um seine Studienfachwahl geht, dann verweist er in seiner Stegreiferzählung auf ebenjenen Juristen.

Über ihn heißt es:

„Das war so der erste Kontakt, jedenfalls zur Rechtswissenschaft oder zur Juristerei, und das fand ich, den fand ich toll und=und=und auch so von seiner Art und von seinem Auftreten. Und auch von den Fällen, die er so erzählt hat. Das hat mich interessiert, nä, sei es, was weiß ich, beim Kaffeetrinken oder beim Bier. Also einfach im Privaten nä, zur von aus der Richtertätigkeit sowas zu erfahren. Das hat mich schon, glaube ich, damals fasziniert, sowohl die Person als auch der, die Arbeit (2s) Und ich glaube, dass das durchaus ein ganz wichtiger Aspekt war, dann eben Jura zu studieren.“ (W, sA, RW)

In den Ausführungen zur Studienfachwahl also geht der Biograf auf den Kontakt zum Vater seiner damaligen Freundin ein, für ihn der erste konkrete Bezug zur Rechtswissenschaft. Er dient ihm als berufliches Vorbild. Allerdings wäre es zu kurz gefasst, verstünde man den Vater seine Freundin ausschließlich als „Rollenmodell“ (Merton 1995, S. 289). Er ist für ihn auch ein signifikanter Anderer, zu dem eine affektuelle Beziehung besteht („den fand ich toll“). Mit ihm interagiert W nicht nur regelmäßig „im Privaten“, wie sich in diesen Ausführungen andeutet („beim Kaffeetrinken oder beim Bier“). W habe sowohl „die Person als auch die Arbeit“ fasziniert und – wie er argumentiert – dies sei ein wichtiger Aspekt für sein Jurastudium gewesen. Was er als sein Auftreten und seine Art bezeichnet, ließe sich als Habitus fassen. Für W bieten sich über den Richter lebenspraktische Einblicke in akademische Disziplinen beziehungsweise ein konkretes akademische Berufsbild, die er über Familienmitglieder nicht erhält. Über die Paarbeziehung zu seiner damaligen Freundin – wobei auch sie eine höhere Klassenherkunft mitbringt – konstituieren sich außerschulische Kontakte zu Angehörigen höherer Sozialklassen. Wie am Beispiel des Vaters veranschaulicht, können diese Sozialkontakte als Vorbild dienen, indem sie auch lebenspraktisch Einblicke in

akademische Berufe und Disziplinen bieten, zu denen aufgrund der eigenen sozialen Herkunft kaum Beziehungen bestehen.

Dass die affektuelle Beziehung zu dem Vater der Freundin bedeutsam ist, und nicht die bloße Information über die Richtertätigkeit, scheint nicht nur auf in der Charakterisierung des Vaters als „toll“ und „faszinierend“ sowie der Erzählung über private Treffen beim Kaffee oder beim Bier. An späterer Stelle der Stegreiferzählung berichtet der Biograf zudem davon, dass ein enger Kontakt zum Vater seiner damaligen Freundin angehalten und dieser seine Antrittsvorlesung besucht habe. Er wird W damit zum signifikanten Anderen, einer Person also, der aufgrund der zu ihr bestehenden affektuellen Beziehung besondere Relevanz für die Konstitution des Selbstbildes zukommt.

Wenngleich weiter unten auf soziale Strukturierungsprinzipien der Sozialbeziehungen zu signifikanten Anderen eingegangen wird, soll doch anhand dieses Falles auf eine mögliche sozialpsychologische Konstitutionsbedingung hingewiesen werden. Der Biograf wächst über weite Strecken seiner Kindheit und Jugend in einem Elternhaus auf, in dem sein Vater aufgrund seiner beruflichen Tätigkeit in der Montage nur wenige Wochen im Jahr anwesend ist. Auf seinen Vater bezieht er sich kaum in positiver Weise, stattdessen misst er den Vätern seiner Freundinnen größere Bedeutung bei. Diese Form der partiellen „soziokulturellen Elternlosigkeit“ (Schiek et al. 2019) kann als begünstigend interpretiert werden für die Konstitution der Beziehungen zu als „Ersatzvätern“ dienenden signifikanten Anderen (ähnlich zur soziokulturellen Elternlosigkeit: Schmeiser 1996).

Außerschulische Interaktionszusammenhänge

Neben den Mitschüler:innen, ob in schulischen oder außerschulischen Zusammenhängen, finden sich im Material derweil unterschiedliche Akteursgruppen der außerschulischen Freizeitgestaltung, beispielsweise politische Organisationen oder Sportvereine. Wiederholt werden dabei Leichtathletikvereine hervorgehoben. Bereits im Interviewausschnitt von H wurde auf die Bedeutung der Leichtathletik verwiesen. Leichtathletikvereinen wird auch aufgrund ihrer sozialstrukturellen Zusammensetzung¹⁵⁶ Bedeutung zugeschrieben. Dies zeigt sich eindrücklich im Zitat eines späteren Juraprofessoren, das annähernd zu Beginn seiner Stegreiferzählung und nach knappen Ausführungen zur Grundschulzeit steht. Dort sagt er:

156 Die sportliche Aktivität, aber auch die Sportsettings, variieren nach sozialer Klassenzugehörigkeit. In Sportvereinen sind Personen höherer Sozialklassen tendenziell stärker vertreten. Das sportliche Engagement aber variiert auch nach Sportart. Mannschaftssportarten werden eher von unteren Klassen ausgeübt, Sportarten ohne Körperkontakt und mit Individualbezug eher von höheren Klassen (Rohrer und Haller 2015). Dabei, dies legen Zeitreihenanalysen nahe, hat sich dieser Herkunftseffekt zumindest für die Mitgliedschaft in Sportvereinen in den letzten 35 Jahren nicht abgeschwächt (Burrmann 2018).

„Man bekam halt die Empfehlung in der Grundschule, dass man zum Gymnasium gehen soll, dann habe ich das halt gemacht (1s). Und diese Zeit war dann sehr geprägt vom Sport. Also, ich habe sehr viel Leichtathletik gemacht und das eben auch (1s) sehr aktiv. Also insofern, dass man oftmals fast jeden Tag da trainiert hat. Und was ja auch, sagen wir mal, ein Umfeld ist, was doch eher intellektuell geprägt ist. Also in dem Leichtathletikverein ist eigentlich eine andere Stimmung als, sagen wir mal, als vielleicht in einem Fußballverein oder so. Ohne, dass ich mir das so ausgesucht habe. Aber wenn ich mal überlege, das waren eigentlich alles Gymnasiasten, nā, mit denen man da umging. Ob das jetzt Zufall ist oder nicht, aber jedenfalls habe ich das so in Erinnerung. Also sowas reflektiert man offen gesagt ja nicht ständig, sondern, wenn ich von jetzt **denke**, nā, mit wem man da so. Oder die Trainer waren Studenten oder, nā, die in (Stadt) an der Uni studierten und dann irgendwie nebenher das machten. Studenten oder Referendare, meistens Lehrer waren das. Also, ob dann eben auch junge Lehrer also dann eben jung als Lehrer (1s).“ (W, sA, RW)

Zu Beginn des Abschnitts wird sehr knapp der Übergang auf das Gymnasium verhandelt. Wie weiter oben ausgeführt und für jüngere Kohorten typisch, folgen die Eltern von W der Schulempfehlung der Lehrer:innen. W beschreibt, an die knappe Darstellung des schulischen Übergangs anschließend, seine Gymnasialzeit. Dabei hebt der Biograf besonders seine ausgeprägte Aktivität im Leichtathletikverein hervor, aber auch, in analytisch-reflexiver Weise, dessen sozialstrukturelle Zusammensetzung und „intellektuelle Prägung“. Die Leichtathleten wären alles Gymnasiasten gewesen und die Trainer vornehmlich Studenten oder Lehrer.

Nachdem der Biograf in seiner Stegreiferzählung ebenjenen intensiven Umgang mit dem Leichtathletikmilieu beschreibt, verweist er auf den Kontakt zu seinen Mitschüler:innen, wozu auch Partnerinnen gehören, und argumentiert, dass dieser enge Kontakt bei ihm dazu geführt habe, dass sich ein beinahe natürlicher Studienwunsch entwickelte („war für mich glaube ich eigentlich immer klar“), obwohl er damit auch im weiteren Familienkreis der einzige Student war. Dieser beinahe natürliche Studienwunsch habe sich also aus der dichten alltäglichen Interaktion in akademischen Milieuzusammenhängen entwickelt, ob nun in schulischen Interaktionszusammenhängen des Gymnasiums, den außerschulischen Interaktionszusammenhängen mit aus akademischen Elternhäusern stammenden Mitschüler:innen, Freund:innen oder Partner:innen des Gymnasiums oder außerschulischen Interaktionszusammenhängen wie dem durch Akademiker:innen(-kinder) geprägten Leichtathletikverein. So ließe sich der naturalisierte Studienwunsch unter Rückgriff auf das Konzept der generalisierten Anderer, d.h. die Annahme von sozial vermittelten verinnerlichten Selbsterwartungen, interpretieren. Aus der alltäglichen Interaktion mit signifikanten Anderen aus höheren Sozialklassen, oder daraus stammenden Personen, und den damit einhergehenden Erfahrungen mit und Einschätzungen durch Andere erwächst ein solcher Studienwunsch.

Schullehrer:innen

Neben ihrer zentralen Funktion als institutionelle Gatekeeper relevanter Statusübergänge lassen sich einzelne Schullehrer:innen als biografische Modelle verstehen, die für die Aufsteiger:innen von der Herkunftsklasse abweichende Lebensentwürfe verkörpern. So hebt ein Erziehungswissenschaftler in seiner Stegreiferzählung einen Griechischlehrer besonders hervor:

„Aber danach habe ich Abitur gemacht, altsprachiges Abitur mit einem vorzüglichen Griechischlehrer (1s). Bei dem [ich] gelernt habe was anderes Leben ist und was akademische Anstrengung bedeutet und welche intellektuelle Faszination (1s) von alten Texten ausgeht. Also was wir mit dem gemacht haben, sagenhaft war das, **bis heute**. Er ist leider tot (2s).“ (I, sA, EW)

I rekurriert an dieser wie anderen Stellen seiner Stegreiferzählung auf einen Schullehrer und stellt dessen biografische Relevanz heraus. Nicht nur habe er bei ihm eine „intellektuelle Faszination“ für alte Texte geweckt und „akademische Anstrengungen“ vermittelt, sondern er habe von ihm – sehr offen formuliert – gelernt, was „anderes Leben“ sei. Insofern ist für ihn der Griechischlehrer ein biografisches Vorbild. Es repräsentiert einen von der Herkunftsklasse abweichenden biografischen Entwurf, dem I zumindest partiell folgt. Über den Lehrer und seinen Schulunterricht sei I eine Faszination für andere, von seinem Herkunftsmilieu abweichende, Lebenswelten vermittelt worden. So studierte er später zum einen selbst auf Lehramt und zum anderen mit Geschichte eine Disziplin, die eine Nähe zur beschriebenen „Faszination von alten Texten“ aufweist.

Der Kontakt zu ebenjenem Lehrer beschränkt sich aber nicht nur auf den Schulunterricht. Er wird für den Biografen auch zu einem „biografischen Ratgeber“, als es darum geht, dass dessen Eltern von ihm verlangen das Gymnasium nach der zehnten Klasse zu verlassen und eine Ausbildung im öffentlichen Dienst zu beginnen. Daraufhin sucht I das Gespräch mit seinem Lehrer, ein Indiz für dessen Bedeutsamkeit für den Biografen und deren affektuelle Beziehungsdimension (Vertrauen). In diesem Gespräch rät ihm sein Lehrer sich zwar auf den Ausbildungsplatz zu bewerben, aber durch die Aufnahmeprüfung zu fallen. Wenngleich diese Entscheidung biografisch folgenreich sein und das Auflehnen gegenüber den von seiner Familie erwarteten Vorstellungen zum Bruch mit dem Elternhaus führen wird – der Biograf finanziert sich fortan, im Alter von 15 Jahren, den Gymnasialbesuch und das spätere Studium selbst – so veranschaulicht es exemplarisch die Bedeutung einzelner Lehrer für biografische Entwürfe und Verläufe.

Die soziale Strukturierung der Beziehung zu signifikanten Anderen

Nun wurde die Bedeutung signifikanter Anderer für den sozialen Aufstiegsprozess anhand unterschiedlicher Akteursgruppen rekonstruiert. Darüber hinaus aber stellt sich die Frage, wie solche Beziehungen zu signifikanten Anderen höherer Sozialklassen sozial strukturiert werden. Dahingehend sind in den bisherigen Ausführungen bereits unterschiedliche Aspekte angerissen worden. Sie werden, basierend auf dem vorliegenden Material, im Folgenden weiter expliziert. Eingangs wird auf empirisch rekonstruierbare Zugänge zu signifikanten Anderen höherer Sozialklassen eingegangen, daran anschließend auf Mechanismen der Begrenzung beziehungsweise Schließung.

Drei wesentliche soziale Strukturierungsprinzipien sollen genannt werden. Wiewohl sie analytisch unterschieden werden, sind sie aufs Engste miteinander verknüpft. Das sind erstens die sozialräumliche Einbettung der Herkunftsfamilie, zweitens die besuchten Schulen und drittens schulische wie außerschulische Peer-Beziehungen. Die sozialräumliche Einbettung der Herkunftsfamilie, also deren Wohnort, strukturiert wesentlich elterliche Sozialbeziehungen, die von den Biograf:innen besuchten Schulen sowie außerschulische Aktivitäten. Diese Aspekte wiederum stehen in Wechselbeziehungen zueinander. Mit dem Wohnort in Zusammenhang stehen Nachbarschaftsbeziehungen sowie Beziehungen zur Peer-Group. Das betrifft sowohl elterliche Sozialbeziehungen als auch Freundschaftsbeziehungen der Interviewten. Mitunter treten Nachbar:innen, sofern sie über entsprechende Wissensbestände verfügen, als biografische Berater für Schulwahlentscheidungen auf. Der Wohnort strukturiert aber auch die Schulwahlen und damit verbunden die Beziehungen nicht nur zu Lehrer:innen und Mitschüler:innen, sondern mit letzteren verbunden auch Freundschaftsbeziehungen. Bildungsaufstiegsstrategien, bei denen Eltern gezielt sozialstrukturell homogene, d.h. Schulen mit privilegiertem sozialstrukturellem Hintergrund auswählen, finden sich im vorliegenden Material nicht. In Rechnung gestellt werden sollte dabei allerdings auch, dass Gymnasien zur Zeit des Schulbesuchs der interviewten Professor:innen, vor allem der älteren, sozial selektiv zusammengesetzt waren. Der Schulbesuch aber, so deutet sich auch im Interviewausschnitt von H an („Das hatte aber den einzigen Grund, dass wir direkt daneben gewohnt haben“), folgt typischerweise pragmatischen und mitunter finanziellen Erwägungen.

Neben der sozialräumlichen Einbettung strukturiert zweitens der Schulbesuch die Sozialbeziehungen zu signifikanten wie autoritativen Anderen. Dies betrifft auf der einen Seite die Peer-Group und auf der anderen Seite Lehrer:innen. Besonders deutlich wird das am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I, mit dem eine wesentliche Veränderung der Freundschaftsbeziehungen

einhergeht. Die neuen Freundschaftsbeziehungen setzen sich dann, bei gelingender Sozialintegration, weitestgehend aus den Mitschüler:innen der neuen Schulklassen zusammen. Von den Peers und Freund:innen aus der Grundschule besuchen typischerweise keine oder nur wenige anschließend auch eine höhere Schulform. Mitschüler:innen höherer Schulformen können zu *Freund:innen* und damit auch zu signifikanten Anderen werden (siehe auch Fußnote 216 zum soziologischen Freundschaftsbegriff). Solche Freundschaftsbeziehungen beeinflussen über den schulischen Alltag hinaus außerschulische Aktivitäten und führen mitunter dazu, dass sich Biograf:innen in für ihre soziale Herkunft eher unübliche Kontexte begeben, aus denen sich wiederum Beziehungen zu signifikanten Anderen höherer Sozialklassen ergeben können. Veranschaulicht wurde dies anhand des Leichtathletikvereins.

Schließlich können sich aus den Sozialbeziehungen zu Peers weitere Interaktionszusammenhänge mit Angehörigen höherer Sozialklassen ergeben. Bei Freundschafts- oder Paarbeziehungen und einem damit verbundenen engen Kontakt, können auch deren Eltern für die Aufsteiger:innen zu signifikanten Anderen werden. Nun hat sich, wie unter 4.1.1 ausgeführt, die sozialstrukturelle Zusammensetzung des Gymnasiums in den letzten Jahrzehnten stark verändert, selbst wenn sich das Gymnasium auch heute noch sozialstrukturell selektiv zusammensetzt. Ein Großteil der Biografen allerdings besuchte das Gymnasium zu einem Zeitpunkt, in dem es eine höchst selektive Bildungseinrichtung war. Mit dem Schulbesuch höherer Schulformen kamen sie also alltäglich in Kontakt zu Personen, die aus höheren Klassen stammen und bei engeren freundschaftlichen oder partnerschaftlichen Beziehungen mitunter mit deren Eltern. Die Eltern, es wurde am Beispiel eines Richters dargestellt, können für soziale Aufsteiger:innen als signifikante Andere und als Vorbilder wie biografische Berater dienen. Gerade aufgrund der affektuellen Bindung kommt ihnen große Bedeutsamkeit zu. Damit sind unterschiedliche soziale Strukturierungsprinzipien der Sozialbeziehung zu signifikanten Anderen aus höheren Sozialklassen angesprochen.

Schließungsprozesse

Neben solchen Ermöglichungskontexten lassen sich bei der Frage nach der sozialen Strukturierung der Beziehungen zu signifikanten Anderen höherer Sozialklassen zudem Mechanismen der Begrenzung ebenjener Beziehungen rekonstruieren. Hier soll besonders die Kontrolle sozialer Beziehungen durch Eltern von Mitschüler:innen oder Freund:innen aus höherer Sozialklassen hervorgehoben werden. Indem sie die Freundschaftsbeziehungen ihrer Kinder zu aus niedrigeren Sozialklassen stammenden Kindern kontrollieren (wollen), wird das Aufrechterhalten und/oder Etablieren solcher sozialstrukturellen Milieubezüge für Aufsteiger:innen erschwert oder verhindert und damit auch Beziehungen zu signifikanten Anderen aus höheren Sozialklassen.

Dies soll anhand zweier Interviewausschnitte veranschaulicht werden. Das erste Zitat ist dem Nachfrageteil eines Interviews mit einer Erziehungswissenschaftlerin entnommen. Voraus geht eine vertiefende Frage nach dem Besuch des Gymnasiums. J erzählt zuerst davon, dass sie nach dem Abitur überlegt habe eine Ausbildung zu absolvieren. Das Abschließen des Abiturs selbst aber habe für sie nie zur Debatte gestanden. Bei einer ihrer besten Freundinnen sei dies anders gewesen. Die Eltern ihrer Freundin wollten, dass sie trotz guter Noten nach der zehnten Klasse das Gymnasium verlässt. J habe ihrer Freundin wiederum nahegelegt das Abitur abzuschließen. Auch hier scheint die Bedeutung signifikanter Anderer – in diesem Fall der besten Freundin – für die Konzeption biografischer Entwürfe auf. Dann aber kommt die Biografin auf eine weitere enge Freundin zu sprechen:

„Und wir [J und die erwähnte Freundin] hatten eine Freundin. Die war, also wir waren so immer zu dritt unter-. Wie gesagt, die ist Tochter eines ähm (2s) Studien- wie, na, Studienrates war. Also Deutschlehrer an einem Gymnasium. Ein Studienrat (einatmen) und der einen gewissen **Dünkel** irgendwie auch kultivierte. Der Beruf ist eine wichtige Position (lacht), als Studienrat (lacht). Und er hatte also ihr ans Herz gelegt doch nicht irgendwie so einen Umgang zu **pflegen**, irgendwie jetzt da mit- Also ich war ihm jetzt nicht gut genug und meine Freundin (Vorname) auch nicht. Nä, weil der Umgang nicht angemessen war.“ (J, sA, EW)

Dieser Ausschnitt kann als exemplarisch für den Versuch der Kontrolle sozialer Kreise durch Eltern gelten. Nun scheint der Versuch des Studienrates, die Freundschaftsbeziehungen seiner Tochter entlang vermeintlich angemessener sozialstruktureller Kriterien zu organisieren, nicht erfolgreich gewesen zu sein. Doch auch wenn elterliche Kontrollversuche der sozialen Beziehungen ihrer Kinder nicht immer erfolgreich sind, so stellen sie doch einen Mechanismus dar, mit dem soziale Beziehungen über Klassengrenzen hinweg strukturiert werden.

Es wird noch auf einen zweiten Interviewausschnitt hingewiesen, in dem es auch um die Kontrolle sozialer Beziehungen durch Eltern geht. Darin werden die Grenzen parentaler Bemühungen um die Kontrolle der Sozialbeziehungen dargestellt. Der folgende Ausschnitt stammt aus der Stegreiferzählung eines Interviews mit einem späteren Juristen und wird eingeleitet mit einer reflexiven Bezugnahme auf die eigene soziale Herkunft. Ihm sei:

„Gar nicht so aufgefallen, dass im Wesentlichen in meiner Umgebung das Akademikerkinder waren. Ähm, ich war im Umgang wohlgekommen. Ich wusste von einigen Schülern, bei denen waren es bei meinen Akademikerklassenkameraden, Akademikerkinderklassenkameraden, da wurde es von den Eltern irgendwie hintertrieben, sich mit gewissen anderen Kindern einzulassen. Aber bei mir, wahrscheinlich, weil ich nicht gerade der schlechteste in der Klasse bin, das war, das wurde also hingegenommen.“

Also ich=ich war dabei. Ähm, gut, es gab Berührungängste von Seiten meiner Eltern, die waren riesig. Mit dem mhm:, wenn's dann mal beim Elternabend oder so kam, dass man den Oberstaatsanwalt oder der andere war Wirtschaftsprüfer und bei dem dritten weiß ich es gar nicht mehr, von unseren eng- meinen engsten Freunden. Aber auch meine Eltern waren da so ab und an gelitten. Nicht, dass sie, während die anderen Eltern sich hintereinander äh untereinander manchmal trafen, dass meine Eltern dazu gebeten wurden. Aber irgendwo gab es einen ganz guten Umgang.“ (S, sA, RW)

S sei seine vermeintliche Herkunftsdifferenz zu aus anderen Klassen stammenden Mitschüler:innen kaum aufgefallen. Stattdessen stellt er über die Nennung der Berufe der Eltern seiner besten Freunde (Oberstaatsanwalt, Wirtschaftsprüfer) seine soziale Nähe zu Mitschülern aus höheren Sozialklassen heraus. Zwar weist auch S darauf, dass Eltern höherer Sozialklassen die sozialen Beziehungen ihrer Kinder kontrollierten („da wurde es von den Eltern irgendwie hintertrieben, sich mit gewissen anderen Kindern einzulassen“). Allerdings nimmt sich der Biograf davon aus und begründet dies eigentheoretisch über seine guten Noten („nicht gerade der schlechteste in der Klasse“), die vorab in der Stegreiferzählung bereits Erwähnung fanden („mindestens oberes Leistungsviertel“).

Auch wenn S in diesem Zitat seine Nähe zu aus höheren Sozialklassen stammenden Mitschülern betont, so wird seine Akzeptanz, zumindest durch die Eltern seiner Freunde, dennoch an (schulische) Leistungskriterien gebunden. Hierin ähnelt er dem oben beschriebenen Fall des Leichtathleten, dessen „Sozialstatus“ im Klassenverband durch ebenjene (sportlichen) Leistungen gehoben wird. Und dennoch handelt es sich, im Vergleich zu seinen besten Freunden, um eine einfache Integration in diese Milieus. So treffen sich die Eltern seiner Freunde untereinander, seine Eltern allerdings werden von diesen Treffen ausgeschlossen. Zwar hätten seine Eltern auch „riesige Berührungängste“ gehabt, allerdings wurden sie von den Eltern seiner Freunde auch nicht eingeladen. Dass diese einfache Integration vom Biografen wahrgenommen wurde, zeigt nicht nur diese Reflexion in der Stegreiferzählung, sondern deutet sich auch im dann korrigierten Versprecher („hintereinander“ statt „untereinander“) an.

Fasst man diese Ausführungen über die soziale Strukturierung der Beziehungen zu signifikanten Anderen zusammen, dann lassen sich unterschiedliche, durchaus verwobene, Strukturierungsdimensionen nennen. Das sind vor allem die Dimensionen des Sozialraums (Wohnort, Schulform) sowie damit zusammenhängende Sozialbeziehungen (Nachbar:innen, Peers, Lehrer:innen). Bei den Sozialbeziehungen lassen sich verschiedene Nähe- und Distanzverhältnisse unterscheiden. Über Beziehungen zu aus höheren Sozialklassen stammenden Mitschüler:innen können sich weitere Beziehungen zu signifikanten Anderen aus diesen Klassen ergeben. Dies nicht nur in Form von Freundschafts- oder Partnerschaftsbeziehungen zu den Mitschüler:innen selbst, sondern auch zu ihren Familienangehörigen, beispielsweise den Eltern. Allerdings sind es mitunter auch

solcherlei Eltern, die versuchen Klassengrenzen aufrechtzuerhalten, indem sie ihren Kindern nahelegen Kontakt zu Mitschüler:innen aus niedrigeren Sozialklassen zu meiden.¹⁵⁷ Gute schulische Leistungen wiederum vermögen die sozialen Schließungsbemühungen der Eltern höherer Sozialklassen gegenüber den Aufsteiger:innen zu reduzieren.

4.1.2.3 Wehr- und Wehersatzdienst

Bevor die Aufmerksamkeit dezidiert auf den Übergang traditioneller Studierender in den Tertiärbereich gerichtet wird, soll knapp auf den Wehr- oder Wehersatzdienst eingegangen werden. Bei den männlichen Aufsteigern wird dieses Thema typischerweise in den Stegreiferzählungen, wenn auch mitunter nur knapp, aufgegriffen. Bei den beruflich Qualifizierten wurde darauf verwiesen, dass sich für sie der Wehr- oder Wehersatzdienst mitunter als Phase biografischer Selbstreflexion verstehen lässt. In dieser Phase wird der Wunsch biografischer Veränderung gefasst. Anders sind Wehr- oder Wehersatzdienst typischerweise in die Ausführungen männlicher traditioneller Studierender eingebettet, sofern nicht lediglich darauf hingewiesen wird, dass man aus unterschiedlichen Gründen ausgemustert wurde und direkt mit dem Studium beginnen konnte. Diejenigen traditionellen Studierenden, die einen Wehr- oder Wehersatzdienst ableiteten, beschreiben diesen Dienst zumeist als „Zeitverlust“¹⁵⁸ nutzen ihn aber mitunter für die Vorbereitung zum Studium, beispielsweise, indem sie in ihrer freien Zeit viel lesen.

4.1.2.4 Der Übergang in den Tertiärbereich

Richtet man die Aufmerksamkeit auf den Übergang in den Tertiärbereich, dann lassen sich hinsichtlich der traditionellen Studierenden unterschiedliche

157 Eine in jüngerer Zeit sich zunehmend verbreitende Form der Aufrechterhaltung von Klassengrenzen im alltäglichen Umgang sind Privatschulen. Deren Anteil ist zwischen 1992 und 2015 stark gestiegen, von 4,8 % auf 8,8 %. Bei Grundschüler:innen hat sich der Anteil derer, die eine Privatschule besuchen, zwischen 1992 und 2015 sogar mehr als vervierfacht (Helbig et al. 2017, S. 374). Das vornehmliche Klientel der Privatschulen sind, nicht zuletzt aufgrund der mit dem Privatschulbesuch verbundenen Kosten, aber auch aufgrund antizipierter Bildungsgewinne, Kinder von Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen und Einkommen (Helbig et al. 2017).

158 Die Rahmung als Zeitverlust findet sich insbesondere in Stegreiferzählungen von Jurist:innen und ist dann eingebettet in ein kompetitives Verständnis des Lebenslaufs. Ein Beispiel dafür aus der Stegreiferzählung eines Juristen: „Und dann kam noch natürlich noch jetzt der Zivildienst dazu, mit der Folge, dass drei Jahre sozusagen hinter zum Beispiel weiblichen Konkurrenten ich da zurückblieb“ (Z, sA, RW). Insofern ähneln derlei Darstellungen den von Schütze beschriebenen Handlungsschemata des „Time-Off“ (vgl. Fußnote 140).

Begründungsfiguren rekonstruieren, die teilweise in den oberen Zitaten bereits aufschienen. Mit Blick auf die Studien*intention* zeigt sich mitunter eine große Selbstverständlichkeit im Studienwunsch der Biograf:innen. Für sie gewinnt ein Hochschulstudium durch die Interaktion mit signifikanten wie autoritativen Anderen höherer Milieus an Selbstverständlichkeit, sei es durch die erwähnten Peer-Groups wie auch deren Eltern oder Schullehrer:innen. Diese Selbstverständlichkeit wird zudem in einen Zusammenhang mit (sehr) guten schulischen Noten gestellt.

Die eigenen Studienwünsche korrespondieren allerdings nicht unbedingt mit den biografischen Schemata der Familie und müssen mitunter familiär ausgehandelt werden. Da sie von den familiären Schemata abweichen, müssen sie gegenüber Familienangehörigen legitimiert werden, nicht zuletzt aufgrund der finanziellen Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie. In der Gruppe traditionell Studierender betonen vor allem Eltern, dass man sich den eigenen Studienwunsch gut überlegen solle. Im vorliegenden Material sind Verweigerung zumindest partieller ökonomischer Unterstützung und damit verbundene explizite Verbote äußerst selten. Bei den Aushandlungsprozessen dominieren finanzielle und sicherheitsbezogene Argumente. So verweisen Eltern etwa auf die vermeintlich höhere Sicherheit einer Berufsausbildung gegenüber dem Studium, vor allem bei Ausbildungen beim Staat. Aber auch finanzielle Argumente werden von den Eltern angeführt, wenn sie hervorheben, dass man mit der Entscheidung für ein Studium gegenüber seinen Freunden – die eine Ausbildung absolvieren – finanziell schlechter gestellt sei.

In diesen Aushandlungsprozessen werden Studienwünsche der Biograf:innen von den Eltern mitunter aufgegriffen und es wird auf inhaltlich vermeintlich übereinstimmende Ausbildungsberufe hingewiesen. So wird beispielsweise statt dem Jurastudium eine Ausbildung in der Verwaltung oder an einer Verwaltungsfachhochschule nahegelegt. Bei letzterem stünde man in einem Beamtenverhältnis auf Zeit und erhalte bereits Anwärter:innenbezüge. Zwar werden in den von den Biograf:innen beschriebenen Aushandlungsprozessen elterliche Bedenken in der Regel entkräftet. Dennoch können solche familiären Nahelegungen handlungsleitend sein und zur Anpassung oder zumindest Reflexion eigener Studienwünsche führen.

Im vorliegenden Material zeigt sich dies in Form der Anpassung der Studiengänge bei beruflichen Qualifizierten, die nach einer Berufsausbildung aufgrund von Aushandlungen mit den Eltern ein „sicheres“ Studium (Lehramt statt eines fachwissenschaftlichen Studiums) aufnehmen. Es zeigt sich aber auch bei traditionellen Studierenden, die sich beispielsweise trotz eigener Studienambitionen und -wünsche und um ihren Eltern einen Gefallen zu tun auf Ausbildungsplätze bewerben, dann aber im Bewerbungsverfahren scheitern und ein Studium aufnehmen. Nun sind solche Korrekturen biografischer Entwürfe, die eigentlich auf ein Studium abzielen, aufgrund familiärer Aushandlungsprozesse aber

modifiziert werden, angesichts des Samples selten. Allerdings deuten sich in ihrer Beschreibung die potenziellen „Ablenkungseffekte“ (Müller und Pollak 2016, S. 353–354) vom Studium an.

Ihre Entsprechungen finden die elterlichen Bedenken (Sicherheit, Einkommen) allerdings in der Studienfachwahl. Mitunter wird das Jurastudium den Biograf:innen auch von Eltern nahegelegt („Juristen werden immer gebraucht“), denen selbst wenige akademische Berufsbilder bekannt sind. Die Klarheit des Berufsbildes wie auch die mit ihnen assoziierte berufliche Sicherheit (u. a. Beamtentum) – sieht man von den verhältnismäßig hohen Durchfallquoten bei Jurist:innen ab, die vor Studienbeginn i. d. R. weder den Eltern noch den Biograf:innen bekannt sind – vermitteln sowohl den Eltern als auch den Biograf:innen Sicherheit. Das zeigt sich auch darin, dass von den späteren Erziehungswissenschaftler:innen kaum eine:r ein fachwissenschaftliches Studium aufgenommen hat, sondern die meisten auf Lehramt studierten.

Für die Studienfachwahl kommt zudem der Peer-Group, aber auch Angehörigen akademischer Milieus mitunter große Bedeutung zu, gerade aufgrund fehlender familiärer Vorbilder. Dies können Freund:innen, Partner:innen oder deren Eltern, wie im obigen Beispiel gezeigt, sein. Die Studienfachwahl wird aber auch in einen Zusammenhang mit der besuchten Schulform gebracht, wenn beispielsweise darauf verwiesen wird, dass man sich hätte „schwer von seiner schulischen Umgebung emanzipieren müssen“ (S, sA, RW), wenn man, vom humanistischen Gymnasium kommend, Naturwissenschaften hätte studieren wollen.

In diesen Aushandlungsprozessen, wie bereits bei den Schulwahlentscheidungen, finden sich auch intersektionale Dimensionen. Bereits bei der Schulwahlentscheidung wurde darauf verwiesen, dass manche Eltern das Verfolgen höherer Schullaufbahnen mit dem Verweis auf vergeschlechtlichte biografische Schemata ablehnten. Diese Vorbehalte finden sich mitunter am Übergang in den Tertiärbereich wieder. Statt eines Studiums präferieren die Eltern oder einzelne Elternteile¹⁵⁹ eine kurze Ausbildung in einem sicheren Beruf, nicht nur aufgrund der mit der (längeren) hochschulischen Ausbildung verbundenen Kosten, sondern auch aufgrund geschlechterspezifischer Vorstellungen einer „Hausfrauenehe“ (Koppetsch und Speck 2015). Die Studienwünsche der Töchter brechen mit diesen vergeschlechtlichten Entwürfen und werden auch deshalb abgelehnt, wobei durchaus von Widersprüchen zwischen den elterlichen Reaktionen erzählt wird.

159 Hinsichtlich solcher geschlechtsspezifischer Lebensentwürfe finden sich mit Bezug auf die Eltern mitunter ambivalente Präferenzen zwischen den Elternteilen. Gerade aufgrund der Erfahrung finanzieller Abhängigkeit vom Ehemann formulieren Mütter durchaus Kritik am Modell der „Hausfrauenehe“, sodass keinesfalls in jedem Fall von einheitlichen geschlechtsspezifischen Lebensentwürfen der Eltern gesprochen werden kann.

4.1.3 Zusammenfassung: Von der Grundschule bis zur Hochschule

An dieser Stelle werden die Ergebnisse über die Bildungsverläufe der Aufsteiger:innen bis zur Hochschule zusammengefasst. Beginnend mit den schulischen Übergängen und sich im weiteren Bildungsverlauf fortsetzend, zeigt sich, dass die biografischen Schemata der Aufsteiger:innen typischerweise weder auf den Besuch höherer Schulformen noch auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums ausgerichtet sind. Stattdessen modifizieren sich biografische Schemata im Bildungsverlauf stufenweise. Grundvoraussetzung dieser Modifikation sind dabei (sehr) gute Schulnoten in der Grundschule. Die Schulnoten sind die Grundlage für auf höhere Schulformen abzielende Schullaufbahneempfehlungen. Diese Schulempfehlungen, wie auch damit teilweise einhergehende Nähelegungen durch vor allem Lehrer:innen, führen mitunter zur Modifikation familiärer Entwürfe. Diese Modifikation wiederum unterscheidet sich in ihrer Reichweite. Teilweise wird zwar nicht der Gymnasialempfehlung von Lehrer:innen gefolgt, dafür aber wird das eigene Kind anstelle der anvisierten Volks- auf eine Mittel- bzw. Realschule geschickt. Eine Ausnahme von dieser Modifikation sind solche Familien, die sich dem Typus eines familiären Aufstiegsprojektes zuordnen lassen und deren Bildungsambitionen auf höhere Schulabschlüsse abzielen (siehe 4.8.4.2).

Auf den Übergang in die Sekundarstufe I folgend, wurde in dieser Darstellung zwischen beruflich qualifizierten und traditionellen Studierenden differenziert. Für beide Gruppen wurden die Wege zum Hochschulstudium nachgezeichnet. Für beruflich qualifizierte wurden vornehmlich drei, teilweise miteinander verwobene, Motive der an die berufliche Tätigkeit anschließenden Studienaufnahme und damit der Verschiebung biografischer Entwürfe rekonstruiert. Diese Motive waren eine Unzufriedenheit mit der eigenen beruflichen Tätigkeit, ein Interesse an der Vertiefung spezifischer Wissensbestände (Ausbildungs- oder außerberufliche Wissensbestände) sowie sehr gute Noten in der Berufsausbildung. Die Studienaufnahme wiederum, hierin unterscheidet sich die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden mitunter stark, ist hinsichtlich ihrer Hochschulform und der Fächerauswahl mitunter abhängig von institutionellen Zugangsvoraussetzungen und strukturellen Gelegenheiten. Solche institutionellen Zugangsvoraussetzungen stellen eine Begründungsfigur der Studienfachwahl dar. Als weitere Begründungsfiguren wurden die geringen Kosten (PH-Studium) sowie ein Streben nach beruflicher Sicherheit (Lehramt, Jura) genannt. Auch vorgängigen Ausbildungsinhalten wird Relevanz zugeschrieben, nicht nur hinsichtlich des Interesses an ihnen, sondern auch, weil aus der vorherigen Beschäftigung mit diesen Inhalten und der in den Ausbildungsnoten vermeintlich objektivierten Leistungsfähigkeit hinsichtlich dieser Inhalte ein potenzieller Studienerfolg abgeleitet wird.

Für die traditionellen Studierenden des Samples zeigt sich hingegen eine recht hohe Selbstverständlichkeit der Studienintentionen. Mittels der Interaktion mit signifikanten Anderen, die aus höheren Sozialklassen stammen oder sich solchen zuordnen lassen, seien es die erwähnten Peer-Groups wie auch deren Eltern oder autoritative Andere wie Schullehrer:innen, wird die Selbstverständlichkeit eines Studiums im Selbstbild verinnerlicht. Verstärkt wird dies durch (sehr) gute schulische Noten, die von den Biografen mitunter als Objektivierung schulischer Kompetenzen interpretiert werden. Und so verschieben sich die biografischen Schemata der traditionellen Studierenden über die Interaktion mit signifikanten und autoritativen Anderen höherer Sozialklassen wie auch durch gute schulische Noten.

Vergleicht man beruflich Qualifizierte mit den traditionellen Studierenden, dann zeigt sich, dass sich in den Stegreiferzählungen beruflich Qualifizierter zwar auch Bezugnahmen auf sehr gute Noten finden, signifikante Andere höherer Sozialklassen indessen seltener erwähnt werden. Eine Ausnahme sind politische Kontexte (Parteien, Gewerkschaften). Auch ihnen wird Relevanz für die Entwicklung von Studienambitionen zugeschrieben. Selbst wenn die als traditionelle Studierende klassifizierten Biograf:innen selbst eine hohe Selbstverständlichkeit ihrer Studienwünsche entwickeln, so gilt dies indessen nicht zwingend für ihre Eltern, mit denen Studienwünsche durchaus ausgehandelt werden müssen. Hierin zeigt sich ein Unterschied zu Teilen der beruflich Qualifizierten, die ihre Studienwünsche zwar durchaus gegenüber ihren Eltern legitimieren müssen, die aber über ihre beruflichen Qualifikationen in unterschiedlicher Form finanzielle Unabhängigkeit von ihren Eltern gewinnen.

Größere Ähnlichkeiten zwischen den beiden Gruppen zeigen sich wiederum hinsichtlich der Studienfachwahl im Motiv des Strebens nach beruflicher Sicherheit, sei es hinsichtlich des Einkommens, aber auch mit Bezug auf die Arbeitsmarktchancen. Dafür sind es gerade die Disziplinen der Rechts- und Erziehungswissenschaft, die auch denjenigen ein konkretes Berufsbild vermitteln, denen es an akademischen Vorbildern mangelt. Die Vertiefung von Ausbildungsinhalten als Studienmotiv hingegen beschränkt sich auf die beruflich Qualifizierten; Ähnlichkeiten zu traditionellen Studierenden finden sich annähernd darin, dass letztere bisweilen eine gewisse Kontinuität zwischen besuchter Schulform (humanistisches oder naturwissenschaftliches Gymnasium) und Studienfachwahl ausmachen.

Es wurde mit Blick auf die sozialstrukturellen Aufstiegsfälle also geschlussfolgert, dass sich an ihnen klassenspezifische biografische Schemata rekonstruieren lassen. Sie sind ausgerichtet auf niedrige oder mittlere Bildungsabschlüsse und entsprechende berufliche und sozialstrukturelle Positionen, wobei es nicht lediglich um eine Reproduktion parentaler Positionierungen geht, sondern auch kurze soziale Aufstiege diesen Schemata entsprechen. Für die vertikale

Aufwärtsverschiebung ist eine stufenweise Justierung biografischer Schemata charakteristisch. Dafür grundlegende Mechanismen wurden bis einschließlich zum Hochschulzugang dargestellt. Dass es sich dabei allerdings um klassenspezifische biografische Schemata handelt und nicht lediglich um am schulischen und/oder beruflichen Erfolg orientierte Bildungsprozesse, soll im nächsten Abschnitt weiterhin über den Vergleich mit den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen veranschaulicht werden.

4.2 Auf dem Weg zum Hochschulstudium: Vergleichende Betrachtung

Anschließend an die bis zur Aufnahme des Hochschulstudiums erfolgten Ausführungen der sozialen Aufsteiger:innen erfolgt nun eine vergleichende Darstellung mit denen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle. Tabelle 7 bietet dafür einen bis zum Hochschulstudium reichenden vergleichenden Überblick, anhand dessen sich die Klassenspezifika des strukturellen Aufbaus der autobiografischen Stegreiferzählung deutlich unterscheiden lassen.

Tabelle 7: Vergleich des strukturellen Aufbaus der autobiografischen Stegreiferzählungen von sozialstrukturellen Aufstiegs- und Reproduktionsfällen

Aufstiegsfälle	Reproduktionsfälle
Sozialstrukturelle Herkunft	[Sozialstrukturelle Herkunft]
Primarstufe & Übergang in Sek. I	-
Sek. I & Übergang in Sek. II	-
Sek. II & ggf. berufliche Tätigkeit	-
Wehrdienst & Wehersatzdienst*	-
Übergang in Tertiärbereich (Berufsausbildung o. Studium)	Übergang in Tertiärbereich (Studienfachwahl)

*: männliche Biografen

[...]: keine durchgängige Thematisierung

Auch die Eingangserzählungen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle beginnen mitunter mit Ausführungen zur sozialstrukturellen Herkunft, allerdings nicht so ausnahmslos wie diejenigen der sozialstrukturellen Aufstiegsfälle, wie auch der nächste Interviewausschnitt zeigen wird. Das heißt also, dass auch die Aufstiegsfälle, sofern sie ihre sozialstrukturelle Herkunft ansprechen, auf das eigene Geburtsjahr und die geografische wie auch die familiäre Herkunft eingehen. Sofern man an dieser Stelle auf Differenzen abzielen wollte, ließe sich vor allem auf die zeitliche Reichweite der Familiengeschichte abstellen. Über die eigenen Großeltern hinausgehend finden sich bei den Aufsteiger:innen keine familienbiografischen Bezüge, während sich solche Referenzen auf die über

die Großeltern hinausgehende Familiengeschichte vor allem in Form akademischer wie beruflicher Traditionen bei den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen finden.¹⁶⁰ So war beispielsweise bereits der Urgroßvater eines der Biografen Richter an einem hohen Gericht und auf solche familiären Traditionen wird rekurriert.

Während nun aber die autobiografischen Stegreiferzählungen sozialer Aufsteiger:innen typischerweise mit der Primarstufe beginnen und die jeweiligen schulischen und beruflichen Übergänge – von der Sekundarstufe I und II über gegebenenfalls die berufliche Tätigkeit – bis zum Hochschulzugang schildern, setzen die Stegreiferzählungen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle typischerweise unmittelbar vor Beginn des tertiären Bildungsbereichs an. Dies veranschaulichen die leeren Zellen der rechten Spalte von Tabelle 7.

Auch die den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen zugeordneten Biograf:innen erwähnen an die Sekundarstufe II anschließende Entscheidungsprozesse, die sich allerdings von denen der Aufsteiger:innen unterscheiden. Der Unterschied besteht vor allem darin, dass der Übergang *in den tertiären Bildungsbereich* als unhinterfragt dargestellt wird. Dies gilt sowohl für die Biograf:innen selbst als auch für ihre Familien. Familiäre Aushandlungsprozesse, so sie denn dargestellt werden, finden sich lediglich hinsichtlich des Studienfaches. Hier werden vornehmlich familiäre Erwartungen herausgestellt, die auf eine Fortführung familiärer Traditionen abzielen, weil etwa der eigene Vater einer „Naturwissenschaftlerfamilie“ entstammt und die Hoffnung hegt, dass diese familiäre Tradition fortgeführt wird. Ausbildungsberufe als eine an das Abitur anschließende berufliche Option finden, anders als bei den Aufsteiger:innen, keinerlei Erwähnung. Zudem, und dies ist ein weiterer Unterschied zu den sozialstrukturellen Aufstiegswegen, finden die dargestellten Entscheidungsprozesse vornehmlich im Spektrum des Universitätsstudiums statt. Eine Ausnahme stellen die Überlegungen eines späteren Professors dar. Er überlegte an einer Kunsthochschule zu studieren. Dass sich diese Entscheidungsprozesse vornehmlich zwischen Universitätsdisziplinen abspielen, wird zwar durch das fächerspezifische Sampling (Jura) mitstrukturiert. Allerdings haben auch soziale Aufsteiger:innen der Erziehungswissenschaft mitunter an Pädagogischen Hochschulen oder Fachhochschulen studiert. Über diese Institutionen verlaufende Bildungs- und Karrierewege sind auch bei entsprechendem Sample also nicht ausgeschlossen.

160 Eribon argumentiert, dass das Verfügen über eine lange familiäre Vergangenheit ein Klassenprivileg sei. So seien bleibende Spuren der Vergangenheit von der Klassenzugehörigkeit abhängig (Materialität wie Schmuck, Möbel, Gebäude, Bibliotheken, Gemälde und Stammbäume usw., aber auch Dokumente). Das Fehlen einer solchen Materialität würde begründen, dass den „populären Klassen“ ein solches Familiengedächtnis abgeht (Eribon 2017, S. 175–195).

Exemplarisch soll die Struktur der autobiografischen Stegreiferzählung sozialstruktureller Reproduktionsfälle an folgendem Interviewausschnitt eines Juraprofessors verdeutlicht werden. Das Zitat folgt auf die Erzählaufforderung und stellt damit den unmittelbaren Beginn einer autobiografischen Stegreiferzählung dar:

„Na gut, dann fangen wir an. Vorm Abitur habe ich mir natürlich Gedanken gemacht, was ich dann mal später studieren wollte, oder habe dann lange überlegt, ob es Betriebswirtschaftslehre oder Jura werden sollte. Und, ja, da hatte ich also durchaus die Überlegung angestellt, vielleicht sogar beides zu machen, aber dann habe ich mich letztlich eben doch für Jura entschieden. Und habe dann in den ersten drei Semestern aber auch noch ein paar Scheine, einzelne Scheine, in BWL noch nebenbei gemacht.“
(P, sR, RW)

Diese autobiografische Stegreiferzählung beginnt unmittelbar mit der Studienfachwahl. Die Erzählung setzt den Erwerb der Hochschulreife weitgehend voraus. Es finden sich weder Ausführungen zur Primar-, zu den Sekundarstufen oder den entsprechenden schulischen Übergängen. Es bleibt einzig bei einem knappen Verweis auf die Schulzeit, aus dem sich die Selbstverständlichkeit des zu erwerbenden Hochschulzugangs ableiten lässt. So spricht P davon, dass er sich vor dem Abitur „natürlich Gedanken“ gemacht habe, *was* – und nicht *ob* – er später studieren wolle. Der dargestellte Entscheidungsfindungsprozess bewegt sich zwischen zwei unterschiedlichen Disziplinen. Eine mögliche berufliche Ausbildung scheint dabei gänzlich außen vor, anders als dies soziale Aufsteiger:innen mitunter darstellen (siehe oben).¹⁶¹

Geht man über die Frage der Studien*intention* hinaus, die hier fraglos vorausgesetzt wird, lässt sich die Frage der Studien*fachwahl* skizzieren. Weiter oben, mit Verweis auf familiäre Aushandlungsprozesse, wurde bereits auf die Dimension *familiärer Tradition* hingewiesen. Von diesen fachlichen Traditionen wird sich zwar mitunter gelöst, wenn Biograf:innen andere Disziplinen studieren, sie beeinflussen aber die Überlegungen. Neben den familiären fachlichen Traditionen lässt sich eine Dimension rekonstruieren, die auf eine hohe sozialstrukturelle Positionierung – und damit Reproduktion der elterlichen Sozialstrukturposition – abzielt. Sie deutet sich bereits im oberen Zitat von P anhand der zwei genannten Disziplinen (Jura und BWL) an. Expliziter auf die Relevanz der

161 Wenn auch von einem Topmanager und keinem Wissenschaftler formuliert, so findet sich eine radikale Formulierung des Studienimperatives von aus höheren Klassen stammenden Personen in einem Zitat einer Untersuchung von Michael Hartmann: „In unseren Jahrgängen konnte man sich dem Studium ja quasi nur durch Selbstmord entziehen“ (Hartmann 2021b). Darin wird zugleich die Kehrseite des Studienimperatives als vermeintlicher, die eigenen Freiheiten einschränkender, Determinismus sichtbar.

sozialstrukturellen Positionierung mittels studierter Disziplinen geht eine Jura-professorin in ihrer Stegreiferzählung ein. Darin heißt es:

„Und hab dann auch Sprachen ausgeschlossen, obwohl mir Sprachen sehr viel Spaß machen, aber nur Übersetzer oder Dolmetscher, das wäre es auch nicht gewesen.“
(Q, sR, RW)

Obwohl Q großes Interesse und, nicht zuletzt aufgrund ihres mehrsprachigen Aufwachsens, ausgeprägte sprachliche Kompetenzen mitbrachte, wäre „nur Übersetzer oder Dolmetscher“ zu wenig gewesen. Stattdessen gelangen Disziplinen in die nähere Auswahl, die den Zugang zu höheren sozialstrukturellen Positionen ermöglichen, auch hier Jura oder Betriebswirtschaftslehre (siehe unten). Dieses, über das Konzept klassenspezifischer biografischer Schemata gedeutete, Motiv lässt sich gleichwohl mit anderen theoretischen Zugängen fassen. Ihm kommt im Rahmen von Theorien rationaler Wahl als Motiv des „Stuserhalts“ zentrale Bedeutung zu (siehe auch 4.8.4.3).

Daneben wird mit fachlichem Interesse ein weiteres Motiv erwähnt. Ohne nun die Motive der Studien*fachwahl* detailliert darzustellen, soll anhand des gleichen Fallbeispiels und mit Blick auf die Entscheidungsfindung bei der Studienfachwahl auf eine weitere klassenspezifische Differenz hingewiesen werden. Sie wurde unter Verweis auf die sozialräumliche Strukturierung von Peer-Beziehungen sowie der Beziehungen zu signifikanten Anderen bereits weiter oben ange-rissen (3). Bei Q heißt es an späterer Stelle der Stegreiferzählung und nachdem unterschiedliche Disziplinen abgewogen wurden:

„Und dann landete ich irgendwann entweder bei BWL oder bei Jura. BWL reizte mich, weil [mein] Vater in der Wirtschaft arbeitete und ich deswegen mit Wirtschaft, Unternehmertum irgendwie großgeworden war und mich das irgendwie reizte (einatmen). Jura kam ich drauf, weil mein Patenonkel, der der beste Freund meines Vaters war, Jurist war und ich einfach toll fand, was er machte, so, dann- Und dann bin ich gezielt mit Freunden und Nachbarn, die etwas älter waren und die schon studierten, mal mitgegangen und hab mir Vorlesungen angeschaut.“ (Q, sR, RW)

Dieses Zitat verdeutlicht anhand des Vaters zum einen die familiäre Nähe zum Studium und spezifischen Studiengängen, wobei auf das Motiv der familiären Tradition bereits hingewiesen wurde. Hier zeigt sich aber ein weiterer Aspekt, der über die unmittelbaren familiären Beziehungen hinausgeht und aus der sich die soziale Strukturierung von Beziehungen zu signifikanten Anderen verdeutlichen lässt. Dies betrifft zum einen den Patenonkel der Biografin, der für sie ein nicht zuletzt berufliches Vorbild ist. Über diese Funktion als Rollen-vorbild aber geht es hinaus. Auch er lässt sich als signifikanter Anderer klassifizieren, wenn die affektuelle Beziehungsebene von Q hervorgehoben wird. Die

Freundschaftsbeziehungen der eigenen Eltern, die sich tendenziell, wie auch hier, klassenspezifisch strukturieren¹⁶², stellen potenziell signifikante Andere aus höheren Sozialklassen wie auch Rollenvorbilder zur Verfügung.

Zum anderen aber zeigt sich die soziale Strukturierung von Beziehungen zu Angehörigen höherer Sozialklassen in ihrer sozialräumlichen Dimension am Beispiel der Nachbarschaft. Es sind neben Freund:innen auch studierende Nachbar:innen, mit denen die Biografin sich zur fachlichen Orientierung Vorlesungen anhört, die damit den Zugang zur Hochschule erleichtern und aus denen ein Studium weiterhin an Selbstverständlichkeit gewinnt. Ob aber Nachbar:innen studieren und ob sie als biografische Berater:innen fungieren können, ist eine nicht zuletzt auch sozialräumliche Frage des Wohnortes und dessen Sozialstruktur. Sowohl mit Blick auf die Freundschaftsbeziehungen der Eltern als auch hinsichtlich studierender Freund:innen oder Nachbar:innen: Für Aufsteiger:innen stehen tendenziell weniger potenzielle signifikante Andere höherer Sozialklassen zur Verfügung. Die Herkunftsklasse strukturiert also über die Herkunftsfamilie hinausgehend in unterschiedlicher Hinsicht die Verfügbarkeit potenzieller signifikanter Anderer höherer Herkunftsklassen.

Aus vergleichender Perspektive lassen sich hier erste Differenzen zwischen den sozialstrukturellen Reproduktions- und Aufstiegsfällen herausstellen. Während also für die Aufsteiger:innen typischerweise bereits die Schullaufbahntrennungen bis zum Erreichen der Hochschulreife von vielfältigen familiären Aushandlungsprozessen und damit potenziellen Selektionen begleitet werden, beginnen die autobiografischen Stegreiferzählungen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle typischerweise mit dem Übergang in den Tertiärbereich. Sie sparen also vorherige Statuspassagen in ihren Stegreiferzählungen aus und setzen den Beginn des Studiums, mit allen potenziellen schulischen Selektionen, weitgehend voraus. Dieses Aussparen vorheriger Statuspassagen ließe sich interpretieren als Resultat eines inkorporierten „institutionellen Ablaufmusters der Biografie“ klassenspezifischer Prägung. Die biografische Realisierung von „Erwartungsfahrplänen“ und die „Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte“ würde sich als „institutionalisiertes Ablaufmuster“ darin ausdrücken, dass wenig erzählt werde (Schütze 1984). Soll heißen: Biografisch sind die Reproduktionsfälle mit einer auch von ihnen verinnerlichten Erwartungshaltung konfrontiert, bei der der Studienbeginn als bildungsbiografische Norm weitgehend vorausgesetzt wird und deren Realisierung auch sie voraussetzen, sodass dessen Rekapitulation

162 Die Forschung zu „schichtspezifischen“ Beziehungen oder Netzwerken zeigt, dass sich Freundschaftsgruppen mit Bezug auf „Bildungs- und Statusgruppen“ nicht nur homophil rekrutieren. Auch verfügen Angehörige höherer Sozialklassen tendenziell über eine größere Anzahl an „Netzwerkpartnern“, die zudem einen geringeren Verwandtschaftsanteil aufweisen (exemplarisch Mewes 2010).

unnötig erscheint.¹⁶³ Entsprechend lassen sich Ausführungen zu schulischen Bildungspassagen kaum miteinander vergleichen. Über die typische Struktur der autobiografischen Stegreiferzählung hinaus wurde das auf ein (universitäres) Studium abzielende biografische Schema exemplarisch anhand des Beginnes einer Stegreiferzählung veranschaulicht. Daraus wird eine klassenspezifische „Normalbiografie“ der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle abgeleitet, nach denen biografische Entwürfe auf einen Hochschulabschluss ausgerichtet sind.

Dabei fällt im Vergleich der Stegreiferzählungen auf, und auch hier kann der vorliegende Interviewausschnitt als idealtypisch gelten, dass gute oder sehr gute objektivierte schulische Leistungen vorausgesetzt werden. Ebenjene (sehr) guten (Schul-)Noten werden von den Aufsteiger:innen typischerweise erwähnt, bei den Reproduktionsfällen hingegen finden schulische Noten im vorliegenden Material keinerlei Erwähnung. Vermutlich ließe sich für biografische Schemata der Reproduktionsfälle die weitgehende Voraussetzung guter schulischer Leistungen vor allem bei abweichenden Fällen – also solchen, die schlechte schulische Leistungen erbringen – aufzeigen, da sie bei diesen, als von der hier angenommenen Norm abweichend, der Legitimation bedürfen.

Nun ist das in dieser Studie vorliegende Sample durch bildungserfolgreiche Lebensläufe strukturiert. Allerdings lassen sich andere Studien finden, die sich mit von der herkunftsspezifischen Norm abweichenden Lebensentwürfen höherer Klassen auseinandersetzen. So finden sich bei Schmeiser (2003a, 2003b), der sich mit entgegengesetzten Mobilitätsprozessen beschäftigt, d. h. mit sozialen Abstiegen aus „Akademikerfamilien“, Hinweise auf Abweichungen von solcherlei „akademischen Normalbiographien“. Er rekonstruiert die „milieuspezifischen Erwartungen“ ebenjener „akademischen Normalbiographie“ und zeigt auch auf,

163 Demgegenüber ließe sich ein methodenkritisches Argument anführen. So könnte der Feldzugang die autobiografischen Stegreiferzählungen „überformt“ haben. Die meisten Interviewpartner:innen wurden für ein Interview zum Thema „Akademische Karriereverläufe und biografische Konstellationen im Fächervergleich und die Gelingensbedingungen wissenschaftlicher Karrieren“ angefragt. Allerdings wurden einige Interviewpartner:innen zur Steuerung des Samples auch nach ihrer sozialen Herkunft gefragt. Entsprechend dieses Vorgehens ließe sich kritisch einwenden, dass die Kontaktaufnahme, in der auch die soziale Herkunft thematisiert wurde, die autobiografische Stegreiferzählung in Richtung einer Aufstiegsgeschichte überformt, in der die Thematisierung der Schulzeit zum Narrativ gehört (siehe auch 4.8). Allerdings produzieren erstens auch diejenigen sozialen Aufsteiger:innen, die bei der Kontaktaufnahme nicht dezidiert auf ihren sozialen Aufstieg angesprochen wurden, hinsichtlich der hier herausgearbeiteten klassenspezifische Muster ähnliche Stegreiferzählungen. Und zweitens produzieren auch diejenigen jüngeren Aufsteiger:innen, bei denen der soziale Aufstieg bei der Kontaktaufnahme thematisiert wurde, autobiografische Stegreiferzählungen, in denen frühe schulische Selektionen ausgespart werden, sodass sie anderen Aufsteiger:innen der gleichen Kohorte ähneln. So hat sicherlich die Thematisierung von Samplingkriterien, über die Anfrage eines Interviews zu gelingenden akademischen Karriereverläufen hinaus, Einfluss auf die autobiografische Stegreiferzählung.

dass die Lebensläufe von Kindern aus Akademiker:innenfamilien auf statushohe Berufs- und damit in der Regel Bildungspositionen ausgerichtet sind. Dies gilt auch dann, wenn diese Kinder eine nur „geringe schulische Befähigung“ aufweisen. D. h., auch wenn ebenjene Kinder schlecht benotet werden, sie nicht in die nächste Schulklasse versetzt werden oder ihnen die Aufnahme auf das Gymnasium verwehrt wird, verhalten sich ihre Lebensläufe nicht entsprechend der schulischen Selektionspraxis. Stattdessen halten ihre Familien möglichst lange an den Erwartungen einer akademischen Normalbiografie fest.

Auch König beschäftigt sich in einer Untersuchung unter anderem mit abweichenden Lebensentwürfen von Angehörigen oberer Klassen. Sie zeigt, dass bei Abweichungen – etwa der Aufnahme einer handwerklichen Ausbildung – „Ordnungsrufe“ signifikanter Anderer hörbar würden. Die signifikanten Anderen höherer Sozialklassen kritisieren solche aus ihrer Sicht statusinadäquaten Selbstentwürfe teilweise heftig: „Es hat immer jeder gesagt, ‚bist du bescheuert...‘“ (König 2018, S. 256).

Vergleicht man also die hier rekonstruierten Aufstiegsprozesse mit den von Schmeiser rekonstruierten Abstiegsprozessen wie auch der Untersuchung von König, dann zeigen sich hinsichtlich biografischer Entwürfe klassenspezifische Haltekräfte aus beiden Richtungen, die der schulischen Selektionspraxis entgegenlaufen. Während Aufsteiger:innen mitunter trotz sehr guter Noten keine höheren Schulformen oder Hochschulen besuchen, beschreibt Schmeiser unterschiedliche Strategien von Akademiker:innenfamilien, mit denen diese die schulische Selektionspraxis bei Kindern mit geringer schulischer Befähigung umgehen. Aber auch wenn Angehörige höherer Klassen von signifikanten Anderen als statusinadäquat wahrgenommene Lebensentwürfe anstreben, kommt es nach König zu „Ordnungsrufen“, die klassenspezifische Biografieentwürfe stabilisieren.

4.3 Vom Studienbeginn bis zur Promotion

Die tertiäre Ausbildung der Rechts- und Erziehungswissenschaftler:innen unterscheidet sich. Bei den interviewten Rechtswissenschaftler:innen ist die Ausbildung deutlich homogener organisiert als bei den Erziehungswissenschaftler:innen. Die Unterschiede der Ausbildungsstruktur, dargelegt im folgenden Abschnitt, schlagen sich nieder in den Stegreiferzählungen. Dies gilt sowohl für die Aufstiegs- als auch die Reproduktionsfälle. Tabelle 8 zeigt eine analytische Verdichtung der Stegreiferzählungen für die Statuspassage des Studiums nach Herkunftsklassen. Anders als für die vorhochschulischen Statuspassagen zeigen sich für die tertiäre Ausbildung größere Ähnlichkeiten. Die klassenspezifischen Differenzen bestehen weniger in der Thematisierung spezifischer Statuspassagen, sondern vornehmlich in der inhaltlichen Ausgestaltung ebenjener.

Die Kerndifferenz, so zeigt auch Tabelle 8, besteht in der Bezugnahme auf Fragen der Studienfinanzierung und der Studienleistungen durch die Aufsteiger:innen. Für die Reproduktionsfälle typisch und zu den Aufsteiger:innen kontrastierend sind Ausführungen zu Studienortswechseln (innerdeutsch wie international). Darüber hinaus divergieren die für die Promotionsaufnahme angeführten Begründungsfiguren. Es sind die klassenspezifischen Unterschiede im strukturellen Aufbau der Stegreiferzählungen auf der einen und die inhaltlichen Differenzen in der Ausgestaltung institutionalisierter Statuspassagen auf der anderen Seite, die im folgenden Kapitel untersucht werden.

Zu beachten ist indes für die Rechtswissenschaftler:innen des Materials, dass sich die analytisch differenzierten Phasen des Referendariats, der Promotion und mit dem Zweiten Staatsexamen der formale Ausbildungsabschluss zum Volljuristen oder zur Volljuristin erstens zwischen den Interviewten unterscheiden und zweitens teilweise parallel zueinander verlaufen. Bei den von mir interviewten Aufsteiger:innen zeigt sich an dieser Stelle eine ausgeprägte Kohortendifferenz. Die Älteren schlossen ihre Promotion an das Zweite Staatsexamen an, während die Jüngeren ihre Promotion nach dem Ersten Staatsexamen begonnen und ihre Dissertation noch vor oder kurz nach dem Referendariat und dem Zweiten Staatsexamen abschlossen.

Tabelle 8: Struktureller Aufbau der autobiografischen Stegreiferzählung für die Studienphase

Aufstiegsfälle		Reproduktionsfälle	
Rechtswissenschaft	Erziehungswissenschaft	Rechtswissenschaft	Erziehungswissenschaft
Tertiäre Ausbildung (Studienfinanzierung, Studienleistungen)		Tertiäre Ausbildung (Studienortswechsel)	
Studium bis zum Ersten Staatsexamen	Studium (Abschluss oder 1. Staatsexamen)	Studium bis zum Ersten Staatsexamen	Studium (Abschluss)
Promotion (Noten, Dauer)	[Referendariat oder Berufstätigkeit]	Promotion (Auslandsaufenthalt)	-
[Referendariat]	Promotion (Finanzierung)	[Referendariat]	Promotion [Auslandsaufenthalt]
Zweites Examen (Abschlussnoten)		Zweites Examen (Abschluss)	

[...] keine durchgängige Thematisierung

Dies markiert eine erste Differenz zu den juristischen Reproduktionsfällen. Typisch für die von mir Interviewten ist ein an das Erste Staatsexamen anschließender Auslandsaufenthalt, in der Mehrzahl ein LL.M. Die Promotion erfolgt bei ihnen parallel zum LL.M. und zieht sich teilweise bis ins Referendariat. Das Referendariat aber wird nach dem LL.M. und teilweise parallel zur Promotion begonnen und mit dem Zweiten Staatsexamen schließt die juristische Ausbildung

ab. Insofern ähneln die biografischen Verläufe zwar den jüngeren Aufsteiger:innen, unterscheiden sich von ihnen aber typischerweise durch ihre Auslandsaufenthalte.

In dieser Hinsicht ist die Homogenität bei den interviewten aufwärtsmobilen Erziehungswissenschaftler:innen größer. Auf Erzählsegmente zum Studium und dessen Abschluss folgen typischerweise solche zur Promotion. Nur wenige Interviewte erzählen vom anschließenden Referendariat oder einer anderweitigen außerwissenschaftlichen Berufstätigkeit. Für die Reproduktionsfälle gilt dies indes nicht, die beiden interviewten Erziehungswissenschaftler:innen absolvierten ein fachwissenschaftliches Studium und wechselten anschließend in die Promotion.

Das Jurastudium

Die deutsche Jurist:innenausbildung weist im Vergleich zum Studium anderer Disziplinen bis heute Besonderheiten auf, die wesentlich bestimmt sind über Leitvorstellungen der sogenannten Einheitsjurist:innen. Im Modell der Einheitsjurist:innen werden die spezifischen Kenntnisse der einzelnen Rechtsgebiete berücksichtigt und in einen einzigen Ausbildungsgang integriert. Das Absolvieren dieses Ausbildungsgangs, d.h. der juristischen Ausbildung, führt formal zur einheitlichen Befähigung für alle juristischen Arbeitsfelder (Rosenbauer 1990). Die juristische Ausbildung wird als Zweistufenmodell bezeichnet und durch das Deutsche Richtergesetz normiert. Die erste Phase der Ausbildung besteht im mindestens vierjährigen Universitätsstudium, die zweite im zweijährigen¹⁶⁴ Referendariat. Beide Phasen werden mit staatlichen Prüfungen abgeschlossen, die das gesamte Rechtsgebiet umfassen (Korioth 2006).

Allerdings wurden der damaligen Ersten Juristischen Staatsprüfung (heute Erste Juristische Prüfung), über eine Ausbildungsreform im Jahr 2003, neben dem staatlichen Pflichtteil eine universitäre Schwerpunktprüfung hinzugefügt. Diese universitäre Schwerpunktprüfung macht seither 30 % der Gesamtnote aus und erlaubt eine partielle inhaltliche Spezialisierung im Studium. Die „Zweite Prüfung“ ist weiterhin ein reines Staatsexamen. Mit ihr schließt die Ausbildung zum oder zur Einheitsjurist:in ab, die formal für alle juristischen Berufe befähigt. Seit den 1950er Jahren wird die Struktur der juristischen Ausbildung immer wieder diskutiert. Sie hat sich aber, mit Ausnahme von zeitweilig eingeführten

164 Das Referendariat wurde durch eine Reform im Jahr 1992 von zweieinhalb Jahren auf zwei Jahre verkürzt. 1998 wurden dann die Referendariatsgehälter von 1.785 auf 1.200 Deutsche Mark gekürzt, bei durchschnittlichen Lebenshaltungskosten von – wie van de Loo und Stehmeier anführen (2013, S. 386) – 1.400 Mark. Diese Senkung der Referendariatsgehälter unter die durchschnittlichen Lebenshaltungskosten ließe sich durchaus als Form sozialer Schließung auslegen.

Modellen einer einphasigen Jurist:innenausbildung,¹⁶⁵ kaum verändert (Korith 2006). Auch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge hat daran wenig geändert. Von den für das Sample interviewten Professor:innen hat einer diese einphasige Jurist:innenausbildung absolviert.

Die Erziehungswissenschaftler:innen und ihre Studiengänge

Eine derart kompakte Darstellung lässt sich über das Studium der späteren Erziehungswissenschaftler:innen aus unterschiedlichen Gründen nicht geben. Zum einen setzt sich das Sample aus Professor:innen mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen zusammen. Von ihnen haben nicht alle Erziehungswissenschaft beziehungsweise Pädagogik studiert. Aber auch bei denjenigen, die Erziehungswissenschaft oder Pädagogik studierten, zeigen sich größere Unterschiede. Die Mehrheit studierte auf Lehramt und damit zusätzliche andere Disziplinen, eine Minderheit absolvierte ein fachwissenschaftliches Studium. Von denjenigen, die an einer PH studierten, haben einige nach Abschluss des PH-Studiums noch zusätzlich ein Pädagogik-Diplom erworben.¹⁶⁶

Selbst wenn man die im vorliegenden Material dominierenden ehemaligen Lehramtsstudent:innen und deren Studiengänge fokussiert, dann wird eine Überblicksdarstellung dennoch dadurch erschwert, dass die Schul- und Lehrer:innenbildung in der Kulturhoheit der 16 Bundesländer liegt (Sandfuchs 2012, S. 62) und sich die Lehrer:innenausbildung ferner nach Schulformen unterscheidet (Grundschule, Förderschule, Berufsschule usw., siehe Terhart 2019). Bei den Jurist:innen ist dies insofern anders, als ihre Ausbildung primär durch

165 In den 1970er Jahren wurden, hervorgehend aus intensiveren Debatten der 1960er Jahre, Modelle einer einphasigen Jurist:innenausbildung eingeführt. Grundlage dafür war eine sogenannte Experimentierklausel im deutschen Richtergesetz, die Modelle der einphasigen Jurist:innenausbildung ermöglichte und zu unterschiedlichen Modellen an unterschiedlichen Standorten führte. Mit der einphasigen Ausbildung war die Integration sozialwissenschaftlicher Studieninhalte und der Anspruch auf kritische Reflexion verbunden. Beendet wurde die einphasige Jurist:innenausbildung 1984 über die Änderung des Deutschen Richtergesetzes durch eine Koalition aus FDP und CDU/CSU (siehe zur einphasigen Jurist:innenausbildung van de Loo und Stehmeier 2013).

166 Der herkunftsspezifische Aspekt der Ausrichtung des Studiums auf das Lehramt wurde im Abschnitt „Auf dem Weg zum Hochschulstudium“ bereits ausgeführt. Mit dem Lehramtsstudium wird einem auch über die familiäre Sozialisation internalisierten Sicherheitsbedürfnis Rechnung getragen (siehe zur klassenspezifischen Verinnerlichung einer Sicherheitsorientierung aus biografietheoretischer Perspektive auch Blome 2017a). Diese familiäre Erwartungshaltung der Ausrichtung auf einen sicheren Beruf zeigt sich nicht nur bei denjenigen, die ein Lehramtsstudium aufnehmen, sondern auch in den kritischen familiären Reaktionen auf die Studienwahlentscheidungen derjenigen, die ein fachwissenschaftliches Studium beginnen. So heißt es beispielsweise in der Stegreiferzählung einer Erziehungswissenschaftlerin: „Als ich dann angefangen habe Erziehungswissenschaft zu studieren, hat mein Vater schon immer gesagt: ‚Du wirst arbeitslos.‘“ (J, sA, EW)

das Deutsche Richtergesetz strukturiert wird und die dieses Gesetz ergänzenden Vorgaben einzelner Bundesländer im Wesentlichen deckungsgleich sind (Böning 2017, S. 16). Erschwerend kommen, bearbeitet man das Thema aus einer biografischen und damit auch historischen Perspektive, fortlaufende Reformen der Studiengänge des Lehramts hinzu, die wiederum quer zu den jeweiligen Bundesländern liegen können. Ein historisches Beispiel dafür ist etwa die Reform der Ausbildung „niederer Lehrer:innen“ an den Pädagogischen Hochschulen Mitte der 1960er Jahre (siehe Fußnote 141).

Im Kern aber lässt sich auch die Struktur der Lehrer:innenausbildung als zweiphasig beschreiben.¹⁶⁷ Die erste Phase ist das Universitätsstudium, ergänzt um Schulpraktika. In der Regel wurden und werden zwei den Unterrichtsfächern entsprechende wissenschaftliche Disziplinen studiert, die zudem über einen erziehungswissenschaftlichen Studienanteil ergänzt wurden. Der an das Studium anschließende Vorbereitungsdienst in Schulen und Studien- bzw. Ausbildungsseminaren dauerte eineinhalb bis zwei Jahre¹⁶⁸ und schloss mit dem Zweiten Staatsexamen ab (Sandfuchs 2012, S. 62). Wenn im folgenden Abschnitt die tertiäre Ausbildungsphase thematisiert wird, dann bezieht sich dies also aufseiten der Jurist:innen auf eine recht einheitliche Ausbildungsphase, während sich die tertiäre Ausbildungsphase der späteren Erziehungswissenschaftler:innen je nach Studiengängen, Institutionen (PH, FH, Uni) und Bundesländern, aber auch historischen Kontexten bisweilen stark unterscheiden.

Dies vorausgeschickt, wird als nächstes und im Anschluss an den Übergang in den Tertiärbereich die Statuspassage Studium und die daran anschließende Promotionsaufnahme thematisiert. Mit Bezug auf die Statuspassage des Studiums werden in den Stegreiferzählungen der Aufsteiger:innen typischerweise vier teilweise miteinander verwobene Aspekte behandelt. Diese sind erstens der Beginn des Studiums, zweitens dessen Finanzierung, drittens Studienleistungen und viertens die Beschäftigung als studentische Hilfskraft. Vor allem aus den Studienleistungen und der Tätigkeit als studentische Hilfskraft heraus würden Promotionsangebote durch Professor:innen formuliert, welche wiederum für die Aufsteiger:innen konstitutiv für eine anschließende Promotionsaufnahme sind.

167 Die Bologna-Reformen werden in dieser Darstellung ausgenommen, da keine:r der Professor:innen des vorliegenden Samples in diesem System studierte. Allerdings hat die Bologna-Reform die Unterschiede in der Lehrer:innenausbildung noch verstärkt. Zwar rahmen die von der Kultusministerkonferenz erlassenen Regelungen der Lehrer:innenausbildung die Gestaltungshoheit der Bundesländer. Innerhalb dieses Rahmens aber wurden im Zusammenhang mit der Einführung von Bachelor und Master von den jeweiligen Bundesländern sehr unterschiedliche Lehrer:innenausbildungen entwickelt. Zudem haben nicht alle Bundesländer (Bayern, Sachsen) diese Reformen umgesetzt. Zu den Veränderungen der Lehrer:innenausbildung durch die Reformen siehe Terhart (2019).

168 Der Vorbereitungsdienst für Grund-, Volks- und Hauptschullehrer:innen wurde an den Pädagogischen Hochschulen erst in den 1960er Jahren eingeführt, die Ausbildung damit der zweiphasigen Ausbildung „höherer“ Lehrer:innen angepasst (Terhart 2008, S. 752).

Die vier genannten Aspekte werden dargestellt, ehe die Begründungsfiguren der Promotionsaufnahme rekonstruiert werden.

4.3.1 Studienbeginn I

Der Studienbeginn, damit soll vornehmlich die inhaltliche Dimension des Studiums bezeichnet werden, markiert in der Stegreiferzählung eine mitunter ausführlich dargestellte Phase. Mit dem Studienbeginn einhergehende Finanzierungsschwierigkeiten werden hingegen im nächsten Abschnitt thematisiert. Beschränkt man sich auf diese inhaltliche Dimension, dann lassen sich schematisch zwei kontrastierende Thematisierungsformen voneinander unterscheiden. Auf der einen Seite finden sich Erzählungen, in denen die Studieneingangsphase problematisiert wird. Auf der anderen Seite und damit kontrastierend wird der Studienbeginn entproblematisiert. Dazwischen finden sich Erzählungen, die durch stärkere Ambivalenzen geprägt sind.

Problematischer Studienbeginn

Exemplarisch für die Problematisierung des Studienbeginns kann folgender Ausschnitt einer Erziehungswissenschaftlerin gelten, der einer Stegreiferzählung entnommen ist und den Beginn der Thematisierung ihres Studiums markiert:

„[Ich] weiß noch, dass ich das erste Semester ganz schrecklich fand. Also, einerseits zu studieren, weil das keine festen Strukturen gab, tausend unterschiedliche Aussagen und auch das Fach mir am Anfang echt schwerfiel. Ich wusste erst gar nicht, was wollen die hier eigentlich von mir? Hatte dort auch mit einem, ich glaub das kam aber auch hinzu, mit einem Hochschullehrer zu tun, der immer nur in Halbsätzen gesprochen hat und immer gesagt hat (2s): ‚Ja, und wenn das jetzt so und so ist, sie wissen ja, was das dann bedeutet.‘ Und ich wusste nie was das bedeutet. Er ist immer davon ausgegangen, dass die Konsequenz aus einer Diskussion klar war. Sie war mir nie klar. Ging scheinbar auch anderen so aber mir ging, erging es zumindest so und ich dachte wirklich ‚Oh Gott, ob das jetzt das richtige war, weiß ich noch nicht genau.‘“
(L, sA, EW)

Die Biografin erzählt von einem schwierigen Einstieg ins Studium und begründet ihre Einstiegsschwierigkeiten vor allem über die Organisation und die Inhalte des Studiums. Der Organisation des Studiums habe es an „Strukturen“ gefehlt, da es zum Studium widersprüchliche Aussagen unterschiedlicher Personen gegeben habe. Ihre Schwierigkeiten mit dem Fach, also den Studieninhalten, exemplifiziert sie vor allem anhand der Lehre eines Hochschullehrers. Seine didaktischen Kompetenzen – ein Sprechen in Halbsätzen, das Voraussetzen von

Konsequenzen aus Diskussionen – hätten ihr eingangs Schwierigkeiten mit der Disziplin bereitet und zu vorübergehenden Zweifeln an der Studienwahl geführt. Der Einstieg ins Studium gelingt ihr, wie sie später argumentiert, mittels eines anderen Hochschullehrers, „der sehr gut durch Metaphern, durch Beschreibungen und so weiter einem das Fach nahebringen konnte.“ Solche Stegreiferzählungen, in denen die Studieneingangsphase problematisiert wird, finden sich im vorliegenden Material allerdings relativ selten.

Auf Studieninhalte bezogene Einstiegsschwierigkeiten nehmen unterschiedliche Formen (Didaktik, Fächerinhalte usw.) an und führen mitunter zu Studiengangwechseln. So wechselt etwa ein Jurist aufgrund von Unzufriedenheiten mit dem Studium der Geschichte und Pädagogik in die Rechtswissenschaft („Hab ein Semester Pädagogik studiert und fand, auf Deutsch, ich fand das ätzend“, S, sA, RW). Der Wechsel zur Rechtswissenschaft erfolgt nach einigem Überlegen allerdings aufgrund eines „Machtworts“ seines Vaters, weil „man mit Jura immer etwas werden könne“. Aber auch solche Studiengangwechsel aufgrund inhaltlicher Differenzen – die in dem Interview mit Bezug auf Seminarinhalte umfangreich ausgeführt werden – sind im Material eher selten.

Studiengangwechsel aber werden nicht nur über inhaltliche Differenzen begründet. So finden sich auch Studiengangwechsel, die von Biograf:innen über die mit dem Studium verbundenen und teilweise vom Umfeld an sie herangetragenen vermeintlichen Berufsperspektiven hergeleitet werden. Im Interview mit einem Erziehungswissenschaftler etwa heißt es in seiner Stegreiferzählung:

„Die anderen sachten: ‚Du bist ja bekloppt. Pädagogik, das kann man doch nicht, da kann man da doch nicht drauf (räuspern). Man kann sich da nicht draufsetzen, da wird man doch nichts, das geht doch gar nicht, nā, muss Lehrer werden.‘ Ich habe da auch mal so ne Abzweigung gemacht, aber das habe ich wieder abgebrochen und mich ganz auf Erziehungswissenschaften studiert.“ (I, sA, EW)

Wenngleich I sein fachwissenschaftliches Studium in einer vorherigen Ausführung als für ihn sehr passend beschreibt („ich hatte genau die Themen, die ich wollte“), wechselt er zeitweise, aufgrund der an ihn herangetragenen Kritik an der beruflichen Perspektivlosigkeit eines fachwissenschaftlichen Pädagogikstudiums, zum Lehramtsstudium. Solche mit der beruflichen Zukunft begründeten Studiengangwechsel finden sich im Material auch bei späteren Jurist:innen. Trotz eines ausgeprägten inhaltlichen Interesses wechseln die Interviewten mitunter ihrer Studienfächer, da sie mit ihnen geringe berufliche Perspektiven verbinden:

„Und dann habe ich aus, von diesen **spannenden** Politikveranstaltungen den Wechsel vorgenommen zu diesen langweiligen BGB-Bürgerliches-Gesetzbuch-Veranstaltungen“ (R, sA, RW).

Fremdheitserfahrungen

Richtet man seine Aufmerksamkeit dezidiert auf in der Forschung zu Bildungsaufstiegen wiederholte thematisierte Fremdheitserfahrungen gegenüber dem universitären Milieu, die als konstitutiv gerade für den Beginn des Studiums ausgemacht werden, dann zeigt sich, dass diese in den Stegreiferzählungen nur äußerst selten verhandelt werden. Exemplarisch für eine solche Fremdheitserzählung lässt sich ein Ausschnitt aus der Stegreiferzählung einer Erziehungswissenschaftlerin zitieren. Darin berichtet sie von den „gruseligen Studienbedingungen“ in ihrem Nebenfach, der Wirtschaftswissenschaft:

„Die [Studienbedingungen] fand ich viel schlimmer als im Lehramt, weil da unglaublich viele Leute waren und das waren halt die Anzugträger und die mit dem Scheitel und so. Also da habe ich mich fremd gefühlt.“ (K, SA, EW)

Solche Erzählungen über Fremdheitserfahrungen im Studium, die in diesem Ausschnitt festgemacht werden an der Größe des Studiengangs und den dort dominierenden „Sozialfiguren“¹⁶⁹ (Moser und Schlechtriemen 2018) „der Anzugträger“ und derer „mit dem Scheitel“, sind ein wiederkehrendes Ergebnis der empirischen Forschung über soziale Aufsteiger:innen (vgl. Kapitel 2). Die Fremdheitserfahrungen werden hier über die Abgrenzung zu anderen Akteur:innen primär als *soziale* Fremdheit sichtbar. Allerdings stellt die zitierte und als Fremdheitserfahrung klassifizierte Passage unter den Erziehungswissenschaftler:innen eine Ausnahme dar. Und auch unter den Rechtswissenschaftler:innen finden sich in den Stegreiferzählungen kaum Fremdheitserzählungen.

Miethé, die in ihren späteren Untersuchungen die wiederkehrenden Befunde zu Fremdheitserfahrungen von Bildungsaufsteiger:innen kritisiert, schreibt in ihrer ansatzweise fächervergleichenden Beschäftigung mit Fremdheitserfahrungen, dass sich in Gruppendiskussionen lediglich für die Rechtswissenschaft „differierende habituelle Anforderungen“ (Miethé 2017, S. 695) konsensuell festhalten lassen. Im vorliegenden Material lassen sich aber auch aus den Stegreiferzählungen der Rechtswissenschaftler:innen kaum Fremdheitserzählungen rekonstruieren. Wiewohl sie sich nur äußerst selten in Stegreiferzählungen finden,

169 Als Sozialfigur wird hier verstanden eine typologische Unterscheidung von Menschen anhand spezifischer Charakteristika, der in der alltäglichen Interaktion eine Orientierungsfunktion zukommt. Über der Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte, hier mit Bezug auf Äußerlichkeiten („der Anzugträger“, „die mit dem Scheitel“), werden gesellschaftliche Erfahrungen narrativ verdichtet. Davon unterscheiden lassen sich solche Versuche, die das Konzept der Sozialfigur für die empirische Sozialforschung fruchtbar machen (Moser und Schlechtriemen 2018).

werden sie mitunter im Nachfrageteil aufgegriffen (siehe 4.8.2).¹⁷⁰ Dass von einer Fremdheit gegenüber dem universitären Milieu in diesen Stegreiferzählungen kaum berichtet wird, ließe sich teilweise wiederum mit im Sample angelegten Selektionen begründen. Das dauerhafte Empfinden eines starken Fremdheitsempfindens wird mitunter mit Selbstselektionsentscheidungen zusammengebracht (z. B. Sander 2013; Blome 2017a) und so vermutlich seltener zum (erfolgreichen) Verfolgen einer wissenschaftlichen Karriere führen.

Problemloser Studienbeginn

Gegenüber solchen Problematisierungen der Studieneingangsphase finden sich Erzählungen zum Studienbeginn, in denen dieser als unproblematisch beschrieben wird. Dies lässt sich anhand der Stegreiferzählung eines Rechtswissenschaftlers veranschaulichen, die den Beginn seiner Ausführungen zum Studium darstellen:

„Ja, ich habe dann in (Stadt) angefangen zu studieren und war da glaube ich auch ganz aufgeweckt. Habe so in Erinnerung, dass ich durchaus so eine etwas, sagen wir mal, distanzlose Beziehung so hatte zu der Uni. Also, will sagen ich habe, hatte keine Manschetten mich zu melden oder Fragen zu stellen in der Vorlesung, vielleicht sogar mehr als andere, nä. Man mag das jetzt als akademischen Brauch sehen, dass man sich eher so ein bisschen zurückhält da. Also das war bei mir nicht so, wenn ich was nicht verstanden habe, dann habe ich mich halt gemeldet und diese Frage gestellt. Daran erinnere ich mich und hatte aber kein großes Problem sozusagen den Einstieg in die Uni da zu finden.“ (W, sA, RW)

In diesem Ausschnitt zeigt sich, wenngleich die Passage weitgehend auf beschreibend-abstrahierender und argumentativer Ebene verbleibt, eine zur Problematisierung des Studienbeginns kontrastierende Darstellung. In ihr wird der Studieneinstieg als problemlos dargestellt. In eigentheoretischer Art und Weise grenzt sich der Biograf, unter implizitem Rekurs auf seine soziale Herkunft, vom

170 Dass sich Fremdheitserzählungen vornehmlich im Nachfrageteil der Interviews finden, ist insofern interessant, als dies den Argumenten von Miethe (2017) hinsichtlich der Überbetonung von Fremdheitserfahrungen im „narrativen Interview“ zumindest partiell widerspricht. Miethe argumentiert, mit Bezugnahme auf Spiegler, dass das narrative Interview dazu führe, dass Situationen, in denen Konflikte zwischen Struktur und Habitus und damit verbundene Fremdheitserfahrungen erlebt würden, „als erzählenswerter wahrgenommen werden“, während passende Habitus „weniger erzählt“ würden (Miethe 2017, S. 700). Im vorliegenden Material hingegen werden solche Fremdheitserfahrungen von den Professor:innen nur selten „als erzählenswert wahrgenommen“. Erzählungen über Situationen, in denen sie sich aufgrund ihrer sozialen Herkunft im Studium fremd gefühlt haben, finden sich durchaus, werden aber zumeist durch Nachfragen des Interviewers initiiert.

vermeintlichen „akademischen Brauch“ im universitären Kontext ab, der sich in einem zurückhaltenden Verhalten äußere. Statt eine solche „akademische Zurückhaltung“ an den Tag zu legen, habe er sich im Studium bei aufkommenden Fragen gemeldet und, auch im Vergleich zu anderen, keine Angst („keine Manschetten“) gehabt, diese Fragen zu stellen.

Das Formulieren von Fragen und das Infragestellen von „akademisch geprägten, viel sagenden Sätzen“ (U, sA, RW) wird mitunter auch von anderen Aufsteiger:innen in eigentheoretischer Deutung mit der eigenen sozialen Herkunft verbunden. Was hier als „distanzlose Beziehung“ bezeichnet wird, wird von anderen mitunter als „Bodenständigkeit“ betitelt und als herkunftsspezifische Kompetenz interpretiert. Diese Interpretation allerdings steht den Studienergebnissen zu Aufsteiger:innen zumindest partiell entgegen. Dort werden eher die Schwierigkeiten hervorgehoben, die für ihre Teilnahme an Diskussionen in Seminaren und Vorlesungen bestehen würden (Bargel 2010, S. 23–24), wobei sich durchaus auch Differenzierungen der Problemlagen studentischer Bildungsaufsteiger:innen finden. Folgt man Lange-Vester (2015, S. 106), dann sind es spezifische Gruppen von Bildungsaufsteiger:innen, die von ihr als „Bildungsunsichere“ bezeichneten, die kaum an Diskussionen in den Hochschulen partizipierten. Studierende anderer Herkunftsmilieus, die sie eher Fraktionen der oberen bis mittleren Milieus zuordnet, würden sich hingegen, trotz ihres formalen Bildungsaufstiegs, ohne größere Probleme „in den Studienalltag einbringen“, sodass Lange-Vester für eine stärkere Differenzierung in der Forschung gegenüber der Gruppe der Bildungsaufsteiger:innen respektive First-Generation Students plädiert.

Die Studieneingangsphase, um erneut auf das vorausgehende Zitat zu verweisen, wird in den Stegreiferzählungen also durchaus unterschiedlich rekapituliert. Neben den bisher kontrastierten Formen der problematisierten und entproblematisierten Einstiegsphasen lässt sich noch auf deutlich ambivalenterer Erzählungen verweisen.

Ambivalenz des Studienbeginns

Auf eine solche ambivalenterer Bezugnahme wird im Folgenden anhand der Stegreiferzählung eines Erziehungswissenschaftlers Bezug genommen. Seine Thematisierung des Studienbeginns wird begleitet von einer Darstellung der mit dem Studienbeginn verbundenen Erwartungshaltungen. Diese beschreibt er wie folgt:

„Also, für mich war dieser Eintritt ins Studium einerseits mit gewissen Ängsten verbunden, weil ich dachte: ‚Oh Gott, jetzt sitzt du da und sind ringsum lauter Abiturienten, was die alles **wissen**, was die alles **können**. Ja, da kannst du doch nie mithalten und so.‘ Das war so die, die eine Emotion. Dann bin ich sehr zögerlich da erstmal hingegangen.“ (D, sA, EW)

D, ein beruflich qualifizierter Student, der über die Begabtenprüfung zum Studium zugelassen wurde, beschreibt an dieser Stelle seine dem Studium gegenüber empfundene Haltung. Sein Studienbeginn wird begleitet von der Angst, dass er aufgrund seiner – gegenüber den „traditionellen Studierenden“, d. h. Abiturient:innen – abweichenden Bildungsbiografie den Anforderungen des Studiums nicht genügen könne. Diese Angst sei, so führt er aus, eine erste den Studienbeginn begleitende „Emotion“ gewesen. Flankiert worden sei diese negative von einer zweiten, positiven, Emotion:

„Und die andere war dann, also obwohl das eigentlich d- für unser Verständnis damals schon recht verschult war. Aus meiner Sicht ein unglaublicher Freiheitsgrad. Also, ich war vorher Angestellter im Büro, musste jeden Morgen um halb acht da sein, dann bis viertel nach fünf sitzen. Und dann wurde mir gesagt was ich zu machen habe. Da konnte ich jetzt, kriegte ich ein Vorlesungsverzeichnis und konnte mir was **aussuchen**. Ich konnte mir, musste nicht Themen machen, die da vorgeschrieben waren, sondern man konnte **das** Thema nehmen, **jenes** Thema, **das** Thema. Man konnte zwischen verschiedenen Dozenten wählen. Also, ich fand das himmlisch und mit einem entsprechenden Schwung habe ich dann auch studiert.“ (D, sA, EW)

Neben der eben beschriebenen Angst, den Anforderungen des Studiums nicht genügen zu können, beschreibt D seine positive Einstellung gegenüber dem Studienbeginn, die vor allem im kontrastierenden Vergleich zur bisherigen beruflichen Tätigkeit dargestellt wird. In dieser Gegenüberstellung zweier Emotionen, einer positiven wie einer negativen, wird die Ambivalenz gegenüber dem Studienbeginn deutlich. Während er seine bisherige berufliche Tätigkeit im Büro aufgrund fester Arbeitszeiten und zugewiesener Arbeitsaufträge als sehr fremdbestimmt wahrgenommen habe, sei das Studium für ihn mit großen Freiheitsgraden und der Möglichkeit des Verfolgens eigener Interessen einhergegangen. Diese Freiheitsgrade hätten in der Auswahl der Themen, der Dozenten, aber auch – dies zeigt sich implizit in der Abgrenzung vom Zeitregime der beruflichen Tätigkeit – in zeitlicher Flexibilität bestanden.

Aus der Freude an den im Studium erlebten Freiheitsgraden („himmlisch“) leitet der Biograf ein hohes Studienengagement („mit entsprechendem Schwung“) ab. Die Erfahrung wird im weiteren Verlauf des Zitats – der hier ausgespart wird – kollektiviert. So verweist D darauf, dass auch diejenigen anderen, die mit ihm an einem Vorbereitungskurs der Begabtenprüfung teilgenommen haben, mit „großem Engagement und großem Schwung“ studiert hätten. Nach dieser Kollektivierung der Studiererfahrungen kommt D auf seine den Studienbeginn begleitenden Ängste zurück:

„Und das, was ich so gedacht habe: ‚Oh Gott, Mangel, du kannst kein Latein.‘ Das stellte sich als nicht sehr, sehr relevant raus. Ich habe dann auch die, die verschiedenen

Hausarbeiten und Prüfungen und so während des Studiums immer mit, also mit sehr guten Rückmeldungen hingekriegt.“ (D, sA, EW)

D greift an dieser Stelle seine Angst, aufgrund seiner abweichenden Bildungsbiografie das Studium nicht bewältigen zu können, wieder auf. Die vermeintliche Unzulänglichkeit („Mangel“) wird etwa über fehlende Fremdsprachenkenntnisse („Latein“) begründet. Die vorab als vermeintliches Defizit wahrgenommenen fehlenden Lateinkenntnisse allerdings hätten sich im Studium als wenig bedeutsam herausgestellt. Stattdessen hätten sich seine Befürchtungen im Studienverlauf gelegt, da seine eigenen Studienleistungen als sehr gut bewertet wurden. Vermittelt über die wiederholte positive Bewertung der Studienleistung also verändert sich die eigene Selbstwahrnehmung im Studienverlauf (siehe auch Studienleistungen).

Dieses Beispiel ambivalenter Bezugnahmen auf den Studienbeginn lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Aufgrund vermeintlicher mit der eigenen Bildungsbiografie einhergehender Defizite wird der Studienbeginn von Ängsten begleitet, zugleich aber die Möglichkeit eigener Freiheitsgrade, wieder mit Bezug auf die eigene Bildungs- beziehungsweise Erwerbsbiografie, geschätzt. Aus diesen Freiheitsgraden wiederum habe der Biograf eine erhöhte Motivation gezogen und im Verlauf des Studiums, bei entsprechenden Bewertungen der eigenen Studienleistungen, habe sich der defizitorientierte Blick aufs Selbst verändert. Solche mit dem Studienbeginn verbundene Befürchtungen aufgrund vermeintlicher Defizite finden sich im vorliegenden Material vornehmlich bei beruflich qualifizierten Studierenden. Sie werden meistens auch mit ihren abweichenden Bildungsbiografien in direkten Zusammenhang gestellt.

4.3.2 Studienfinanzierung I

Die Aufsteiger:innen thematisieren typischerweise ihre Studienfinanzierung. Mal wird die Studienfinanzierung bereits bei der Schilderung des Übergangs zum Tertiärbereich thematisiert (siehe 4.1.2), mal in Zusammenhang mit Ausführungen zum Studium selbst. Die Arten der angeführten Studienfinanzierung variieren dabei unter den interviewten Professor:innen relativ stark, sie reichen von einer kompletten Selbstfinanzierung über Mischfinanzierungen bis hin zur kompletten Fremdfinanzierung. Im Material allerdings dominieren Formen der Mischfinanzierung. Sowohl die komplette Selbst- als auch Fremdfinanzierung finden sich hingegen selten. Diese drei Finanzierungsformen werden nachstehend skizziert.

Selbstständige Studienfinanzierung:

Eine gänzlich selbstständige Studienfinanzierung, bei der finanziell weder parentale noch staatliche Unterstützungen oder Stipendien bezogen werden, ist

im vorliegenden Material selten. Zumeist werden die späteren Professor:innen als Studierende zumindest teilweise finanziell unterstützt (siehe Mischfinanzierung). Eine gänzlich ausbleibende familiäre Unterstützung wird vor allem über familiäre Zerwürfnisse begründet. In denjenigen seltenen Fällen, in denen sich Studierende vollständig selbst finanzieren, wird diese Selbstfinanzierung als konfligierend mit dem Studium beschrieben.

Deutlich zeigt sich dieser Konflikt in folgendem Zitat eines älteren Erziehungswissenschaftlers. Dieser Ausschnitt einer Stegreiferzählung schließt an eine Passage an, in welcher der Interviewte seine (neben-)berufliche Laufbahn beschreibt, die er bereits im Alter von 15 Jahren beginnt, um sich seinen Schulbesuch zu finanzieren. Da seine Eltern ihm ihre (finanzielle) Unterstützung für den weiteren Besuch des Gymnasiums versagen, beginnt er mit verschiedenen Erwerbstätigkeiten, die er mitsamt der jeweiligen Einkommenshöhe aufzählt. Dies lässt sich insbesondere vor dem Hintergrund der zeitlichen Distanz der Erzählsituation zur Ausübung dieser Erwerbstätigkeiten als ein Indiz für die Verinnerlichung ihrer biografischen Bedeutung interpretieren. Über diese Erzählung der ihn während der Schulzeit begleitenden Jobs hinausgehend, fährt er fort mit der Finanzierung seines Studiums:

„Und hab dann [im Studium] nachts Zeitungen gefahren. Da war ich dann luxuriös beschäftigt, da kriegte ich die Nacht 60 Mark netto. Und wenn ich die Semesterferien gearbeitet hatte, konnte ich von dem Geld das Semester jeweils gut leben. Aber ich musste halt auch arbeiten und (Ende der 1960er Jahre) im Sommersemester habe ich g-, konnte ich nicht in (Herkunftsregion) arbeiten, weiß gar nicht mehr warum. Ich habe in (Stadt) studiert und da habe ich in einer Druckerei gearbeitet in (Stadt) auch noch in den ersten Semesterwochen. Also im Semester begonnen und dann halt gearbeitet und das war ja für die Druckerei (Name), gibts auch heute noch im (Straßenname in Stadt). Von morgens vier bis um acht und dann bin ich in die Uni gegangen um acht. Und deshalb bin ich Wissenschaftler geworden, sage ich immer etwas salopp, denn nach vier Wochen hatte ich die Schnauze so voll, da habe ich gesagt: ‚Entweder ich krieg mal eine Hilfskraftstelle oder ich hör auf. Als Handlanger bin ich ganz gut, die beim Teerbau nehmen mich immer und vielleicht mach ich dann auch noch eine Prüfung richtig, dass ich da was werden kann.‘“ (E, SA, EW)

In dem Ausschnitt beschreibt E sein „Modell“ der Studienfinanzierung. Dass er während der vorlesungsfreien Zeit („Semesterferien“) arbeitet, um sich mit diesen Erwerbseinkünften das folgende Semester zu finanzieren, stellt ein verhältnismäßig typisches „Modell“ der Studienfinanzierung der vorliegenden Aufstiegsfälle dar. Allerdings erhalten die meisten Interviewten daneben finanzielle Unterstützung und werden notfalls – etwa im Falle eines Jobverlusts – zusätzlich unterstützt. In seinem Fall aber zeigt sich, aufgrund der finanziellen Abhängigkeit von diesen Jobs, die Fragilität dieses Modells. Wenngleich der Interviewte die

Gründe nicht mehr rekapitulieren kann, so beschreibt er, dass er seinen Job als Zeitungsfahrer, mit dem er sich aufgrund eines recht hohen („luxuriösen“) Verdienstes als Student auskömmlich finanzieren konnte, in den „Semesterferien“ eines bestimmten Sommersemesters nicht antreten konnte. Um sich das Studium dennoch finanzieren zu können, beginnt er eine andere Erwerbstätigkeit bei einer Druckerei und ist darauf angewiesen, auch während der Vorlesungszeiten zu arbeiten. Dieser Job aber erscheint aufgrund der sehr frühen Arbeitszeiten (4–8 Uhr) zwar zeitlich grundsätzlich vereinbar mit dem Studium, die hier nur angedeutete Doppelbelastung durch die Schichtarbeit („Hatte die Schnauze so voll“) und das Studium aber führen zum Studienabbruchsgedanken – ein Gedanke, der explizit und mit Verweis auf berufliche Alternativen ausgeführt wird. Die Tätigkeit als studentische Hilfskraft, auf die E hofft, betrachtet er als mit dem Studium vereinbare Möglichkeit der Studienfinanzierung.

Unmittelbar an den Ausschnitt anschließend heißt es weiter:

„Und habe mir eine Frist gesetzt von vier Wochen [Ausführung zum Studiengang]. [In diesem Studiengang] musste man noch eine Begleitveranstaltung in Pädagogik machen. Das war eine Vorlesung mit einer Prüfung und ich war in der Vorlesung, damit ich meine Examenssachen zusammenkriegte. Und innerhalb der Frist, die ich mir gesetzt hatte, hat der Dozent, also der Professor X, bei dem ich dann auch hinterher promoviert habe, mich in seine Sprechstunde bestellt und mir eine Hilfskraftstelle angeboten. Und so bin ich in die Pädagogik gekommen und hatte dann die Hilfskraftstelle in der Pädagogik, kriegte dreihundert Mark im Monat netto, davon konnte man ganz prima leben.“ (E, sA, EW)

E führt aus, dass er sich eine zeitliche Frist hinsichtlich des Studienabbruchs gesetzt habe, dann aber – wie erhofft – an eine Prüfung anschließend eine Hilfskrafttätigkeit angeboten bekam. Über diese Hilfskraftstelle finanziert er sich dann sein Studium. Die Möglichkeit, einer qualifizierten und auskömmlichen Erwerbstätigkeit nachzugehen, die überdies mit dem Studium vereinbar ist, wird von dem Biografen letztlich als Grund angeführt sein Studium weiterzuverfolgen. Bereits im vorherigen Ausschnitt („deshalb bin ich Wissenschaftler geworden“) wie auch an dieser Stelle wird mit Bezug auf seine Arbeit als studentische Hilfskraft der weiteren wissenschaftlichen Laufbahn vorgegriffen. So promoviert er im Anschluss an sein Studium und einem Angebot folgend bei dem Professor, bei dem er auch als studentische Hilfskraft tätig war.

Mit Bezug auf die Studienfinanzierung aber lassen sich auch Fächerdifferenzen herausstellen. Rechtswissenschaftler:innen verweisen mitunter auf spezifische Normen der Prüfungsvorbereitung, die mit einer regelmäßigen Erwerbsarbeit konfliktieren bzw. auf die hin sie ihre eigene Studienfinanzierung ausrichten. Ein sich auch vollständig selbst finanzierender Rechtswissenschaftler beschreibt seine Studienfinanzierung in der Stegreiferzählung wie folgt:

„Dann habe ich drei Jahre, also die ersten sechs Semester, wirklich da [in qualifizierender Tätigkeit und basierend auf seiner Berufsausbildung] richtig gearbeitet und hab dann aber auch ein, ich sag mal, mir so ein Polster geschaffen. Und das letzte Jahr, das vierte Jahr, habe ich mich da aufs Examen vorbereitet und hab dann da aufgehört und mich darauf konzentriert.“ (U, sA, RW)

U strukturiert dabei sein eigenes Studium wie auch seine Erwerbstätigkeit mit Blick auf eine in der Rechtswissenschaft historisch etablierte Norm der mehrmonatigen fokussierten Examensvorbereitung. Aufgrund der hohen Durchfallquoten wie auch der wesentlichen biografischen Bedeutung der Examensnoten (siehe Studienleistungen I) investieren Studierende der Rechtswissenschaft viel Zeit – und Geld – in die Examensvorbereitung. So bereite sich der Großteil der Studierenden zwischen 12 und 18 Monate auf das Examen vor (Deppner et al. 2017, S. 20). Zudem nutzen schätzungsweise 90 % der Jurastudent:innen kommerzielle Repetitorien¹⁷¹ zur weiteren Prüfungsvorbereitung. Diese finden zwei bis dreimal die Woche für fünf Stunden statt. Ihr Besuch ist also zeitintensiv. Zudem kosten sie etwa 150 Euro monatlich, bei einer Gruppengröße von 50 Studierenden. Bei kleineren Gruppengrößen oder beim Einzelunterricht sind die Kosten höher (Deppner et al. 2017, S. 24).

Auf eine entsprechende Ausrichtung der langfristigen Prüfungsvorbereitung rekurriert also auch der hier zitierte Professor. In seiner einjährigen Prüfungsvorbereitung verzichtet er auf eine Erwerbstätigkeit und konzentriert sich auf das Examen. Dies aber setzt die finanzielle Absicherung, in seinem Fall durch eine langfristige finanzielle Planung, voraus. Zugleich erfordert eine solche auf Ersparnisse abzielende Finanzplanung eine entsprechende Einkommenshöhe, die ihm vor allem seine vorgängige Berufsausbildung ermöglicht. Das heißt nun allerdings nicht, dass die Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Studium in der Erziehungswissenschaft kein Problem ist (siehe oben). Allerdings erscheint die fächerspezifische Norm der langfristigen konzentrierten Prüfungsvorbereitung diese Vereinbarkeit zusätzlich zu erschweren, wie auch in der Rechtswissenschaft

171 Als Repetitorium bezeichnen Deppner et al. „ein privates Unternehmen, das außerhalb der Universität gegen Entgelt Studierende in Gruppen aufs Examen vorbereitet“ (2017, S. 24). Die 90 % beziehen sich auf mehrere von Martin (1991) zitierte Untersuchungen aus den späten 1980er und frühen 1990er Jahren. Eine jüngere Studie der Konferenz der Justizminister:innen aus 2011, basierend auf einer Datenbasis von 16.000 Befragten und einer 12,7 prozentigen Rücklaufquote, kommt zu dem Ergebnis, dass 82 % der Jurastudent:innen ein solches kommerzielles Repetitorium besuchen. Wenngleich diese Daten nur unter Vorbehalt verglichen werden können, so könnte die zunehmende Etablierung von kostenlosen universitären Repetitorien (Deppner et al. 2017, S. 26) dazu geführt haben, dass ein geringerer Anteil von Studierenden die kommerziellen Angebote nutzen.

die vermeintlich notwendige finanzielle Belastung durch kommerzielle Repetitorien hinzukommt.¹⁷²

Mischfinanzierung

Im vorliegenden Material dominieren unterschiedliche Formen der Mischfinanzierung. Dabei werden verschiedene Formen (im-)materieller elterlicher Unterstützung (Unterkunft, Kost, Geld) mit staatlichen Unterstützungsleistungen (v. a. BAföG), Stipendien oder Erwerbseinkünften verknüpft, wobei Stipendien durch sogenannte Begabtenförderwerke sehr selten sind.¹⁷³

Typischerweise werden die späteren Professor:innen als Studierende von ihren Eltern unterstützt. Eine solche Unterstützung variiert stark und kann sich beispielsweise auf „Kost und Logis“ beschränken – was wiederum bedeutet, dass man darauf angewiesen ist, weiterhin bei den Eltern zu wohnen – oder aber die Eltern bezahlen die Wohnung, während der Lebensunterhalt von den Studierenden erwirtschaftet wird. Daneben finden sich noch diverse andere Formen der Mischfinanzierung. Ein Beispiel für eine solche Mischfinanzierung, die sich im Studienverlauf aufgrund eines Stipendiums in ihrer Zusammensetzung verändert, findet sich in folgendem Interviewausschnitt mit einem Erziehungswissenschaftler. Der Ausschnitt ist Teil der Stegreiferzählung von D und folgt auf seine Erzählung über den Entschluss, nach der Berufsausbildung ein Studium aufzunehmen.

„Und dann haben meine Eltern gesagt: ‚Ja, okay, du kannst natürlich weiter zu Hause leben, du musst auch nichts abgeben, aber so monatliches Geld für so- können wir dir nicht geben. Da musst du schon sehen, dass du dir was dazu verdienst.‘ Das habe ich dann auch gemacht, habe Nachhilfe gegeben. Ich habe in den ersten Semestern, in den Semesterferien immer in meinem alten Betrieb gearbeitet, zu den Gehältern, die ich da vorher auch hatte und hab dann relativ bald vom zweiten oder dritten Semester an ein Stipendium gekriegt. Man würde heute sagen von der Hans-Böckler-Stiftung. Also ein gewerkschafts- das hieß damals noch Stiftung Mitbestimmung und ich hatte

172 Obwohl solche kommerziellen Repetitorien also von einem Großteil der Jurastudent:innen besucht werden, deuten – allerdings ältere – empirische Untersuchungen darauf hin, dass ihr Nutzen eher gering ist und es keinen Zusammenhang zwischen guten Prüfungsleistungen und dem Besuch eines kommerziellen Repetitoriums gibt (zur Übersicht der Studien Deppner et al. 2017, S. 41–42).

173 Dass die sogenannten Begabtenförderwerke sozialer Ungleichheiten tendenziell reproduzieren und ihre sozialstrukturelle Zusammensetzung noch exklusiver ist als diejenige der Studierenden, darauf wurde bereits im zweiten Kapitel verwiesen. Ein Grund dafür wird auch das von vielen Begabtenförderwerken vorausgesetzte ehrenamtliche Engagements sein, das für diejenigen Studierende, die zur Finanzierung ihres Studiums arbeiten müssen, eine ungleich größere Zugangsbarriere darstellt.

ja auf Grund meiner Politbiografie und meiner Gewerkschaftsbiografie und so und auch meiner Examina da sehr gute Karten. Hatte das beantragt und ist auch sehr bald genehmigt worden. Und dann kriegte ich da ein Stipendium von, weiß nicht, 200, 300 Mark im Monat und damit kam ich dann aber ganz gut über die Runden, ja. Und also auch das, auch die Phase, wo ich nix hatte oder jedenfalls nichts Festes, haben die Eltern das gestützt.“ (D, sA, EW)

D finanziert sich die ersten Semester des Studiums sowohl über eine Tätigkeit als Nachhilfelehrer als auch über die Arbeit in seinem früheren Ausbildungsberuf (vgl. beruflich Qualifizierte), spart allerdings dadurch Geld, dass er bei seinen Eltern lebt. Im weiteren Studienverlauf erhält er, wie er argumentiert, aufgrund seiner Noten wie auch seiner politischen Tätigkeit ein Stipendium der Stiftung Mitbestimmung (Hans-Böckler-Stiftung), wodurch die Studienfinanzierung gesichert ist.¹⁷⁴ Wenngleich seine Eltern ihm, wie er eingangs anführt, kein „monatliches Geld“ hätten geben können, so hätten sie ihn dennoch notfalls unterstützt. Darin also besteht eine wesentliche Differenz zum ersten beschriebenen Fall selbstständiger Studienfinanzierung, für den der Ausfall seines Nebenjobs eine existenzielle Studienfinanzierungsfrage aufwirft. Stattdessen wird die finanzielle Unterstützung dieses Biografen von seinen Eltern fortgesetzt, obgleich sich ihre eigene finanzielle Lage verschlechtert, wie sich im weiteren Verlauf der Erzählung zeigt:

„Und dann trat ein (2s) der Pütt, auf der mein Vater arbeitete, machte dicht. Das war (Unternehmen) in (Stadt) und es war klar, er würde jetzt in den Vorruhestand zu-gehen. Und damit würde sich das Geld nochmal wieder reduzieren. Und da habe ich jetzt gedacht: ‚Oh Gott, das ist jetzt der Fall, wo nichts mehr geht‘. Und dann haben die gesagt, es wird eng, aber wir kriegen das hin.“ (D, sA, EW)

Trotz des Arbeitsplatzverlustes des Vaters aber versichern seine Eltern ihm die weitere Unterstützung für das Studium. Sichtbar wird an dieser Stelle die Relevanz familiärer Unterstützung trotz knapper familiärer ökonomischer Ressourcen. Gerade aber für Familien mit niedrigen Einkommen bedeutet eine solche finanzielle Unterstützung relational eine höhere Belastung eigener Ressourcen.

174 Zur sozialstrukturellen Zusammensetzung der Hans-Böckler-Stiftung, ihrer Leitbilder und ihren Auswahlverfahren siehe etwa Bäumer 2017. Die Hans-Böckler-Stiftung weist hinsichtlich der sozialen Herkunft im Vergleich zu anderen Stiftungen eine wesentlich höhere Förderquote von Studierenden niedrigerer Klassen auf (Middendorff et al. 2009). Gleichwohl fördert die Stiftung, ihrem Leitbild entsprechend, über ihr Gewerkschaftsverfahren spezifische Sozialgruppen, wodurch es zu sozialen Schließungsprozessen kommt. Siehe zum Konflikt der Auswahlprinzipien von sozialen und gewerkschaftlichen Kriterien Bäumer 2017.

Fremdfinanzierung

Schließlich ist eine vollständige oder zumindest weitgehende Fremdfinanzierung eine dritte angeführte Möglichkeit der Studienfinanzierung. Wie auch die vollständige Selbstfinanzierung findet sich eine vollständige Fremdfinanzierung im Material sehr selten. Dies kann die vollständige Finanzierung durch die Eltern sein, durch soeben erwähnte Stipendien oder das BAföG. Sowohl das BAföG als auch Stipendien werden zumeist als unzureichend für das Bestreiten des Lebensunterhalts beschrieben, sodass Studierende zusätzlich einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Dies gilt für BAföG selbst dann, wenn es sich um den Höchstsatz handelt: „Nebenbei habe ich- Ich musste ja die ganze Zeit immer arbeiten. Ich wurde familienunabhängig gefördert, aber das hieß eben, dass ich immer auch zuverdienen musste“ (G, sA, EW).

Zusammenfassung: Studienfinanzierung

Die sozialstrukturellen Aufstiegsfälle, so lässt es sich zusammenfassen, greifen in ihren autobiografischen Stegreiferzählungen typischerweise Fragen der Studienfinanzierung auf. Dabei lassen sich unterschiedliche „Modelle“ der Studienfinanzierung unterscheiden. Sie bewegen sich zwischen einer vollständigen Selbst- oder Fremdfinanzierung. Beides ist dabei sehr selten. Im vorliegenden Material dominieren Formen der Mischfinanzierung,¹⁷⁵ wobei sich die Finanzierung im Studienverlauf durchaus verändert. Auf solche Veränderungen in der Finanzierung wurde mit Verweis auf die im Verlauf des Studiums erfolgende Förderung

175 In den Sozialerhebungen finden sich Daten zur Studienfinanzierung, differenziert auch nach sozialen oder Bildungsherkunftsgruppen. Diese Daten beschränken sich allerdings auf „Normalstudent:innen“ bzw. „Fokus-Typen“, womit ledige, alleinwohnende und sich im Erststudium befindende Studierende gemeint sind (Middendorff et al. 2017a, S. 17). Nicht wenige der interviewten aufwärtsmobilen Professor:innen aber wohnten bei ihren Eltern. Da mir keine sich die Finanzierungsquellen im Zeitverlauf betrachtende Zusammenschau bekannt ist, die für die vorliegende Untersuchung besonders relevant wäre, soll knapp auf die jüngeren Sozialerhebungen verwiesen werden, wenngleich sich deren Operationalisierungen sozialer Herkunft gewandelt haben (siehe 2.2). Über die letzten Erhebungszeiträume (2006, 2009, 2012, 2016) zeigt sich, dass die niedrige soziale Herkunftsguppe bzw. Bildungsherkunftsgruppe zwischen 26% und 33% ihrer monatlichen Einnahmen, damit sind bare wie unbare Zuwendungen gemeint, von ihren Eltern beziehen und um die 30% aus Einkommen. Die hohe Herkunftsguppe, um nur auf den Kontrastfall einzugehen, bezieht hingegen etwa 2/3 ihrer Einkommen von ihren Eltern und etwa 20% aus Einkommen (Isserstedt et al. 2010, S. 212; Middendorff et al. 2017b, S. 44). Ihre durchschnittlichen Monatseinkommen liegen zudem um etwa 100 Euro über denen der niedrigen Herkunftsguppe. Zudem zeigt sich in anderen Studien, dass Studierende „nicht-akademischer“ Herkunft häufiger sogenannten niedrig qualifizierten Tätigkeiten nachgehen als Studierende akademischer Herkunft (Staneva 2017).

durch Stipendien oder die Anstellung als studentische Hilfskraft hingewiesen. Gerade die vollständige Selbstfinanzierung über Erwerbseinkommen wird in der Regel als nur schwerlich mit dem Studium zu vereinbaren dargestellt, wobei dies auch mit der Art und Höhe der Erwerbseinkommen zusammenhängt. Bei denjenigen Tätigkeiten, die mit Studieninhalten in Verbindung stehen, gilt dies in geringerem Ausmaß. Das sind etwa Hilfskrafttätigkeiten an der Universität, können aber auch qualifizierende Tätigkeiten außerhalb der Universität mit Studienbezug sein, wie etwa die Arbeit in Nachhilfeinstituten (Lehramtsstudent:innen) oder einer Kanzlei (Jurist:innen). Bei qualifizierenden Tätigkeiten erscheint zudem durch das höhere Einkommen eine geringe Arbeitszeitbelastung vorzuliegen.

Unterschiede zwischen den Disziplinen finden sich insofern, als in den Erzählungen der Rechtswissenschaftler:innen durchaus auf die fächerspezifische Norm einer intensiven mehrmonatigen (12–18 Monate) Examensvorbereitung verwiesen wird, für die zeitliche Freiräume geschaffen werden müssten. Dennoch werden Herausforderungen der Vereinbarkeit von Nebenerwerbstätigkeiten und Studium, insbesondere bei Tätigkeiten ohne Studienbezug, auch von Erziehungswissenschaftler:innen betont.

An dieser Stelle deutet sich bereits an, worauf im nächsten Kapitel vor allem in vergleichender Perspektive eingegangen wird (vgl. 4.4.2). Das ökonomische Kapital, folgt man den basalen Überlegungen der Bourdieuschen Kapitaltheorie (Bourdieu 2005b), ermöglicht den Erwerb anderer Kapitalformen unter der Voraussetzung von Transformationsarbeit, d. h., etwa mit Blick auf inkorporiertes und institutionalisiertes Kulturkapital, der Investition von Zeit. Die (familiäre) Ausstattung mit ökonomischem Kapital beziehungsweise die Verfügbarkeit ökonomischen Kapitals (etwa durch Stipendien) strukturiert die Erwerbsmöglichkeiten kulturellen Kapitals, sei es in inkorporierter und/oder letztlich institutionalisierter Form. Steht ausreichend ökonomisches Kapital zur Verfügung, so steht mehr Zeit zur Akkumulation kulturellen Kapitals zur Verfügung. Fehlt es, aus unterschiedlichen Gründen, an ökonomischem Kapital, so muss ebenjene Zeit für deren Erwerb aufgewandt werden, etwa über Nebenerwerbstätigkeiten. Diese Zeit wiederum kann dann nicht zur Akkumulation kulturellen Kapitals genutzt werden – wobei mit qualifizierten Tätigkeiten gewisse Synergieeffekte einhergehen. Sie ermöglichen im besten Fall den Erwerb von ökonomischem und die Inkorporierung kulturellen Kapitals. Insofern lässt sich auch eine Verbindung zu den im nächsten Abschnitt dargelegten Studienleistungen herstellen. Zeitliche Ressourcen beeinflussen Studienleistungen insofern, als zur Verfügung stehende Zeit in das Studium investiert werden kann – sei es beispielsweise für das Lernen für die wichtigen Staatsexamina oder das Schreiben von Hausarbeiten. Damit ist also ein wichtiger Ermöglichungskontext studentischer Leistungen angesprochen.

4.3.3 Studienleistungen I

Ein weiterer typischerweise in den Stegreiferzählungen der Aufsteiger:innen ausgeführter Aspekt betrifft Studienleistungen¹⁷⁶. Damit werden verschiedene im Studium erbrachte und bewertete Leistungen bezeichnet, wie etwa Seminararbeiten, Referate, mündliche Prüfungen oder Examensarbeiten. Ihre dezidierte autobiografische Thematisierung umfasst zwar unterschiedliche Aspekte, von denen einige weiter oben im Zusammenhang mit den Abhandlungen über den Studienbeginn und die Studienfinanzierung kursorisch aufgegriffen wurden, etwa mit Blick auf eine herausfordernde Studieneingangsphase, den Bezug von Stipendien oder das Angeworben-Werden als studentische Hilfskraft. Dennoch manifestiert sich der Verweis auf Studienleistungen im Material vor allem mit Bezug auf Noten, wobei sich diesbezüglich größere fächerspezifische Differenzen zeigen. Um die explizite Thematisierung der biografischen Bedeutung der Studienleistungen und die fächerspezifischen Differenzen wird es im Folgenden gehen.

Studienleistungen in der Erziehungswissenschaft

Beginnen wir mit der Erziehungswissenschaft. Abgesehen von den oben erwähnten Thematisierungszusammenhängen werden insbesondere die Studienleistungen der Abschlussarbeiten (Diplomarbeiten, Staatsexamensarbeit) oder die Studienabschlussnoten hervorgehoben und regelmäßig zusammengebracht mit der anschließenden Promotionsaufnahme. So berichtet zum Beispiel eine Erziehungswissenschaftlerin in ihrer Stegreiferzählung über das Zustandekommen ihrer Promotion:

„Und dann habe ich aber bei ihm [einem Professor] Examen gemacht und Examensarbeit geschrieben, die er hervorragend fand. Und dann hat er mich gefragt, ob ich nicht eine halbe Stelle haben möchte.“ (K, sA, EW)

K bezieht sich in diesem Fall zwar nicht explizit auf die konkrete Note, aber dennoch auf die „hervorragende“ Examensarbeit. Das an die positive Bewertung ihrer Examensarbeit anschließende Stellenangebot stellt sie also in einen Zusammenhang mit ihrer in Form dieser Arbeit erbrachten Studienleistung. Eine solche Konstitution der Sozialbeziehung zwischen Doktorarbeitsbetreuer, zumeist zugleich auch Arbeitgeber, und Promovend:in wird im vorliegenden Material der Erziehungswissenschaftler:innen als eines von zwei dominierenden Konstitutionsprinzipien beschrieben. Das zweite ist die Tätigkeit als studentische

176 Einige der Gedanken zu den Leistungsindikatoren habe ich, in wesentlich komprimierter Form, in einem anderen Aufsatz entwickelt (Blome 2023a; im Druck).

Hilfskraft, das wiederum auch mit zugeschriebenen Studienleistungen in Verbindung steht (siehe studentische Hilfskrafttätigkeit).

Im Fall der Konstitution der Sozialbeziehungen über Studienleistungen markiert die von den Betreuern positiv bewertete Abschlussarbeit, wie auch der über diese Betreuung entstehende Sozialkontakt, den Ausgangspunkt eines von den Professoren¹⁷⁷ ausgehenden Promotionsangebots (siehe unten zur Bedeutung der mit dem Promotionsangebot einhergehenden impliziten Bewertung). Insofern kommt den Studienleistungen auf der einen Seite Relevanz für die Konstitution der Betreuungsverhältnisse zu. Auf der anderen Seite, und damit in Zusammenhang stehend, werden Studienleistungen auch für die Konstitution des Selbstbildes relevant. Auf letzteres wurde bereits im Zusammenhang mit eigenen defizitären Selbstbildern aufgrund abweichender Bildungsbiografien verwiesen. Im Zuge des wiederholten Erbringens von positiv bewerteten Studienleistungen verändert sich das Selbstbild. In dem Fall sind es unterschiedliche Prüfungsleistungen, deren Bewertung – und das heißt in der Regel auch: Benotung – zu einer prozessualen Veränderung des Selbstbildes führen.

Es ist aber nicht die alleinige positive Bewertung von Studien- oder Abschlussarbeiten, aus der heraus sich solche Promotionsangebote ergeben. Im Material der späteren Erziehungswissenschaftler:innen wird überdies der inhaltlichen Ausrichtung des Studiums größere Relevanz beigemessen. So heißt es beispielsweise in der Stegreiferzählung eines Erziehungswissenschaftlers:

„Und ich hatte nun, weiß nicht, systematisch oder Zufall. Ich war einer der ersten, der eine erste Staatsarbeit mit einer kleinen empirischen Untersuchung gemacht hat (lacht). Und daraufhin war der Professor X wohl der Meinung, dass ich ein Empirie-Experte sei (lacht). Und vor dem Hintergrund hat er erreicht, dass ich

177 Es sind im vorliegenden Material nur Professoren, die als akademische Lehrer angeführt werden. Dies gilt sowohl für die sozialstrukturellen Aufstiegs- wie Reproduktionsfälle. Das dürfte zum einen damit zu tun haben, dass die Rechtswissenschaft einen – noch immer – nur geringen Frauenanteil aufzuweisen hat. Allerdings gilt auch für die Erziehungswissenschaftler:innen des Samples, dass sie keine akademischen Lehrerinnen anführen. Zum anderen aber – und dies legt auch eine Erklärung für die Erziehungswissenschaft nahe – gilt es die gesellschaftshistorischen Kontexte zu berücksichtigen. Die heutigen und zum Teil älteren Professoren haben ihre Karrieren zu früheren gesellschaftshistorischen Zeitpunkten begonnen, in denen nicht nur der Anteil von Professorinnen noch niedriger war. So ist der Frauenanteil unter den Professuren der Rechtswissenschaft von 4,6% in 1995 seither kontinuierlich gestiegen, lag aber 2015 mit 15,1% sehr deutlich unter dem der Erziehungswissenschaft (Schultz et al. 2018b, S. 166). Dort nämlich war der Anteil 2015 mit 46% vergleichsweise hoch und ist bis 2018 noch weiter auf 50% gestiegen, lag allerdings 1995 bei nur 19% (Gerecht et al. 2020, S. 142). Für den Zeitraum der in diesem Sample interviewten Professor:innen gilt demnach, wenngleich die Kohorten größere Zeiträume umspannen, dass während ihrer wissenschaftlichen Laufbahn nur wenige akademische Lehrerinnen zur Verfügung standen, womit sich plausibilisieren lässt, weshalb im Material nur akademische Lehrer angeführt werden.

als Volksschullehrer schon vom ersten Tag an abgeordnet wurde in diese Forschergruppe. Ich war also abgeordneter Lehrer an einer Pädagogischen Hochschule.“ (D, sA, EW)

Im Fall von D ist es nicht nur die (in diesem Ausschnitt nicht enthaltene) sehr gute Bewertung des Staatsexamens, aus der heraus sich die Möglichkeit des wissenschaftlichen Arbeitens ergibt, sondern auch die Ausrichtung („methodische Anlage“) der eigenen Arbeit. Anhand dieses Ausschnitts lässt sich exemplarisch aufzeigen, dass in der Erziehungswissenschaft mitunter der inhaltlichen Ausrichtung des Studiums – neben der Bewertung der Studienleistung selbst – große Relevanz für den Übergang in die Promotion zukommt.

Die Notenbezüge der Erziehungswissenschaftler:innen sind in der Regel absoluter Natur oder – wenn es sich um numerische Noten handelt – „isolierte Zahlen“ (Heintz 2010, S. 167). Das heißt, dass sie ihre Noten nur selten in relationale Beziehungen setzen zu den Noten anderer Studierender beziehungsweise zu Durchschnittswerten. Es sind also vornehmlich Verweise auf die eigene Note („Ich habe ein 1,0 Examen gemacht“ (H, EW); „Schnitt von 1,2“ (L, EW); „Hausarbeiten und Prüfungen und so während des Studiums immer mit also mit sehr guten Rückmeldungen [...] dann das Examen sehr gut gemacht“ (D, EW).

Nur selten aber wird auf die Relationalität von Noten verwiesen. Der Bezug auf eigene Noten in Form von Zahlen aber weist einen „natürlichen Bezug“ (Mau 2018, S. 60) zu Vergleichen und damit einhergehenden Hierarchisierungen auf. Zahlen würden automatisch zu anderen Zahlen ins Verhältnis gesetzt, da sie allein stehend keinen Sinn ergäben (Heintz 2021). Dennoch unterscheidet sich eine solche implizit relationale Bezugnahme von expliziten Relationierungen, wie man sie in dem Verweis auf etwa Notenspiegel finden kann. Darüber hinaus finden sich insofern relationale Bezugnahmen, als Studienleistungen kontextualisiert werden. So etwa, wenn auf die Differenzen zwischen Erstem und Zweitem Examen verwiesen wird.

D beispielsweise hebt hervor, dass eine sehr gute Bewertung im Zweiten Examen „nicht ganz so einfach zu erreichen [sei], weil da die ganzen Fremdbewertungen von den Fachleitern und so“ hinzukommen. Eine andere Form relationaler Bezugnahmen findet sich unter Verweis auf die (historische) Spezifität regionaler Bewertungskulturen, etwa der „bayrischen Härte“. So heißt es etwa in einer Passage eines Erziehungswissenschaftlers, der sein Lehramtsstudium in Bayern absolvierte:

„Da habe ich **im** Staatsexamen, in den Klausuren, das ging so halbwegs, in den bayrischen Klausuren, fünf Klausuren. (1s) Und bayrische Bedingungen waren besonders scharf, man kannte nämlich das Klausurthema nicht. Das war wirklich fr- zentral und fremd. Und in den mündlichen Prüfungen, von der ersten Prüfung an war ich gut drin in Prüfungen. Also das Geschichtenerzählen, das sie auch genießen konn- (lacht)

ertragen konnten bei mir, das konnte ich offenbar in Prüfungen auch und machte die ersten zwei Prüfungen mit **eins** (1s) in der Geschichte (1s) und kam nach Hause und dachte: ‚Du kannst doch vielleicht was.‘ Und dann habe ich in der Germanistik eine Eins und eine Zwei gemacht und in der Altgeschichte sogar die Zwei, zur Verblüffung der gesamten Welt, weil bei (Professor) vier oder fünf, mehr gabs nicht.“ (E, sA, EW)

Die erwähnte relationale Bezugnahme zeigt sich zum einen im konkreten Verweis auf die historischen „bayerischen Bedingungen“, die besonders „scharf“ gewesen seien. Gute Noten in Bayern, so wird es nahegelegt, seien schwerer zu erreichen als in anderen Prüfungs- und Bewertungskonstellationen. Zum anderen aber eröffnet der Biograf relationale Bezüge, indem er auf die Prüfungs- bzw. Bewertungskultur eines spezifischen Professors verweist, bei dem er eine gute Note, Studierende aber im Regelfall schlechte Noten erhielten. Hier wird also die eigene gute Studienleistung über die spezifischen Bewertungskontexte (Bayern, strenger Professor) verortet.

Anhand dieses Ausschnitts lässt sich erneut auf die Wichtigkeit der Bewertung von Studienleistungen für das Selbstbild verweisen. Es sind in diesen Ausführungen die (sehr) guten Noten der Examensarbeiten, aus denen E eine Revision seines Selbstbildes ableitet („Und kam nach Hause und dachte: ‚Du kannst doch vielleicht was.‘“). Nun folgt auf diese Passage, hier ausgelassen, eine Beschreibung der weiteren erfolgreichen Prüfungen im Staatsexamen durch den Biografen. Anschließend bilanziert er zu den Prüfungen seines Staatsexamens:

„Das Ergebnis war 1,6. Nä, an einem **bayerischen** Examen. [...] Und das war ja dann, von dieser Note aus kann man in Bayern prophezeien, wenn jemand in den Staatsdienst geht und die gleiche Note wiederholt, was der Regelfall ist, dass man die erste und die zweite Note ziemlich deckungsgleich sind, kriegt man eine Platzziffer für den bayerischen Staatsdienst und kann dann Direktor werden.“ (E, sA, EW)

An dieser Stelle, in evaluativer Zusammenschau des Erzählsegments zum Staatsexamen, wird die anfängliche relationale Bezugnahme noch einmal deutlich. Die absolute Prüfungsleistung – ein Examen mit der Note 1,6 – wird ins Verhältnis gesetzt. Es ist nicht nur die gute absolute Note, sondern ihr Kontext: das bayerische – hier phonetisch betont – Examen, vor dessen Hintergrund die Note zu interpretieren sei. Die Bedeutung der Note wiederum wird darüberhinausgehend in einen Zusammenhang gestellt mit ihrer zukünftigen beruflichen Bedeutung: Sie würde eine erfolgreiche Karriere im bayerischen Staatsdienst ermöglichen.

Studienleistungen in der Rechtswissenschaft:

Während Studienleistungen in der Erziehungswissenschaft, zumeist kommuniziert in Form von absoluten bzw. isolierten Noten, sowohl für die Konstitution

von Betreuungsangeboten als auch die Formung des Selbstbildes bedeutsam sind, finden sich nur selten explizite relationale Bezugnahmen. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Erziehungswissenschaft fundamental von der Rechtswissenschaft. Als exemplarisch für die Thematisierung von Noten in der Rechtswissenschaft, und gleichzeitig eine recht akkurate Wiedergabe ihrer Notenkultur, kann folgender Ausschnitt aus einer Stegreiferzählung eines Rechtswissenschaftlers herangezogen werden. Dort heißt es:

„Und dann wurde das Staatsexamen, also bei uns ist das ja so, anders als in anderen Fächern ist das ja ein Staatsexamen. Wenn man ‚gut‘ macht im Staatsexamen, gehört man zu den besten zwei Prozent des Jahrgangs, ein ‚sehr gut‘ gibt es praktisch nicht oder gibt nen ‚sehr gut‘ vielleicht von 1.000 mal Einen. Also es ist vielleicht eine Promillegröße, so. Und dann gibt es noch eine Zwischennote, die heißt ‚vollbefriedigend‘. Das sind so 10 %. Also man kann sagen ‚vollbefriedigend‘ und ‚gut‘ sind 12 bis maximal 15 % eines Jahrgangs, nä. Und dann kommt ‚befriedigend‘. 25 % fallen sogar durch, nä. Also es ist ziemlich, ja, nach wie vor ist das auch heute noch. Also, es ist ein ziemlich raues Examen, muss man schon sagen. Und das lief bei mir wirklich ziemlich gut und ich machte da so ein sattes ‚gut‘. Und damit hatte ich auch meine Selbstbestätigung, dass ich gesagt habe: ‚Ja, du scheinst wirklich ganz gut zu sein, scheint dir natürlich irgendwie zu liegen, das Ding‘, nä.“ (U, sA, RW)

Der Interviewausschnitt beginnt mit einer Beschreibung und Kontextualisierung des juristischen Staatsexamens. Das Examen der Juristen wird als Besonderheit beschrieben und eine dieser Besonderheiten ist seine spezifische Notenskala, auf die der Biograf sich an dieser Stelle vornehmlich bezieht. Dabei gibt seine Beschreibung des Staatsexamens ziemlich genau die in 3.3.2 dargestellte Notenverteilung der Ersten Staatsprüfung (ohne den jüngeren, 2003 eingeführten, universitären Pflichtteil) wieder. Tabelle 9 veranschaulicht diese Notenverteilung anhand der Staatsexamina für das Jahr 2002, das letzte Jahr vor Einführung des universitären Pflichtteils. Erst die Transparenz der bundesweit öffentlich einsehbaren juristischen Examensnoten, die seit dem Jahr 1963 jährlich auch in der juristischen Fachzeitschrift „Juristische Schulung“ veröffentlicht werden, ermöglichen ihm an dieser Stelle den generalisierenden Exkurs über diese Noten, der zugleich auf die Verinnerlichung der Notenskala durch U verweist. Aufgrund der wesentlichen berufsbiografischen Bedeutung bei gleichzeitig strikter Bewertungspraxis, so argumentieren Schultz et al. (2019), würde den Noten der Examina von Jurist:innen eine hohe biografische Bedeutung beigemessen und sie würden die Selbstwahrnehmung nachhaltig beeinflussen.

Dieser Einfluss der Noten auf die Selbstwahrnehmung respektive das Selbstbild lässt sich anhand dieses Ausschnitts anschaulich rekonstruieren. Nach seiner Überblicksdarstellung der Notenskala des juristischen Examens, in der er darauf verweist, dass nur 2 % eines Jahrgangs mit „gut“ abschließen und ein „sehr gut“

praktisch nicht vorkommt, und der Evaluation des Staatsexamens als „raues Examen“, erzählt der Biograf, dass er selbst mit einem „satten gut“ abgeschlossen habe. Aus dieser Note, die als vermeintlich objektiver und wesentlicher Maßstab zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit herangezogen wird¹⁷⁸ – so „gehört man zu den besten zwei Prozent des Jahrgangs“, wenn man ein „gut“ im Staatsexamen macht –, habe er seine Selbstbestätigung gezogen. Dies unterstreicht der Biograf durch die Wiedergabe seines inneren Monologs („Ja, du scheinst wirklich ganz

178 Die Qualität vor allem schulischer Leistungsbewertung ist in der Schulforschung schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts Thema, und die Objektivität, Gültigkeit und Zuverlässigkeit von Lehrer:innenurteilen sind umstritten (Kalthoff und Dittrich 2016, S. 462–464). Bereits im zweiten Kapitel wurden die Ergebnisse über einen klassenspezifischer Bias in der Benotung von Schüler:innen vor allem mit Bezug auf die Schullaufbahnpfehlungen hervorgehoben. Ähnliche Untersuchungen liegen auch zum juristischen Staatsexamen vor. So würden Frauen und Personen mit Migrationshintergrund sowohl in der Ersten als auch der Zweiten Juristischen Prüfung schlechtere Noten erzielen. Allerdings sind die Notendifferenzen in den mündlichen Prüfungen der Zweiten Prüfung größer als im schriftlichen Teil. Anders als die schriftlichen sind die mündlichen Prüfungen nicht anonym. Der Geschlechtereffekt verschwinde, sobald eine Frau in der Prüfungskommission sitzt. Auch für Personen mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass der Einfluss in der mündlichen Prüfung deutlich stärker ausgeprägt ist als in der schriftlichen Note (Glöckner et al. 2017). Insofern lässt sich auch für die juristischen Examensnoten ein Benotungsbias (Geschlecht, Migrationshintergrund) aufweisen, wenngleich durchaus Differenzen zwischen den Prüfungsformen, schriftlich oder mündlich, zu bestehen scheinen. Hervorzuheben ist dabei, dass die schriftliche Note schwerer ins Gewicht fällt. Die sogenannte Vornotenorientierung meint, dass die Noten des schriftlichen Prüfungsteils in die mündliche Prüfung eingehen und sowohl die Prüfungsinteraktion (Fragen, Vornahmen) wie auch die Benotung strukturieren (Böning 2013, S. 165; Petersen 2020, S. 18–20). Für die Benotung spielt insbesondere die Frage nach dem Erreichen der nächsten Notenstufe einer Rolle. Eine solche Vornotenorientierung lässt sich für das Zweite Examen auch empirisch nachweisen (Glöckner et al. 2017, S. 17). Inwiefern sich Klassendifferenzen in der Benotung niederschlagen, wurde nicht dezidiert untersucht. Stattdessen aber verschwindet der Einfluss des Migrationshintergrunds unter Einbezug von Kontrollvariablen, unter anderem dem sozioökonomischen Status.

Festzuhalten bleibt in jedem Fall, dass Prüfungsleistungen jedweder Art auf sozialen Bewertungsprozessen basieren. Von diesen Bewertungsprozessen wird mit der Note abstrahiert. In der Note aber verschwinden die „Spuren ihrer Herstellung“ (Heintz 2021, S. 28), ihre Zahlenförmigkeit verleiht ihr eine „Aura von Sachlichkeit und Objektivität“ (Heintz 2016, S. 317). Nun ließen sich in sozialen Bewertungsprozessen unterschiedliche Grade von „Objektivität“ (Jachmann 2003, S. 47) unterscheiden und der anonymen schriftlichen Prüfung entsprechend der zitierten Studie von Glöckner et al. (2017) ein höheres Maß an Objektivität zuschreiben. Mit dem Verweis auf die „vermeintliche Objektivität der Leistungsbewertung“ soll aber dem Umstand Rechnung getragen werden, dass den juristischen Staatsexamina im Feld zwar ein hohes Maß an Objektivität attribuiert wird, auch ihnen aber soziale Bewertungsprozesse zugrunde liegen, die hinter den Zahlen verschwinden. Mit dem Hinweis auf diese dahinterliegenden Bewertungsprozesse soll ein Bruch mit den Selbstverständlichkeiten des Feldes vollzogen werden, bei denen die Noten als objektive Leistungsindikatoren verstanden werden.

gut zu sein, scheint dir natürlich irgendwie zu liegen, das Ding“). Indem U sich auf die juristische Bewertungsskala bezieht und seine eigene Note in Relation zu anderen Studierenden setzt, rekapituliert er in seiner Erzählung einen sozialen Vergleich.

Tabelle 9: Exemplarische bundesweite Notenverteilung des Ersten und Zweiten Juristischen Staatsexamens für das Jahr 2002

Punktzahl	Note	1. Staatsexamen (n = 15.056)	2. Staatsexamen (n = 12.149)
14.00–18.00	Sehr gut	0,15%	0,04%
11.50–13.99	Gut	2,67%	1,72%
9.00–11.49	Vollbefriedigend	12,02%	13,47%
6.50–8.99	Befriedigend	26,60%	36,02%
4.00–6.49	Ausreichend	30,55%	33,77%
0.00–3.99	Ungenügend	28,02%	14,97%

Als sozialer Vergleich werden in der gleichnamigen Theorie (Festinger 1954) Vergleiche von Akteuren mit anderen bezeichnet, über die sie zur Einschätzung eigener Fähigkeiten und Meinungen gelangen. In der Sozialpsychologie¹⁷⁹, aus der die Theorie stammt, werden soziale Vergleiche als einflussreiche Quelle der

179 Anders als in der Sozialpsychologie kommt den „sozialen Vergleichen“ in der Soziologie eher wenig Aufmerksamkeit zu. Bettina Heintz attestiert der Soziologie ein weitgehendes Schweigen zur Bedeutung und Untersuchung des Vergleichs. Zwar seien Vergleiche ein basales soziales Geschehen und ihnen werde implizit grundlegende Bedeutung unterstellt. Allerdings sei Vergleichen kaum eine eigene „soziologische Sprache“ gegeben (Heintz 2016, S. 319). Ähnlich argumentieren Epple und Erhart (2015) mit Bezug auf die Untersuchung der Vergleiche in den Geistes- und Kulturwissenschaften. Die beiden Autor:innen unterscheiden Vergleiche von *Vergleichen*. *Vergleiche* sind für sie komparative Tätigkeiten von Akteuren und als soziale Alltagspraxis wenig erforscht. *Vergleichen* hingegen sei die wissenschaftliche Tätigkeit, welche wiederum besser erforscht sei (Epple und Erhart 2015, S. 17).

Allerdings, so ließe sich hinzufügen, nimmt sich auch die Soziologie gerade in den letzten Jahren und durchaus mit Bezug auf die Theorie des sozialen Vergleichs des Themas vermehrt an (z. B. Mau 2018, S. 49; siehe jüngst Heintz 2021). Die zunehmende soziologische Beschäftigung wird etwa begründet mit einer Zunahme der Bedeutung von quantitativen (bewertenden) Vergleichen, ermöglicht auch über neue technologische Infrastrukturen (Mau 2018, S. 51). Es finden sich aber auch Argumentationen, die den Grund für eine Zunahme expliziter Vergleiche – die gleichwohl schon vorher als implizite Vergleichshorizonte das Soziale strukturierten – in der Weltgesellschaft verorten. Sie erzeuge fortwährend Situationen, die mit erfahrungsbasierten Vorannahmen und Unterstellungen brechen. Damit aber könnten auch implizite Regeln des Vergleichens gemeint sein, deren Irritation zur Explikation und damit Vergleichskommunikation führen würde (Eisenmann und Meyer 2020).

Formung des Selbst gefasst (Morf und Koole 2014, S. 148). Eine der Theorie zugrundeliegende Annahme über soziale Vergleiche lautet, dass sie ein anthropologisches Bedürfnis nach der Bewertung eigener Fähigkeiten und Meinungen bedienen. Soziale Vergleiche nämlich würden dazu dienen, eigene Unsicherheiten hinsichtlich der Selbstbewertung zu reduzieren, indem man sich zu anderen ins Verhältnis setzt. Bei der Auswahl des Vergleichshorizonts würde man sich dabei an ähnlichen Anderen orientieren (psychologische Nähe, gemeinsame Attribute, Zugehörigkeitsgefühle) (Suls et al. 2002). Neben dem Motiv der Selbstbewertungen werden den sozialen Vergleichsprozessen zwei weitere Motive zugeschrieben, wobei diese Vergleiche nicht unbedingt an ähnlichen Anderen ausgerichtet sind. Das eine Motiv besteht in der Selbstverbesserung und werde durch aufwärtsgerichtete Vergleiche erreicht. Das andere Motiv besteht in der Selbstaufwertung und würde über abwärtsgerichtete Vergleich realisiert.¹⁸⁰ Bei alledem aber werden dem Vollzug der Vergleichsprozesse durchaus kognitive Automatismen unterstellt (Gilbert et al. 1995). Insbesondere aber unbekannte, mehrdeutige oder unklare Situationen würden Vergleichsprozesse evozieren (Hewstone und Martin 2014, S. 281–283).

Geht man über die sozialpsychologischen Annahmen der Theorie hinaus, so ließe sich darauf verweisen, dass die Referenz auf die juristische Notenskala und die den Noten der Staatsexamina attribuierte Bedeutung sich keinesfalls auf ein vermeintlich anthropologisches Bedürfnis zur Selbstbewertung reduzieren lässt. Die biografische Relevanz juristischer Examensnoten tritt den Jurist:innen darüber hinaus als „soziologischer Tatbestand“ (Durkheim 2019, S. 105–114) gegenüber, nicht zuletzt, indem sie berufliche Handlungsoptionen strukturiert. Solche für den sozialen Vergleich maßgeblichen Vergleichskriterien, in diesem Fall die juristischen Examensnoten, werden zwar sozial (re-)produziert. In den sozialpsychologischen Theorien des sozialen Vergleichs allerdings werden die Vergleichskriterien weitestgehend vorausgesetzt. Dass den Examensnoten als vermeintlich objektiven Leistungsindikatoren allerdings soziale Verbindlichkeit zugeschrieben wird, muss fortwährend gewährleistet werden. Erst aus dieser im Feld (re-)produzierten sozialen Verbindlichkeit ergibt sich die biografische Bedeutung der Examensnoten und erklärt sich, dass sich in solchen (expliziten) Vergleichsprozessen auf die Examensnoten bezogen wird. So sind es in der Juristenausbildung gerade nicht alle mit dem Studium verbundenen Noten, sondern

180 An die Theorie sozialer Vergleiche anschließende empirische Forschung indes verweist darauf, dass weder die Effekte der Aufwärts- noch der Abwärtsvergleiche unidirektional sind. So können auch Abwärtsvergleiche, denen das Motiv der Selbstaufwertung zugesprochen wird, negative Effekte auf das Selbstbild haben (Buunk et al. 1990). Und umgekehrt können sich Aufwärtsvergleiche, die in der Theorie mit dem Motiv der Selbstverbesserung in einen Zusammenhang gestellt werden, stattdessen negativ auf das Selbstbild auswirken und Individuen demotivieren (Buunk et al. 1990; Lockwood und Kunda 1997; Suls et al. 2002, S. 161–162).

in erster Linie die Noten des Staatsexamens, denen Bedeutung zugeschrieben wird und auf die sich auch in den Interviews bezogen wird.

Eine komprimierte, wenngleich längere, Darstellung der typischen Einordnung dieser Notennorm findet sich im Nachfrageteil eines Interviews mit einem Rechtswissenschaftler. Der Passage voraus geht eine Frage des Interviewers nach der Bedeutung der Noten, über die sich der Interviewte vorab teilweise implizit kritisch geäußert hat. Er antwortet darauf:

„Ja, das ist irgendwie nicht durchbrechbar, so richtig. Weil es irgendwie, weiß ich nicht, mit Jura so eng verbunden seit Anbeginn offensichtlich, also zumindest seit meiner Wahrnehmung (lacht). Und man einfach, ja, das ist einfach das klassische Kriterium und alle nehmen es negativ wahr. Und es ist nicht unbedingt, dass die Noten hart sind oder das viele durchfallen. Ich glaube, damit kann man umgehen, das finde ich auch grundsätzlich okay. Auch das Notensystem bis achtzehn, also eben ab neun Punkte schon alles toll ist finde ich auch in Ordnung. Nur schön wäre halt, wenn man andere Dinge neben dem Studium oder andere Arten von Studium auch noch irgendwie anerkennt oder neben der **wichtigen** Note. Und dieses Daneben existiert **faktisch** nicht. Vielleicht in gewissen NGOs oder so in gewissen kleinen Zusammenhängen, da mag sowas existieren, auch dass man das für wichtig hält. Aber in den klassischen Juraberufen, vor allem im Staat, **gar nicht**. Aber auch bei Großkanzleien gar nicht. Noten sind das A und O und das nimmt man für sich natürlich an. Wenn man halt irgendwie zwanzig Jahre im System ist, kommt man da auch nicht mehr raus. Ja, es ist ganz klar, also auch für mich sind natürlich Noten, ist der erste Punkt hier auf die Noten zu schauen. Und seitdem wir den Schwerpunkt haben, ist die universitäre Note, Notenanteil am Staatsexamen, der wesentlich besser ausfällt als der staatliche Anteil, der Pflichtanteil, schaut man auch zuerst auf den Staatsteil. Das mache ich auch. Wenn ich Leute einstelle und promovieren will, schaue ich zunächst auf den Staatsteil. Wenn der nicht gut genug ist, muss das andere schon irgendwie sehr überzeugend sein, ja. Wenn der gut genug ist, muss das andere nur noch auch okay sein. Aber das ist irgendwie ist so drin, also das ist nicht gut und man weiß es auch, aber man kriegt es so richtig nicht mehr raus, also ich zumindest nicht.“ (Y, sA, RW)

Anhand dieser ausführlich zitierten Antwort auf die Frage nach der Relevanz der Noten in der Rechtswissenschaft lassen sich bisher aufgegriffene fachspezifische Aspekte noch einmal verdeutlichen. Erneut wird die bis achtzehn Punkte reichende fachspezifische Bewertungsskala aufgegriffen, auf hohe Durchfallquoten, die Besonderheit des bei neun Punkten zu erreichenden „Vollbefriedigend“ und eine insgesamt strenge Bewertungskultur verwiesen. Auch greift der Biograf die Stabilität der sich am Staatsexamen orientierenden Bewertungskultur auf, an dem sich der (Re-)Produktionscharakter der Vergleichskriterien veranschaulichen lässt. Mit der Einführung des universitären Pflichtteils der Ersten Juristischen Prüfung wurde eine weitere Bewertungsinstanz eingeführt. Aufgrund

des im Durchschnitt besseren Abschneidens im universitären Pflichtteil aber orientiere man sich weiterhin vornehmlich am staatlichen Prüfungsteil. Diese Gewichtung aber ist von Aushandlungsprozessen begleitet, die im Zitat nur aufscheinen.¹⁸¹ Der gesondert ausgewiesenen Note des „Staatsteils“ würden auch Arbeitgeber:innen große Bedeutung zuweisen (für die Justiz Schultz et al. 2018b; für Unternehmen Pünder 2022).

Im Fokus der Bewertung der Jurist:innen stehen also, trotz diverser anderer im Studium erbrachter Prüfungen, vornehmlich in Form von Klausuren und Hausarbeiten (Brockmann und Pilniok 2013), die Noten der Staatsexamina beziehungsweise der staatlichen Prüfungsteile. Wenngleich Y eine stärkere Kritik an der Ausrichtung auf *die* wichtige Note des Staatsexamens formuliert, die alles andere überlagere, so orientierte er sich selbst in der Rekrutierung seiner studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen dennoch auch an diesen Noten. Begründet wird diese spezifische Notenfixierung vornehmlich über ihre Tradition, da sie „mit Jura so eng verbunden [sei], seit Anbeginn offensichtlich“, und mittels der eigenen langfristigen Sozialisation in einem die Noten fetischisierenden System (zum Notenfetischismus siehe Pünder 2022, S. 1010).

Die Zentralität der Noten in der Rechtswissenschaft führt mitunter dazu, dass sich Promotionsangebote lediglich über die Prüfungsergebnisse der Staatsexamina – und im Material insbesondere über das Erste Staatsexamen¹⁸² – konstituieren. Die als objektiver Leistungsindikator geltenden Prüfungsnoten signalisieren späteren Betreuer:innen so eine vermeintliche Promotionseignung. Exemplarisch dafür kann folgender Ausschnitt aus einer insgesamt sehr kurzen Stegreiferzählung eines jüngeren Rechtswissenschaftlers gelten. Das Zitat beginnt mit dem Studienbeginn. In ihm wird in sehr kondensierter Form die Studienphase bis zur Promotionsaufnahme dargestellt:

„Ähm, die Leistungen waren von Anfang an verhältnismäßig gut und das Staatsexamen war dann eben auch verhältnismäßig gut, sodass es dann eben auch die Möglichkeit für mich gab zu promovieren. Wurde angefragt dann von einem Professor, in dem Bereich, in dem ich mich auch spezialisiert hatte während des Studiums. Der

181 Diese Aushandlungsprozesse zeigen sich auch in der Diskussion um die Abschaffung des 2003 eingeführten universitären Pflichtteils (siehe etwa die Diskussion durch Juraprofessoren in der FAZ zu Beginn des Jahres 2021 (Casper 2021; Lobinger 2021)). Die Argumente für die Abschaffung beziehen sich vor allem auf die hier beschriebene Vergleichbarkeit. Der universitäre Pflichtteil und die von manchen vergebenen „Kuschelnoten“ (Casper 2021) würden dazu führen, dass die „Grundlage für einen möglichst objektiven Leistungsvergleich“ (Lobinger 2021) verloren gehe.

182 Zum Zeitpunkt, als die interviewten Professor:innen die – heute – Erste Juristische Prüfung absolvierten, hat es sich bei fast allen um ein „reines“ Erstes Staatsexamen ohne staatlichen Prüfungsteil gehandelt. Die Reform des Ersten Staatsexamens wurde erst 2003 eingeführt.

über die Examensnoten, einfach ohne mich näher zu kennen, ich hatte zwar bei ihm Unterricht, aber die Gruppen waren so groß, dass ich davon ausgehe, dass er jetzt nicht wusste, wer ich war. Dass er mich über die Examensnote angefragt hat, ob ich promovieren will.“ (Y, sA, RW)

Wenngleich Y sich nicht gänzlich sicher ist, ob der ihm das Promotionsangebot unterbreitende Professor ihn aus dem „Unterricht“ kannte, so geht er doch in seiner Darstellung davon aus, dass dies nicht der Fall gewesen sei. Diese Unbekanntheitsannahme lässt sich damit begründen, dass die Rechtswissenschaft – auch im Vergleich zu anderen Disziplinen – aufgrund hoher Studierendenzahlen ein „Massenstudium“¹⁸³ ist, bei dem „Vorlesungen mit mehreren Hundert Studierenden nicht die Ausnahme, sondern eher die Regel“ sind und ein „betreuungsintensives Studium“ nicht möglich sei (Wissenschaftsrat 2012, S. 55). Y vermutet also, dass der Professor ihn ausschließlich aufgrund seiner Examensnote gefragt habe, ob er bei ihm promovieren wolle. In solchen Fällen konstituieren sich Betreuungsverhältnisse anonym und nur aufbauend auf den Noten der im Feld als höchst relevant angesehenen Prüfungsergebnisse des Staatsexamens.

Zuweilen finden sich aber auch in der Rechtswissenschaft Erzählungen, in denen sich Promotionsangebote akademischer Lehrer aus Seminarkontexten heraus ergeben, wobei den Prüfungsergebnissen der Staatsexamina gleichwohl wesentliche Bedeutung für den Promotionsbeginn zukommt.¹⁸⁴ Exemplarisch sei der Ausschnitt einer Stegreiferzählung mit einer Juraprofessorin angeführt, der anschließend an ihre Erzählung zum Studienbeginn. Dort heißt es:

„Und die Idee denn in die Wissenschaft zu gehen und in die an der Uni zu bleiben, die ist tatsächlich nie von mir aus gekommen. Ich bin (3s) angesprochen worden dann von meinem späteren Doktorvater, im Rahmen eines Seminars. Also ich war von Uni ganz begeistert. [Hintergrundkonstruktion Studienverlauf]. **Und** im Laufe dieses einen Seminars hatte mir dann Professor X damals angeboten, dass ich später auch bei ihm gerne promovieren könnte und dass er sich freuen würde, wenn ich bei ihm promovieren würde. Und da kam dann einfach die i- sozusagen das war der Anstoß. Ich fand die **Idee** total toll, ich hätte es mir aber nicht von **mir** aus selbst zugetraut. Ich brauchte diesen externen Anstoß.“ (AA, sA, RW)

Die Biografin verweist auf ein Promotionsangebot durch einen Professor. Da sich das Angebot im Seminarkontext ergeben habe, ließe sich auch hier auf

183 Bereits mit Beginn der 1960er werden in der Rechtswissenschaft „Lehrveranstaltungen mit Hunderten von Teilnehmern zur Norm“, da sowohl von Regierungen wie Universitätsleitungen im Rechtsstudium eine „billige akademische Ausbildungsform“ gesehen wurde (Heirbaut 2010, S. 369).

184 Kürzere Ausschnitte der folgenden Analyse habe ich an andere Stelle bereits veröffentlicht (Blome 2023b; im Druck).

Studienleistungen verweisen, wenngleich diese nicht explizit hervorgehoben werden. AA führt dann in einer hier ausgelassenen Hintergrunderzählung¹⁸⁵ ihre Begeisterung für das Studium der Rechtswissenschaft aus, ehe sie das Promotionsangebot des Professors wieder aufgreift. Sie betont dabei die Bedeutung des späteren akademischen Lehrers für ihre spätere Promotionsaufnahme.

Von ihm sei die von ihr begeistert aufgenommene Idee der Promotion durch sein Promotionsangebot eingeführt worden – AA betont dies durch eine laute Aussprache. Zwar habe sie dieser Vorstellung – und dies schließt an Ausführungen über ihre Begeisterung für das Jurastudium an – sehr positiv gegenübergestanden („total toll“). Gleichwohl verweist sie wiederholt darauf, dass es des „Anstoßes“ durch den akademischen Lehrer bedurfte und sie sich selbst – hier betont sie das Pronomen „mir“ durch laute Aussprache – eine Promotion nicht zugetraut hätte.

Es ist also keineswegs so, dass ein solches Promotionsangebot auf die Übermittlung von Informationen kapriziert wird, die dann vermeintlich rationale Abwägungen informieren. Dass man grundsätzlich promovieren kann, war ihr bekannt. Stattdessen ist es das sich aus dem Seminarkontext ergebende Promotionsangebot durch den Professor, das ihr eine positive Bewertung eigener Fähigkeiten vermittelt und die Vorstellung des Selbst verändern. Diese Bewertung des späteren akademischen Lehrers als signifikantem Anderen wird im Selbstbild reflektiert und verinnerlicht, wodurch sich die Grenzen des subjektiv Machbaren und damit die biografischen Entwürfe verschieben – an dieser Stelle in Richtung Promotion.

Im weiteren Verlauf der Stegreiferzählung wird dann allerdings auch von der Biografin wieder stärker auf die Studienleistungen Bezug genommen. Sie fährt, anschließend an ihre Erzählung über das Promotionsangebot, damit fort, dass sie von ihrer Vorbereitung des Staatsexamens erzählt. Sie argumentiert, dass sie sich aufgrund ihrer „wahnsinnigen Prüfungsangst“ intensiv auf das Erste Staatsexamen vorbereitet habe, um sich den Klausuren kein zweites Mal stellen zu müssen. Dann setzt sie ihre Erzählung folgendermaßen fort:

185 Schütze bezeichnet als Hintergrundkonstruktion solche Ausführungen, in denen Erzähler:innen in ihren Darstellungen einen Schritt zurücktreten und mittels Hintergrundkonstruktionen Informationen nachliefern, damit die Zuhörer:innen den Ausführungen folgen können. Mittels beständiger Selbstbeobachtung – und es ließe sich die Fremdbeobachtung (Mimik, Gestik der Zuhörer:innen) hinzufügen – beurteilen die Erzähler:innen im Erzählfortgang die Plausibilität ihrer Erzählungen für ihre Zuhörer:innen. Hintergrundkonstruktionen dienen dazu, den weiteren Fortgang der Ereignis- und Erlebnisabläufe zu plausibilisieren, wobei Schütze zwischen Hintergrunderzählungen, -beschreibungen und -erklärungen unterscheidet (ausführlich Schütze 2016a, S. 67–68). Zur Differenz zwischen Erzählung, Beschreibung und Argumentation bei Schütze siehe auch 3.4.

„Und das hat dann auch gut geklappt. Das war jahrgangsbestes Staatsexamen in (**Bundesland**) und dann stand ja dieses Promotionsangebot von Herrn X im Raum und dann war natürlich der Punkt: ‚Jetzt muss ich’s irgendwie auch finanzieren.‘ Dann hab ich mich auf ne wissenschaftliche Mitarbeiterstelle beworben. Das ging nicht im (**Rechtsgebiet A**), da (Universität) im (Rechtsgebiet A) unglaublich schlecht ausgestattet war in den- was die Mitarbeiter angeht. Dann hab ich mich am (Rechtsgebiet B) Lehrstuhl beworben und mit der Examensnote war’s dann auch- Also sozusagen spielt dann auch meine andere fachliche Ausrichtung auch keine Rolle und dann hab ich die dann einfach bekommen (2s).“ (AA, sA, RW)

Auch AA also verortet, nach ihrer Schilderung eines erfolgreichen Prüfungsvorgangs, ihre Studienleistungen relational, wenn auch in weniger ausführlicher Form als in dem diesen Abschnitt einleitenden Zitat von U, indem sie darauf verweist, dass sie das beste Staatsexamen ihres Bundeslandes absolviert habe. Ausgehend von ihrem erfolgreichen Staatsexamen, das in Form des VB der Rechtswissenschaft gemeinhin nicht nur formal als Bedingung für die Promotion angesehen wird, rekurriert sie auf eben erwähntes und bereits vor dem Examen bestehendes Promotionsangebot. Zudem hebt sie die dafür notwendige Finanzierung hervor (siehe auch ökonomische Sicherheit).

Da der ihr die Promotion anbietende Professor aufgrund seiner Lehrstuhlausstattung keine Mitarbeiterstellen zur Verfügung gehabt habe, bewirbt sie sich auf Mitarbeiterinnenstellen anderer Rechtsgebiete, um sich darüber die Promotion bei Professor X zu finanzieren. Sichtbar wird in diesem Ausschnitt erneut die Bedeutung der Examensnoten innerhalb der Rechtswissenschaft und ein – mit Blick auf die Bedeutung der Noten – relativ großer Kontrast zwischen den Disziplinen. Aufgrund der guten Examensnoten habe die fachliche Ausrichtung der Biografin bei der Bewerbung an einem Lehrstuhl eines anderen Rechtsgebietes keine Rolle gespielt. Dass die Note für die Promotion – an dieser Stelle zwar nicht für das Promotionsangebot und die -betreuung, dafür aber die Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin – schwerer wiegt als die inhaltliche Ausrichtung, deutet sich auch in anderen Interviews an. Dies nicht nur dann, wenn etwa Promovierende lediglich auf der Kenntnis ihrer Noten angefragt werden, sondern auch dann, wenn ihnen zwar die Promotion angeboten wird, ihnen aber gänzlich andere als die eigenen Themen nahegelegt werden. Das Kriterium der Examensnote dominiert dann über das Kriterium der fachlichen Passung, was sich auch über das Modell des oder der Einheitsjurist:innen erklären ließe, bei dem im Verlauf des Studiums eine nur geringe fachliche Spezialisierung erfolgt. Die erst 2003 eingeführte inhaltliche Spezialisierung über den universitären Prüfungsteil läuft dem zwar zuwider, wird aber kaum berücksichtigt. Ihr kommt überdies für dieses Sample kaum Relevanz zu.

Blickt man auf die Rechtswissenschaft, dann zeigt sich also eine spezifische Bewertungskultur mitsamt den erwähnten Charakteristika. Diese Bewertungskultur

wird zwar mitunter rhetorisch kritisch hinterfragt, zugleich aber, zumindest von den Aufsteiger:innen und sofern direkt thematisiert, weitestgehend reproduziert. Dabei ist für die Rechtswissenschaft sowohl die hohe Transparenz – für die jeweiligen Jahrgänge werden Notenskalen öffentlich und für das gesamte Bundesgebiet bereitgestellt – als auch die zeitliche Stabilität des Notenniveaus der letzten Jahrzehnte¹⁸⁶ kennzeichnend. Eine hohe Transparenz und Vergleichsreichweite (historisch¹⁸⁷ und geografisch) sowie die durch eine rigide Bewertungskultur gegebene starke Hierarchisierung führen dazu, dass sich diese Noten besonders als vermeintlich objektive Leistungsindikatoren eignen und soziale Vergleiche nahelegen.

Studienleistungen im Fächervergleich

Vergleicht man die biografische Bedeutung der Studienleistungen für soziale Aufsteiger:innen in beiden Disziplinen, dann lässt sich als Gemeinsamkeit auf deren Relevanz für die Konstitution des Selbstbildes und die späteren Betreuungsverhältnisse verweisen. Über die positiven Bewertungen der Studienleistungen wächst das Zutrauen in die eigenen (akademischen) Fähigkeiten. Zugleich aber sind es diese positiven Bewertungen, von denen ausgehend Professor:innen Promotionsangebote formulieren, die sich wiederum auf das eigene Selbstbild auswirken (siehe auch studentische Hilfskrafttätigkeiten). Dabei allerdings lassen sich zwischen der Rechts- und Erziehungswissenschaft größere Differenzen ausmachen.

In der Rechtswissenschaft dominieren die Noten der Staatsexamina hinsichtlich der Beurteilung von Studierenden. Ihnen wird im Feld hohe Relevanz zugeschrieben, während andere Prüfungsformen kaum gewichtet werden. Dieser Note wird – von Studierenden wie auch Lehrenden – ein hohes Maß von Objektivität attribuiert. Auf Noten bezogene soziale Vergleichsprozesse wiederum

186 Siehe zur Entwicklung der Abschlussnoten der Rechtswissenschaft die Untersuchung von Gaens und Müller-Benedict (2017). Die Autoren untersuchen die Entwicklung der Abschlussnoten von zwölf Disziplinen zwischen 1967 und 2010 und zeigen für Jura (1967–2007), anhand der jährlichen Berichte der Justizminister der Länder, eine weitgehende Konstanz des Notenniveaus auf (Gaens und Müller-Benedict 2017, S. 34). Beim Großteil der anderen untersuchten Disziplinen, eine Ausnahme sind die Magisterstudiengänge Germanistik und Soziologie, ist es über den Untersuchungszeitraum zu einer Verbesserung der Noten, einer „grade inflation“, gekommen (Gaens und Müller-Benedict 2017, S. 73). Damit werden in der Rechtswissenschaft nicht nur die schlechtesten Noten vergeben, auch hat sich zwischen 1967 und 2007 keine nennenswerte Verbesserung ergeben. Eine Ausnahme ist, wie bereits ausgeführt, der universitäre Pflichtteil.

187 Mit Werron und Ringel ließen sich solche Vergleiche als serielle Vergleiche verstehen. Sie bezeichnen damit einen „spezifischen Typus temporalisierter Vergleichspraktiken, der vorliegt, wenn wiederholt *und* [Hervorhebung im Original] regelmäßig stattfindende Vergleichsereignisse sich durch im Kern stabile Vergleichskategorien und -kriterien sowie wechselseitige Verweise miteinander verknüpfen und dadurch eine Serie zusammenhängender Vergleichsereignisse bilden“ (Ringel und Werron 2021).

modifizieren das Selbstbild, indem sich Aufsteiger:innen innerhalb einer vermeintlichen Leistungselite verorten. Dabei finden sich im Material vornehmlich solche sozialen Vergleiche, bei denen die Biograf:innen auf gute bis sehr gute Noten rekurren (können) und aus denen sie ein positives Selbstbild herleiten. Umgekehrt wären indes auch solche Vergleiche denkbar, bei denen die eigenen Leistungen in negativem Licht dastünden und zur Entmutigung führten (siehe dazu die knappen Ausführungen eines Reproduktionsfalls unter 4.4.1). Dass davon nicht berichtet wird, könnte an der Selektivität des Samples liegen, das sich, insbesondere bei den Aufsteiger:innen, durch Rechtswissenschaftler:innen auszeichnet, die äußerst erfolgreiche Staatsexamina absolvierten (siehe dazu die Ausführungen unter 4.4.3).

Die Erziehungswissenschaftler:innen hingegen rahmen vielfältigere Studienleistungen als biografisch relevant, wobei insbesondere die schriftlichen Studienabschlussarbeiten Erwähnung finden. Wenn solche Studienleistungen als Ausgangspunkt von Promotionsangeboten durch Professor:innen markiert werden, dann wird in der Erziehungswissenschaft stärker die inhaltliche Passung zwischen Promotionsstelle und Studienverlauf respektive Studienleistung, etwa der Abschlussarbeit, herausgestellt. Im Material der Erziehungswissenschaftler:innen aber zeigen sich historisch wie auch variierend nach Studiengängen größere Differenzen. Das ältere bayerische und in seiner Benotungskultur stark hierarchisierende Staatsexamen beispielsweise wird stärker in soziale Vergleiche eingebettet. Ansonsten finden sich eher Verweise auf Noten als isolierte Zahlen oder in qualifizierender Form (z. B. „hervorragend“, „sehr gut“). Im vorliegenden Material sind relationale Verortungen über Studienleistungen – und damit explizite soziale Vergleichsprozesse – durch Erziehungswissenschaftler:innen also selten.

Für die interviewten Erziehungswissenschaftler:innen, darauf wurde bereits hingewiesen, dominieren zwei Kontexte, aus denen heraus sich Promotionsangebote ergeben. Der erste dieser Kontexte wurde mit den Studienleistungen in diesem Abschnitt rekonstruiert. Neben der Rekrutierung über Studienleistungen aber stellen im Rahmen der Beschäftigung als Hilfskraft erfolgende Promotionsangebote das zweite dominierende Muster der Erziehungswissenschaftler:innen dar. In der Rechtswissenschaft hingegen spielt dies für die interviewten sozialen Aufsteiger:innen seltener eine Rolle. Im nächsten Abschnitt wird das zweite Muster rekonstruiert: das Promotionsangebot, das sich aus der Beschäftigung als studentische Hilfskraft ergibt.

4.3.4 Studentische Hilfskrafttätigkeit I

Mit Blick auf die Wissenschaftskarriere kommt der Beschäftigung als studentische Hilfskraft eine besondere Bedeutung zu, die über die bereits beschriebene Finanzierung des Studiums hinausgeht (siehe Studienfinanzierung). Im

vorliegenden Material zeigen sich hinsichtlich der Verbreitung der Beschäftigung als studentische Hilfskraft allerdings disziplinäre Unterschiede. Wenngleich sich aus solchen quantitativen Verweisen aufgrund des methodischen Zugangs und der Samplegröße kaum sinnvolle Häufigkeitsaussagen ableiten lassen, so fällt dennoch der höhere Anteil der als studentische Hilfskraft tätigen Erziehungswissenschaftler:innen auf. Von ihnen war ein Großteil bereits als studentische Hilfskraft tätig. Bei den Rechtswissenschaftler:innen hingegen sind solche Beschäftigungsverhältnisse unter den Aufsteiger:innen des Materials eher selten. Sofern sie als studentische Mitarbeiter:innen vor Abschluss der juristischen Ausbildung an einem Lehrstuhl beschäftigt waren, dann – mit wenigen Ausnahmen – nach dem Ersten und vor dem Zweiten Staatsexamen und zumeist vermittelt über ihre Examensnoten. Sie sind dann als wissenschaftliche Hilfskraft oder Mitarbeiter:in und nicht mehr als studentische Hilfskraft zu kategorisieren und haben überdies zu diesem Zeitpunkt mitunter bereits mit der Promotion begonnen.

Der Beginn der Promotion nach dem Ersten Staatsexamen, (teilweise) parallel zum Referendariat und finanziert über Stipendien, das Elternhaus, wissenschaftliche Hilfskraft- oder Mitarbeiterstellen, ist in der Rechtswissenschaft durchaus üblich (siehe Rüthers 1972 für den Zeitraum von 1945–1969; für jüngere Untersuchungen siehe Tesch 2015, S. 51; Schultz et al. 2018b, S. 302). In meinem Datenmaterial divergiert ein solcher Verlauf stark nach Kohortenzugehörigkeit. Die älteren Juraprofessor:innen schlossen nach dem Ersten Staatsexamen ihr Referendariat und das Zweite Staatsexamen an, ehe sie promovierten. Die Bildungsverläufe der Jüngeren indes entsprechen den oben genannten Beschreibungen. Nach ihrem Ersten Staatsexamen begannen sie mit der Promotion und schlossen ihre Dissertationen noch vor oder kurz nach dem Zweiten Staatsexamen ab.

Grundsätzlich ist die Tätigkeit als studentische Hilfskraft mit einer höheren Wahrscheinlichkeit der Promotionsaufnahme verbunden und unter den Hilfskräften sind aus höheren Sozialklassen stammende Personen überrepräsentiert. Darauf verweisen – zumindest in den untersuchten Zeiträumen – unterschiedliche im zweiten Kapitel rezipierte Studien. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen werden allerdings kaum nach Disziplinen differenziert ausgewiesen. Begründet wird die Relevanz der Beschäftigung als studentische Hilfskraft zumeist mit dem Verweis auf die Akkumulation von Sozialkapital und/oder daraus resultierenden Distinktionsgewinnen. Mittels ihrer Hilfskrafttätigkeit, so das Argument, könnten sich Studierende in einem aufgrund steigender Studierendenzahlen zunehmend kompetitiven Feld von ihren Kommiliton:innen abheben und sich damit auch für außerhalb der Wissenschaft verortete Arbeitgeber:innen profilieren. Hinsichtlich der Wissenschaftskarriere werden zudem die sozialisatorischen Auswirkungen der Beschäftigung herausgestellt.

An dieser Stelle wird allerdings die Beschäftigung als studentische Hilfskraft unter dem Aspekt der Verschiebung biografischer Schemata rekonstruiert und dies insbesondere vor dem Hintergrund klassenspezifischer Aspekte. Ich

argumentiere, dass für die Verschiebung der biografischen Schemata von Aufsteiger:innen die Interaktion mit Professor:innen konstitutiv ist. Die an das Studium anschließende Promotionsaufnahme wird wesentlich über diese Sozialbeziehung initiiert und dies nicht nur aufgrund der den Professor:innen zukommenden Funktion als „Career Gatekeeper“¹⁸⁸ (Hamann und Beljean 2021, S. 45). Ihnen kommt überdies wesentliche Bedeutung als autoritativen Anderen und damit für die Modifikation der mit den Selbstbildern in Zusammenhang stehenden biografischen Entwürfe zu.

Dies soll im Folgenden anhand eines Beispiels ausgeführt werden. Es handelt sich dabei um einen Ausschnitt der Stegreiferzählung einer Erziehungswissenschaftlerin. Nachdem sie ihren Studienbeginn problematisiert, berichtet sie davon, dass sie ihre Einstiegsschwierigkeiten durch einen anderen Professor überwunden habe. Seine Lehre hätten ihr den Einstieg ins Studium erleichtert und ihr Interesse am Fach geweckt. Nach ihren Ausführungen zur Wichtigkeit dieses Professors für ihr Studium fährt sie folgendermaßen fort:

„[Dieser Professor] hatte mir dann auch irgendwann einen HiWi-Job angeboten. Also als studentische Hilfskraft bei ihm arbeiten zu dürfen. Das habe ich dann auch sehr gerne angenommen, weil ich es eben sehr interessant fand, in diesen Bereich nochmal genauer reinzugeschauen. Auch eben als studentische Hilfskraft, wenn man dann mal bei der Vorbereitung von Lehre oder eben auch bei der Durchführung von Forschungsprojekten und so weiter dabei ist. Das fand ich eben sehr interessant (1s).“ (L, sW, EW)

L beschreibt in diesem Ausschnitt sehr knapp und unspezifisch das Zustandekommen ihres Anstellungsverhältnisses als studentische Hilfskraft. Das Jobangebot durch einen Professor nimmt sie an, da sie der „Bereich“ näher interessiert habe. Anders als sie beziehen sich andere Aufsteiger:innen noch differenzierter auf die Kontexte, aus denen heraus sich solche Jobangebote ergeben. So erzählen sie etwa von Seminaren, Seminararbeiten oder Klausuren, in deren Zusammenhang sie gefragt worden seien, ob sie als studentische Hilfskraft arbeiten wollen würden. Insofern sind auch diese Hilfskraftangebote verwoben mit Studienleistungen, etwa der Teilnahme an Semindiskussionen, dem Verfassen von

188 Mit dem Begriff „Career Gatekeeper“ bezeichnen Hamann und Beljean spezifische Gatekeeper, deren Entscheidungen einen direkten Einfluss auf Karriereverläufe in kulturellen Feldern haben. Mit der Abgrenzung vom Begriff des „Gatekeepers“ bringen die Autoren zum Ausdruck, dass „Career Gatekeeper“ einen direkteren Einfluss auf die Besetzung sozialer Positionen haben, während sie unter „Gatekeeper:in“ auch Akteure verstehen, die indirekt Einfluss auf die Besetzung sozialer Positionen beziehungsweise die Ressourcenverteilung eines Feldes haben (Hamann und Beljean 2021, S. 45). Für die Beschreibung von Professor:innen ist in der Hochschulforschung allerdings der Begriff der Gatekeeper gängig, wenngleich der Begriff der Career-Gatekeeper aufgrund ihres direkten Einflusses auf die Stellenbesetzung an dieser Stelle adäquater erscheint (vgl. 4.5.2).

Seminar- oder Examensarbeiten und den Klausurergebnissen. Dass solche Hilfskrafttätigkeiten durch die Bewerbung auf ausgeschriebene Stellen zustande kämen, findet sich indes im vorliegenden Material nicht.

Die Konstitution des Arbeitsverhältnisses durch Angebote von Professoren ist in den Erzählungen typisch, entspricht aber auch jüngeren Untersuchungen über die Rekrutierung von studentischen Hilfskräften im Allgemeinen. Schneickert differenziert zwar nur bedingt nach Disziplinen, indem er auf der einen Seite Natur- und Ingenieur- und auf der anderen Seite Geistes- und Sozialwissenschaften zusammenfasst. Seine Studie zeigt aber, dass in den Geistes- und Sozialwissenschaften mit 46,2 % fast die Hälfte der befragten studentischen Mitarbeiter:innen¹⁸⁹ persönlich angesprochen wurden (Schneickert 2013, S. 127). Lediglich ein Drittel habe die Stelle über Ausschreibungen erhalten, 5,2 % sich nach Stellen erkundigt und 11,1 % die Stelle über informelle Wege erhalten (4,5 % „Sonstiges“).¹⁹⁰ Da mir diesbezüglich keine anderen historischen und/oder fächerspezifischen Untersuchungen vorliegen, lässt sich diese Untersuchung zwar nur als Indiz heranziehen. Sie deutet aber an, dass die persönliche Rekrutierung studentischer Mitarbeiter:innen, sollte sich dies im Zeitvergleich nicht grundsätzlich geändert haben, eher der Normalfall ist.

L geht an dieser Stelle nicht näher auf den Kontext des Zustandekommens des Angebots der Hilfskrafttätigkeit ein. Sie führt aber aus, dass sie die Stelle angenommen und für den Professor als Hilfskraft gearbeitet hat. Unmittelbar an das vorherige Zitat anschließend fährt sie wie folgt fort:

„Am Ende des Studiums gabs noch mal eine interessante Situation oder interessantes Gespräch meine ich. Ich war bis zum Schluss ja unentschlossen, ob ich in die Schule gehe oder nicht. Hatte mir, um bessere Chancen auch in der Wirtschaft zu haben, mir überlegt eventuell ein Doppeldiplom abzulegen. Also, den Diplom-Kaufmann. Also, das BWL-Studium quasi zu absolvieren und den Diplomkaufmann gleichzeitig zu erwerben oder diesen Abschluss zu erwerben. Und hatte mein Studium damals in dem

189 Schneickert benutzt den Begriff der studentischen Mitarbeiter:innen und bezeichnet damit „von einer Hochschule oder Forschungseinrichtung angestellte Studierende, die auf Stundenbasis Hilfskrafttätigkeiten für Forschung und Lehre und hiermit zusammenhängende Verwaltungstätigkeiten ausführen“ (Schneickert 2013, S. 11). Er grenzt den Begriff ab vom Terminus studentische Hilfskräfte, da dieser Begriff erstens in seiner Herkunft auf das aus dem Ersten und Zweiten Weltkrieg stammende Wort des „Hilfswilligen“ verweise und zweitens keine Differenzierung zwischen Mitarbeiter:innen mit oder ohne Abschluss erlaube.

190 Ähnliche Befunde stellt Kahlert für die Rekrutierung von Promovierenden heraus. In ihrer Studie über die Chemie und Politikwissenschaft spielen formalisierte Rekrutierungsverfahren „in den Interviews mit den Hochschullehrenden nur eine untergeordnete Rolle“ (Kahlert 2016, S. 219). Sie würden nur dann auf solche Rekrutierungsverfahren zurückgreifen, wenn sie selbst keine geeigneten Kandidaten kennen oder aufgrund formaler Bestimmungen dazu gezwungen würden.

Wahlbereich so ausgelegt, dass ich das ohne Probleme hätte mir eben auch für diesen Diplomkaufmann hätte anrechnen lassen können, all das, was ich gemacht habe. Das Einzige was ich noch hätte machen müssen, wäre eine Vorlesung in Wirtschaftsinformatik und ich hätte eine zweite Diplomarbeit schreiben müssen, weil man sich eine Arbeit nicht für zwei Studienabschlüsse anerkennen lassen kann, sondern es bedarf immer einer eigenen Arbeit.“ (L, sW, EW)

Die von ihr als „interessante Situation“ beziehungsweise „interessantes Gespräch“ eingeleitete Passage ließe sich mit Schütze als „dramatische Situation“ bezeichnen, ein aus vier Elementen bestehendes elaboriertes Darstellungsverfahren. Dramatische Situationen bestehen aus *erstens* einer Ankündigung der szenischen Darstellung, *zweitens* der Skizzierung der Ausgangsbedingungen, *drittens* der Durchführung des Darstellungskerns und *viertens* der Darstellung des Ausgangs (Schütze 1984, S. 100–102). Schütze argumentiert, dass dramatische Situationen entweder Ereignis- oder Erlebnishöhepunkte innerhalb dargestellter Prozessstrukturen des Lebensablaufs darstellen oder entscheidende Wendepunkte zwischen Prozessstrukturen des Lebensablaufs markieren.

Der so als dramatische Situation verstandene Ausschnitt beginnt also mit der Ankündigung der szenischen Darstellung, wenn die Erzählerin auf eine „interessante Situation“ verweist, und setzt sich fort mit der Skizzierung der Ausgangsbedingung, in dem der für den Zuhörer relevante Kontext einführt wird. Dieser Kontext besteht darin, dass die Erzählerin ihr Studium auf ein Doppeldiplom ausgerichtet hatte, um sich sowohl Arbeitsmarktchancen in der „Wirtschaft“ als auch als Lehrerin aufrecht zu erhalten, wobei der Beruf als Lehrerin an anderer Stelle biografisch vornehmlich als „eine Rückfalloption“ mit großer beruflicher Sicherheit bezeichnet wird. Der Abschluss eines „Diplomkaufmanns“ hätte allerdings, trotz Anrechenbarkeit der absolvierten Seminare, eine zweite Diplomarbeit vorausgesetzt.

Die Schilderung der Ausgangsbedingung führt den Kontext einer Entscheidungssituation ein. L wägt ab zwischen dem Weg in die „Wirtschaft“ und dem Beruf als Schullehrerin, wobei ihre Chancen in der Wirtschaft – so die Überlegung – durch den Abschluss als „Diplomkaufmann“ steigen würden. An diese Darstellung der Ausgangsbedingungen anschließend fährt sie mit der Durchführung des Darstellungskerns fort:

„Und da habe ich damals dann eben mit diesem Professor, bei dem ich dann ja auch arbeitete, auch einmal drüber gesprochen und überlegt, zeitlich, wie es weitergeht und vom Thema her und dass ich da eben überlege auch noch eine zweite Diplomarbeit zu schreiben. Und in dem Gespräch hatte er mich dann gefragt, ob ich die Zeit nicht lieber nutzen möchte, um an einer Dissertation zu schreiben, ja. Spätestens da habe ich dann ernsthafter angefangen darüber nachzudenken, ob das vielleicht auch etwas sein **könnte**. Also, vorher habe ich da sicherlich auch schonmal etwas drüber nachgedacht,

so rein käme das überhaupt mal in Betracht oder nicht, weil man ja auch von Anderen auch immer mal wieder darauf angesprochen wird, willst du da nicht nochmal weitermachen. Also, weil das Studium eben auch sehr gut lief, ich hatte es nachher mit einem Schnitt von 1,2 abgeschnitten, das Hauptstudium. Und dann denkt man natürlich schon nochmal darüber nach. Aber es war für mich noch so'n nicht wirklich fassbares Ziel, also es kam für mich noch nicht so wirklich in Frage.“ (L, sW, EW)

In der „Durchführung des Darstellungskerns“ der „dramatischen Situation“ erzählt L, dass sie sich in einem Gespräch an den Professor wandte, der sie als Hilfskraft beschäftigte. In diesem Gespräch schilderte sie ihm den Kontext der soeben dargelegten Entscheidungssituation, woraufhin er eine weitere Handlungsmöglichkeit einführt. Sie könne doch, statt eine zweite Diplomarbeit zu verfassen, die Zeit für das Schreiben an einer Dissertation nutzen. Damit wird ihr der Professor nicht nur zum biografischen Berater in einer bestehenden Entscheidungssituation. Auch erweitert er mit dem Hinweis auf die Promotion den beruflichen Möglichkeitsraum – neben der Arbeit als Schullehrerin oder dem Weg in „die Wirtschaft“. Dieses Nahelegen der Promotion im Gespräch habe dazu geführt, dass L eine Promotion ernsthaft erwogen habe.

Nun lässt sich anhand dieses Ausschnitts die Verwobenheit unterschiedlicher Aspekte ausmachen, die für das – wie sie sagt – ernsthafte Nachdenken über das Promovieren konstitutiv sind. Erstmals sei L aufgrund ihrer sehr guten Noten im Hauptstudium „von Anderen“ – hier ist eine naheliegende Lesart, dass es sich bei diesen „Anderen“ um Kolleg:innen am Lehrstuhl handelt, wenngleich an keiner Stelle näher darauf eingegangen wird – darauf angesprochen worden, ob sie promovieren („weitermachen“) wolle. Das habe zwar dazu geführt, dass sie „sicherlich auch schon mal etwas darüber“ nachgedacht hätte, gleichwohl zeigt sich die Vagheit dieser Überlegungen nicht nur im Inhalt ihrer Aussage, sondern schlägt sich auch sprachlich nieder („auch schon mal etwas“). Die im Zusammenhang mit ihren sehr guten Noten stehenden Nachfragen und Nahelegungen durch Andere hätten somit zwar zum vagen Nachdenken über eine Promotion geführt, darin habe aber kein „wirklich fassbares Ziel“ bestanden. Erst die Nahelegung der Promotion durch den Professor, bei dem sie als Hilfskraft tätig war, habe zu einem „ernsthaften“ Nachdenken über diese Handlungsoption beigetragen. Die biografische Bedeutung seines Promotionsangebots wird, abseits von der ausführlichen Wiedergabe dieser „dramatischen Situation“ in der Stegreiferzählung, auch in Abgrenzung von „den Anderen“ deutlich. Nicht nur fehlt es an einer expliziten Ausführung dazu, wer diese Anderen gewesen seien. Auch ist es erst die Nahelegung durch den Professor und die darin implizit enthaltene Bewertung ihrer akademischen Kompetenzen, durch die aus einer vagen eine ernsthafte Beschäftigung mit der Promotion erwächst.

Die sich hier manifestierende Unterscheidung in der Relevanz „der Anderen“ und des Professors ließe sich mit Gert und Mills als eine Differenz von

signifikanten und autoritativen Anderen interpretieren. Als signifikante Andere wurden Personen definiert, deren Bewertungen in der Selbstbewertung und dem Selbstbild reflektiert werden. So werden die, auch mit ihrer Note in Zusammenhang stehenden, Bewertungen der Anderen durchaus im Selbstbild reflektiert. Gleichwohl wird der Bewertung des Professors und seiner Nahelegung größeres Gewicht beigemessen. Im Hinblick auf das akademische Selbstbild ließe er sich als „autoritativer Anderer“ (Gert und Mills 1970, S. 63) verstehen, eine Person, deren „Bewertungen, Handlungen und Wünsche sanktionierende Kraft haben“ (Gert und Mills 1970, S. 63) und in *besonderer* Weise im Selbstbild reflektiert wird. Zwar wird der Begriff von Gert und Mills abseits des Hinweises auf die sanktionierende Kraft und besondere Weise der Selbstbildreflexion kaum ausgearbeitet. In ihrem Sinne aber werden autoritative Andere an dieser Stelle verstanden als Personen mit besonderer Auswirkung auf das Selbstbild, deren Bedeutsamkeit sich aus einer spezifischen Beziehungskonstellation sowie ihrer Autorität ableitet.

Eine dezidierte Beschäftigung mit Autoritäten findet sich indes bei Popitz, dessen Überlegungen den Vorteil bieten, dass sie, wie diejenigen von Gert und Mills, auf der Mead'schen Konzeption des sozialen Selbst fußen (Popitz 2009, S. 115). Auch Popitz also bezieht sich auf die Annahme, dass soziale Anerkennung konstitutiv für die Selbstanerkennung ist, hebt dabei aber die Bewertungen durch Autoritäten hervor. Die Grundlage der Wichtigkeit autoritativer Bewertungen begründet er mit dem Prestige der Autoritäten und – wenn es um Erwerbsrollen geht – mit ihrer persönlichen Qualifikation. So gelte „[d]er Rat von Personen mit Prestige [...] mehr als der Rat gewöhnlicher Sterblicher“ (Popitz 2009, S. 113). Bei Berufsrollen indes ist es nicht nur das allgemeine Prestige der Autorität, sondern die Anerkennung ihrer persönlichen Qualifikation: „Sein Urteil gilt, weil er sich selbst bewährt hat“ (Popitz 2009, S. 147).¹⁹¹ Anders als bei Popitz aber soll an dieser Stelle auch der spezifischen Beziehungskonstellationen Rechnung getragen werden. Es ist die spezifische Beziehungskonstellation in Verbindung mit der attribuierten Autorität, aufgrund derer autoritativen Anderen ein besonderes Gewicht für das Selbstbild zukommt, nicht die Autorität allein.

So lässt sich exemplarisch anhand dieses Falls die Unterscheidung zwischen signifikanten und autoritativen Anderen veranschaulichen. Unter ‚signifikante Andere‘ werden diejenigen Personen verstanden, deren Einschätzungen im Selbstbild reflektiert werden. Für außerfamiliäre signifikante Andere, genannt wurden bisher etwa (außer-)schulische Peers, lässt sich vornehmlich eine indirekte Beeinflussung der Interviewten rekonstruieren, bei der signifikante Andere durch eigene Aspirationen oder die eigenen Bildungs- und

191 Anderer Autoren schreiben an dieser Stelle von funktionaler Autorität (Hartmann 2011, S. 74), rationaler oder Sachautorität (Roth 2006, S. 19).

Berufspositionierungen als biografische Modelle dienen (können). Vor dem Hintergrund der Einführung dieser Differenzierung lassen sich auch Schullehrer:innen als autoritative Andere verstehen (4.1.1). Autoritative Andere stellen für Aufsteiger:innen zwar mitunter biografische Modelle dar, sie treten allerdings mit Blick auf die Bildungs- und Berufskarrieren über die direkte und explizite Kommunikation von Erwartungen auf, wobei ihre Autorität den von ihnen geäußerten Erwartungen eine besondere Legitimität verleiht. Ihre Einschätzungen und Bewertungen werden deshalb in *besonderer* Weise im Selbstbild reflektiert.

Die Autorität des Professors ist auf der einen Seite mit dem generellen Prestige verbunden, das Professor:innen attribuiert wird. Auf der anderen Seite aber wird seinen Bewertungen wesentliche Relevanz zugeschrieben, weil ihm aufgrund seiner spezifischen Stellung als Professor im wissenschaftlichen Feld überlegener Sachverstand zugerechnet wird.¹⁹² Die Anrufung seiner Autorität zeigt sich auch in der Bezugnahme auf seine Statusposition („diesem Professor“), die der unspezifischen Abgrenzung von „den Anderen“ gegenübersteht. Die Unterscheidung in eine Prestige- und eine Sachautorität ist eine analytische und neben der Autorität lässt sich mit der spezifischen Beziehungskonstellation ein weiterer Grund für die herausgehobene Relevanz des Selbstbildes von L anführen. So deutet bereits der Einbezug des Professors durch L als biografischer Berater bei der Entscheidung über die eigene berufliche Zukunft auf eine affektuelle Beziehung hin. Aber auch wenn sich konstatieren lässt, dass seiner Bewertung größere Relevanz zugeschrieben wird, kumulieren dennoch die in der Nahelegung der Promotion (impliziten) Fremdbewertungen sowohl „der Anderen“ als auch des Professors. Sie führen, dies zeigt sich in der das Zitat abschließenden „Darstellung des Ausgangs“, in der die Bedeutung der „dramatischen Situation“ für den biografischen Gesamtprozess herausgestellt wird, schlussendlich zur Entscheidung für eine Promotionsaufnahme:

192 Wer Autorität erhält, unterscheidet sich nach Popitz hinsichtlich der historischen Gesellschaftsformationen. In traditionellen Gesellschaften wäre Autorität weitgehend institutionalisiert gewesen und an den Inhaber einer gesellschaftlichen Stellung gebunden. Diese institutionalisierten Autoritäten hätten allerdings an Gewicht verloren und seien in ihrer Dominanz abgelöst worden von persönlichen Autoritätsbeziehungen – wenngleich institutionelle Rahmenbedingungen weiterhin bestehen blieben. Diese persönlichen Autoritätsbeziehungen seien biografisch relativ frei wähl- und kündbar, wenn „auch hier sozialstrukturelle Bedingungen gewisse Grenzen und Wahrscheinlichkeiten [setzen], etwa Stand und Klasse“ (Popitz 2009, S. 138). Wenn es um die Berufsrollen geht, dann ist es „das fachlich kompetente Vorbild, der Meister, der hervorragende Köhner“ (Popitz 2009, S. 147), dem eine besondere Autorität zugeschrieben wird. Im Fall von Professor:innen überschneiden sich gesellschaftliche und funktionale Autorität allerdings. Nicht nur wird ihnen ein hohes gesellschaftliches Prestige zugeschrieben, auch ist die Annahme verbreitet, dass besonders kompetente Wissenschaftler:innen zu Professor:innen ernannt werden.

„Aber dann eben mit diesem Gespräch habe ich da schon ernsthafter drüber nachgedacht und mich letztlich dann ja auch entschieden das zu machen.“ (L, sW, EW)

Was sich an dieser Stelle nicht zeigt, sich aber mit dem „letztlich dann ja auch entschieden“ bereits andeutet, sind weitere mit dem Promotionsangebot einhergehende Abwägungen, die nicht zuletzt Fragen der Finanzierbarkeit betreffen (siehe ökonomische Sicherheit). Im Fall von L ist es darüber hinaus so, dass sie schlussendlich bei einem Kollegen des Professors promoviert, da ihr dieser eine Mitarbeiterinnenstelle anbieten konnte. Dennoch zeigt sich an dieser wie auch an diversen anderen Stellen im Material, dass solche sich aus der Anstellung als studentische Hilfskraft ergebende Promotionsangebote, vornehmlich bei den Aufsteiger:innen (zur Ausnahme siehe 4.4.4), zu einer Modifikation des Selbstbildes und damit einhergehend auch zur Modifikation biografischer Entwürfe führen. Vor allem die Einschätzungen und Bewertungen von Professor:innen, seltener diejenige von Peers, wird diesbezüglich in den Erzählungen hervorgehoben.

Anhand des vorausgehenden Ausschnitts wurde die Modifikation des Selbstbildes durch Bewertungen von konkreten und insbesondere einem autoritativen Anderen rekonstruiert. Deren Bewertungen und die sich daraus ergebende Modifikation des Selbstbildes haben sich in Interaktionszusammenhängen im Studium und in der Beschäftigung als studentische Hilfskraft ergeben und zu einer Verschiebung biografischer Schemata geführt. Es sind in diesem Fall also vor allem die Beschäftigung als studentische Hilfskraft und sich daraus konstituierende Sozialbeziehungen, aus denen heraus eine Promotionsaufnahme begründet wird.

Allerdings finden sich ähnliche Mechanismen für das Zustandekommen von Promotionsaufnahmen auch außerhalb von Beschäftigungsverhältnissen als studentische Hilfskräfte. Das heißt, dass sich die Sozialbeziehungen zwischen Professor:innen und den späteren Promovierenden, die dann zu ähnlichen Nahelegungen einer Promotion oder konkreten Promotionsangeboten führen, in anderen Kontexten konstituieren. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass im Material für die Aufsteiger:innen der Rechtswissenschaft der Examensnote größeres Gewicht zukommt, für die Aufsteiger:innen der Erziehungswissenschaft hingegen der Examensarbeit. Über die Examensarbeit hinaus ist es insbesondere die Beschäftigung als studentische Hilfskraft, aus der heraus sich Promotionsangebote ergeben. Zwar ist auch für Rechtswissenschaftler:innen typisch, dass sie ihre Promotionsaufnahme darstellen als an ein Angebot eines Professors anschließend. Allerdings unterscheiden sich die Kontexte des Zustandekommens von Sozialbeziehungen im Material typischerweise zwischen den Disziplinen.

4.3.5 Übergang in die Promotion I

In den vorherigen beiden Abschnitten zu den Studienleistungen und zur Beschäftigung von studentischen Hilfskräften wurden die von den Aufsteiger:innen typischerweise dargestellten biografischen Verläufe rekonstruiert, die zu einem Promotionsangebot durch Professor:innen führten. Es wurde aufgezeigt, dass aus Kontexten von Studienleistungen (Seminaren, Examen, Studienabschlussarbeiten) oder der Beschäftigung als studentische Hilfskraft heraus Promotionsangebote formuliert werden. Aus den sehr guten Studienleistungen wie auch damit zusammenhängenden Bewertungen durch signifikante bzw. autoritative Andere, aber auch aus den damit durchaus verwobenen sozialen Vergleichsprozessen heraus, modifizieren sich die Selbstbilder der sozialen Aufsteiger:innen und damit einhergehend biografische Entwürfe. Die Promotion wird so zu einer denkbaren Handlungsalternative. Solcherlei Promotionsangebote dominieren die Stegreiferzählungen. Nur äußerst wenige aufwärtsmobile Professor:innen erzählen, dass sie sich von sich aus auf eine Stelle zur Promotion beworben hätten. Nun sind derartige Nahelegungen durch Professor:innen trotzdem erstens nicht zwingend mit einer Beschäftigungsmöglichkeit, d. h. Mitarbeiter:innenstelle verbunden. Und zweitens ergibt sich aus der Nahelegung auch kein Automatismus zur Promotion. Entsprechend lassen sich aus den Interviews Begründungsfiguren für die Promotionsaufnahme rekonstruieren, wie auch solche, die gegen den Wechsel in andere Felder vorgebracht werden. Hierbei zeigen sich größere Differenzen zwischen den Disziplinen, die nicht zuletzt in Zusammenhang mit dem disziplinären Stellenwert der Promotion stehen.

Beginnen wir mit der Promotion in der Rechtswissenschaft. Wie bereits im zweiten Kapitel ausgeführt, fehlt es nicht nur an systematischen Daten zu Promovierenden insgesamt. Fächerspezifische Auswertungen finden sich noch seltener und vor allem nicht mit Blick auf historische Zeiträume, wie sie für einen biografischen Zugang wünschenswert wären. Für die Rechtswissenschaft konstatiert Tesch gar, „dass einige Studien zwar Auswertungen zu Promovierenden in der Rechtswissenschaft enthalten, keine Studie sich bislang jedoch explizit mit der Rechtswissenschaft befasst hat“ (2015, S. 44). Dennoch lassen sich mit Blick auf die juristische Promotion einige Spezifika festhalten, für die sich vor allem aufgrund vergleichsweise langsamer Veränderungen innerhalb der Rechtswissenschaft historische Beständigkeit vermuten lässt. So wird in der Rechtswissenschaft noch kaum kumulativ promoviert und auch strukturierte Promotionsmöglichkeiten sind bisher rar (Tesch 2015, S. 44–46).

Die Rechtswissenschaft lässt sich, wie beispielsweise auch die Medizin, als „Professionsfakultät“ (Wissenschaftsrat 2012, S. 5) charakterisieren. Damit bezeichnet der Wissenschaftsrat akademische Fächer mit enger „Theorie-Praxis-Verklammerung“. Ihre Promotionen befinden sich in einem starken Spannungsfeld zwischen einer beruflichen Zusatzqualifikation und dem Beginn einer

wissenschaftlichen Laufbahn. Das zeigt sich auch in dem vergleichsweise hohen Anteil der Promotionsaufnahmen von Absolvent:innen der Rechtswissenschaft. Mit 38,6 % liegt der Anteil zwar deutlich hinter den 96,0 % der Medizin und der Fächergruppe Mathe/Informatik/Naturwissenschaften (49,1 %) zurück, liegt aber dennoch weit höher als die 8,0 % der hier kontrastierenden Fächergruppe von Erziehungswissenschaft/Sozialwesen (Jaksztat 2014, S. 293).¹⁹³ Nicht nur die Promotionsaufnahme ist in der Rechtswissenschaft im Fächervergleich überdurchschnittlich hoch, auch der Anteil erfolgreich abgeschlossener Promotionen liegt nach Schätzungen über dem Fächerdurchschnitt (Tesch 2015, S. 51).

Auch die interviewten Jurist:innen greifen diesen Doppelaspekt der Promotion auf und betonen, dass der Beginn der Promotion keineswegs als Beginn einer Wissenschaftskarriere zu verstehen sei, sondern durchaus als Weiterqualifikation mit der, teilweise und in Abhängigkeit der inhaltlichen Ausrichtung, hohe berufliche Erträge¹⁹⁴ verbunden sein können. So führt ein Juraprofessor in seiner Stegreiferzählung und mit Bezug auf seine Entscheidung, nach der Promotion in der Wissenschaft zu bleiben, aus:

„Das war dann allerdings so ne Weichenstellung, weil in Deutschland ist es ja so, dass die Promotion noch eigentlich noch nicht unbedingt die Entscheidung für oder gegen Wissenschaft beinhaltet. Promovieren tun ja noch eine ganze Menge, aber im Grunde genommen trennt sich ja die Spreu vom Weizen erst danach, nicht. Danach muss man sich ja überlegen: Will ich jetzt Wissenschaft als Beruf machen, will ich noch tatsächlich Postdoc-Phase anhängen, um vielleicht es dauerhaft zu schaffen, in der Wissenschaft zu bleiben, oder (1s) setze ich meinen Doktor geschickt ein, um etwas mit etwas besseren Startbedingungen in die Praxis zu gehen.“ (T, sA, RW)

Eine solche Wahrnehmung der Promotion dominiert im Material, nach der für die Rechtswissenschaft erst die Postdoc-Phase die Entscheidung für und den Beginn einer Wissenschaftskarriere darstellt (vgl. 4.5). Der Beginn der Promotion indes wird typischerweise als eine Weiterqualifikation verstanden, bei der allerdings nicht nur höhere Verdienstmöglichkeiten, sondern auch die mit dem Dokortitel einhergehende Anerkennung im Berufsfeld hervorgehoben werden. Dies schließt keinesfalls ein inhaltliches Interesse am Promotionsthema

193 Jaksztat (2014) geht in seiner Untersuchung von Promotionsaufnahmen von einem Zeitraum von bis zu fünf Jahren nach dem Studienabschluss aus.

194 Schröder vergleicht den Median der Einstiegsgehälter von Jurist:innen und führt aus, dass die Jahreseinstiegsgehälter mit Dokortitel um fast 10.000 Euro höher liegen als ohne und dass für die Spitzeneinkommensgehälter ab 100.000 Euro die Promotion notwendige Voraussetzung ist (Schröder 2013, S. 143). Nach einer Auswertung von Heineck und Matthes würde sich eine Promotion monetär vor allem für Rechtswissenschaftler:innen rentieren. Sie gehe mit einem Lohnaufschlag von knapp 27 % einher, weit mehr als in den anderen untersuchten Disziplinen (Heineck und Matthes 2012, S. 94).

aus. Allerdings wird mit Promotionsbeginn typischerweise noch keine Wissenschaftslaufbahn angestrebt. Erst nach der Promotion und mit Beginn der Habilitation verschieben sich die biografischen Entwürfe der Aufsteiger:innen in Richtung einer wissenschaftlichen Laufbahn (siehe unten). Als zu diesem Zeitpunkt typischerweise angestrebte Berufe finden sich im vorliegenden Material vor allem freiberufliche Tätigkeiten als Rechtsanwalt oder Richterin („Zu dem Zeitpunkt wollte ich noch Rechtsanwalt, Fachanwalt für (Rechtsgebiet), sowas in die Richtung, in die beratenden Berufen reingehen. Vielleicht auch Richter“ (U, sA, RW); „Ich wollte eigentlich nach dem Zweiten Staatsexamen und dann nach der Promotion Richter werden“ (S, sA, RW)).

Blickt man vornehmlich auf die Zahlen, dann zeigt sich eine große Differenz zwischen der Promotion in Jura und derjenigen in der Erziehungswissenschaft. So sind, wie schon oben angedeutet, die Promotionsquoten der Erziehungswissenschaft gering, nicht nur im Vergleich zur Rechtswissenschaft (Jaksztat 2014). Anders als die Promotion der Rechtswissenschaft, die als berufliche Weiterqualifikation mit steigenden Berufs- und Einkommenschancen verbunden ist, sei die Promotion in der Erziehungswissenschaft „als wissenschaftsexternes Qualifikations- und Statusmerkmal in vielen erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern nicht bedeutsam [und wird] teilweise sogar als ‚Karrierehemmnis‘ angesehen“ (Rauschenbach et al. 2005, S. 150).

Gleichzeitig aber gilt für die Erziehungswissenschaft, dass sie für Wissenschaftler:innen mit anderen disziplinären Qualifikationen hinsichtlich ihrer Professur recht offen ist. Damit kontrastiert sie mit der rechtswissenschaftlichen Rekrutierungspraxis. Dort rekrutieren sich die Professor:innen fast ausschließlich aus studierten Jurist:innen. Insofern greift es zu kurz, wenn lediglich die Promotionen aus der Erziehungswissenschaft betrachtet werden. Bezieht man sich hier auf die relativ junge Studie von Jaksztat (2014, S. 293) und vergleicht die Fächerkonglomerate von Sozialwesen/Erziehungswissenschaft mit einer Promotionsaufnahmequote von 8,0 % mit den Sozialwissenschaften – ausgehend von der Annahme, dass sich auch aus ihnen spätere Professor:innen der Erziehungswissenschaft rekrutieren könnten –, dann zeigen sich recht deutlich Unterschiede. Immerhin beträgt die Promotionsaufnahmequote in dieser Fächergruppe 24,2 %.

Bei allen Schwierigkeiten der Datenlage, so finden sich kaum historische Untersuchungen und insgesamt nur wenige vor allem fächerspezifische Daten zur Promotion, lassen sich dennoch recht deutliche Differenzen zwischen der Rechts- und Erziehungswissenschaft hinsichtlich der Promotion festhalten. Während die Promotion in der Rechtswissenschaft zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Weiterqualifikation changiert und keineswegs vornehmlich als Beginn einer wissenschaftlichen Laufbahn angesehen wird, kommt ihr in der Erziehungswissenschaft abseits der wissenschaftlichen Qualifikation eher geringe Bedeutung zu und wird teilweise gar als „Karrierehemmnis“ angesehen.

Unabhängig von diesen zumeist jüngeren Statistiken zeigt sich mit Blick auf die interviewten Erziehungswissenschaftler:innen, dass auch sie den Promotionsbeginn biografisch nur bedingt als Beginn einer Wissenschaftskarriere verstehen. Zwar verorten sie ihre Promotion überwiegend durchaus als Forschungstätigkeit und weniger als berufliche Zusatzqualifikation, aber dass der Promotionsbeginn eine biografische Ausrichtung auf die Professur bedeuten würde, wird kaum artikuliert. Für eine solche biografische Perspektive auf die Promotion kann exemplarisch folgender Ausschnitt aus einer Stegreiferzählung einer Erziehungswissenschaftlerin gelten:

„Und dann war für mich biografisch klar, ich mache jetzt erstmal meine Promotion. Und dann sehen wir weiter. In dem Erstgespräch, das wir damals geführt haben, hat (Vorname des Betreuers) gesagt: ‚Überleg dir das **gut**. (3s) Lehrer werden gebraucht, da verdienst du deine Brötchen, kommst jetzt gut unter. Hier weiß ich: Wissenschaft ist ein schwieriges, hartes Brot. Und das, was wir, was ich hier speziell tue, da kräht kein Hahn nach.‘ Und damals war das auch so, also der war zwar in seinen Kreisen bekannt, aber der stand überhaupt nicht im Erziehung-, im Mittelpunkt dessen, was breit erziehungswissenschaftlich diskutiert worden ist oder so. Aber ich habe mir, ich habe immer gedacht: ‚Ach, Promotion und dann gucken wir mal weiter, was ich damit mache.‘“ (K, sA, EW)

K promoviert, so stellt sie es dar, keineswegs in langfristiger Ausrichtung auf eine wissenschaftliche Karriere, wie auch insgesamt nicht mit Blick auf eine spezifische berufliche Ausrichtung. Die Schwierigkeiten einer Wissenschaftskarriere, so rekapituliert es die Erzählerin, werden ihr im Erstgespräch mit ihrem Betreuer eindrücklich dargelegt und auf die Vorzüge des Lehramtsberufs (Sicherheit) hingewiesen. Statt die Promotion als biografischen Beginn einer Wissenschaftslaufbahn zu verstehen, betont K ihre biografische Offenheit („Und dann gucken wir mal weiter, was ich damit mache“).

Bezieht man die im zweiten Kapitel referierten Forschungsergebnisse zu sozialen Aufstiegen ein, dann lässt sich eine solche schrittweise biografische Ausrichtung als Aufstiegspezifikum deuten. El-Mafaalani (2012, S. 326) schreibt von einem fehlenden, wengleich für den Aufstieg funktionalen Aufstiegsplan und auch Schmeiser (1994) beschreibt den akademischen Karriereverlauf von Aufsteiger:innen als einen „Treppenaufstieg“, bei dem sich die akademische Karriere stufenweise entwickle. Schmeiser bezieht sich damit zwar nicht nur auf die Entwicklung der Karriereambitionen, sondern auch auf eine berufliche Doppelorientierung, bei der einmal erreichte berufliche Stellungen als Rückfalloption im Falle eines Scheiterns der akademischen Karriere dienen können. Aber auch dies gilt mit Blick auf einen Großteil der interviewten Erziehungswissenschaftler:innen, da sie auf Lehramt studierten. Von ihnen sind zwar nur wenige anschließend in den Vorbereitungsdienst gegangen, ehe sie zurück an die

Hochschule wechselten. Stattdessen haben sich die meisten nach dem Examen dafür entschieden (vorerst) in die Wissenschaft zu gehen und eine Promotion aufzunehmen, wenngleich ihnen der Lehrer:innenberuf bisweilen als „Rückfalloption“ diente, die biografische Sicherheit vermittelte: „Und das kann man eben über diese Rückfalloption, dann geht man halt zur Not in die Schule, sehr gut zur Not dann eben auch absichern“ (L, sA, EW).

Vier Begründungsfiguren der Promotionsaufnahme

Mit Blick auf die Promotionsaufnahme finden sich nicht nur Begründungsfiguren, die für die Promotion ins Feld geführt werden, sondern auch solche, die gegen andere Handlungsalternativen vorgebracht werden. Es geht damit um den beruflichen Möglichkeitsraum. Auch wenn sich solche Begründungsfiguren grundsätzlich für Befragte beider Disziplinen rekonstruieren lassen, so werden sie von Rechtswissenschaftler:innen eher für Entscheidungen nach der Promotion angeführt (siehe 4.5), eben weil die Promotion selbst noch stärker als berufliche Weiterqualifikation verstanden wird. Im Sample der Erziehungswissenschaften dominieren ehemalige Lehramtsstudent:innen. Für sie bedeutet die Promotionsaufnahme – zumindest vorerst – zumeist die Entscheidung gegen das Lehramt. Es soll an dieser Stelle also nicht nur um die Entscheidung für die Promotion, sondern auch um die Entscheidung gegen das Lehramt beziehungsweise den weiteren (berufs-)biografischen Möglichkeitsraum gehen.

Richtet man die Aufmerksamkeit nun auf die Promotionsaufnahme, dann lassen sich im Kern vier, durchaus miteinander verwobene und von den Biograf:innen unterschiedlich gewichtete, Begründungsfiguren rekonstruieren. Die erste Begründungsfigur bezieht sich auf die berufliche Tätigkeit selbst und dort entweder auf die inhaltliche Dimension der Promotion, d.h. eine vertiefende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, oder aber die Abgrenzung zu den Inhalten anderer beruflicher Möglichkeiten wie auch die Arbeitsmarktsituation. In der zweiten Begründungsfigur stehen die ökonomischen und vertraglichen Rahmenbedingungen der Promotionsstelle im Vordergrund. Die dritte Begründungsfigur bezieht sich auf das zukünftige Arbeitsumfeld. Schließlich verweist die vierte Begründungsfigur auf die Promotion als Kapital (Bourdieu 2005b), sowohl in Form institutionalisierten kulturellen Kapitals (berufliche Weiterqualifikation) als auch als symbolisches Kapital (Prestige).

1. Berufliche Tätigkeit: Wissenschaftliches Arbeiten und der Raum beruflicher Möglichkeiten

Die erste Begründungsfigur bezieht sich auf die berufliche Tätigkeit selbst. Unterscheiden ließe sich dabei des Weiteren erstens zwischen dem wissenschaftlichen Arbeiten als erwünschter berufliche Tätigkeit oder zweitens – in relationaler

Dimension – dem wahrgenommenen beruflichen Möglichkeitsraum wie auch drittens der wahrgenommenen Arbeitsmarktsituation.

Der erstgenannte Aspekt bezieht sich also auf die berufliche Tätigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens. Das wissenschaftliche Arbeiten und die damit verbundenen Aspekte sind es hier, mitunter in relationalem Bezug zum beruflichen Möglichkeitsraum, die als Begründungsfigur angeführt werden. Dafür lässt sich folgender Abschnitt einer Erziehungswissenschaftlerin, die auf Lehramt studierte, heranziehen. Nachdem sie in ihrer Stegreiferzählung die Phase des Studiums schilderte, das sie sich unter anderem durch eine Nebenerwerbstätigkeit als Nachhilflehrerin finanzierte, berichtet sie anschließend von ihren Überlegungen am Ende des Studiums:

„So, und am Ende meines Studiums (1s) rückte dann so die Erkenntnis immer näher, dass ich gar nicht Lust hab ins Referendariat zu gehen, weil ich (3s) warum eigentlich. Ich konnte mir das nicht vorstellen in diese (1s) also die F- die ich glaub die wissenschaftliche Freiheit, die persönliche Freiheit im Studium hat mir echt gut (lacht) gefallen. Und die Vorstellung (1s) jetzt in so'n Korsett zu gehen und sowas ganz anderes in so'n anderes Bezugssystem zu kommen, hat mich schon beschäftigt. Ich hätte das gemacht, so ist es nicht, aber es war überhaupt nicht, es zeichnete sich für mich immer mehr ab: ‚Das ist nicht mein Wunsch. Als ich meine Examensarbeit geschrieben habe, die habe ich in (Disziplin) geschrieben, ne (Inhalt) Arbeit, hat mir ganz viel Spaß gemacht, fand ich toll und dann habe ich gedacht: ‚Boah, ich möchte gerne wissenschaftlich arbeiten, das ist eigentlich ganz toll.‘“ (K, sA, EW)

Anhand dieses Zitats von K lässt sich auf zwei miteinander verwobene Aspekte hinweisen. In ihrer Ausführung wird ein sich im Studienverlauf verändernder Berufswunsch sichtbar, der, nach einem an die Examensarbeit anschließenden Promotionsangebot, den Beginn einer akademischen Laufbahn begründet. Den veränderten Berufswunsch führt K auf zwei Aspekte zurück. Zum einen habe sie im Studienverlauf die Autonomie des Studiums zu schätzen gelernt, die für sie im Gegensatz zum „Korsett“ der Schule als Bezugssystem gestanden habe. Von der Schule indes und dem Beruf der Lehrerin habe sie sich distanziert. Zum anderen habe sie im Schreibprozess der Examensarbeit eine Freude am wissenschaftlichen Arbeiten entwickelt. K verortet ihre Entscheidung damit im beruflichen Möglichkeitsraum, wenn sie das wissenschaftliche Arbeiten dem Lehramt gegenüberstellt und auch aus der Ablehnung der Lehramtstätigkeit heraus den Wunsch zum wissenschaftlichen Arbeiten formuliert.

Solche Abwägungen zwischen dem Lehramt und der wissenschaftlichen Arbeit sind im Material, auch aufgrund des hohen Anteils von Erziehungswissenschaftler:innen, die ein Lehramtsstudium absolvierten, typisch. Typisch ist indes auch, dass die Lehramtstätigkeit selbst biografisch weniger als Wunschberuf, sondern als eine pragmatische Studiengangentscheidung mit anschließend hoher

beruflicher Sicherheit dargestellt wird. Die Entscheidungen für die Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen werden zumeist vor dem Beginn des Referendariats getroffen und haben biografisch eher vorläufigen Charakter, da das Lehramt weiterhin als „Rückfalloption“ begriffen wird.

Nur selten wechseln die Professor:innen des vorliegenden Materials nach der Tätigkeit als Lehrer:innen zurück in die Wissenschaft, dann begründet über einen „Praxischock“:

„Also (1s) dieses Gefühl, fertig gemacht zu werden, von so ner Bande siebte- siebter Jahrgang. Das war die richtig harte Pubertätszeit und auf der anderen Seite bei einigen irgendwelche Eindrücke hinterlassen zu haben, das war so diese Gemengelage, die mir da in Erinnerung geblieben ist. Und wie gesagt, ich war dann ja nur kurzzeitig Lehrer, ein Jahr. Und dann hatte ich aber auch keine Lust mehr und dann bin ich in ein Forschungsinstitut gewechselt, wo ich eigentlich so meine Vorlieben (2s) austoben konnte.“ (F, SA, EW)

F rekurriert in diesem Ausschnitt seiner Stegreiferzählung auf Erfahrungen aus seiner einjährigen Tätigkeit als Lehrer, nach der er – aufgrund stark negativer Erfahrungen („fertiggemacht“) – an ein Forschungsinstitut wechselt. Für den Wechsel an dieses Forschungsinstitut allerdings sei seine frühe Lebenszeitverbeamtung biografisch relevant gewesen, die ihm „natürlich eine Art von Freiheit und Sicherheit dann vermittelt [habe], dass [sein] Risikoverhalten deutlich angestiegen ist“. Ausgehend von dieser einjährigen Praxiserfahrung und seiner Lebenszeitverbeamtung, die beim Wechsel in ein Forschungsinstitut in ein Hochschulbeamtenverhältnis überführt worden sei, wechselte er an ein Forschungsinstitut, an dem er seine „Vorlieben austoben konnte“. Hier zeigt sich also gewissermaßen die andere Seite des Abwägens zwischen beruflicher Sicherheit und dem Wunsch des wissenschaftlichen Arbeitens. Erst die Lebenszeitverbeamtung habe ihm die Sicherheit vermittelt, seinem beruflichen Wunsch nachzugehen, wobei die Möglichkeit der Überführung eines Lehrerbeamtenverhältnisses in ein Hochschullehrerbeamtenverhältnis als historisches Spezifikum erscheint.

Während in den beiden vorherigen Beispielen zwischen der Lehramtstätigkeit und dem Wunsch des wissenschaftlichen Arbeitens abgewogen wird, stellt die wissenschaftliche Tätigkeit im folgenden Beispiel eine Reaktion auf die wahrgenommene Arbeitsmarktsituation dar. Das Fehlen wahrgenommener (attraktiver) beruflicher Alternativen ist es mitunter, das als Begründung für die an den Hochschulabschluss anschließende Tätigkeit in der Wissenschaft angeführt wird, weniger aber das unbedingte Interesse an einer akademischen Laufbahn oder der wissenschaftlichen Tätigkeit selbst. So führt eine studierte Psychologin und spätere Erziehungswissenschaftler aus:

„Und (3s) es ging jedenfalls relativ nahtlos dann erstmal so (2s) in diesen Wissenschaftsbetrieb rein, was ja gar nicht meine Absicht gewesen war. Aber es gab nirgendwo mehr Stellen direkt an den Schulen. Es gab nur eine einzige Aussicht, und zwar in (Stadt). (Name) war damals Senator dort, der Bildungssenator, und der wollte Lehrerstellen, unbesetzte Lehrerstellen umwidmen für solche Psychologen. Da habe ich mich dann auch beworben, weil mein lieber Mann inzwischen schon sich auf die (Stelle in Stadt) beworben hatte, aber das wurde nichts.“ (G, sA, EW)

G beschreibt ihren Übergang in den „Wissenschaftsbetrieb“ also als alternative Lösung zu ihrem eigentlichen beruflichen Wunsch – der Arbeit als Schulpsychologin. Diesen Wunsch, so stellt sie es in der vorgängigen Stegreiferzählung dar, habe sie während des Studiums und in Zusammenhang mit ihrer politischen Arbeit entwickelt. Da es aber zum Zeitpunkt ihres Studienabschluss „nirgendwo mehr Stellen“ als Schulpsychologin gab beziehungsweise ihre Bewerbung auf eine der wenigen Stellen scheiterte, habe sie ihre Erwerbstätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin begonnen. Dabei wird lediglich mit Bezug auf dieses Zitat nicht deutlich, dass sich G in ihrer Berufswahl keinesfalls nur an ihrem hier erwähnten Mann orientiert. Sie selbst beginnt eine Stelle in einer anderen Stadt. Insofern lässt sich die berufliche Entscheidung in diesem Fall auch als Anpassung an den Arbeitsmarkt verstehen und der Beginn der späteren Wissenschaftskarriere gewissermaßen als Verlegenheitslösung.

Bezüglich des Übergangs in die Promotion und eine auf die berufliche Tätigkeit abzielende Begründungsfigur lassen sich also unterschiedliche Aspekte rekonstruieren. Auf der einen Seite wird das wissenschaftliche Arbeiten als Wunschberuf angeführt beziehungsweise als im Raum beruflicher Möglichkeiten vergleichsweise attraktivste Option dargestellt. Auf der anderen Seite markiert der Beginn einer akademischen Karriere eher eine Verlegenheitslösung und erwächst aus einem mitunter arbeitsmarktbedingten Mangel beruflicher Optionen.

2. Ökonomische Sicherheit

Im vorherigen Abschnitt schien bereits mehrfach eine Dimension ökonomischer Sicherheit auf. So zum Beispiel, wenn auf das Lehramt als „Rückfalloption“ nach Beginn der Promotion verwiesen oder der Wechsel in die Wissenschaft aus einem Lehrerbeamtenverhältnis unter Verweis auf die mit der Verbeamtung gestiegene Risikobereitschaft begründet wurde. Auch der erwähnte und aus der Arbeitsmarktsituation resultierende Beginn einer Wissenschaftskarriere als Verlegenheitslösung lässt sich so interpretieren.

Dennoch soll an dieser Stelle dezidiert auf eine für Aufsteiger:innen typische Begründungsfigur hingewiesen werden, in der auf eine, wenngleich zeitlich befristete, finanzielle Sicherheit rekurriert wird. In den Stegreiferzählungen,

die den Promotionsbeginn aufgreifen, wird also typischerweise auf finanzielle Aspekte eingegangen. Dabei werden die ökonomischen Rahmenbedingungen (Stellenanteil, Laufzeiten) erwähnt und ihre Bedeutung für die Entscheidungsfindung mitunter explizit dargelegt. Dies lässt sich beispielsweise an einer Stegreiferzählung eines Erziehungswissenschaftlers veranschaulichen, der in seinen unmittelbar vorgängigen Ausführungen darauf verweist, dass er am Ende seines Examens vorhatte in die Erwachsenenbildung zu gehen. Er fährt dann folgendermaßen fort:

„Dazu kam es aber dann gar nicht, weil mir dann ein (Stadt) Soziologieprofessor eine Stelle als wissenschaftlicher Assistent, die Kategorie gibt es heute nicht mehr, das waren Sechsjahresverträge, (2s) anbot. Und was auch damals ganz ungewöhnlich, das gibts heute alles gar nicht mehr, man war damals Beamter auf Zeit, äh auf Widerruf hieß das beamtenrechtlich. Also man wurde verbeamtet als wissenschaftlicher Assistent, hatte eine Vollzeitstelle (1s) und (1s) und das habe ich natürlich mit großer Begeisterung angenommen.“ (H, sA, EW)

H rekapituliert in diesem Ausschnitt das Zustandekommen seines Promotionsbeginns und verweist auf das mittlerweile mehrfach ausgeführte Muster des Promotionsangebots durch einen Professor. Was hier allerdings auffällt, ist, dass in seiner Rekapitulation die Stellenstruktur im Vordergrund steht. Die über eine Hintergrundkonstruktion eingeführte Stellenstruktur – Vollzeitstelle, sechsjährige Vertragsdauer und befristeter Beamtenstatus – dominiert im Erzählsegment und wird in erster Linie dafür angeführt, dass er das Angebot „mit großer Begeisterung angenommen“ habe. Wenngleich sich im Kontext des Interviews weitere Gründe für den Promotionsbeginn ausmachen ließen, so stehen die Rahmenbedingungen doch in der Ausführung im Vordergrund.

Dabei wird die biografisch bedeutsame Orientierung an ökonomischer Sicherheit nicht nur über die eigene Stellenstruktur, sondern mitunter auch durch die eigene (Herkunfts-)Familie gewährleistet. Dies zeigt sich exemplarisch an folgendem Ausschnitt einer Stegreiferzählung mit einem älteren Rechtswissenschaftler. Der Ausschnitt folgt auf ein ausführlicheres Erzählsegment zum Studium und eine knappe Bezugnahme auf die erfolgreich absolvierte Promotion und stellt eine Hintergrundkonstruktion dar, in der erneut auf die Promotionsphase zurückgegriffen wird:

„**Und** in der in der Zwischenzeit verheiratet, zwei Kinder, aber auch die Lehrer- die Lehrerin als Frau Beamtin im Rücken, auch so'n ein bisschen ökonomische Sicherheit. Ich hatte immer **alle**, immer Vollzeitassistentenstellen auch im Angestelltenverhältnis befristet, wie das heute auch so ist, aber doch etwas **weniger** schleudersitzartig, als es heute für junge Leute, wissen sie vermutlich besser als ich, der Fall **ist**.“ (R, sA, RW)

R greift mit seiner Hintergrundkonstruktion also zurück auf seine Promotionszeit, in die auch die Familiengründung mit seiner Frau fiel. In Verbindung mit der Familiengründung betont er das Motiv ökonomischer Sicherheit und hebt den Beamtenstatus seiner Frau hervor, der ihm und der gemeinsamen Familie „ökonomische Sicherheit“ gewährleistet habe, während er sich in einem befristeten Beschäftigungsverhältnis befunden habe. Auch hier wird also der Beschäftigungsstruktur innerhalb der Wissenschaft biografische Relevanz zugeschrieben, dem eigenen ökonomischen Sicherheitsbedürfnis aber auch über das Beamtenverhältnis der Ehefrau Genüge getan. Zugleich verortet R sein damaliges Anstellungsverhältnis im historischen Kontext und betont, dass sich die Befristungssituation im Zeitverlauf zugespitzt habe.

Es wurde anhand zweier Interviewpassagen die explizite Thematisierung ökonomischer Rahmenbedingungen der Promotionsaufnahme rekonstruiert und exemplarisch darauf verwiesen, dass die Aufsteiger:innen diesen Rahmenbedingungen in ihren Stegreiferzählungen wesentliche Bedeutung zuschreiben. Damit wiederholt sich gewissermaßen ein Aspekt, der sich bereits für die Erzählungen zum Studium rekonstruieren lässt. Allerdings sind solche Bezugnahmen auf ökonomische Aspekte nicht immer derart explizit wie im vorherigen Zitat. Mitunter bleibt es auch bei knapperen Verweisen auf die Stellenstruktur, in denen sich dennoch deren biografische Relevanz andeutet:

„Der [Professor] hat mich dann zu seinem Assistenten gemacht. Das ging sozusagen, ich ging von BAföG in A13 über. Das muss ich ehrlich sagen, irre.“ (I, sA, EW)

3. Arbeitsumfeld

Die dritte Begründungsfigur betrifft das zukünftige Arbeitsumfeld und hat sich bereits in vorherigen Zitaten angedeutet, wenn etwa die wechselseitige Sympathie zum späteren Doktorvater als Ausgangspunkt des Promotionsbeginns dargestellt wurde. Eine solche, über das spätere Arbeitsumfeld angelegte, Begründungsfigur für die Promotionsaufnahme begrenzt sich keineswegs nur auf den späteren Doktorvater, sondern kann auch die Mitarbeiter:innen seines Lehrstuhls umfassen. Ein Beispiel dafür findet sich in folgendem Zitat der Stegreiferzählung einer Erziehungswissenschaftlerin und wird – um erneut auf die Verwobenheit der Begründungsfiguren hinzuweisen – ausführlicher wiedergegeben. Die Erziehungswissenschaftlerin führt zum Promotionsangebot und ihrer Entscheidungsfindung Folgendes aus:

„Gleichwohl mir dann nicht der Professor, sondern sein Kollege eine Stelle angeboten hat. Also man kann natürlich sonst auch als Externe promovieren, aber als- In einem Beschäftigungsverhältnis hat man natürlich die Vorteile, die kennen Sie ja vielleicht auch. Man hat ein gewisses Einkommen, man ist auch anders strukturell

eingebunden, sitzt nicht ganz so viel in seinem eigenen Kämmerlein, sondern hat den Austausch mit Anderen und das fand ich immer sehr wichtig. Also wir waren dort auch ein relativ großes Team von Doktorandinnen und Doktoranden, sodass ich eben sehr viel von den Anderen auch lernen konnte. Und das fand ich wichtig, nä. Deswegen habe ich dann dieses Angebot von dem Kollegen auch angenommen.“ (L, sA, EW)

L greift an dieser Stelle den im vorherigen Abschnitt behandelten Aspekt der Promotionsfinanzierung auf. Sie geht auf die Differenzen zwischen externen und über Mitarbeiter:innenstellen finanzierten Promotionen ein und hebt auf der einen Seite die Vorteile der Vergütung einer Mitarbeiter:innenstelle hervor. Damit führt auch sie die im vorherigen Abschnitt hervorgehobene Begründungsfigur der ökonomischen Sicherheit an. L selbst sei von einem Professor die Promotion nahegelegt worden, sei dann aber aufgrund einer fehlenden Mitarbeiterinnenstelle auf eine Stelle bei seinem Kollegen gewechselt.

Auf der anderen Seite aber wird die „strukturelle Einbindung“ in ein größeres Team von Doktorand:innen hervorgehoben. Das zukünftige Arbeitsumfeld, hier auch unter Bezugnahme auf die am Lehrstuhl arbeitenden Kolleg:innen, die L bereits aus ihrer Arbeit als studentische Hilfskraft kannte, wird als eine Begründung für die Promotionsaufnahme angeführt. Dabei stellt sie insbesondere auch auf kollektive Arbeitsformen – jenseits von Einsamkeit und Freiheit – ab. Wenngleich aber an dieser Stelle das „große Team“ herausgestellt wird, findet sich in einer sich auf das zukünftige Arbeitsumfeld beziehenden Begründungsfigur typischerweise weniger die Bezugnahme auf andere Mitarbeiter:innen des Lehrstuhls. Stattdessen dominieren in solchen Begründungen die Referenzen auf den Doktorvater.

4. Die Promotion als Kapital

Schließlich soll auf eine letzte Begründungsfigur hingewiesen werden, die sich vor allem in Interviews mit Rechtswissenschaftler:innen findet. Sie rekurriert auf die Promotion als Kapital, in unterschiedlicher Form. Im Vordergrund stehen in den Darstellungen des Materials allerdings weniger spätere ökonomische Arbeitsmarkterträge als vielmehr das mit dem institutionalisierten kulturellen Kapital einhergehende symbolische Kapital (zur sogenannten Statuspromotion siehe auch Pünder 2022, S. 1016).

Der folgende Abschnitt entstammt der Stegreiferzählung von U, einem Professor der Rechtswissenschaft. Im Rahmen eines Seminars, das er neben dem Referendariat besucht, bietet ein Professor ihm nach einem gemeinsamen Gespräch die Promotion an. U schildert seine daran anschließenden Überlegungen wie folgt:

„Und, ja, dann habe ich mir gedacht: ‚Ach, weißt du was, es wäre schon ganz gut, wenn du noch promoviert wärst.‘ Ich hatte auch mal überlebt in einer Praxis, wo ich da war, wo sich einer der Partner immer von, den **höchsten** Wert darauf legte, dass er von den **Nicht**-Promovierten mit Doktor angeredet wird. Das war für ihn **total** wichtig und untereinander allerdings brauch das nicht, da war das denn Herr Soundso, nä. Und (1s) das fand ich auch irgendwie blöd und da habe ich mir auch gedacht: ‚Also, allein schon, wenn du diesen, ich hab- Ich nenne den immer grabsteinfähigen Titel, wenn du diesen grabsteinfähigen Titel dir (lacht) besorgst, dann hast du diese Probleme in deinem späteren Berufsleben nicht (lachen).‘ Und das war, kann man fast gar nicht erzählen als Ordinarius, aber das war der **Ausgangspunkt** für mich, dass ich gesagt habe, also, diese persönliche Bez- dieser persönliche Kontakt zu dem (Nachname des Professors), der mir sympathisch war, ich war ihm offenbar auch sympathisch, dieses gedankliche Umfeld was da war und dieses Erlebnis mit dem grabsteinfähigen Titel. Habe ich dann gesagt: ‚Weißt du was, den machst du da jetzt auch noch, diesen Abschluss.‘“ (U, sA, RW)

U schließt in seiner Darstellung unmittelbar an das Promotionsangebot an und rekapituliert seine diesbezügliche Entscheidungsfindung. Dabei bezieht er sich auf für ihn negative berufliche Erfahrungen in einer Praxis – er habe dort „überlebt“. Diese negativen Erfahrungen bezieht er vor allem auf eine starke Hierarchisierung durch einen Partner (Leitungsposition), die mit dem Dokortitel verbunden war. Die berufliche Erfahrung der über den Dokortitel aufgemachten hierarchischen Differenz sei für ihn ein Ausgangspunkt für die Promotion gewesen, neben der Sympathie für seinen späteren akademischen Lehrer wie auch für dessen „gedankliches Umfeld“. Es lassen sich also auch ausgehend von dieser Passage unterschiedliche miteinander verwobene Begründungsfiguren rekonstruieren. Allerdings soll an dieser Stelle der Aspekt der Promotion hervorgehoben werden.

Sie lässt sich als eine Form von Kapital verstehen, die sich nicht nur auf die berufliche Ebene und die Anerkennungsdimension im beruflichen Kontext kapriziert, sondern – wenn der Dokortitel als grabsteinfähiger Titel bezeichnet wird – auch auf eine alltagsweltliche Ebene bezogen wird. Diese Form institutionalisierten kulturellen und symbolischen Kapitals ist es, die U in diesem Abschnitt besonders betont. Dabei fällt auf, dass er nicht die mit der Promotion als beruflicher Qualifikation vermeintlich verbundenen Einkommensvorteile hervorhebt, sondern die Anerkennungsdimension in den Vordergrund stellt, eben die symbolische Dimension des institutionalisierten kulturellen Kapitals. Zugleich wird zwar ein inhaltliches Interesse an der Promotion angedeutet, wenn sich U auf das „gedankliche Umfeld“ des Doktorvaters als Argument für seine Promotionsaufnahme bezieht. Dennoch steht das Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten nicht im Vordergrund, sondern der Abschluss selbst.

4.3.6 Zusammenfassung: Vom Studienbeginn bis zur Promotion

An dieser Stelle werden die Ergebnisse über die Bildungsverläufe der Aufsteiger:innen vom Studien- bis zum Promotionsbeginn knapp zusammengefasst. Mit Blick auf die Stegreiferzählungen wurde herausgearbeitet, dass typischerweise vier, teilweise miteinander verwobene, Aspekte behandelt werden. Diese sind erstens der Studienbeginn, für den sich allerdings kontrastierende Thematisierungsformen rekonstruieren lassen. Auf der eine Seite finden sich Darstellungen, in denen der Studienbeginn problematisiert wird, auf der anderen Seite aber auch Entproblematisierungen der Studieneingangsphasen und dazwischen ambivalentere Bezugnahmen. Zweitens wird typischerweise die Studienfinanzierung aufgegriffen, wobei Formen der Mischfinanzierung dominieren, in selteneren Fällen aber auch Formen gänzlicher Selbst- oder Fremdfinanzierung beschrieben werden. Dabei wird die Angewiesenheit auf Nebenerwerbstätigkeiten, insbesondere von Tätigkeiten ohne Bezug zum Studium und mit niedriger Vergütung, vor allem bei den wenigen Fällen, die sich ihr Studium vollständig selbst finanzieren, als schwerlich mit dem Studium vereinbar herausgestellt.

Die beiden letzten Aspekte, also Studienleistungen und die Beschäftigung als studentische Hilfskraft, werden in der Regel in direkten Zusammenhang mit der späteren Promotionsaufnahme gestellt. Für die Studienleistungen wurde rekonstruiert, dass ihnen große Relevanz sowohl für die Konstitution des Selbstbildes der Aufsteiger:innen als auch für die Konstitution von Betreuungsverhältnissen zukommt. Das Zutrauen in die eigenen (akademischen) Fähigkeiten steigt vermittelt über die positiven Bewertungen von Studienleistungen.

Dies gilt für die Erziehungswissenschaftler:innen wie auch für die Jurist:innen. Aufgrund der spezifischen juristischen Bewertungskultur allerdings kommt dem sozialen Vergleich in der Jurisprudenz wesentliche Bedeutung für die Konstitution der Selbstbilder zu. Den Examensnoten wird ein hohes Maß an Objektivität attribuiert. Gleichzeitig gibt es eine stark hierarchisierende und transparente Notenkultur, die eine über den sozialen Vergleich angeleitete relationale Verortung im Notengefüge ermöglicht und an der vermeintlich die eigene Befähigung gemessen werden kann. Wenngleich positive Bewertungen von Studienleistungen auch von den Erziehungswissenschaftler:innen als biografisch relevant markiert werden, so fehlt doch der explizite soziale Vergleich weitestgehend.

Nun sind solche positiv bewerteten Studienleistungen die Grundlage, von der ausgehend Professor:innen ihre Promotionsangebote formulieren. Solche Nahelegungen lassen sich als implizite Bewertungen durch autoritative Andere verstehen, die wiederum im Selbstbild reflektiert werden und zur Modifikation biografischer Schemata führen können. Promotionsangebote aber werden nicht nur in Verbindung mit Studienleistungen, seien es vor allem Examensarbeiten oder die Staatsexamina, formuliert. Daneben finden sich im Material, und dies

vor allem bei den Erziehungswissenschaftler:innen, Promotionsangebote, die aus Sozialbeziehungen resultieren, die sich im Zusammenhang mit der Beschäftigung als studentische Hilfskraft konstituieren. Dabei hängen sie insofern mit dem Aspekt der Studienleistungen zusammen, als die Rekrutierung von studentischen Hilfskräften durchaus auch auf Studienleistungen basieren kann. Für sich aus solchen Beschäftigungsverhältnissen ergebende Promotionsangebote durch Professor:innen gilt ähnliches. Auch sie können implizite Bewertungen durch autoritative Andere darstellen, die im Selbstbild reflektiert werden und zur Modifikation biografischer Schemata führen können. Es wurde also argumentiert, dass sich für die vertikale Verschiebung biografischer Schemata der sozialstrukturellen Aufstiegsfälle vor allem zwei, durchaus miteinander verwobene, soziale Mechanismen rekonstruieren lassen. Dies sind zum einen vermeintlich *objektive Leistungsindikatoren*, die sowohl für die Biografen als auch ihre späteren Promotionsbetreuer eine Eignung zur Promotion signalisieren würden. Zum anderen sind es die Sozialbeziehungen zu und Interaktionen mit *autoritativen Anderen*, aus denen heraus mitunter Promotionsangebote formuliert würden.

Solche Promotionsangebote markieren im vorliegenden Material fast immer den Ausgangspunkt der Promotion. Für die tatsächliche Promotionsaufnahme allerdings lassen sich vier typische Begründungsfiguren rekonstruieren. Dies ist erstens eine sich auf die berufliche Tätigkeit selbst beziehende Begründungsfigur, bei der das wissenschaftliche Arbeiten als Berufswunsch beziehungsweise – im Raum beruflicher Möglichkeiten – präferierte Tätigkeit angeführt wird oder aber der Beginn einer wissenschaftlichen Tätigkeit eine arbeitsmarktbedingte Reaktion auf fehlende berufliche Alternativen ist. Die zweite Begründungsfigur zielt auf das Arbeitsumfeld. Dabei steht zumeist die Sozialbeziehung zum Promotionsbetreuer oder – seltener – den an seinem Lehrstuhl beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen im Vordergrund. Eine dritte Begründungsfigur rekurriert auf die ökonomischen und vertraglichen Rahmenbedingungen der Promotionsstelle. In den Stegreiferzählungen der Aufsteiger:innen wird diesen Rahmenbedingungen größere biografische Relevanz für ihre Entscheidungsfindung zugewiesen. Eine vierte Begründungsfigur schließlich, die sich stärker noch bei den Rechtswissenschaftler:innen findet, was sich auch mit dem disziplinspezifischen Stellenwert erklären lässt, zielt ab auf die Promotion als Erwerb von institutionalisiertem kulturellem beziehungsweise symbolischem Kapital.

4.4 Vom Studienbeginn bis zur Promotion: Klassenspezifische Gemeinsamkeiten und Differenzen

Im Folgenden werden die sozialstrukturellen Reproduktionsfälle hinsichtlich der Phase des Studienbeginns bis hin zur Promotionsaufnahme mit den

sozialstrukturellen Aufstiegsfällen verglichen. Der Vergleich orientiert sich auf der einen Seite an den Kriterien des strukturellen und inhaltlichen Aufbaus der autobiografischen Stegreiferzählung der Aufsteiger:innen, wie sie bisher rekonstruiert und dargelegt wurden. Es kommen damit in vergleichender Perspektive die Aspekte des Studienbeginns, der -finanzierung, der -leistungen, der Tätigkeit als studentische Hilfskraft und schließlich der Übergang in die Promotion in den Blick. Die Vergleichskriterien also wurden anhand der Auswertung des Materials entwickelt. Insofern werden Klassenspezifika in vergleichender Perspektive anhand der rekonstruierten Muster der Stegreiferzählungen der Aufsteiger:innen untersucht. Auf der anderen Seite aber, und auch anhand des Materials rekonstruiert, wird ein klassenspezifisches Muster der Reproduktionsfälle thematisiert, das zwar typischerweise in ihren Stegreiferzählungen, aber kaum in denen der Aufsteiger:innen zur Sprache kommt. Dieses Kriterium wiederum ist der „Studienortswechsel“, der anhand der Reproduktionsfälle rekonstruiert und anschließend wiederum mit dem Interviewmaterial der Aufsteiger:innen verglichen wird.

4.4.1 Studienbeginn II

Für die Ausführungen der Aufsteiger:innen zum Studienbeginn wurden unterschiedliche Thematisierungsformen differenziert, die von einer Problematisierung über eine ambivalente Bezugnahme bis hin zur Entproblematisierung reichten. Eine dezidierte Entproblematisierung findet sich bei den Reproduktionsfällen nicht. Es ließe sich annehmen, dass sie einen erfolgreichen Studienverlauf in institutionellen Ablaufmustern der Lebensgeschichte weitestgehend voraussetzen, da er dem klassenspezifischen „Erwartungsfahrplan“ entspricht. Dass sich hingegen bei den Aufsteiger:innen eine Entproblematisierung findet, ließe sich damit begründen, dass sie auf antizipierte Erwartungen (des Interviewers) eingehen, nach denen ein Studienbeginn für Aufsteiger:innen mit Schwierigkeiten einhergehen könne. Solche gesellschaftlichen Narrative haben nicht erst in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erhalten (vgl. 4.8.4.1).

Allerdings thematisieren auch einzelne sozialstrukturelle Reproduktionsfälle partielle Studieneingangsschwierigkeiten. Auf zwei unterschiedliche, am Material rekonstruierte Dimensionen soll eingegangen werden. Dies sind zum einen Schwierigkeiten mit den inhaltlichen Studienanforderungen und zum anderen Erfahrungen von Fremdheit. Entsprechende Umgangsstrategien deuten sich in den Interviewausschnitten zumindest an.

Im folgenden Ausschnitt einer Stegreiferzählung eines Juraprofessors werden *inhaltliche Schwierigkeiten* mit der Studieneingangsphase thematisiert. Die Interviewpassage steht fast zu Beginn der Erzählung. Ihr voraus geht eine knappe

Begründung für die Studienfachwahl. In einer weitgehend argumentativen Passage heißt es dann:

„Mir fiel das Studium am Anfang nicht gerade leicht (2s) Ähm, die Erfolge stellten sich nicht so ein, wie ich das von der Schule gewohnt war (3s) Dabei konnten auch meine Eltern wenig helfen (3s) Ähm (3s) Ein Selbsterkenntnisprozess, was man besser machen muss, worauf es ankommt, führten dann aber nach einer gewissen Zeit des Selbstzweifels auch zu nachhaltigen Erfolgen. Ein Studienortwechsel hatte dann auch eine stimulierende Wirkung, weil ich an einem anderen Ort größere Erfolge hatte (1s) Da war das Niveau niedriger und infolgedessen wurden meine Leistungen besser bewertet. Das hat natürlich, ja, stimulierende Effekte (2s).“ (M, sR, RW)

Die in diesem Ausschnitt von M beschriebenen Studieneingangsschwierigkeiten äußern sich darin, dass die ihm aus der Schule gewohnten „Erfolge“ zu Studienbeginn ausblieben, was bei ihm zu Irritationserfahrungen führt. Im Vergleich der Interviews lässt sich eine solche biografische Irritation als Fächerspezifikum herausstellen. Das im Vergleich zu Schulnoten als rigide wahrgenommene Bewertungssystem der Rechtswissenschaft führt auch bei anderen Juraprofessor:innen zu Akkulturationsprozessen. Die biografische Erfahrung, dass man mit sehr guten Schulnoten zu den besten Schüler:innen gehört habe, wird durch vergleichsweise schlechte absolute Noten innerhalb des Jurastudiums mitunter (zeitweise) erschüttert (Böning et al. 2021, S. 195).

Dabei, so argumentiert M, hätten zwei Handlungsstrategien zur Überwindung der Studieneingangsschwierigkeiten beigetragen. Die eine Handlungsstrategie habe in einem nicht weiter charakterisierten „Selbsterkenntnisprozess“ bestanden, die andere im Studienortwechsel. Beides hätte zur Überwindung der Einstiegsschwierigkeiten beigetragen, letzteres, da am neuen Studienort das Leistungsniveau niedriger gewesen und er damit besser bewertet worden sei (siehe Studienortwechsel II). Der Studienortwechsel als Handlungsstrategie berührt insofern auch eine klassenspezifische Dimension, da damit eine Frage der ökonomischen Kapitalausstattung verbunden ist.

Auf eine weitere Dimension der Studieneingangsschwierigkeiten, gleichwohl mit der inhaltlichen Dimension verknüpft, soll anhand eines Ausschnitts einer Stegreiferzählung mit einer Juraprofessorin eingegangen werden. Der folgende Interviewausschnitt schließt an eine Ausführung an, in der sie ihre Studienfachwahl begründet. Dann fährt sie folgendermaßen fort:

„[Ich] habe also in (Stadt A) angefangen Jura zu studieren (2s). Und war dann nach vier Semestern eigentlich nicht sehr glücklich, weil (1s) es war ein Massenstudiengang. Mit achthundert Studenten habe ich angefangen. Das (Stadt A) Juridicum ist, falls sie jemals dort hinkommen sollten, ein **potthässlicher** Bau (2s). Im- Unter diesen achthundert Leuten hatte ich nicht so richtig die Leute gefunden, die ich jetzt so als dicke

Freunde bezeichnen würde. Das Jurastudium hatte sich als relativ trocken erwiesen und nicht das- Also, hat mich nicht mehr so gepackt, wie das damals der Fall war. Und dann habe ich ein Auslandsjahr eingelegt.“ (Q, sR, RW)

Q problematisiert ihre Studieneingangsphase, allerdings nicht über einen ausbleibenden Erfolg der Noten, aber dennoch auf der einen Seite inhaltlich, indem sie auf „trockene“ Studieninhalte verweist, und auf der anderen Seite über eine sozialintegrative Dimension. In ihrer Argumentation allerdings steht die sozialintegrative Dimension im Vordergrund, wenn sie eingangs das Massenstudium und die ausbleibenden „dicken“ Freundschaften hervorhebt (siehe zur fehlenden sozialen Integration und Studienabbrüchen Tinto 1975). Diese Passage ließe sich, ähnlich wie im Abschnitt zur Problematisierung des Studienbeginns der Aufsteiger:innen (4.3.1), als Fremdheitserfahrung interpretieren, bei der einerseits eine soziale und andererseits eine kulturelle Fremdheitsdimension angerufen wird. Wie auch im dort zitierten Abschnitt von K wird die große Anzahl an Studierenden im Studiengang bemängelt. Worin sich beide Fremdheitserfahrungen – so man sie denn als solche interpretieren möchte – unterscheiden, sind die beinahe gegenläufigen Referenzpunkte. Zwar führen sowohl K als auch Q die hohen Studierendenzahlen an. Während aber K argumentiert, dass sie sich aufgrund der „Anzugträger“¹⁹⁵ und derer „mit dem Scheitel“ fremd gefühlt habe, ist es bei Q die Referenz auf einen „potthässliche[n] Bau“. Beide berufen sich damit auch auf ästhetische Kategorien, um ihrem Fremdheitserfahren Ausdruck zu verleihen, wobei es bei K die Abgrenzung von einer als elitär wahrgenommene Kultur („Anzugträger“, „mit dem Scheitel“) ist. Q indes grenzt sich nicht nur ab von der Masse an Studierenden, sondern auch von der Ästhetik einer Massenkultur, wenn sie eine neugegründete Ruhrgebietsuniversität als „potthässliche[n] Bau“ bezeichnet.

Ähnlich wie beim vorherigen Zitat von M, der seinen Studieneingangsschwierigkeiten, wenn auch mit Bezug auf die Noten, mit einem Studienortswechsel begegnet, wechselt auch Q den Studienort, allerdings nicht innerhalb Deutschlands. Stattdessen habe sie ein Auslandsjahr eingelegt. Unmittelbar anschließend an das vorherige Zitat beschreibt sie das Zustandekommen und die biografischen und akademischen Folgen ihres Auslandsaufenthalts:

„Da habe ich von einem Kumpel, der hatte mir den Tipp gegeben, dass es in (Stadt) in Frankreich einen einjährigen Zertifikatsstudiengang gibt, den man auch machen

195 „Der“ Anzug war lange Zeit und ist noch immer Grundlage bürgerlicher Herrenmode (Mentges 2015, S. 30; König 2022, S. 137), wobei die „feinen Unterschiede“ (Stoffe, Schnitte) zu berücksichtigen sind (Ziege 2011). Allerdings verliert der Anzug in jüngster Zeit einen Teil seiner symbolischen (Distinktions-)Wirkung und der Verzicht auf selbigen wird mitunter zum Marker von Macht (Rust 2018). Als exemplarisch dafür wird zu meist auf die Technologie-Eliten des Silicon Valley verwiesen.

konnte mit abgeschlossenem Grundstudium, was ich dann hatte. Der nannte sich internationale Beziehungen also relational internationale und da habe ich dann gesagt: ‚Das mache ich! Und da bin ich ein Jahr nach (Stadt) gegangen in (Region) ans sogenannte (Institut). Also das war dann Politikwissenschaften, die machten son Mischstudiengang. Ein Jahr lang internationales Recht, internationale Politik, internationale Geschichte. Und das hat mich dann komplett fasziniert. Da habe ich auf einmal gemerkt: ‚Jura ist nicht nur Grundstückskauf, Sechzehnjähriger, der einen Arbeitsvertrag schließen will, mangelhafte Autos oder weiß Gott was. Oder A schlägt B den Kopf ein, wie hat er sich schuldig gemacht?‘ Sondern Recht ist auch international (1s) [Hintergrundkonstruktion damalige internationale politische Lage]

Also eine Welt in absolutem Umbruch und ich zu dem Zeitpunkt an einem Institut, was alles das beobachtete, bewertete aus juristischer, politikwissenschaftlicher, historischer und ähnlicher Sicht. Und mir wurde bewusst, dass es auch sowas gibt wie internationales Recht (2s). Das habe ich ein Jahr gemacht und war so fasziniert davon, dass ich gesagt habe: ‚Das möchte ich machen.‘ Also ich mache weiter Jura, aber ich spezialisiere mich auf das internationale Recht, das Völker- und Europarecht (einatmen) bin dann zurückgekehrt nach Deutschland, um das Jurastudium zu beenden (3s). Und bin nach (Stadt B) gewechselt. Nach (Stadt B) bin ich gewechselt, weil (Stadt B) in der Nähe von Frankreich war, das heißt die französische Lebensart, die ich sehr ins Herz geschlossen hatte, war nicht weit weg zu dem Zeitpunkt.“ (Q, sR, RW)

Mit Blick auf klassenspezifische Ungleichheiten sei auf zwei Aspekte in der Kapitalausstattung verwiesen. Das betrifft zum einen die Ausstattung mit ökonomischem Kapital zur Realisierung von Auslandsaufenthalten (siehe Studienortswechsel) und zum anderen den zumindest mit der Klassenherkunft in Zusammenhang stehenden Aspekt des Sozialkapitals. In diesem und anderen untersuchten Fällen handelt es sich um historische Kontexte, in denen Informationen über Austauschaufenthalte weniger allgegenwärtig zugänglich waren, als sie es durch das Internet geworden sind. Von dem von ihr eingangs erwähnten „Kumpel“ indes kamen die Informationen über die Möglichkeit eines einjährigen Zertifikatstudiengangs im Ausland.

Q beschreibt diesen Auslandsaufenthalt im Interviewausschnitt recht ausführlich und legt ihre Faszination für internationales Recht dar. Diese Begeisterung kontextualisiert sie überdies mit Bezug auf die hier, aus Gründen der Anonymisierung, ausgesparte damalige internationale politische Lage. Der Ausschnitt schließt mit einer „Darstellung des Ausgangs“, in der die Bedeutung des Auslandsaufenthalts für den biografischen Gesamtprozess herausgestellt wird. Nachdem sie im vorherigen Zitat schilderte, wie sie ihr Interesse am „trockenen“ Jurastudium verloren habe, stellt sie dar, dass sie durch den Auslandsaufenthalt ein Interesse an der Disziplin zurückgewonnen hätte. Wiewohl dieses Interesse einer spezifischen fachlichen Ausrichtung gegolten habe, sei sie mit der Intention, ihr Jurastudium zu beenden, nach Deutschland zurückgekehrt. In Deutschland

aber habe sie ihren Studienort an die französische Grenze verlegt, um weiterhin die „französische Lebensart“ genießen zu können. Unter Rückbezug auf das vorgängige Zitat von Q lässt sich eine Ästhetisierung des Lebensstils aufzeigen, bei der das als befremdliche wahrgenommene Massenstudium an einer als unästhetisch abgewerteten („potthässlich“) Ruhrgebietsuniversität der ästhetisierten französischen Lebensart¹⁹⁶ gegenübergestellt wird.

4.4.2 Studienfinanzierung II

Die Studienfinanzierung findet bei den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen, anders als typischerweise bei den Aufstiegsfällen, selten und lediglich bei den interviewten Erziehungswissenschaftler:innen expliziten Eingang in die Stegreiferzählung. Dennoch finden sich mitunter implizite Bezugnahmen, wie beispielsweise in der Stegreiferzählung eines Rechtswissenschaftlers, der über seine Anstellung als Hilfskraft berichtet:

„War dann auch w- studentische Hilfskraft und die dort verdienten D-Mark-Bestände wurden in [den] Aufbau einer kleinen Handbibliothek investiert, worunter auch einige teurere Werke sich befanden, die ich dann am **Samstag** (1s) durcharbeitete, zu Hause. Und ich freute mich schon immer auf den Samstag, wo ich dann keine anderen Dinge zu tun hatte und mich dem Studium der von mir als interessant ausgewählten Wälzer hingeben konnte (3s).“ (M, sR, RW)

Dieser Ausschnitt zeigt, vor allem in vergleichender Perspektive, einen eklatanten Unterschied in der ökonomischen Kapitalausstattung der Interviewten. M „investiert“, wie er hier ausführt, seine aus der Arbeit als studentische Hilfskraft verdienten „Bestände“, womit sich andeutet, dass damit zumindest der Großteil des Einkommens gemeint ist, in fachwissenschaftliche Literatur. Damit zeigt sich ein größerer Unterschied zu den interviewten Aufsteiger:innen, die ihr Studium zumindest teilweise mitunter sogar gänzlich über Erwerbsarbeit finanzieren müssen. Während sich hier also andeutet, dass die Erwerbstätigkeit als studentische Hilfskraft einen frei verfügbaren Zuverdienst darstellt, sind die Aufsteiger:innen des Materials typischerweise auf solche Nebenerwerbseinkünfte angewiesen, auch wenn sich innerhalb der Gruppe der Aufsteiger:innen durchaus Differenzen zeigen und finanzielle familiäre oder staatliche Unterstützung bezogen wird. Es ist aber nicht nur das frei verfügbare Einkommen, sondern auch die

196 Die „französische Lebensart“ symbolisiert die Exklusivität von (singularisierten) kulturellen Produkten und Dienstleistungen (z. B. Gastronomie, Wein, Film, Musik usw.), auch gegenüber einem etwa angloamerikanischen „Massengeschmack“ (Blockbuster-Kino, Fastfood usw.) (Boltanski und Esquerre 2018, S. 59; Münnich und Kraemer 2021).

im Zweifelsfall zur Verfügung stehende Zeit, die einen Unterschied macht, wenn Nebenerwerbstätigkeiten nicht notwendigerweise für den Lebensunterhalt nachgegangen werden muss. Diese Zeit steht dann grundsätzlich für die Akkumulation inkorporierten kulturellen Kapitals zur Verfügung – wie auch in diesem Ausschnitt angedeutet. In ihm zeigt sich gleichwohl ein hohes intrinsische Interesse an den Studieninhalten, wenn der Biograf erzählt, dass der freie Samstag für das Studium von Fachliteratur reserviert gewesen sei.

Aber auch in diesem die Finanzierungsfrage implizit aufgreifenden Ausschnitt wird nicht explizit auf die Studienfinanzierung eingegangen. So lässt sich nur vermuten, dass seine Eltern das Studium finanziert haben. Insofern zeigt sich mit Blick auf das Material vor allem eines: *Eine explizite Thematisierung der Studienfinanzierung findet sich unter den sozialstrukturellen Reproduktionsfälle kaum.* Dies gilt auch, obwohl sich die für die sozialstrukturellen Reproduktionsfälle typischen Auslandsaufenthalte – häufig LL.M. – in zudem teuren Ländern und Städten ohne parentale finanzielle Unterstützung nur schwerlich realisieren ließen (siehe auch Studienortswechsel). Fragen der Studienfinanzierung werden aber von den interviewten Jurist:innen explizit gar nicht aufgegriffen, von „den“ Erziehungswissenschaftler:innen, bei sehr kleinem Sample, hingegen schon. Dies soll anhand eines Beispiels veranschaulicht werden.

Der folgende Ausschnitt ist dem Ende einer Stegreiferzählung entnommen. Er stellt eine Evaluation der Gesamterzählung dar. Solche Evaluationen finden sich im Rahmen des narrative Interviews im Allgemeinen, aber auch des autobiografisch-narrativen Interviews im Besonderen typischerweise am Ende von einzelnen Erzählsegmenten sowie am Ende der Stegreiferzählung (Schütze 1987, S. 167). Der Erziehungswissenschaftler also bewertet am Ende seiner Stegreiferzählung in biografischer Gesamtschau seinen akademischen Werdegang und die Gründe seines beruflichen Erfolgs mit spezifischem Blick auf das Gelingen seiner akademischen Karriere. Solche Evaluationen sind, im Sinne Schützes (1987, S. 149), argumentative Textsorten, die vornehmlich aus der Gegenwartsperspektive heraus und mit Bezug auf die (eigen-)theoretischen Perspektiven der Erzähler:innen formuliert werden. In einer solchen eigentheoretischen Perspektive führt C bereits in einem dem Zitat vorausgehenden Abschnitt die Gründe seiner biografischen und das heißt auch erfolgreichen akademischen Laufbahn aus und hebt das Moment des Zufalls hervor, „an manchen Stellen zufällig gerade an der richtigen Stelle gewesen zu sein“. Er fährt danach folgendermaßen fort:

„Dass ich da, aber da ist, da spielt dann aber doch wieder Elternhaus auch so ne Rolle, weil einfach dieses- Also ich habe ja endlos lang studiert, nä. Ich mein von (Zeitraum: acht Jahre). Aber das d- eben da jetzt meine El- ich habe dann eben ja auch über die Hilfskraftstelle das dann später eben auch einen großen Teil davon auch selber finanzieren **können**. Aber dass meine Eltern eigentlich nie da doll gedrängelt haben und auch mein Vater hat auch ewig gebraucht, um zu promovieren. Und desw- und hab

da auch dann tatsächlich manche- Man liest ja dann immer, dass irgendwie die Väter das vergessen, was sie selber so alles angestellt haben. Und das war bei meinem Vater aber nicht so. Der hat also, ich glaube das auch gesehen der h-, also da nie irgendwie (2s) Druck gemacht, in dem Sinne. Aber irgendwie dass meine Eltern da auch gesehen haben ne das ist ne s- oder dass das auch ne sinnvolle Investition ist, dass ich jetzt dann nach (Auslandsstudium) gehe und solche Sachen.“ (C, sR, EW)

C recurriert in diesem Ausschnitt auf die Relevanz seines Elternhauses und greift dabei auch die Finanzierungsfrage auf. Seine Eltern hätten ihm, ohne Druck aufzubauen, lange vollständig und dann später partiell das Studium, aber auch einen Auslandsaufenthalt in einer teuren Stadt finanziert (siehe auch 4.4.5). Die finanzielle Unterstützung wie auch die elterliche Gelassenheit gegenüber der Dauer des Studiums werden für die eigene Laufbahn als höchst relevant hervorgehoben. Dies kontrastiert überdies mit Darstellungen von Aufsteiger:innen, in denen die Notwendigkeit eines schnellen Studienabschlusses etwa aufgrund auslaufender Förderung herausgestellt (siehe Studienfinanzierung I) oder ein vermeintlicher Verzicht auf einen Auslandsaufenthalt aufgrund damit (angenommener) einhergehender Studienzeiterweiterungen begründet wird (siehe Studienortswechsel).

Dass diese Reflexion über die biografische Relevanz des eigenen Elternhauses von einem Erziehungswissenschaftler stammt, ließe sich auch mit den disziplinspezifischen Wissensbeständen begründen. Zudem ist das Thema der sozialen Ungleichheit nicht nur in der Disziplin präsent, sondern Teil der wissenschaftlichen Arbeit von C. Insofern lässt sich die entsprechende eigentheoretische Perspektive der Evaluation als geformt durch ungleichheitstheoretische Wissensbestände verstehen und im Material zwischen den Disziplinen aufscheinende Differenzen hinsichtlich des Aufgreifens der Finanzierungsfrage auch darüber begründen.

Mit vergleichendem Blick auf das vorliegenden Material lässt sich also konstatieren, dass die Studienfinanzierung in den Stegreiferzählungen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle mit wenigen Ausnahmen kaum explizit thematisiert wird, während sie von den Aufsteiger:innen typischerweise ausgeführt wird. Gleichzeitig bestimmt die jeweilige ökonomische Kapitalausstattung wiederum nicht unwesentlich über die Erwerbsmöglichkeiten kulturellen Kapitals, sei es in Form von objektiviertem (Bücher), inkorporiertem, institutionalisiertem Kulturkapital oder transkulturellem Humankapital (Auslandsaufenthalte).

4.4.3 Studienleistungen II

Für die sozialstrukturellen Aufstiegsfälle wurde eine wesentliche Relevanz der Studienleistungen für ihre Selbstbilder wie auch damit verbundene biografische Entwürfe rekonstruiert. Dies gilt sowohl für die Erziehungs- als auch die

Rechtswissenschaftler:innen, wobei die spezifische Notenkultur der Jurisprudenz herausgestellt wurde. Die Rechtswissenschaft lässt sich über eine strikte und hierarchische, auf die Staatsexamina fokussierte Notenkultur charakterisieren. Aufgrund eines seit Jahrzehnten stabilen und transparenten Notenniveaus zeichnen sie sich zudem durch eine hohe Vergleichbarkeit aus. Für die Aufsteiger:innen sind Referenzen auf ebenjene Bewertungskultur typisch. Auf diese Bewertungen beziehen sich soziale Vergleichsprozesse, die von den Aufsteiger:innen in ihren Stegreiferzählungen rekapituliert werden und über die Selbstbilder und biografischen Entwürfe modifiziert werden.

Solche expliziten Bezugnahmen auf konkrete Noten der Staatsexamina wie auch diesbezügliche Vergleichsprozesse fehlen aber in den Stegreiferzählungen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle vollkommen. Sofern Examensnoten erwähnt werden, bleibt es bei eher unspezifischen Verweisen („vom Ergebnis her sehr erfreulich“, „nach dem Ersten Staatsexamen, was zu meiner Zufriedenheit ausfiel“). Nun stachen die expliziten Rekurse der Aufsteiger:innen auf ihre Prüfungsergebnisse bereits in den Analysen der ersten Interviews hervor. Ausgehend von diesen Ergebnissen fiel der Kontrast in den Erzählungen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle auf, sodass diese Differenz im Nachfrageteil einiger Interviews thematisiert wurde.

Ein Beispiel dafür stellt der folgende Ausschnitt eines Nachfrageteils mit einem Rechtswissenschaftler dar. Dem Ausschnitt geht die Anmerkung des Interviewers voraus, dass der Biograf nicht – wie für andere Interviews typisch – explizit auf seine Noten eingegangen sei. Darauf antwortet der Interviewte folgendermaßen:

„Ich war nie der Beste. Ich war eigentlich immer bei den 10 % Besten und das ist eine durchgängige Erfahrung, also wenn es um Notengebung geht. Das hat sich bei meinen Examensnoten in etwa auch so bewahrheitet. Und damit war ich immer zufrieden. Also, ich hatte eigentlich keinen Ehrgeiz, der auf Noten gerichtet war. Ich hatte einen Ehrgeiz, der auf die Sache gerichtet war. Also ich musste natürlich summa cum laus-laude in der Diss. erreichen. **Das war** natürlich ganz zentral, ja. Und da wusste ich ja noch gar nicht, dass ich am Ende in der Wissenschaft landen wollte. Aber **da** wollte ich dann die Höchstleistung erbringen. Im Examen, das war irgendwie ein notwendiges Transitorium, das man mit hinreichendem Anstand hinter sich bringen muss. Aber auch da war ja meine Erfahrung, also wenn man zu den 10 % Besten gehört, dann können Sie auch alles andere machen. Also, das hatte ich ziemlich schnell raus. Wenn jemand sagt, man kann etwas nicht machen, weil man nicht zu den 5 % Besten gehört, sondern zu den 10 % Besten, dann war mir vollkommen klar, das ist ein vorgeschütztes Argument. Es gibt irgendeinen anderen Grund. Die Chemie stimmt nicht oder was weiß ich was, aber es liegt bestimmt nicht an den Noten. Es gibt bestimmte Noten, das ist bei uns immer das sogenannte Vollbefriedigend bei den Juristen, da war klar, das muss man erreichen. Aber mehr muss auch nicht sein, ja. Und da war es mir dann

eigentlich wichtiger, bevor ich jetzt hier endlosen Ehrgeiz in noch irgendwie einen Punkt mehr im Examen setze und der muss erkaufte werden durch, also, ja, einsames Büffeln und Lernen. Was mir immer viel wichtiger, dann lieber also eine gescheite Diss zu schreiben und was Intelligentes zutage zu fördern. Ja, aber ich weiß, dass Viele das anders sehen. Also auch von meinen Kollegen.“ (M, sR, RW)

In seiner Antwort stellt M sein Verhältnis zu Noten in einer vornehmlich argumentativen Passage dar. Kern seiner Argumentation ist, dass er im Hinblick auf die Notengebung zwar immer zu den besten 10 % gehört habe, aber nie zur Notenspitze, dass es ihm um „die Sache“ und nicht um Noten gegangen sei und er gewusst habe, dass die Zugehörigkeit zu den 10 % Notenbesten für die Gewährung eigener Handlungsspielräume ausreichend sei. Überträgt man dies auf die juristische Notenskala, dann gehört man damit in der Regel zur Gruppe derjenigen, die mit einem „Vollbefriedigend“ abschließen. Auf dieses „VB“ rekurriert M auch explizit und stellt dessen Erreichen als Grundvoraussetzung dar.

Vergleicht man dieses Zitat mit dem in Abschnitt 4.3.3 ausgeführten Interviewausschnitt von U, dann fällt die kontrastierende biografisch zugeschriebene Relevanz der Staatsexamina auf – auch wenn es sich bei dem Zitat von M um eine Gesamtschau beider Examina handelt. U hingegen schreibt, wie für die Aufstiegsfälle typisch, der Note seines Ersten Staatsexamens ganz maßgebliches Gewicht für die Entwicklung seiner Promotionsabsicht zu (siehe außerdem 4.6.1). Mittels der positiven Bewertung seiner Examensnote und seiner sich an der juristischen Benotungsskala orientierenden sozialen Vergleichsprozesse, so wurde es rekonstruiert, wächst bei U das Zutrauen in die eigenen akademischen Fähigkeiten und modifiziert sich sein Selbstbild. Dieser Note wird sowohl im Feld als auch von U ein hohes Maß an Objektivität zugeschrieben und über den Vergleich verortet er sich innerhalb einer vermeintlichen Leistungselite.

Damit kontrastiert die gerade zitierte Ausführung von M. Zwar rekurriert er auf die notwendige Mindestnote, also das Vollbefriedigend, und damit die Norm des juristischen Feldes. Diese Note stellt in seiner Ausführung eine Grundvoraussetzung dar und wird in der Regel auch von den Promotionsordnungen verlangt. Darüberhinausgehende Punktzahlen beziehungsweise Notenniveaus seien seiner Ansicht nach kaum relevant (siehe die homologe Argumentationsstruktur von N in 4.6.1).

Die für Aufsteiger:innen recht typische Gleichsetzung von wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit und Examensnote als objektivem Leistungsindikator wird von M wiederholt unterlaufen. Statt der Referenz auf die vermeintlich zentrale Examensnote hebt M die Dissertation und deren Benotung hervor. Sie stehe – anders als die Examina – für ein Interesse „an der Sache“. Für den Fall relevant – allerdings gilt dies für einen Großteil der von mir interviewten Jurist:innen – ist das parallele Absolvieren von Zweitem Examen und dem Schreiben der Promotionschrift. Das heißt, dass M zur gleichen Zeit die Examensvorbereitung absolviert,

zu der er auch an seiner Promotion schreibt. Beides steht demnach in zeitlicher Konkurrenz zueinander. Auch hier wird die Relevanz der Examensnote erneut relativiert, indem der „endlose[] Ehrgeiz“, „noch irgendwie einen Punkt mehr im Examen“ zu erreichen, der durch „einsames Büffeln und Lernen“ erkauf werden müsse, einer „gescheite[n] Diss“ und dem Fördern von etwas „Intelligentem“ gegenübergestellt wird. Damit wird das repetitive Lernen für das Examen, dessen Mehrwert sich im günstigsten Fall in mehr Punkten niederschlägt, dem wissenschaftlich-schöpferischen Schreiben gegenübergestellt.

Gleichzeitig beschreibt M das Examen als „irgendwie ein notwendiges Transitorium, das man mit hinreichendem Anstand hinter sich bringen muss“. Während also die gute Examensbewertung für die Aufsteiger:innen des Materials typischerweise den für die Promotionsaufnahme konstitutiven Ausgangspunkt darstellt, ist eine Bewertung für M aufgrund der juristischen Norm des „VB“ zwar eine formale fächerspezifische Voraussetzung, für das akademische Selbstbild und den Promotionsbeginn aber wird ihr weniger Relevanz zugeschrieben. Stattdessen wird dafür stärker Bezug genommen auf die Promotionsschrift, deren Note wiederum von ihm durchaus als objektiver Leistungsindikator betrachtet wird.

Anders als die Examensnoten allerdings sind die Promotionsnoten einer weit weniger strengen Bewertungskultur unterworfen, legt man die auf den Daten des Statistischen Bundesamtes beruhende Sonderauswertung des DZHW zugrunde – wobei die Noten erst seit 2001 vorliegen. Tabelle 10 zeigt den Anteil der Summa-cum-laude-Promotionen für die Rechts- und Erziehungswissenschaft im Fächervergleich und Zeitverlauf. Die Tabelle veranschaulicht zum einen das seit 2001 steigende Notenniveau der Promotionen in beiden verglichenen Disziplinen, zum anderen aber auch die schlechtere Benotung von Promotionen in der Erziehungswissenschaft. Nicht in den Blick geraten dabei die teilweise massiven Differenzen zwischen den Standorten.¹⁹⁷ Zu berücksichtigen ist dabei gleichwohl, dass die u. a. durch die Examensnoten vorgängigen (Leistungs-)Selektionen wie auch Promotionsabbrüche einen Einfluss auf den Notendurchschnitt haben könnten. Dennoch zeigt sich hinsichtlich der Promotionsnoten eine vergleichsweise wohlwollende Benotung in der Rechtswissenschaft wie auch, anders als für die Examensnoten, eine Verschiebung des Notenniveaus im Zeitverlauf.

197 Am Beispiel des letzten Zeitraums (2016 bis 2018) lässt sich dies an den maximal kontrastierenden Universitäten, wenngleich bei geringer Fallzahl, veranschaulichen. In Jena schlossen nur 6,8% (n = 86) ihre Promotionen mit summa cum laude ab, in Saarbrücken 53% (n = 28), im Durchschnitt 24%. Es zeigen sich also massive Differenzen im Notenniveau der Standorte.

Tabelle 10: Anteil der mit summa cum laude abgeschlossenen Promotionen im Zeitverlauf und Fächervergleich

Zeitraum	Anteil Summa-cum-laude-Promotionen im Fachbereich Rechtswissenschaft	Anteil Summa-cum-laude-Promotionen im Fachbereich Erziehungswissenschaften
2001–2003	15%	15%
2004–2006	15%	13%
2007–2009	18%	16%
2010–2012	17%	17%
2013–2015	21%	19%
2016–2018	24%	20%

* Daten erst ab 2001 verfügbar; Quelle: <http://www.forschungsinform.de/promotionsnoten> [zuletzt geprüft am 02.11.2022]

Anhand des Vergleichs der beiden für die entsprechenden Herkunftsgruppen jeweils typischen Interviewpassagen soll vor allem ein Aspekt herausgestellt werden. Bei den Aufsteiger:innen lässt sich eine stärkere Abhängigkeit ihrer Entwicklung der Promotionsabsichten von als meritokratisch geltenden objektiveren Kriterien rekonstruieren. Aus der im Feld weitgehend geteilten Objektivitätsannahme über die Examensnoten leiten auch sie ihre vermeintliche Eignung für eine Promotion ab. Über auf (sehr) guten Bewertungen basierende soziale Vergleichsprozesse verorten sie sich innerhalb der Studierendenschaft unter den besten Absolvent:innen und modifizieren entsprechend ihre Selbstbilder. Basierend auf ihren Noten, so ließe sich argumentieren, entwickeln die Aufsteiger:innen ein Gefühl dafür, dass auch sie promovieren könnten („Du kannst doch vielleicht was“, „Ja, du scheinst wirklich ganz gut zu sein, scheint dir natürlich irgendwie zu liegen, das Ding“). Sie überwinden damit, getragen von als meritokratisch geltenden Indikatoren, klassenspezifisch strukturierte Biografieentwürfe, nach denen eine solche Bildungslaufbahn nichts für sie wäre.

Solche Vergleichsprozesse aber finden sich im vorliegenden Material für sozialstrukturelle Reproduktionsfälle nicht. Zudem finden sich in den Stegreiferzählungen auch keine expliziten Bezugnahmen auf ihre Noten, sodass sich davon ausgehen lässt, dass ihnen biografisch geringere Relevanz zugeschrieben wird. Im Gegenteil: Den Noten wird als formale Voraussetzung („Vollbefriedigend“) für die Promotionsaufnahme zwar Relevanz attribuiert, ihre vermeintliche Eignung als Indikator für akademische Fähigkeiten aber wird infrage gestellt.

Die sich im Zitat andeutende Gegenüberstellung von Fleiß und Originalität aber zeigt sich auch an anderen Stellen im Interview von M und enthält dabei gar eine klassenspezifische Dimension. Im Nachfrageteil und im Kontext der Bedeutung von akademischen Lehrer:innen für die Wissenschaftskarriere verweist M darauf, dass ihnen durchaus Relevanz zukomme und man aus der akademischen Abstammung mitunter Rückschlüsse ziehen könne. So würden einige Professor:innen viele Personen habilitieren, unter denen dann „auch ein paar

Gute dabei [seien,] aber auch viel, viel ja tüchtige Arbeiter, die aber nicht durch Originalität aufgefallen sind“. Die sich bereits mit Bezug auf die Notennorm der Staatsexamina zum Ausdruck bringende Kritik und Gegenüberstellung reproduziert sich hier mit Blick auf Habilitationen. Als für die wissenschaftliche Laufbahn relevant qualifiziert M Originalität, wertet Fleiß hingegen ab. Eine klassenspezifische Dimension enthält die Passage in der Wendung vom „tüchtigen Arbeiter“, wenn die Kategorie des Arbeiters angerufen und ihm die Originalität abgesprochen wird. Das Hervorheben von Originalität als besonders relevantem Merkmal erschwert – im Vergleich zu den Noten der Staatsexamina – allerdings den Vergleich zu anderen Personen, da Originalität weniger eindeutig operationalisierbar ist als es die Examensnoten sind.

Unter Rückbezug auf die Theorie des sozialen Vergleichs wird hier argumentiert, dass das Ausbleiben expliziter Rekurse auf die Noten ein Zeichen größerer biografischer Sicherheit beziehungsweise der explizite Rekurs auf die Noten ein Zeichen größerer biografischer Unsicherheit ist. Festinger (1954) geht davon aus, dass die Vergleichsneigung dann umso stärker ausgeprägt ist, je höher die Unsicherheit von Selbstbewertungen erscheint. Während aus einer hohen sozialstrukturellen Positionierung und akademischen Bildungsbiografie der Herkunftsfamilie eine stärkere Selbstsicherheit hinsichtlich eigener diesbezüglicher biografischer Entwürfe gezogen werden kann, ließe sich die im Aufstiegsprozess im Vergleich zur Elterngeneration veränderte soziale Positionierung und von ihnen abweichende Bildungsbiografien als mit einer größeren Unsicherheit einhergehend interpretieren. Für deren Unsicherheitsreduktion wiederum werden verstärkt soziale Vergleiche bemüht. Der soziale Vergleich, insbesondere aufgrund erwähnter Notenskala, ermöglicht dann eine konkrete Verortung innerhalb eines als objektiv wahrgenommenen Leistungsspektrums. Wenn man sich unter den Besten verorten kann, dann lassen sich damit biografische Unsicherheiten reduzieren und eine Promotion erscheint als realisierbare Handlungsoption.

Exkurs: Studienleistungen und Promotion im Licht der Forschung

Wohingegen also die interviewten Aufsteiger:innen ihre Studienleistungen in den Stegreiferzählungen stark hervorheben, auch wenn sich fächerspezifische Differenzen zeigen und eine solche Bezugnahme in der Rechtswissenschaft wesentlich stärker ausgeprägt ist, fehlen solche expliziten Verweise auf sehr gute oder gute Studienleistungen in den Stegreiferzählungen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle weitestgehend. Richtet man den Blick über das dieser Studie vorliegende Material hinaus auf solche – allerdings jüngeren – Untersuchungen, die sich mit den Studienleistungen von Promovierenden beschäftigen, dann zeigt sich zwar teilweise ein Zusammenhang zwischen dem Leistungsniveau im Studium und der Promotionsabsicht oder -aufnahme. Allerdings ist dieser Zusammenhang weniger ausgeprägt als zu vermuten stünde.

Bargel und Röhl, die zwischen unterschiedlichen Disziplinen und vier Leistungsniveaus differenzieren, zeigen, beispielsweise für die Rechtswissenschaft, dass 38 % der „Leistungselite“, 30 % der „Leistungsbesseren“, 26 % der „Leistungsstarken“ und 15 % der „Leistungsunauffälligen“ eine Promotion beabsichtigen. Gefasst werden damit sowohl diejenigen, die eine „sichere“ als auch eine „wahrscheinliche“ Promotionsabsicht artikulieren. Für die Erziehungswissenschaft weisen sie keine gesonderten Informationen aus, sondern subsumieren diese unter den Sozialwissenschaften. Dort geben 26 % der „Leistungselite“, 19 % der „Leistungsbesseren“, 15 % der „Leistungsstarken“ und 11 % der „Leistungsunauffälligen“ eine Promotionsabsicht an. Um einen Vergleich zwischen den Disziplinen zu ermöglichen, werden die Leistungsniveaus entsprechend dem Notenniveau der Disziplinen kategorisiert.

Es ist also keinesfalls nur die vermeintliche Leistungselite, die eine Promotion beabsichtigt. Zudem zeigen die Autoren klassenspezifische Differenzen auf, wenn auch nicht differenziert nach Disziplinen. Zwar bestünden gering ausgeprägte Leistungsdifferenzen nach Klassenherkunft. Allerdings zeigen sich nach sozialer Herkunft größere Unterschiede der Promotionsabsicht innerhalb der Leistungselite. Während nur 25 % der aus der „Arbeiterschaft“ stammenden Leistungselite eine Promotionsabsicht angeben, sind es 30 % in der „Grundschicht“, 40 % des „Mittelstands“, 43 % der „Höheren Dienstklasse“ und 44 % der „Akademikerschaft“ (Bargel und Röhl 2006, S. 14).

Anders als Bargel und Röhl, die nur nach der Promotionsabsicht fragten, betrachtet Alexander Lenger (2008) Doktorand:innen hinsichtlich ihrer Studienleistungen. Er befragte im April 2006 insgesamt 1876 Doktorand:innen aus 92 verschiedenen Fächern. In seiner Untersuchung erhob er auch Durchschnittsnoten der von ihm befragten Promovierenden und verglich diese mit den Durchschnittsnoten aller Hochschulabsolvent:innen der jeweiligen Fächergruppen. Er kommt, auch wenn seine Studie keine Repräsentativität beanspruchen kann, weil die Grundgesamtheit der Promovierenden nicht klar definiert war (siehe zur Datenlage der Promovierenden Kapitel 2.2), zu einem vermeintlich überraschenden Ergebnis: „Die befragten Promovierenden haben lediglich in den Rechtswissenschaften im Durchschnitt bessere Examen abgelegt. In allen anderen Fachbereichen liegt der Notendurchschnitt unter dem bundesweiten Fächerbereichsdurchschnitt“ (Lenger 2008, S. 75). Ein gegenläufiges Ergebnis allerdings zeigt sich in der auf Daten der Absolvent:innenstudie basierenden Untersuchung von Jaksztat (2014). Wenn auch nicht nach Disziplinen differenziert, so zeigt sich in seinem Sample, dass diejenigen, die eine Promotion aufnehmen, im Durchschnitt bessere Examennoten aufweisen als der Durchschnitt der Studiengangabsolvent:innen (Jaksztat 2014, S. 294).

Die interviewten Professor:innen dieser Untersuchung wurden allerdings nicht systematisch nach ihren (Examens-)Noten befragt. Von den aufgestiegenen Juraprofessor:innen, so wurde es in diesem Abschnitt dargestellt, werden

sie in den Interviews dennoch typischerweise und zumeist in der Stegreiferzählung aufgerufen. Auffällig ist nicht nur der Rekurs auf den Zusammenhang von Examensnoten und Selbstbild, vor allem vermittelt über den sozialen Vergleich. Auch fällt mit Blick auf das Sample auf, erneut bei aller Unzulänglichkeit quantitativer Aussagen, dass vier der zehn Professor:innen, von denen wiederum nicht alle ihre Noten explizit nannten, ein „sehr gut“ im Ersten Staatsexamen erreichten. Insgesamt aber schaffen dies nur etwa 0,2–0,3 % eines jeden Jahrgangs.

Über die Notenverteilung unter Juraprofessor:innen liegen zwar keine systematischen Daten vor, ein tentativer Vergleich mit der qualitativen Studie von Schultz et al. (2018b) aber deutet darauf hin, dass es sich dabei durchaus um eine Besonderheit handelt. Von den 50 Befragten ihrer Studie, 14 Habilitierte und 36 Professor:innen, haben nur 4 Professoren ein „sehr gut“ im Ersten Examen erreicht. Mithin liegt zumindest die Vermutung nahe, dass „sehr gute“ Examina bei den von mir interviewten Professor:innen überrepräsentiert sind. Dass sich die Selbstbilder von Aufsteiger:innen insbesondere über den sozialen Vergleich ihrer Noten mit Anderen wie auch durch mit den Noten zusammenhängende Promotionsangebote durch Professor:innen und darin implizierte Fremdbewertungen verändern und gute beziehungsweise sehr gute Noten für ihre Promotionsaufnahme daher besonders relevant sind, ließe sich also aus unterschiedlichen hier angeführten Gründen als Hypothese formulieren. Entsprechend des gewählten explorativen Zugangs könnte sich weitere Forschung mit eben jener Notenverteilung nach sozialer Herkunft in quantitativer Perspektive beschäftigen.

4.4.4 Studentische Hilfskrafttätigkeit II

Studentische Hilfskrafttätigkeiten sind unter den interviewten sozialstrukturellen Reproduktionsfällen sehr weit verbreitet. Auffällige Unterschiede zeigen sich anhand des vorliegenden Materials indes in der Rekrutierung und dem Verlauf solcher Anstellungsverhältnisse. Zuerst soll auf die Konstitution und den Verlauf und dann in explorativer Absicht auf eine vergeschlechtliche Dimension der Relevanz studentischer Hilfskrafttätigkeiten und die damit einhergehenden Sozialbeziehungen zu akademischen Lehrer:innen für die Promotionsaufnahme eingegangen werden.

Konstitution und Verlauf der Anstellungsverhältnisse

Im Material zeigt sich, dass die interviewten sozialstrukturellen Reproduktionsfälle, vor allem die Jurist:innen, typischerweise vergleichsweise früh als Hilfskräfte rekrutiert werden. Während die Jurist:innen unter den Aufsteiger:innen sehr selten vor dem Ersten Staatsexamen und dann vor allem basierend auf ihren

Examensnoten als wissenschaftliche Hilfskräfte oder Mitarbeiter:innen angestellt werden, erscheinen frühe Beschäftigung für die Reproduktionsfälle charakteristisch. Statt über die Examensnoten angesprochen zu werden, führen sie beispielsweise Seminar- oder Hausarbeitskontexte an, aus denen heraus ihnen studentische Mitarbeiter:innenstellen angeboten werden. Exemplarisch soll ein Ausschnitt einer Stegreiferzählung eines Juristen angeführt werden. Nachdem er knapp seinen Studienbeginn schildert und auf seine Studienschwerpunkte zu sprechen kommt, begründet er diese Schwerpunkte auch mit Verweis auf seine Hilfskrafttätigkeit:

„Und das hing dann auch ein bisschen damit zusammen, dass ich dann auch schon in jungen Semestern ein Angebot bekam, **Hilfskraft** an einem Lehrstuhl zu werden. Und das war sogar schon am Ende des ersten Semesters *(lachend), wo ich noch gar nichts von dieser Institution der w- studentischen Hilfskraft mitbekommen hatte, dass es das überhaupt gibt*. Und dann fragte mich dann der Professor damals in römischer Rechtsgeschichte, nachdem ich da eine Hausarbeit geschrieben hatte, ob ich eben dann bei ihm Hilfskraft werden wollte. Und mir war zwar klar, dass ich also römisches Recht dann nie dann wirklich machen wollte. Aber ich fand auch ganz interessant, zumal ich eben auf einem altsprachlichen Gymnasium gewesen war, mit Latein angefangen hatte. Und das war eben gerade im ersten Semester und auch in den ersten Semestern dann eigentlich sehr schön, dass man dann so ein bisschen sogar das Latein noch verwenden konnte (lachen).“ (P, sR, RW)

P berichtet also, dass ihm im Zusammenhang mit einer Hausarbeit bereits nach dem ersten Semester von einem Professor eine studentische Hilfskraftstelle angeboten worden sei. Zwar habe er kein langfristiges Interesse an den Inhalten des Lehrstuhls gehabt, es aber „sehr schön“ gefunden, seine Lateinkenntnisse in der römischen Rechtsgeschichte anzuwenden. Anders als bei den Aufstiegswegen erwähnt er kein ökonomisches Interesse an oder eine entsprechende Notwendigkeit dieser Tätigkeit. Beide Aspekte, das Angebot der Hilfskraftstelle wie auch die Annahme des Angebots, ließen sich mit der Bildungsbiografie von P zusammenbringen, die durch seinen Besuch eines altsprachlichen Gymnasiums bestimmt war, in dem wahlweise Latein oder Altgriechisch als erste Fremdsprache erlernt wurde. So begründet P sein Interesse an der weiteren Verwendung von Latein im Rahmen der Hilfskraftstelle mit seiner Bildungsbiografie. Und auch das Angebot durch den Professor der römischen Rechtsgeschichte ließe sich mit den Lateinkenntnissen und der Bildungsbiografie von P zusammenbringen. Diese sind bereits klassenspezifisch strukturiert, da der Besuch humanistischer Gymnasien traditionellerweise eine von Angehörigen höherer Sozialklassen gewählte Schulform ist. Von ihr wiederum gehe eine „Signalwirkung“ der Bildungsherkunft aus, die sich damit zur sozialen Distinktion eigne (Sawert 2016, 2018). Insofern lässt sich bereits die Schulwahl als horizontale

Differenzierungslinie innerhalb des Bildungssystems betrachten, der eine klassenspezifische Strukturierung innewohnt.

Das (frühe) Stellenangebot ließe sich allerdings noch mit einem weiteren klassenspezifischen Aspekt zusammenbringen. Wenn auch mit Bezug auf die Rekrutierung des sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchses und weniger auf studentische Hilfskräfte, so argumentiert Kahlert, dass aus höheren Klassen stammende Personen den Idealvorstellungen von Lehrenden eher entsprächen (z. B. „ideengeschichtliche Bildung“, „gewisse Sprachästhetik“) und ihnen daher eher auffielen. Nun ließe sich anhand der Interviews der späteren Professor:innen und auch mit Blick auf das vorgängige Zitat über die jeweiligen Jobangebote ihrer damaligen Vorgesetzten zwar lediglich theoretisch informiert mutmaßen. Dass aber die sozialstrukturellen Reproduktionsfälle vornehmlich über Seminare oder Seminararbeiten rekrutiert wurden, während die aufgestiegenen Jurist:innen hingegen vornehmlich im Anschluss an ihr Erstes Staatsexamen und vermittelt über ihre Noten – dann als wissenschaftliche Hilfskräfte – rekrutiert wurden, ließe sich allerdings mit Bezug auf Kahlert als Indiz dafür anführen, dass die Reproduktionsfälle aufgrund habitueller Dispositionen Lehrenden in Seminar-kontexten eher auffielen vice versa.

Mit Blick auf die studentischen Hilfskrafttätigkeiten lässt sich noch ein zweiter typischerweise kontrastierender Aspekt benennen. Dieser zweite Aspekt drückt sich in häufigeren Stellenwechseln aus. Unmittelbar anschließend an den vorgängig zitierten Interviewausschnitt fährt P folgendermaßen fort:

„Und da bei der römischen Rechtsgeschichte und das war auch recht interessant und aber mir war schon immer klar, dass ich dann nicht dabeibleiben würde. Und ja, später wurde ich dann noch von einem anderen Professor, der hauptsächlich Strafrechtler war, der aber auch sehr in Rechtsphilosophietheorie tätig war, gefragt und das hat mich dann auch gereizt. Dann bin ich gewechselt zu dem anderen Professor und hab dann da auch ein paar Semester am Lehrstuhl als studentische Hilfskraft gearbeitet, bis ich dann im (Rechtsgebiet) gelandet bin, was man ja im Studium auch erst ab fünftem, sechstem Semester überhaupt im Unterrichtsplan hat, im Studienplan. Und, ja, da bin ich dann also auch vorm Examen schon studentische Hilfskraft eben im Bereich des (Rechtsgebiet) insbesondere gewesen.“ (P, sR, RW)

P beschreibt einen wiederholten Wechsel seiner Hilfskrafttätigkeiten, der sich zwar auch bei anderen sozialstrukturellen Reproduktionsfällen finden lässt, kaum aber unter den Aufsteiger:innen. Diese mehrfachen Wechsel können in diesem Fall auch mit der frühen Beschäftigung als Hilfskraft zusammenhängen. In jedem Fall fällt anhand des Materials auf, dass unter den Juristen die Reproduktionsfälle typischerweise nicht nur über andere Wege und zu einem früheren Zeitpunkt als studentische Hilfskräfte rekrutiert werden. Auch zeigt sich eine geringere personale Bindung respektive häufigere Stellenwechsel.

Studentische Hilfskrafttätigkeiten: Explorationen zu Geschlecht und akademischen Lehrern

Soziale Aufsteiger:innen, so wurde es unter anderem mit Blick auf deren studentische Hilfskrafttätigkeiten herausgearbeitet, modifizieren ihre Selbstbilder und biografischen Schemata in enger Interaktion mit autoritativen Anderen. Dieser Befund allerdings lässt sich anhand des Materials nicht ausschließlich auf dessen Klassenspezifität kaprizieren, sondern umfasst hinsichtlich des Promotionsbeginns auch eine vergeschlechtlichte Dimension¹⁹⁸. Im Abschnitt 4.3.3 wurde dies etwa anhand des Ausschnitts einer aufwärtsmobilen Rechtswissenschaftlerin, im Abschnitt 4.3.4 anhand des Falls einer aufwärtsmobilen Erziehungswissenschaftlerin rekonstruiert. Die akademischen Lehrer eröffnen durch ihre Promotionsangebote einen biografischen Horizont, den sich beide selbst nicht zugetraut hätten. Diese Promotionsangebote wurden als Fremdbewertung interpretiert, die im eigenen Selbstbild reflektiert und verinnerlicht werden und wodurch sich ihre Grenzen des subjektiv Machbaren verschieben. Die Relevanz der „akademischen Lehrer“ lässt sich am Material – unabhängig von der Klassenherkunft – auch partiell für die Geschlechterdimension rekonstruieren.

So erzählt eine als Reproduktionsfall klassifizierte Erziehungswissenschaftlerin in ihrer Stegreiferzählung vom Zustandekommen ihrer Promotionsaufnahme. Dafür bezieht sie sich auf ihre Tätigkeit als studentische Hilfskraft und führt aus:

„Ja, und dann war ich Hilfskraft in dem Projekt und hab da auch meine Magisterarbeit geschrieben und dann hat der besagte (Nachname des leitenden Professors) gesagt: ‚Sie **müssen** promovieren.‘ Das war irgendwie überhaupt keine Frage. Das war schon ein Schlüsselmoment. Also, nā, der hat nicht gesagt: ‚Wollen Sie nicht vielleicht?‘ oder so /(lacht)/ sondern: ‚Sie müssen‘ (2s). Und das habe ich irgendwie, autoritätsgläubig (lacht) wie ich war damals, habe ich gesagt: ‚Na ja, wenn der das sagt, dann muss ich wohl.‘“ (B, sR, EW)

Auch B schildert ihre Promotionsaufnahme als von ihrem akademischen Lehrer ausgehend. Er habe ihr zugetragen, dass sie promovieren müsse. Über diese paternalistische Handlungsweise, sie bezeichnet dies als Schlüsselmoment, begründet B primär ihren Promotionsbeginn. Auch in diesem Fall also ist die Beschäftigung als studentische Hilfskraft der Ausgangspunkt eines Promotionsangebots, und dieses, sofern man seine Nahelegung als Angebot deuten möchte, markiert den Ausgangspunkt ihrer Promotionsaufnahme. Und auch bei ihr lässt sich der

198 Diese Untersuchung fokussiert klassenspezifische Ungleichheiten, sodass die Geschlechterdimension das Sample nicht vornehmlich strukturierte und systematische Analysen der Geschlechterdimension nicht möglich sind. Dennoch soll anhand des Materials und in explorativer wie auch kontrastierender Absicht auf diese Geschlechterdimension eingegangen werden.

akademische Lehrer als autoritativer Anderer – in diesem Fall gar explizit als Autorität markiert – als konstitutiv für den Beginn der Wissenschaftskarriere verstehen.

Die Relevanz ihres akademischen Lehrers wird im Nachfrageteil noch einmal indirekt aufgegriffen. Der folgende Ausschnitt ist eine längere Antwort der Biografin auf die Frage danach, wie es nach der Promotion dazu kam, dass sie die Wissenschaftskarriere fortgesetzt habe. Nach einer längeren Ausführung zu ihrer Postdoc-Phase argumentiert B, dass sie in die Wissenschaftslaufbahn „reingeschlittert“ sei, und argumentiert in eigentheoretischer Perspektive, dass dies auch ein „Genderthema“ sei. Dann fährt sie fort:

„Ich erlebe das jetzt bei meinen Studierenden auch. Es gibt so Männer, die kommen und sagen *mit verstellter tiefer Stimme: ‚Ich will unbedingt promovieren.* Sagen sie mir schon im ersten Mastersemester. Und die Frauen, die muss ich immer echt dahin: ‚Willst du nicht?‘, ‚Ach, ne, das kann, kann ich das denn? Bin ich doch gar nicht gut genug‘ und so weiter. Und genau so war ich auch.

Also, ich habe mir das im Grunde auch nicht zugetraut und meine Eltern haben mir das auch nicht in die Wiege gelegt, obwohl mein Vater ja auch promoviert war. Aber der hätte viel lieber seine Söhne promovieren sehen als seine Tocht-. Also er hat das dann natürlich akzeptiert und als es fertig war, war er auch sehr stolz und so (einatmen) (1s). Aber er hätte das nie aktiv befördert, so. Das machen Frauen nicht. Also hat er so nie gesagt, aber war schon noch seine Überzeugung, weil er es auch nicht kannte, bis auf son paar Ärztin in seiner Umgebung so aber (4s).“ (B, sR, EW)

B berichtet von ihren Erfahrungen mit den Promotionsabsichten von Studierenden und geht auf Geschlechterspezifika ein. Während sie die Erfahrung mache, dass Männer ihre Promotionsabsichten schon früh kundtäten, müsse man Frauen stärker dazu überreden, weil ihnen das Selbstbewusstsein fehle. Ausgehend von diesen Erfahrungen argumentiert B, dass es bei ihr ähnlich gewesen sei. Weder sie selbst noch ihre Eltern hätten ihr eine Promotion zugetraut, trotz dessen, dass ihr Vater promoviert gewesen sei. Die Geschlechterspezifika greift sie auf, wenn sie zum einen darauf verweist, dass ihr Vater seine Söhne gerne promovieren gesehen hätte und zum anderen, wenn sie auf die wenigen promovierten Frauen in seiner Umgebung verweist.

B schreibt in diesem Ausschnitt also dem geschlechtsspezifisch ausgeprägten Selbstvertrauen, zuerst anhand ihrer Studierenden, dann mit Bezug auf sich selbst, große Bedeutung in der Promotionsaufnahme zu und thematisiert dabei in eigentheoretischer Perspektive eine intersektionale Ungleichheitsdimension. Es ist nicht allein der familiäre Bildungshintergrund – sie geht primär auf die Promotion des Vaters ein und weniger auf seine berufliche oder sozialstrukturelle Position –, sondern auch das Geschlecht. Wenngleich als hypothetisches Szenario aufgemacht, so verweist B darauf, dass ihr Vater seinen Söhnen eine Promotion zugetraut hätte.

Das bekräftigt sie an anderer Stelle auf Nachfrage und führt aus, dass „die Söhne von klein auf als hochbegabt [galten] [...] und die Töchter eben nicht.“

Aufgrund dieses zumindest hinsichtlich der Promotion geltenden mangelnden Zutrauens kommt ihrem Doktorvater und seiner paternalistischen „Promotionsweisung“ große Relevanz zu. Ähnlich wie in den Fällen von männlichen wie weiblichen sozialstrukturellen Aufstiegsfällen lassen sich der Doktorvater von B und seine Bewertungen als konstitutiv für ihr Selbstbild verstehen. Bedeutsam ist dabei wiederum die dem Doktorvater attribuierte Autorität im Feld. Aus diesem Prestige leitet sie eine größere Relevanz seiner Bewertungen ab. Dies zeigt sich, wenn B im Nachfrageteil eine Parallele zu einer disziplinären Autorität des Interviewers aufmacht:

„Ja, und wenn ein (Nachname) zu einem sagt ‚Sie müssen promovieren, das ist so, wie wenn Niklas Luhmann das zu ihnen sagen würde.‘ (B, sR, EW)

B greift an dieser Stelle also den in der Stegreiferzählung markierten „Schlüsselmoment“ der „Promotionsweisung“ auf und kontextualisiert dessen Bedeutung gegenüber dem Interviewer. Die Bewertung des akademischen Lehrers gewinnt durch das ihm zugeschriebene Prestige als Koryphäe der eigenen Disziplin an Gewicht. Neben der Stellung ihres akademischen Lehrers im Feld führt sie einen weiteren Aspekt an, vor dessen Hintergrund gerade seiner Bewertung größeres Gewicht eingeräumt wird. So sei er sehr anspruchsvoll gewesen und habe in seiner Laufbahn nur sehr wenige Personen promoviert. Der im Promotionsangebot implizierten Bewertung ihres Professors kommt also als autoritativem Anderen wesentlich Bedeutung für das akademische Selbstbild von B zu. Dieser Bewertung wird durch das feldspezifische Prestige des Professors Nachdruck verliehen, wie auch durch die Exklusivität seines Betreuungsangebots – da er nur eine geringe Anzahl an Promovierten betreut, verstärkt dies seine positive Bewertung ihrer akademischen Fähigkeiten.

Vergeschlechtlichte biografische Schemata

Nachfolgend soll auf die Genese ebenjener vergeschlechtlichten Dimension biografischer Schemata mitsamt der Vorbehalte gegenüber einer Promotionsaufnahme eingegangen und deren familiäre Transmission in Ansätzen rekonstruiert werden. Unmittelbar an die oben zitierte Passage zum mangelnden Zutrauen des Vaters führt B ihre Mutter und deren Bedenken ein:

„Und meine Mutter hat auch noch also so halb- halb Spaß, halb- Das ist dann mhmhmhm. Wie das so ist, halb Spaß, halb Ernst, hat sie auch gesagt: ‚Oh, wenn du jetzt promovierst, kriegst du keinen Mann mehr.‘ (1s) Das war auch, also meinte sie- Und so nein, dass mein-, ich bin ja, ich find das ja ganz toll, dass du das machst

und so weiter (einatmen). Aber so ganz ohne Sorge war sie dann doch nicht. Dass ich sozusagen dann auf dem Heiratsmarkt nicht mehr (lachen) nicht mehr auf erfolgreich sein kann, weil die Männer davor so eine Angst haben vor pro- Also die nicht promovierten Männer. Und das ist auch nicht verkehrt. Also, das ist, wird auch nicht leichter. Also, das hat sich nur, man kann ja sagen, das ist mir egal, dann habe ich eben keinen Mann. Also das war damals meine Position. Also, das hat mich überhaupt nicht berührt.“ (B, sR, EW)

Die Mutter von B wird stellvertretend für einen anderen Einwand gegenüber der Promotion herangezogen, wenngleich B auch die Ambivalenz ihrer Mutter zum Ausdruck bringt („halb Spaß, halb Ernst“ usw.). Eine Ambivalenz, die sich auch sprachlich niederschlägt, in Korrekturen, Abbrüchen und weiteren Unsicherheiten („mhmhmhm“). Der mütterliche Ordnungsruf („kriegst du keinen Mann mehr“) bringt die Sorge zum Ausdruck, dass sich mit dem höheren Bildungsabschluss die Chancen auf dem Heiratsmarkt verschlechtern würden; ein Vorbehalt, den B dann bestätigt, in eigener damaliger biografischer Relevanz aber für nichtig erklärt.

Dieser Befürchtungen, dass B durch ihre Promotion schlechtere Heiratsmarktchancen haben könnte, liegt ein geschlechtsspezifisches biografisches Schema zugrunde, in dem hinsichtlich der weiblichen Biografie die Reproduktions- gegenüber der Erwerbssphäre privilegiert wird. Die Wahrung von Heiratsmarktchancen wird den Arbeitsmarktchancen und den individuellen berufsbiografischen Ambitionen übergeordnet. Dabei korrespondieren die beiden unterschiedlichen familiären Vorbehalte, die auf der einen Seite dem Vater und auf der anderen Seite der Mutter zugeordnet werden, mit der traditionellen Logik der Unterteilung des sozialen Raums (Bourdieu 2005a, S. 162). Die von der Mutter formulierten Vorbehalte berufen sich auf das Feld der Familie und Reproduktion, die des Vaters auf den der Berufsbiografie und Produktion.

Nun finden sich ähnliche geschlechtsspezifisch strukturierte Schema der Unterordnung der beruflichen unter die familiäre Sphäre zwar ebenso in familiären Nahelegungen der sozialen Aufsteigerinnen. Auch sie sind mit geschlechtsspezifischen Modellen der Lebensführungen konfrontiert, vor allem Modellen der „Hausfrauenehe“ (siehe Fußnote 133). Die klassenspezifische Differenz allerdings besteht, soweit sich aus dem Material rekonstruieren lässt, in einer durch längere und „höhere“ Ausbildungsgänge gewährleisteten stärkeren beruflichen und finanziellen Unabhängigkeit weiblicher Biografien. Ein Studium und dessen Finanzierung durch das Elternhaus entspricht den vergeschlechtlichten klassenspezifischen Entwürfen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle. Ihnen sind gleichwohl eine Orientierung an einem spezifischen Familienmodelle, ob nun in unterschiedlichen historischen Kontexten als „klassisch-moderne Kernfamilie“ (Parsons 1955), „herrschendes Modell der Familienstruktur“ (Bourdieu 2005a, S. 155) oder „traditionelle Normalfamilie“ (Koppetsch und Speck 2015, S. 246)

bezeichnet, mitsamt ihrer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und Hierarchisierung eingeschrieben.

Wenngleich in explorativer Absicht, so wurden bezüglich der Promotionsaufnahme und mit Blick auf die Intersektionalität von Klasse und Geschlecht anhand des Falls von B zwei geschlechtsspezifische Strukturierungsprinzipien ausgeleuchtet. B beschreibt, ähnlich wie für die soziale Aufsteiger:innen rekonstruiert, ein fehlendes Zutrauen in die eigenen akademischen Fähigkeiten und verknüpft dies in eigentheoretischer Perspektive auch mit ihrem Elternhaus. Erst das aus ihrer Tätigkeit als studentische Hilfskraft resultierende Promotionsangebot – oder in ihrem Fall die „Promotionsweisung“ – ihres akademischen Lehrers führt zur Modifikation ihres Selbstbildes. Als geschlechtsspezifisch lässt sich dabei die paternalistische Weisung („Sie müssen promovieren“) des akademischen Lehrers interpretieren, die sich teilweise auch bei Aufsteigerinnen rekonstruieren lässt. Die Nahelegungen gegenüber den sozialen Aufsteigern durch akademische Lehrer werden hingegen weniger als paternalistisch dargestellt. Mit Bezug auf das eigene Selbstbild wird von B in eigentheoretischer Perspektive auf eine intersektionale Dimension verwiesen und betont, dass das familiäre Zutrauen in ihre Kompetenzen geschlechtsspezifisch strukturiert sei, insofern als ihren Brüdern von Geburt an und aufgrund ihres Geschlechts größere Kompetenzen attribuiert worden seien.

Der zweite familiär vermittelte Vorbehalt gegenüber ihrer Promotionsabsicht wird von B anhand von Ordnungsrufen ihrer Mutter dargestellt. Diese Ordnungsrufe legen ihr vergeschlechtlichte Lebensentwürfe nahe. Mit einer Promotion würden sich die Chancen von Frauen auf dem „Heiratsmarkt“ verschlechtern, ein Einwand, der eine weibliche Unterordnung der familiären gegenüber der beruflichen Sphäre transportiert wie auch ein auf Heterosexualität und Reproduktion ausgerichtetes „herrschende[s] Model der Familienstruktur“ (Bourdieu 2005a, S. 155) in biografische Entwürfe inskribiert. Diesen Einwänden entzieht sich B durch einen zumindest zeitweiligen Bruch mit der biografischen Privilegierung ebenjener Familienmodelle. In dieser Privilegierung der familiären gegenüber der beruflichen Sphäre finden sich klassenübergreifende, wenngleich zu unterschiedlichen (berufs-)biografischen Zeitpunkten, vergeschlechtlichte biografische Schemata, mit denen die späteren Professorinnen typischerweise konfrontiert werden.

Diese explorativen Einblicke lassen gleichwohl wesentliche Fragen offen, an die sich systematisch anschließen ließe. So können aufgrund des Samples keine Kohortenspezifika untersucht werden, sodass die Frage nach der jüngeren Dynamik des Geschlechterverhältnisses und entsprechenden Lebensentwürfen offenbleiben muss. Wiewohl der „traditionellen Normalfamilie“ in Diskursen über die (De-)Institutionalisierung des Lebensverlaufs (Kohli 1997) der Untergang prophezeit wurde und sich die Geschlechterrollen der beruflichen Sphäre in den letzten Jahrzehnten angleichen, wird für die private Sphäre und deren Geschlechterarrangements mitunter von einer „erstaunliche[n] Änderungsresistenz“

(Koppetsch und Speck 2015, S. 242) ausgegangen.¹⁹⁹ Dabei lasse sich gerade für obere Bildungsgruppen, so legen familiäre Lebensverlaufsanalysen nahe, eine „zunehmende[] Etablierung neuer ‚Standardverläufe‘“ (Zimmermann und Kohnitzka 2020, S. 671) konstatieren. Heterogenität in familiären Lebensverläufen lasse sich vornehmlich für „prekäre soziale Verhältnisse“ aufzeigen. Die Frage nach dem Wandel geschlechts- und klassenspezifischer biografischer Schemata muss an dieser Stelle offenbleiben.

4.4.5 Studienortswechsel

In den Stegreiferzählungen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle zeigt sich ein charakteristischer Aspekt, der bei den sozialstrukturellen Aufstiegsfällen hingegen kaum bedeutsam erscheint und der hier als Studienortswechsel bezeichnet wird. Mit dem Begriff des Studienortswechsels soll zum Ausdruck gebracht werden, dass es nicht nur um Auslandsaufenthalte geht. Es geht darüber hinaus auch um innerdeutsche Studienortswechsel im Studienverlauf. Dabei argumentiere ich, dass (Auslands-)Mobilität auch Teil klassenspezifischer biografischer Schemata ist und keineswegs Ausdruck einer auf (Auslands-)Mobilitätsimperative einer Wissenschaftskarriere reagierenden Lebensführung. Gleichwohl lassen sich aus „transnationalem Humankapital“ (Gerhards et al. 2016) (Distinktions-)Gewinne für eine akademische Karriere ziehen.

Eine solche, sich vor allem im Vergleich typischer biografischer Verläufe zeigende, hohe geografische Mobilität findet sich kondensiert in folgendem Ausschnitt einer Stegreiferzählung, in dem der Biograf in extremer Kürze sein Studium zusammenfasst:

„Ähm (1s) habe ich dann Jura studiert in (Stadt A), (Stadt in der Schweiz) (1s), (Stadt B), weil mein Vater dann (hohes Verwaltungsamt) von (Stadt B) wurde. Und dann wieder (Stadt A) (1s). Ja und dann habe ich nachm Examen, war ich in USA, habe da so Master of Laws gemacht (2s).“ (N, sR, RW)

199 Gegenüber diesen empirischen Befunden diagnostiziert etwa Reckwitz klassenspezifische Differenzen in den Geschlechterverhältnissen. Die „alten Mittelklassen“ würden demnach an traditionellen Geschlechterarrangements, auch der Hausfrauenehe, festhalten, seien damit aber kulturell in die Defensive geraten (Reckwitz 2018, S. 366–368). Für die neue Mittelklasse hingegen sei ein „Degendering“ beobachtbar, bei dem berufliche Fähigkeiten wie auch der Lebensstil geschlechtsneutral konzipiert werden (Reckwitz 2018, S. 338–340). Der Clou der Untersuchung von Koppetsch und Speck besteht aber gerade darin, dass sie aufzeigen, wie sich auch in „individualisierten Milieus“ – dem der neuen Mittelklasse bei Reckwitz entsprechend – trotz rhetorischer Gleichheitsbekundungen traditionelle Muster geschlechtsspezifischer Arrangements manifestieren (Koppetsch und Speck 2015).

Beide hier erwähnten Dimensionen, die der innerdeutschen wie auch der internationalen Mobilität, finden sich in diesem Ausschnitt. Auf beide Aspekte aber wird, wenngleich biografisch mitunter eng verbunden, in analytischer Perspektive gesondert eingegangen. Mit Blick auf die Länder des Studiums und die Frage nach klassenspezifischen Ungleichheiten wird allerdings bereits in diesem kurzen Interviewausschnitt eine Ungleichheitsdimension unmittelbar sichtbar. Ein solcher exemplarisch geschilderter Studienverlauf setzt ökonomisches Kapital voraus. Ein Studium in diesen Ländern, sei es aufgrund der hohen Lebenshaltungskosten in der Schweiz oder neben den Lebenshaltungskosten in den USA auch die Studiengebühren des LL.M., ist teuer, selbst wenn Stipendien bezogen werden sollten. Auslandsaufenthalte also setzen eine entsprechende Ausstattung mit ökonomischem Kapital voraus.

Innerdeutsche Studienortswechsel

Innerdeutsche Studienortswechsel sind unter den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen gängig, sodass sie sich durchaus als Studienverlaufsnorm interpretieren lassen, und werden – wenn sie denn begründet werden – unterschiedlich begründet. Im Abschnitt zum Studienbeginn (4.4.1) wurden Studienortswechsel bereits als eine Reaktion auf Studieneingangsschwierigkeiten und als Möglichkeit eines Korrektivs solcher Schwierigkeiten dargestellt – seien es schlechtere Noten, ein geringes inhaltliches Interesse oder eine geringe Sozialintegration. Anzeichen einer innerdeutschen Mobilitätsnorm finden sich allerdings nicht nur im Material der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle, sondern auch in darauf bezugnehmenden Ausführungen von Aufsteiger:innen. So führt etwa ein sozialstrukturell aufwärtsmobiler Jurist in seiner das Studium thematisierenden Stegreiferzählung Folgendes aus:

„Ich ha- bin in (Stadt A) geblieben. Ich weiß noch, dass ich ein bisschen traurig war, das war jetzt die einzige Stelle, wo ich dann plötzlich vielleicht merkte, so ganz begüttert wie die anderen war ich nicht. Meine anderen Kommilitonen, mit denen ich viel zusammen war, die sind dann noch mal das Wochenende nach Paris gefahren oder haben dann noch zwischendurch in Freiburg, von (Stadt A) ging man typischerweise nach Freiburg im Breisgau, um dann nach zwei, spätestens zwei, Semestern wiederzukommen. Sowa habe ich alles nicht machen können, weil klar war, wann die Förderung zu Ende ist.“ (S, sA, RW)

Der Biograf greift in einer argumentativ-beschreibenden Ausführung über sein Studium klassenspezifische Differenzen auf. Im Vergleich mit seinen Kommilitonen habe er aufgrund seiner ökonomischen Kapitalausstattung (nicht „so ganz begüttert“) und der begrenzten Laufzeit staatlicher Unterstützungsleistungen weder „das Wochenende nach Paris fahren“ noch für ein paar Semester in

einer anderen – hinsichtlich ihrer Lebenshaltungskosten durchaus teuren – Stadt studieren können. Der zweite Punkt also rekurriert auf die innerdeutsche Mobilitätsnorm, dass man innerhalb des Studiums „typischerweise nach Freiburg“ gehe, um dort für ein paar Semester zu studieren, um danach für den Studienabschluss zurückzukehren. Insofern korrespondiert die von diesem Aufsteiger in Abgrenzung zu seinen „begüterteren Kommilitonen“ vorgenommene Beschreibung mit dem eingangs beschriebenen Studienverlaufsmuster von N.

Es ist an dieser Stelle vor allem die niedrigere ökonomische Kapitalausstattung wie auch die zeitliche Befristung studentischer Finanzierungsinstrumente, über die argumentiert wird. Mit Blick auf den Abschnitt der Studienfinanzierung (4.4.2) der sozialstrukturellen Aufstiegsfälle ließen sich weitere, wenngleich auch auf die ökonomische Kapitalausstattung abzielende, Argumente anführen. Dies gilt beispielsweise für das Wohnen bei den Eltern, um Kosten zu sparen, oder die Angewiesenheit auf eine Nebenerwerbstätigkeit. Letztere wird zumeist wahrgenommen als schwierig zu vereinbaren mit geografischer Mobilität.

Die klassenspezifisch strukturierte innerdeutsche studentische Mobilität der Reproduktionsfälle ließe sich, neben oben angeführten Motiven, vornehmlich über zwei Motive begründen. Das erste Motiv rekurriert auf eine klassenspezifisch ausgeprägte biografische Norm geografischer Mobilität. Das zweite Motiv, damit durchaus verwoben, ist stärker in der Funktionalität geografischer Mobilität begründet und bezieht sich auf das Studium an prestigereichen Standorten beziehungsweise Lehrstühlen und den damit verbundenen Wissens- wie auch Distinktionsgewinnen.

Das Reisen, also die geografische Mobilität, wird in unterschiedlicher Ausprägung im Bürgertum schon früh als Form des Erwerbs von Bildungskapital wie auch als Initiationsritus ins Erwachsenenleben verstanden. Dazu gehören kürzere wie längere Aufenthalte in anderen deutschen Städten oder dem Ausland. Geografische Mobilität in andere Städte, aber auch andere Länder, wird Teil der „durchschnittliche[n] Bürgerlebensläufe“ (Kaschuba 1988, S. 33). Als Bildungsstrategie dient sie, neben dem Erwerb von Bildungsqualifikationen und -patenten, der Teilhabe an einer „Kultur der Gebildeten“ (Kaschuba 1988, S. 29).

Über biografische Normen begründet auch Schmeiser (1994) in seiner Untersuchung über zwischen 1870 und 1930 tätige Medizin- und Juraprofessoren die klassenspezifischen Differenzen seines Samples. Er kategorisiert die von ihm untersuchten Fälle nach Herkunftsmilieu und Anzahl ihrer Studienortswchsel und zeigt anhand dieser Kategorisierung milieuspezifische Differenzen auf. Aus ökonomisch privilegierten Milieus stammende Professoren weisen häufiger innerdeutsche Studienortswchsel auf und studieren typischerweise an drei oder vier verschiedenen Universitätsstandorten (Schmeiser 1994, S. 284–285). Die häufigeren Studienortswchsel bringt er mit milieuspezifischen Mobilitätsnormen zusammen, bezieht sich dabei aber weniger auf das Bürgertum, sondern auf die historische Mobilitätsnorm junger Adliger, die sich über ihre Europareisen

die „Hofkunst“ aneigneten. Nach Schmeiser ließe sich in Anlehnung an die Europareisen der Adligen bei den von ihm untersuchten herkunftsprivilegierten Professoren, aufgrund einer hohen nationalen und geografisch organisierten Mobilität (Süd-, West-, Ost- und Norddeutschland), von einer Deutschlandreise sprechen (Schmeiser 1994, S. 283).

Wie bei den Europareisen der Adligen, so auch die damalige Kritik des Bürgertums an den Europareisen (siehe Fußnote 200), stehe bei der innerdeutschen Mobilität keinesfalls nur der Erwerb von Qualifikationen im Vordergrund, sondern auch hedonistische Elemente, die gleichwohl mit der Akkumulation symbolischen Kapitals verwoben sind.

Auf Nachfrage nach dem ihm aus Kostengründen verhinderten Aufenthalt in Freiburg antwortet S per E-Mail:

„Manche meiner Kommilitonen (die bisweilen auch mal am Wochenende mit dem Auto nach Paris fahren) gingen dort vor allem deshalb hin, um ein oder zwei ‚Genusssemester‘ einzulegen, im Sommer Wandern, im Winter Skifahren [Ausführung zur eigenen ökonomischen Situation und seinem Nebenerwerb in der vorlesungsfreien Zeit]. Damit sind wir bei dem, was Sie richtig angedeutet haben: Es gibt sicherlich Studienortswechsel, die sich am eigenen Studienfortkommen orientieren und orientierten. (Standort der eigenen Universität) Jurastudenten, die ein oder zwei Semester in Freiburg studierten, hatten aber klare Freizeitmotive.“ (S, sA, RW)

Nach den Gründen studentischer Mobilität seiner Kommilitonen gefragt, verweist S weniger auf eine berufliche Qualifikation durch den Aufenthalt und hebt stattdessen den hedonistischen Charakter („Genusssemester“, „Freizeitmotive“) hervor. Damit verhält sich seine Kritik homolog zur bürgerlichen Kritik an der traditionellen Kavaliertour des Adels. Geografische Mobilität habe einen nur geringen funktionalen Nutzen. Dies wird von ihm insofern untermauert, als er auf die schlechteren Examina seiner mobilen Kommilitonen verweist. Sie seien zudem nach zwei Studiensemestern in Freiburg auch deswegen zurückgekommen, weil in Baden-Württemberg das Examen schwieriger gewesen sei. „Und fachlich etwas zugetraut haben sich die typischen (Stadt)-Wechsler aus meiner Kommilitonenschaft auch nicht [...]. So sind dann wohl auch die Examina ausgefallen“ (S, sA, RW). Damit wird auch von ihm der Aspekt unterschiedlicher Bewertungskulturen und daran ausgerichteter Mobilität aufgegriffen (vgl. 4.4.1). Auf einen solchen hedonistischen Aspekt wurde bereits im Abschnitt „Studienbeginn II“ hingewiesen, wenn Q ihren Studienortswechsel in die Nähe der französischen Grenze vor allem mit der Vorliebe für die „französische Lebensart“ begründet.

Auf der einen Seite also ließe sich die innerdeutsche studentische Mobilität als Dimension klassenspezifischer Lebensentwürfe interpretieren, die weniger dem Erwerb beruflicher Qualifikationen dient und stärker einer Maxime der

Lebensführung (und der Distinktion) folgt. Auf der anderen Seite ließe sich – und dies deutet sich im zitierten Ausschnitt ebenso an – auch die innerdeutsche Mobilität als an dem Erwerb fachlicher Qualifikation orientierend verstehen. Anders als Schmeiser es mit dem Verweis auf die Europareise der Adligen unternimmt, kann die innerdeutsche wie ausländische studentische Mobilität auch in die historische Traditionslinie der peregrinatio academica gestellt werden.²⁰⁰ Sie ist eine sich im europäischen Universitätswesen ab dem 11. Jahrhundert etablierende Studienwanderung von „Studenten aus einflussreichen Familien“ (Guinaudeau 2015, S. 196) mit verfestigten Mobilitätsmustern, die sowohl in europäische Zentren als auch zu anderen deutschen Universitäten führt. Auslandsaufenthalte verlieren dann am Ende des 17. Jahrhunderts gegenüber inländischer Mobilität im Alten Reich, die gleichwohl wenig erforscht ist (Grosser 1999, S. 138), massiv an Bedeutung, da Neugründungen und Spezialisierungen im Hochschulwesen eine umfassende Ausbildung im eigenen Land ermöglichen (Siebers 1999, S. 180). Als Studienwanderung unterliegt sie auch einer berufsqualifizierenden

200 Nicht nur ließe sich gegen Schmeisers Argumentation auf die peregrinatio academica verweisen, auch könnte man die bürgerlichen Gegenbewegungen zur adligen Mobilitätsnorm der „traditionellen Kavaliertour“ betonen. So kritisierten Bürgerliche die „traditionelle Kavaliertouren“ des Adels mitunter massiv ob ihrer fehlenden Funktionalität, sozialen Distinguiertheit und den mit dem Auslandsaufenthalt verbundenen „karriertechnischen Privilegierungen“ (Grosser 2005, S. 646). Im Kern ließe sich die bürgerliche Kritik folgendermaßen zusammenfassen: Die Reisen des Adels würden kaum zum Erwerb von Qualifikationen beitragen, sondern einer Mode folgen („besonders junge Leute von Stande reisen [...] in fremde Länder, nicht etwa in der Absicht, um ihren Geist zu bilden, ihr Herz zu veredeln, ihre Sitten zu verfeinern, und sich solche Kenntnisse und Einsichten zu sammeln, womit sie dereinst ihrem Vaterlande nutzen werden könnten, sondern bloß der Absicht, um die herrschende Mode, die nun einmal will, daß junge Leute von Stande auf Reisen gehen, mitzumachen“ (Posselt (1795) zitiert nach Grosser 2005, S. 643). Aber nicht nur diese fehlende Funktionalität und der mit dem Reisen verbundene Hedonismus war Gegenstand bürgerlicher Kritik, auch die mit der Auslandsreise einhergehende Bevorzugung hinsichtlich von Karrierechancen bei der Rückkehr aus dem Ausland. Den europäisch ausgerichteten Kavaliertouren setzt das Bürgertum die „Fürstenreise“ entgegen, eine Bereisung des eigenen Herrschaftsgebiets, der vom Bürgertum Funktionalität zugeschrieben wird. Gleichwohl wird gegen Ende des 18. Jahrhunderts auch die bürgerliche Reisetheorie und -praxis der Kritik unterworfen, da sie sich wandelt und zur Distinktion gegenüber niedrigeren sozialen Klassen diene (Grosser 2005, S. 647). Die von Schmeiser als „Deutschlandreise“ bezeichnete innerdeutsche Mobilität ließe sich also eher in die Tradition des deutschen Bürgertums als in die Tradition des deutschen Adels stellen, wiewohl sich erstere in kritischer Auseinandersetzung mit der traditionellen Kavaliertour entwickelt und sich dieser Tradition später – bedingt auch durch sinkende Kosten der Reisens aufgrund infrastruktureller Veränderungen – angeglichen hat. Neben der peregrinatio academica, der Adelsreise und der bürgerlichen Bildungsreise ließen sich im Übrigen auch die bis ins Mittelalter zurückgehende Tradition der Gelehrtenreise als wissenschaftliche Forschungsreise bereits ausgebildeter Scholaren anführen (Siebers 1999, S. 180).

Orientierung, bei der zur Spezialisierung bestimmte Hochschulorte aufgesucht werden.

Schließt man an den Aspekt der berufsqualifizierenden Orientierung an, dann lassen sich die innerdeutschen Studienortswechsel in der Rechtswissenschaft vor dem Hintergrund der genannten Studienorte und entsprechender Muster interpretieren. Zwar ließe sich auch hier darüber streiten, ob es bei diesen Hochschulaufenthalten primär um den Erwerb von Berufsqualifikation im Sinne inkorporierten kulturellen Kapitals geht oder nicht vornehmlich um das symbolische Kapital der Hochschulstandorte. Allerdings sind beide Dimensionen eng miteinander verwoben. Dabei lässt sich die innerdeutsche Mobilität, sofern sie auf prestigereiche Hochschulstandorte ausgerichtet ist, homolog zur internationalen Mobilität verstehen. Über das Studium an prestigereichen Standorten lasse sich symbolisches, aber auch soziales Kapital akkumulieren (Beyer und Massih-Tehrani 2017; Zimmer 2018). Nun lassen sich diese Muster innerdeutscher Mobilität aufgrund der Anonymisierung kaum an Interviewausschnitten konkreter Fälle exemplifizieren.

Allerdings nennt bereits der zitierte Ausschnitt des geografisch immobilien Aufsteigers mit Freiburg einen konkreten Studienort. Freiburg aber kann, bezieht man sich auf die „Prestigeordnung juristischer Fakultäten“ von Klaus (1981b) als ein in der Rechtswissenschaft prestigereicher Universitätsstandort angesehen werden.²⁰¹ Die von Klaus Ende der 1970er Jahre erstellte Prestigeordnung basiert v. a. auf einer Umfrage unter Juraprofessor:innen und bringt die Fachbereiche der deutschen Rechtswissenschaft in eine Rangordnung (zur Reflexion der Kritik von Rankings siehe Klaus 1981b, 1981a). Freiburg befindet sich, wie andere Studienorte, die von sozialstrukturellen Reproduktionsfällen aufgesucht werden, unter den am besten bewerteten Universitätsstandorten. Wenngleich die Studie in den 1970er Jahren durchgeführt wurde, werden dort erwähnte Standorte auch wiederholt in Interviews genannt, wenn es um aktuell reputierliche Standorte geht.

Dagegen ließen sich auch Argumente für eine Fluidität solcher Prestigeordnung anfügen. So hat etwa die Reform des Staatsexamens im Jahr 2003 mit der Einführung der Schwerpunktprüfungen an juristischen Fakultäten zur

201 An dieser Stelle ist nicht der Platz, um auf die Kritik und die Differenz zwischen Prestigeskalen und Universitätsrankings einzugehen. Eine ausführliche Kritik und historische Rekonstruktion der Genese von Rankings im Allgemeinen und Universitätsrankings im Besonderen findet sich bei Brankovic et al. 2018; Ringel und Werron 2020; für Law Schools der USA Espeland und Sauder 2016. Die wohl wesentlichen Differenzen zwischen den Prestigeskalen und (späteren) Universitätsrankings bestehen in der Autor:innenschaft. Während für Prestigeskalen Wissenschaftler:innen befragt werden, sind – anders als bei den frühen Universitätsrankings – für die jüngeren Rankings außeruniversitäre Akteure verantwortlich, die ihr Vorgehen zudem nur selten kritisch reflektieren (Ringel und Werron 2020, S. 161–163).

Einrichtung von Schwerpunktbereichen und damit zur Spezialisierung geführt. Diese Spezialisierung ließe sich als Ausdifferenzierung begreifen, über die Fakultäten für einzelne Schwerpunktbereiche durchaus Prestige akkumulieren können. Eine ähnliche jüngere Befragung von Juraprofessor:innen liegt allerdings nicht vor, sodass die Frage nach dem zeitlichen Wandel solcher Prestigeordnung empirisch fundiert nicht thematisiert werden kann.

Im Übrigen befindet sich auch der von S genannten Hochschulstandort unter den reputierlichen Standorten, an dem er selbst aber vornehmlich aus pragmatischen Gründen – der Nähe zum Elternhaus – zu studieren begann. Dass die Studienstandorte der Reproduktionsfälle mit der Prestigeordnung der juristischen Fakultäten korrespondieren, ist sicherlich kein Zufall. Aufgrund familiärer und parentaler Bildungsverläufe, die nicht selten auch mit juristischen Abschlüssen endeten, ließe sich das einerseits mit fächerspezifischen Feldkenntnissen begründen. Andererseits entspricht die Prestigeordnung der juristischen Fakultäten insgesamt weitgehend der Prestigeordnung deutscher Universitäten. Bis heute ringen diejenigen hoch bewerteten Standorte der Untersuchung von Klausura (München, Tübingen, Freiburg, Bonn, Göttingen, Münster und Heidelberg) regelmäßig um den Titel der Exzellenzuniversitäten.²⁰² Selbst dann, wenn die Eltern nicht an juristischen Fakultäten studierten und promovierten und keine entsprechenden Feldkenntnisse vermitteln, so können sie als ehemalige Studierende und Promovierende aller Voraussicht nach Wissensbestände über das allgemeine Prestige von Universitätsstandorten aufweisen und ihren Kindern bestimmte Standorte nahelegen.

Ob aber eine solche berufsqualifizierende Orientierung in der Studienortswahl tatsächlich handlungsleitend war, lässt sich anhand des Materials kaum rekonstruieren – mit der Ausnahme eines interviewten Erziehungswissenschaftlers.

202 So sind Heidelberg und München in allen Förderrunden sowohl der Exzellenzinitiative wie auch der Exzellenzstrategie ausgezeichnet worden. Freiburg und Göttingen wurden in der zweiten Förderrunde der Exzellenzinitiative als sogenannte Eliteuniversitäten ausgezeichnet, verloren dann aber in der dritten Runde diesen Status. Tübingen ist sowohl 2012 als auch 2019 wiederholt ausgezeichnet worden und auch Bonn wurde, allerdings erst in der jüngsten Förderrunde 2019, ausgezeichnet. Von den von Klausura genannten Standorten ist einzig Münster kein einziges Mal prämiert worden.

Damit zeigt sich zwar eine Fluktuation in den Auszeichnungen der Standorte, allerdings wurden bis auf Münster alle in der Prestigeordnung von Klausura genannten und nur für das damalige Westdeutschland erhobenen Universitäten ausgezeichnet. Insofern scheint durchaus eine gewisse zeitliche Stabilität des Prestiges der Hochschulstandorte auf (zur Reproduktion und Stabilität universitärer Prestigeordnungen Klausura 1981b, S. 349; dezidierte mit Blick auf die Exzellenzinitiative und die vertikale Differenzierung der deutschen Hochschullandschaft Hartmann 2006, 2010). Zwar ist der Rekurs auf den Status der Exzellenzinitiative etwa anderes als eine auf Hochschullehrerbefragungen basierende Prestigeordnung. Allerdings erscheint hinsichtlich des Standortprestiges ein Rückbezug auf die Exzellenzinitiative sinnvoller als einer auf Hochschulrankings.

In seiner Stegreiferzählung erzählt er über sein Studium. Nach seiner Erzählung über das Grundstudium und ein Auslandsjahr in England thematisiert er seinen innerdeutschen Studienortwechsel. Dazu heißt es:

„Also (Studienstandort A) war zum Aufwachsen wirklich klasse, muss ich sagen und- Aber und auch das Grundstudium da zu machen war auch toll und es ist halt so das (1s) Wenn sie da, ich glaub es gab (3s) Ich kann da jetzt keine Zahlen sagen, aber bleiben bei (Fachbereich A) da weiß ich (...) Wenn es halt an dem Standort einen einzigen Professor für (Fachbereich A) gibt und das ist der einzige im Umkreis von hundert Kilometern, dann kann der noch so weltoffen sein, es ist einfach- Es kocht einfach (1s) ein bisschen im eigenen Saft, das kann man gar nicht verhindern. Und in Oxford hatte ich halt eben erlebt, dass es speziell im (Fachbereich B) und (Fachbereich C) halt sowas wie eine kritische Masse gab. Da haben die halt wirklich- Da sind die halt in irgendwelche Seminare gegangen und da saßen dann halt gleich mehrere Spezialisten zu einem bestimmten Thema und haben sich da die Köpfe heißgeredet. Und das fand ich toll, das fand ich irre. Und es gab dann halt auch man konnte sich dann entscheiden, höre ich mir jetzt ein Gastvortrag heute von Desmond Tutu oder Jens Reich oder was weiß ich von wem- Also alle möglichen- Allen möglichen Input von außen. Dann habe ich eben überlegt: ‚Wo kann ich das in Deutschland am ehesten haben?‘ Und ich habe mir noch ein paar andere- Ich hatte noch (Stadt B) und (Stadt C) angeguckt. Aber ich habe dann- Bin halt darauf gekommen: ‚Ne, das kann ich am ehesten, das habe ich am ehesten in (Studienstandort D):‘“ (C, SR, EW)

Auch bei C zeigt sich die Verwobenheit von innerdeutscher und internationaler Studienmobilität. Betont werden soll an dieser Stelle allerdings die Begründungsfigur einer berufsqualifizierenden Orientierung. Der auf ein Auslandsjahr folgende innerdeutsche Studienortwechsel wird von C über die Erfahrungen in Oxford begründet. Die dortigen wissenschaftlichen Diskussionen hätten ihn gefesselt („das fand ich toll, das fand ich irre“) und bei ihm die Überlegung angeregt, in Deutschland an einen ähnlichen Studienstandort („kritische Masse“, „größerer Fachbereich“) zu wechseln. Für den an das Grundstudium und ein Auslandsjahr anschließenden Studienortwechsel werden also vornehmlich Argumente angeführt, die sich auf den Erwerb fachlicher Qualifikationen (Wissenschaftler:innen des eigenen Fachbereichs) und kulturellen Kapitals (Gastvorträge von Intellektuellen und Wissenschaftler:innen außerhalb der eigenen Disziplin) beziehen.

Gleichwohl sich im vorgängigen Zitat eine Begründungsfigur berufsqualifizierender Orientierung rekonstruieren lässt, so findet sie sich im vorliegenden Material doch selten. Sofern man Abwägungen hinsichtlich geografisch variierender Leistungsbewertungen als berufsqualifizierende Orientierungen interpretieren möchte, weil den Examensnoten eine so ausgeprägte berufsbiografische Relevanz zugeschrieben wird, ist es vor allem die hedonistische und sozialintegrative Dimension, die sich aus den Erzählungen rekonstruieren lässt.

Die letztgenannten sind es auch, die in einem Nachgespräch der Analyse studentischer Mobilität von einem Interviewten hervorgehoben werden. Auf die Frage, welche Bedeutung das Renommee der Studienstandorte gehabt habe, und den Hinweis darauf, dass die Studienstandorte des Interviewten alles prestigereiche Standorte seien, antwortete dieser, dass er mir da „den Zahn ziehen müsse“. In seinem Fall habe das Ansehen keine Rolle gespielt. Stattdessen handele es sich eben bei den genannten Hochschulstandorten der Prestigeordnung von Klausura um schöne Städte, in denen man „gut habe feiern können“. Darüber hinaus habe die Examensorganisation bei seiner Entscheidung eine Rolle gespielt, da die Organisationsform (Hausarbeiten- und Klausurenexamina) und damit die eingeschätzte Schwierigkeit der Examina nach Bundesländern variieren würde. Da eine solche innerdeutsche Mobilität aber in den Interviews nur knapp begründet und auch im Nachfrageteil nicht systematisch thematisiert wurde, muss es bei diesen explorativen statt systematischen Überlegungen bleiben.

Zusammenfassend lässt sich über eine innerdeutsche studentische Mobilitätsnorm und basierend auf dem vorliegenden Material vor allem Exploratives festhalten. Am Material lässt sich, neben der im nächsten Abschnitt auszuführenden internationalen, eine klassenspezifisch ausgeprägte innerdeutsche Mobilitätsnorm rekonstruieren. Während die aus unteren Klassen stammenden Aufsteiger:innen häufig in der Nähe des Elternhauses studieren, mitunter aus Kostengründen, und ihr Studium an ein und demselben Hochschulstandort beginnen und beenden, weisen die aus höheren Klassen stammenden Professor:innen in ihren Studienverläufen typischerweise innerdeutsche Standortwechsel auf.

Dafür wurden, so sich denn aufgrund ausbleibender oder knapperer Thematisierung Gründe rekonstruieren lassen, unterschiedliche Motive ausgemacht und in einen Zusammenhang gebracht mit klassenspezifischen Lebensentwürfen. Bezieht man die Abschnitte „Studienbeginn II“ und „Studienfinanzierung II“ mit ein, dann lassen sich vor allem drei Motive rekonstruieren. Das sind erstens der Standortwechsel als Korrektur der Hochschulortswahl, etwa aufgrund von unter den eigenen Ansprüchen gebliebenen Studienleistungen, der Enttäuschung über erwartete Studieninhalte oder auch eine fehlende Sozialintegration. Zweitens wurde auf eine spezifische und historisch etablierte biografische Norm des „Bürgerlebenslaufs“ hingewiesen, in der geografische Mobilität mitsamt ihrer hedonistischen Dimension als Form der Selbstverwirklichung und Teilhabe an einer „Kultur der Gebildeten“ fungiert. Drittens und damit durchaus verwoben, aber eine andere Dimension betonend, wurde auf den funktionalen wie auch symbolischen Aspekt abgestellt. Das Studium an unterschiedlichen prestigereichen Standorten wird in einen Zusammenhang mit dem Erwerb inkorporierten Kulturkapitals (breiteres oder spezielleres Studienangebot, renommierte Lehrende) gestellt, sodass der Standortwechsel dem Erwerb spezifischer beruflicher Qualifikation diene. Damit verbunden wiederum ist die Möglichkeit der Akkumulation von sozialem, aber auch symbolischem Kapital.

Dass der Forschungsstand zur historischen innerdeutschen studentischen Mobilität überschaubar ist, wurde bereits erwähnt (zur historischen Forschung Siebers 1999; zur jüngeren Forschung Krawietz 2008). Dies gilt allerdings auch für den Untersuchungszeitraum der vorliegenden Biografien sowie für den jüngeren Forschungsstand zu Studierenden. Sofern inländische studentische Mobilität systematischer untersucht wird, handelt es sich vornehmlich um quantitative Studien, die nach der Bologna-Reform ansetzen. Sie betreffen insofern nicht nur einen anderen als den interessierenden historischen Zeitraum, sondern auch andere Studiengangsysteme, da Bachelor und Masterstudiengänge für die Rechtswissenschaft bis heute selten sind. Durch die Bologna-Reform haben sich, so lässt sich vermuten, für Studierende betroffener Studiengänge die Mobilitätsmuster verändert. So setzt ein Verbleib an der „Heimatuniversität“ voraus, dass die Hochschule entsprechende Masterstudiengänge anbietet und auch genügend Masterplätze zu Verfügung stellt. Laut der DZHW Absolventenuntersuchung von 2016 beginnt etwa 1/3 der Studierenden ein Masterstudium an einer anderen Hochschule als der Heimatuniversität (Fabian et al. 2016, S. 17). Allerdings bot sich auch bei früheren Studienmodellen der Abschluss der Zwischenprüfung, vor dem Einstieg ins Hauptstudium, als Zeitpunkt eines Studienortswechsels an (Wotzka 1985). Mit Blick auf die durch den Bolognaprozess reformierten Studiengänge zeigen Untersuchungen von Lörz (2008) sowie Kaiser und Rudel (2018), dass Studierende aus akademischen Elternhäusern mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Studienort mit größerer Distanz zum Elternhaus wählen und mit größerer Wahrscheinlichkeit nach Abschluss des Bachelors den Hochschulstandort wechseln.

Auslandsaufenthalte

Innerdeutsche und internationale Mobilität hängen durchaus miteinander zusammen, auch wenn sie hier analytisch voneinander getrennt dargestellt werden. Das deutet sich im den Abschnitt einleitenden Zitat von N an, in dem neben unterschiedlichen innerdeutschen Hochschulstandorten auch zwei Auslandsstationen genannt werden. So lässt sich neben einer innerdeutschen auch eine internationale Auslandsmobilitätsnorm rekonstruieren. Solche internationalen Studienverläufe sind für die sozialstrukturellen Reproduktionsfälle des vorliegenden Materials typisch und zumeist eingebettet in – wenn auch sehr unterschiedlich ausgeprägte – biografisch vorläufige transnationale Mobilitätserfahrungen. Da die Stegreiferzählungen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle dem Studium vorgängige biografische Stationen tendenziell ausblenden, lassen sich solcherlei Mobilitätserfahrungen nur partiell rekonstruieren. Teilweise werden sie aber dennoch erwähnt, etwa in Zusammenhang mit der transnationalen Mobilität der Familie oder in Erzählungen zu späteren Auslandsaufenthalten

unter knappen Rekursen auf solche Erfahrungen („Ich wollte dann, das war ein lang gehegter Plan, immer noch in die Vereinigten Staaten, wo ich ein Schuljahr in meiner Kindheit verbracht hatte und sehr schöne Erinnerungen an die USA hatte“, M, sR, RW). Insofern lassen sich unterschiedliche biografisch früh angelegte Auslandserfahrungen nachzeichnen, von einjährigen Kindergarten- oder Schulbesuchen bis zum mehrjährigen Aufwachsen in einem anderen Land. Solche Auslandsaufenthalte hängen mitunter direkt mit den Berufen der Eltern zusammen, wenn beispielsweise die Familie für einen Auslandsaufenthalt eines als Wissenschaftler:in oder im Management für einen internationalen Konzern tätigen Elternteils zeitweise ins Ausland geht.

Anhand der folgenden Ausschnitte einer Stegreiferzählung mit einem als Reproduktionsfall kategorisierten Juristen lassen sich einige Klassenspezifika des Auslandsaufenthalts exemplifizieren. Der Ausschnitt folgt auf eine Darstellung seines Studienbeginns bis zum Ersten Staatsexamen.

„Ich hatte dann auch immer schon, muss ich noch sagen, vor dem Ersten Examen auch schon eben den Plan mal ins Ausland zu gehen, insbesondere Amerika, und hab das auch dann durchaus langfristig vorbereitet. Hatte dann in den Semesterferien häufig schon Praktika und auch Kurse gemacht in **England**. Einmal war ich, wie war denn das, ja, zwei Monate zu einem Praktikum so im Büro in einem, bei einem Unternehmen in London. Dann habe ich ein anderes Mal nochmal so einen vertiefenden Sprachkurs und auch eine Einführung ins englische Recht gemacht. Und dann auch noch ein weiteres Praktikum bei einer Anwaltskanzlei, sogar auch in London. Das war natürlich dann eine gute Vorbereitung dann schon auch für den USA-Aufenthalt.“
(P, sR, RW)

P thematisiert an dieser Stelle seinen „langfristig vorbereiten Plan“ eines Auslandsaufenthaltes in den USA und diesbezügliche Vorbereitungen. Diese Vorbereitungen hätten in Auslandspraktika und Sprachkursen bestanden. Neben der langfristigen Zielsetzung des Auslandsaufenthalts, der sich vor allem für Angehörige älterer Geburtskohorten auch als klassenspezifisch strukturierter Aspekt biografischer Schemata interpretieren ließe (siehe unten), zeigt sich vor allem eine ökonomische Dimension. Auslandspraktika wie auch Sprachkurse kosten Geld und dies umso mehr, wenn sie in Städten und/oder Ländern mit hohen Lebenshaltungskosten absolviert werden. Neben den direkten ökonomischen Kosten stellen solche Sprachkurse und Praktika auch zeitliche Investitionen dar, was vor allem im Vergleich mit den auf ihre Nebenerwerbstätigkeiten angewiesenen Aufsteiger:innen deutlich wird. Letztere nutzen vor allem die sogenannten Semesterferien für ihre Nebenerwerbstätigkeiten und damit zur Studienfinanzierung. Über seine Finanzierung der Sprachkurse und Praktika aber erfahren wir von P im Interview nichts.

Nachdem er die für ihn und sein Auslandsstudium relevanten Ausgangsbedingungen dargestellt hat, fährt er mit der Beschreibung seines USA-Aufenthaltes wie folgt fort:

„[Ich] bin dann, also das war dann ein halbes Jahr nach dem Examen oder Dreivierteljahr nach dem Ersten Examen, weil das mit den akademischen Jahren sonst nicht hinkam. Also ich hatte im November Examen gemacht und dann im- zum **August** fängt da immer das Studienjahr bei den amerikanischen Law Schools an und da habe ich dann also an der University (X) [Der Interviewte dreht sich um und zeigt auf ein Bild über seinem Schreibtisch, dann lacht er.] dann einen sogenannten Master of Laws gemacht, dieses LL. M. Studium. Das dauert dann so ein Jahr und (1s) konnte das auch noch ganz gut verbinden eben mit meinem Promotionsprojekt, indem ich dann also in Deutschland schon anfang mit der Dissertation und dann drüben die Masterarbeit aus dem gleichen Themenbereich im (Fachbereich) dann geschrieben habe und dann nach der Rückkehr habe ich dann weitergemacht mit der Dissertation.“ (P, sR, RW)

Der von P geschilderte Auslandsaufenthalt ist für die von mir interviewten Juristen sozialstruktureller Reproduktionsfälle – wenngleich das Sample klein ist – typisch. Nach dem Ersten Examen folgt ein mit dem LL. M. abschließendes Auslandsjahr in den USA, während parallel und zu einem mit der Abschlussarbeit des LL. M. sich überschneidenden Thema die Promotion begonnen und nach der Rückkehr nach Deutschland abgeschlossen wird. Auch hier wieder ist für die Umsetzung eines solchen Auslandsaufenthaltes ökonomisches Kapital von großer Relevanz. Vor allem für die USA sind die Studiengebühren eines LL. M. zu nennen. Aber auch die Lebenshaltungskosten sind hoch, selbst wenn zumindest einige Kosten durch Stipendienprogramme gedeckt werden könnten. Auch hier aber geht P nicht auf die Finanzierungsfrage ein.

Aufgegriffen wird der Finanzierungsaspekt in der Stegreiferzählung eines anderen Juristen, der zugleich die steigenden Kosten solcher Auslandsabschlüsse anspricht:

„Ich wollte dann, das war ein lang gehegter Plan, immer noch in die Vereinigten Staaten, wo ich ein Schuljahr in meiner Kindheit verbracht hatte (1s) und sehr schöne Erinnerungen an die USA hatte (2s) Ich bin zu diesem Zweck, habe ich dann noch ein Auslandsstudium in den Vereinigten Staaten (1s) angeschlossen. Es gibt da sogenannte LL. M.-Programme an amerikanischen Universitäten, die sehr teuer sind. Man braucht da einen hohen Anteil auch an Fremdfinanzierung, wobei damals die Beträge noch nicht so groß waren wie heute. Heute ist das ziemlich unerschwinglich geworden. Das war damals zwar auch schon teuer, aber es ging noch halbwegs.“ (M, sR, RW)

M geht, anders als P, explizit auf die hohen Kosten des LL. M. an amerikanischen Universitäten ein und greift auch partiell Finanzierungsfragen auf, indem er den

notwendigen „hohen Anteil auch an Fremdfinanzierung“ anspricht – was umgekehrt einen Anteil an Selbstfinanzierung impliziert. Wie genau M seinen LL. M. finanzierte, führt allerdings auch er nicht aus. Auch die in den letzten Jahren gestiegenen Kosten solcher Auslandsaufenthalte spricht M an, welche dazu geführt hätten, dass ein solcher Auslandsaufenthalt heute kaum noch erschwinglich sei.²⁰³

Beide Biografen, M und P, betonen, dass ihre Auslandsaufenthalte einem langfristig verfolgten Plan gefolgt seien. Bei M wird dieser Plan über die „schönen Erinnerungen“ an seinen Schüleraustausch begründet und auch wenn sich im oben zitierten Ausschnitt von P keine Begründung findet, so habe er seinen Auslandsaufenthalt über Sprachkurse und Praktika langfristig vorbereitet. Eine solche, sich im Material der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle fast durchgängig zeigende, Auslandsmobilität ließe sich als eine klassenspezifische Dimension biografischer Schemata interpretieren. In eine ähnliche Richtung argumentiert Reckwitz, wenn er auf den hohen Grad räumlicher wie auch internationaler Mobilität einer „neuen Mittelklasse“ respektive „Akademikerklasse“ hinweist. Globalität, so argumentiert er, würde von Angehörigen dieser neuen Mittelklasse zu einer Ressource der Entwicklung des Ichs erhoben, mit der die Erweiterung persönlicher Horizonte einhergehe. Kurzfristige (Reisen) wie längerfristige Auslandsaufenthalte in Schule, Studium oder Beruf würden in dieser „spätmodernen Mittelklasse von Jugend an kultiviert werden“ (Reckwitz 2018, S. 324).

203 Seine Ausführung zu den gestiegenen ökonomischen Kosten solcher Auslandsaufenthalte legen nahe, dass – würde man einen fallanalytischen Zugang wählen – die historischen Kontexte der jeweiligen Fälle dezidierter in den Blick genommen werden müssten. Damit würden Fragen nach den jeweils spezifisch historischen, aber auch regionalen Kosten für solche Auslandsaufenthalte in den Blick geraten wie auch die jeweiligen Fragen nach Finanzierungsmöglichkeiten. Leider sind eher generalisierende historische Untersuchungen rar. Zumindest eine Annäherung an die Frage nach der ökonomischen Dimension solcher Auslandsaufenthalte bietet der 2006 veröffentlichte Studien- und Karriereberater für Jurist:innen von Spreng und Dietrich. Sie veranschlagen die Studiengebühren für einen LL. M. in den USA mit durchschnittlich 20.000 Euro, die durchschnittlichen Lebenshaltungskosten mit 15.000 Euro. Die „günstigere“ Alternative eines LL. M. in Großbritannien wurde damals aufgrund der geringeren Studiengebühren des LL. M. auf 3.800 Pfund beziffert. Allerdings würde man durch „Unterkunft, Verpflegung, Heimflüge, Kleidung usw.“ auch für einen LL. M. in Großbritannien mit mindestens 25.000 Euro rechnen müssen (Spreng und Dietrich 2006, S. 76). Wenngleich die Kosten für solche Auslandsaufenthalte seit den 1980er Jahren nicht nur in den USA massiv angestiegen sind und obwohl sie stark zwischen den Standorten variieren – gerade prestigereiche Universitäten haben ihre Studiengebühren stark erhöht –, lässt sich die Relevanz der (familiären) ökonomischen Kapitalausstattung für solche Auslandsaufenthalte hervorheben. Dies gilt auch dann, wenn partiell auf Stipendien zurückgegriffen werden kann. Der Bezug von Auslandsstipendien wiederum ist auch klassenspezifisch strukturiert, da aus höheren Klassen stammende Studierende mit größerer Wahrscheinlichkeit gefördert werden (Netz und Finger 2016, S. 93).

Es ist ebenjene Erweiterung persönlicher Horizonte, die P auch im Nachfrageteil aufgreift. Dort führt er, angesprochen auf die Förderlichkeit eines Auslandsaufenthaltes für die Wissenschaftskarriere, aus:

„Also damals, das war ja schon Mitte der achtziger Jahre, da war das noch nicht so üblich, aber wie gesagt, mich hat es von Anfang an gereizt und jetzt nicht nur aus beruflichen Gründen, sondern auch privat. Dass man einfach mal rauskommt mal ganz andere Erfahrungen macht und das war auch wirklich eine ganz tolle Erfahrung. Auch in persönlicher Hinsicht.“ (P, sR, RW)

Die von Reckwitz hervorgehobene und durch Auslandsmobilität geförderte „Entwicklung des Ichs“ findet sich in diesem Interviewausschnitt in der Bezugnahme auf eine über „berufliche Gründe“ hinausgehende „tolle Erfahrung [...] in persönlicher Hinsicht“. Damit wird die eigene Auslandsmobilität – in einer allerdings weitgehend argumentativ-evaluativen Passage – über zukünftige berufliche Chancen hinausgehend begründet. Es ist also die Antizipation verbesserter Berufschancen sowie die „Entwicklung des Ichs“, über die P seinen Auslandsaufenthalt argumentativ begründet. Er stellt dabei zudem heraus, dass Auslandsaufenthalte in den 1980er Jahren, zur Zeit seines LL. M., seltener gewesen seien. Damit verweist er auf einen spezifischen zeithistorischen Kontext, auf den exkursorisch eingegangen werden soll.

Exkurs: Zur Entwicklung der Auslandsmobilität und seiner klassenspezifischen Strukturierung

Die heutigen Professor:innen des Materials wurden, im Falle der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle, zwischen Mitte der 1950er Jahre und Mitte der 1970er Jahre geboren. Diese zeithistorischen Kontexte gilt es für die Analyse ihrer Auslandserfahrungen zu berücksichtigen. Insbesondere für die Älteren von ihnen gilt, dass sie zu einem Zeitpunkt frühe biografische Auslandserfahrungen machten, als solche „Investitionen“ in sogenanntes transnationales Humankapital vergleichsweise selten waren und eine entsprechende Auslandsmobilitätsnorm eher geringe allgemeine Verbreitung fand. So argumentierten Gerhards et al. (2016) mit Bezug auf transnationales Humankapital, worunter sie Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen und Auslandserfahrungen verstehen, dass dessen steigende Relevanz mit vornehmlich zwei seit den 1970er Jahren einsetzenden Entwicklungen zu begründen sei. Zum einen seien dies Globalisierungsprozesse und zum anderen die Bildungsexpansion.

Im Zuge von Globalisierungsprozessen sei die Nachfrage nach transnationalem Kapital gestiegen. Es hat in seiner Funktionalität an Wert gewonnen. Über die „reine“ Funktionalität hinaus beziehen sich die Autor:innen auf Ergebnisse aus neoinstitutionalistischen Bildungsstudien. Ihnen zufolge hätten sich

transnationale Kompetenzen und kosmopolitische Orientierungen unabhängig von ihrem funktionalen Wert zu normativen Werten entwickelt. Die Bildungsexpansion wiederum habe zu einem starken Anstieg höherer Bildungsabschlüsse geführt. In einem sich dadurch zuspitzenden Wettbewerb unter Hochschulabsolvent:innen sei transnationales Humankapital für die mittleren und oberen Klassen eine Ressource, die zur Distinktion genutzt werden könne. Es sei dieses Zusammenspiel aus Funktionalität, sozialer Erwünschtheit und Distinktionsgewinnen, aufgrund dessen die Bedeutung transnationalen Humankapitals im Zeitverlauf gestiegen sei.

Eine Möglichkeit des frühen Erwerbs transkulturellen Kapitals besteht im Schüler:innenaustausch, mit dem sich auch Gerhards et al. (2016) beschäftigen. Die Anzahl an im Rahmen von Austauschprogrammen jährlich aus Deutschland entsendeten Schüler:innen ist seit den 1950er Jahren massiv gestiegen, wobei sich die Zunahme insbesondere seit den 1980ern zeigt. Lag die Anzahl jährlich entsandter Schüler:innen in den 1980er Jahren noch bei etwa 1.300, so stieg sie bis 2010 auf etwa 19.000 an (Weichbrodt 2014). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung sind die Teilnahmen an Schüleraustauschprogrammen der interviewten Professor:innen einzuordnen, da solche Austauschprogramme zu ihrer Schulzeit deutlich seltener waren als sie es heute sind. Basierend auf allerdings jüngeren Daten, einem seit 2000 etablierten speziellen Jugendfragebogen des SOEP, zeigen Gerhards et al. (2016) den wesentlichen Einfluss des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals der Eltern auf die Teilnahme an solchen Austauschprogrammen auf.

In eine ähnliche Richtung weisen auch Daten über die Auslandsmobilität von Studierenden des Deutschen Studentenwerks. Wenngleich einen wesentlich kürzeren Zeitraum abdeckend, zeigen Isserstedt und Schnitzer (2005), dass sich die Auslandsmobilität von Studierenden zwischen 1991 und 2003 deutlich erhöht hat. Der Anteil an Studierenden mit zeitweiligen Auslandserfahrungen („stays abroad“) ist in diesem Zeitraum von 16 % im Jahr 1991 auf 27 % in 2003 angestiegen. Der Anteil der Studierenden, die im Ausland studieren („studies abroad“), stieg von 6 % in 1991 auf 13 % in 2003.

Dabei zeigen sich in ihrer Untersuchung auch stärkere Differenzen zwischen den Herkunftsgruppen. Während aus der niedrigen Herkunftsgruppe 10 % der Studierenden Auslandsaufenthalte angeben („stays abroad“) und 4 % im Ausland studierten („studies abroad“), sind es – im Kontrast – 21 % der Studierenden aus der oberen Herkunftsgruppe, die Auslandsaufenthalte angeben und 9 %, die im Ausland studierten (Isserstedt und Schnitzer 2005, S. 63). Die deutlich höhere Auslandsmobilität von aus höheren Klassen stammenden Personen ließe sich auch über die ökonomische Kapitalausstattung erklären. So geben 77 % der Studierenden an, dass sie während eines Auslandsstudiums von ihren Eltern unterstützt worden seien. Dies stellt mit Abstand die meistgenannte Einkommensquelle der auslandsmobilen Studierenden dar. Zudem war die antizipierte

finanzielle Belastung der meistgenannte Hinderungsgrund für Auslandsaufenthalte (Isserstedt und Schnitzer 2005, S. 66–67).

Auch ein Blick auf vorhandene Daten zu klassenspezifischen Differenzen von Auslandsaufenthalten von Professor:innen zeigt diesbezügliche Differenzen. Möller differenziert in ihrer Untersuchung drei Herkunftsgruppen: „Sozial Aufgestiegene“, „Bildungsaufgestiegene“ und „Statusbewahrende“. Sie fragt nach Auslandsaufenthalten, die drei Monate übersteigen. Während „Sozial Aufgestiegene“ zu 23,3 % und Bildungsaufgestiegene zu 30,9 % angaben, dass sie im Studium einen mehrmonatigen Auslandsaufenthalt absolvierten, sind es in der Gruppe der Statusbewahrer 47,8 %.

Die Daten von Möller zeigen außerdem, wenngleich leider nicht nach Klassenherkunft differenziert, dass der studentische Auslandsaufenthalt auch eine Generationenfrage ist. Zwischen 1924 und 1955 geborene Professor:innen gaben mit insgesamt 28,5 % einen studentischen Auslandsaufenthalt an, zwischen 1956 und 1981 geborene Professor:innen zu insgesamt 36 %.²⁰⁴ Einschränkung aber muss zu diesen Zahlen hinzugefügt werden, dass Möller Professor:innen nur nach Auslandsaufenthalten „während ihres Studiums“ befragte. Dem Studium vorgängige wie auch nachgelagerte Auslandsaufenthalte kommen damit nicht in den Blick.

Wenn auch mit ausschließlichem Blick auf die Wissenschaftselite, so zeigt Angela Graf (2015, S. 173) klassenspezifische Differenzen, die zwar auch bei ihr keine dem Studium vorgelagerten Auslandserfahrungen umfassen, aber neben dem Studium auch die Promotions- sowie Habilitationsphase umgreifen. Hinweisen sei an dieser Stelle erneut auf Generationendifferenzen, da ihre Studie Geburtskohorten in Zehnjahresintervallen von „vor 1900“ bis „nach 1960“ umfasst. Sie weist ihre Ergebnisse hinsichtlich der sozialen Herkunft einerseits aus über eine Operationalisierung, die die Berufsklasse des Vaters zugrunde legt, und auf der anderen Seite über eine Operationalisierung, die auf akademischen Abschlüssen (Nichtakademiker/Akademiker) beruht. Unabhängig von der Operationalisierung zeigt sich für beide Gruppen eine höhere Auslandsmobilität je Statuspassage.²⁰⁵ Leider finden sich auch in ihrer Studie, vermutlich auch aufgrund

204 Auffällig ist überdies, dass größere Geschlechterdifferenzen hinsichtlich eines Auslandsaufenthaltes bestehen, die zwar mit etwa 6 % auffallen, in der Gruppe der „Sozial Aufgestiegenen“ mit 14 % aber besonders ausgeprägt sind. In der Gruppe der „Sozial Aufgestiegenen“ geben 20,8 % der männlichen und 34,8 % der weiblichen Befragten an, dass sie einen Auslandsaufenthalt absolviert hätten (Möller 2015, S. 288). Möller (2015) begründet die höhere Auslandsmobilität von Frauen mit ihrer Fächerzugehörigkeit, da sie häufiger Professuren in den Sprach- und Kulturwissenschaften besetzen, Disziplinen, in denen Auslandsmobilität stärker ausgeprägt ist. Weshalb aber diese geschlechterspezifischen Differenzen zwischen den Herkunftsgruppen unterschiedlich stark ausgeprägt sind, dafür findet sich keine Begründung.

205 Eine Ausnahme ist die Phase der Promotion. Vergleicht man die von Graf (2015) zusammengefasste Gruppe der Arbeiterschaft/Mittelschichten mit der Gruppe des Bürgertums,

der Samplegröße, keine Differenzierungen nach Geburtskohorten und sozialer Herkunft. Und auch in ihren Daten finden sich keine Hinweise auf Auslandsaufenthalte vor dem Studium. Angesichts der Geburtsjahrgänge der von ihr untersuchten Wissenschaftselite steht allerdings zu vermuten, dass Auslandsaufenthalte vor dem Studium vergleichsweise selten waren.

Wenn auch die rezipierte Studie über die Auslandsmobilität von Studierenden nur partiell den Untersuchungszeitraum dieser Untersuchung abdeckt,²⁰⁶ so deuten die Befunde zur steigenden Auslandsmobilität von Schüler:innen, Studierenden, Professor:innen und der Wissenschaftselite auf eine wesentliche Zunahme hin.

An Gerhards et al. (2016) anschließend ließe sich argumentieren, dass die Zunahme solcher Auslandsaufenthalte wiederum dazu führe, dass nicht nur die Frage *ob*, sondern auch *wo* man einen Auslandsaufenthalt verbracht hat, für die distinguierende Wirkung von Auslandsaufenthalten an Relevanz gewinnt. Insofern ließe sich von einer weiteren Differenzierungslinie ausgehen, in der dem Prestige des Standortes steigende Bedeutung zukommt. Neben einem sich in den letzten Jahrzehnten und im Zuge zunehmenden globalen Wettbewerbs in der deutschen Wissenschaft etablierendem Exzellenznarrativ, nachdem Internationalität als Ausweis wissenschaftlicher Exzellenz gelten könne (Bloch et al. 2016; Hamann und Zimmer 2017), zeigt sich eine positive Sanktionierung spezifischer Auslandsmobilität. So scheint nicht grundsätzlich Auslandsmobilität positiv bewertet zu werden, sondern insbesondere Auslandsaufenthalte in die USA und dort an besonders prestigereichen Standorten.

So argumentieren etwa Gengnagel et al. (2019) mit Blick auf Empfänger:innen von ERC-Grants, dass nur eine „globally mobile elite“ eine solche Förderung erhält. Die Förderung durch ERC-Grants wiederum sei, aufgrund der damit verbundenen Zuschreibung vermeintlicher Exzellenz, für die weiteren Karrierechancen sehr förderlich (Brunet und Müller 2022). Ähnlich argumentiert Zimmer (2018), die auch den Einfluss von spezifischem „transnationalem Humankapital“ auf die weiteren Berufungschancen von Juniorprofessor:innen untersucht. Sie weist einen signifikanten positiven Einfluss internationalen sozialen Kapitals

dann zeigt sich, dass die Arbeiterschaft/Mittelschicht (13,0 %) häufiger für die Promotion im Ausland war als Angehörige des Bürgertums (10,4 %). Dies gilt für die Promotion nicht, wenn man die Differenzierung von Nichtakademikern (8,8 %) und Akademikern (13,0 %) zugrunde legt.

206 Regelmäßig erhobene Daten zum Auslandsstudium nach Studienort und Dauer des Studiums liegen für Deutschland erst seit 1992 vor. Erst seit 2016 aber werden – durch eine Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes – amtliche Daten zu vorübergehenden studienbezogenen Auslandsaufenthalten deutscher Studierender erhoben (Pohl 2020, S. 6). Insofern erscheint aufgrund der fehlenden systematischen Datenerhebung eine noch stärker historische Kontextualisierung der Auslandsaufenthalte von Studierenden schwierig.

(enger Kontakt zu internationalen Professor:innen und reputierliche Auslandsaufenthalte) auf die Berufungschancen von Juniorprofessor:innen nach.²⁰⁷ Demnach haben Auslandsaufenthalte an vermeintlichen Eliteuniversitäten einen positiven Einfluss auf ebenjene Berufungschancen.

Inwiefern sich dieser Einfluss nach Fachkultur und Berufungskohorte unterscheidet, scheint aber eine noch weitgehend offene Frage zu sein. Zumindest für die Soziologie zwischen 1980 und 2013 schließen Lutter und Schröder (2016, S. 1005), dass Auslandsaufenthalte per se keinen Einfluss auf die Berufungschancen haben, wenngleich englischsprachige Publikationen die Berufungschancen positiv beeinflussen und diese wiederum mit Auslandsaufenthalten korrelieren. Ähnliche Daten für die deutsche Erziehungs- und/oder Rechtswissenschaft liegen mir allerdings nicht vor.

Die Auslandsmobilität der sozialen Aufsteiger:innen

Es ist aber keinesfalls so, dass sich im Material Auslandsaufenthalte im Studium ausschließlich bei Reproduktionsfälle finden. Allerdings sind es erstens die eher jüngeren Professor:innen unter den Aufsteiger:innen, die während des Studiums im Ausland waren, und es spiegelt sich zweitens im Material ein Befund, der sich auch in jüngeren Untersuchungen über die Klassenspezifität von studentischen Auslandsaufenthalten zeigt (für Studierende zwischen 1991 und 2012 siehe Netz und Finger 2016). Die wenigen interviewten auslandsmobilen Professor:innen unter den Aufsteiger:innen haben im Vergleich zu den von den

207 Dabei differenziert Zimmer zwischen den Auslandsstationen und untersucht den Einfluss prestigereicher Auslandsaufenthalte, den sie über den Aufenthalt an Eliteuniversitäten – operationalisiert über einen weiten und einen engen Begriff an Eliteuniversitäten – bestimmt. Der weite Begriff umfasst Universitäten die zwischen 2004 und 2016 einen Platz unter den Top 25 des Times Higher Education World University Rankings (THE-Top25) eingenommen haben. Die engere Bestimmung von Eliteuniversitäten umfasst hingegen die sogenannte Ivy League in den USA und das Golden Triangle in Großbritannien (Zimmer 2018, S. 265). Wenn sich auch bei ihr keine explizit für die Erziehungs- und Rechtswissenschaft ausgewiesenen Daten finden, sondern nur solche für ihre Fächergruppen (vgl. Kapitel 2), indizieren ihre Daten signifikante Unterschiede zwischen den Juniorprofessor:innen der Rechts- und Geisteswissenschaften und den anderen Fächergruppen. Professor:innen der Rechts- und Geisteswissenschaften absolvieren zu 12,1 % einen Auslandsaufenthalt an THE-Top25-Universitäten, diejenigen der anderen Fächergruppen allerdings zu 23,7 % (Zimmer 2018, S. 210). Nicht signifikant seien diese Fächerdifferenzen allerdings dann, wenn man lediglich die engere Operationalisierung von Eliteuniversitäten zugrunde legt. Dann absolvieren in ihrem Sample 8,6 % der Rechts- und Geisteswissenschaftler:innen und 10,1 % derjenigen anderer Fächergruppen mindestens einen Auslandsaufenthalt an Eliteuniversitäten. Es ist der Aufenthalt an so operationalisierten Eliteuniversitäten, von denen ein signifikanter positiver Einfluss auf die späteren Berufungschancen von Juniorprofessor:innen ausgeht.

Reproduktionsfällen genannten LL.M.-Programmen in den USA weniger prestigereiche und zugleich kostengünstigere Auslandsaufenthalte absolviert (z. B. LL. M. in Großbritannien, ERASMUS-Aufenthalt).

Auslandsaufenthalte zur Studienzeit sind also unter den von mir interviewten Aufsteiger:innen sehr selten und finden sich ausschließlich unter den eher jüngeren Geburtskohorten. Dass die selteneren Auslandsaufenthalte auch mit Finanzierungsschwierigkeiten zu tun haben können, deutete sich im letzten Zitat von M an, der auf die hohen Kosten des LL.M. verweist. Obwohl solche Auslandsaufenthalte aber selten sind, finden sich auch bei ausbleibender Auslandsmobilität während des Studiums an anderer Stelle, in den Stegreiferzählungen oder in den Nachfrageteilen, Auseinandersetzungen mit ebenjener Mobilitätsnorm. Das heißt, dass sich Professor:innen an diesen Stellen im Interview auf einen mittlerweile im Feld weitgehend etablierten „Auslandsaufenthaltsimperativ“ (Hamann und Zimmer 2017) beziehen und darauf Bezug nehmen, weshalb sie im Studium nicht ins Ausland gegangen seien. Man kann dies auch als Legitimation gegenüber der (sich im Zeitverlauf gewandelten) Norm studentischer Auslandsmobilität interpretieren.

So heißt es in der Stegreiferzählung eines sozialstrukturell aufwärtsmobilen Erziehungswissenschaftlers beispielsweise:

„Was für mich eine ganz wesentlich (3s) persönliche Erfahrung war, das hat sicherlich nun auch wieder was mit Herkunft und Werdegang zu tun. Ich war (Ende der 1990er Jahre) ein Jahr in Kanada an der University (Name) (1s). Ich muss sagen, aus heutiger Sicht würde ich sagen: 20 Jahre zu spät. Oder, ja, aber während des Studiums f-. Also, erstmal, an einer PH ging man gar nicht ins Ausland. Also es sei denn, man studierte Englisch als Unterrichtsfach. Dann musste man ja irgendwie mal. Und ich weiß nicht, was meine Eltern da gesagt hätten. Also das f-, dann hätten sie wahrscheinlich gesagt ich- Jetzt soll der Junge aufhören zu studieren, der dreht jetzt endgültig durch, wenn ich während des Studiums auf die Idee- Ich wäre auch gar nicht auf die Idee gekommen, ins Ausland zu gehen. Das hatte damals nicht so, noch nicht so die große Bedeutung wie heute und schon gar nicht an einer PH (2s). Und auch dann während meiner Jahre als wissenschaftlicher Mitarbeiter in (Stadt). Pfff, da ging niemand ins Ausland. Ich kann mich überhaupt nicht dran erinnern, dass ich unter den vielen Kollegen, die ich da hatte, in der Erziehungswissenschaft und der Soziologie, ein Einziger war der oder eine Einzige war die ins Ausland ging. Die Relevanz eines Auslandsstudiums kam eigentlich erst später (1s). Also, natürlich gabs Einzelfälle. Also, ich meine, heute kriegen sie in der Soziologie ja kaum noch eine Berufung ohne Auslandsaufenthalt. Und in der Medizin schon überhaupt nicht mehr und in der Psychologie, glaube ich, geht's auch gar nicht mehr ohne. Und das hatte damals noch nicht so die Bedeutung wie heute. Aber irgendwie hatte ich das Gefühl, ich muss mal andere Luft schnupern.“ (H, sA, RW)

Mit diesem Ausschnitt leitet H eine längere Passage über die biografische und berufliche Bedeutung seines akademischen Auslandsaufenthaltes als Professor ein. Er argumentiert, dass sein Auslandsaufenthalt „aus heutiger Sicht“ zu spät erfolgt sei und begründet mittels einer Hintergrundkonstruktion seine damals ausbleibende Auslandserfahrung sowohl über seinen institutionellen als auch familiären Hintergrund. So sei man an Pädagogischen Hochschulen als Student nicht ins Ausland gegangen, weshalb er selbst auch nicht auf die Idee gekommen sei. Und selbst wenn er hätte ins Ausland gehen wollen, vermutet er, dass er von seinen Eltern für „verrückt“ erklärt worden wäre („dreht jetzt endgültig durch“) und sie ihm die (finanzielle) Unterstützung entzogen hätten. H verweist damit zwar lediglich auf ein hypothetisches Szenario. Vergleicht man seine Befürchtungen über das – wenngleich hypothetische – Unverständnis seiner Eltern mit den auslandsmobilen Reproduktionsfällen, dann kontrastieren die (antizipierten) elterlichen Reaktionen. Die Eltern der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle – so dies denn thematisiert wird – zeigen eine ausgeprägte ökonomische Unterstützung wie auch Ermunterung zur Auslandsmobilität, während H elterliches Unverständnis erwartet.

Unter Rekurs auf die damalige Norm also legitimiert H, dass er biografisch erst zu einem späteren Zeitpunkt, d. h. als Professor, ins Ausland gegangen sei, verweist damit aber auch darauf, dass sich diese Norm in den letzten Jahren stark verändert habe. Mit Rückbezug auf auch fachwissenschaftliche Wissensbestände argumentiert H, dass man mittlerweile ohne Auslandsaufenthalte in diversen Disziplinen kaum noch berufen werden könne. Folgt man H, dann habe sich dieser Auslandsimperativ wissenschaftlicher Karrieren in den letzten Jahren zunehmend gefestigt. Dies deutet sich neben der steigenden Anzahl realisierter Auslandsaufenthalte auch in den Erzählungen jüngerer Aufsteiger:innen an, die selbst nicht im Ausland waren, sich dennoch auf eine solche – schon zu ihrer Studienzeit verbreitete – Norm beziehen.

Dafür soll exemplarisch ein Interviewausschnitt einer Erziehungswissenschaftlerin herangezogen werden, der dem Nachfrageteil entstammt. Der Interviewer nimmt ihre Aussage auf, dass sie sich aufgrund ihrer familiären Herkunft „in zwei Welten“ bewegt habe und bittet die Biografin, mehr über diese Erfahrung zu erzählen. Zuerst führt sie aus, dass sich diese Unterschiede im Studienbeginn gezeigt hätten und in den sie verunsichernden Differenzerfahrungen der Strukturen von Berufsausbildung und Studium. Auch habe sie aufgrund der vorgängigen Berufserfahrung, wie sie argumentiert, sehr zielgerichtet studiert und nicht nur studiert, weil „das Partyfeiern so schön ist“.

Nach diesen Ausführungen fährt sie mit Blick auf das Studium in eigentheoretischer Perspektive fort:

„Andere Lebenswelt. Und ich glaube, da haben- Wenn ich jetzt manchmal so aufs Studium blicke, glaube ich- Also ich habe übern Auslandssemester nachgedacht. Habe

mich dann auch, also weil es halt auch immer empfohlen wurde und ich dachte: ‚Ja, klar, kann auch nicht schlecht sein und dann komme ich auch mit der Sprache noch mal besser zurecht.‘ Denn auf der Realschule war der Fremdsprachenunterricht, zumindest der im Englischen, echt: ‚Äh, ihr wollt keine Vokabeln lernen, ja gut, dann gucken wir nen deutschen Film /(lacht)/ der mit dem Wolf tanzt, stundenlang, ist ja ein langer Film‘ (1s) /(lacht)/. Ja, also auf jeden Fall, da hatte ich durchaus für mich erkannt, dass da noch Nachholbedarf besteht. So, hab das dann aber nicht gemacht, weil sich möglicherweise das Studium dadurch verlängert hätte und was aber auch, so ehrlich muss [ich] schon sein, ich war eben in einem Verein sehr stark engagiert. Also hab getanzt und da auch Stunden angeboten und wollte das auch nicht aufgeben. Deswegen war ich dann da auch international nicht so mobil. Und da haben mich meine Eltern zum Beispiel auch nicht angeregt, ja Mensch, im Sinne von: ‚Diese drei Monate ist das doch jetzt auch mal egal, da kräht doch nachher kein Hahn nach. Da hinten kannst du vielleicht auch noch mal tanzen und kommst nachher zurück, die freuen sich, wenn sie dich als Trainerin wieder haben.‘ So, das ich glaube, da sind manche oder sind andere Elternhäuser, die eben wissen um diese Potenziale, die ja auch in so einem Auslandssemester drinstecken, nochmal anders beratend tätig, so. Ich habe ein Auslandspraktikum gemacht in der Schule, weil das war für mich eben eine Möglichkeit, das sehr ja sehr effizient zu verbinden als Auslandserfahrung mit dem Studium. Ich brauchte sowieso dieses Praktikum und hatte dann eben erfahren, man kann das auch im Ausland machen. Dachte mir so: ‚Oh, super‘, habe ich gemacht, war auch total gut, aber ähm und hab auch andere Praktika gemacht, aber alles was eben recht gut vereinbar war, um schnell und gut durch das Studium zu kommen eigentlich (1s) Mhm (3s).“ (L, sA, EW)

Als Antwort auf die Frage des Interviewers nach den von L aufgrund ihrer sozialen Herkunft erfahrenen unterschiedlichen Lebenswelten führt sie also unter anderem ihre ausbleibende Auslandsmobilität ins Feld und begründet dies vor allem über ihre regionale soziale Integration, (zeit-)ökonomische Überlegungen (Studiendauer, Trainerin) und ihr Elternhaus. Dabei ist der Aspekt regionaler sozialer Integration, sie ist in einem Tanzverein als Trainerin „stark engagiert“, mit ökonomischen Überlegungen verknüpft. Mit einem potenziellen Auslandsaufenthalt verbunden ist ihre Angst, dadurch ihre Position als Trainerin und damit auch Einkommen zu verlieren.²⁰⁸ (Zeit-)Ökonomische Überlegungen beziehen sich zudem auf die Verlängerungen ihres selbstfinanzierten Studiums. Ihre Annahme, dass sich das Studium durch einen Auslandsaufenthalt verlängern könnte, wird vermutlich auch durch die Bewertung der eigenen Englischkenntnisse

208 An dieser Stelle expliziert L zwar nicht, ob mit der Tätigkeit als Trainerin ein Einkommen einhergeht. So führt sie an, dass sie stark in einem Verein engagiert war, eine Formulierung, die Assoziationen zu einer ehrenamtlichen Tätigkeit nahelegen. Allerdings legen die Bezeichnung als Trainerin und die Formulierung, dass sie Tanzstunden angeboten habe, eine Vergütung ihrer Tätigkeit nahe.

gestützt („komme ich auch mit der Sprache nochmal besser zurecht“). Diese Sprachkenntnisse stellt sie in einen Zusammenhang mit der eigenen Bildungsbiografie (Realschule).

Aufgrund dieser Überlegungen habe sie ihre, im Studium verpflichtenden, Praktika im Ausland absolviert und damit auf pragmatische Weise die Norm des Auslandsaufenthalts mit (zeit-)ökonomischen Abwägungen verbunden. In eigentheoretischer Perspektive bringt sie die verpassten „Potenziale“ eines Studienauslandsaufenthaltes allerdings mit ihrem Elternhaus zusammen. Dies betrifft weniger eine, aufgrund ihrer (zeit-)ökonomischen Argumentation naheliegende, finanzielle Dimension. Stattdessen habe ihr die elterliche Beratung gefehlt, die im Aufzeigen von ebenjenen Potenzialen eines Auslandsaufenthaltes hätten bestehen können oder darin, ihr die Angst vor dem Jobverlust als Trainerin zu nehmen.

Im Hinblick auf die beiden zitierten Passagen der Aufsteiger:innen lassen sich hinsichtlich ihrer Auseinandersetzung mit dem Auslandsstudium und in vergleichender Perspektive zwei Aspekte hervorheben. Zum einen bilden die Ausschnitte die Etablierung des Auslandsimperativs gewissermaßen ab. Während H, bei allen institutionellen Differenzen zwischen PH und Universität, darauf hinweist, dass damals keine:r seiner Kolleg:innen ins Ausland gegangen sei, betont L die Allgegenwärtigkeit der Nahelegung von Auslandsaufenthalten („weil es halt auch immer empfohlen wurde“). Zum anderen thematisieren beide Aufsteiger:innen in eigentheoretischer Perspektive die Relevanz des Elternhauses, wenngleich unterschiedlich gelagert. Während H argumentiert, dass seine Eltern einem Auslandsaufenthalt womöglich sehr kritisch gegenübergestanden hätten („der dreht jetzt endgültig durch“), hebt L eine fehlende beratende und ermunternde Involviertheit ihrer Eltern hervor. Beide Ausschnitte weisen insofern darauf hin, dass Auslandsaufenthalten in den Elternhäusern geringe (biografische) Relevanz zugeschrieben wird beziehungsweise, dass sie überhaupt fernab der klassenspezifischen Lebensentwürfe angesiedelt sind.

Stattdessen zeigt sich eher ein Muster, das nach Reckwitz für die „alte Mittelklasse“ und die „Unterklasse“ charakteristisch ist: klassenspezifische Lebensentwürfe, die eher auf „Sesshaftigkeit“ (Reckwitz 2018, S. 367–370, 2019c, S. 97–107) ausgerichtet sind. Eine solche Orientierung an einer geringeren sozialräumlichen Distanz und Mobilität findet ihre sprachliche Manifestation in den zitierten Interviewausschnitten. Während L in ihren Ausführungen über einen ausbleibenden Auslandsaufenthalt „da hinten“ die Distanz betont, scheint in der Wendung Ps über seinen USA-Aufenthalt die Nähe auf („drüben“). Nun wird eine solche für die Herkunftsklasse charakteristische „Sesshaftigkeit“ mitunter in der Retrospektive kritisiert, wie sich im Zitat von L nur andeutet („Da haben mich meine Eltern auch nicht angeregt [...] andere Elternhäuser [...] wissen um diese Potenziale“).

Es findet sich aber in anderen Interviews auch deutlichere Kritik aus einer biografischen Retrospektive. So kritisiert ein aufgestiegener Jurist seine Eltern. Er wäre gerne während der Schulzeit in die USA gegangen, ein Schüleraustausch aber sei ihm von seinen Eltern ausgedet worden:

„Wo ich also merkte, jetzt fehlt wirklich auch- Also auch im Nachhinein, von heute, gemerkt habe: Ihnen fehlte der Weitblick, was das betrifft. Das war ihnen unheimlich, anderer Kontinent. Da ist so viel Kriminalität und, und, und, sowas. Und der Junge ist ein ganzes Jahr weg, verliert ein Jahr und solche Denke kam da auf, so. Und das würde ich so ein bisschen vielleicht, wenn man sowas, wo man vorhin mal war, mit milieuspezifisch oder sowas so sagen will. Das war denen einfach unheimlich, das war den einfach unheimlich. Sie haben diese **Enge**.“ (U, sA, RW)

U also kritisiert seine Eltern retrospektiv für ihren „fehlenden Weitblick“ und die „Enge“ ihrer Lebensentwürfe. Dabei bettet er diese Kritik allerdings in eigen-theoretischer Perspektive mit Blick auf seine soziale Herkunft ein.

Zusammenfassung: Klassenspezifika studentischer Mobilität

Mit Blick auf die sozialstrukturellen Reproduktionsfälle und deren akademische Karrieren lässt sich festhalten, dass sie typischerweise bereits vor dem Studium²⁰⁹ und aus unterschiedlichen Gründen (parentale berufliche Auslandsaufenthalte, Schüleraustausch usw.) eine längere Zeit im Ausland verbrachten und dies zu historischen Zeitpunkten, als Auslandsaufenthalte kaum verbreitet waren. Wenn- gleich sich aus diesen Auslandsaufenthalten zu einem späteren biografischen Zeitpunkt mitunter Erträge für eine akademische Laufbahn ziehen lassen, wird Auslandsmobilität kaum über spezifische antizipierte Karrierepfade begründet. Zwar werden mit der Auslandsmobilität auch berufliche Erträge unabhängig vom konkreten späteren Berufsfeld erwartet. Die Entscheidung für studienbezogene Auslandsaufenthalte aber lässt sich als der biografischen Entscheidung für die Wissenschaft vorgelagert rekonstruieren. Geografische und internationale Mobilität wird zudem gerahmt als eine Dimension des Lebensentwurfes, die der „Entwicklung des Ichs“ und der Erweiterung des eigenen Horizonts dienlich sei. Insofern erscheint die Akkumulation transnationalen Humankapitals weniger ausschließlich pragmatischen Abwägungen zu folgen, sondern stärker noch als Dimension klassenspezifischer Lebensentwürfe. (Internationale) Mobilität, so ließe sich in anderer Terminologie mit Reckwitz argumentieren, wird Teil der

209 Folgt man den Forschungsergebnissen zu Auslandsaufenthalten, dann lässt sich davon ausgehen, dass solche frühen Mobilitätserfahrungen die „mobilitätsfördernde[n] Dispositionen“ (Gerhards et al. 2016, S. 201) erhöhen.

eigenen Maxime der Lebensführung (Reckwitz 2019c, S. 96). Als solche wird sie gesellschaftlich und berufsbiografisch prämiert. Die Realisierung einer solchen Lebensführungsmaxime allerdings setzt eine entsprechende ökonomische Kapitalausstattung voraus.

Die hohe geografische Mobilität fällt als klassenspezifische Dimension biografischer Schemata der Reproduktionsfälle vor allem im Vergleich mit den Aufstiegsfällen auf. Sie beschränkt sich keinesfalls auf eine internationale, sondern umfasst auch innerdeutsche Mobilität. Dabei scheint die Selbstverständlichkeit internationaler Mobilität bereits zu einem frühen historischen Zeitpunkt auf, als studienbezogene Auslandsaufenthalte vergleichsweise selten waren. Demgegenüber sind die biografischen Schemata der Herkunftsklassen der Aufsteiger:innen kaum auf (internationale) Mobilität ausgerichtet. Die Begegnungen mit Auslandsmobilitätsimperativen, so wird es im Material geschildert, finden vornehmlich im Bildungssystem und vor allem während des Studiums statt, sind aber auch durch zeithistorische Kontexte strukturiert. Es sind eher die jüngeren Aufsteiger:innen des Materials, die von ihnen berichten. Dabei wäre es verkürzt, wenn die geringere (internationale) Mobilität biografischer Schemata niedrigerer Klassen auf Fragen der Lebensführungsmaxime reduziert würde. Das Studium in der Herkunftsregion oder „ausbleibende“ Studienortswechsel im Studienverlauf, seien es nationale oder internationale Studienortswechsel, folgt auch ökonomischen Zwängen. Diese ökonomischen Zwänge wiederum weisen unterschiedliche Dimensionen auf: Sie betreffen die Fragen des Wohnens, der ortsgebundenen Nebenerwerbstätigkeit, die höheren Lebenshaltungskosten anderer Städte oder Länder, die Studiengebühren oder – in zeitökonomischer Hinsicht – die Befürchtung einer Verlängerung des Studiums.

4.4.6 Übergang in die Promotion II

Mit Blick auf die sozialen Aufsteiger:innen wurden vier für eine Promotionsaufnahme typische im- oder explizit angeführte Begründungsfiguren rekonstruiert (siehe 4.3.5). Im Folgenden werden sie mit denen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle verglichen. Bei den so rekonstruierten Begründungsfiguren bezog sich die erste auf die berufliche Tätigkeit selbst und dort entweder auf die inhaltliche Dimension der Promotion, d.h. eine vertiefende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, oder aber die Abgrenzung zu anderen beruflichen Möglichkeiten wie auch die Arbeitsmarktsituation. In der zweiten Begründungsfigur standen die ökonomischen und vertraglichen Rahmenbedingungen der Promotionsstelle im Vordergrund. Die dritte Begründungsfigur bezog sich auf das zukünftige Arbeitsumfeld. Schließlich verwies die vierte Begründungsfigur auf die Promotion als Kapital, sowohl in Form institutionalisierten

kulturellen Kapitals (berufliche Weiterqualifikation) als auch als symbolisches Kapital.

Für die sozialstrukturellen Reproduktionsfälle lassen sich dabei Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen rekonstruieren. Vor allem für die Stegreiferzählungen lässt sich konstatieren, dass von den Reproduktionsfällen typischerweise weniger erzählerischer Aufwand zur Legitimation des Übergangs in die Promotion verwandt wird. Sie wird in den Stegreiferzählungen stärker vorausgesetzt. Aufgrund des Ausbleibens solcher Legitimationen lassen sich auch explizite Begründungsfiguren schwieriger rekonstruieren. Dass aber weniger erzählerischer Legitimationsaufwand zur Begründung der Promotionsaufnahme betrieben wird, legt eine geringe biografische Erklärungsbedürftigkeit – auch gegenüber Dritten – nahe. Gleichwohl wird in vergleichender Perspektive darauf eingegangen, welche Begründungsfiguren sich bei den Reproduktionsfällen eben nicht finden lassen oder aber für sie charakteristisch sind.

So werden von den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen im Fall der Begründungsfigur der beruflichen Tätigkeit zwar auch das Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten und der Raum beruflicher Möglichkeiten, nicht aber Fragen des Arbeitsmarktes aufgegriffen oder die Promotion als Verlegenheitslösung dargestellt. Auch Fragen nach der ökonomischen Sicherheit während der Promotionsphase werden nur in Ausnahmefällen angesprochen. Gleiches gilt für eine auf das zukünftige Arbeitsumfeld rekurrierende Begründungsfigur sowie eine explizite Rahmung der Promotion als kulturelles wie symbolisches Kapital. Dessen ungeachtet finden sich implizite Ausrichtungen an der Kapitaldimension, die sich in der Begründungsfigur der Promotion aus Tradition – die logischerweise auf Reproduktionsfälle beschränkt bleibt – widerspiegelt. Im Folgenden werden die Begründungsfiguren miteinander verglichen.

Berufliche Tätigkeit: Wissenschaftliches Arbeiten und der Raum beruflicher Möglichkeiten

Für Aufsteiger:innen wurden drei Begründungsfiguren im Kontext der Promotionsaufnahme und mit Blick auf die konkrete berufliche Tätigkeit unterschieden. Sie bestanden darin, dass wissenschaftliches Arbeiten als erwünschte berufliche Tätigkeit beschrieben (1) und mitunter im beruflichen Möglichkeitsraum verortet (2) oder mit Bezug auf die wahrgenommenen Arbeitsmarktsituation begründet wurde. Dabei sind es im Material der Aufsteiger:innen vor allem Erziehungswissenschaftler:innen, die sich hinsichtlich der Promotionsaufnahme auf diese Fragen beziehen. Das ließe sich damit begründen, dass die Promotion in der Rechtswissenschaft als berufliche Qualifikation wahrgenommen wird und damit weder als Festlegung auf die Wissenschaftskarriere noch auf eine andere berufliche Tätigkeit. Dies gilt für die interviewten Aufstiegs- genauso wie für die Reproduktionsfälle der Rechtswissenschaft.

Auch wenn aber die Promotion in der Rechtswissenschaft keinesfalls als Festlegung auf eine Wissenschaftskarriere verstanden wird, wird das Promovieren selbst mitunter über den Wunsch des vertiefenden wissenschaftlichen Arbeitens begründet. Neben der Fokussierung auf den mit der Promotion einhergehenden Abschluss („Statuspromotion“) finden sich im Material also auch Begründungsfiguren, die über die Forschungstätigkeit angelegt sind. Dafür kann exemplarisch das folgende Zitat aus der Stegreiferzählung einer Rechtswissenschaftlerin herangezogen werden:

„Man wird zum sogenannten Volljuristen ausgebildet. Man macht unglaublich viel, sehr viel in der Breite, und mir war mehrfach aufgefallen, dass es immer wieder Themen gegeben hatte, die mich so interessierten, aber wo dann nicht die Zeit blieb, mich zu vertiefen. Und deswegen, vielleicht ist das bei ihnen auch so gewesen, kam dann der Wunsch auf, zu promovieren. Weil ich endlich mal in Ruhe mir ein Thema auswählen wollte, was mich interessiert, und einfach mal in Ruhe mich diesem Thema widmen (2s).“ (Q, sR, RW)

Wie aber sieht es hinsichtlich der Begründungsfiguren mit den (beiden) interviewten Erziehungswissenschaftler:innen aus? In den Stegreiferzählungen finden sich hinsichtlich der beruflichen Tätigkeiten oder des Raums beruflicher Möglichkeiten kaum explizite Ausführungen. Das Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten wird eher im Zusammenhang mit den einer Promotion vorgelagerten studentischen Hilfskrafttätigkeiten geäußert – und vielleicht auch gegenüber dem Interviewer vorausgesetzt – und nicht explizit für die Promotionsaufnahme angeführt. Mit Blick auf den Raum beruflicher Möglichkeiten finden sich erst im Nachfrageteil partielle Thematisierungen. So rekurriert eine Erziehungswissenschaftlerin für die Promotionsaufnahme auf eine Begründungsfigur mangelnden Interesses an beruflichen Alternativen:

„Das war ein tolles Studium, aber als ich dann so die Leute, die Absolventen da, die verschwanden dann in irgendwelchen Archiven und Bibliotheken und (2s) oder so im Kulturmanagement. Und Management ist überhaupt nicht mein Ding.“ (B, sR, EW)

Dass die Promotion wie bei den Aufsteiger:innen über einen Mangel an Arbeitsmarktalternativen begründet wird, findet sich indes nicht. Allerdings ist, im Vergleich zu den Aufstiegswegen, auch aufgrund des wesentlich kleineren Samples insgesamt mit einer geringen Vielfalt an Begründungsfiguren zu rechnen.

Ökonomische Sicherheit

Wie bereits in vergleichender Perspektive für die Studienfinanzierung herausgestellt, wird auch in den die Promotionsaufnahme thematisierenden

Ausführungen der Stegreiferzählungen selten auf finanzielle Aspekte des Promovierens eingegangen. Typischerweise werden weder die Promotionsformen (Stelle, Stipendien), noch die etwaige Stellenstruktur (Stellenanteil, Laufzeit usw.) oder diesbezügliche Abwägungen geschildert.

Für die Rechtswissenschaftler:innen lässt sich über unterschiedliche mögliche Gründe mutmaßen. Zum einen promovieren sie typischerweise parallel zu ihrem Auslandsaufenthalt und/oder ihrem Referendariat. Mit dem Referendariat ist bereits Einkommen verbunden. Zum anderen legen einzelne Interviewpassagen die elterliche Unterstützung auch während der Promotion nahe, sodass Fragen der finanziellen Sicherheit biografisch weniger relevant erscheinen.

So heißt es beispielsweise im Nachfrageteil eines Interviews mit einem Jura-professor, in dem dieser über die Vor- und Nachteile seiner sozialen Herkunft reflektiert und zuerst auf die Vorteile zu sprechen kommt:

„Äh eine Chance auch in finanzieller Hinsicht. Es war immer schon klar, dass mein-ich hatte Stipendien, natürlich. Für die Doktorarbeit und so. Aber es war immer schon klar, dass meine Eltern mir eine Promotion finanzieren würden. Und genauso war mir immer schon klar, dass ich meiner Tochter eine Promotion finanzieren würde und so. Und ich habe auch das Geld sozusagen, nä. Und das ist ja auch ein Vorteil, wenn man aus einem bürgerlichen, gro- gutbürgerlichen Umfeld kommt.“
(N, sR, RW)

Aufgrund der hier beschriebenen ökonomischen Absicherung durch das Elternhaus, so legt es zumindest dieser Ausschnitt nahe, erscheinen Finanzierungsfragen der Promotion biografisch in der Entscheidungsfindung kaum relevant. Auch wenn N Stipendien für die Doktorarbeit bezogen habe, so wäre die Promotion ansonsten von seinen Eltern finanziert worden – wie auch er seiner Tochter eine Promotion finanzieren würde. Und ob er neben den Stipendienbezügen weitere finanzielle Unterstützung erhielt, bleibt hier auch offen. Dabei deutet sich im Hinweis auf das ihm zur Verfügung stehende Geld und die Herkunft aus einem „gutbürgerlichen Umfeld“ ein über das Erwerbseinkommen hinausgehender Bezug – der an anderer Stelle noch deutlicher wird – auf Vermögen an. Aufschlussreich erscheint an dieser Stelle der sprachliche Abbruch. Die eigene sozialstrukturelle Vorortung wird vom – so liegt es mit dem Partikel „gro-“ zumindest nahe – „groß-“ ins „gutbürgerliche[] Umfeld“ korrigiert. Als großbürgerlich gelten gemeinhin diejenigen Sozialgruppen, denen hohe Vermögen zugesprochen werden.

Die Relevanz ebenjenes ökonomischen Kapitals, welches über das von der jüngeren Bildungsungleichheitsforschung – in ihrer Fokussierung auf parentale Bildungsabschlüsse – weitgehend vernachlässigt wird, zeigt sich im Interview mit einem Erziehungswissenschaftler. Zwar war sein Vater promoviert und verfügt entsprechend solcher Kategorisierungen über ein höchstmögliches

institutionalisiertes Kulturkapital, als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Mittelbau stand ihm allerdings weniger ökonomisches Kapital in Form von Einkommen zur Verfügung als bei vergleichbaren Fällen. Sein Vater, selbst Bildungs- und sozialer Aufsteiger, brachte auch kaum nennenswertes Vermögen mit.²¹⁰

Unter den als sozialstrukturelle Reproduktionsfälle klassifizierten Professor:innen greift der Erziehungswissenschaftler als einziger ebenjene Frage ökonomischer Sicherheit – wenn auch nur knapp – beim Promotionsbeginn auf. Während er die Möglichkeit gehabt habe, in zwei unterschiedlichen Disziplinen zu promovieren, habe er sich für die Erziehungswissenschaft entschieden: „Und ich habe auch mit mir gerungen, aber (Nachname des Professors) hatte eben eine Stelle.“ Zwar entgegnet der Interviewte im Nachfrageteil auf die Frage danach, ob er sich aufgrund der Stelle für die Erziehungswissenschaft entschieden haben abwiegeln: „Es ist nicht so, als wenn ich nur sozusagen dem Gelde gefolgt hätte“. Dennoch stellt er hinsichtlich der impliziten Thematisierung der ökonomischen Dimension beim Übergang in die Promotion im Material eine Ausnahme dar. Denn typischerweise werden Aspekte ökonomischer Sicherheit von den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen nicht aufgegriffen.

Arbeitsumfeld

Für die Konstitution der Promotionsaufnahme, so wurde für die Aufsteiger:innen ausführlich rekonstruiert, kommt signifikanten und vor allem autoritativen Anderen wesentliche Bedeutung zu. Es ist dieses zumeist durch zumindest Sympathie geprägte Verhältnis zu akademischen Lehrern, aber auch Lehrstuhlmitarbeiter:innen, und ein dadurch antizipiertes zukünftiges Arbeitsumfeld, was von ihnen mitunter als Begründungsfigur für eine Promotionsaufnahme angeführt wird.

Zwar finden sich auch bei den Reproduktionsfällen bereits vor der Promotion bestehende Sozialbeziehungen zu späteren akademischen Lehrern, allerdings wird erstens die Promotion selten (zur Ausnahme siehe 4.4.4) über diese Sozialbeziehungen und das damit verbundene Arbeitsumfeld begründet und zweitens stellen sich die Reproduktionsfälle hinsichtlich der Promotionsaufnahme typischerweise als gestaltender dar. Das heißt, dass sie auch ohne konkrete Promotionsangebote – wiewohl auch einige von ihnen Promotionsangebote

210 Dieser Reproduktionsfall ließe sich angesichts der väterlichen Berufsposition auch etwas vorsichtiger als Grenzfall interpretieren, bei dem im intergenerationalen Vergleich ein zumindest kurzer sozialer Aufstieg erreicht wurde. Zwar werden akademische Räte im Rahmen des sozialen Herkunftsgruppenmodells als höhere Beamte der hohen Herkunftsgruppe zugeordnet. Dennoch ließe sich im Vergleich der Berufspositionen auf Differenzen zwischen dem akademischen Rat und der Professur abstellen. Auch nach den gängiger Bildungsherkunftsklassifikationen indes wäre es aufgrund der Promotion des Vaters ein Reproduktionsfall.

erhalten – ihre Promotionsabsichten verfolgen und eher auf Professoren zugehen, bei denen keine langfristigeren vorgängigen Sozialbeziehungen etabliert sind und sich eine entsprechende Begründungsfigur über das persönliche Arbeitsumfeld eines bereits bekannten Lehrstuhls weitestgehend erübrigt. Anders formuliert: Persönliche Sozialbeziehungen zu Professor:innen werden als Begründungsfigur für die Promotionsaufnahme seltener und in geringerem Ausmaß angeführt.

Die Promotion als Kapital

Eine explizite Begründungsfigur, die auf die Promotion als kulturelles oder symbolisches Kapital abstellt, findet sich in den Stegreiferzählungen der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle weder bei Erziehungs- noch bei Rechtswissenschaftler:innen. Zwar wird im Nachfrageteil durchaus auf beides eingegangen und gerade für Teildisziplinen der Rechtswissenschaften werden die möglichen Arbeitsmarkterträge einer Promotion herausgestellt. Typischerweise wird aber gerade der Kapitalcharakter der Promotion relativiert und auf das intrinsische Interesse des Promovierens abgestellt.

Nun lassen sich diese durch Nachfragen evozierten Ausführungen in der Regel als argumentative Passagen charakterisieren, Passagen also, die vor allem sekundäre Legitimationen, d. h. nachträgliche Plausibilisierung des eigenen Handelns darstellen (Schütze 1977, S. 30). Solche Argumentationen, folgt man Schütze, seien stärker bestimmt von imaginierten oder faktischen Reaktionen der zuhörenden Forscher:innen als Interaktionspartner:innen und weniger stark am Zeitpunkt damaliger Handlungswirklichkeit orientiert. Dass in diesen Sekundärlegitimationen stärker auf die intrinsische Motivation abgestellt wird und der Kapitalcharakter des Dokortitels in der Stegreiferzählung nicht explizit herausgestellt wird, daraus ließe sich keineswegs dessen Irrelevanz ableiten.

Stattdessen ließe sich argumentieren, dass sich darin auch die Legitimation des in der Wissenschaft Sagbaren wie auch ihre *illusio* (Bourdieu 2013, S. 20) ausdrückt. Es ist, für die Wissenschaft, das „interessenlose Interesse“, das nach Bourdieu als wesentliche *illusio* beschrieben wird und nach dem Wissenschaftler:innen weder persönliche noch institutionelle Ziele verfolgten, sondern dem Erkenntnisgewinn verpflichtet seien (Bourdieu 1993, S. 77). Ein solcher Bruch mit der *illusio* deutet sich in der oben ausführlich zitierten Passage aus der Stegreiferzählung eines Aufsteigers an. Eingebettet in eine Erzählung, bei der die Zugzwänge des Erzählens wirken, begründet der Interviewte seine Promotionsaufnahme mittels ihres symbolischen Kapitalcharakters („grabsteinfähiger Titel“), schiebt dann aber in evaluativer Manier nach:

„Und das war-, kann man fast gar nicht erzählen als Ordinarius, aber das war der **Ausgangspunkt** für mich.“ (U, sA, RW).

Promotion aus Tradition

Eine für Reproduktionsfälle spezifische Begründungsfigur besteht darin, die Promotionsaufnahme in eine familiäre Traditionslinie einzubetten. Es stehen dabei die mit der Promotion abschließenden familiären Bildungsverläufe im Vordergrund, aus denen die Erwartungshaltung abgeleitet wird, dass man selbst auch promovieren wird.

Dies soll im Folgenden an einem Interviewausschnitt eines Juraprofessors großbürgerlicher Herkunft exemplifiziert werden. Der Ausschnitt ist Teil seiner Stegreiferzählung und schließt an vorangehende Erzählsegmente zur – in chronologischer Reihenfolge – Familiengeschichte, dem Jurastudium, einem Auslandsstudium, der Promotion, Habilitation und Erstberufung an. Die sich bis zur Erstberufung erstreckende Erzählung beendet der Interviewte mit einer Zwischencoda (Schütze 1984, S. 102), ehe er in dem folgenden Ausschnitt mit einer eigentheoretischen Ausführung fortfährt:

„Lassen sie mich nochmal zurückgehen. Ich habe ihnen eben erzählt, dass ich noch neben **Jura** Soziologie studiert hatte. **Es war für mich immer klar**, dass ich promovieren würde. Mein Vater war promoviert, mein Großvater war promoviert. Alle meine, nicht alle meine Onkels, aber viele Onkels waren promoviert. Meine Mutter ist promoviert und ich wusste immer, bei Jura ist schwierig ne Ste- ne muss man vollbefriedigend haben. **Ein** (lachend: **Grund** warum ich Soziologie nebenher) studiert habe war, dass ich im Notfall in Soziologie promoviere (2s). Interessant, also ein ganz eigener Zugang. Also, dass (2s) dass ein Studium f- mit einer Promotion letztlich abgeschlossen wird (1s) Das war für mich klar sozusagen.“ (N, sR, RW)

Anhand dieses Ausschnitts lässt sich die Begründungsfigur der Promotion aus Tradition veranschaulichen, aber auch in exemplarischer und maximal kontrastierender Form die Differenzen zwischen den biografischen Schemata verschiedener Herkunftsklassen. Die frühzeitige Ausrichtung der Bildungsambitionen auf den höchstmöglichen Bildungsabschluss, die Promotion, unterscheidet sich drastisch von der schrittweisen Modifikation der biografischen Schemata der Aufsteiger:innen. Stattdessen ist das biografische Schema des Interviewten bereits frühzeitig und selbstverständlich ausgerichtet auf die Promotion und eine – in diesem Ausschnitt nicht angeführte – hohe sozialstrukturelle Berufsposition.

Dabei beschreibt der Biograf seinen auf die Promotion ausgerichteten biografischen Entwurf als frühzeitig internalisiert und stellt ihn in erster Linie in einen Zusammenhang mit seiner Familiengeschichte. Wenn er sagt, „**Es war für mich immer klar**, dass ich promovieren würde“, dann verweist er auf die frühe, fast ahistorische („immer“) Internalisierung des Verfolgens einer Promotion, die überdies kaum als Resultat eigener Planung und Entscheidung dargestellt wird.

Stattdessen stellt sich der Biograf weitestgehend passiv dar. Nicht der eigene Wunsch zur Promotion steht im Mittelpunkt seiner Ausführungen, sondern die in einer Reihe mit den Bildungsabschlüssen von Familienmitgliedern genannte familiäre Tradition. Mit Schütze ließe sich die grundsätzliche Promotionsabsicht in diesem Fall weniger als biografisches Handlungsschema verstehen, d. h. als Resultat eigener Planung und Entscheidung, als vielmehr einem institutionalisierten Ablaufmuster folgend. Letzteres bezeichnen nach Schütze vom Biografieträger und seinen Interaktionspartner:innen über gegenseitige Erwartungshaltungen institutionalisierte „gesellschaftliche Erwartungsfahrpläne“ (Schütze 1983b, S. 92), in „which persons are following up institutionally shaped and normatively defined courses of life“ (Schütze 2016b, S. 86). Mit Blick auf N lässt sich diese Erwartungshaltung als klassenspezifische charakterisieren. Sie findet ihren Ausdruck in der von N beschriebenen frühen Selbstverständlichkeit seiner Promotionsabsicht. Dass dies ein von der Studiennorm abweichendes Muster darstellt, reflektiert N durchaus, wenn er von einem „ganz eigene[n] Zugang“ spricht.

Diese Selbstverständlichkeit des Promovierens wird also in erster Linie abgeleitet aus der eigenen Familiengeschichte, wenn die Vielzahl an promovierten Familienmitgliedern, vor allem der Kernfamilie, aufgezählt wird. Aber nicht nur das Promovieren wird in Verbindung mit einer familiengeschichtlichen Tradition gestellt. Bereits im ersten, die Stegreiferzählung eröffnenden Segment, verweist der Biograf auf eine bis zum Urgroßvater zurückreichende juristische Tradition, mit der er nicht nur seine Studienfachentscheidung, sondern auch seine spezifische inhaltliche Ausrichtung des Jurastudiums begründet. Dass auf die Promotion und eine hohe sozialstrukturelle Berufsposition ausgerichtete biografische Schema wird damit vornehmlich über die Familiengeschichte und damit über eine familiäre Tradition begründet.

Gleichwohl sich die Promotionsabsicht als einem institutionalisierten Ablaufmuster folgend interpretieren ließe, richten sich daran weitere Handlungen und Planungen des Biografen aus. So wählt N mit der Soziologie ein zweites Studienfach, was ihm unter anderem als Rückfalloption eines Promotionsvorhabens dient. Eine solche strategische Ausrichtung des Studiums mit späterer Rückfalloption zur Promotion verweist zudem auf frühzeitig verfügbare Wissensbestände hinsichtlich des Jurastudiums und greift die Notenspezifika des „Vollbefriedigend“ des Jurastudiums auf. Auch hier zeigt sich, wie bereits weiter oben, hinsichtlich der Relevanz von Studienleistungen für die Promotionsabsicht ein größerer Unterschied zu den Aufsteiger:innen. Objektivierbare Leistungskriterien, d. h. vor allem die Noten der Staatsexamina, erscheinen nur insofern relevant, als sie als Mindestvoraussetzung über die Zugangsmöglichkeiten zur Promotion entscheiden, während bei den Aufstiegsfällen den vermeintlich meritokratischen Leistungsindikatoren, vor allem in der Rechtswissenschaft, in der Entwicklung biografischer Schemata zentrale Bedeutung zukommen.

4.4.7 Im Vergleich: Vom Studienbeginn bis zur Promotion

Hier nun werden die Ergebnisse des Vergleichs der Bildungsverläufe der Aufsteiger:innen mit denen der Reproduktionsfälle vom Studien- bis zum Promotionsbeginn knapp zusammengefasst und anschließend wird auf die Klassenspezifika biografischer Schemata eingegangen. Mit Blick auf die Stegreiferzählungen der Aufsteiger:innen wurden vier, teilweise miteinander verwobene, Aspekte der tertiären Ausbildung sowie Begründungsfiguren für die Promotionsaufnahme rekonstruiert und anschließend mit denen der Reproduktionsfälle kontrastiert. Während Aufsteiger:innen typischerweise auf den Studienbeginn, die Studienfinanzierung, ihre Studienleistungen sowie – mitunter – ihre Beschäftigung als studentische Hilfskraft zu sprechen kommen, zeigen sich für die Reproduktionsfälle abweichende Relevanzsetzungen.

Als Gemeinsamkeit lässt sich die Thematisierung der Studieneingangsphase und der studentischen Hilfskrafttätigkeit, wenngleich mit unterschiedlicher Akzentuierung, hervorheben. Kaum erwähnt werden von den Reproduktionsfällen indes die Studienfinanzierung und die Studienleistungen. Für die Reproduktionsfälle charakteristisch sind Rekurse auf Studienortswechsel; eine innerdeutsche wie auch eine internationale Studienmobilität lässt sich als klassenspezifisches Element biografischer Schemata nachzeichnen. Insbesondere an dieser Stelle lässt sich die Formung biografischer Entwürfe durch ökonomische Ressourcen verdeutlichen, da eine solche Mobilität eng verbunden ist mit der ökonomischen Kapitalausstattung.

Und auch hinsichtlich der für die Promotionsaufnahme genannten Begründungsfiguren lassen sich Gemeinsamkeiten herausstellen. Sie bestehen allerdings vornehmlich im gemeinsamen Interesse an wissenschaftlichen Arbeiten. Die von Aufsteiger:innen hervorgehobene Relevanz ökonomischer Sicherheit, die Betonung der Wichtigkeit des Arbeitsumfelds sowie die Rahmung der Promotion als symbolisches Kapital finden sich in dieser Explizitheit bei den Reproduktionsfällen nicht. Dafür wiederum ist eine sich auf eine familiäre Tradition berufende Begründungsfigur für die Reproduktionsfälle charakteristisch.

Richtet man die Aufmerksamkeit auf die Frage klassenspezifischer biografischer Schemata, dann lässt sich Folgendes festhalten. Es wurde mit Blick auf die Aufsteiger:innen argumentiert, dass sich eine vertikale Verschiebung biografischer Schemata rekonstruieren lässt, für die vornehmlich zwei, durchaus miteinander verwobene, Mechanismen bedeutsam sind. Auf der einen Seite vermeintlich objektive Leistungsindikatoren, die sowohl für die Aufsteiger:innen als auch ihre späteren Promotionsbetreuer eine Promotionseignung signalisieren würden. Zum anderen sind es die Sozialbeziehungen zu und Interaktionen mit signifikanten und insbesondere autoritativen Anderen, aus denen heraus Promotionsangebote formuliert würden und die als im- oder explizite Bewertung die Selbstbilder modifizieren.

In der Bezugnahme sowohl auf autoritative Andere als auch objektivierte Leistungsindikatoren aber besteht eine wesentliche Differenz zwischen Aufstiegs- und Reproduktionsfällen. Autoritativen Anderen wird, anders als von den Aufstiegsfällen, kaum Gewicht hinsichtlich der Promotionsneigung attribuiert. Die Promotionsaufnahme der Reproduktionsfälle wird im Wesentlichen als intrinsischen oder familiären Biografieentwürfen folgend dargestellt und nur selten mit Promotionsangeboten begründet. Zwar ist es keineswegs so, dass sich eine abgeschlossene Promotion durchweg als fester Bestandteil biografischer Entwürfe der Reproduktionsfälle rekonstruieren lässt – anders als die Studienaufnahme und der Studienabschluss. Gleichwohl lassen sich derartige Entwürfe nachzeichnen („Promotion aus Tradition“) und auch wenn eine Promotion nicht notwendigerweise vorausgesetzt wird, so doch zumindest die Besetzung einer sozialstrukturell hohen Berufsposition. Den zweiten Unterschied markiert die Relevanz von objektivierbaren Leistungsindikatoren. Nicht nur finden sich bei den Reproduktionsfällen kaum die für vor allem aufgestiegene Jurist:innen zentralen Vergleichsprozesse über die Noten der Staatsexamina, auch werden die Noten insgesamt – wenn überhaupt – implizit erwähnt. Für sie sind die Noten vornehmlich eine Grundvoraussetzung der Promotion.

Einen zentralen Unterschied markieren also die klassenspezifisch geprägten Selbstbilder und damit einhergehende biografische Entwürfe. Die Promotionsaufnahme ist für die Aufsteiger:innen typischerweise mit einer größeren biografischen Unsicherheit verbunden. Eine solche klassen-, aber auch geschlechtsspezifisch strukturierte Wahrnehmung vermeintlich adäquater sozialer Grenzen wird durch objektivierte Leistungsindikatoren wie auch die Bewertung durch signifikante und autoritative Andere umdefiniert. Dagegen kann aus einer hohen sozialstrukturellen Positionierung und akademischen Bildungsbiografie der Herkunftsfamilie eine stärkere Selbstsicherheit hinsichtlich eigener diesbezüglicher biografischer Entwürfe gezogen werden, sodass eigene Selbstbilder in geringerem Ausmaß auf positive Bewertungen durch Leistungsvergleiche oder autoritative Andere angewiesen sind.

4.5 Von der Promotion zur Postdoc-Phase

Nachdem sich das letzte Kapitel in vergleichender Perspektive mit der Statuspassage des Studiums bis hin zur Promotionsaufnahme beschäftigte, wird in diesem Kapitel auf die Promotionsphase bis hin zum Postdoktorat eingegangen. Dafür wird eingangs auf fächerspezifische Differenzen in der Ausbildungsorganisation hingewiesen, ehe auf die Darstellung der Promotion in den Stegreiferzählungen eingegangen wird. Anschließend, und dies steht in diesem Kapitel im Vordergrund, werden die Konstitutionsbedingungen akademischer Karriereambitionen rekonstruiert. Für soziale Aufsteiger:innen sind sowohl – und miteinander

verwoben – vermeintlich meritokratische Leistungsindikatoren als auch autoritative Andere für das Verfolgen akademischer Karriereverläufe bedeutsam. Nachdem diese beiden Mechanismen rekonstruiert wurden, wird auf vier explizit hervorgebrachte Begründungsfiguren für den Übergang ins Postdoktorat eingegangen: die berufliche Tätigkeit, den Praxisschock, das Arbeitsumfeld und eine ökonomische Sicherheit. Daran anschließend wird sich in vergleichender Perspektive mit den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen auseinandergesetzt. Ausgangspunkt des Vergleichs sind die als wesentlich für den sozialen Aufstiegsprozess rekonstruierten Mechanismen meritokratischer Leistungsindikatoren wie signifikanter und autoritativer Anderer auf der einen Seite und die vier Begründungsfiguren auf der anderen Seite.

Wie aber verhält es sich mit der Darstellung der Promotionsphase in den Stegreiferzählungen? Die Promotion selbst wird, anders als die ihr vorgelagerten Ausführungen zu ihrer Anbahnung, in den Stegreiferzählungen nur äußerst knapp dargestellt. Dabei aber lassen sich Unterschiede zwischen den Disziplinen ausmachen, die vor allem darin bestehen, dass die Promotionsphase als Statuspassage bei den Jurist:innen eingebettet ist in einen größeren Kontext der juristischen Ausbildung insgesamt und weniger deutlich abgegrenzt dargestellt wird als bei den Erziehungswissenschaftler:innen. Bei den Erziehungswissenschaftler:innen verhält es sich anders. Die Promotionsphase wird als Statuspassage deutlich abgegrenzt von der tertiären Ausbildungsphase. Diese Unterschiede lassen sich mit der Ausbildungsorganisation der Disziplinen begründen und werden, fächer- wie klassenspezifisch differenziert, in Tabelle 11 dargestellt.

Tabelle 11: Struktureller Aufbau der autobiografischen Stegreiferzählung für die Promotionsphase

Aufstiegsfälle		Reproduktionsfälle	
Rechtswissenschaft	Erziehungswissenschaft	Rechtswissenschaft	Erziehungswissenschaft
Promotion (Noten, Dauer)	[Referendariat oder Berufstätigkeit]	Promotion (Auslandsaufenthalt)	–
[Referendariat]	Promotion (Finanzierung)	[Referendariat]	Promotion [Auslandsaufenthalt]
Zweites Staatsexamen (Abschlussnoten)		Zweites Staatsexamen (Abschluss)	

[...]: keine durchgängige Thematisierung

Bei den interviewten Erziehungswissenschaftler:innen schließt an die tertiäre Ausbildung mit wenigen Ausnahmen die Promotion an. Bei den, allerdings wenigen, erziehungswissenschaftlichen Reproduktionsfällen wird die tertiäre Ausbildung ausnahmslos mit der Promotion fortgesetzt. Nicht so übersichtlich indes verhält es sich bei den Jurist:innen und hier zeigen sich zudem klassen- und kohortenspezifisch divergierende Muster.

Typischerweise beginnen die jüngeren aufwärtsmobilen Rechtswissenschaftler:innen nach dem Ersten Staatsexamen mit ihrer Promotion und schließen ihre Dissertation noch vor oder kurz nach dem Referendariat und dem Zweiten Staatsexamen ab. Die Älteren indes begannen ihre Promotion nach Referendariat und Zweitem Staatsexamen. Für die Reproduktionsfälle unter den Jurist:innen allerdings sind an das Erste Staatsexamen anschließende Auslandsaufenthalte typisch, zumeist ein LL.M. Die Promotion erfolgt bei ihnen parallel zum LL.M. und zieht sich teilweise bis ins Referendariat. Das Referendariat aber wird nach dem LL.M. und teilweise parallel zur Promotion begonnen und mit dem Zweiten Staatsexamen schließt die juristische Ausbildung ab. Insofern ähneln die biografischen Verläufe zwar den jüngeren Aufsteiger:innen, unterscheiden sich von ihnen aber typischerweise durch ihre Auslandsaufenthalte. Die Darstellungen zur Promotionsphase sind also bei den Jurist:innen zumeist eingebettet in parallel ablaufende Prozesse der juristischen Ausbildungsphase, während sie bei den Erziehungswissenschaftler:innen anschließen an die tertiäre Ausbildung und damit von ihr abgegrenzt werden.

Die Ausführungen zur Promotion selbst wiederum fallen verhältnismäßig knapp aus, wobei sich auch hier fächerspezifische Unterschiede zeigen. Die Rechtswissenschaftler:innen des Materials tendieren zu noch knapperen Darstellungen. Der aber insgesamt knappe Umfang der Ausführungen zur Promotionsphase ließe sich damit erklären, dass diese Statuspassage einer institutionsbereichsspezifischen Institutionalisierung unterliegt und damit einer „trimodalen Erwartungsstruktur“²¹¹ unterworfen ist. Die ausgeprägte Institutionalisierung dieser Statuspassage führt dazu, so ließe sich argumentieren, dass sie viele Routinen und Erwartbares enthalten, was sich schlecht erzählen lässt. Für solche institutionsbereichsspezifischen Institutionisierungen sei eher mit „epochal-raffenden Berichten“ (Griese 2019, S. 98) zu rechnen, sofern die oder der Biografieträger:in dem „Erwartungsfahrplan“ und der „Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte“ (Schütze 1984, S. 92) entspricht.

In den Stegreiferzählungen zur Promotionsphase dominieren insbesondere bei den Rechtswissenschaftler:innen epochal-raffende Berichte. Typischerweise wird in diesen Berichten die Promotionsphase weitestgehend ausgespart und vornehmlich auf die Promotionsdauer, mitunter auch die Abschlussnote, verwiesen, wie in folgenden Zitaten. Dabei sind die Stegreiferzählungen selbst, aus denen diese Zitate stammen, keineswegs kurz, sondern umfassen alle mehr als eine Stunde. Dennoch sind die entsprechenden Ausführungen zur Promotionsphase äußerst knappgehalten:

211 Diese „trimodale Erwartungsstruktur“ beschreibt Schütze wie folgt: „Ich erwarte; ich erwarte, daß die Interaktionspartner erwarten; die Interaktionspartner werden erwarten, ich werde erwarten“ (Schütze 1983b, S. 68–69). Das, was Schütze als trimodale Erwartungsstruktur bezeichnet, ließe sich mit Luhmann (1969, S. 33) als „Erwartungserwartung“ beschreiben.

„Und ich konnte dann gleich auf eine dieser Stellen (1s) klettern und als ich dann meine Promotion beendet hatte, das war dann drei Jahre später.“ (T, sA, RW)

„Also eine Doktorarbeit kriegst du doch, glaube ich, hin, nä. So irgendwie war ich guter Dinge, das zu tun, joa. Und dann hatten wir auch schon das erste Kind und äh und da musste ich auch zusehen, das muss ja auch alles dann klappen und so. Und, ja, nach zwei Jahren hatte ich die Promotion durch [Hintergrundkonstruktion: Staatsexamina] so, dann Promotion. Ja, und **die**, die war summa cum laude.“ (U, sA, RW)

„Und also (ausatmen). Es lief gut, also, natürlich war das eine Herausforderung [die] Doktorarbeit mit zwei Kleinstkindern zu schreiben. Es war meistens Nacharbeit, die ich da gemacht hatte, aber ich bin innerhalb von achtzehn Monaten eigentlich auch schon fertig geworden. Beginn und achtzehn Monate danach war das Werk schon fertig und hab das dann eingereicht, wurde mit summa cum laude bewertet.“ (Z, sA, RW)

Etwas anders verhält es sich mit den Ausführungen der Stegreiferzählungen der Erziehungswissenschaftler:innen zur Promotionsphase. Zwar finden sich auch bei ihnen teilweise ähnlich kurze Ausführungen wie in den vorherigen Zitaten, mitunter aber auch recht lange Passagen. Eine naheliegende Erklärung für diese fächerspezifischen Differenzen liegt in der Dauer der Promotionsphase. Die zuletzt angeführten Interviewausschnitte verweisen bereits auf eine vergleichsweise kurze Promotionsdauer der Rechtswissenschaftler:innen – von 18, 24 und 36 Monaten. In diesem zeitlichen Rahmen bewegen sich die Promotionsphasen der interviewten Juristen, Aufsteiger:innen wie Reproduktionsfälle, weitestgehend. Neben den in den Zitaten konkret genannten Promotionszeiten legt das Datenmaterial nahe, dass in der Rechtswissenschaft eine vergleichsweise kurze Promotionsdauer als Norm etabliert ist. Hinweise auf eine solche zeitliche Norm finden sich beispielsweise in der Stegreiferzählung eines Juristen, der seine „lange Promotionszeit“ legitimiert:

„Gut, dann, habe ich an dem Lehrstuhl dreieinhalb Jahre für meine Promotion gebraucht (1s). Warum ich so lange gearbeitet habe (2s), hat auch was mit meiner Biografie zu tun.“ (S, sA, RW)

Die dreieinhalb Jahre seiner Promotion sind für ihn Anlass zur Legitimation („Warum ich so lange gearbeitet habe?“). Aus der von S wahrgenommenen Notwendigkeit der Legitimation – der Ausschnitt entstammt der Stegreiferzählung und ist also keine Antwort auf eine entsprechende Frage – lässt sich schlussfolgern, dass es sich bei den dreieinhalb Jahren um die Abweichung von einer institutionsbereichsspezifischen Norm handelt.

Die durchschnittliche Promotionsdauer von Jurist:innen lässt sich allerdings nur schwer ausweisen. Die Daten des Statistischen Bundesamts geben die

Promotionsdauer nach Fächergruppen an, wobei die Rechtswissenschaft der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zugeordnet wird. Da auch die Erziehungswissenschaften dieser Fächergruppe zugeordnet werden, befinden sich beide Disziplinen in der gleichen Fächergruppe, für die eine durchschnittliche Promotionsdauer von 5,1 Jahren (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, S. 138) ausgewiesen wird. Die interviewten Erziehungswissenschaftler:innen aber promovieren deutlich länger. Die vom Juristen als lang bezeichneten dreieinhalb Jahre ließen sich in der Erziehungswissenschaft als eher zügige Promotion klassifizieren. Eine solche fächerspezifische Differenz wird von einer interviewten Erziehungswissenschaftlerin in ihrer Stegreiferzählung auch angesprochen und auf zeitliche Normen des eigenen Fachbereichs verwiesen:

„Also, ich habe fünf Jahre gebraucht, genau fünf Jahre. Wo manche in anderen Disziplinen schneller sind. Bei uns war das so durchwachsen, also es gab auch nochmal einen, der war mal ein bisschen schneller, aber viel schneller dann auch nicht. Und manche haben auch acht Jahre gebraucht.“ (L, sA, EW)

Hinsichtlich der knapperen Thematisierungen der Promotionsphasen von Jurist:innen ließe sich also zum einen auf die kürzere biografische Zeitspanne der Promotionsphase abstellen. Damit einher allerdings geht zum anderen typischerweise auch eine höhere Kontinuität hinsichtlich der Rahmenbedingungen der eigenen Beschäftigungsverhältnisse. Solche Wechsel von Beschäftigungsverhältnissen und wissenschaftlichen Tätigkeiten aber sind es häufig, die sich in den Stegreiferzählungen ausgeführt finden, wenn Erziehungswissenschaftler:innen in ihren Stegreiferzählungen über ihre Promotionsphase berichten.

Die Promotionsphase selbst, so lässt sich zusammenfassen, ist in den Stegreiferzählungen zumeist in eher geringem Ausmaß Gegenstand der Interviews. Stattdessen stehen, vor allem bei den Rechtswissenschaftler:innen, die Übergänge im Mittelpunkt der Erzählungen. Das heißt, dass der weitere Verlauf der Wissenschaftskarriere fokussiert wird. Wie aber hat sich die akademische Laufbahn nach der Promotion entwickelt? Und was war für diese Entwicklung konstitutiv?

Hinsichtlich dieser Fragen werden zwei analytische Fokuse aufgegriffen, die bereits für die Konstitutionsbedingungen der Promotionsaufnahme herausgearbeitet wurden. Auch für das Verfolgen der weiteren universitären Laufbahn, so wird es rekonstruiert, lässt sich für die Aufsteiger:innen eine wesentliche Relevanz von vermeintlich objektivierten meritokratischen Leistungsindikatoren wie auch signifikanten respektive autoritativen Anderen rekonstruieren. In der Erziehungswissenschaft, so wurde es oben dargelegt (4.3.5), läuft bereits mit dem Promotionsbeginn eine, zumindest partielle, Abwägung zwischen Wissenschaftskarriere und außeruniversitärer Laufbahn mit. Für die Rechtswissenschaft, bei

der die Promotion als eine berufliche Zusatzqualifikation wahrgenommen wird, stellt sich die Frage nach der Absicht des Verfolgens einer akademischen Laufbahn typischerweise in stärkerem Ausmaß nach Abschluss der Promotion.

Im Folgenden wird zuerst der Aspekt meritokratischer Leistungsindikatoren aufgegriffen und anschließend die – damit verwobene – Relevanz signifikanter respektive autoritativer Anderer dargestellt. Für die Entwicklung akademischer Karriereambitionen, das Verfolgen akademischer Karriereverläufe und die Verschiebung biografischer Schemata sind bei den interviewten Aufsteiger:innen – so wird es rekonstruiert – beide Aspekte konstitutiv und eng miteinander verwoben. Eingangs wird die Relevanz der Leistungsindikatoren, dann diejenige von signifikanten und autoritativen Anderen rekonstruiert und abschließend deren Verwobenheit herausgestellt.

4.5.1 Leistungsindikatoren

Als für das weitere Verfolgen einer akademischen Laufbahn konstitutive Mechanismen lassen sich also, wie bereits für die Promotionsaufnahme, als meritokratisch wahrgenommene Leistungsindikatoren rekonstruieren. Sie werden typischerweise in den Stegreiferzählungen von Aufsteiger:innen der Rechtswissenschaft aufgegriffen. Diesbezüglich lassen sich disziplinäre Differenzen aufzeigen. So berufen sich Erziehungswissenschaftler:innen an dieser Stelle überhaupt nicht mehr auf ihre Studienabschlussnoten und auch die Promotionsnote lässt sich nur bedingt als fächerübergreifender Leistungsindikator anführen. Während promovierte Erziehungswissenschaftler:innen solchen Noten für das Verfolgen einer akademischen Laufbahn keine Relevanz attribuieren, sind sie für aufwärtsmobile Jurist:innen eine wesentliche Referenz. Sie orientierten sich vor allem an der bereits ausführlich dargelegten Benotungskultur der juristischen Staatsexamina (4.3.3). Die interviewten Erziehungswissenschaftler:innen hingegen beziehen sich insgesamt selten auf vermeintlich objektive Leistungsindikatoren. Sie sind zudem heterogener in ihrer Referenz darauf, was als wesentlicher Leistungsindikator herangezogen wird. Die gängigste Bezugnahme findet sich auf Publikationen, seltener werden eingeworbene Drittmittel oder – indirekt – die Promotionsnote angeführt. So lässt sich für die Aufsteiger:innen der Rechtswissenschaft am Übergang von der Promotion zum Postdoktorat in den Stegreiferzählungen insgesamt eine zentrale Bezugnahme auf Leistungsindikatoren rekonstruieren, die für Erziehungswissenschaftler:innen nicht nur wesentlich seltener ist, sondern sich hinsichtlich der angeführten Leistungsindikatoren auch heterogener darstellt.

In den folgenden Abschnitten wird zuerst auf die Rechts- und dann auf die Erziehungswissenschaft eingegangen und es werden die Gemeinsamkeiten und Differenzen der Bezugnahmen auf Leistungsindikatoren rekonstruiert.

Rechtswissenschaften

Begonnen wird mit den Rechtswissenschaften. Für aufwärtsmobile Jurist:innen sind – auch nach Abschluss der Promotion – die Examensnoten eine wesentliche Referenz und biografische Begründungsfigur für den Verbleib in der Wissenschaft. Solche als objektiv geltenden Leistungsindikatoren sind relevant auf der einen Seite für die Modifikation des eigenen Selbstbildes und auf der anderen Seite auch deshalb, weil sie als feldspezifische Anforderung einer gelingenden Wissenschaftsbiografie antizipiert werden („Erwartungserwartungen“).

Die folgenden Interviewausschnitte entstammen der Stegreiferzählung eines aufwärtsmobilen Rechtswissenschaftlers und lassen sich insgesamt als ein über die Examensnoten angelegtes Narrativ einer Wissenschaftskarriere interpretieren. Das Eingangszitat steht im Zusammenhang mit seinem Erzählsegment zum Studium und endet mit dem Ergebnis seines Ersten Staatsexamens. Daran schließt der Biograf an mit einem ausführlicheren Erzählsegment zu seiner Beschäftigung als wissenschaftlicher Mitarbeiter, bevor er auf den Übergang von seiner Promotions- zu einer Postdoktorandenstelle zu sprechen kommt. Die beiden weiteren Interviewausschnitte thematisieren diesen Übergang und zielen auf die Relevanz der Noten des Zweiten Staatsexamens für diese Entscheidungen ab. Der Ausschnitt kann als exemplarisches, wenn auch besonderes prononciertes, Beispiel für die von Aufsteiger:innen vorgenommene Bezugnahme auf Noten für die Wissenschaftskarriere herangezogen werden. Es beginnt also mit der Erzählung des Biografen zum Ersten Staatsexamen:

„Ähm haben wir so eine Dreier-Arbeitsgemeinschaft gemacht. Ähm gemeinsam gelernt, gemeinsam auf die mündliche Prüfung und so vorbereitet. Und das war schon eine besondere Arbeitsgemeinschaft. Ich weiß nicht, ob sie mit der Notenkultur der Juristen vertraut sind. Wir haben sehr strenge Noten und ich habe ein ‚sehr gut‘ gemacht im Ersten Examen. Das kommt **sehr, sehr** selten vor und die beiden Frauen, meine Frau und die andere Frau, haben beide ein ‚gut‘ gemacht, was auch **extrem** selten war. Heute kommts ein bisschen öfter vor, aber damals schaffte nur so ein Prozent ein ‚gut‘ (1s). Oder etwas mehr als ein Prozent, vielleicht 1,5 Prozent. Und in unserer Arbeitsgemeinschaft hatten wir eben zwei Frauen mit einem ‚gut‘ und ich mitm ‚sehr gut‘ und wir waren da schon was Ungewöhnliches (1s). Sehr effektives Lernteam gewesen. [...]“ (V, sA, RW)

V beschreibt in diesem Ausschnitt seine Examensvorbereitung in einer Arbeitsgemeinschaft mit seiner späteren Frau und einer gemeinsamen Freundin, die spezifische Notenkultur der Jurist:innen und bewertet abschließend die gemeinsame Vorbereitung basierend auf den Examensnoten der Gruppenmitglieder als „[s]ehr effektiv[]“. Solche Arbeitsgemeinschaften lassen sich als innerhalb der Rechtswissenschaft institutionalisierte Form der Examensvorbereitung

beschreiben und werden als eine Alternative zur Vorbereitung mittels sogenannter Repetitorien (vgl. 4.3.2) verstanden (Deppner et al. 2017, S. 27–30). Die Vorbereitung über solche privat organisierten Vorbereitungsformen spart gegenüber den weit verbreiteten kommerziellen Repetitorien finanzielle Kosten oder wird als die Repetitorien ergänzende Prüfungsvorbereitung genutzt.

In einer solchen selbstorganisierten Arbeitsgemeinschaft bereitet sich V also gemeinsam mit zwei angehenden Juristinnen „sehr effektiv“ auf das Examen vor, wie er durch den Exkurs über die juristische Notenkultur – auf die bereits wiederholt eingegangen wurde (vgl. 4.3.3 & 4.4.3) – unterstreicht. Zwar wird diese Notenkultur von V nicht in dem umfassenden Detaillierungsgrad wiedergegeben, wie wir es beispielsweise bei U gesehen haben. Dennoch bemüht V soziale Vergleichsprozesse, die hinsichtlich seiner „**sehr, sehr** selten[en]“ Note des „sehr gut“ noch keine *konkreten* Relationen anrufen, beim Verweis auf die Noten der anderen beiden Frauen aber konkrete Relationen aufgreift. So hätten damals nur 1 % bis 1,5 % ein ‚gut‘ erreicht. Damit aber wird indirekt auch die eigene Note relational verortet. Zugleich werden diese Noten im Zeitverlauf kontextualisiert, wenn V betont, dass ein ‚gut‘ heute häufiger vorkäme. Bereits an dieser Stelle zeigt sich eine starke Identifikation mit und Verinnerlichung der juristischen Notenkultur.

An dieses Zitat anschließend erfolgt ein ausführlicheres Erzählsegment zu seiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter – im Zitat markiert durch die Auslassungen. Unmittelbar an die erfolgreichen Examensergebnisse anschließend berichtet V darin vom Wechsel aller drei Arbeitsgemeinschaftsmitglieder an juristische Lehrstühle. Es folgen Ausführungen zur Stellenstruktur (halbe Stelle) sowie zu Lehr- und Schreiberfahrungen. Sein Referendariat, die Dissertation und die Examensvorbereitung seien dabei parallel gelaufen, wodurch die Examensvorbereitung „durch die Doktorarbeit nebenher“ etwas gelitten habe. Den Vergleich mit den Reproduktionsfällen aufgreifend, kontrastiert die Schwerpunktsetzung auch an dieser Stelle: Während M (4.4.3) die Promotionschrift ins Zentrum setzt, betont V die Relevanz der Examensnote.

An dieser Stelle, also mit Bezug auf die Vorbereitung zum Zweiten Staatsexamen und dessen biografische Wichtigkeit, greift V auch die im Eingangszitat erwähnte Arbeitsgruppe wieder auf, wenn er folgendermaßen fortfährt:

„Wir haben wieder diese Arbeitsgemeinschaft gebildet, von denen ich da gerade sprach, nä. Und waren wieder ziemlich gut. Also ich habe keine Eins geschafft, bin knapp an ner Eins vorbei. Ärgere mich **heute** noch ein bisschen drüber /(lacht)/. Ich bin **sehr** nah an die Eins drangekommen, im Mündlichen. Im Schriftlichen war ich **gut**, aber da war ich von einer Eins noch weg, aber im Mündlichen bin ich **sehr** nah rangekommen. Also wirklich nur ein **Wimpernschlag** entfernt. Sie hätten mir die Eins auch (1s) mitn **bisschen** Wohlwollen geben können. **Zwei** Einsen gibts aber so gut wie **nie** und die hatten wohl das Gefühl, zu Recht, so außergewöhnlich bin ich nicht.

Ich wäre aber gerne so außergewöhnlich (lachen) gewesen. Also (stammelt) wäre ich, wenn ich ein bisschen weiter Abstand gehabt hätte, hätte es mich nicht geärgert. Aber ich war wirklich **sehr nah** dran, nä. Naja, die eine F- Freu- gemeinsame Freundin von uns hat wieder eine Zwei gemacht und meine Frau ist **sehr, sehr** knapp an einer Zwei vorbei. Aber es sind immer noch **Spitzennoten** gewesen, die wir alle drei gehabt haben. Ähm, sind noch natürlich alle stolz drauf.“ (V, sA, RW)

V recurriert also erneut auf die Arbeitsgemeinschaft, die sich bereits erfolgreich auf das Erste Staatsexamen vorbereitete, geht dann auf seine eigene Examensprüfung ein und schließt mit einer Evaluation der Ergebnisse des Zweiten Staatsexamens aus der Betrachtungsweise ebenjener Arbeitsgemeinschaft. Sie hätten alle, wie bereits im Ersten Examen, „**Spitzennoten**“ erhalten, auf die sie noch immer stolz seien. In diesem Stolz auf die Noten zeigt sich ein Gesichtspunkt, der vor allem für die Erzählungen der aufwärtsmobilen Rechtswissenschaftler:innen konstitutiv ist. Die Examensnoten weisen eine ausgeprägte identitätsbildende Komponente auf.

Nun wird diese in der Evaluation der Prüfungsergebnisse aufscheinende Relevanz der Examensnoten für das Selbstbild vor allem in den Ausführungen von V zu seinen eigenen Prüfungsleistungen sichtbar. Die Eins aus seinem Ersten Staatsexamen aufgreifend erzählt er, dass er in der Zweiten Staatsprüfung das „sehr gut“ knapp verfehlt habe und sich noch heute „ein bisschen“ darüber „[ä]rgere“. Die biografische Relevanz der Examensnoten für V lässt sich nicht nur am Aufgreifen der Note – des Ersten wie Zweiten Staatsexamens – in der Stegreiferzählung überhaupt festmachen, sondern auch an der Ausführlichkeit der Passage sowie der mehrfach wiederholten Betonung des knappen Verfehlens des „sehr gut“ („knapp an ner Eins vorbei“, „**sehr** nah rangekommen“, „**Wimpernschlag** entfernt“, usw.). Auch der zeitliche Abstand von etwa 30 Jahren zu diesen Prüfungen und die emotionale Dimension, also der Hinweis darauf, dass er sich noch heute darüber „ärgere“, nicht mit „sehr gut“ abgeschlossen zu haben, deuten auf dessen biografische Bedeutung hin. Darüber hinaus aber wird die für das Selbstbild konstitutive Bedeutung der Noten auch explizit erwähnt, wenn V die Seltenheit einer doppelten Benotung mit „sehr gut“ aufgreift und daraus die Außergewöhnlichkeit einer Person ableitet. („Und die hatten wohl das Gefühl, zu Recht, so außergewöhnlich bin ich nicht. Ich wäre aber gerne so außergewöhnlich (lachen) gewesen.“) Wenngleich also nicht ganz so außergewöhnlich, dass er mit seiner Note zu den wenigen Jurist:innen mit einem doppelten „sehr gut“ gehört, so wird doch damit die Bewertung durch die Note als Abbild der personalen Qualitäten wahrgenommen.

Die Einschätzungen und Bewertungen durch die staatlichen Prüfungsämter, die sich aus Jurist:innen des Staatsdienstes (Richter:innen, Staatsanwält:innen, Verwaltungsjurist:innen) sowie Anwält:innen und Juraprofessor:innen

zusammensetzen, werden dabei im Selbstbild reflektiert.²¹² Aus diesen Bewertungen werden weitgehende Rückschlüsse auf die so bewerteten Personen und auch das Selbst vorgenommen. Dies wurde in ähnlicher Art und Weise anhand eines anderen Biografen bereits für die Prüfung des Ersten Staatsexamens herausgearbeitet (vgl. 4.3.3). Die Wichtigkeit der Examensnote wird über die damit verknüpfte Selbstbewertung allerdings auch vor dem Hintergrund beruflicher Handlungsmöglichkeiten und Karrierechancen herausgestellt. So fährt der Biograf unmittelbar an das vorherige Zitat anschließend fort:

„Mir war schon klar, wenn die Note einigermaßen klappt, will ich an der Uni bleiben. Ähm, ich hatte ja gesagt, dass ich gerne Aufsätze geschrieben hatte, auch in der Assistentenzeit, auch im Referendariat. Ich wollte nur die Note abwarten, weil ich dieses Risiko Hochschullehrerlaufbahn nur eingehen wollte, wenn die Papierform optimal ist. Und wenn ich jetzt Pech im Zweiten Examen gehabt hätte, wäre ich das Risiko nicht eingegangen, aber ich hatte ja Glück. Es hat super geklappt. Deswegen m- bin ich dann danach hier an der, am Lehrstuhl geblieben mit einer Assistentenstelle. Also einer v- (1s) ähm (1s) eine C1-Stelle war das damals. Also, ne, Beamtenstelle, wo man ganz gut verdiente auch schon (1s).“ (V, sA, RW)

V argumentiert, dass die guten Examensnoten für ihn die Voraussetzungen für das Verfolgen einer akademischen Laufbahn waren. Der Wunsch selbst wird in diesem Ausschnitt mit der Freude am wissenschaftlichen Schreiben und an der vorausgehenden Stelle, aber auch über die Freude am Lehren begründet. Beides wird eigentheoretisch mit Eitelkeit zusammengebracht (Als AG-Leiter „**war** [man] **wer**“; „[D]ass man [in Aufsätzen] seinen Namen gerne liest“). Ohne die guten Examensnoten, also die „optimale Papierform“, so V, hätte er sich aber auf das „Risiko Hochschullehrerlaufbahn“ nicht eingelassen. Das wahrgenommene biografische Risiko einer akademischen Karriere, so deutet sich in dem Verweis auf die C1-Stelle als Beamtenstelle an, wird aber auch durch die Stellenstruktur der Assistentenstelle reduziert, sodass auch hier der ökonomischen Sicherheit biografische Relevanz zugeschrieben wird.

Mit der Bezugnahme auf die „optimale Papierform“ aber findet sich eine über das Selbstbild hinausgehende Referenz auf eine wahrgenommene juristisch-akademische Karrierenorm („Erwartungserwartung“), nach der die Chancen einer Wissenschaftskarriere über die Examensnoten strukturiert seien. Auffällig ist an der Stelle, dass nicht nur die Examensnote für die Wissenschaftskarriere stärker

212 Eine exemplarische Aufstellung der unter den Prüfer:innen vertretenen Berufsgruppen für NRW findet sich in Schultz et al. (2018b, S. 216–217). Sowohl bei der Ersten Juristischen Prüfung wie auch dem Zweiten Staatsexamen zeigt sich hier, dass Richter:innen über 50% der Prüfenden stellen. Hochschullehrer:innen werden nicht gesondert ausgewiesen, da sie der Gruppe der Sonstigen zugerechnet werden, zu der auch Notare gehören.

herausgehoben wird als die Promotionsnote. Auch wird die eigene, frühe Veröffentlichung von Aufsätzen vornehmlich dafür angeführt, den Wunsch einer akademischen Karriere zu begründen. Dabei ließe sich eine solche Publikations-tätigkeit durchaus stärker dafür heranziehen, auf die eigenen akademischen Kompetenzen hinzuweisen oder – wie wir es anhand des Reproduktionsfall von M sahen – die dezidiert wissenschaftlichen Meriten zu betonen.

Damit kontrastiert diese Einschätzung mit der im Abschnitt 4.4.3 als für die Reproduktionsfälle typisch dargestellten Selbsteinschätzung, nach der zwar das juristische Vollbefriedigend auch für sie eine Grundvoraussetzung darstelle, davon abgesehen der Examensnote aber wenig Bedeutung zugeschrieben werde. Stattdessen nehmen sie eher die Promotionsnote als Ausweis einer wissenschaftlichen Befähigung wahr. Die Promotionsnote selbst aber findet, im Fall von V, keinerlei Erwähnung im Interview, lässt sich aus anderen Dokumenten aber als mit *summa cum laude* bewertet rekonstruieren.

Die Promotionsnoten, so wurde es weiter oben dargestellt, sind in der Rechtswissenschaft aber einer weit weniger strengen Bewertungspraxis unterworfen als es die Examensnoten sind. Zugleich eignen sich die Examensnoten, auch darauf wurde weiter oben abgestellt, aufgrund ihrer weitgehend historischen Stabilität wie auch nationalen Vergleichbarkeit, viel eher für soziale Vergleichsprozesse als die Promotionsnoten. Zur Schaffung dieser Vergleichbarkeit tragen auch die vom Bundesamt für Justiz und von der Fachzeitschrift *Juristische Schulung* seit 1961 jährlich herausgegebenen Statistiken der juristischen Staatsexamina bei. Für die juristischen Promotionen aber fehlt(e) nicht nur eine solche Transparenz über jährlich prominent veröffentlichte Promotionsnoten.²¹³ Auch zeigt sich mit Blick auf die Bewertungspraxis der Hochschulen eine massive Differenz im Anteil der mit Auszeichnung abgeschlossenen Promotionen. Und schließlich unterscheidet sich die Bewertungspraxis von Staatsexamen und Promotion darin, dass die Bewertungen der Staatsexamina im schriftlichen Teil anonym und – sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Teil – durch unbekannte Bewerter:innen vorgenommen wird, die Promotion aber durch persönlich bekannte Betreuer:innen, sodass sich ihnen eine geringe Objektivität unterstellen ließe.²¹⁴

213 Zwar findet sich etwa unter <http://www.forschungsinfo.de/promotionsnoten/> [zuletzt geprüft am 02.11.2022] ein Überblick über Promotionsnoten in der Rechtswissenschaft, diese Statistiken sind aber relativ neu, weniger detailliert und im Feld überhaupt nicht institutionalisiert. Das Wissen um die Examensnoten indes ist, darauf wurde im Abschnitt 4.3.3 ausführlich hingewiesen, im Feld – und mitunter über die juristische Disziplin hinausgehend – allgegenwärtig.

214 Das Argument einer geringeren Objektivität der Bewertung durch das persönliche Beziehungsverhältnis wird mitunter für die kumulative Promotion und die Zweitbewertung durch externe Gutachter:innen angeführt. Gegen die kumulative Promotion und den vermeintlichen Vorteil der Bewertung durch das Peer-Review-Verfahren indes wird die

Es wäre verkürzt, hinsichtlich der an die Promotion anschließenden Abwägungen zur juristischen Wissenschaftslaufbahn nur auf die Examensnoten zu verweisen, und es wurde bereits, diesen Abschnitt einleitend, darauf hingewiesen, dass sowohl der Promotionsdauer als auch der -note Bedeutung zugeschrieben wird. Auch der letzte Ausschnitt dieses hier ausführlich wiedergegebenen Zitats enthält mit dem Verweis auf geschriebene Aufsätze einen Rekurs auf andere wissenschaftliche Leistungsindikatoren. Nun werden von anderen interviewten Jurist:innen durchaus weitere Leistungsindikatoren genannt, wie etwa Promotionspreise oder Stipendien. Dennoch lässt sich, auch aus einer fallvergleichenen Perspektive, konstatieren, dass die Aufsteiger:innen unter den Jurist:innen insbesondere die Examensnoten hervorheben und darin eine weitgehende Einigkeit herrscht.

Festzuhalten bleibt, dass die Aufsteiger:innen der Rechtswissenschaft den Examensnoten, wie bereits bei der Promotionsaufnahme, wesentliche Relevanz für die eigene akademische Karriere attribuieren. Auf der einen Seite betrifft dies das eigene Selbstbild und ein damit verbundenes Zutrauen in die eigene Befähigung. Auf der anderen Seite wird, ausgehend von der Relevanz der Examensnoten im juristischen Feld, davon ausgegangen, dass außergewöhnlich gute Noten die Unsicherheit einer juristischen Wissenschaftskarriere reduzieren. Das wahrgenommene Karriererisiko wird über eine solche „Papierform“ als kontrollierbar erachtet, zu der vor allem formale Abschlussnoten gehören. Die soziale Verortung über die juristische Notenskala ermöglicht auch ihm eine konkrete Verortung innerhalb eines als objektiv wahrgenommenen Leistungsspektrums. Über eine Platzierung innerhalb der Leistungselite lassen sich wiederum (berufs-)biografische Unsicherheiten reduzieren und eine akademische Karriere erscheint als realisierbare Handlungsoption – sowohl was die Beurteilung eigener Fähigkeiten angeht (Selbstbild) als auch die antizipierten Anforderungen („Erwartungserwartungen“).

Erziehungswissenschaften

Für die Erziehungswissenschaft lassen sich aus den Stegreiferzählungen keine gleichartigen Leistungsindikatoren rekonstruieren, stattdessen zeigt sich diesbezüglich erstens eine insgesamt geringere Ausprägung einer über Leistungsindikatoren

Anonymität der Gutachter:innen angeführt. So könne es sein, dass die Bewertung durch Wissenschaftler:innen früher Karrierephasen (Promovierende, jüngst Promovierte) vorgenommen wird und damit nicht den formalen Anforderungen von Promotionsordnungen (z. B. Habilitation) entspreche. Aufgrund der Anonymität der Verfahren lässt sich das allerdings nicht überprüfen (Schaumann 2010, S. 147–148). Die Benotung durch die Betreuer:innen wird auch aus anderer Perspektive kritisiert, da sie Machtverhältnisse zementieren würde. Indem die Promovierenden von ihren Betreuer:innen, die häufig ihre Vorgesetzten sind, benotet werden, bestimmen die Betreuenden über ihre Berufsaussichten mit (etwa Höhle 2015, S. 195).

angelegten Begründungsfigur zur Verfolgung einer wissenschaftlichen Laufbahn. Und wenn Leistungsindikatoren in den Stegreiferzählungen angeführt werden, dann zeigt sich zweitens eine größere Heterogenität. Mit anderen Worten: Die interviewten Erziehungswissenschaftler:innen bringen, insbesondere im Vergleich zu den Jurist:innen, für diese Statuspassage kaum leistungszentrierte Narrative vor.

Diese Differenz ähnelt der für den Übergang vom Studium zur Promotion beschriebenen insofern, als die konkreten und über den sozialen Vergleich relational verorteten Examensnoten für die aufwärtsmobilen Rechtswissenschaftler:innen auch für den Übergang als relevant markiert werden, während die Erziehungswissenschaftler:innen nur selten eine relationale Verortung ihrer Leistungen vornehmen. Ein zentraler Unterschied aber zeigt sich mit Blick auf diese Statuspassage darin, dass die Erziehungswissenschaftler:innen insgesamt nur selten auf Leistungsindikatoren in Form von Noten verweisen, wenn es um die weitere wissenschaftliche Laufbahn geht. Studiennoten werden in ihrer Relevanz für diesen Übergang nicht mehr adressiert, die Promotionsnote mitunter schon, wenngleich dies im vorliegenden Material nicht explizit passiert. So werden *konkrete* Promotionsnoten von den von mir interviewten Erziehungswissenschaftler:innen in den Stegreiferzählungen gar nicht genannt. Wenn, dann wird implizit auf sie Bezug genommen und dann eher in Form einer notwendigen Voraussetzung für weitere wissenschaftliche Karriereverläufe.

Solch eine implizite Referenz auf die Promotionsnote findet sich beispielsweise in der Stegreiferzählung einer Erziehungswissenschaftlerin, in der es im Erzählsegment zur Promotionsphase heißt:

„Ja und dann ging's auf das Ende der Promotion zu, was ich aufregend fand, weil ich überhaupt keine Ahnung hatte, **gar keine**, was kommt da jetzt für eine Note raus. Darf man eigentlich danach fragen, wie ist das? Ich **wusste**, dass ich- oder dass, vorher war besprochen, dass ich die Assistentenstelle bekomme, dass ich quasi dableiben kann, um [den] wissenschaftlichen Weg weiterzugehen. Das haben wir [gemeinsamen mit ihrem Doktorvater] **irgendwann** in dieser Zeit miteinander geklärt. Aber für mich war dann nochmal sozusagen diese Phase der Benotung und so aufregend.“
(K, sA, RW)

Die Promotionsnote ist dabei nicht der Ausgangspunkt zur Überlegung eines Verbleibs in der Wissenschaft. So habe schon vor Abgabe der Promotion festgestanden, dass die Biografin an die Promotion anschließend eine Assistentenstelle antreten könne, um den „wissenschaftlichen Weg weiterzugehen“. Damit scheinen mit der vom akademischen Lehrer zugesagten Stelle, die auch ökonomische Sicherheit bietet, und der darin enthaltenen impliziten Bewertung akademischer Kompetenzen zwei bereits als konstitutiv für die Promotionsaufnahme herausgestellte Mechanismen auf. Gleichwohl attribuiert sie der Promotionsnote

Relevanz, wenn sie die „Phase der Benotung“ als „aufregend“ markiert. Auf diese Relevanz wird in der Stegreiferzählung allerdings nicht weiter eingegangen.

Erst auf Nachfrage des Interviewers nach der Bedeutung der Note für die Rekrutierung studentischer und wissenschaftlicher Mitarbeiter:innen bezieht sich K erneut auf die Promotionsnote. Dabei geht sie zuerst auf ihre eigene Einstellungspraxis ein und argumentiert, dass bestimmte Noten für sie zwar eine Einstellungsvoraussetzung seien („Kann ich mir nicht vorstellen Menschen auswählen zu können, die irgendwie eine Drei haben“), darüber hinaus aber wenig gewichtig seien. Danach thematisiert sie die Bedeutung der Promotionsnote für die weitere wissenschaftliche Laufbahn:

„Was den Weg in die Professur angeht, ist es, glaube ich, so, dass es eine Marktfrage ist. Sie kommen mit einer Note, die nicht mindestens eine Eins ist in der Promotion, nicht an eine Professur (2s), würde ich mal behaupten, habe ich noch nicht erlebt. Also mit 'nem cum laude sind sie draußen aus dem Geschäft (2s) Und es **zählt** bei einer Professur hinterher viel stärker [Weitere Kriterien: inhaltliche Ausrichtung, Forschungsprojekte, Lehre].

Also würde ich immer sagen, das ist sozusagen so ein Mindestbenchmark, die Note. Und was darüber hinaus ist, spielen ganz andere Faktoren eine Rolle. Und so habe ich das in meiner eigenen Biografie auch **erlebt** (2s) Ja, ich glaube, so müsste man das sagen. Manchmal hat man in Berufungskommissionen, da sagt mal jemand: ‚Aber die hat doch irgendwie **magna** oder **summa**‘, dann wird das gegeneinander abgewogen, aber eigentlich ist das **nie** ein Faktor gewesen.“ (K, sA, RW)

In dem aus dem Nachfrageteil zitierten Ausschnitt handelt es sich um eine weitgehend argumentative Passage, in der auf den Stellenwert der Note für die Wissenschaftslaufbahn eingegangen wird. Die Biografin argumentiert darin, dass eine als sehr gut bewertete Promotion eine Grundvoraussetzung („Mindestbenchmark“) sei, andere Kriterien bei der Berufung auf eine Professur aber Vorrang genießen – sie nennt die inhaltliche Ausrichtung der Professur, das Einwerben und Leiten von Forschungsprojekten, aber auch das über die Forschungstätigkeit hinausgehende Engagement in Form von Lehre und der Arbeit im Mittelbau. Wenn auch die zitierte Passage insgesamt argumentativ angelegt ist, so bezieht sie sich dennoch knapp und vage auf ihre eigene – in der Stegreiferzählung ausgesparte – Note. Die Voraussetzung der sehr guten Note als „Mindestbenchmark“ für die Berufung auf eine Professur habe sie – neben den anderen von ihr angeführten „Faktoren“ – in ihrer „eigenen Biografie auch erlebt“. Damit bleibt auch in dieser Passage die konkrete Benotung ihrer Promotion zwar offen, wird aber auf „irgendwie magna oder summa“ eingegrenzt. Zu beachten gilt aber eben jene argumentative Textform. Die Beurteilung der Bedeutung der Note für die akademische Karriere wird vornehmlich aus der Gegenwart vorgenommen, und es

wird auf jüngere Erfahrungen, etwa in Berufungskommissionen, verwiesen. Weniger Rückschlüsse lassen sich daraus auf die damaligen biografischen Relevanzstrukturen ziehen.

Die Promotionsnote also wird von den interviewten Aufsteiger:innen der Erziehungswissenschaft in den Stegreiferzählung nie explizit genannt und in der lebensgeschichtlichen Erzählung und der Plausibilisierung der akademischen Karriere nur selten überhaupt erwähnt. Zwei andere Leistungsindikatoren indes finden mitunter Erwähnung, und zwar zum einen eingeworbene Drittmittelprojekte und zum anderen wissenschaftliche Veröffentlichungen. Auf beides soll knapp eingegangen werden.

So heißt es in der Stegreiferzählung eines älteren Erziehungswissenschaftlers im Erzählsegment zur Promotion:

„Ja und (2s) damit war ich also, wenn man so will, mit abgeschlossener Promotion und Leiter eines größeren Drittmittelforschungsprojektes, war ich dann, na, etabliert ist übertrieben, aber jedenfalls hatte ich den Einstieg in die Forschertätigkeit geschafft. Wobei das einzige Problem, was damals noch bestand, war, ich hatte nur einen Zeitvertrag, so einen auslaufenden Zeitvertrag, und das war nicht unbedingt so locker, (einatmen) so: (1s).“ (D, sA, EW)

Angeführt wird von D, in evaluativer Zusammenschau des Erzählsegments zur Promotion, seine abgeschlossene Promotion und die Leitung eines größeren Drittmittelprojekts, die für ihn den „Einstieg in die Forschertätigkeit“ markieren. Auch hier findet sich keine Nennung der Promotionsnote, es bleibt beim Verweis auf den formalen Abschluss. Allerdings wird mit der Leitung eines Drittmittelprojekts ein anderer wissenschaftlicher Leistungsindikator angeführt.

Im Fall einer anderen Biografin sind die Publikationstätigkeit und die Gremienarbeit Ausgangspunkte für die postdoktorale wissenschaftliche Tätigkeit. Nach der Promotion war sie für einige Jahre außerhalb der Forschung beschäftigt, ehe sie – basierend auf ihren wissenschaftlichen Publikationen und ihrer wissenschaftlichen Integration – ein Jobangebot unterbreitet bekam. Dazu die Biografin in ihrer Stegreiferzählung:

„Und am Ende dieser Zeit kam dann eine Kollegin auf mich zu. Ich war zwischen- durch, habe ich also immer wieder den Kontakt zur wissenschaftlichen Szene schon auch behalten. Ich habe immer mit meiner Freundin damals zusammen **nebenbei** Projekte gemacht. Wir haben eine Aufsatzstudie damals verfasst [Studieninhalt]. Und aufgrund dieser ganzen Geschichten, ich war damals auch in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [Position und Arbeitsgruppe]. Da kam die damalige Vorsitzende, die an der- an der Universität in (Stadt) war, und sagte: ‚Hast du nicht Lust, hier in einem Projekt einzusteigen mit?‘“ (G, sA, EW)

G erzählt im Zitat von ihrem Einstieg in ein postdoktorales universitäres Beschäftigungsverhältnis. Der (Wieder-)Einstieg in die Forschung sei durch das Angebot einer Kollegin zustande gekommen. Dieses Angebot wiederum wird von ihr mittels zweier Hintergrundkonstruktionen begründet. So führt sie ihre fortgesetzte wissenschaftliche Tätigkeit – trotz forschungsferner Beschäftigung – in Form von wissenschaftlichen Publikationen (Aufsätze) und ihre organisationale Mitarbeit (DGfE) an. Damit ist ihre wissenschaftliche Publikationspraxis, zumindest in eigentheoretischer Perspektive, neben ihrer Gremienarbeit ein Ausgangspunkt ihrer postdoktoralen hochschulischen Beschäftigung. Erst das Stellenangebot und die damit verbundene Projektmitarbeit ermöglichen ihr eine intensivere Forschungstätigkeit. Insofern greift G für die Plausibilisierung ihres postdoktoralen akademischen Karrierewegs mit wissenschaftlichen Veröffentlichungen auf gängige Leistungsindikatoren zurück.

4.5.2 Signifikante und autoritative Andere

Wie wichtig signifikante respektive autoritative Andere für die Konstitution der Promotionsaufnahme bei sozialen Aufsteiger:innen sind, wurde im vorherigen Kapitel rekonstruiert. Ihre Bedeutung aber beschränkt sich biografisch keineswegs auf die Statuspassage der Promotion, sondern setzt sich darüber hinaus auch in die Postdoc-Phase fort, die an dieser Stelle fokussiert wird. Auch hier lassen sich fächerspezifische Differenzen herausarbeiten. Im Kern, so wird rekonstruiert, bestehen sie darin, dass zwar der akademische Lehrer grundsätzlich in beiden Disziplinen als wesentlich hervorgehoben wird. Allerdings sind autoritative Andere für die Jurist:innen typischerweise die eine zentrale – wenn auch nicht einzige – Bezugsgröße, während in der Erziehungswissenschaft auch andere signifikante Andere eingeführt werden.

Autoritative Andere

Universitätsprofessor:innen sind in unterschiedlicher Weise maßgeblich an der Reproduktion des wissenschaftlichen Personals beteiligt. Dies gilt nicht nur für die Verleihung formaler Abschlüsse wie den Hochschulabschluss, die Promotion und die Habilitation oder für die Berufung von Professor:innen, sondern auch für die Besetzung von Mitarbeiter:innenstellen – seien es studentische wie wissenschaftliche Hilfskräfte oder -mitarbeiter:innen. Auf diese Stellenbesetzung wurde in den bisherigen Ausführungen mehrfach hingewiesen, etwa wenn es um Promotionsangebote an die Biograf:innen durch Professor:innen ging. Formal aber sind Professor:innen dennoch nicht die Arbeitgeber:innen des wissenschaftlichen Personals, sondern die Hochschule. In dieser Hinsicht, da sie zumeist für die Stellenbesetzung verantwortlich sind, werden

Professor:innen häufig als Gatekeeper bezeichnet (Höhle 2015, S. 195; Kahler 2016, S. 215).

Gleichwohl der Arbeitgeber die Hochschule ist, lässt sich aus organisationssoziologischer Perspektive argumentieren, dass der Arbeitgeber zwar *formal* die Hochschule ist, die Personal- oder Organisationsmacht aber bei dem oder der Lehrstuhlinhaber:in liegt. So schreiben Hüther und Krücken, „[d]ass Professoren und nicht Institute oder Fakultäten ‚Gate-Keeper‘ der wissenschaftlichen Karriere bis zur Professur sind, folgt gleichfalls aus dem traditionellen deutschen Lehrstuhlprinzip mit seiner Betonung der Unabhängigkeit des Professors“ (Hüther und Krücken 2011, S. 317). Beim Lehrstuhlprinzip stehen Professor:innen einem Lehrstuhl vor und verfügen – neben Status und Prestige – über Haushaltsmittel, mit denen sie Mitarbeiter:innen beschäftigen können. Mitarbeiter:innen sind damit nicht nur formal weisungsgebunden, sondern auch von den Einstellungs- und Weiterbeschäftigungsentscheidungen der Lehrstuhlinhaber:innen abhängig (Höhle 2015, S. 197–198). Die (Weiter-)Beschäftigung und Weiterqualifikation und somit der Verbleib im Wissenschaftssystem ist damit wesentlich von der Unterstützung durch Professor:innen abhängig, dem traditionellen „Meister-Schüler-Modell“ (Hüther und Krücken 2011, S. 317). Auch wenn dieses Lehrstuhlprinzip seit Jahrzehnten wiederholt kritisiert wurde, so bereits Ende der 1960er Jahre von Studierenden (Turner 2018, S. 55), und partiell Änderungen vorgenommen wurden, etwa die Einführung von Graduiertenschulen, oder im Gespräch sind, wie die Umstellung auf Departmentstrukturen (siehe etwa den Diskussionsbeitrag der Jungen Akademie; Specht et al. 2017), ist das Lehrstuhlprinzip für deutsche Hochschulen weiterhin vorherrschend (Hüther und Krücken 2011; Bloch und Mitterle 2022). Bereits aus dieser Organisationsstruktur der Hochschulen folgt eine wesentliche Bedeutung der Professor:innen für die akademischen Laufbahnen wissenschaftlicher Mitarbeiter:innen.

Diese Bedeutung aber, so wurde bereits mit Blick auf die Promotionsaufnahme argumentiert, geht wesentlich über die Gatekeeper-Funktion hinaus. Für die interviewten Aufsteiger:innen, wenngleich nicht für alle, sind akademische Lehrer auch deswegen wichtig, weil ihre Bewertungen und biografischen Nahelegungen (Promotions- und/oder Habilitationsangebote) das Selbstbild und die biografischen Entwürfe modifizieren. Dieser Aspekt wird im Folgenden ausführlich dargestellt.

Autoritative Andere in der Rechtswissenschaft

Als exemplarisch für eine Stegreiferzählung, in der sich autoritative Andere als konstitutives Moment der Wissenschaftskarriere rekonstruieren lassen, kann die Erzählung einer aufwärtsmobilen Rechtswissenschaftlerin gelten. Anhand des ersten Teils des Zitats wurde bereits im Abschnitt zur Studienleistungen in der Rechtswissenschaft die Wichtigkeit akademischer Lehrer für die

Promotionsaufnahme analysiert. Dabei wurde argumentiert, dass deren Bewertungen im Selbstbild reflektiert und verinnerlicht werden und sich dadurch biografische Entwürfe modifizieren. Eingangs wird der bereits ausgewertete Interviewausschnitt erneut wiedergegeben und dann die Bedeutung autoritativer Anderer für die anschließende postdoktorale Wissenschaftslaufbahn anhand der weiteren Stegreiferzählung rekonstruiert. So heißt es zur Promotionsaufnahme:

„Und die Idee, denn in die Wissenschaft zu gehen und in die an der Uni zu bleiben, die ist tatsächlich nie von mir aus gekommen. Ich bin (3s) angesprochen geworden dann von meinem späteren Doktorvater, im Rahmen eines Seminars. Also ich war von Uni ganz begeistert. [Hintergrundkonstruktion Studienverlauf]. **Und** im Laufe dieses einen Seminars hatte mir dann Professor X damals angeboten, dass ich später auch bei ihm gerne promovieren könnte und dass er sich freuen würde, wenn ich bei ihm promovieren würde. Und da kam dann einfach die i- sozusagen das war der Anstoß. Ich fand die **Idee** total toll, ich hätte es mir aber nicht von **mir** aus selbst zugetraut. Ich brauchte diesen externen Anstoß.“ (AA, sA, RW)

Mit Blick auf die Promotionsaufnahme wurde diese Passage bereits ausgedeutet (vgl. 4.3.3). An das Zitat anschließend folgt ein Erzählsegment zum Staatsexamen und eines zur Stellensuche sowie zur Promotion, in dessen Zusammenhang sich der folgende Ausschnitt findet:

„Und dann habe ich die [Stelle] dann einfach bekommen (2s) Und das hat mir wahnsinnigen Spaß gemacht, da zu arbeiten. Und ich hatte da auch einen Chef, der mich relativ schnell an das wissenschaftliche Arbeiten rangeführt hat. Und er war es dann auch tatsächlich, von dem dann wieder der nächste Schritt ausging, der dann irgendwann in mein Büro kam und sagte: ‚Frau (B), wir müssen reden.‘ Und ich fragte dann: ‚Okay, worüber müssen wir denn reden?‘ (lacht) Er sagte: ‚Ja, sie glauben, sie gehören in die Praxis (2s). Gehören sie nicht. Und wir müssen jetzt mal gucken, wie wir sie vernünftig an der Universität unterbringen.‘“ (AA, sA, RW)

AA rekapituliert in diesem Ausschnitt ihre Freude am wissenschaftlichen Arbeiten auf der Promotionsstelle („wahnsinnigen Spaß“) und führt dann ihren „Chef“ ein, der sie nicht nur an das wissenschaftliche Arbeiten herangeführt habe, sondern dem sie eine konstitutive Rolle für ihre weitere Wissenschaftslaufbahn zuschreibt. Wie sie bereits für die Promotionsaufnahme „diesen externen Anstoß“ gebraucht habe, so sei auch „wieder der nächste Schritt“, also der Übergang in das Postdoktorat, von einem Professor ausgegangen.

Der zitierte Ausschnitt lässt sich zusammen mit dem darauffolgenden als „szenische Ausgestaltung einer Darstellung dramatischer Handlungs- und Interaktionssituationen“ (Schütze 1984, S. 90) verstehen. Der Ankündigung des „nächsten Schritts“ der akademischen Karriere folgt eine szenische Darstellung,

in der sie die Ausgangsbedingungen – die Initiative geht von ihrem Chef aus: Er geht auf sie zu und betritt ihr Büro – und, über die erinnerte Wiedergabe der Dialoge, die Interaktionsdynamik wiedergibt. In seiner nachdrücklichen Nahelegung, sie „gehöre“ nicht – wie sie meinen würde – in die Praxis, sondern man müsse sie gemeinsam „vernünftig an der Universität unterbringen“, wird eine ausgeprägte paternalistische Weisung sichtbar (vgl. auch 4.4.4). Dieser Paternalismus besteht in der Verschmelzung einer autoritären Weisung („gehören sie nicht“) mit einem Versprechen der Obhut und der Förderung („vernünftig unterbringen“). Die Weisung wird nicht etwa zurückgewiesen, sondern, so wird es hier dargestellt, von AA unwidersprochen angenommen.

Mit der so dargestellten Situation ist der Ausgangspunkt des Übergangs von AA in die postdoktorale Wissenschaftslaufbahn markiert und damit eine Modifikation ihrer eigenen biografischen Entwürfe. Wie die „vernünftige Unterbringung“ in der Universität aussieht, das führt AA unmittelbar anschließend in ihrer Stegreiferzählung aus.

„Und dann gab es im (Fachgebiet A), da war ich schon relativ in der Endphase meiner Promotion, hat dann (Prof B) aus (Stadt A), einer der großen Namen im (Fachbereich A), eine Promotionsstelle ausgeschrieben. Und da hat dann mein (Fachbereich B) Chef gesagt: ‚Okay, darauf bewerben Sie sich‘ (1s). Ich hab gesagt: ‚Warum, was macht das für’n Sinn, mich jetzt auf eine Promotionsstelle zu bewerben?‘ Er so: ‚Ja, machen Sie mal Bewerbungsunterlagen, ich schreib Ihnen (2s) den Lebenslauf, äh, ich schreib ihnen Bewerbungszeugnis noch dazu.‘ Und das hat er dann gemacht. Hochgejo- hochgelobt. Und der letzte Satz war: ‚Leider kann ich Frau (Nachname) keine (Fachbereich A) Habilitation anbieten.‘ Damit habe ich das Ganze denn an (Prof B) geschickt. Der mich dann, wenige Tage später, mit den Worten anruft: ‚Frau (Nachname) (Nachname Prof. B) hier. Was soll die Bewerbung?‘ (lacht) (2s) Dann war relativ offen: ‚Okay, Sie spielen wohl mit dem Gedanken der Habilitation?‘ Und dann kam von ihm das Angebot, ich könne das Referendariat in (Stadt A) machen, parallel bei ihm am Lehrstuhl arbeiten und dann könnten wir sehen, ob wir miteinander klarkommen (1s) Kamen wir (1s) und dann hat er mir dann auch dann die Habilitationsstelle angeboten und bin ich ihm dann- Habe ich dann in (Stadt A) habilitiert (4s)“ (AA, sA, RW)

Die „Habitationsweisung“ ihres akademischen Lehrers markiert also die Ausgangsbedingung. Von ihr ausgehend schildert AA ihren Übergang auf eine postdoktorale Stelle bis hin zur Habilitation. So habe ihr damaliger Chef, getreu seinem Credo einer „vernünftigen Unterbringung“ an der Universität, AA dazu aufgefordert, eine Bewerbung auf eine ausgeschriebene Promotionsstelle eines Professors zu schreiben. Bei der Bewerbung habe er sie mit einem beiliegenden Schreiben unterstützt („hochgelobt“; er selbst könne „keine Habilitation [im Fachbereich] anbieten“). Es ist also nicht nur die biografische Nahelegung des Verfolgens einer akademischen Laufbahn und die damit implizite Bewertung

akademischer Kompetenzen, die von ihrem damaligen Chef ausgeht. Sondern er initiiert auch ganz wesentlich den weiteren Bewerbungsprozess und unterstützt AA mit seinem Bewerbungszeugnis – das wiederum eine Bewertung ihrer akademischen Kompetenzen darstellt.

Inwiefern aber das feldinterne Prestige ihres ehemaligen Chefs und/oder das von ihm verfasste lobende Bewerbungszeugnis ausschlaggebend für den Anruf von Professor B war, das lässt sich nicht ausmachen. Das Ergebnis dieser schriftlichen Bewerbung aber ist das geschilderte Telefongespräch mit Professor B und sein daraus resultierendes Angebot, dass sie neben dem Referendariat bei ihm am Lehrstuhl arbeiten könne, um dann gegebenenfalls bei ihm zu habilitieren. Die dargestellte Situation wird von AA abgeschlossen mit der Darstellung des Ausgangs. Professor B bietet ihr im Anschluss an das Referendariat eine Habilitationsstelle an und sie habilitiert sich bei ihm.

Betrachtet man die hier angeführten Interviewausschnitte von AA in der Gesamtschau, so zeigt sich in ihrer Stegreiferzählung vom Promotions- bis hin zum Habilitationsbeginn eine Dominanz der akademischen Lehrer. Es sind deren Zutrauen und Zuspruch, die sich vom Promotionsangebot bis zur „Habilitationsweisung“ fortsetzen, wodurch sich biografische Entwürfe modifizieren und die akademische Laufbahn erst zur als realistisch wahrgenommenen Handlungsoption wird. Ebenjenen autoritativen Anderen kommen neben ihren im- oder expliziten Bewertungen, die über die Inkorporation zu einem veränderten Selbstbild führen, allerdings noch weitere Funktionen zu.

In diesem Ausschnitt werden eine strategische Platzierung („ein großer Name im Fachbereich“) und der über den akademischen Lehrer vermittelte Zugang zu Mitarbeiter:innenstellen sichtbar. Dies umfasst auch den Umgang mit informellen Feldkenntnissen, wenn ihr Chef AA dazu motiviert, sich trotz beinahe abgeschlossener Promotion auf eine offene Promotionsstelle zu bewerben. Darüber hinaus werden autoritativen Anderen im weiteren Interview und dann mit Bezug auf Professor B, bei dem sie habilitiert, weitere Funktionen zugeschrieben: die Einbindung in akademische Netzwerke, die weitere strategische Karriereplanung oder eine Beratung hinsichtlich des Auftretens. Den akademischen Lehrern, so lässt sich konstatieren, kommt also als autoritativen Anderen hohe Relevanz sowohl für die Modifikation von Selbstbildern und biografischen Entwürfen – die hier im Mittelpunkt stehen – als auch für die Feldsozialisation zu und man könnte sie mitunter auch als habituelles Korrektiv verstehen.

Signifikante Andere in der Rechtswissenschaft

Anders als autoritative Andere wie etwa akademische Lehrer finden signifikante Andere – bspw. Peers – in den Interviews mit Rechtswissenschaftler:innen kaum Erwähnung. Stattdessen dominieren ebenjene autoritativen Anderen. Partiiell werden solche Peers als signifikante Andere gleichwohl in der Stegreiferzählung

eingeführt, so etwa im folgenden Ausschnitt eines Rechtswissenschaftlers. Der Interviewausschnitt folgt auf ein Erzählsegment zur Promotion, das mit dessen Abschluss und Evaluation endet. Daran anschließend heißt es:

„Und die Idee weiter an der Uni zu bleiben ist mir auch- Ich hatte nie wirklich drüber nachgedacht. Ich wollte eigentlich nach dem Zweiten Staatsex- Staatsexamen und dann nach der Promotion Richter werden. Ist mir bei der Habilitationsfeier des besten Freundes klar geworden. Der, ähm, bei der mein da- me- sta- akademischer Vater dann einfach nur hinging und nachdem er dem Erstling herzlich gratuliert hatte, eine kleine Rede gehalten hatte. Und dann **haut der den Satz raus**: ‚vivant supervenientes‘, also es leben die Nachkommenden. Hebt das Glas und prostet mir zu (1s). Und das hat in mir nachhaltig, das war das Signal, nā, weitermachen oder was. Ja und so bin ich dann (lacht) nie aus der Hochschule rausgekommen, nā (lacht). Dann habe ich mich auch an demselben Lehrstuhl habilitiert.“ (S, sA, RW)

Auch wenn an dieser Stelle erneut ein autoritativer Anderer die Erzählung dominiert, so markiert doch ein signifikanter Anderer den Rahmen der Erzählung. Es ist die Habilitationsfeier des „besten Freundes“ von S, die für ihn einen biografischen Wendepunkt darstellt. Sein eigentliches Berufsziel habe bis nach der Promotion im Richteramt gelegen. Erst die Anrufung durch seinen akademischen Lehrer habe bei ihm die „Idee weiter an der Uni zu bleiben“ entstehen lassen. Diese Anrufung wird szenisch dargestellt: Auf der Habilitationsfeier seines besten Freundes hält ihr gemeinsamer akademischer Lehrer erst eine Rede, dann „haut der den Satz raus ‚vivant supervenientes‘, also es leben die Nachkommenden“ und schließlich prostet er ihm zu. Eine Geste, die S als „Signal“ interpretiert „weiterzumachen“ und über die er seinen weiteren Verbleib an der Hochschule begründet.

Zwar lässt sich also auch hier das Muster der Verschiebung biografischer Entwürfe durch den akademischen Lehrer rekonstruieren. Darüber hinaus aber wird auch, wenngleich weniger offenkundig, der beste Freund als „Erstling“ bedeutsam. Nicht nur ist dessen Habilitationsfeier der Rahmen der szenischen Darstellung. Auch stellt sie der gemeinsame akademische Lehrer mit seiner Anrufung in einen gemeinschaftlichen Zusammenhang. Der hier hervorgehobene Satz, „es leben die Nachkommenden“, adressiert nicht nur den Biografen als zukünftigen Wissenschaftler, sondern schließt ihn ein in eine Gemeinschaft, deren Teil sowohl der akademische Lehrer als auch sein bester Freund sind.

Autoritative und signifikante Andere in der Erziehungswissenschaft

Für Erziehungswissenschaftler:innen lassen sich hinsichtlich der autoritativen Anderen und mit Blick auf den Wechsel ins Postdoktorat im Material ähnliche Muster rekonstruieren. Allerdings dominieren autoritative Andere weniger stark

als bei den Rechtswissenschaftler:innen. Stattdessen lassen sich weitere Personengruppen als signifikante Andere ausmachen, denen für die akademische Laufbahn wesentliche Relevanz zugeschrieben wird. Dies zwar weniger explizit mit Bezug auf die Begründung für den Wechsel ins Postdoktorat, aber dennoch für die Ausrichtung biografischer Entwürfe auf die Wissenschaftskarriere.²¹⁵ Hierfür finden sich zum einen, ähnlich wie anhand des letzten Interviewausschnitts eines Rechtswissenschaftlers gesehen, Bezugnahmen auf in der Wissenschaft beschäftigte „beste Freunde“.²¹⁶ Zum anderen und teilweise miteinander zusammenhängend wird die Einbindung in akademische „Netzwerke“ anderer „Nachwuchswissenschaftler:innen“ hervorgehoben.

Dies wird für den Fall der besten Freund:innen exemplifiziert anhand des Auszugs einer Stegreiferzählung einer Erziehungswissenschaftlerin. Dort heißt es:

„Also ich habe da mit einer Fr- Mhm, ja, mit meiner besten Freundin, muss man sagen, drüber geredet, die selber auch Professorin ist. Sie hat ein Jahr nach mir in (Stadt) ihre Promotion fertig gemacht. Die ist in (Stadt) Professorin. Wir sagen immer wir sind Schwestern (lacht), um das n-, weil, wir haben wirklich ein ganz eng- auch unsere Familien, unsere Kinder sind ganz eng miteinander und so. Haben uns biografisch quasi seit dieser Phase sind wir sozusagen eng zusammen und wir haben damals da ganz viel drüber gesprochen, wie wir das eigentlich sehen. Sie hat einen- Sie ist auch Quereinsteigerin [Hintergrundkonstruktion: berufsbiografischer Verlauf der Freundin] Also sozusagen aus der Kulturwissenschaft und dann aus praktischen Tätigkeiten in die Erziehungswissenschaften und hat sich da völlig fremd gefühlt. Und wir beiden waren dann aber an Stellen. Sie hat ein Jahr nach mir promoviert, wir waren dann beide an Stellen, wir saßen da und hatten quasi die Möglichkeit, da jetzt weiter was draus zu machen, waren uns aber gar nicht sicher, ob wir Professorinnen werden können, werden **wollen**, und haben relativ darüber so gesprochen, wie ist denn das eigentlich und also das war so der eine Resonanzboden.“ (K, sA, EW)

215 Dass bei den Erziehungswissenschaftler:innen insgesamt dem Übergang ins Postdoktorat und diesbezüglichen Begründungen weniger Aufmerksamkeit in den Stegreiferzählungen zuteilwird, ließe sich damit erklären, dass, anders als bei den Rechtswissenschaftler:innen, schon die Promotionsaufnahme tendenziell die Ausrichtung auf eine wissenschaftliche Laufbahn bedeutet.

216 Der Begriff der Freundschaft erscheint für soziologische Analysen Schwierigkeiten zu bergen. Freundschaft wird als für die Moderne amorph und sehr fluide bezeichnet (Alleweldt et al. 2016), zudem lässt sich tendenziell eine Entgrenzung von Arbeits- und Berufsleben konstatieren, welche die Unterscheidungen zwischen Freund:innen und Kolleg:innen erschwert (Flick und Marquardsen 2016). Auch die in diesem Kapitel exemplarisch angeführten Freundschaftsbeziehungen sind solche, die sich am Arbeitsplatz konstituieren. Dabei wird der Charakterisierung der Sozialbeziehungen durch die Interviewten gefolgt.

Im zitierten Ausschnitt beschreibt K die Freundschaft zu einer Professorin, skizziert die Beziehungsgeschichte und evaluiert diese Freundschaft als Resonanzboden ihrer Wissenschaftskarriere. Die Professorin wird erst als beste Freundin, dann sogar – etwas scherzhaft – als Schwester charakterisiert und die Beziehungsintensität hervorgehoben. Sowohl die eigenen Familien als auch Kinder seien „ganz eng miteinander“. Die Beziehungsgeschichte ergibt sich aus dem Kontext des Interviewausschnitts, der eingebettet ist in ein Erzählsegment über ihre Zeit als Assistentin. Diese Assistentinnenzeit ist es, auf die K rekurriert, wenn sie sagt, dass sie und ihre beste Freundin „biografisch quasi seit dieser Phase [...] eng zusammen“ seien.

Dieser Freundin attribuiert K in gewisser Weise einen marginalen Status – sie sei Quereinsteigerin, habe sich völlig fremd gefühlt –, und beide Frauen seien sich ob der Zukunft als Professorin unsicher gewesen, sowohl hinsichtlich der Frage, ob sie erfolgreich sein könnten, als auch ob sie Professorinnen werden wollten. Für K ist sie damit eine signifikante Andere, wobei sie in der Aushandlung biografischer Entwürfe, wie es am Ende des zitierten Ausschnitts von K heißt, hinsichtlich der Wissenschaftskarriere einen „Resonanzboden“ darstellt. An das Zitat anschließend folgt eine Beschreibung über einen weiteren „Resonanzboden“, den die Biografin in einem Frauenförderprogramm für angehende Professorinnen sieht.

Neben Freund:innen aus der Wissenschaft wird noch knapp eingegangen auf wissenschaftliche Netzwerke, wobei die Grenzziehung eine analytische ist, da solche Netzwerke auch aus Freundschaften bestehen können beziehungsweise sich Freundschaften aus wissenschaftlichen Netzwerken ergeben (siehe Fußnote 217).

In der Stegreiferzählung eines aufwärtsmobilen Erziehungswissenschaftlers wird in einem Erzählsegment zur Promotionsphase auf solche wissenschaftlichen Netzwerke eingegangen. Dort heißt es:

„Ja und ich bin danach, dann ich war dann Assistent, hab dann promoviert (3s) [Hintergrundkonstruktion zu den damaligen Arbeitsverhältnissen an Universitäten] Ich habe gearbeitet, ich habe publiziert und ich wusste, wie das geht. Ich war selbst überrascht davon, dass ich da so schnell Zugang fand, da auch zu Publikationskanälen. Ich kriegte dann über die Kommissionen und über die Interdiszi- über die **innerdisziplinären** Kommunikationskanäle, kriegte ich eine Seilschaft mit Leuten, die auch so alt waren wie ich, die sich hocharbeiteten. Der, der sie an mich vermittelt hat, war auch dabei. Und den kenne ich schon seit Jahrzehnten und verschiedene Andere [Hintergrundkonstruktion: fachliche Zusammensetzung der Arbeitsgruppe]. Ich habe dann immer durchgearbeitet, ich habe publiziert, ich habe habilitiert.“ (I, sA, EW)

In diesem Interviewausschnitt von I finden sich kaum argumentative, sondern vornehmlich beschreibende Passagen zur Promotions- wie Postdoktorandenphase.

Im Mittelpunkt seiner Deskription, die mit der formalen Qualifikation der Habilitation endet, steht zum einen seine Publikationstätigkeit und zum anderen sein „wissenschaftliches Netzwerk“. Damit attribuiert der Biograf – weniger explizit, aber durch deren Auswahl – seiner Publikationstätigkeit wie auch seiner wissenschaftlichen Vernetzung für seine Wissenschaftslaufbahn wesentliche Relevanz.

Das wissenschaftliche Netzwerk, von ihm als Seilschaft²¹⁷ bezeichnet – womit eine gegenseitige Begünstigung auf einen Begriff gebracht wird –, wird besonders hervorgehoben. Zwar wird aus Anonymisierungsgründen die umfassende Charakterisierung der fachlichen Zusammensetzung der Mitglieder der „Seilschaft“ ausgespart. Diese Schilderung mitsamt der Charakterisierung der Qualifizierung ihrer Mitglieder steht aber einem Verständnis von Seilschaften als von fachlichen Qualifikationen absehenden Gebilden entgegen. Diese Seilschaft charakterisiert I nicht nur mit Bezug auf ihre fachliche, sondern auch ihre sozialstrukturelle Zusammensetzung. Einerseits betont er das Alter seiner Kolleg:innen, woran deutlich wird, dass es sich bei seiner Seilschaft um Peers handelt. Zum anderen bezieht er sich auf ihre soziale Herkunft. Auch die anderen Wissenschaftler hätten sich „hochgearbeitet“. Dass es sich bei ihnen um andere soziale Aufsteiger:innen handelt, wird auch dadurch einsichtig, dass auf einen weiteren Aufsteiger verwiesen wird, der für diese Studie interviewt wurde und I an den Interviewer vermittelte.

Interpretiert man seine Ausführungen über diese Seilschaft vor dem Hintergrund der Platzierung in der Stegreiferzählung, dann zeigt sich nicht nur die biografische Relevanz der Seilschaft für seine Wissenschaftskarriere, sondern es deutet sich auch eine sozialstrukturelle Dimension der Seilschaft an. Interessant erscheint an dieser Stelle die gegenseitige Unterstützung von Aufsteiger:innen in einer sogenannten Seilschaft. Wenngleich also nur angedeutet, lässt sich daran anschließend die Frage nach der über die Klassenherkunft strukturierte Integration in wissenschaftliche Netzwerke beziehungsweise des Volumens an Sozialkapital formulieren.

Autoritative und signifikante Andere im Fächervergleich

Betrachtet man autoritative und signifikante Andere im Fächervergleich, dann zeigt sich für den Übergang ins Postdoktorat zwar für beide Disziplinen die

217 Begrifflich wird in manchen Forschungszweigen differenziert zwischen Netzwerken und Seilschaften. Zwar seien sowohl Netzwerke wie auch Seilschaften durch eine informelle Beziehungsstruktur charakterisiert, von der die unterschiedlichen Mitglieder profitierten, allerdings würden bei Seilschaften fachliche Qualifikationen an den Rand gedrängt (Werron 2010, S. 215). Während Netzwerke gelobt und das sogenannte Networking als vermeintliche Kernkompetenz u. a. an Hochschulen gelehrt wird, werden Seilschaften heftig kritisiert. Für die Analyse eignet sich insofern der neutrale Begriff des Sozialkapitals aufgrund seines Bruchs mit der Alltagsterminologie vermutlich besser.

Wichtigkeit autoritativer Anderer. Allerdings ist sie in den Lebenserzählungen der Rechtswissenschaftler:innen typischerweise deutlich ausgeprägter als bei den Erziehungswissenschaftler:innen. Dass sie grundsätzlich für Wissenschaftler:innen beider Disziplinen bedeutsam sind, lässt sich nicht zuletzt aus der dargelegten Organisationsstruktur von Hochschulen begründen. Nicht nur bewerten Professor:innen die Wissenschaftler:innen mit ihren Qualifizierungsarbeiten, aufgrund des Lehrstuhlprinzips kommen ihnen auch weitgehende (Career-)Gatekeeper-Funktionen zu. Die Struktur der wissenschaftlichen Karriere in Deutschland mit ihrem „Meister-Schüler-Modell“ (Hüther und Krücken 2011, S. 317) legt also grundsätzlich eine ausgeprägte Relevanz akademischer Lehrer nahe.

Dennoch lassen sich bezüglich der autoritativen Anderen größere Differenzen in den Stegreiferzählungen von Jurist:innen und Erziehungswissenschaftler:innen ausmachen. Der Grund dafür, so wird argumentiert, besteht in der im Vergleich zur Erziehungswissenschaft hervorgehobenen Stellung akademischer Lehrer:innen in der Rechtswissenschaft sowie – und damit zusammenhängend – einer ausgeprägteren hierarchischen Orientierung. Diese Wertorientierungen finden sich einerseits in der Rechtsstab- und Fachkulturforschung wieder, lassen sich aber auch aus Felddokumenten, der disziplinären Organisation und nicht zuletzt dem dargelegten Feldzugang (3.3) sowie den bisherigen Interviewpassagen (v. a. ausgeprägte Hierarchisierung der Examensnoten) rekonstruieren.

Ältere Studien der Rechtsstabforschung konstatieren eine hierarchische Orientierung von Jurist:innen. Sie wird teilweise mit der sozialen Herkunft der Studierenden wie auch der Struktur ihrer Ausbildungs- wie Berufsinstitutionen begründet (Dahrendorf 1965c; Feest 1965; Weyrauch 1970; Kaupen 1971; Lange und Luhmann 1974; Enck 1982).²¹⁸ In eine ähnliche Richtung argumentiert die Fachkulturforschung. Sie differenziert, in Anlehnung an Bernstein (1977),

218 Sich auf die Schriften von Kaupen (1971), Feest (1965) und Lange & Luhmann (1974) stützend, argumentiert Michael Hartmann (2002), dass sich die unterschiedlichen Berufszweige der Jurist:innen sowohl hinsichtlich der Prämierung habituellem Dispositionen wie auch des Anvisierens als berufsbiografische Ziele unterscheiden. Das Bürgertum würde tendenziell in die Wirtschaft streben und die Justiz insbesondere dann anvisieren, wenn „sich die Aussichten in der Wirtschaft verdüstern“ (Hartmann 2002, S. 140). Darüber hinaus stelle die Justiz „eine Versorgungseinrichtung für weniger kräftig geratene Kinder der Oberschicht dar [...] wie einst die Klöster“ (Lange und Luhmann 1974, S. 142). Damit wäre die Justiz für das Bürgertum keinesfalls die attraktivste Option. Für das Beamtenamt indes, seien es Kinder aus „unteren, mittleren oder gehobenen“ Beamtenfamilien, böte die Justiz habituell bessere Aufstiegsmöglichkeiten als die Wirtschaft. „Sie favorisieren Personen mit einem Habitus, der dem des traditionellen deutschen Beamten entspricht: eher konservativ, an Hierarchien orientiert, staatsfixiert, fleißig und formaler Logik zugewandt“ (Hartmann 2002, S. 139). Insofern ließe sich, folgt man an dieser Stelle der Argumentation Hartmanns, eine Differenz innerhalb juristischer Berufszweige konstatieren. Über eine entsprechende Einordnung der akademischen Rechtswissenschaft indes findet sich keine dezidierte Ausführung.

Wissenschaften nach pädagogischen Codes und unterscheidet schematisch zwischen Kollektions-Codes und Integrations-Codes. Differenzierungskriterien sind die Klassifikation (Stärke der inner- und außerdisziplinären Abgrenzung) und die Rahmung (Hierarchie der Mitglieder untereinander). Zu den Kollektions-Codes werden die rechts-, natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer wie auch die Medizin gezählt (eine empirische Analyse für die Rechtswissenschaft anhand von Lehrbüchern findet sich bei Böning 2016). Für sie sei eine ausgeprägte hierarchische Arbeitsteilung charakteristisch, wohingegen den Integrations-Codes zugeordnete Disziplinen sich „durch eine eher lose Autoritätsstruktur“ auszeichnen würden. Dazu wiederum werden „die klassischen Fächer der ‚Selbstbetreffenheit‘ (Schülein 1977) wie Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Geisteswissenschaft gezählt“ (Petzold-Rudolph 2018, S. 104).²¹⁹ Wenn es um die (Re-)Produktion solcher Differenzen geht, dann wird in der Tradition der Fachkulturforschung argumentiert, dass derlei Präferenzen für pädagogische Codes bei Studierenden bereits vor dem Studium vorlägen und die Studienfachwahl strukturieren, sich über die fächerspezifische Sozialisation aber weiter verstärken (Petzold-Rudolph 2018, S. 104).

Für die herausgehobene Stellung des akademischen Lehrers und die hierarchisierenden Wertorientierungen in der Rechtswissenschaft finden sich aber auch diverse Beispiele im Feld. Wenngleich innerdisziplinäre Differenzen bestehen – so entspringen die folgenden Beispiele vornehmlich aus dem Öffentlichen Recht und dem Zivilrecht –, lassen sich beide Aspekte für die Rechtswissenschaft insgesamt anführen. In der Rechtswissenschaft wird akademischen Lehrer:innen grundsätzlich eine hohe Bedeutung zugeschrieben (für das Öffentliche Recht Schultz et al. 2018b, S. 256–259; aus der Perspektive eines Zivilrechtslehrers Rückert 2021). So beschreibt der Staatsrechtslehrer Peter Häberle die Sozialbeziehungen in seinen an den wissenschaftlichen Nachwuchs adressierten „Pädagogischen Briefen“ als „Lehrer-Schüler-Verhältnisse“ und „Loyalitätsbeziehungen“, die „im günstigsten Fall weit über das Rigorosum [...] hinausgehen können“ (Häberle 2010, S. 56). In der von Helmuth Schulze-Fielitz veröffentlichten Monografie „Staatsrechtslehre als Mikrokosmos“ (2013) gibt es nicht nur einen eigenen Abschnitt über die „akademische Herkunft“ deutscher

219 Folgt man dem *Selbstverständnis* der Pädagogik und dem Erziehungsverständnis hinsichtlich ihres Autoritätsverständnisses, dann wird eine kritische Beziehung zu Autoritäten sichtbar. So schreibt etwa Roth: „Es scheint zu den paradoxen Denkfikturen pädagogischer Berufe zu gehören, dass sie Autorität immer dann als erfolgreich ansehen, wenn sie sich überflüssig macht. Zumindest am Ende eines Bildungsprozesses soll sich das Autoritätsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in einer Gemeinschaft der Gleichberechtigten auflösen“ (Roth 2006, S. 21). Inwiefern aber diesem Selbstverständnis in der Praxis entsprochen wird, oder ob es, auch in der Erziehungswissenschaft, nicht eher „zur Leugnung als zur Abschaffung der Autorität gekommen“ (Roth 2006, S. 21) sei, dies wäre eine empirische Frage.

Staatsrechtslehrer:innen. Im Anhang „Ein Jahrhundert deutscher Staatsrechtslehrer“ findet sich zudem ein mehrseitiger Stammbaum, der Doktoranden- und Habilitationsverhältnisse bis ins 19. Jahrhundert rekonstruiert. Damit aber stellt das Öffentliche Recht keine Ausnahme dar. Thomas Rotsch etwa fertigte ein käuflich zu erwerbendes Poster über die Genealogie der Strafrechtslehrer an (Schultz et al. 2018b, S. 149). Die große Wichtigkeit dieser Schüler-Lehrer-Beziehungen wird von Schultz et al. „über [ein] zwei Jahrtausende kultivierte[s] Traditionsbewusstsein“ (2018a, S. 347) begründet.

Unter dem Aspekt der Hierarchisierung aufschlussreich sind auch die Vereinigungen deutscher Rechtswissenschaftler:innen der unterschiedlichen Rechtsgebiete – entsprechend ihrer drei Säulen: Öffentliches Recht, Zivilrecht, Strafrecht. Insbesondere die Organisation der Vereinigung der deutschen Staatsrechtslehrer beziehungsweise deren jährlich stattfindenden Tagungen lassen sich hervorheben. Zuhören darf nur (mit wenigen Ausnahmen wie Auslandsgäste und Verlage), wer Mitglied der Vereinigung ist. Die Mitgliedschaft wiederum ist an die *venia legendi* für das Öffentliche Recht gebunden. Aufnahmebedingung ist, dass man von drei Mitgliedern schriftlich vorgeschlagen, der Vorschlag vom Vorstand einstimmig befürwortet und von der Mitgliederversammlung angenommen werden muss (Schultz et al. 2018b, S. 293–294). Die *venia legendi* für Öffentliches Recht ist auch für Universitätsprofessor:innen Bedingung, wenngleich eine Habilitation formal keine Berufungsvoraussetzung darstellt (Fromont und Gaillet 2022, S. 898). Auch hier zeigt sich also, dass die Juniorprofessur in der Rechtswissenschaft noch nicht etabliert ist. Diese Schließungsmechanismen wiederum haben zu Beginn der 1960er Jahre zu Gründung der Assistententagung beziehungsweise der „Kleinen Staatsrechtslehrertagung“ geführt (Schulze-Fielitz 2013, S. 56–62; Schunke 2020). Zwar setzte die Assistententagung anders als die Staatsrechtslehrertagung keine fachliche Zuordnung voraus und öffnete sich im Zeitverlauf auch für Nicht-Promovierte. Dennoch heiße es informell: „Nicht dazwischenplappern, wenn sich Promovierte unterhalten“ (Pünder 2022, S. 1026).

Zwar habe die Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, die älteste der Vereinigungen, einen besonders konservativen, elitären sowie prestigereichen Ruf (Pünder 2022, S. 996). Allerdings finden sich ähnliche Zugangsvoraussetzungen bei der Zivilrechtslehrervereinigung. Auch hier dürfen nur „habilitierte und ordinierte Zivilrechtswissenschaftler(innen)“ (Hamann 2021, S. 292) Mitglied werden. Vortragende waren zwischen 1951 und 1971 noch Privatdozenten. Seit her referierten, mit einer einzigen Ausnahme, nur „Ordinierte“ (Hamann 2021, S. 291). Und homolog zum Öffentlichen Recht hat der Ausschluss nicht-habilitierter Statusgruppen, nach dem Vorbild der Assistententagung, zur Gründung der „Gesellschaft Junger Zivilrechtswissenschaftler“ in 1990 geführt (Heckmann 2011). Das „Junge Strafrecht“ indes hat eine kürzere Geschichte. 2010 fand deren erstes Symposium statt (Kuhli 2010).

Als erziehungswissenschaftliches Pendant ließe sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) anführen. Sie versteht sich als „eine Vereinigung der in Forschung und Lehre tätigen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft o. D.). Zwar findet sich in der Erziehungswissenschaft keine Ausdifferenzierung, die derjenigen der nach Rechtsgebieten unterschiedenen Vereinigungen der Rechtswissenschaft entspricht. Gleichwohl hat sich, in Abgrenzung von der DGfE, in 2012 die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) gegründet (Behm 2014, S. 18). Von dieser Ausgliederung abgesehen organisiert die DGfE erziehungswissenschaftliche Forschungsgebiete nach Sektionen, Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften (Behm 2014, S. 17). Auch sind, und dies gilt sowohl für die DGfE als auch die GEBF, die Grenzziehungen gegenüber anderen Disziplinen (Soziale Arbeit, Psychologie, Soziologie usw.) weit weniger trennscharf als bei den rechtswissenschaftlichen Vereinigungen.

Auch in der 1963 ihrem Selbstverständnis nach als wissenschaftliche Gesellschaft gegründeten DGfE zeigen sich durchaus hierarchische Organisationsprinzipien, die über die Konzeptionalisierung als wissenschaftliche Gesellschaft begründet werden. Voraussetzung für die Aufnahme sind die Promotion und eigene wissenschaftliche Veröffentlichungen. Zu Beginn der DGfE konnte nur Mitglied werden, wer „sich durch wissenschaftliche Arbeiten so ausgewiesen hat, daß sich die Gesellschaft von seiner Mitarbeit Gewinn versprechen darf“ (Scheuerl 1987, S. 275) und dessen Aufnahme von zwei ordentlichen Mitgliedern beantragt sowie von fünf Mitgliedern des siebenköpfigen Vorstandes gestattet wurde. 1974 dann wurde die Möglichkeit der Selbstbewerbung bei Beibehaltung der Qualifikationsnachweise erstmals eingeräumt. Zwar ist die Mitgliedschaft weiterhin an die Promotion gebunden, allerdings können promovierende Erziehungswissenschaftler:innen dennoch eine Mitgliedschaft als assoziierte Mitglieder beantragen. Die GEBF indes setzt neben dem Nachweis einer wissenschaftlichen Qualifikation für die Mitgliedschaft voraus, ähnlich wie die DGfE zu Beginn, dass zwei Mitglieder die Aufnahme vorschlagen und der Vorstand diese mit einer Zweidrittelmehrheit bestätigt (Gesellschaft für empirische Bildungsforschung 2019).

Wiewohl die wissenschaftlichen Vereinigungen der Rechts- und Erziehungswissenschaft sehr unterschiedliche Geschichten aufweisen, lässt sich doch konstatieren, dass zwar beiden hierarchische Organisationsprinzipien zugrunde liegen, diese Hierarchien in der Rechtswissenschaft aber wesentlich ausgeprägter sind. Dies gilt bereits für die Mitgliedschaften und zeigt sich an der Unterscheidung zwischen den Vereinigungen und Tagungen der Staatsrechtslehrer:innen unterschiedlicher Rechtsgebiete und dem „Nachwuchs“, dessen Zusammenkunft bei den Staatsrechtslehrer:innen als „kleine Staatsrechtslehrertagung“ firmiert. Auch sind Statusgruppen unterhalb der Privatdozent:innen weder zur Mitgliedschaft noch als Zuhörer:innen auf den Tagungen zugelassen. Zwar ist die Mitgliedschaft

bei DGfE und GEBF auch an Qualifikationsnachweise gebunden. Dies aber an die Promotion und nicht die Habilitation. Auch innerdisziplinäre Grenzen nach Rechtsgebiet, welche die Mitgliedschaftsgrundlage einiger rechtswissenschaftlicher Vereinigungen sind, finden sich bei den erwähnten erziehungswissenschaftlichen Vereinigungen nicht. Und die entsprechenden Kongresse lassen sich unabhängig von der Qualifizierungsphase besuchen.

Schließt man mit Blick auf die disziplinären Organisationsprinzipien an die pädagogischen Codes an, dann lässt sich die Rechtswissenschaft dem Kollektions-Code zuordnen, die Erziehungswissenschaft aber eher dem Integrations-Code. Die Rechtswissenschaft weist auf der einen Seite eine stärkere inner- wie außerdisziplinäre Abgrenzung auf. Dies gilt sowohl innerhalb der Rechtsgebiete (siehe oben) als auch gegenüber anderen Disziplinen, etwa für den Ausschluss „reiner Politologen“ aus der Staatsrechtslehrervereinigung (Pünder 2022). Und auf der anderen Seite gilt dies auch für die Hierarchie der Mitglieder untereinander, wenn Fachtagungen nur für spezifische Statusgruppen zugänglich sind. Anders die Erziehungswissenschaft, die sich sowohl durch eine geringe inner- wie außerdisziplinäre Abgrenzung auszeichnet als auch durch eine geringe Hierarchisierung der Mitglieder untereinander.

Die zitierten Forschungsergebnisse über hierarchische Wertorientierungen und den Stellenwert von Autoritäten in den Rechtswissenschaften sind zwar zumeist älteren Datums.²²⁰ Nur weniger der interviewten Studierenden wurden in den 1960er und 1970er Jahren an Universitäten sozialisiert. Dennoch ließe sich mit Blick auf Feldzugang und -dokumente, das Interviewmaterial und die Fachkulturforschung argumentieren, dass hierarchischen Wertorientierungen und der Orientierung an akademischen Lehrer:innen in der Rechtswissenschaft eine besondere Relevanz zukommt. Dass sich eine entsprechend ausgeprägte Bedeutung autoritativer Anderer für die interviewten aufwärtsmobilen Rechtswissenschaftler:innen rekonstruieren lässt, ließe sich unter anderem mit der Strukturierung des Feldes begründen. Die größere Bedeutung signifikanter Anderer – im Unterschied zu autoritativen Anderen – für die Erziehungswissenschaftler:innen wiederum ließe sich auch mit dem geringen Stellenwert von Autoritäten in der Disziplin erklären.

220 Auf diese Leerstellen der insbesondere jüngeren Forschung weisen Böning und Schultz (2019) hin. So würde die „staatliche Reglementierung und Justizorientierung [...] mit den Disziplinierungsmechanismen der Ausbildung die Gefahr bergen [den] ‚Untertanengeist‘ zu stärken“ (Böning und Schultz 2019, S. 201). Allerdings seien weder habituelle Orientierungsmuster der Studierenden ausreichend in den Blick genommen noch der von ihnen als Black Box bezeichnete wichtige zweite Ausbildungsabschnitt des Referendariats untersucht worden.

4.5.3 Autoritative Andere und objektivierte Leistungsindikatoren

Die beiden vorgängigen Abschnitte thematisierten exemplarisch die Wichtigkeit von Leistungsindikatoren und signifikanten bzw. autoritativen Anderen²²¹. Beides wurde anhand von Interviewpassagen veranschaulicht, in denen die jeweiligen Dimensionen besonders prononciert zum Ausdruck gebracht wurden. Wenngleich objektive Leistungsindikatoren und akademische Lehrer:innen analytisch voneinander unterschieden wurden, sind sie doch aufs Engste miteinander verwoben. So sind die Entwicklung wissenschaftlicher Karriereambitionen und die Modifikation der Selbstbilder bei Aufsteiger:innen eng verknüpft mit dem Zuspruch wie auch der Förderung durch akademische Lehrer:innen, aber auch durch als meritokratisch geltende objektivierbare Kriterien. In der Rechtswissenschaft sind dies in erster Linie die Noten der Staatsexamina. Aber auch die Förderung durch akademische Lehrer:innen ist wiederum eng verknüpft mit diesen Noten. Damit sind auch fächerspezifische Differenzen angesprochen, die vor allem in der Konstitution der Sozialbeziehung zwischen akademischen Lehrer:innen und Schüler:innen besteht. Die Verflechtung beider Mechanismen wird im Folgenden anhand der Rechtswissenschaft exemplarisch dargestellt.

Für diese Darstellung wird auf die Stegreiferzählung eines Juraprofessors zurückgegriffen. Der Rechtswissenschaftler führt als Begründung für seine Promotion drei Elemente an: erstens ein aus den guten Noten des „*rauen*“ juristischen Staatsexamens erwachsendes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, zweitens kollegiale Abwertungserfahrungen in einem Praktikum aufgrund eines fehlenden Dokortitels und drittens ein Promotionsangebot seines „*sympathischen*“ späteren akademischen Lehrers. Es heißt dann in der Stegreiferzählung zum weiteren Karriereverlauf:

„Und, ja, nach zwei Jahren hatte ich die Promotion durch. Joa, war joa (1s). Also muss ja sagen: Das zweite Examen war dann auch gut. Also **doppelgut**. Dann bist du, gehörst du so zu den besseren ersten Prozent. Das ist also dann schon so ein **Adelschlag**. Dann bist schon ganz gut zu Hause so. Dann **Promotion**, ja, und **die** war summa cum laude. Und die fand der Prof ganz gut (lachen), habe ich dann noch einen Preis gekriegt, ja.

Und dann, äh, war das=ja=da=war ja gerade auch noch die Wiedervereinigung 1990 noch gerade zwei Jahre alt. In der Zeit hatte ich auch viele Vorträge gehalten in den neuen Bundesländern, aufbauen und so. Und überall positive Resonanz. Also es standen einem auf einmal alle Türen offen. Also es war wirklich so (1s). Ich weiß gar nicht, ich glaub ich hätte- Ich weiß **nicht** was, ich, es gibt vielleicht, gibt es irgendwas was ich nicht hätte machen können, weil ich kein- Ich sprach kein Französisch. Also

221 Ausschnitte der folgenden Analyse habe ich in ähnlicher, wenngleich deutlich kürzerer Weise in einem Aufsatz ausgeführt (Blome 2023a; im Druck).

das ist ein gewisses Problem. Ich hätte also zum Beispiel schlecht zur EU gehen können oder sowas, nä. Aber davon **abgesehen**, hätte ich fast alles machen können, hatte dann auch ganz gute Angebote.“ (U, sA, RW)

Zwei zusammenhängende Elemente lassen sich in diesem Interviewausschnitt unterscheiden. Nachdem extrem knapp über die Promotionsphase berichtet wird, erfolgt eine – sich auf objektive Leistungsindikatoren kaprizierende – Evaluation der bisherigen juristischen Laufbahn. Daran anschließend stellt der Biograf die strukturellen Ausgangsbedingungen seiner Entscheidungssituation nach der Promotion dar.

Die Evaluation der bisherigen juristischen Laufbahn schließt die Noten der Staatsexamina sowie die Promotionsnote ein. Auch an dieser Stelle werden insbesondere die Noten vergleichend herausgestellt. Mit dem „**doppelgut**“ – also ein „gut“ im Ersten wie im Zweiten Staatsexamen – gehöre man zum oberen Prozent eines Abschlussjahrgangs. Dies komme einer Nobilitierung durch Leistung gleich („**Adelsschlag**“).²²² Über die Noten also wird, in ständischer Terminologie, ein sozialer Aufstieg konstatiert. An die Examens- schließt die Nennung der Promotionsnote („summa cum laude“) und deren Auszeichnung („einen Preis gekriegt“) sowie die wohlwollende Bewertung durch seinen Professor an – hier durch das Lachen ironisiert („[f]and der Prof ganz gut (lachen)“). Dies ist also die Evaluation der juristischen Ausbildung bis zum Abschluss der Promotion: Mit den Examensnoten gehört er zum oberen 1 % der Absolvent:innen, auch die Promotion wurde mit höchstem Lob benotet und damit sehr positiv vom akademischen Lehrer bewertet.

Man kann insofern erstens eine Kumulation positiver Bewertungen (Examina, Promotion) und eine Verflechtung vermeintlich objektiver Leistungsindikatoren mit den Bewertungen durch autoritative Andere konstatieren. Diese Kumulation wird auch in der Stegreiferzählung aufgegriffen: Erst werden die Examensnoten genannt, deren gemeinsames Ergebnis dargestellt („**doppelgut**“) und dann um die Promotionsnote ergänzt. Die Promotionsnote, anders als die Examensnoten, ist sowohl ein objektivierbarer Leistungsindikator als auch eine Bewertung durch autoritative Andere.

Diese Bewertungen als Ausgangspunkt nehmend, greift U im zweiten Element des Zitates die strukturellen Bedingungen auf, die sich für ihn nach Abschluss seiner Promotion ergaben. Mit seiner formalen Qualifikation sowie den damaligen

222 Der Begriff des Adelsschlags ist nur wenig verbreitet und wird dann positiv verwandt. Eine naheliegende Deutung ist, dass ihm eine Verballhornung des Ritterschlags und der Adeligung zugrunde liegt. Typischerweise aber wird die Auszeichnung mit Preisen oder die Aufnahme in „elitäre Kreisen“ als Adelsschlag bezeichnet. Ein Beispiel: „Die Aufnahme in die Leibniz-Gemeinschaft ist so etwas wie ein Adelsschlag, die Mitgliedschaft in dieser Gemeinschaft ein Gütesiegel, aber auch eine hohe Verpflichtung, der wir gerne gerecht werden wollen“ (Leinfelder zitiert nach Zappe 2007).

strukturellen Bedingungen hätten ihm mit wenigen Ausnahmen aufgrund sprachlicher Barrieren „alle Türen offen“ gestanden. Diese strukturellen Gelegenheiten werden, auch wenn dies nicht im Detail ausgeführt wird, mit der „Wiedervereinigung“ zusammengebracht. Im Zuge der deutschen Vereinigung wurde ein wesentlicher Anteil der Funktionseliten in der Politik, der Wirtschaft, den Medien, der Bundeswehr, den Behörden, den Gerichten und auch der Wissenschaft neu besetzt (Mau 2019, S. 178). Auch wurden in den entsprechenden Bereichen neue Stellen geschaffen. Viele dieser Stellen setzten juristische oder verwaltungswissenschaftliche Profile voraus, sodass sich insbesondere für Jurist:innen eine Vielzahl beruflicher Möglichkeiten in Ostdeutschland eröffnete (Gebauer et al. 2017, S. 22). In dieser historischen Konstellation (Arbeitsmarkt, formale Qualifikation) habe U, auch durch in Ostdeutschland gehaltene Vorträge, eine Vielzahl beruflicher Möglichkeiten und sogar „ganz gute Angebote“ gehabt.

Er fährt sodann in der weiteren Stegreiferzählung fort und schließt folgendermaßen an:

„Dann kam der Maier und sagte ‚Wollen Sie sich nicht bei mir habilitieren? Und **da** kam jetzt überhaupt zum ersten Mal, da war ich (Anfang 30). So mit äh- Nach dem Abschluss der Promotion kam zum ersten Mal die ernsthafte Überlegung auf: ‚*Ja könntest du dir vielleicht noch Universität*‘. Das für mich normalerweise, muss ich echt sagen, Universitätsprofessoren waren für mich **weit weg**. Die waren für mich, an sich das war für mich damals so eine Gruppe, nicht dass ich jetzt sagen will, dass ich das für unerreichbar hielt. Aber es war nicht für das ich überhaupt in meinem, meinem **Blickwinkel**. War für mich nicht etwas wo ich gedacht hätte, das kommt für dich beruflich irgendwie mal in Betracht. Hätte ich echt an sich gar nicht für möglich gehalten, habe ich mir irgendwie so gedacht. Nö, also **guter** Anwalt, **promovierter** Anwalt mit (Arbeitsbereich) vielleicht noch oder sowas in der Richtung oder eine Richtertät-. Das hatte ich für mich erst drin, aber **Universitätsprofessor**, **boah**, die sind immer so supergebildet und so breit gebildet. Die wissen alles Mögliche. Die sprechen viele Sprachen und so. Du kannst mal gerade so halbwegs Englisch und bist da am rumdilletieren und naja und so weiter. Also so irgendwie dachte ich, ne, also die Klasse hast du irgendwie nicht.“ (U, sA, RW)

An die vorab darlegten Ausgangsbedingungen (Bewertungen, Gelegenheitsstruktur) schließt U in seiner Erzählung mit dem Darstellungskern an. Ihm wurde nach Abschluss der Promotion von seinem akademischen Lehrer die Habilitation angeboten und dieses Angebot habe dazu geführt, dass er erstmals über eine akademische Laufbahn nachgedacht habe.

Mit Blick auf die angebotene Habilitation wird auch die Verknüpfung von Leistungsindikatoren und autoritativen Anderen angedeutet. So nennt U im eingangs zitierten Interviewausschnitt mehrere vermeintlich objektive

Leistungsindikatoren (Examens- und Promotionsnoten). Wenngleich sich nicht rekonstruieren lässt, inwiefern auch der Professor Maier die Examensnoten für wichtig hält, so ist doch die gelungene Promotionsschrift („die fand der Prof ganz gut“) eine Bedingung für sein Habilitationsangebot – immerhin wird dies erst nach Abschluss der Promotion an U herangetragen. Auch die Förderung durch autoritative Andere lässt sich in diesem Fall als mit Leistungsindikatoren verwoben verstehen.

Der zitierte Ausschnitt umfasst vor allem eine Rekapitulation der an das Habilitationsangebot anschließenden Bedenken von U. Erst dieses Angebot durch seinen akademischen Lehrer habe eine Universitätslaufbahn als „ernsthafte“ Handlungsoption erscheinen lassen, wobei sich U – entsprechend der Struktur des „Up-Or-Out“ (Ambrasat 2021, S. 154) – an der Professur orientiert. Diese Bedenken lassen sich plastisch an unterschiedlichen Stellen des Zitates aufzeigen und sowohl auf inhaltlicher als auch soziolinguistischer Ebene. Auf einer inhaltlichen Ebene drücken sie sich in der mehrfachen Wiederholung dessen aus, dass sich eine Universitätsprofessur nicht in seinem biografischen Horizont befunden habe. Er habe nicht „ernsthafte“ darüber nachgedacht, eine solche Stelle sei „weit weg“ gewesen, er habe eine Professur beruflich nicht in „Betracht“ gezogen und nicht „für möglich gehalten“. Neben dieser mehrfachen Wiederholung drückt sich die damalige Distanz auch in der Intonation aus. Dies ist auf der einen Seite die leise, fast flüsternde Rekapitulation der Abwägung einer universitären Laufbahn („*Ja könntest du vielleicht dir vielleicht noch Universität*“) und auf der anderen Seite die laute Betonung bestimmter Partikel („ernsthafte“, „weit weg“). Und schließlich zeigt sich die soziale und biografische Distanz gegenüber dem Berufsbild der Universitätsprofessur auch in der Kontrastierung des eigenen Selbstbildes gegenüber einer mystifizierten Darstellung von Professoren als multilingualen Universalgelehrten („boah, die sind immer so supergebildet“, „sprechen viele Sprachen“).

Diese Re-Artikulation damaliger Bedenken lässt sich als eine Inkorporierung und praktische Vorwegnahme einer vermeintlich adäquaten sozialen Positionierung beziehungsweise entsprechender vermeintlich objektiver Grenzen interpretieren. Mit der Anwalts- und Richtertätigkeit werden indes zum damaligen Zeitpunkt biografisch denkbare Berufsbilder genannt. Dass diesen Grenzen ein sozialstrukturelles Moment innewohnt, deutet sich nicht zuletzt in des Biografen Verweis auf seine vermeintlich „fehlende Klasse“ an – die er im Vergleich zum Idealbild eines Professors konstatiert. Diese Grenzen werden ganz wesentlich durch die Interaktion mit seinem akademischen Lehrer verschoben. Zwar initiiert das Habilitationsangebot bereits ein Nachdenken über eine akademische Laufbahn, die weitere Interaktion aber ist wesentlich für deren Verfolgen.

So heißt es unmittelbar anschließend in der Stegreiferzählung:

„Aber das hat mir der **Maier**. Und so muss ich sagen: Maier war ein großartiger **Förderer**. Der hat mir alle Bedenken aus- Bedenken, die ich hatte von Anfang an, ausgere- det. Der hat da gesagt: ‚Sie können das.‘

Und dann weiß ich noch, der hatte eine Habilschrift von 800 Seiten verfasst. So ein **Riesending**, da hat er acht Jahre dran gesessen. Und der (akademischer Lehrer von Maier) hatte den wirklich höchsten Maßstab an den. Und dann habe ich gesagt: ‚Herr Maier, so ne Arbeit, *das sch- das krieg ich-* das schaff ich nicht. Das ist zu viel des Gu- ten.‘ Da sagt der: ‚Machen Sie bloß nicht den Fehler,‘ sagt er zu mir, ‚so ein Riesending anzusteuern. Das kann viel schmaler sein. Nehmen sie sich einen engeren Zeitkorridor. Nehmen sie mich **nicht** als Vorbild, das zu machen. Das müssen Sie anders anpacken.‘

Ja, und dann **stärkte** der mir- der hat mir wirklich den Rücken **gestärkt**, hat mich also da- So und dann haben wir auch einen **Schlachtplan** entwickelt, so, wie könnte das zeitlich ablaufen und so. Und dann hat er mir direkt gesagt: ‚Also am besten ist, wir steuern an nach drei Jahren, also ist ja so, zwei mal drei, das ist ja heute fast immer noch so bei Juniorprofessuren ist ja auch so. Und Habil ist das immer noch so auf sechs Jahre das Ganze angelegt. Sagte so: ‚Also drei Jahre jetzt erstmal noch hier bei mir, aber im dritten Jahr versuchen wir schon ein DFG-Stipendium irgendwie zu kriegen.‘ Ja und so hat er das auch **gemacht**. Muss ich echt sagen, ich habe dann auch das richtige Thema für mich gefunden. Das habe ich mir natürlich alles selber gesucht, was mich dann irgendwann packte. Und das hat er auch alles mitgemacht, hat mir da nicht irgendwie Bedenken eingeredet, sondern gesagt: ‚Machen Sie ruhig, ich hab da volles Vertrauen‘ und so. Das war damals wichtig, dass ich dem **Mann** als Förderer der=der=der mir das Gefühl gab, der **glaubt** an dich.“ (U, sA, RW)

In diesem abschließend zitierten Ausschnitt lassen sich im Wesentlichen zwei Funktionen des akademischen Lehrers rekonstruieren. Da ist zum einen die mehrfach angesprochene Relevanz der Bewertung des akademischen Lehrers für das Selbstbild und zum anderen seine praktische Unterstützung. Die für die Modifikation des Selbstbildes bedeutsame Rolle wurde bereits im vorher zitier- ten Ausschnitt herausgearbeitet, wenn das Habilitationsangebot durch Maier die Reflexion über eine mögliche Universitätslaufbahn initiiert. Zugleich wurden die Bedenken gegenüber diesem Karriereweg sichtbar. Hier nun schließt U an. Maier habe ihm diese Bedenken „von Anfang an ausgere-det“ und ihm große Kompe- tenz zugesprochen („Sie können das“). Über die nachdrücklich formulierte Ein- schätzung und Bewertung des autoritativen Anderen modifiziert sich das Selbst- bild. Ihre Bewertungen tragen zur Reduktion biografischer Unsicherheiten bei, äquivalent zu den über die Examensnoten angelegten sozialen Vergleichen.

Es bleibt aber nicht ausschließlich bei solchen Bewertungen. Stattdessen wird U von Maier auch in der strategischen Planung der Habilitation unterstützt („einen Schlachtplan entwickelt“). Dies betrifft den Umfang, den Zeitplan und die Finanzierung. Die interaktionale Entkräftung der Bedenken von U schließt die Aushandlung über den Umfang (800 Seiten) und zeitlichen Aufwand (8 Jahre)

einer Habilitationsschrift ein, bei der sich U mit seinem akademischen Lehrer vergleicht. An dieser Stelle setzt die gemeinsame strategische Planung (geringerer Umfang und kürzerer „Zeitkorridor“) an. Sie setzt sich fort mit der konkreten finanziellen Planung. Die auf sechs Jahre angelegte Habilitation soll über eine dreijährige Beschäftigung auf einer bei Maier angesiedelten Lehrstuhlstelle und ein dreijähriges DFG-Stipendium finanziert werden. Insofern ist es nicht nur die gemeinsame strategische Planung, sondern auch die zumindest partiell zugesicherte Finanzierung der Habilitation, die U von seinem akademischen Lehrer angeboten wird. In diesem Sinne lässt sich erneut die Funktion autoritativer Anderer als (Career-)Gatekeeper unterstreichen. Es ist nicht nur die Spiegelung akademischer Kompetenzen durch die positive Evaluation autoritativer Anderer, die wichtig ist, sondern auch, dass sie aufgrund ihrer Ressourcenverfügung bei der Realisierung modifizierter biografischer Entwürfe behilflich sein können und diese auch damit als machbar erscheinen lassen. Und so schließt der Abschnitt evaluierend mit einer Betonung der Wichtigkeit des akademischen Lehrers als Förderer.

Betrachtet man das Zitat in seiner Gesamtschau, dann lässt sich insbesondere die immense Bedeutung herausstellen, die dem akademischen Lehrer hinsichtlich dieser Wissenschaftskarriere zugeschrieben wird. Die Beziehung zum akademischen Lehrer wiederum beruht auch wesentlich auf Leistungsindikatoren. Das von Maier formulierte Habilitationsangebot resultiert auch aus seiner Bewertung der von U eingereichten Promotionsschrift. Sie ist die Grundlage für die Bewertung seiner akademischen Kompetenzen durch den akademischen Lehrer. Das Habilitationsangebot indes eröffnet für U einen neuen biografischen Horizont. Die dahingehenden Bedenken wiederum – ihm fehle zur Professur die „Klasse“ – werden in Interaktion mit dem akademischen Lehrer entkräftet. Als „große[r] Förderer“ ist er mit seinen Bewertungen nicht nur für die Modifikation des Selbstbildes, sondern auch für die strategische Planung der Wissenschaftskarriere konstitutiv. An anderer Stelle im Interview wird überdies die durch den akademischen Lehrer angeleitete Integration in die Scientific Community deutlich. So begleitet der Habilitand seinen akademischen Lehrer mitunter bei informellen Treffen, wie Geburtstagen anderer Rechtswissenschaftler, worin auch die Überschreitung einer rein professionellen Beziehungskonstellation sichtbar wird.

4.5.4 Der Übergang in die Postdoc-Phase

Blickt man, wie bereits für den Übergang in die Promotion geschehen, auf den Übergang in das Postdoktorat, dann lassen sich unterschiedliche gängige Begründungsfiguren rekonstruieren. Dabei sind es erneut keineswegs nur Begründungen, die für die Wissenschaft vorgebracht werden, sondern auch welche, die gegen den Wechsel in andere Felder angeführt werden. Einige dieser Begründungsfiguren weisen eine Homologie zu den Begründungsfiguren auf, die für die

Promotion angeführt und rekonstruiert wurden. Dies betrifft insbesondere die Dimensionen der beruflichen Tätigkeit und der ökonomischen Sicherheit. Andere Begründungsfiguren entfallen – wie die Weiterqualifikation als Kapitalform. Und schließlich finden sich neue Begründungsfiguren wie, für die Rechtswissenschaft, der sogenannte Praxisschock. Differenzen zwischen den Disziplinen finden sich nicht zuletzt in Zusammenhang mit dem bereits erwähnten disziplinären Stellenwert der Promotion und der Struktur der Ausbildung. Dies betrifft, etwa mit Blick auf den „Praxisschock“, das weitgehend obligatorische Referendariat der Rechtswissenschaftler:innen.

Berufliche Tätigkeit

Naheliegenderweise findet sich für den Übergang ins Postdoktorat eine über die berufliche Tätigkeit angelegte Begründungsfigur, die sich homolog zu ebenjener verhält, die für den Promotionsbeginn angeführt wird. Auch hier ließe sich unterscheiden zwischen erstens dem wissenschaftlichen Arbeiten als erwünschte berufliche Tätigkeit, zweitens – in relationaler Dimension – dem wahrgenommenen beruflichen Möglichkeitsraum wie auch drittens der wahrgenommenen Arbeitsmarktsituation.

Was aber unterscheidet sich dann von der Begründungsfigur zur Promotionsaufnahme? Mit Blick auf das Argument des wissenschaftlichen Arbeitens als erwünschte Berufstätigkeit ist es vor allem die während der Promotionsphase erworbene Praxiserfahrung. Während der Promotion wurden vielfältige praktische Einblicke in das wissenschaftliche Arbeiten gewonnen – sei es in der Forschung oder der Lehre. Diese Einblicke unterscheiden sich von den Schreiberfahrungen Studierender und sind mithin – da vergleichsweise wenige der interviewten Aufsteiger:innen als Hilfskräfte tätig waren – die ersten praktischen Erfahrungen wissenschaftlichen Arbeitens.

Auf solche Begründungsfiguren wurde bereits in den zitierten Ausschnitten von AA („Und das hat mir wahnsinnigen Spaß gemacht da zu arbeiten“) und V („Ich hatte ja gesagt, dass ich gerne Aufsätze geschrieben hatte, auch in der Assistentenzeit, auch im Referendariat“) eingegangen. Auch die Freiheit und Autonomie des wissenschaftlichen Arbeitens wird hervorgehoben. Nun werden neben dieser wissenschaftsimmanenten auch exmanente Begründungsfiguren hervorgebracht. Sie zielen auf den wahrgenommenen beruflichen Möglichkeitsraum und die Arbeitsmarktsituation ab. Für ersteres heißt das, dass die Entscheidung für den Übergang ins Postdoktorat nicht nur über Gründe für die Wissenschaft, sondern auch aus Gründen gegen andere Tätigkeitsbereiche gefällt wird. Dafür finden sich sehr heterogene Argumente, wobei sich unter den auf Lehramt studierten Erziehungswissenschaftler:innen ähnliche Argumente wie bereits beim Promotionsbeginn finden: Man möchte nicht in den Schuldienst gehen.

Die gegen andere Tätigkeitsbereiche angeführten Argumente sind bei Jurist:innen wiederum häufig verwoben mit dem im nächsten Abschnitt ausgeführten „Praxisschock“. So sind es auch biografische Erfahrungen in Arbeitsbereichen außerhalb der Wissenschaft, aus denen eine Präferenz für die Wissenschaft abgeleitet wird. Dass diese vergleichende Begründung bei den Rechtswissenschaftler:innen stärker im Vordergrund steht, ist nicht nur deswegen naheliegend, weil sie im Vergleich zu den interviewten Erziehungswissenschaftler:innen durchgängig im Referendariat waren. Das Referendariat umfasst neben vier Pflichtstationen mindestens eine Wahlstation, sodass die Rechtsreferend:innen mehrmonatige Erfahrungen in unterschiedlichen Rechtsgebieten machen. Daneben erfolgt die Entscheidung für das Postdoktorat biografisch typischerweise zu einem Zeitpunkt, der recht unmittelbar an die Promotion und das Referendariat anschließt. Insofern liegen diese Vergleichsprozesse zwischen Praxiserfahrung und wissenschaftlicher Tätigkeit nahe.

Die wahrgenommene Arbeitsmarktsituation indes wird als Einschränkung eher von Erziehungswissenschaftler:innen angeführt. Das lässt sich damit begründen, dass die Promotion in der Rechtswissenschaft als Weiterqualifikation begriffen, in der Erziehungswissenschaft mitunter aber als „Karrierehemmnis“ erfahren wird (vgl. 4.3.5). Als ein solches „Karrierehemmnis“ erweitert die Promotion nicht unbedingt die beruflichen Handlungsmöglichkeiten, sondern schränkt sie mitunter gar ein.

Dafür lässt sich exemplarisch auf folgenden Ausschnitt der Stegreiferziehung einer Erziehungswissenschaftlerin hinweisen. Ihm voraus geht eine ausführliche Beschreibung der Änderung formaler Verordnungen, nach denen die Anerkennung der Lehramtsbefähigung durch das Erste Staatsexamen nicht mehr gewährleistet wird. Während die Biografin vor Promotionsbeginn mit ihrem Abschluss noch hätte in den Lehrdienst einsteigen können, wurden formale Zugänge im Laufe ihrer Promotion verschlossen. Es heißt dann:

„Und auf der anderen Seite ist das formal nicht mehr möglich, also ich kann einfach nicht mehr, so. Und da greifen dann einfach die Formalien im Öffentlichen Dienst auch etwas stärker durch als: ‚So jemanden bräuchten wir.‘ Das heißt: Mir war dann klar, das kommt für mich nicht mehr in Frage. Damit habe ich dann auch, da habe ich dann einen Schlusstrich drunter gemacht, weil ich dann auch mir dachte: ‚Gut, dann halt nicht diese Option, jetzt nicht mehr. Da haben wir aber jetzt wissenschaftliche Karriere.‘ Damit wurde das dann eben für mich auch immer deutlicher, dass ich in diese Richtung weitergehen möchte, ohne, dass man natürlich eine Garantie bekommt, dass das möglich ist. Die große Unsicherheit, die kennen Sie ja auch. War also nie klar, ob das gelingt oder nicht. Aber ich habe dann eben für mich gesagt: ‚Gut, ich probiere das jetzt einfach und wenn das nicht klappt, dann wird sich irgendwie eine andere Möglichkeit bieten.‘“ (L, sA, EW)

Berufsbiografisch verschließen sich L während der Promotionsphase also bestimmte Möglichkeiten. Dies hängt im Falle des zitierten Ausschnitts nicht unmittelbar mit der erworbenen formalen Qualifikation zusammen, sondern damit, dass während der mehrjährigen Promotionsphase zeitliche Fristen der Anerkennung des Ersten Staatsexamens für den Schuldienst ausliefen. Diese formalen Veränderungen beruflicher Zugangsmöglichkeiten sind nur eine Variante der Einschränkung wahrgenommener Arbeitsmarktoptionen. Und es ist keinesfalls so, dass dies bei der zitierten Biografin die einzige Begründungsfigur darstellt. Dennoch gehen mit der Promotion berufsbiografische Pfadabhängigkeiten einher, die von den interviewten Erziehungswissenschaftler:innen auch als Ausschlüsse wahrgenommen werden und das Feld beruflicher Möglichkeiten strukturieren. Der Übergang ins Postdoktorat stellt dann auch eine Abwägung in einem sich schließenden Möglichkeitsraum dar.

Praxischock

Auf den Praxischock als Begründung für die Promotionsaufnahme von ehemaligen Lehrer:innen wurde bereits im Abschnitt 4.3.5 eingegangen. Die Bildungs- und Promotionsverläufe der interviewten Juraprofessor:innen indes weichen insofern von denen ehemaliger Lehramtsstudent:innen ab, als das Referendariat auch dann absolviert wird, wenn eine akademische Laufbahn angestrebt wird.²²³ Darüber hinaus haben die interviewten Rechtswissenschaftler:innen ihre Promotion in der Regel vor oder parallel zum Referendariat absolviert. Gegenüber den ehemaligen Lehramtsstudent:innen unterscheidet sich also zum einen der biografische Zeitpunkt des Referendariats und damit auch die Verbreitung unter den Interviewten. Alle Jurist:innen haben das Referendariat absolviert, aber nur wenige ehemalige Lehramtsstudent:innen. So ließe sich der sogenannte Praxischock der Tätigkeit als Lehrer:in oder Jurist:in im Referendariat zwar als Gemeinsamkeit anführen. Da allerdings eine Minderheit der interviewten Erziehungswissenschaftler:innen tatsächlich im Referendariat oder Schuldienst beschäftigt war, werden über den Praxischock des Referendariats angelegte Begründungsfiguren vornehmlich von Jurist:innen vorgebracht. Dabei ließen sich mehrere Dimensionen des Praxischocks unterscheiden, etwa die Theorie-Praxis-Differenz (1) der Rechtsprechung, sozialstrukturelle Fremdheitserfahrungen (2) im Referendariat oder die Aberkennung bisheriger akademischer

223 Die Ausbildung zum Volljuristen oder zur Volljuristin schließt nach dem Rechtsreferendariat mit dem Zweiten Staatsexamen ab. Dieses ist eine Einstellungsvoraussetzung für die Beschäftigung im höheren Dienst des Öffentlichen Dienstes. Zwar ist das Zweite Staatsexamen keine formale Voraussetzung für die Berufung auf eine Professur, dennoch ist es gängige Praxis, dieses Examen abzulegen, auch von Personen, die eine akademische Laufbahn einschlagen. Nur 10 % der Jurastudent:innen absolvieren das Zweite Examen nicht nach der Ersten Juristischen Prüfung (Schultz et al. 2018b, S. 196).

Leistungen (3). An dieser Stelle wird auf den Praxisschock der Jurist:innen in seinen unterschiedlichen Dimensionen als Begründung gegen einen Wechsel in andere Berufsfelder und für eine Wissenschaftslaufbahn eingegangen.

1) Theorie-Praxis-Dilemma

So erzählt eine Juraprofessorin auf Nachfrage zu ihren recht kurzen Ausführungen zum Referendariat in der Stegreiferzählung ausführlicher von ebenjenem Referendariat:

„Ähm, ich habe den Praxisschock relativ schlecht verkraftet. Also, wenn man dann zum Beispiel, ein prägendes Ereignis war, da (1s) habe ich beim Landgericht gearbeitet und wir hatten einen Fall, der etwas schwierig war, weil das potenzielles Vergewaltigungsoffer hatten und die ha- war psychisch hoch geschädigt. Wir haben dann terminiert und ich habe dann gefragt: ‚Okay, ich bereite einen Termin vor, welchen Sachverständigen soll ich denn laden?‘ Und dann guckte mich mein Vorsitzender Richter an und sagte: ‚Wieso wollen Sie einen Sachverständigen laden?‘ Ich so: ‚Ja, weil der- ich habe nachgelesen bei dem Krankheitsbild ist das ständige Rechtsprechung des BGH, dass wir zur Aussagewürdigung einen Sachverständigen heranziehen müssten. Das können wir nicht mehr selber machen.‘ Und da kam dann die Antwort: ‚Wehe Sie erzählen das dem Verteidiger (2s).‘

Und das war sozusagen ein paar solcher Erlebnisse im Strafrecht. Damit bin ich nicht klargekommen. Also sozusagen dass die Praxis halt ihre eigenen Regeln dann erfindet, vielleicht, wahrscheinlich auch erfinden **muss**, um (2s) auch den Arbeitsaufwand zu schaffen. Das, vielleicht bin ich auch an schlechte Beispiele geraten, ich weiß es nicht. Aber es war nicht meins, wo ich dachte: ‚Okay, das geht nicht.‘ Also, ich kann nicht, wenn ich weiß, ich muss den hören, (1s) kann ich nicht sagen: ‚Okay, mach ich jetzt nicht‘ (lacht) (1s).“

Der Begriff des Praxisschocks wird von der Interviewten selbst eingeführt. Erst schildert sie plastisch diesen Praxisschock in der zitierten exemplarischen Belegerzählung mittels „szenischer Darstellung“ (Schütze 1984, S. 100–102). Dann wendet sie sich ihm reflexiv zu. Der Kern des von ihr rekapitulierten Praxisschocks ist eine während des Referendariats bei einem Landgericht gemachte Interaktionserfahrung mit ihrem Vorsitzenden Richter. Die Biografin bereitet sich auf den Fall vor und fragt den Vorsitzenden Richter – gemäß der ständigen Rechtsprechung²²⁴ –, wann sie einen Sachverständigen einladen soll. Vom

224 Als Rechtsprechung wird „die Gesamtheit der Entscheidungen der rechtsprechenden Gewalt“ verstanden. Sie wird dann als „ständige Rechtsprechung (stRspr)“ bezeichnet, „wenn ein Gericht, insbesondere ein höchstrichterliches, über eine bestimmte Rechtsfrage mehrfach und über einen längeren Zeitraum in der gleichen Weise entschieden hat“ (Paul 2020). Die ständige Rechtsprechung genießt eine entsprechende Legitimität.

Vorsitzenden Richter wird ihr Vorschlag abgelehnt. Er weist sie eindrücklich darauf hin bzw. droht ihr, dass sie den Verteidiger über die ständige Rechtsprechung nicht in Kenntnis zu setzen habe.

In ihrer Evaluation der Erfahrung wird der Belegcharakter der Erzählung deutlich („ein paar solcher Erlebnisse im Strafrecht“) und ihre entsprechenden Schlussfolgerungen („damit nicht klargekommen“, „Okay, das geht nicht“ usw.). Obwohl sie sich dieses Theorie-Praxis-Dilemmas bewusst sei („dass die Praxis sich ihre eigenen Regeln dann erfindet [...] wahrscheinlich auch dann erfinden **muss** [...] um den Arbeitsaufwand zu schaffen“), führen diese Erfahrungen zur starken Ablehnung der praktischen Tätigkeit. Die im Studium und während der Promotion verinnerlichten Wissensbestände konfliktieren mit der Rechtspraxis. Insofern erwächst aus dem „Praxisschock“ eine Ablehnung der beruflichen Möglichkeiten der Richterin oder Staatsanwältin, also der praktischen Tätigkeit, wodurch – auch im Vergleich zur Erfahrung des wissenschaftlichen Arbeitens – eine Präferenz für das wissenschaftliche Arbeiten abgeleitet wird.

2) Fremdheitserfahrungen außerhalb der Wissenschaft

Eine zweite Dimension des Praxisschocks bezieht sich auf im Referendariat erprobte Fremdheit in Praxisbereichen. Sie finden sich nur selten in den Stegreiferzählungen²²⁵, stattdessen vornehmlich in Nachfrageteilen. Hinsichtlich der Fremdheitserfahrungen wurde in heuristischer Absicht zwischen zwei Dimensionen differenziert, einer sozialen und einer kulturellen Unvertrautheit. Schließt man an die an eine bourdieusche Terminologie anschließende Fremdheitsdiskussion an, dann wird Fremdheit interpretiert als Resultat von Konflikten zwischen den von Akteuren verinnerlichten kulturellen Mustern (Habitus) und denjenigen der Umgebung (Blome 2017a, S. 325). Die Reaktionen auf derlei wahrgenommene Konflikte zwischen Struktur und Habitus unterscheiden sich zwischen Akteuren, wobei Wittpoth (1994, S. 112) drei idealtypische Reaktionsmuster anführt: Anpassung (Habitustransformation), Auflehnung und Resignation. Im vorliegenden Material handelt es sich um Universitätsprofessor:innen. Sie haben sich also für die akademische Laufbahn entschieden. Entsprechend naheliegend ist, dass die hier untersuchten Fremdheitserfahrungen in „Praxisfeldern“ zum Selbstausschluss aus der Praxis führen.

Exemplarisch wird ein Ausschnitt aus dem Nachfrageteil einer Rechtswissenschaftlerin angeführt. Angesprochen auf die Wahrnehmung sozialstruktureller Differenzen im Aufstieg, spricht die Biografin zuerst davon, dass sie ihre soziale

225 Insofern liegt dieser Befund quer zur These von Spiegler und Miethe (siehe Fußnote 170), dass Fremdheit ein Artefakt des biografisch-narrativen Interviews sei, weil habituelle Fremdheit sich leichter erzählen lasse als habituelle Passung. Das Erzählen von Fremdheitserfahrungen wird im vorliegenden Material insbesondere durch Nachfragen initiiert.

Herkunft nie als persönliches Hindernis wahrgenommen habe und bei ihr „halt eben dieses Frauenthema dann im Vordergrund steht“. Dass sie ihre soziale Herkunft nie als relevant wahrgenommen habe, deutet sie auch darüber, dass ihre Studienstadt ausgeprägte Differenzen zwischen einer „linken Community“ und „höheren Töchtern und Söhnen [...], die dann halt mit den Klamotten über den Campus laufen, die das Monatsgehalt des Professors übersteigen“ zutage gefördert hätte. Dieser Differenzlinie der zwei größeren Fraktionen entsprechend sei „relativ klar, wo [sie] dann zugehört habe“. Allerdings seien, so argumentiert sie, die Differenzen im Alltag kaum spürbar gewesen, weil die Stadt groß war und die entsprechenden Sphären kaum Berührungspunkte gehabt hätten.

Sie fährt dann fort:

„Und wahrscheinlich, vielleicht ist das aber auch unterbewusst etwas, was mich im Studium so begeistert hat, dass es die individuelle Leistung war, die gezählt (1s) hat, und dass selbst sozusagen (1s), dass zumindest die Professoren, so wie **ich** sie erlebt hab, viel mehr interessiert hat, was man da (1s) an Leistung bringen kann, wie man sich im Seminar verhält, was man in den Klausurnoten hat, als ob sie nun mit (1s) Daddy aufm Golfplatz sind.

Obwohl, jetzt, um ehrlich zu sein, wahrscheinlich verdränge ich tatsächlich auch so viel. Weil jetzt, wo die Frage kommt, wo ich es mal gespürt habe, war im Referendariat. Da war ich unter anderem, hatte ich da auch eine Station bei (Vor- und Nachname), einem der großen Strafverteidiger in (Stadt), und ich habe mit ihm (1s) kein Level der Kommunikation gefunden. Also, es klappte mit uns beiden einfach nicht. Und ich hab's nicht so ganz verstanden (1s). Und dann, sozusagen halbe Station war rum. Und dann kam ein weiterer Referendar dazu und der kam halt auf, sozusagen, das war einer der klassischen (Stadt) höheren Söhne. Und das funktionierte sofort und der hat dann auch ganz andere Aufgaben bekommen und die haben auch ganz anders zusammengearbeitet. Also, wenn ich sagen würde, das war das, wo ich es mal gespürt hab. Und da würde ich auch sagen, da habe ich dann sofort mit Rückzug reagiert. Also, das war dann, dass ich gedacht habe: ‚Okay, ich brauche das hier halt alles nicht (1s).‘ Und sicherlich auch das, warum ich gedacht habe: ‚Universität, so wie ich sie erlebt hab, funktioniert da anders, und da interessiert, dass mein Aufsatz brauchbar ist und dass da Substanz drin s- ist und dass ich einen vernünftigen Vortrag halte und nicht, wo ich herkomme‘ (2s).“

Die hier ausführlich zitierte Passage knüpft an die argumentativen Ausführungen dazu an, dass die Biografin ihrer sozialen Herkunft keine größere Relevanz zuschreiben würde. Im Studium hätten die Leistungen gezählt und nicht, „ob sie nun mit Daddy aufm Golfplatz sind“ – also das mit der sozialen Herkunft verbundene Sozialkapital. An diese Argumentation aber schließt nun eine Erzählung über das Referendariat an, die mit der bisherigen Deutung bricht. Sie wird, wie die Biografin ausführt, über die Interviewerfrage evoziert („Weil jetzt, wo die

Frage kommt [...]“), und der Bruch wird markiert („wahrscheinlich verdränge ich tatsächlich auch so viel“).

Sie führt aus, dass sie im Referendariat eine Station bei einem „großen Strafverteidiger“ absolviert habe, ohne mit ihm ein „Level der Kommunikation“ zu finden, und dies habe sie sich nicht erklären können. Nach der Hälfte der Stationszeit ihrer Referendarinnenstelle indes sei ein neuer Referendar hinzugekommen, ein „klassischer höhere[r] Sohn“, bei dem es sofort „funktioniert“ und der privilegiert worden sei („ganz andere Aufgaben bekommen“, „ganz anders zusammengearbeitet“). In eigentheoretischer Perspektive ist es die habituelle Differenz der Biografin zum Strafverteidiger, aus der heraus – beobachtet in vergleichender Perspektive zum sozialstrukturell divergierend verorteten und neu hinzugekommenen Referendar – sie keinen Zugang zu ihm findet. Die kulturelle Unvertrautheit wird damit als Begründung für eine soziale Fremdheit im Referendariat angeführt.

An der Stelle, so ihre Argumentation, habe sie habituelle Differenzen „ge-spürt“ und „mit Rückzug“ reagiert. Die daraus gezogene Konsequenz („ich brauche das alles nicht“) stellt sie in einen Zusammenhang mit ihrem Verbleib an der Universität und den dort kontrastierenden Erfahrungen, die diese Erzählung bereits einleiteten. Wenngleich sie dies sowohl einleitend als auch evaluierend einschränkend hinzufügt („Professoren, so wie **ich** sie erlebt habe“, „Universität, so wie ich sie erlebt habe“), habe sie an Universitäten die Erfahrung gemacht, dass die Leistungen und nicht die soziale Herkunft honoriert würden. Die Entscheidung für den Verbleib in der Wissenschaft begründet sie also auch über Fremdheitserfahrungen in der Anwaltschaft während des Referendariats. Die hier als „Rückzug“ beschriebene Reaktion und Schlussfolgerungen („Ich brauche das alles nicht“) würden in einer solchen Lesart der Resignation und dem daraus folgenden Selbstausschluss entsprechen.

3) Aberkennung bisheriger akademischer Leistungen

Als eine weitere Form des Praxisschocks wird die Aberkennung bisheriger erbrachter akademischer Leistungen verstanden. Derlei erbrachte Leistungen verlieren in „der Praxis“ mitunter ihren Wert, sie werden als akademische Leistungen abgewertet und vornehmlich hinsichtlich ihrer formalen Qualifikation bewertet. Ein Beispiel dafür findet sich in der Stegreiferzählung eines Rechtswissenschaftlers. Dort heißt es:

„Na jedenfalls nach dreieinhalb, vier Jahren (2s) habe ich dann erste Absetzversuche gemacht, nach der Promotion mich mal beworben in Anwaltskanzleien (2s) Eigentlich (1s) habe ich nur eine Bewerbung wirklich gehabt (1s) Und die hätten mich auch genommen, aber ich habe dann nein gesagt (1s). Heute weiß ich, dass ich

wahrscheinlich von Anfang an vor hatte nein zu sagen, aber ich wollte es einfach nur mal ausprobieren, das war mir damals nicht ganz so bewusst.

Vielleicht sollte ich auch über den Gang der Verhandlungen, da mit den Anwälten, was sagen. Im Grunde genommen haben die alles, was ich bis dahin gemacht habe, die dreieinhalb Jahre Doktorarbeit und so, in dieser Situation eigentlich nur madig gemacht und dadurch aus ihrer Sicht, psychologisch total dumm, in mir **Trotz** hervorgerufen. *Mit verstellter Stimme: ‚**Dreieinhalb Jahre** haben Sie für die Doktorarbeit gebraucht?*, sacht der eine von den Soziern zu den anderen *verstellte tiefe Stimme: Wie lange hast du gebraucht (1s)? Ein Jahr oder eineinhalb, länger darf man doch dafür nicht brauchen*. Und lauter solche Sachen haben die rausgeschossen, um da sich zu posen. Dann kamen dann aber auch solche Sätze wie: ‚Eine berufstätige Frau können Sie sich nicht leisten, wenn Sie bei uns anfangen. Brauchen Sie aber auch nicht, bei uns hat keiner mit 10.000 Mark angefangen, dann nach zwei Jahren haben wir die alle.‘ Also (1s) die haben es mir im Grunde genommen leicht gemacht, am Ende die Entscheidung dagegen zu fällen, weiter an der Uni zu bleiben.“ (S, sA, RW)

S beschreibt eingangs „erste Absetzungsversuche“ aus der Wissenschaft im Anschluss an seine Promotion und deutet sie anschließend eigentheoretisch aus der Gegenwart. Seine Bewerbung bei einer Kanzlei habe zwar zum Erfolg geführt, er habe sich aber gegen eine dortige Beschäftigung entschieden. Seine Entscheidung untermauernd führt er eine Erzählung über das damalige Bewerbungsgespräch aus.

In dieser Erzählung schildert er zum einen die von ihm wahrgenommene Abwertung seiner wissenschaftlichen Leistungen durch die Soziern der Anwaltskanzlei. Und zum anderen deutet S lebensweltliche Differenzen an. Indem die Anwälte die Dauer der Promotion in den Vordergrund rücken, diese vergleichen mit ihrer eigenen, wesentlich kürzeren Promotionszeit und eine vermeintliche Norm aufrufen („länger darf man doch dafür nicht brauchen“), hätten sie ihm „alles, was ich bis dahin gemacht habe“, „nur madig gemacht“. Dieses vom Interviewten als „Posen“ wahrgenommene Distinktionsverhalten wird aber über die Aberkennung biografischer Leistungen noch ausgeweitet auf eine lebensweltliche Differenz. Letztere aber wird zwar kritisch gerahmt, wenn sie mit dem „Posen“ und der Ablehnung des Stellenangebots zusammengebracht wird („Dann kamen [...] solche Sätze wie [...] Also, die haben es mir im Grunde leicht gemacht [...]). Allerdings wird die Kritik nicht explizit formuliert. Ob es die Ablehnung der klassischen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung ist („Eine berufstätige Frau können Sie sich nicht leisten“) oder die der hohen Verdienste, das wird an dieser Stelle nicht deutlich. Trotzdem hält S am Ende evaluativ fest, dass es ihm aus diesen Interaktionserfahrungen mit den Anwälten heraus leicht gemacht worden sei, an der Universität zu bleiben. Derlei Aberkennungen biografischer

Leistungen außerhalb der Universität werden mitunter als Begründungsfigur für das weitere Verfolgen einer Wissenschaftslaufbahn angeführt.

Arbeitsumfeld

Begreift man das Wissenschaftssystem als Arbeitsumfeld, dann ließe sich das letzte Zitat durchaus anführen für eine Bevorzugung der Wissenschaft gegenüber anderen Systemen. Fasst man indes, wie in Abschnitt 4.3.5, das Arbeitsumfeld über die unmittelbaren Sozialkontakte, dann lässt sich für den Übergang ins Postdoktorat Ähnliches festhalten. Sowohl das Kollegium als auch akademische Lehrer werden als eine Begründungsfigur für den Wechsel ins Postdoktorat angeführt (siehe dazu insbesondere signifikante und autoritative Andere).

Ökonomische Sicherheit

Das Motiv der ökonomischen Sicherheit wurde nicht nur bereits für den Übergang in die Promotion rekonstruiert. Auch wurde mit Blick auf einzelne Interviewausschnitte, die den Statusübergang ins Postdoktorat thematisierten, auf diese ökonomische Dimension hingewiesen. Aufsteiger:innen thematisieren die ökonomischen Rahmenbedingungen typischerweise entweder im- oder explizit als Begründungsfigur in ihren Stegreiferzählungen. Mit expliziter Bezugnahme ist gemeint, dass die ökonomischen Rahmenbedingungen direkt als Begründung angeführt werden. Eine implizite Bezugnahme soll heißen, dass auf die Stellenbeziehungsweise Finanzierungsstruktur eingegangen wird. Beides lässt Rückschlüsse auf die biografische Relevanz der ökonomischen Rahmenbedingungen zu. Auffällig ist an dieser Stelle, dass sich kaum Aufsteiger:innen finden, die ihr Postdoktorat auf Stipendienstellen beginnen. Unter ihnen dominiert die Beschäftigung auf Lehrstuhlstellen.

Explizit wird diese ökonomische Sicherheitsorientierung sichtbar im Ausschnitt der Stegreiferzählung einer Erziehungswissenschaftlerin. Dem Ausschnitt voran geht die Darstellung von Überlegungen hinsichtlich beruflicher Möglichkeiten (Schuldienst, Wirtschaft). Anschließend führt sie folgende anderweitige, u. a. auf ihre ökonomische Orientierung ausgerichtete, Überlegungen an:

„Auf der anderen Seite war mir Absicherung schon auch recht wichtig und da konnte ich dann mit dem (1s) Hochschullehrer, der mich damals für das Fach begeistert hatte, der auch noch da war, am gleichen Standort, der hat mir dann das Angebot gemacht als akademische Rätin bei ihm anzufangen. Also innerhalb des Departementes, bei uns hieß das Departement, habe ich dann eben gewechselt, bin zu dem Kollegen von meinem Doktorvater eben gegangen, weil der dann eine akademische Ratsstelle hatte, die ja etwas besser vergütet ist. Das war eine Verbeamtung auf Zeit. Und was sicherlich

dann vom (2s) auch in der Außenwahrnehmung aus meiner damaligen Sicht noch mal eine andere Bedeutung hatte als normal als Postdoc beziehungsweise promovier- te Person auf einer normalen Quali[fikations]stelle weiterzuarbeiten, da hatten diese akademischen Ratsstellen bei uns noch eine andere Bedeutung, weil die gab es ja auch nicht so viel. Also es gibt ja nur eine begrenzte an Stellenhüllen und die werden ver- geben und die werden dann tendenziell, oder so war die Wahrnehmung, tendenziell eher an die wirklich ernst zu nehmenden Nachwuchsleute vergeben als an jemanden, der nicht unbedingt in dem Bereich gesehen wird, insofern war das für mich auch ein Zeichen von Anerkennung dann. Und was man auch nach außen zum Ausdruck brin- gen kann (1s) neben eben dieser Absicherung. Das waren ja drei Jahre plus nochmal die Option auf weitere drei Jahre (2s).“ (L, sA, EW)

Nun soll an dieser Stelle nicht erneut ausführlich auf autoritative Andere einge- gangen, sondern die Dimension ökonomischer Sicherheit fokussiert werden. Zu Beginn des zitierten Ausschnitts betont L bereits die Relevanz der Absicherung für sich, hebt auch den mit der akademischen Ratsstelle einhergehenden höhe- ren Verdienst sowie die Verbeamtung auf Zeit hervor. Neben der ökonomischen Sicherheit betont sie auch das mit der akademischen Ratsstelle einhergehende Prestige und eine entsprechende implizite Bewertung eines solchen Stellenan- gebots („ernstzunehmende Nachwuchsleute“, „Zeichen von Anerkennung“). Sie schließt dann mit einem Rekurs auf die eingangs hervorgehobene finanzielle Ab- sicherung, indem sie die zeitliche Dimension der Stelle hervorhebt („drei Jahre plus nochmal die Option auf drei weitere Jahre“). Insofern finden wir in diesem Ausschnitt mehrere Aspekte einer ökonomischen Sicherheitsorientierung: Die Vertragslaufzeit, die Einkommenshöhe und das Beschäftigungsverhältnis (Be- amtin auf Zeit).

Auch wenn nicht immer explizit die ökonomische Dimension postdokto- raler Stellen als Begründungsfigur angeführt wird, so wird sie dennoch typi- scherweise über die Thematisierung der Stellenstruktur sichtbar („Wechselte ich dann auf so eine sogenannten Hochschulassistentenstelle. Das war so eine Art Assistenzprofessor ohne Professorentitel und hatte nochmal wieder sechs Jah- re“, H, sA, EW; „Also einer v- (1s) eine C1-Stelle war das damals. Also, ne, Be- amtenstelle, wo man ganz gut verdiente auch schon“, V, sA, RW). Hingewiesen wird also zumeist auf die Stellenbezeichnung, die Vertragslaufzeiten und auch auf den Verdienst.

Insofern lässt sich eine biografische Relevanzsetzung ökonomischer Rah- menbedingungen der sozialen Aufsteiger:innen beim Übergang ins Postdoktorat rekonstruieren. In dieser Untersuchung aber liegen lediglich solche Fälle vor, bei denen sich Aufsteiger:innen für eine wissenschaftliche Karriere entschieden ha- ben. Instruktiv wäre an dieser Stelle der Vergleich zu „Aussteiger:innen“ vor dem Hintergrund der Frage danach, welche Relevanz sie der ökonomischen (Un-)Si- cherheit akademischer Karrieren beimessen.

4.5.5 Soziale Aufsteiger:innen: Von Promotionsbeginn bis ins Postdoktorat

An dieser Stelle werden die Ergebnisse über die Bildungsverläufe der Aufsteiger:innen vom Promotionsbeginn bis ins Postdoktorat knapp zusammengefasst. Für soziale Aufsteiger:innen sind sowohl – und miteinander verwoben – vermeintlich meritokratische Leistungsindikatoren als auch signifikante respektive autoritative Andere für das Verfolgen akademischer Karriereverläufe bedeutsam. Damit sind zwei soziale Mechanismen adressiert, die bereits für die Promotionsaufnahme konstitutiv waren, wobei sich auch hier fächerspezifische Differenzen nachzeichnen ließen. Auch nach Promotionsabschluss sind die Examensnoten für Jurist:innen eine zentrale Referenz und biografische Begründungsfigur für den Verbleib in der Wissenschaft. Diese als objektive Leistungsindikatoren geltenden Noten sind einerseits relevant für die Modifikation des eigenen Selbstbildes, weil sie als vermeintlicher Indikator personaler Qualitäten und akademischer Befähigung verstanden werden. Andererseits werden sie als feldspezifische Anforderung einer gelingenden Wissenschaftsbiografie antizipiert („Erwartungserwartungen“). Zwar wird häufig auch auf die Promotionsnoten rekurriert, ihnen wird aber von den Aufsteiger:innen dennoch weniger Gewicht beigemessen als denen der Juristischen Staatsexamina. Auch andere Leistungsindikatoren, wie beispielsweise wissenschaftliche Publikationen, werden kaum erwähnt. Dies kontrastiert mit den Erziehungswissenschaftler:innen, die zum Wechsel ins Postdoktorat überhaupt nicht mehr auf ihre Studienabschlussnoten eingehen und auch ihre Promotionsnote nur äußerst bedingt anführen. Die interviewten Erziehungswissenschaftler:innen beziehen sich insgesamt selten auf vermeintlich objektive Leistungsindikatoren und weisen zudem heterogenere Referenzen auf (Publikation, Drittmittel).

Auch für den Übergang ins Postdoktorat gilt, dass akademischen Lehrern für Aufsteiger:innen große Bedeutung zukommt. Nicht nur bestimmen sie als Career-Gatekeeper über die Besetzung von Stellen, dies gilt unabhängig von der sozialen Herkunft wissenschaftlicher Mitarbeiter:innen. Stattdessen sind es ihre Bewertungen und biografischen Nahelegungen, die das Selbstbild und die biografischen Entwürfe der Aufsteiger:innen modifizieren. Nachgezeichnet wurde in diesem Kapitel, dass neben den autoritativen Anderen auch signifikanten Anderen für diese Übergangsentscheidungen Relevanz zukommt, wobei deren Einfluss in der Rechtswissenschaft vergleichsweise gering ist. Dabei wurde argumentiert, dass sich die größere Wichtigkeit autoritativer Anderer in der Rechtswissenschaft auch aus der ausgeprägteren hierarchischen Orientierung der Disziplin herleiten lässt. In der Erziehungswissenschaft, die auch ihrem Selbstverständnis nach kritischer eingestellt ist gegenüber Autoritäten, wurden zudem häufiger signifikante Andere (Freunde, Netzwerke) als für das Verfolgen einer

Wissenschaftskarriere bedeutsam herausgestellt. Dies aber ist im Material der Jurist:innen eher selten der Fall.

Objektivierte Leistungsindikatoren und autoritative Andere sind zwei soziale Mechanismen, die getrennt voneinander analysiert wurden, aber dennoch aufs Engste miteinander verwoben sind. So sind die Entwicklung akademischer Karriereambitionen und die Veränderung von Selbstbildern bei Aufsteiger:innen sowohl mit der positiven Bewertung von Leistungsindikatoren, die als meritokratisch gelten, als auch mit der Ermutigung und Unterstützung durch autoritative Andere eng verbunden. Die von den Befragten genannten Noten sind zum einen für die Veränderung des akademischen Selbstbildes und zum anderen für die Konstituierung der sozialen Beziehungen und/oder die Förderung durch autoritative Andere relevant. Letztere wiederum sind durch ihre Bewertungen, denen aufgrund der ihnen zugeschriebenen fachlichen Autorität eine besondere Wichtigkeit attribuiert wird, konstitutiv für die Veränderung des Selbstbildes der Aufsteiger:innen und wichtig als Career-Gatekeeper. Damit sind autoritative Andere in zweierlei Hinsicht für die Modifikation biografischer Schemata grundlegend: Sie modifizieren das Selbstbild über ihre Bewertungen und Einschätzungen, stellen mitunter aber auch die ökonomischen Möglichkeiten zur Realisierung der anvisierten biografischen Entwürfe zur Verfügung.

Für den Übergang ins Postdoktorat wurden zudem vier typische Begründungsfiguren rekonstruiert. Wie bereits für die Promotionsaufnahme nachgezeichnet, so bezieht sich die erste Begründungsfigur auf die berufliche Tätigkeit. Dabei wird das wissenschaftliche Arbeiten als Berufswunsch beziehungsweise – im Raum beruflicher Möglichkeiten – präferierte Tätigkeit angeführt oder aber als eine arbeitsmarktbedingte Reaktion auf fehlende berufliche Alternativen dargestellt. Aufgrund zunehmender Berufserfahrungen, die vor allem die Jurist:innen durch ihr Referendariat erwarben, wurde diese Begründungsfigur ausdifferenziert und in der mit ihr verwobenen Begründungsfigur des „Praxischocks“ dargestellt. Darunter wurden verschiedene typische Erfahrungen subsumiert, die Biograf:innen in der Praxis machten und für den Verbleib in der Wissenschaft anführten. Diese Erfahrungen umfassen ein Theorie-Praxis-Dilemma, die Aberkennung biografischer Leistungen sowie ein Fremdheitserleben in Praxisbereichen. Die zweite Begründungsfigur zielt auf das Arbeitsumfeld und verhält sich homolog zum Übergang in die Promotion. So wird der Wechsel ins Postdoktorat mitunter sowohl über das Kollegium als auch akademische Lehrer begründet. Schließlich findet sich eine dritte Begründungsfigur, die auf die ökonomischen und vertraglichen Rahmenbedingungen der Postdoktorandenstelle abzielt und bei welcher die Aspekte der Laufzeit und des Stellenumfanges als relevant herausgestellt werden. Es fehlte, im Vergleich zur Promotion, die Begründung, dass ein Postdoktorat aufgrund des mit ihm einhergehenden institutionalisierten Kulturkapitals aufgenommen wurde. Angesichts der

geringen außerwissenschaftlichen Relevanz des Habilitationsgrades verwundert dies allerdings nicht.

4.6 Von der Promotion zur Postdoc-Phase: Klassenspezifische Gemeinsamkeiten und Differenzen

Nachdem zuvor der Übergang sozialer Aufsteiger:innen von der Promotion ins Postdoktorat erläutert wurde, wird nun in den Vergleich mit den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen übergegangen. Dafür wird zuerst auf die beiden für den Aufstieg als konstitutiv rekonstruierten sozialen Mechanismen eingegangen, d. h. auf die Verschiebung biografischer Schemata durch Leistungsindikatoren sowie autoritative Andere. Anschließend werden die von den Interviewten für den Übergang ins Postdoktorat angeführten Begründungsfiguren verglichen sowie solche herausgestellt, die sich ausschließlich für die Reproduktionsfälle rekonstruieren lassen.

4.6.1 Leistungsindikatoren

Vermeintlich objektivierbaren Leistungsindikatoren kommt, dies wurde in den letzten Abschnitten vor allem vor dem Hintergrund der Rechtswissenschaftler:innen wiederholt deutlich, für die Aufsteiger:innen eine sehr wichtige Bedeutung zu. Es wurde aber mit Blick auf die Rechtswissenschaft auch deutlich, dass diesen Leistungsindikatoren im Feld selbst wesentliche Relevanz zugeschrieben wird. In kritischer Distanz dazu wird mitunter gar von einem Notenfetischismus gesprochen. Dabei sind es bei den aufwärtsmobilen Jurist:innen vor allem die Examensnoten, die herausgestellt werden. Die Examensnoten aber werden nicht nur hinsichtlich der Promotionsaufnahme hervorgehoben, die nicht selten unmittelbar an das Erste Staatsexamen anschließt, sondern, wie im letzten Kapitel beschrieben, auch für den Wechsel ins Postdoktorat. Hervorgehoben werden überdies die Promotionsnoten, wenngleich ihnen weniger Bedeutung attribuiert wird. Sie bieten sich, anders als die Examensnoten, weniger für soziale Vergleichsprozesse an, da sie erstens einer weniger strengen Benotungskultur unterliegen und sich zweitens keine derartige Vergleichsinfrastruktur (anonyme Bewertung, Veröffentlichung landesweiter Notenspiegel, hierarchisch stark ausdifferenzierte Noten mit sehr geringer Leistungsspitze usw.) findet. Anders bei den aufgestiegenen Erziehungswissenschaftler:innen, bei denen zwar in Zusammenhang mit früheren Statusübergängen auf Noten Bezug genommen wird, sich hinsichtlich des Übergangs ins Postdoktorat aber kaum derartige leistungszentrierte Narrative finden lassen. Stattdessen werden heterogene Leistungen wie Drittmittel, Publikationen oder die Gremienarbeit angeführt. Soweit die Rekapitulation der Aufstiegsfälle.

Vergleicht man nun die biografische Relevanz dieser Leistungsindikatoren für die Aufsteiger:innen mit den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen, dann muss zwischen den Disziplinen unterschieden werden. Die Differenz bei den Jurist:innen besteht im Kern darin, dass sich für die Aufsteiger:innen derlei Leistungsindikatoren als konstitutiv für einen Wandel des Selbstbildes rekonstruieren lassen, während sie von den Reproduktionsfällen vornehmlich gerahmt werden als formale Erfordernisse, denen es zu entsprechen gilt. Soll heißen: Formal wird ein Vollbefriedigend für die Promotion vorausgesetzt und dies zu erreichen gilt auch ihnen als Grundvoraussetzung (vgl. 4.4.3). Für die anschließende Wissenschaftskarriere wiederum gelten daneben spezifische Promotionsnoten als Grundvoraussetzung, nämlich *summa* oder *magna cum laude*.

Die beiden interviewten Reproduktionsfälle der Erziehungswissenschaft weisen indes große Unterschiede auf. Während die Erziehungswissenschaftlerin dem Muster einer ausbleibenden Nennung und Bezugnahme auf Leistungsindikatoren entspricht, kontrastiert der interviewte Erziehungswissenschaftler im Vergleich mit ihr wie den Reproduktionsfällen insgesamt stark. Diese Differenz, so wird argumentiert, lässt sich aus der spezifischen Fallgeschichte begründen.

In den folgenden Abschnitten wird zuerst auf die Reproduktionsfälle der Rechts- und dann auf die Erziehungswissenschaft eingegangen und es werden die Gemeinsamkeiten und Differenzen im Vergleich zu den Aufsteiger:innen rekonstruiert.

Rechtswissenschaften

In den Interviews der juristischen Reproduktionsfälle werden weder die Examennoten noch die Promotionsnoten in den Stegreiferzählungen explizit erwähnt. Stattdessen, darauf wurde bereits weiter oben verwiesen, finden sich lediglich partiell und dann implizite Verweise auf das eigene Abschneiden im Examen und der Dissertation. So heißt es etwa, dass das Examen „vom Ergebnis her sehr erfreulich verlief“ (P, sR, RW) oder dass dies „zu meiner Zufriedenheit ausfiel“ (M, sR, RW). Zur Benotung der Dissertation finden sich in den Stegreiferzählung der interviewten Rechtswissenschaftler:innen überhaupt keine Ausführungen.

Daraus, dass eine solche Thematisierung in den Stegreiferzählungen ausbleibt, lässt sich bereits eine geringe biografische Relevanz ableiten. Da diese expliziten Thematisierungen in den Stegreiferzählungen aber fehlen und dies im Vergleich mit den Aufstiegsfällen kontrastiert, wurde dieser Kontrast mitunter im Nachfrageteil der Interviews aufgegriffen. Zwar wurde bereits im Abschnitt 4.4.3 anhand eines Interviewausschnitts in vergleichender Perspektive auf diese Differenzen eingegangen. Dies wird im Folgenden aber noch vertieft. Dafür sei auf den Nachfrageteil eines der Interviews mit einem sozialstrukturellen Reproduktionsfall eingegangen, einem Juristen. Dort heißt es – und hier wird auch meine Frage wiedergegeben:

I: Was ich ganz spannend finde, ich habe jetzt, lassen Sie es elf, zwölf Interviews sein in der Rechtswissenschaft geführt.

N: Ach, so viel schon?

I: Und auffällig fand **ich** in der **Erzählung** dieser eigenen Lebensgeschichte die Betonung der Noten, so.

N: Und das habe ich gar nicht gemacht, nä.

I: Keine einzige Note genannt /Ja/ Ähm, im Extremfall gehts noch zu bis zur [Abiturnote, so.

N: Ja, ich weiß=ich=weiß=ich=weiß.]

I: Und dann fängt man mit der Abiturnote an. /Ja/ Ähm, mir wurde jetzt ein paarmal gesagt /Ja/, dass es auch so bedeutend ist und zum Teil noch in diesen Berufungsverfahren auf die Note im Staatsexamen [irgendwie rekurriert wird.

N: Ich wei-, ja.]

I: Aber si- Sie haben das gar äh- Ich finde das spannend, dass sie da [nicht drüber gesprochen haben]

Unter Verweis auf bisher geführte Interviews mit Rechtswissenschaftler:innen, und die wesentliche Relevanz, die diese den Noten und vor allem den Examensnoten attribuieren, hebe ich N gegenüber seine ausbleibende Thematisierung hervor. Diese Anmerkung also rahmt den Kontext der folgenden umfangreichen Ausführungen. In ihr heißt es:

„**Ich** finde das **Humbug**. Ich finde das **totalen** Humbug, auf diese Note zu gucken. Die ist ein **Indikator** (3s) pffff, aber hängt von **wahnsinnig** vielen Umständen ab. Ich könnte da ganz- Also, es gibt **Ältere**- Aber ich hab's nicht bewusst getan, dass ich nicht davon nicht gesprochen ha- Aber einfach, weil ich das so lächerlich finde. Ich habe einen älteren berühmten Professor mal kennengelernt, richtig **Achtzigjährigen**. Der hat mir ständig erzählt, was für gute Noten er hatte, und zwar, jetzt ist es ein reines Ha- Frühes gab's wenigstens noch Hausarbeitsexamen und Klausurexamen. Jetzt reine Klausuren. Haben Sie, schreiben Sie in ihrem Fach? Gott sei Dank wahrscheinlich /ne/ keine Klausuren, nä? Da bedeutet es **fünf Stunden lang** (1s) einen Fall zu lösen. Mit anderen Worten: Während die **körperlich** Fitten, die also schnell und viel schreiben können, werden belohnt. Die **Schnellen** werden belohnt. Hey, ich bin langsam, ich habe anständige Noten, natürlich. Ähm, die Schnellen werden, äh die Schnelldenker werden belohnt. Hey, für die Wissenschaft kommts drauf an, **schnell** zu denken? Ne, gerade nicht. Als Anwalt oder so oder als Richter, wenn die alle da sind, da muss man schnell äeee, aber wenn ich für die **Wissenschaft**, da muss man doch langsam denken.“ (N, sR, RW)

N nimmt an dieser Stelle die Beobachtung des Interviewers auf, geht argumentativ darauf ein, dass er seine Noten nicht thematisiert hätte und bezieht sich dabei insbesondere auf die Examensnoten. Von der den Noten im Feld attribuieren

Relevanz, die er durch eine Belegerzählung über ein Treffen mit einem berühmten Professor unterstreicht, distanziert er sich eingangs sehr kritisch („totaler Humbug“) und argumentiert mit Bezug auf die Klausurexamina, dass die dort erreichten Noten Ausdruck körperlicher Fitness und schnellen Denkens seien, während es im wissenschaftlichen Arbeiten um langsames Denken gehe. Indes diese Notenkultur kritisierend, verweist N auf seine „anständigen Noten“ – auch hier findet also keine explizite Benennung statt. Unmittelbar an diese vehemente Kritik anschließend relativiert N seine Äußerung allerdings und fährt fort:

„Ich weiß. Ich halte es für einen **absoluten** Humbug. Ähm nicht **absoluter** Humbug, also, wenn man sich's ganz leicht machen will, dann kann man, wenn man hundert Bewerbung hat, kann man schon mal (räuspern). Man muss immer die Ziel-, die Zielnote ist Vollbefriedigend, und besser zu haben, nä. Kann man schon mal a- äh: das sind zwa- zwa- fünfzehn Prozent oder so. Und dann kann man von Hundert, kann man dann Fünfundachtzig wegtun schonmal, nä. Wenn man sich das leicht machen will. So, naja, aber dann auch noch binnenzudifferenzieren (einatmen) (2s).“
(N, sR, RW)

Zwar wiederholt N zuerst seine Kritik („absoluter Humbug“), schränkt diese dann aber ein, und auch er rekurriert anschließend auf die mehrfach erwähnte „Mindestnote“ – hier „Zielnote“ – des Vollbefriedigend. Die Orientierung an der Note des Vollbefriedigend sei bei der Bewerber:innenauswahl demnach durchaus ein sinnvoller Mechanismus der Komplexitätsreduktion („wenn man sich's ganz leicht machen will“). Nicht nur kritisiert N indes eine weitere „Binnendifferenzierung“ heftig, auch nimmt er keinerlei expliziten Bezug auf ebene Ausdifferenzierung. Und auch in der sich hier sprachlich niederschlagenden Unsicherheit („äh: das sind zwa- zwa- fünfzehn Prozent oder so“) bezüglich des Notenspiegels deutet sich eine vergleichsweise geringe Internalisierung des Notenniveaus an. Damit kontrastiert seine Ausführung stark mit denjenigen zitierten Abschnitten der Aufsteiger:innen, nicht nur hinsichtlich der Wichtigkeit, die den Noten zugeschrieben wird. U und P, zwei zu den Leistungsindikatoren zitierte Aufsteiger, hingegen referieren die juristischen Notenspiegel in ihren Stegreiferzählungen detailliert und gehen insbesondere auf die von N kritisierte Binnendifferenzierung ein, wenn sie auf die Seltenheit einer sehr guten und guten Note – mitunter ergänzt durch historische Kontextualisierungen – verweisen (siehe 4.3.3 & 4.6.1).

Betrachtet man die beiden bisher zitierten Interviewsauschnitte von N, dann werden diese eingeleitet über eine heftige Kritik („totaler Humbug“) an der Wichtigkeit, die den juristischen Noten berufsbiografisch zugeschrieben wird. Der zuvor zitierte Abschnitt aber schließt mit einer abwägenden Anerkennung der Noten als Mittel der Komplexitätsreduktion. N fährt an diese Kritik der Examennoten anschließend fort:

„**Es gibt Kollegen**, also ich, jetzt von Rechts wegen in Anführungsstrichen, (1s) ne. Erstmal kommts auf die Doktorarbeit an, die muss mindestens ein **magna** sein oder summa. Wenn ich in Berufungskommissionen bin, finde ich magna und summa ist mir Jacke wie Hose, weil, das hängt vom Doktorvater ab. Ich guck mir die Arbeit an. Also, ja, und was die Noten (einatmen). Ich- Eine Hürde, die ich auch pffff, wo ich dann auch was von halte, ist (einatmen). Es sollte schon irgendwie – das sage ich auch bei meinen Mitarbeit- bei diesen Habilitanden und so – es sollte schon zweimal Vollbefriedigend sein. Warum? Weil Vollbefriedigend, jedenfalls im Ersten Examen, ist die Note, die man haben muss, um promovieren zu können. Man kann auch noch mit befriedigend, also vollbefriedigend ist eine gute Note, nä, das wissen sie mittlerweile, nä /Ja/ Äh (räuspern) man kann auch befriedigend promovieren. Aber dann nur mit einer Ausnahmegenehmigung, wenn man ein gutes Seminar gemacht hat. **So** und ich finde, wenn man in die Wissenschaft geht und selbst Doktorvater äh -mutter sein soll für Doktoranden, soll man wenigstens die Qualifikation haben, die man, dass man selbstverständlich, selbst hätte promovieren können, ohne Ausnahmegenehmigung. **Aber jede Binnendifferenzierung, Humbug** (hustet).“
(N, sR, RW)

An seine kritischen Ausführungen über die Notenrelevanz im Examen anschließend geht N auf die Promotionsnoten ein, hebt hervor, dass die Promotion mit summa oder magna cum laude bewertet sein sollte und spricht dann allerdings erneut die Examensnoten an. Im Wesentlichen wiederholt er an dieser Stelle, dass zwei mit Vollbefriedigend abgeschlossene Examina auch für ihn eine sinnvolle „Hürde“ seien. Dies begründet er darüber, dass diese Noten die formalen Zugangsvoraussetzungen – außerhalb von Ausnahmeregeln – zur Promotion bildeten. Deren Erfüllung sollte man seiner Ansicht nach für Professor:innen voraussetzen können. Abseits der „Zielnote“ des doppelten Vollbefriedigend indes sei eine weitere Differenzierung, hier wiederholt er die Kritik, „Humbug“. Den Abschluss des Zitats markiert Ns Beurteilung der Noten für Berufungsfahren. So heißt es weiterhin:

„**Es gibt**, auch in Berufungsverfahren, wird das überschätzt. Also, wenn es einigermaßen klar denkende Leute sind, wenn es **zweimal** eine **Eins** ist, sehr gut, ja, das gib's halt. Das ist dann Beste des Jahrganges oder so. Ja, das ist aber hoi respekt, nä, und so, ja, den würde man schlecht aussortieren, jedenfalls würde man da die Schriften anfordern, oder so. Und jetzt, wenn da zweimal a- au- Erste au- Examen ausreichend oder sagen wir mal befriedigend, pfff da würde man, das würde auch negativ auffallen. Aber innerhalb der Sparte Vollbefriedigend, ab neun Punkten (2s) habe ich noch nie richtig in Berufungskommissionen erlebt mal, dass das eine große Rolle spielt. Meistens sind es zweitklassige Leute, die darauf wertlegen, die nicht in die Sache einsteigen wollen. Ich meine, es kommt drauf an, ob man kluge Ideen hat als Wissenschaftler und nicht, ob man schnell Klausuren schreiben konnte. Also, in meinem Umfeld (1s) spielt

es keine Rolle. Sie können natürlich jetzt nicht so die Gesprächspartner, die darauf so viel Wert legen **und ohne es zu ironisieren**, gab's welche wahrscheinlich auch, die darüber äh so: „Hoho, die Noten, so, ne?“

I: Neee.

N: In meinem pro- Professoren-umfeld so bei meinen Freunden (1s) spielt das **gar** keine Rolle (1s), null.

N relativiert in diesem das Zitat abschließenden Ausschnitt die vom Interviewer angesprochene Wichtigkeit der Examensnoten für Berufungsverfahren. Zwar würde die Note von Bewerber:innen beachtet, wenn sie positiv herausrage oder nach unten hin von der erwähnten „Zielnote“ des Vollbefriedigend abweiche. Darüber hinaus – so seine Erfahrung – würden die Examensnoten kaum beachtet. Hier wiederholt er seine Kritik an denjenigen, die solche Noten berücksichtigen – in durchaus hierarchisierender Terminologie – als „zweitklassig“ und grenzt sich und sein persönliches Umfeld davon ab („bei meinen Freunden spielt das gar keine Rolle“). Den Examensnoten komme eine geringe Aussagekraft über die wissenschaftliche Eignung zu, die darin bestehe, kluge Ideen zu haben, und das Abstellen auf ebenjene Noten lenke in unzulässiger Weise von der inhaltlichen Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Arbeit ab („nicht in die Sache einsteigen wollen“).

Fasst man das insgesamt lange Zitat von N mit Blick auf seine Beurteilung der Relevanz juristischer Noten für die Wissenschaftskarriere zusammen, dann verhält sich diese Beurteilung erstens weitgehend homolog zu derjenigen des Reproduktionsfalls M und kontrastiert zweitens mit derjenigen der Aufstiegsfälle. Inwiefern nun verhalten sich die Beurteilungen beider Reproduktionsfälle homolog zueinander? Beide distanzieren sich kritisch von der vermeintlichen Aussagekraft vor allem der Examensnoten. Sie seien kein sinnvoller Indikator, um die Eignung einer Person als Wissenschaftler:in zu bewerten. Trotz dieser teils vehementen Kritik stimmen beide mit der fächerspezifischen Voraussetzung des Vollbefriedigend weitgehend überein. Sie teilen darüber hinaus auch ihren Bewertungsmaßstab für Wissenschaftler:innen, wenngleich dieser eher vage konzipiert wird. Bei N sind es „kluge Ideen“, bei M „Originalität“ oder das Schreiben von etwas „Intelligentem“.

Originalität, kluge Ideen oder das Schreiben von etwas Intelligentem ließen sich inhaltlich als Äquivalente verstehen. Sie werden – wie auch von den zitierten Biografen – in der Wissenschaft mitunter als „supreme value“ (Merton 1957, S. 640) bezeichnet. Selbst wenn man – wie Weber es tut – eine solche Überhöhung der Originalität als Spezifikum der Wissenschaft als Zeichen eines „Gelehrten-dünkels“ (2002b, S. 484) kritisiert, so lässt sich Originalität als wissenschaftlicher Wert schwerlich abstreiten. Kapriziert man sich auf wissenschaftliche Originalität, kann man verschiedene Modi unterscheiden, etwa einen zeitlichen Modus, einen Modus partieller Differenz sowie einen Modus revolutionärer Neuerung

(Barlösius 2019). Diese Modi der Originalität wiederum finden unterschiedliche Verbreitungen in den Disziplinen.

In Naturwissenschaften dominiere ein Verständnis von Originalität, das neue Erkenntnisse und Theorien prämiert, während Geisteswissenschaftler:innen Originalität in Ansätzen und verwendeten Daten verorteten (Guetzkow et al. 2004). Sozialwissenschaftler:innen würden indes ein diverseres Verständnis von Originalität anlegen, bei dem die Ansätze, Themen, Theorien und vor allem Methoden Berücksichtigung fänden (Guetzkow et al. 2004, S. 201). Nicht nur bleibt Originalität also ein insgesamt schwerlich operationalisierbarer Begriff, auch divergiert dessen Verständnis zwischen und innerhalb der Disziplinen und ist von sozialen Bewertungsprozessen abhängig. Auf eine objektive Faktizität von Originalität lässt sich nicht rekurren. Originalität ist angewiesen auf die Anerkennung als solcher durch Andere.

Geht man nun über die Annahme hinaus, Originalität sei ein für die Wissenschaft spezifischer Wert, so lässt sich auf ganz unterschiedliche Felder verweisen, in denen Originalität prämiert wird. Dies kann, in Form der „kaufmännischen Phantasie“ (Weber 2002b, S. 484), etwa die Wirtschaft betreffen. Aber auch in der Kunst (Weber 2002b, S. 484), der Mode oder der Literatur (Amlinger 2021, S. 18–19) wird Originalität hoch gelobt. Ihre Prämierung also auf die Wissenschaft zu beschränken, würde zu kurz greifen. Zwar nicht die Originalität, sondern die Kreativität fokussierend, worunter er die Fähigkeit des Schaffens von Neuem sowie eine damit verbundene sinnlich-affektive Erregung meint, rekonstruiert Reckwitz die Historizität dieses Phänomens.

Kreativität wird Reckwitz zufolge „spätestens in den 1980er Jahren“ zum Imperativ, „zum subjektiven Begehren und [zur] soziale[n] Erwartung“ (Reckwitz 2021b, S. 10). Noch bis ins zweite Drittel des 20. Jahrhunderts sei dieser Kreativitätsimperativ vornehmlich auf kulturelle und soziale Nischen beschränkt gewesen, dann aber und vor allem durch gegen- und subkulturelle Bewegungen seit den 1970er Jahren verbreitet worden und in „Arbeits-, Konsum- und Beziehungsformen“ (Reckwitz 2021b, S. 14) eingesickert. Zwar zeigt sich in den Rekursen auf Weber und Merton, dass dem Neuen in der Wissenschaft bereits früh Zentralität zugeschrieben wurde, die Wissenschaft mit Reckwitz also als eine solche kulturelle Nische verstanden werden könnte. Noch bis ins 19. Jahrhundert hinein aber ging es auch in der Wissenschaft vornehmlich um Rezeption, Tradierung und Klassifikation von Wissensbeständen (Stichweh 1994, S. 88).

Die Anerkennung der Schaffung des Neuen – markiert als Einfall (Weber 2002b, S. 484), Originalität (Merton 1957) oder Kreativität (Reckwitz 2021b) usw. – als symbolischer Wert resultiert also nicht nur aus den symbolischen Strukturen des wissenschaftlichen Feldes. Es handelt sich dabei durchaus um einen auch außerwissenschaftlichen Wert, der sich homolog zu den symbolischen Strukturen des Sozialraums verstehen ließe. Soll heißen: Originalität, Kreativität usw. sind kulturelle Werte, denen eine klassenspezifische Strukturierung

innewohnt. Gesellschaftsformationen lassen sich, ob prominent mit Bourdieu oder mit Reckwitz, als (auch) durch kulturelle Klassen, das heißt nach Lebensstilen und kulturellem Kapital, ausdifferenziert verstehen.

Reckwitz argumentiert, dass Singularität, bei ihm mit *Originalität* und *Rarität* aus zwei Eigenschaften bestehend, zum dominanten Strukturelement der spätmodernen Ökonomie wird. Zwar seien spätmoderne Gesellschaftsformationen als Ganze von dieser Entwicklung betroffen, die Verbreitung des „singularistischen Lebensstils“ aber unterscheide sich zwischen den Klassen, wobei die „neue Mittelklasse“ seiner Ansicht nach die Reinform eines solchen Lebensstils verkörpere. Reckwitz stellt diese neue Mittelklasse in eine historische Tradition mit dem Bürgertum und unterstreicht deren Bemühen einer Kulturalisierung des Alltags, bei der es stetig um Originalität, Vielseitigkeit und Andersheit ginge (Reckwitz 2018, S. 289–294). Der neuen stellt er die alte Mittelklasse und die Unterklasse gegenüber. Die alte Mittelklasse, deren Wertorientierung im industriellen Kapitalismus eine hegemoniale Verbreitung genossen habe, sei mit ihrer Wertorientierung am „Normalen und Allgemeingültigen“ – das dem Originellen gegenüberstehe – kulturell in die Defensive geraten (Reckwitz 2019c, S. 97). Die Unterklasse indes, hier schließt Reckwitz unmittelbar an Bourdieu an, sei mit ihrem „Notwendigkeitsgeschmack“ (Bourdieu 1987a, S. 585–619), der „wenige bis keine ästhetische oder ethische Ansprüche stelle“ (Reckwitz 2018, S. 354), Gegenstand kultureller Abwertung. Folgt man diesen Analysen, dann lässt sich konstatieren, dass Originalität oder Kreativität als Wertorientierungen durchaus klassenspezifisch strukturiert sind.

Mit einem auf Originalität oder Kreativität abzielenden Bewertungsmaßstab zur Beurteilung der eigenen wissenschaftlichen Befähigung kontrastieren die für Aufsteiger:innen rekonstruierten Ergebnisse. Sie berufen sich typischerweise auf vermeintlich objektivierbare Leistungsindikatoren, aus denen sie einen Wandel des Selbstbildes ableiten. Nicht Kreativität oder Originalität der eigenen Schriften, sondern Examensnoten, stärker noch als Promotionsnoten, werden verstanden als Maßstab personaler Qualitäten, die über eine vermeintliche Promotions- oder Habilitationseignung Auskunft gäben (siehe u. a. 4.3.2, 4.5.1).

Dennoch muss beim Vergleich der Interviewpassagen auf eine wichtige Differenz hingewiesen werden. Während es sich bei den zitierten Ausschnitten der sozialstrukturellen Reproduktionsfälle um weitgehend argumentative Passagen handelt, die auf Nachfrage des Interviewers und damit stärker noch aus der Gegenwartsperspektive heraus geäußert werden, handelt es sich bei den Aufsteiger:innen um Thematisierungen in Stegreiferzählungen. Damit aber, folgt man Schützes Erzähltheorie, reflektierten die Ausführungen der Aufsteiger:innen über ihre Noten stärker noch die damalige biografische Perspektive. Das heißt, wenn sie in ihren biografischen Erzählungen über die jeweiligen Statuspassagen und biografischen Übergänge auf die damaligen Noten eingehen, dann lässt sich annehmen, dass die Noten für die biografischen Perspektiven zum damaligen

Zeitpunkt bedeutsam erschienen. Ob sie nun aber die Noten aus der Gegenwartsperspektive als adäquaten Maßstab zur Beurteilung wissenschaftlicher Qualifikationen, etwa in Berufungsverfahren, verstünden, ließe sich daraus nicht zwingend ableiten. Auf (nicht systematisch gestellte) Nachfrage distanzieren sich mitunter auch Aufsteiger:innen von der juristischen Benotungskultur. Gleichwohl werden die Noten als Bewertungsmaßstab nicht in gleichem Ausmaß wie etwa bei M oder N infrage gestellt.

Trotz alledem lässt sich eine wichtige klassenspezifische Differenz festhalten. Für Aufsteiger:innen sind die Noten vor allem der Staatsexamina, aber auch der Dissertationen konstitutiv für einen Wandel des Selbstbildes. Erst die damit einhergehenden Bewertungen und darauf aufbauende Vergleiche modifizieren schrittweise die Bildungs- und akademischen Karriereziele. Die sozialstrukturellen Reproduktionsfälle dagegen attribuieren Noten geringere biografische Relevanz. So werden Noten insgesamt nicht nur selten und dann implizit in Stegreiferzählungen aufgenommen, auch wird ihnen auf Nachfrage lediglich der Status eines formalen Erfordernisses zugesprochen. Examina werden beispielsweise als „Mindestvoraussetzung“ oder „notwendiges Transitorium“ charakterisiert. Gegen die objektivierbaren Leistungsindikatoren, besonders der Examina, führen die sozialstrukturellen Reproduktionsfälle andere Aspekte ins Feld. Das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen speist sich in geringem Ausmaß aus vermeintlich objektivierbaren und unmittelbar vergleichbaren Indikatoren wie den Staatsexamina. Stattdessen wird auf weniger fassbare Kriterien wie „Originalität“, „kluge Ideen“ oder das Schaffen „von etwas Intelligentem“ abgestellt. Dies gilt auch für die Promotionschrift, bei der zwar durchaus auf die Note verwiesen wird, aber nicht primär die Note, sondern die Qualität der Arbeit herausgestellt wird. Dabei zeigt sich durchaus eine Entsprechung zwischen angerufenen Leistungskonzeptionen und Klassenherkunft, bei der Reproduktionsfälle die Qualitätsbemessung anhand „singularistischer Leistungskriterien“ wie Originalität oder Kreativität bestimmen – Wertorientierungen, die in bürgerlichen Lebensstilen inskribiert sind. Die Aufsteiger:innen aber bemühen vermeintlich objektivierbare und vergleichbare Kriterien der Noten, insbesondere derjenigen der Staatsexamina. Noten dienen ihnen, nicht zuletzt über soziale Vergleichsprozesse, zur biografischen Unsicherheitsreduktion.

Erziehungswissenschaften

Es wurden nur zwei Interviews mit erziehungswissenschaftlichen Reproduktionsfällen geführt. Die interviewte Erziehungswissenschaftlerin gleicht insofern den juristischen Reproduktionsfällen, als sie weder ihre studentischen (Abschluss-)Noten noch die Promotionsnote in ihrer Stegreiferzählung erwähnt. Stattdessen finden sich lediglich Verweise auf die formalen Qualifikationen der Schul- und Studienabschlüsse, der Promotion und Habilitation. Im

Hinblick auf die in diesem Abschnitt fokussierte Statuspassage des Übergangs von der Promotion zum Postdoktorat finden sich, darin allerdings den erziehungswissenschaftlichen Aufsteiger:innen ähnlich, keine Referenzen auf Leistungsindikatoren – sieht man von der Nennung der formalen Qualifikation und, sofern man dies als Leistungsindikator verstehen möchte, der fünfjährigen Promotionszeit ab.

Der interviewte Erziehungswissenschaftler aber unterscheidet sich nicht nur stark von der Erziehungswissenschaftlerin, sondern – und damit – auch von allen anderen Reproduktionsfällen. Bei ihm findet sich ein vornehmlich über Leistungsindikatoren angelegtes biografisches Narrativ. In seinem Fall aber heißt das nicht nur, dass der Erfolg des eigenen Bildungs- und Karrierewegs über Noten begründet wird, sondern dass auch Misserfolge zur Sprache gebracht werden. Fokussiert man auch bei ihm den Übergang von der Promotion ins Postdoktorat, dann bedeutet es bei ihm, dass – ähnlich wie bei den sozial aufwärtsmobilen Rechtswissenschaftler:innen – auch die Examensnote und nicht nur die biografisch unmittelbar relevante Promotionsnote hervorgehoben wird. So heißt es:

„Dann habe ich (Jahreszahl) promoviert (2s) nach schlappen sechs Jahren. Ähm, das lief auch ziemlich gut, also ich hab- Also, das- Ich weiß nicht, das ist vielleicht ein- Ich weiß nicht, ob sie daran interessiert-, aber, also, mein Examen damals hab ich auch extrem gut abgeschlossen, aber das ist, das war gar nicht so furchtbar wichtig, weil ich die Doktorandenstelle ja schon hatte. Also, insofern promoviert habe ich dann eben auch summa, ähm: (1s) Und habe dann eben hier noch weiter, zeitweise gearbeitet und hatte dann nach einer Weile, ich müsste genau gucken in welchem Jahr das war, dann ein Projekt zusammen mit ein paar Kollegen [Hintergrundkonstruktion zum Projekt].“ (C, sR, EW)

C verweist auf seine Promotionsdauer, greift zurück auf seine Examensnoten („extrem gut“), und kommt dann auf die Promotionsnote zu sprechen („summa“). Die Examensnoten seien nicht „furchtbar wichtig“ gewesen, weil er zu diesem Zeitpunkt schon seine Doktorandenstelle gehabt habe. Und schließlich führt er noch ein Drittmittelprojekt an. Alle drei Aspekte (Examens- und Promotionsnote, Drittmittelprojekt) lassen sich als Leistungsindikatoren verstehen. In dieser Betonung der Noten unterscheidet sich der Interviewte nicht nur stark von den anderen Reproduktionsfällen, sondern auch vom Gros der aufgestiegenen Erziehungswissenschaftler:innen.

Eine mögliche Erklärung für diese Abweichung ließe sich über die spezifischen fachwissenschaftlichen Wissensbestände des Interviewten begründen und argumentieren, dass seine eigentheoretische Perspektive dadurch geformt sei. Sein Forschungsgegenstand, ohne dies aufgrund von Anonymisierungsfragen zu spezifizieren, umreißt Fragen der Leistungsbeurteilung. Dass die intensive forschnerische Auseinandersetzung mit solchen Fragen auch die eigene biografische

Perspektivierung beeinflusst, erscheint als eine plausible Erklärung für seine abweichende biografische Erzählung.

4.6.2 Signifikante und autoritative Andere

Insbesondere autoritative Andere, weniger signifikante Andere, wurden als zentraler sozialer Mechanismus für die vertikale Modifikation biografischer Schemata sozialer Aufsteiger:innen rekonstruiert. Ihre positiven Einschätzungen und Bewertungen sind für den Wandel der Selbstbilder konstitutiv. Darüber hinaus kommt ihnen als Career-Gatekeeper eine wesentliche Bedeutung zu, da sie Stellen offerieren und damit die materielle Basis der wissenschaftlichen Arbeit und Weiterqualifikation zur Verfügung stellen. Seltener sind es signifikante Andere, die an der Modifikation biografischer Schemata beteiligt sind, und dies eher bei den Erziehungswissenschaftler:innen.

Welche Relevanz autoritativer und signifikanter Anderer lässt sich aus den Stegreiferzählungen der Reproduktionsfälle rekonstruieren? Auch für die Reproduktionsfälle stellen autoritative Andere als Career-Gatekeeper grundsätzlich zentrale Figuren dar. Es ist im vorliegenden Material aber genau diese Funktion als Career-Gatekeeper, auf die sich typischerweise bezogen wird, während ihre Bewertungen und Beurteilung und die damit einhergehenden Modifikation der Selbstbilder, die für die Aufsteiger:innen als konstitutiv herausgestellt wurden, nur in Ausnahmefällen als relevant nachgezeichnet werden kann. Signifikanten Anderen wiederum wird in den Erzählungen der Reproduktionsfälle während dieser Statuspassage und diesem -übergang kaum Relevanz zugeschrieben.

Autoritative Andere

Im Wesentlichen rekurren die Reproduktionsfälle, wenn sie in ihren Stegreiferzählungen auf den Übergang ins Postdoktorat und akademische Lehrer zu sprechen kommen, auf Professoren als Career-Gatekeeper. Sie ermöglichen es ihnen, ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit nachzugehen. Das geschieht zumeist über die Besetzung von Mitarbeiter:innenstellen und/oder über Habilitationsstipendien. Beides schafft die Voraussetzung einer wissenschaftlichen Tätigkeit nachzugehen und das heißt in diesem Fall auch immer der wissenschaftlichen Weiterqualifikation. Während akademische Lehrer:innen im Fall der Besetzung von Mitarbeiter:innenstellen unmittelbar über den Zugang zu Ressourcen entscheiden, sind sie für Stipendien mittelbar als Gatekeeper relevant, etwa über Empfehlungen oder die Unterstützung bei Antragsstellungen. Neben den Mitarbeiter:innenstellen oder Stipendien finden sich anderweitige Stellenkonstruktionen, im vorliegenden Material der Reproduktionsfälle z. B. die Nachwuchsgruppenleitungen. Allerdings stellen sie sich dabei – in aller Kürze ihrer Ausführungen

und im Vergleich zu den typischen Ausführungen der Aufsteiger:innen – als die anschließende Wissenschaftstätigkeit aktiv anvisierend dar. So heißt es im Ausschnitt einer Erziehungswissenschaftlerin:

„Und dann hatte ich immer noch diese Stelle da am Institut in (Stadt A) und habe mich dann aber natürlich weiter beworben mit der Promotion in der Tasche und kriegte dann (1s) ich überlege gerade, wie schwer das war. Das war- Es war aber schwer. Ich weiß gar nicht mehr so genau (1s), also ich könnte es jetzt ganz glatt erzählen, aber ganz so glatt war es natürlich nicht. Ich habe dann (Jahr) angefangen in (Stadt B) an der Uni als Assistentin.“ (B, sR, EW)

Es ist der Übergang von der Promotion auf eine postdoktorale Stelle, hier eine Assistentenstelle, den sie als von sich aus anvisiert und schwierig umzusetzen beschreibt. Sie ist dabei von Professor:innen abhängig, die über die Besetzung von Stellen entscheiden, die allerdings selbst wiederum von ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängen.

In den wenigen Interviews mit Reproduktionsfällen sind es, anders als im gerade zitierten Fall, nicht selten die ehemaligen Doktorväter, die als Career-Gatekeeper fungieren und Mitarbeiter:innenstellen bereitstellen oder beim Zugang zu Stipendien behilflich sind. Exemplarisch für die Beschäftigung an einem Lehrstuhl sei die Stegreiferzählung eines Juraprofessors zitiert, in der er eher knapp auf seinen akademischen Lehrer eingeht, aber die ihm zur Verfügung stehende Mitarbeiterstelle hervorhebt.

„Und war da knapp drei Jahre tätig in der Rechtsabteilung, war auch sehr interessant, aber dann habe ich mich eben doch für die Wissenschaft entschieden. Und bin dann also wieder an die Uni zurückgekehrt, auf eine Assistentenstelle und konnte dann also auch, da war dann zum Glück gerade was frei, zu meinem Doktorvater dann an den Lehrstuhl und da so eine Assistentenstelle übernehmen und ja hab mich dann halt habilitiert.“ (P, sR, RW)

In seinen Ausführungen stellt P sich als sich für die Wissenschaftskarriere entscheidend dar, wobei das Spannungsverhältnis zwischen biografischer Entscheidung und Entscheidungsrahmen aufgegriffen wird. P, der, wie er vorab ausführte, nach der Promotion das „Bedürfnis verspürt [habe], auch mal die Praxis richtig kennenzulernen“, stellt zwar auf seine Entscheidung „für die Wissenschaft“ ab. Allerdings betont er auch, dass „zum Glück gerade was frei“ gewesen sei er und bei seinem Doktorvater eine „Assistentenstelle übernehmen“ konnte. Insofern wird seines Doktorvaters Relevanz deutlich, der ihm den Wechsel auf eine Assistentenstelle, zumindest an diesem Standort, ermöglicht. Dies ist der für die Reproduktionsfälle des vorliegenden Materials typische Bezugsrahmen auf akademische Lehrer und andere Professor:innen, wenn es um den Übergang ins

Postdoktorat geht. Sie werden vornehmlich mit Blick auf ihre Funktion als Career-Gatekeeper thematisiert (siehe weitere Ausführungen im untenstehenden Abschnitt zur ökonomischen Sicherheit).

Neben den inhaltlich anders gelagerten Bezügen auf akademische Lehrer in den jeweiligen Erzählsegmenten lässt sich auch ein methodologisches Argument anführen, aus dem eine geringe biografische Relevanz abgeleitet werden kann. So fehlen auch, in den Stegreiferzählungen wie Nachfrageteilen der Reproduktionsfälle, Passagen, die diejenigen „dramatischen Situationen“ ähneln, die für Aufsteiger:innen zitiert wurden und in denen etwa Habilitationsangebote oder -nahelegungen als biografische Wendepunkte markiert werden.

Dennoch soll auf eine Ausnahme hingewiesen werden. Nachdem er von seiner Promotion berichtet und erzählt hat, er habe sich dafür mehr Zeit genommen, um daraus etwas „richtig Schönes zu machen“, heißt es bei einem späteren Juraprofessor:

„Und ‚Oh Wunder‘, es war auch so. Sowohl der Doktorvater im engeren Sinne (Vor- und Nachname A) (HGB: Fachgebiet) der von meinem Thema nichts verstand, aber der dann bereit war mich da zu betüdeln, als auch der Zweitgutachter (Vor- und Nachname B) haben gesagt: ‚Ach, wollen Sie nicht bei mir habilitieren?‘, und da:nn bin ich da aus allen Wolken gefallen und dann musste ich wieder eine fundamentale Entscheidung treffen und hab mich für (Nachnahme B) entschieden und gegen (Nachname A).“ (N, sR, RW)

N berichtet in diesem Ausschnitt von der positiven Bewertung seiner Promotionschrift und den daran anschließenden Habilitationsangeboten seiner beiden Betreuer. In seinem Bericht (Kallmeyer und Schütze 1977, S. 187) hebt er seine Überraschung angesichts dieser Offerten hervor („aus allen Wolken gefallen“). Inhaltlich wird damit zwar auf eine biografische Wendung hingewiesen, auf formal-struktureller Textebene schlägt sie sich mit der Berichtsform nur bedingt nieder. Interpretiert man die Habilitationsangebote seiner beiden Doktorväter dennoch als Modifikation biografischer Schemata, dann lässt sich dies vor allem als horizontale Modifikation begreifen. Soll heißen: N richtet seinen biografischen Entwurf in Folge der Habilitations- und damit verbundenen Stellenangebote verstärkt am Verfolgen einer Wissenschaftslaufbahn aus. Verstärkt deshalb, weil er seine Habilitation mit einem „handwerklichen Thema“ an einem spezifischen Themenbereich ausrichtete, um „Ausstiegsschancen zu finden“ und im „Notfall Bürgermeister“ zu werden. Parallel zur Habilitation habe er begonnen sich politisch zu engagieren, um „Ausstiegsschancen“ zu finden, falls die Wissenschaftslaufbahn nicht zum Erfolg führen sollte.

Warum wird diese biografische Ausrichtung als horizontale und nicht, wie in den Fällen sozialer Aufsteiger:innen, als vertikale Modifikation interpretiert? Es ist sowohl das Abstellen darauf, dass man im „Notfall Bürgermeister“ werden

könne, als auch eine später in der Stegreiferzählung gemachte Bemerkung, dass er in der Politik „sicher sehr anständig Karriere gemacht hätte“ und jetzt „bei aller Bescheidenheit, jetzt, keine Ahnung, irgendwo Minister“ gewesen wäre, aus der diese horizontale Modifikation abgeleitet wird. Sozialstrukturell werden also hohe Berufspositionen anderer Felder genannt, die biografisch anvisiert oder als erreichbar angesehen worden seien, dann aber zugunsten der Wissenschaftslaufbahn verworfen wurden.

Signifikante Andere

Signifikante Andere, beispielsweise Peers, finden mit Blick auf die Statuspassage der Promotion und des Postdoktorats nur selten und eher beiläufig Erwähnung. Reproduktionsfälle stellen sie nicht in einen Begründungszusammenhang für den Übergang in ihr Postdoktorat, wie es mitunter bei den Aufsteiger:innen der Fall war. In den seltenen Erwähnungen wird sogar eher ihr berufsbiografisches Ablenkungspotenzial hervorgehoben. Um auf ein Beispiel hinzuweisen, sei der Nachfrageteil mit einer Juraprofessorin zitiert. Er folgt auf die Frage des Interviewers nach ihrer Abfolge von Promotion und Referendariat. Sie bestätigt, dass sie erst die Promotion abschloss und dann ihr Referendariat anschloss und argumentiert, dass man sich erstens mit der Promotion mehr beeile, wenn das Referendariat noch folge. Mit ihrem zweiten Argument setzt das Zitat ein:

„Zweitens, wenn Sie, auch das alles nur Erfahrungssache, wenn Sie Jurastudium erst und dann kommt das Referendariat und dann wollen sie promovieren, dann sind sie in einem Freundeskreis drinnen, der mit Ihnen zusammen Referendariat gemacht. Alle ihre Kumpels werden Anwälte, werden Richter und so weiter und so fort, verdienen Geld wie Hulle. Ja und sie, kleines- halbe Stelle an der Uni (5s) Da habe ich genug Leute erlebt, die denn das irgendwie, ja.“ (Q, sR, RW)

Q führt – zwar in argumentativ-abstrahierender Distanzierung, aber durch den Verweis auf eigene Erfahrungsbestände („nur Erfahrungssache“, „habe ich genug Leute erlebt“) – außerwissenschaftlich tätige Freunde in diesem Ausschnitt als potenzielle berufsbiografische Ablenkung ein. Der durch sie lebenspraktisch vorgeführte höhere Verdienst („Geld wie Hulle“) könne dazu führen, dass man die Promotion nicht fortführe. Zwar geht es an dieser Stelle noch nicht um den Wechsel ins Postdoktorat, das grundsätzliche Ablenkungspotenzial hoher ökonomischer Verdienste außerhalb der wissenschaftlichen Tätigkeit – bei zumeist höherer berufsbiografischer Sicherheit – ließe sich aber über die Promotionsaufnahme hinaus verlängern. Festzuhalten bleibt indes, dass sich die vorliegenden Reproduktionsfälle in ihren Stegreiferzählungen zu dieser Statuspassage kaum auf signifikante Andere beziehen und diese schon gar nicht als Gründe für ihr Verfolgen einer Wissenschaftskarriere anführen.

4.6.3 Der Übergang in die Postdoc-Phase

Auch für die sozialstrukturellen Reproduktionsfälle werden – erneut in vergleichender Perspektive – die Begründungsfiguren des Übergangs in die Postdoc-Phase untersucht. Für die sozialen Aufsteiger:innen wurden vier für den Wechsel ins Postdoktorat typischerweise im- oder explizit angeführte Begründungsfiguren rekonstruiert. Bei den derart rekonstruierten Begründungsfiguren bezog sich die erste auf die berufliche Tätigkeit selbst und dort entweder auf die inhaltliche Dimension der Promotion, d.h. eine vertiefende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Gegenstand oder aber die Abgrenzung zu anderen beruflichen Möglichkeiten wie auch die Arbeitsmarktsituation. Dabei wurde, zweitens und als eigene Begründungsfigur, besonders der im juristischen Referendariat erlebte Praxisschock in unterschiedlichen Dimensionen hervorgehoben (Theorie-Praxis-Dilemma, soziokulturelle Fremdheit). In der dritten Begründungsfigur standen die ökonomischen und vertraglichen Rahmenbedingungen der Postdoktorandenstellen im Vordergrund. Und die vierte Begründungsfigur bezog sich auf das zukünftige Arbeitsumfeld (insbesondere signifikante und autoritative Andere).

Mit Blick auf die Reproduktionsfälle lassen sich dabei sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen rekonstruieren. Auch von ihnen wird das Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten und der Raum beruflicher Möglichkeiten hervorgehoben, gleichwohl sich die Dimension des Praxisschocks anhand des Materials nicht rekonstruieren lässt. Ein solcher Praxisschock ließe sich nur für die Jurist:innen ausmachen, da die interviewten Erziehungswissenschaftler:innen – anders als bei den Aufsteiger:innen – keine außerwissenschaftliche Tätigkeit ausübten. Statt des Praxisschocks aber werden für das Ausloten des beruflichen Möglichkeitsraum die Eltern als biografische Berater und/oder Vergleichshorizonte angeführt und das Verfolgen einer Wissenschaftskarriere als Möglichkeit einer biografischen Individuierung verstanden. Wurden von den Reproduktionsfällen die Fragen ökonomischer Sicherheit während des Übergangs in die Promotionsphase weitgehend ausgeblendet, so finden sie für den Übergang ins Postdoktorat zumindest implizit eine stärkere Erwähnung. Eine über das zukünftige Arbeitsumfeld angelegte Begründungsfigur indes ist unter den Reproduktionsfällen auch eher selten. Im Folgenden werden die Begründungsfiguren miteinander verglichen.

Berufliche Tätigkeit

Für den Übergang ins Postdoktorat – wie bereits für die Promotionsaufnahme – findet sich bei den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen eine über die berufliche Tätigkeit angelegte Begründungsfigur. Dabei ließe sich unterscheiden zwischen erstens dem wissenschaftlichen Arbeiten als erwünschter beruflicher Tätigkeit und zweitens, und in Relationalität, dem wahrgenommenen

beruflichen Möglichkeitsraum. Während mit dem sogenannten Praxisschock ein Spezifikum der Erzählungen der Aufstiegsfälle hervorgehoben wurde, lässt sich hier einer der Reproduktionsfälle herausstellen. Dies betrifft mit Blick auf die berufliche Orientierung die eigenen Eltern als berufliche Berater:innen und/oder Vergleichshorizont, vor dessen Hintergrund der berufliche Möglichkeitsraum beurteilt wird.

Wie bereits für die Aufstiegsfälle festgehalten unterscheiden sich die Begründungsfiguren beim Übergang ins Postdoktorat über eine während der Promotionsphase erworbene Praxiserfahrung wissenschaftlichen Arbeitens. Zwar hat der Großteil der interviewten Reproduktionsfälle bereits als studentische oder wissenschaftliche Hilfskraft gearbeitet, davon zu unterscheiden indes sind die eigenen Lehr- oder Forschungstätigkeiten während der Promotionsphase. Exemplarisch dafür wird auf die Stegreiferzählung einer Juristin verwiesen:

„Weil ich in der Promotionszeit gemerkt hatte, dass Prof wahrscheinlich das Richtige ist. Zum einen hat mir die Dissertation sehr viel Spaß gemacht, das wissenschaftliche, vertiefte Arbeiten, die intellektuelle Herausforderung, sich einem komplexen Thema über längeren Zeitraum zu widmen und **wirklich** bis in alle Tiefen zu durchdenken und ein Ergebnis und eine neue Erforschungsleistung hervorzubringen, hat mir wahnsinnig viel Spaß gemacht. Und ich hatte als Assistentin natürlich auch Lehrverpflichtung und **das** hat mir einen unglaublichen Spaß gemacht, also Lehre und Forschung.“ (Q, sR, RW)

An das Zitat anschließend folgt eine längere Erzählung, in der eine biografische Kontinuität der Freude am Lehren gezeichnet wird, die sie als Nachhilfelehrerin und in der Theater-AG erfahren habe. Diese Tätigkeiten stellt Q mit der Lehre und vor allem den Vorlesungen in einen Zusammenhang: Die Freude an Lehre und Forschung als Professorin führt sie als Begründungsfiguren für einen Wechsel ins Postdoktorat an. Hier ist es keine relationale Verortung im beruflichen Möglichkeitsraum, sondern eine absolute.

Es finden sich aber auch solche relationalen Begründungsfiguren in den Stegreiferzählungen, etwa in der eines Juristen, bei dem es heißt:

„Ja nun. So landete ich dann plötzlich vor der vor der Frage mich habilitieren zu sollen und es hatte sich eigentlich auch keine alternativ **attraktivere** Perspektive mehr eingestellt in der Zwischenzeit [...] Anwalt werden war eigentlich nur die zweitbeste Option. An der Universität war es schön, es war immer warm, es gab was zu essen, es waren immer sehr interessante Leute, viele Anregungen und ich hatte auch immer genügend Ideen.“ (M, sR, EW)

In solchen relationalen Verortungen steht nicht ausschließlich die Begründung über den akademischen Beruf im Vordergrund, sondern es wird auch Bezug

genommen auf andere berufliche Möglichkeiten, hier die Anwaltstätigkeit. Verglichen wird die Wissenschaftslaufbahn explizit nicht nur mit dem Anwaltsberuf, sondern auch etwaigen „attraktiven Perspektiven“, von denen keine ausgemacht werden. Anders als im vorherigen Zitat wird die Attraktivität der Universitätslaufbahn in mitunter ironischer Perspektive charakterisiert („es war immer warm, es gab was zu essen“). Beides aber sind letztlich Begründungsfiguren, die den Wechsel ins Postdoktorat über die berufliche Tätigkeit begründen.

Die Eltern als berufliche Berater:innen und/oder Vergleichsfolie

Mit Blick auf den beruflichen Möglichkeitsraum lässt sich ein Spezifikum der Reproduktionsfälle ausmachen, das darin besteht, dass die eigenen Eltern als berufliche Berater:innen und Vergleichsfolie herangezogen werden. Dies ist insofern ein Spezifikum der Reproduktionsfälle, als die Eltern sozialer Aufsteiger:innen – ausgehend von qualifikationsäquivalenten Tätigkeiten – weder als berufliche Berater:innen fungieren, denn dafür fehlen ihnen entsprechende Berufskennnisse, noch als Vergleichsfolie dienen könnten.

Dem nun zitierten Ausschnitt aus der Stegreiferzählung eines Professors geht eine Erzählung über Konkurrenz narrative in seinem geburtenstarken Jahrgang voraus. Dabei allerdings hebt er sein Grundvertrauen hervor und distanziert sich – im Kontrast zu anderen seines Jahrgangs – von einer Angst vor Konkurrenz. Daran anschließend findet sich der folgende Interviewabschnitt, in dem es auch um die Eltern als berufliche Vergleichsfolie geht:

„Und ich hatte Menschen, die mich begleiteten, die mir auch keine Angst vermittelten. Meine Mutter ist ja selber Hochschullehrerin, mein Vater war Politiker.

Der **hielt** von der Wissenschaft wenig und sagte eigentlich immer: ‚Die reden nur und tun nichts. Man muss was tun und nicht nur reden.‘ Ich kriegte also von meinem Elternhaus eine ambivalente Grundorientierung mit. Auf der einen Seite die wissenschaftliche Mutter, auf der anderen Seite der handelnde politische Vater. Also es war auch nicht so, dass ich durch die ho- die familiäre Orientierung irgendwie eine **Tendenz** zur Wissenschaft bekommen habe. Ich kannte das Milieu natürlich, das ging ja bei uns zuhause auch ein und aus. Ich **wusste**, wie verrückt Professoren sind, die waren ja per Abendeinladungen- Die habe ich ja als Schüler in der ganzen Bandbreite auch ihres Narzissmus und ihrer Darstellungsbedürfnisse erlebt. Die wurden von meinen Eltern auch, natürlich nicht in deren Beisein, charakterisiert und teilweise verspottet, als überoriginell oder zu langweilig, wurde auch immer drauf Wert gelegt, es müsste jetzt auch ein anderer Langweiliger eingeladen werden /(lacht)/. Aber so ganz alleine sei der nicht zuträglich, jetzt müssen wir noch irgendwie komponieren. Also, ich hatte von daher schon eine ganze Reihe von Wissenschaftlern erlebt, aber wie gesagt es gab auch dieses ganz andere Milieu, das politische Milieu mit doch einer anschaulichen Vermittlung der politischen Kompromisszwänge, Notwendigkeiten, immer wieder

neu gewählt zu werden und sich durchzusetzen, um Zustimmung zu werben, auch sozusagen die Fragilität einer politischen Existenz, die ja immer nur in Legislaturperioden denken kann. Ja. Nun, so landete ich dann plötzlich vor der vor der Frage, mich habilitieren zu sollen.“ (sR, EW)

Im zitierten Ausschnitt findet ein Rückbezug auf die Frage berufsbiografischer Ängste statt. Diese Frage steht im Zusammenhang mit der angesprochenen Konkurrenz des geburtenstarken Jahrgangs. Der Interviewte betont, dass die Menschen, die ihn begleitet, ihm keine Angst vermittelt hätten und verweist dann auf seine Eltern und ihre Berufsbiografien. Seine Eltern, die Mutter Hochschullehrerin, der Vater Politiker, wie auch ihr soziales Nahfeld lassen sich als beruflicher Vergleichshorizont begreifen. Nun ist es nicht nur die von ihm betonte ambivalente Haltung zur Wissenschaftskarriere, die aus der kritischen Haltung des Vaters gegenüber der tatenlosen Wissenschaft gespeist wird und „der wissenschaftlichen Mutter“ gegenübersteht. Auch beschreibt er die sozialen Berührungspunkte, die aus dem regelmäßigen familiären Kontakt mit einem professoralen Milieu entstanden und von ihm durchaus auch kritisch gerahmt werden („Narzissmus“, „Darstellungsbedürfnisse“). Diese Ausführungen wiederum werden in kritischer Perspektive der politischen Laufbahn gegenübergestellt, mit deren „politischen Kompromisszwängen“ und der „Fragilität einer politischen Existenz“. Insofern dienen nicht nur die eigenen Eltern, sondern auch deren soziales Nahfeld als Vergleichshorizont berufsbiografischer Entscheidungen – hier am Übergang zum Postdoktorat vor dem Hintergrund der Frage der Habilitation.

Wissenschaftskarriere als biografische Individualisierung

Dem Vergleich mit der Berufsbiografie der Eltern als positivem Fluchtpunkt, wenngleich sich dies im vorherigen Beispiel durchaus durch Ambivalenzen auszeichnete, ließe sich eine biografische Individualisierung von der Herkunftsfamilie gegenüberstellen. Was ist damit gemeint? Als gesellschaftliche Individualisierung lässt sich mit Beck ein Prozess verstehen, bei dem „[k]ollektive und gruppenspezifische Sinnquellen (z. B. Klassenbewusstsein, Fortschrittsglauben) der industriegesellschaftlichen Kultur, die noch weit bis ins 20. Jahrhundert hinein die westlichen Demokratie- und Wirtschaftsgesellschaften gestützt haben, [...] aufgezehrt, aufgelöst, entzaubert“ (Beck 1995, S. 185) werden. Die Menschen würden „aus lebensweltlichen Klassenzusammenhängen herausgelöst und zur Beschaffung ihres Lebensunterhalts verstärkt auf sich selbst verwiesen“ (Beck 1986, S. 131) werden. Solche gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse würden also dazu führen, dass traditionelle Bindungen abgeschwächt oder aufgelöst und Individuen als Handlungszentren gestärkt werden.

Dass biografische Schemata klassenspezifisch strukturiert sind und „lebensweltliche Klassenzusammenhänge“ keinesfalls verschwinden, dafür wurde

wiederholt argumentiert. Als biografische Individualisierung wird an dieser Stelle eine postdoktorale Individualisierung beschrieben. So wurde, mit Blick auf die Promotion sozialstruktureller Reproduktionsfälle, die Begründungsfigur der Traditionspromotion rekonstruiert, nach der das (juristische) Promovieren ein Teil familiärer biografischer Schemata ist. Postdoktorale Individualisierung meint an dieser Stelle und mit Bezug auf biografische Schemata in sozialstruktureller Hinsicht keine vertikale, sondern eine horizontale Individualisierung. Dabei geht es um eine Individualisierung durch einen Berufsfeldwechsel. Dies wird am Beispiel eines Juristen veranschaulicht. Im Nachfrageteil begründet der Biograf seinen akademischen Karriereweg über zwei Motive. Als ersten Grund nennt er, dass er „nicht so geldgesteuert“ sei, dann fährt er folgendermaßen fort:²²⁶

„Und zweitens wollte ich nicht immer der kleine (Nachname) sein. Also dann ist man dieser berühmte **Namen**sträger, das fand ich auch, das war auch ein Grund für die Wissenschaft. Einmal gegen die Anwaltskanzlei, weil mein Onkel eben einen bedeutenden Namen hatte, (1s) und dann wäre ich in der Anwaltsszene der kleine (Nachname) gewesen und in der Politik auch ein bisschen. Ich wäre der Sohn meines Vaters, nur noch schlimmer, der Enkel meines Großvaters gewesen (1s). Und in der Wissenschaft bin ich ich und nicht der Sohn von, der Enkel von, der Neffe von.“
(RW, sR)

Der Biograf also führt als einen Grund für das Einschlagen seiner Wissenschaftslaufbahn die Abgrenzung von anderen Familienmitgliedern an. Sowohl als Politiker wie auch als Anwalt wäre er als „berühmter Namensträger“ mit ebenjenen Familienmitgliedern verglichen worden. Der Berufsfeldwechsel indes ermöglichte ihm, wie er anführt, eine Anerkennung der eigenen Person unabhängig von der familiären Herkunft und möglicherweise negativ ausfallenden Vergleichen mit Familienmitgliedern („der kleine (Nachname)“). Über den Berufsfeldwechsel also findet eine Individualisierung der eigenen Person statt, nach der der Biograf sich nicht mehr als Sohn, Enkel oder Neffe *von* verstehen müsse, sondern in seiner eigenen Individualität wahrgenommen würde – „und in der Wissenschaft bin ich ich.“

Ökonomische Sicherheit

Den ökonomischen Rahmenbedingungen wird von den Reproduktionsfällen beim Übergang ins Postdoktorat teilweise durchaus biografische Bedeutung

226 An dieser und späterer Stelle habe ich mich aus Anonymisierungsgründen gegen die Verwendung der Kürzel entschieden und auf die disziplinäre Zugehörigkeit und soziale Herkunft beschränkt.

zugeschrieben, womit eine Differenz zum Übergang in die Promotion markiert ist. Dass dem so ist, ließe sich mit der partiellen ökonomischen Verselbstständigung von der Herkunftsfamilie begründen. Noch die Promotion wird, insbesondere unter den Reproduktionsfällen der Rechtswissenschaft, deren Promotionen schon vor Beginn des Abschlusses zum Volljuristen oder zur Volljuristin begonnen werden, als Teil der Ausbildungsphase begriffen, bei der die Eltern finanziell unterstützen. Dass diese familiären Unterstützungsleistungen ein durchaus typisches Muster zur Finanzierung juristischer Promotionen darstellen, darauf verweisen auch Schultz et al. (2018b, S. 302).

Auch wenn diese ökonomischen Rahmenbedingungen mitunter angesprochen werden, so lässt sich keine entsprechende Sicherheitsorientierung rekonstruieren, aber dennoch eine Problematisierung von Finanzierungsfragen. Dies ließe sich auch mit den Differenzen der berufsbiografischen Verläufe begründen, da eben jene die materiellen Rahmenbedingungen aufgreifen, die ihren Wechsel ins Postdoktorat nicht auf Lehrstuhlstellen, sondern mit verschiedenen Stipendien vollziehen. Solche Stipendien aber haben in der Regel kürzere Laufzeiten als die Beschäftigung auf Lehrstuhlstellen.

Ein als Reproduktionsfall klassifizierter Jurist behandelt in seiner Stegreifzählung auch die Frage der Finanzierung seiner Habilitation. Nachdem er von seiner Auslandspromotion berichtet, fährt er mit Überlegungen zu seiner beruflichen Zukunft fort:

„Und in dem Zusammenhang stellte sich dann natürlich schon die Frage, also macht man das nur einfach so, weil's jetzt ein intellektuelles Bedürfnis ist, oder kann man das dann irgendwie auch professionell verwerten. Will sagen: ‚Läuft das dann auf eine Habilitation hinaus?‘ Mein Doktorvater war aber inzwischen emeritiert, war also niemand, der auch Stellen zu vergeben hatte. Er war ein einflussreicher Mann, hohes Ansehen, aber er konnte mich nur mittelbar fördern in dieser unmittelbaren Zeit, denn er selber hatte keine Professur mehr, ja. Also ich hing insofern, was die materiellen Bedingungen anging, von anderen ab, ja. Im Wesentlichen von Stipendiengebern. Alternativ auch von anderen Professoren, die mir vielleicht an- mit ihren Ressourcen an ihren Lehrstühlen und (Unterschluß gewährten) und mir ihre Ressourcen hätten zuteilwerden lassen.“ (M, sA, RW)

Auch M thematisiert an dieser Stelle, an der er auf seine Karriereentscheidung nach Abschluss der Promotion eingeht, die materielle Basis der akademischen Laufbahn und vor allem die Relevanz von akademischen Lehrern. Sein mittlerweile emeritierter Doktorvater habe ihn nicht mehr unmittelbar unterstützen können, etwa über eine Mitarbeiterstelle, sodass er auf andere Mittel angewiesen gewesen sei. In seinem Fall finanzierte er die Habilitation über Stipendien.

Insofern lässt sich eine generelle finanzielle Abhängigkeit von Career-Gatekeepern ausmachen, ein Spezifikum des deutschen Lehrstuhlprinzips, bei dem

wissenschaftliche Mitarbeiter:innen von den Einstellungs- und Weiterbeschäftigungsentscheidungen der Lehrstuhlinhaber:innen abhängig sind. In diesem traditionellen „Meister-Schüler-Modell“ (Hüther und Krücken 2011, S. 317) sind (Weiter-)Beschäftigung und Weiterqualifikation wesentlich von der Unterstützung durch Professor:innen abhängig. Ausnahmen von dieser unmittelbaren Abhängigkeit stellen Stipendien dar, deren Anteil aber gegenüber wissenschaftlichen Mitarbeiter:innenstellen gering ist.²²⁷ Aber auch über solche Stipendien entscheiden zumeist Professor:innen mit.

Allerdings unterscheiden sich die vorliegenden Stegreiferzählungen der Reproduktionsfälle insofern von den Aufsteiger:innen, als Fragen der Rahmenbedingungen (Stelle oder Stipendium) zwar Erwähnung finden, die Vertragslaufzeiten oder der Stellenumfang aber weder genannt noch – mit Blick auf die Karriereentscheidung – als sonderlich relevant markiert werden. Das wiederum kontrastiert mit den Aufsteiger:innen, die der ökonomischen Sicherheit typischerweise große Wichtigkeit beimessen.

Arbeitsumfeld

Das Arbeitsumfeld selbst lässt sich kaum als Begründungsfigur wissenschaftlicher Karrieren rekonstruieren. Dass ein solches bei den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen kaum Erwähnung findet, ließe sich auch über deren Promotionsformen begründen. Promoviert wurde, vor allem von den interviewten Jurist:innen, auf Stipendienstellen. Gleichwohl werden mitunter auch autoritative Andere, weniger aber das Arbeitsumfeld hervorgehoben. Insofern ist dies ein Aspekt, der, auch im Vergleich zu den sozialen Aufsteiger:innen, kaum erwähnt wird.

4.7 Vom Postdoktorat zur Lebenszeitprofessur

Richtet man den Fokus auf die Statuspassage des Postdoktorats, dann zeigt sich in den Stegreiferzählungen, dass die Biograf:innen für diese Qualifizierungsphase ganz wesentlich auf hochschulische Strukturen eingehen und dies unabhängig von der Klassenherkunft. Für beide Gruppen sind strukturelle Momente der vor allem universitären Hochschullaufbahn eine wesentliche Bezugsebene. Dies markiert, insbesondere bei den sozialstrukturellen Reproduktionsfällen, einen zentralen Unterschied zu den vorherigen Statuspassagen. Insofern, dies

²²⁷ Kauhaus et al. (2018) beziffern in ihrer „Jenaer Post-Doc-Studie“ den Anteil der Postdoktorand:innen, die als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen tätig sind, auf 85 %, und den Anteil derjenigen, die sich über Stipendien finanzieren, auf lediglich 3 %.

veranschaulicht Tabelle 12 schematisch, finden sich an dieser Stelle kaum klassenspezifische Differenzen.

Tabelle 12: Struktureller Aufbau der autobiografischen Stegreiferzählung für das Postdoktorat

Aufstiegsfälle	Reproduktionsfälle
Postdoktorale Qualifizierungswege (Habilitation, Juniorprofessur)	Postdoktorale Qualifizierungswege (Habilitation, Juniorprofessur, Nachwuchsgruppenleitung)

Was allerdings unter dem Begriff des Postdoktorats subsumiert wird, ist im vorliegenden Material vielfältig. Diese Vielfalt lässt sich zum einen über Stellenwechsel während des Postdoktorats und zum anderen über die unterschiedlichen Geburtskohorten begründen, die das Material abdeckt. Auf wesentliche Reformen hochschulischer Stellenstrukturen wurde bereits im zweiten Kapitel hingewiesen. Dies betrifft insbesondere die Einführung alternativer Qualifizierungspfade (Junior- und Tenure-Track-Professur, Nachwuchsgruppenleitung). Die damit einhergehende Ausdifferenzierung von Qualifizierungspfaden findet ihren Niederschlag bedingt auch im vorliegenden Material. Bedingt deswegen, weil die 2017 eingeführte Tenure-Track-Professur jüngeren Datums ist. Keine:r der interviewten Professor:innen hatte eine solche Professur inne. Auch mit Blick auf die neueren Qualifizierungspfade zeigen sich allerdings Fächerspezifika.

Bei den Rechtswissenschaftler:innen hat sich die Juniorprofessur als Alternative zur Habilitation kaum durchgesetzt (Zimmer 2018, S. 107–109; Schultz et al. 2018b; Pünder 2022). Zwar waren von den jüngeren Interviewten einige durchaus als Juniorprofessor:innen beschäftigt. Die Rechtswissenschaftler:innen unter den Juniorprofessor:innen indes habilitierten sich neben der Juniorprofessur. So gilt, auch bei den von mir interviewten Jurist:innen, die Habilitation als „zweites Buch“ in der Rechtswissenschaft „unverändert [als] ein Muss für das Fortkommen auf dem wissenschaftlichen Karriereweg“ (Schultz et al. 2018b, S. 475).²²⁸ Bei den interviewten Erziehungswissenschaftler:innen hingegen verhält es sich anders. Diejenigen, die eine Juniorprofessur oder Nachwuchsgruppenleitung innehatten, habilitieren sich nicht zusätzlich. Allerdings wird sich auch in den Erziehungswissenschaften der „Ersatzbedarf“ (siehe unten) an Professor:innen in den kommenden Jahren aufgrund der relativ niedrigen Anzahl an Stellen nicht lediglich über Juniorprofessor:innen decken lassen, sodass die Habilitation

228 Auch nach Zimmer (2018) ist die Habilitation in den Rechts- und Geisteswissenschaften die „orthodoxe Strategie“. Für diese Fächergruppe liege der Anteil der Habilitierten oder an der Habilitation arbeitenden mit 28,1% etwa doppelt so hoch wie in den restlichen Fächergruppen mit 14,3%. Darüber hinaus erhöht die Habilitation in dieser Fächergruppe – anders als in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften – die Chance, von einer Juniorprofessur auf eine Lebenszeitprofessur berufen zu werden (Zimmer 2018, S. 298–299).

zumindest mittelfristig ein wichtiger Qualifizierungspfad bleiben wird (Gerecht et al. 2020, S. 119; Martini 2020).

Zwar dominiert im Material die formale Qualifikation der Habilitation. Es finden sich aber sowohl ehemalige Habilitand:innen, Juniorprofessor:innen und Nachwuchsgruppenleiter:innen als auch Professor:innen, die ohne abgeschlossene Habilitation und, basierend auf einer Änderung des Hochschulrahmengesetzes von 1976, aufgrund von „habilitationsäquivalenten Leistungen“ berufen wurden. Diese Berufungen über habilitationsäquivalente Leistungen, die nicht an Stellenstrukturen wie die Juniorprofessur oder Nachwuchsgruppenleitung gebunden waren, findet sich ausschließlich bei älteren Professor:innen, allerdings in beiden Disziplinen. Unter ihnen, auch dies eine Besonderheit der älteren Kohorten des Materials, waren einige zeitweise mit unbefristeten Verträgen etwa als akademische Räte beschäftigt. Derlei unbefristete Beschäftigungsverhältnisse finden sich weder in den mittleren noch den jüngeren Kohorten des Materials.²²⁹

Hinsichtlich der Statuspassagen und -übergänge des Studiums, der Promotion und des Postdokorats nehmen die Biograf:innen selten und zumeist implizit Bezug auf strukturelle Momente. Dies ändert sich mit Blick auf die Phase des Postdokorats und insbesondere die Berufung auf eine Lebenszeitprofessur – und zwar in zweierlei Richtungen. Auf der einen Seite werden *Gelegenheitsstrukturen* hervorgehoben. Vor allem aber stehen *strukturelle Barrieren* im Vordergrund. Im Vergleich der Stegreiferzählungen von sozialstrukturellen Aufstiegs- wie auch Reproduktionsfällen beider Disziplinen zeigt sich für die Statuspassage des Postdokorats, dass ein gemeinsamer Bezugsrahmen in der strukturellen Dimension akademischer Karrieren besteht. Wie aber lässt sich diese Akzentuierung der Stegreiferzählungen begründen? Bevor ich eine Erklärung dafür anbiete, unterscheide ich für solche strukturellen Momente zwischen Gelegenheitsstrukturen und strukturellen Barrieren.

Unter Gelegenheitsstrukturen sollen in Anschluss an Tarrow (1991) soziale Öffnungs- und damit einhergehende Mobilisierungsprozesse bezeichnet werden,

229 Die Diskussion um einen Ausbau von Mittelbaupositionen zur Unterstützung von Forschungs- und Lehraufgaben wurde in den 1960er Jahren intensiver geführt, insbesondere mit der Hochschulexpansion und steigenden Studierendenzahl zusammenhängend. Dauerstellen wurden sowohl als beamtete Positionen (akademische Räte) wie auch in Angestelltenverhältnissen eingeführt. Mit dem Hochschulrahmengesetz in 1976 wurden dann dauerhafte Stellen unterhalb der Professur eingeführt und damit eine nicht-professorale Wissenschaftslaufbahn institutionalisiert (Enders 1996, S. 98–101). Nach dem Ausbau unbefristeter Mittelbaustellen in den 1960er Jahren allerdings, so argumentiert Enders, stagnierte deren Anzahl in den 1970er und 1980er Jahren. Für die 1980er Jahre geht er auf konkrete Zahlen ein. Zwar wuchs insgesamt das wissenschaftliche Personal an Universitäten in den 1980er Jahren durchaus an, um 28 % von 1980 bis 1990. Allerdings zu Ungunsten der dauerhaft Beschäftigten. Noch 1980 lag das Verhältnis von dauerhaft Beschäftigten zu auf Zeit Beschäftigten bei 1:1. Bis 1990 verschob es sich auf 1:1,5 (Enders 1996, S. 107–112).

die sich hinsichtlich von Bildungs- und Aufstiegschancen als „strukturelle und zeitgeistige Ermutigungsparameter“ verstehen lassen, die „Aufstiegsprozesse anstoßen, begleiten oder gar erst ermöglichen“ (Böning et al. 2021, S. 188). In der bisherigen Darstellung fanden sich Bezugnahmen auf strukturelle Bedingungen bisher vornehmlich bei den Aufsteiger:innen und dort für strukturelle Gelegenheiten. Dabei waren es Reformen des Bildungssystems auf Ebene der Schule und des Hochschulzugangs, die in den Blick gerieten. Genannt wurde etwa die Gründung von Kollegs und Fachhochschulen, die Veränderung institutioneller Zugangsvoraussetzung, z. B. durch die Aufwertung beruflicher Ausbildungsabschlüsse oder die Reformen von Studienfinanzierungsmöglichkeiten. Damit aber sind vor allem Gelegenheitsstrukturen früher biografischer Statuspassagen angesprochen. Nur selten wird das Studium, die Promotion oder die Postdoc-Phase vor dem Hintergrund struktureller Bedingungen dargestellt. Wie aber ließe sich begründen, dass auf strukturelle Gelegenheiten oder auch Barrieren hinsichtlich der Statuspassagen und -übergänge des Studiums, der Promotion und des Postdoktorats vergleichsweise selten und implizit Bezug genommen wird, ihnen für die das späte Postdoktorat und insbesondere die Erstberufung aber wesentliche Bedeutung zugeschrieben wird?

Instruktiv erscheinen an dieser Stelle die Ergebnisse einer Interviewstudie von Lenger et al. (2017).²³⁰ In den rekonstruierten Interviews – darin ähneln deren Ergebnisse dieser Untersuchung – sind die Erzählungen deutlich strukturiert anhand definierter Karriereschritte: dem Studium, der Promotion, einer Postdoc-Phase und der Berufung. Bezüglich dieser Karriereschritte aber würden sich die Interviewten durch „Handlungsaktivitäten in der frühen Studien- und Promotionsphase sowie in der an die Entfristung anschließende Professur“ auszeichnen, wohingegen die Postdoc-Phase „durchgängig als Verengung oder Fehlen von Handlungsmacht konstruiert“ würde (Lenger et al. 2017, S. 83). Die Autor:innen begründen dies über die Struktur des deutschen Hochschulsystems mit ihrer „systemimmanenten Verknappung der Stellen auf dem Weg zur Professur“ (Lenger et al. 2017, S. 83).

Anhand des vorliegenden Materials ließe sich zwar für die Statuspassage des Postdoktorats keineswegs von einer solchen durchgängigen Verengung von Handlungsmacht sprechen. Betrachtet man allerdings die Berufung auf eine Professur, also den *Anschluss* an die Postdoc-Phase, dann findet sich eine solche, und zwar schwerwiegende, Verengung von Handlungsmacht. Dass an dieser Stelle strukturelle Entwicklungen im Vordergrund stehen, ob nun als Gelegenheiten oder Barrieren, ließe sich begreifen als Reaktion auf die durch die Wissenschaftslaufbahn strukturell eingeschränkten Handlungsspielräume. So wird weder die

230 Die Autor:innen haben mittels leitfadengestützter, problemzentrierter Interviews 32 Universitätsprofessor:innen unterschiedlicher Disziplinen zu sechs Themenkomplexen befragt und sechs der Interviews tiefergehend ausgewertet.

Ausschreibung von offenen Stellen noch der Erfolg in Berufungsverfahren erfahren als in der eigenen Macht stehend. Stattdessen ist es das strukturelle Moment der deutschen Universitätskarriere („Flaschenhalskarriere“, „Up or Out“ (Fitzenberger und Schulze 2014), „Winner-Take-All-Markt“ (Rogge 2015)), aus dem eine hohe Zufälligkeit und geringe biografische Planbarkeit resultiert und aufgrund dessen bei der an das Postdoktorat anschließenden Berufung stärker auf gesellschaftliche Strukturen oder Glück²³¹ abgestellt wird.

Im Weiteren soll zwischen gesellschaftlichen *strukturellen Gelegenheiten* auf der einen und gesellschaftlichen *strukturellen Barrieren* auf der anderen Seite unterschieden werden. Sie stehen im Folgenden im Vordergrund der Analyse. Dabei wiederum lassen sich *fächerübergreifende* von *fachspezifischen* strukturellen Gelegenheiten oder Barrieren unterscheiden.

Zwei größere strukturelle Momente werden aufgegriffen, die sowohl die Rechts- als auch die Erziehungswissenschaften betreffen: auf der einen Seite die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre und auf der anderen Seite die deutsche Vereinigung. Beide strukturellen Entwicklungen treffen sowohl die Rechts- als auch die Erziehungswissenschaft. Mit der Bildungsexpansion geht zeitweilig ein enormer Ausbau der Professor:innenschaft einher. Es entsteht auf Seite der Professuren ein großer Zusatzbedarf, wodurch sich die Arbeitsmarktsituation für entsprechend Qualifizierte verändert. Zugleich bedeutet eine daraus resultierende vergleichsweise junge Altersstruktur der Professor:innen, dass der Ersatzbedarf kommender Jahre vorerst niedriger ausfällt (siehe zur Altersstruktur Lundgreen 2009, S. 139), da die Stellen erst einmal besetzt sind. Gleichzeitig

231 Zum Topos des Glücks in Berufsbiografien siehe etwa den Aufsatz „Vom Glück der Berufung“ von Caroline Richter (2017). Die Charakterisierung der deutschen Wissenschaftslaufbahn als zufallsbestimmt hat eine über hundertjährige Tradition und äußert sich etwa in der bekannten Weber'schen Beschreibung als Glücksspiel: „Ob es einem solchen Privatdozenten, vollends einem Assistenten, jemals gelingt, in die Stellung eines vollen Ordinarius und gar eines Institutsvorstandes einzurücken, ist eine Angelegenheit, die einfach Hazard ist. Gewiß: nicht nur der Zufall herrscht, aber er herrscht doch in ungewöhnlich hohem Grade. Ich kenne kaum eine Laufbahn auf Erden, wo er eine solche Rolle spielt“ (Weber 2002b, S. 477). Im gleichen Aufsatz greift Weber übrigens auch eine klassenspezifische Dimension der Wissenschaftskarriere auf, wenn er auf die ungleichen biografischen Risiken eingeht. So heißt es bei ihm: „Denn es ist außerordentlich gewagt für einen jungen Gelehrten, der keinerlei Vermögen hat, überhaupt den Bedingungen der akademischen Laufbahn sich auszusetzen“ (Weber 2002b, S. 475). Auch im Lichte der aktuellen Diskussionen und des Primats der Bildungsherkunft erscheint Webers Verweis auf Vermögensungleichheiten spannend. Zur strukturellen Verankerung dieser Zufälligkeit siehe auch den an diese Charakterisierung anschließenden Sammelband „Wissenschaftliche Karriere als Hasard“ (Reuter et al. 2016). Dabei wäre vielleicht der Begriff der „glücklichen Fügung“ treffender, der eine ambivalenter Beziehung zwischen Struktur und Handeln umfasst. So trifft das Glück auf den oder die weitgehend Vorbereiteten, immerhin sind zumeist formale Qualifikationen zu erfüllen. Zum Glück als dritten unabhängigen Faktor zwischen Struktur und Handeln siehe die Überlegungen von Sauder (2020).

stagniert mit dem Ausbau auch der Zusatzbedarf – mitunter werden sogar Stellen abgebaut. Solche Berufungs- und Emeritierungszyklen aber betreffen beide Disziplinen, wenngleich sich der Stellenausbau unterschiedlich entwickelt. Als eine weitere Gemeinsamkeit von Rechts- und Erziehungswissenschaft lassen sich die für westdeutsche Wissenschaftler:innen durch die deutsche Vereinigung geschaffenen oder ausgeschriebenen Stellen anführen – sie sind strukturelle Gelegenheiten für Westdeutsche und strukturelle Barrieren für ostdeutsche Wissenschaftler:innen. Die deutsche Vereinigung führte zur Wiederbesetzung hochschulischer Stellen durch vornehmlich westdeutsche Wissenschaftler:innen, wobei der Personalwechsel in beiden Disziplinen – die als „regimenahe Fächer“ (Schluchter 1996, S. 83) betrachtet wurden – ein sehr hohes Ausmaß erreichte.

Von diesen den beiden Disziplinen gemeinsamen Entwicklungen lassen sich wiederum fächerspezifische Entwicklungen unterscheiden. Anhand des vorliegenden Materials wird insbesondere eingegangen auf die Rezession der Allgemeinen Pädagogik und die Konjunktur der Empirischen Bildungsforschung, eine Entwicklung, die sich unter anderem als Folge der international vergleichenden Schulforschung und hier insbesondere des sogenannten PISA-Schocks verstehen lässt. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich für die Rechtswissenschaft und ihre Fächergruppen nicht ausmachen. Gleichwohl wird auf eine strukturelle Entwicklung der frühen 1970er Jahre eingegangen. Die Reform der juristischen Ausbildung und die Aufnahme sozialwissenschaftlicher Inhalte bedeutete eine kurzfristige Öffnung für „fachfremde“ Wissenschaftler:innen – wenngleich diese Öffnung sehr schnell rückgängig gemacht wurde. Diese beiden innerdisziplinären Entwicklungen werden, neben den übergreifenden hochschulischen Entwicklungen, im Folgenden dargestellt, wobei mit der Bildungsexpansion begonnen wird.

4.7.1 Interdisziplinäre Gelegenheitsstrukturen und strukturelle Barrieren

Bildungsexpansion

Mit der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre einhergehend wurden die Hochschulen massiv ausgebaut und das Personal enorm aufgestockt. Damit aber veränderten sich auch die Arbeitsmarktchancen für wissenschaftliche Mitarbeiter:innen wie auch Professor:innen. Mit Lundgreen (2009) ließe sich hinsichtlich des professoralen Arbeitsmarktes unterscheiden zwischen einem „Ersatzbedarf“ und einem „Zusatzbedarf“. Der „Ersatzbedarf“ ergibt sich aus dem Ausscheiden von Professor:innen aus ihrem Arbeitsverhältnis, sofern die Stellen wiederbesetzt werden. Die Höhe des Ersatzbedarfes steht damit in einem engen Zusammenhang mit der Altersstruktur der Professor:innenschaft. Ein

„Zusatzbedarf“ entsteht dann, wenn zusätzliche Professuren eingerichtet werden. Die Bildungsexpansion führte im Wesentlichen zu zwei Entwicklungen: Der Zusatzbedarf stieg durch einen enormen Ausbau von Professuren an und veränderte durch die Berufungspraxis – es wurden viele junge Professor:innen berufen – die Altersstruktur nachhaltig. Durch die langfristige Besetzung von Professuren mit jungen Personen und den Expansionsstopp aber verschlechterten sich für nachfolgende Kohorten die Arbeitsmarktchancen.

Diese langfristige Entwicklung des Hochschulpersonals zeichnet Lundgreen (2009) nach, wenn auch nur bis Mitte der 2000er-Jahre, sodass sich seine Untersuchung für einen Überblick über langfristige Entwicklungen besonders anbietet. Dabei unterscheidet er hinsichtlich professoraler Stellen wissenschaftlicher Hochschulen²³² drei Wachstumsphasen für seinen Untersuchungszeitraum zwischen 1953 und 2005.²³³ Beginnend mit 1966 differenziert er eine Phase des *rasanten Wachstums* von 1966 bis 1974, in der die Zahl der Professuren von 4.089 auf 14.917 anstieg, eine Phase des *langsamen Wachstums* zwischen 1975 (15.860) bis 1980 (20.311) und schließlich eine Phase der *Stagnation*.²³⁴ Dem Wachstum professoraler Stellen stellt Lundgreen das Wachstum der akademischen Mitarbeiter:innen im gleichen Zeitraum als *stetiges, teils rasantes Wachstum* gegenüber: von 5.838 in 1953 auf 20.406 in 1966 und auf 48.309 bis 1974. Bis 1980 wuchs die Anzahl akademischer Mitarbeiter:innen dann erst auf 53.112 bis hin zu 77.189 in 1991. Durch die deutsche Vereinigung nahm deren Anzahl bis 1992 noch einmal um etwa 20.000 zu und beim letzten Erhebungszeitpunkt in 2005 bemisst Lundgreen deren Anzahl auf insgesamt 117.103 (Lundgreen 2009, S. 187).

Während also die Anzahl an Professuren zuerst rasant, dann langsam wächst und seit den 1980er Jahren tendenziell stagniert, ist für den gesamten Zeitraum ein Wachstum wissenschaftlicher Mitarbeiter:innenstellen zu konstatieren. Eine Entwicklung, die sich seither tendenziell fortschreibt, wie Rogge und Tesch (2016) mit Blick auf eine andere Datengrundlage konstatiert. So sei der sogenannte Mittelbau zwischen 2004 und 2014 um 30 % Prozent gewachsen, die Zahl der Professor:innen lediglich um 7 %. Damit ist der Anteil der Professor:innen am hauptberuflichen wissenschaftlichen Personal stetig gefallen. Noch 1985

232 Als wissenschaftliche Hochschulen versteht der Autor Universitäten, Theologische Hochschulen, Pädagogische und Gesamthochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen. Davon unterscheidet er Fachhochschulen (Lundgreen 2009, S. 29).

233 Die Phase zwischen 1953 und 1966 allerdings blendet er aus. Die Anzahl der Professuren wuchs währenddessen von 2.173 auf 4.089, sodass sich von einem großen Wachstum sprechen ließe.

234 Für diese Stagnationsphase wiederum unterteilt er zwei Phasen: eine erste zwischen 1981 und 1991, in der die Anzahl der Professuren von 20.726 auf 21.392 anstieg, und eine zweite Phase der Stagnation zwischen 1992 und 2005. Diese zweite Phase umfasst mit 23.941 Professuren in 1992 bzw. 23.475 Professuren in 2005 zwar mehr Stellen, der Zuwachs allerdings ist durch die deutsche Vereinigung (siehe unten) bedingt (Lundgreen 2009, 138, 189).

habe er bei 23 % gelegen, 2004 bei 16 % und 2014 bei nur noch 12 % (Rogge und Tesch 2016, S. 361). Insofern steht das kontinuierliche Wachstum wissenschaftlicher Mitarbeiter:innenstellen einer Stagnation beziehungsweise einem geringen Wachstum professoraler Stellen gegenüber.

Nun ist für die Frage nach den strukturellen Gelegenheiten oder Barrieren für Habilitierte oder habilitationsäquivalent Qualifizierte nicht nur der „Zusatzbedarf“, sondern auch der „Ersatzbedarf“ sowie die Konkurrenzsituation auf dem Arbeitsmarkt relevant. Beachtet man die Bedarfe sowie die Anzahl des entsprechend qualifizierten Personals, d. h. Privatdozenten oder entsprechend Qualifizierte, dann lassen sich, zumindest schematisch, die Arbeitsmarktchancen einschätzen.²³⁵ Für das Verhältnis der Zahl jährlich Habilitierter und vakanter Professor:innenstellen finden sich bei Lundgreen Zahlen, die sich als Indizien für solche kohortenspezifische Arbeitsmarktchancen heranziehen lassen, wenngleich sie nur für aggregierte Fachrichtungen (Fächergruppen) ausgewiesen werden.

Diese Fächergruppen entsprechen denen der amtlichen Statistiken und stellen die höchste Aggregationsstufe der Fächersystematik dar, gefolgt von dem Lehr- und Forschungsbereich (z. B. Erziehungs- oder Rechtswissenschaften) als mittlerer und dem Fachgebiet (z. B. Erziehungswissenschaft allgemein oder Empirische Bildungsforschung bzw. Öffentliches Recht oder Bürgerliches Recht) als niedrigster Aggregationsstufe (Statistisches Bundesamt 2020, S. 9). In 2015 wurde diese Fächersystematik überarbeitet. Dabei wurden unter anderem die Erziehungswissenschaften von der Fächergruppe „Sprach- und Kulturwissenschaften“ (nun Geisteswissenschaften) in die Fächergruppe „Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ aufgenommen, wie auch – für den Lehr- und Forschungsbereich Erziehungswissenschaften interessant – die Sonderpädagogik diesem Lehrbereich zugeschlagen wurde.

Mit Blick auf die älteren Daten von Lundgreen allerdings gehören die Erziehungswissenschaften noch zu den Sprach- und Kulturwissenschaften, die Rechtswissenschaft auch hier zur Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Insofern sind leider auch diese Zahlen – wenn man sich für spezifische Disziplinen (hier: Lehr- und Forschungsbereiche) interessiert – unspezifisch, zumal sich bereits für diese Fächergruppen im untersuchten Zeitraum große Differenzen zeigen.²³⁶

235 Dabei wird von einem nationalstaatlich strukturierten Arbeitsmarkt ausgegangen. Ausländische Bewerber:innen wie auch Auslandsbewerbungen finden dabei keine Berücksichtigung. Allerdings ist zum einen der Anteil ausländischer Professor:innen (6,6 % in 2014) noch heute relativ gering, wenn auch steigend, und zum anderen ist deren Anteil in den „sehr national zentrierten Wissenschaftskulturen“ wie der Rechts- und Erziehungswissenschaft mit jeweils 2,1 % besonders gering (Grözinger 2018, S. 239).

236 Jüngere Zahlen lassen sich mit denen von Lundgreen nur bedingt vergleichen. Siehe dazu aber dennoch (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, S. 144–150).

Tabelle 13: Anzahl der jährlichen Habilitierten je verfügbare Professur (1976 bis 2005)

	1976	1982	1988–2005
Fachrichtungen insgesamt:	5,3	3,1	2
Sprach- und Kulturwiss.	4,3	2,4	2
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	11,0	4,0	2

Quelle: Lundgreen (2009, S. 144)

Rekurriert man dennoch, trotz aller fächerspezifischen Ungenauigkeiten, auf die Ebene der Fächergruppen, dann zeigt sich in Tabelle 13 im Untersuchungszeitraum eine besonders ungünstige Arbeitsmarktsituation Mitte der 1970er-Jahre. Diese ungünstige Arbeitsmarktsituation hängt zusammen mit dem Ende des Hochschulausbaus (geringer „Zusatzbedarf“) und einer – damit einhergehenden – besonders jungen Professor:innenschaft (geringer „Ersatzbedarf“). Mitte der 1970er und Anfang der 1980er Jahre allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede für die beiden Fächergruppen: Die Sprach- und Kulturwissenschaften weisen eine günstigere Struktur auf als die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, wobei sich dies mit dem Ende der 1980er Jahre angleicht und auf stabilem Niveau verbleibt.

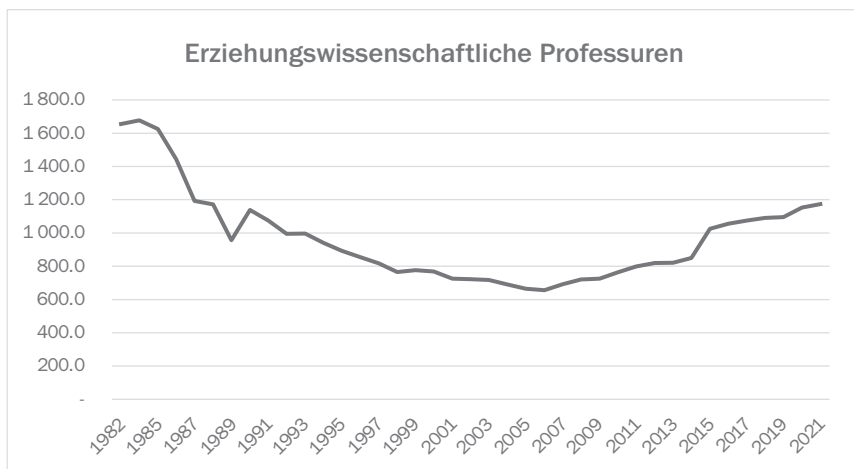
Hinsichtlich dieser vergleichsweise langfristigen Beobachtungszeiträume differenziert Lundgreen also nicht genauer zwischen den *Fächergruppen*. Dies hängt vermutlich auch mit der Verfügbarkeit der Daten zusammen. Zwar erhebt das Statistische Bundesamt Daten für den Lehr- und Forschungsbereich Erziehungswissenschaften, eine langfristig institutionalisierte Datenerhebung erfolgt allerdings erst seit Beginn der 1980er Jahre. Hinzu kommt, dass bei diesen Datenerhebungen nicht differenziert wird, wie etwa Lundgreen es vornimmt, zwischen wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen, also zwischen den Hochschulformen. Den Lehr- und Forschungsbereich der Erziehungswissenschaften an wissenschaftlichen Hochschulen fokussierend, schätzt Leschinsky (2008, S. 73), basierend auf den amtlichen Statistiken und eigenen Berechnungen, dass die Anzahl der hauptberuflichen Pädagogikprofessor:innen zwischen 1966 und 1980 von 196 auf 1100 angestiegen sei.

Eine solche Unterscheidung zwischen den *Hochschulformen* aber ist mit Blick auf die amtlichen Statistiken eine Herausforderung. Zwar erhebt das Statistische Bundesamt Daten für den Lehr- und Forschungsbereich Erziehungswissenschaften. Dabei allerdings differenzieren sie nicht, wie Lundgreen und Leschinsky es beispielsweise mit der Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen unternehmen, zwischen den Hochschulformen.²³⁷

²³⁷ Das Statistische Bundesamt veröffentlicht mittlerweile jährlich Zahlen u. a. zum Hochschulpersonal in der Fachserie 11, Reihe 4.4, Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. Dort werden allerdings aus Kapazitätsgründen keine Tabellen nach einzelnen Fachgebieten ausgewiesen. Die vorliegenden Darstellungen basieren auf Daten, die das

Abbildung 6 liegen die Daten der amtlichen Statistik über Professor:innen²³⁸ aller Hochschulformen zugrunde, die dem Lehr- und Forschungsbereich der Erziehungswissenschaften zugeordnet sind.

Abbildung 6: Entwicklung der Anzahl an Professor:innen des Lehr- und Forschungsbereichs Erziehungswissenschaften (1982–2021)



Quelle: Statistisches Bundesamt

Der Abbildung lässt sich entnehmen, dass die Anzahl an erziehungswissenschaftlichen Professuren seit den 1980er Jahren abnimmt und dies trotz der Neubestellungen in ostdeutschen Bundesländern im Zuge der deutschen Vereinigung. Wie Lundgreen es für die Professuren insgesamt beschreibt, deutet sich also, zieht man die Schätzungen Leschinskys für den Stellenzuwachs von 1966 bis 1980 heran, an, dass auf diesen massiven professoralen Stellenzuwachs für den Lehr- und Forschungsbereich Erziehungswissenschaften nicht nur – wie es Lundgreen beschreibt – eine Stagnation, sondern eine Rezession folgt. Wenngleich das Jahr 1995 mitunter als den „Rückbau der Erziehungswissenschaft“ (Gerecht et al. 2020, S. 115) einleitend beschrieben wird, zeigt sich doch, dass sich – in langfristiger Perspektive – lediglich ein schon zu Beginn der 1980er Jahre einsetzender Trend fortsetzt, der seine Umkehr Mitte der 2000er Jahre findet.

Mitte der 2000er Jahre also kehrt sich der Trend um, es kommt erneut zu einem Stellenausbau, wobei der sprunghafte Anstieg von 2014 auf 2015 auf eine

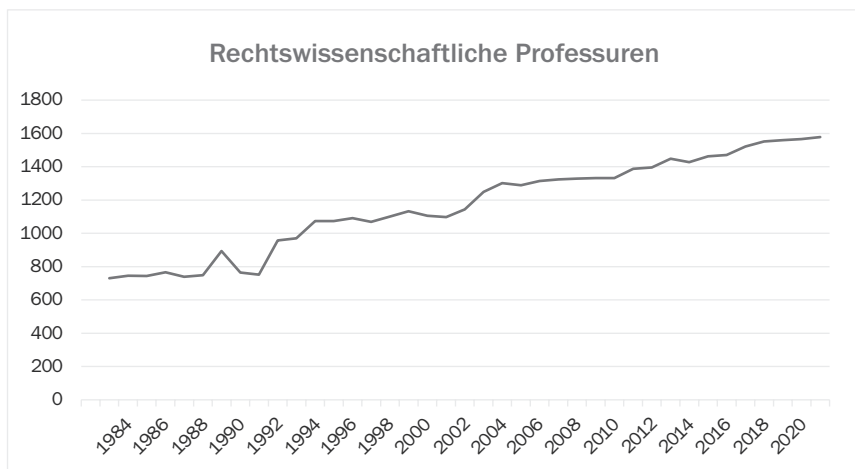
Statistische Bundesamt auf Nachfrage zugesandt hat. Ich danke dem Statistischen Bundesamt für die Bereitstellung der Zeitreihen.

238 Hier wird die Anzahl an hauptberuflich beschäftigten Professor:innen angegeben, die allerdings verschiedene Besoldungsgruppen umfassen. Namentlich sind dies: C4/W3, C3/W2, dauerhafte C2- sowie befristete C2/W1-Stellen. Diese innere Zusammensetzung unterliegt allerdings mitunter starken Veränderungen.

veränderte Klassifikation zurückzuführen ist. Seit 2015 wird die Sonderpädagogik dem Lehr- und Forschungsbereich der Erziehungswissenschaften zugerechnet. Das Wachstum erziehungswissenschaftlicher Professuren Mitte der 2000er Jahre hat auch ganz wesentlich mit der Konjunktur der Empirischen Bildungsforschung zu tun, eine Entwicklung, die weiter unten ausführlicher dargestellt wird (4.7.2). Im Kern lässt sich der starke Ausbau auf die Krise des (Hoch-)Schulsystems zurückführen, die im Zusammenhang mit der international vergleichenden Schulforschung attestiert wurde. Das schlechte Abschneiden Deutschlands in Studien wie IGLU, TIMSS und vor allem PISA führte auf der einen Seite zu einer massiven Forschungsförderung (BMBF, DFG) und auf der anderen Seite zu auch professoralen Zusatzbedarfen. Mit ihnen war die Hoffnung verbunden, dass die Empirische Bildungsforschung als Grundlage der Defizitbearbeitung dienen könne.

An dieser Stelle lässt sich allerdings nicht zwischen den Hochschulformen differenzieren. Für die Erziehungswissenschaften und entsprechende Karrieren erscheint dies auch aufgrund im Material durchaus verbreiteter berufsbiografischer Wechsel von Fachhochschulen zu Universitäten zwar leider ungenau, aber nur bedingt problematisch. Eine klare Grenzziehung zwischen den Hochschulformen findet auch in berufsbiografischen Verläufen nicht statt. Die fehlende Differenzierung zwischen den Hochschulformen ist mit Blick auf die Rechtswissenschaften ein größeres Problem, denn hier findet eine wesentlich striktere Abgrenzung der Universitäten zu den sogenannten „nicht-wissenschaftlichen“ Hochschulen statt. Richtet man die Aufmerksamkeit auf den Lehr- und Forschungsbereich Rechtswissenschaften, dann finden sich auch für diesen Daten des Statistischen Bundesamtes seit 1982. Abbildung 7 stellt die Entwicklung in den Rechtswissenschaften dar.

Abbildung 7: Entwicklung der Anzahl an Professor:innen des Lehr- und Forschungsbereichs Rechtswissenschaften (1982–2021)



Quelle: Statistisches Bundesamt

Die Anzahl rechtswissenschaftlicher Professuren beginnt auf einem deutlich niedrigeren Niveau als diejenigen des Lehr- und Forschungsbereichs Erziehungswissenschaften. Allerdings fällt, im Vergleich zur Rezession der Erziehungswissenschaften und entgegen der von Lundgreen bis Mitte der 2000er Jahre beschriebenen Stagnation professoraler Stellen, der kontinuierliche Anstieg rechtswissenschaftlicher Professuren seit den 1980er Jahren auf. Anders als die Erziehungswissenschaften haben die Rechtswissenschaften hinsichtlich ihrer Professuren von der Deutschen Vereinigung profitiert. Der sprunghafte Anstieg im Jahr 1989 ist zurückzuführen auf ebenjene Deutsche Vereinigung und vermutlich darin begründet, dass die rechtswissenschaftlichen Professuren der ehemaligen DDR in die Erhebung eingingen. In den folgenden Jahren wurden diese Stellen dann ausgeschrieben und sukzessive (wieder-)besetzt (siehe unten). Nach diesem starken Zuwachs rechtswissenschaftlicher Professuren in Folge der Deutschen Vereinigung setzt sich bis einschließlich 2019 ein kontinuierliches Wachstum fort.

Es wurde bereits auf die Problematik hingewiesen, dass in diesen Statistiken nicht nach Hochschulformen differenziert wird. Zwar finden sich nach Hochschulformen differenzierte Angaben für die Fächergruppen (Rechts-, Wirtschafts-, und Sozialwissenschaften), nicht aber für die mittlere Aggregatsebene des Lehr- und Forschungsbereichs der Rechtswissenschaften. In den Rechtswissenschaften aber, folgt man einer Untersuchung des Wissenschaftsrates für den Zeitraum zwischen 2000 und 2010, geht ein wesentlicher Anteil des professoralen Stellenausbaus auf nicht-universitäre Professuren zurück.²³⁹ So hat sich beispielsweise zwischen 2000 und 2010 die Anzahl rechtswissenschaftlicher Fachhochschulprofessuren von 140 auf 308 mehr als verdoppelt und ist auch an Verwaltungsfachhochschulen von 55 auf 82 stark gestiegen (siehe Tabelle 5 Wissenschaftsrat 2012, S. 85). Die Stellen für universitäre Professuren indes wuchsen im genannten Zeitraum nur leicht von 911 in 2000 auf 941 in 2010. Die langfristige Beurteilung universitärer Chancenstrukturen (Ersatz- und Zusatzbedarfe) würde also eine stärkere Ausdifferenzierung des Datenmaterials nach Hochschulformen voraussetzen.

Was bedeuten diese Entwicklungen für die Gelegenheitsstrukturen und/oder strukturellen Barrieren der jeweiligen Geburtskohorten? Für die älteren interviewten Professor:innen heißt dies, dass die Berufungschancen für diejenigen,

239 Die Angaben des Wissenschaftsrats wiederum lassen sich nur schwerlich in Relation setzen zu anderen Zahlen, da nicht angegeben wird, welche Professuren Berücksichtigung finden. Das Statistische Bundesamt etwa unterscheidet zwischen haupt- und nebenberuflichen Professuren (Gastprofessur, Emeriti), der Wissenschaftsrat gibt über seine Operationalisierung keine Auskunft. In einer jüngeren Erhebung des Statistischen Bundesamts wird die Anzahl der rechtswissenschaftlichen Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen allerdings ausgewiesen und auf 1.008 beziffert (Statistisches Bundesamt 2021b, S. 109). Dies würde gegenüber den Zahlen des Wissenschaftsrats für 2010 (941) ein weiteres Wachstum bedeuten.

die sich während der Phase rasanten Wachstums auf Stellen bewarben, besonders günstig waren. So wurden von ihnen auch aufgrund des Mangels an äquivalent qualifizierten Bewerber:innen einige ohne formal abgeschlossene Habilitation berufen. Für sie drückten sich die verschlechterten Berufungschancen nicht in der Erstberufung, gleichwohl aber im weiteren Karriereverlauf aus. Für diejenigen allerdings, die sich in Stagnationsphasen bewarben, in denen also weder Zusatzbedarfe noch wesentlich Ersatzbedarfe bestanden, ergaben sich schlechte Arbeitsmarktchancen, die auch von den Interviewten aufgegriffen werden.

Exemplarisch lässt sich dies an der Stegreiferzählung eines älteren aufwärtsmobilen Erziehungswissenschaftlers aufzeigen. Auf ein Erzählsegment zur Promotionsphase, dem das Angebot einer wissenschaftlichen Assistentenstelle folgt, fährt er mit seiner Erzählung über sein Postdoktorat fort:

„Und (1s) und die 80er Jahre waren, was den Arbeitsmarkt an Hochschulen betraf, extrem prekär. Die ganz große erste Phase der Hochschulexpansion war in den 70er Jahren. Wenn Sie sich mal so angucken, die Zahl der Professoren, die explodierte ja in den 70er Jahren. Das waren alles ganz junge Leute. Es gab ja Zeiten, da spielte die Habilitation überhaupt keine Rolle mehr, weil es gar nicht so viel Habilitierte gab (2s) Und das- diese erste große Phase der Hochschulexpansion lief so spätestens 1980 aus (2s). Danach waren alle Professorenstellen besetzt, auch die vielen anderen unbefristeten Mitarbeiterstellen an der Hochschule (1s). Und es wurde eine **deutlich** schwierigere Situation. Und ich- Da hatte ich noch mal wieder Glück (1s), weil exakt als meine Assistentenstelle auslief, musste ich ein halbes Jahr überbrücken. Da hat mir der damalige Kanzler der (Universität) hat er mich einfach in der Verwaltung eingestellt. Ich habe weiter das gemacht was ich- Also ich weiß nicht, ob das heute auch noch so- Also, (Stadt A), war eigentlich eine immer sehr sozial integrierte solidarische Universität, damals linke Reform-Universität. Und d- (1s) habe ich (1s) BAT2. Gib's ja heut nicht mehr. Das wäre heute E-13, in der Verwaltung gekriegt und hab das weitergemacht wie vorher. Aber nach einem halben Jahr wechselte ich dann auf so eine sogenannten Hochschulassistentenstelle. Das war so eine Art Assistenzprofessor ohne Professorentitel. Und hatte nochmal wieder sechs Jahre. Diese sechs Jahre habe ich dann aber nicht zu Ende (1s) gebracht, sondern habe vorzeitig, weil ich irgendwie das Gefühl hatte, so eine richtige Zukunft hast du in der in der Wissenschaft nicht, w- aus Arbeitsmarktgründen.“ (H, sA, EW)

In dem hier zitierten Ausschnitt werden die Schwierigkeiten der Arbeitsmarktsituation des befristet beschäftigten Wissenschaftspersonals mit Rückbezug auf fachspezifische Wissensbestände aufgegriffen. In der strukturell verknappten Arbeitsmarktsituation, sowohl was Professuren als auch andere unbefristete Stellen betrifft, habe er in der Stellensuche mit Schwierigkeiten zu tun gehabt. Die oben dargestellte Stagnation des Ausbaus von Professuren in Kombination mit einem niedrigen Ersatzbedarf aufgrund der vergleichsweise jungen Altersstruktur

der Professor:innen wird von H aufgegriffen. Und auch der Ausbau unbefristeter Mittelbaustellen in den 1960er Jahren, der zur Stagnation in den 1970er und 1980er Jahren führte (siehe Fußnote 229), wird von H thematisiert.

In dieser „extrem prekären“ Arbeitsmarktsituation habe er Glück gehabt und sei vom Hochschulkanzler „seiner“ Universität zur Überbrückung zuerst auf einer Verwaltungsstelle angestellt worden, um anschließend auf eine sechsjährig befristete Hochschulassistentenstelle zu wechseln. Diese Hochschulassistentenstellen wurden mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1985 eingeführt und sahen eine sechsjährige Anstellung als Beamtin oder Beamter auf Zeit vor, während Leistungen in Forschung und Lehre erbracht, aber auch die wissenschaftliche Weiterqualifikation angestrebt werden konnte (Enders 1996, S. 112–116). Die sechs Jahre allerdings habe H aus dem Gefühl einer wissenschaftsbiografischen Perspektivlosigkeit heraus nicht beendet und sei aufgrund der Arbeitsmarktsituation gewechselt – wie er später ausführt an ein privatwirtschaftlich organisiertes Forschungsinstitut, bei dem keine zeitlichen Befristungsregeln galten.

Diese prekäre Arbeitsmarktsituation ließe sich gegenüber den strukturellen Gelegenheiten als strukturelle Barriere benennen. Die an die Bildungsexpansion als Gelegenheitsstruktur anschließende Phase verknappter Stellen – es bestehen keine Zusatzbedarfe mehr und aufgrund der jungen Professor:innenschaft kaum Ersatzbedarfe – wird erst mit der deutschen Vereinigung abgelöst und dies nicht wegen eines damit einhergehenden Stellenausbaus. Im Gegenteil: Es werden in den Erziehungswissenschaften insgesamt sogar Stellen abgebaut. Allerdings wurde vor allem das ostdeutsche Wissenschaftspersonal „abgewickelt“, sodass für westdeutsche Wissenschaftler:innen Ersatzbedarfe entstanden. Biografisch führt das auch bei H zu einer veränderten Wahrnehmung des Arbeitsmarktes und steigenden berufsbiografischen Chancen. Dies greift er auch in seiner Stegreiferzählung auf. Dort heißt es:

„Und (1s) war an diesem (Institut) bis (Anfang der 1990er Jahre). Habe mich in dieser Zeit habilitiert in (Stadt A) (2s) für (Fachbereich), das Wort gibt es heute gar nicht mehr. Damals war das noch wichtig und hatte dann wieder historisch Glück (1s), weil Anfang der 90er Jahre, das war die Wiedervereinigung (1s) und da gabs einen großen Stellenexpansion, äh, Bedarf an den ostdeutschen Hochschulen. Und ich bekam da 1993 eine Professur für (Fachbereich) an der (Standort A) (1s), muss dazu sagen, (Standort A) hatte vorher keine Erziehungswissenschaft. Also, wir haben niemand verdrängt, das war ja an vielen anderen Osthochschulen, dass da einfach das alte Personal abgewickelt wurde und durch Westdeutsche ersetzt wurde. Das war in (Standort A) nicht der Fall, weil (Standort A) vorher eine (Institution) war und dann nach der Wende eine Reihe zusä- Also, zum Beispiel juristische Fakultät, eine philosophische Fakultät, eine Sprach und Literatur, die war unabhängig von der Philo- und eine erziehungswissenschaftliche Fakultät wurde neu gegründet, auch noch

Psychologie, die kam dann irgendwo bei der b- in die Naturwissenschaften, aber es wu- jede Menge Fächer al- die alte (Standort) wurde praktisch zur Volluniversität ausgebaut sowie ein bisschen die Uni (Standort B) in den späten 60er und in den 70er Jahren von der (Standort B) in Rich- da kamen Juristen, Wirtschaftswissenschaftler, alles was es da heute gibt. Die gab's ja in den 60er Jahren nicht an der an der (Standort B) und ähnlich wurde die (Standort A) von der technisch naturwissenschaftlich orientieren Universität zur Volluniversität ausgebaut und ich hatte da b- Ja, also weiß nicht, ob das nun Fähigkeit, Leistung oder Glück war. Jedenfalls hatte ich Glück und bekam eine Professur an der (Standort B) (2s).“ (H, sA, EW)

Zwar wechselt H aufgrund der Wahrnehmung schlechter Arbeitsmarktchancen von seiner befristeten Hochschulassistenten auf eine unbefristete Stelle eines privatwirtschaftlichen Forschungsinstituts, dort allerdings habilitiert er sich dennoch und hat in den 1990er Jahren, wie er es bezeichnet, „historisches Glück“. Durch die deutsche Vereinigung habe es einen großen Stellenbedarf gegeben – den Begriff der Stellenexpansion korrigiert er –, wobei er betont, niemanden verdrängt zu haben, da seine eine neu geschaffene Stelle gewesen sei. In jedem Fall profitiert H strukturell von der (Neu-)Besetzung professoraler Stellen nach der deutschen Vereinigung und wird auf eine Professur berufen. Damit ist nach der Bildungsexpansion eine zweite Gelegenheitsstruktur – für westdeutsche Wissenschaftler:innen – angesprochen. Auf sie soll im Folgenden ausführlicher eingegangen werden.

Deutsche Vereinigung

Der mit der deutschen Vereinigung einhergehende Strukturwandel der ostdeutschen Hochschul- und Wissenschaftslandschaft ist bis heute nicht befriedigend erforscht. Ein wesentlicher Teil der sozialwissenschaftlichen Studien ist in den Jahren nach der deutschen Vereinigung entstanden, vor allem also den 1990er Jahren. Nur für die Hälfte ostdeutscher Universitäten lägen, so John (2017), einigermaßen gründliche Darstellungen vor. Entsprechend unsystematisch sind die vorliegenden Daten. Für die Frage nach der Struktur ostdeutscher Hochschulen in der DDR sei exemplarisch auf die Arbeiten von Schluchter (1996) und Pasterneck (2016, 2020) verwiesen. Hier soll es vornehmlich um die daraus resultierenden Gelegenheitsstrukturen für westdeutsche Wissenschaftler:innen gehen – was freilich eine strukturelle Barriere für ostdeutsche (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen bedeutete. Aber der Reihe nach.

Auch wenn noch 1990 über unterschiedliche Modelle – Anpassung, Einschluss, Verschmelzung – diskutiert wurde, so lässt sich die mit der deutschen Vereinigung einhergehende Transformation des Wissenschaftssystems als strukturelle Anpassung von Ostdeutschland an Westdeutschland verstehen (Schluchter 1996; John 2017). Dies betraf nicht nur die Hochschulen, sondern auch die außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Die Forschung der DDR

konzentrierte sich an außeruniversitären Akademien, zwar forschten auch die Hochschulen, sie waren aber deutlich anwendungsorientierter (Schluchter 1996). Wenngleich die deutsche Vereinigung sowohl für die Hochschulen als auch die Akademien einen tiefgehenden Strukturwandel bedeutete, unterschied sich der strukturelle Wandel zwischen den Institutionen. Während diese Forschungsinstitute aufgelöst oder umgewandelt wurden, hat man die Anzahl des Mittelbaus an den Hochschulen teils drastisch reduziert. In der Struktur dieses Mittelbaus aber bestand ein wesentlicher Unterschied zwischen den ostdeutschen und westdeutschen Hochschulen. Für den ostdeutschen Mittelbau charakteristisch war ein „ausgeprägte[r] ‚Mittelbaubauch‘“ (Schluchter 1996, S. 70) von überwiegend unbefristet beschäftigten Mitarbeiter:innen.

Bei der Neuausrichtung der ostdeutschen Hochschullandschaft wurden die Ausgaben für Wissenschaft und Forschung der alten BRD als Richtschnur genommen: „Was in einem Westland aus finanziellen Gründen nicht möglich schien, wurde auch einem Ostland nicht erlaubt“ (Schluchter 1996, S. 96). Das hieß, dass für ostdeutsche Hochschulen ein zulässiger Personalstand über den Vergleich von Ost- und Westbundesländern ermittelt wurde. Für Sachsen etwa bedeutete es die Halbierung des Hochschulpersonals (Schluchter 1996, S. 97). Insgesamt, so schätzt Pasternack, habe es in den 1990er Jahren einen Personalabbau ostdeutscher Wissenschaftler:innen von etwa 60 % gegeben. So wurde nicht nur auf das vorhandene Personal weitgehend verzichtet, auch die ostdeutschen Nachwuchskohorten hatte aufgrund ihrer Wissenschaftssozialisation kaum Chancen. Stattdessen wurde bei der Stellenbesetzung vor allem auf westliches Personal zurückgegriffen, wodurch sich für dieses neue Möglichkeitsräume öffneten: „Dies verschaffte auch Anwärtern eine Chance, die nach menschlichem Ermessen in der westdeutschen Normalsituation ihre Chancen ausgereizt hatten, ohne auf eine Professur gelangt zu sein“ (Pasternack 2020). Schluchter konstatiert bereits Mitte der 1990er Jahre: „Die Erneuerung veränderte dabei den Lehrkörper von Grund auf. Er wurde, verglichen mit der DDR-Zeit, erheblich reduziert, verwestlicht und vermännlicht“ (Schluchter 1996, S. 126). Zudem liegt neben der Verwestlichung und der Vermännlichung auch eine „Verbürgerlichung“ nahe (Böning et al. 2021). So konstatiert Mau mit Blick auf die Führungskräfte der DDR, dass es sich bei ihnen „mehrheitlich um Aufsteiger aus kleinen Verhältnissen“ (Mau 2019, S. 178) handelte. Inwiefern dies allerdings auch das Wissenschaftspersonal betraf, ist eine offene Frage.

Der mit dem strukturellen Umbau einhergehende Personalwechsel aber unterschied sich teilweise massiv zwischen den Disziplinen. Während der Anteil von aus Westdeutschland Berufenen in denjenigen Disziplinen, denen weniger sozialistische Inhalte angelastet wurden, wie der Mathematik, der Medizin oder Physik, bei unter 30 % lag (Burkhardt 1997, S. 28), hatten ehemalige DDR-Wissenschaftler:innen in „regimenahen Fächern“ (Schluchter 1996, S. 83) deutlich schlechtere Chancen. Diese „regimenahen Fächer“ waren von dem Personalwechsel – oder der personellen „Abwicklung“ – wie auch einer inhaltlichen

Neuausrichtung besonders betroffen. Laut Burkhardt (1997, S. 28), deren Untersuchung Mitte der 1990er Jahre bei einem geschätzten Besetzungsstand von 76 % der Professuren durchgeführt wurde, wurden in den Fächergruppen, denen Staats- und Systemnähe zugesprochen wurden, d.h. den Fächergruppen der Sprach- und Kulturwissenschaften, bei über 60 % der Berufungsverfahren westdeutsche Wissenschaftler:innen eingestellt. Und innerhalb der als „regimenah“ kategorisierten Disziplinen betraf der Personalwechsel die hier untersuchten Disziplinen wiederum hart. Bei der Rechtswissenschaft wurden über 90 % der Neuberufenen aus Westdeutschland rekrutiert, in den Erziehungswissenschaften war deren Anteil zwar nicht ganz so hoch und zudem nach Statusgruppen differenziert. Auf C4-Stellen wurden mit 85 % deutlich häufiger Westdeutsche berufen als auf C3-Professuren. Dort waren es „nur“ 44 %.

Die Personalentwicklung oder -abwicklung beschränkte sich indes nicht auf die Hochschulen. Für die Erziehungswissenschaften beziehungsweise Pädagogik kommt der massive Stellenabbau durch die Schließung nicht nur der Pädagogischen Hochschulen, sondern auch die Schließung der Akademie der pädagogischen Wissenschaften hinzu, letztere mit insgesamt 45.000 Mitarbeiter:innen (Schluchter 1996, S. 62). Sowohl die Pädagogischen Hochschulen als auch die Akademie der pädagogischen Wissenschaften galten als besonders ideologisch und politisch aufgeladen (John 2017, S. 163). Dies gilt, mit Bezug auf die Rechtswissenschaften, allerdings auch für die geschlossene Deutsche Akademie für Staats- und Rechtswissenschaft.

Durch den Umbauprozess des Hochschulsystems der DDR wurden also Mitarbeiter:innenstellen und Professuren ausgeschrieben, die später – vor allem in „regimenahen Fächern“ – nur selten von ostdeutschen (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen (wieder-)besetzt wurden.²⁴⁰ Dies betraf die hier untersuchten Disziplinen in ganz besonderem Umfang. Auf der einen Seite wurden dadurch Mitarbeiter:innenstellen und Professuren für vornehmlich westdeutsche Wissenschaftler:innen in Ostdeutschland frei. Auf der anderen Seite wurden aufgrund der Berufung westdeutscher Professor:innen nach Ostdeutschland auch in Westdeutschland Mitarbeiter:innenstellen und Professuren ausgeschrieben. Von dieser Entwicklung profitierten also in der Folge nicht nur Wissenschaftler:innen des Westens, die sich erstmalig auf eine Professur bewarben. Auch für bereits erstberufene Professoren eröffneten sich mit der deutschen Vereinigung berufliche Möglichkeiten.

So heißt es beispielsweise in der Stegreiferzählung eines älteren Erziehungswissenschaftlers:

240 In Abschnitt 4.5.3 wurde zudem knapp dargestellt, dass die deutsche Vereinigung auch den juristischen Arbeitsmarkt insgesamt betraf, sich für die Interviewten also nicht nur der wissenschaftliche Arbeitsmarkt öffnete.

„Also, ich hatte insofern schon eigentlich ein Bock da mal auch noch wieder wegzukommen und dann tat sich auf einmal- Und gabs eine ganz andere politische Schose, nämlich die deutsche Einigung (2s) 89, 90. Und in dem Zusammenhang bin ich dann gefragt worden, ob ich mir vorstellen kann für eine befristete Zeit nach (Bundesland) zu gehen und das (Institut) aufzubauen. Das war jetzt kein Universitätsinstitut, sondern das ist die nachgeordnete Einrichtung.“ (D, sA, EW).

In dem diesen Abschnitt vorausgehenden Erzählsegment beschreibt D seinen beruflichen Veränderungswunsch, den er begründet mit geringen Forschungsmöglichkeiten und der repetitiven Lehre seiner damaligen Hochschule, die er als „Lehrerbildungsanstalt“ charakterisiert. Einen daraus entwickelten beruflichen Veränderungswunsch habe die „deutsche Einigung“ begünstigt. Die strukturelle Entwicklung des Arbeitsmarktes steht an dieser Stelle zwar weniger detailliert im Fokus der Erzählung, wird aber dennoch als deren Ausgangspunkt markiert. Dabei waren es auch die mit der deutschen Vereinigung einhergehenden spezifischen Regelungen, die D später für seinen Wechsel anführt: Er konnte sich für die Zeit des Institutsaufbaus als Leihbeamter abgestellt lassen. Während dieser Abstellung galt weiterhin sein Beamtenvertrag mitsamt dem Gehalt. Hinzu kam eine Sonderzahlung für Beamte, die nach Ostdeutschland wechselten, sodass er seinen Wechsel als „unglaublich abgedeckt“ beschreibt. Über diese Sonderzahlungen, ausgezahlt zwischen 1990 und 1995, sollten für Westdeutsche Anreize für die Beschäftigung in Ostdeutschland geschaffen werden (Brinkmann 2008).

Und so boten sich, für westdeutsche Wissenschaftler:innen, durch den Umbauprozess der ostdeutschen Hochschulen berufliche Chancen, die in den Interviews mitunter reflexiv und mit Rekurs auf sozialwissenschaftliche Wissensbestände ausgeführt wurden. Sie schlugen sich an anderer Stelle aber auch stärker implizit nieder, wenn zwar auf neugegründete Hochschulen oder Forschungsinstitute und daraus resultierende Gelegenheiten verwiesen wird, dies aber nicht explizit mit der deutschen Vereinigung in einen Zusammenhang gestellt wird. Dass ein solches Profitieren von strukturellen Chancen in diesem Fall mitunter weniger expliziert wird, als es bei der Bildungsexpansion der Fall ist, ließe sich zum einen begründen mit diesbezüglich ausgeprägteren Wissensbeständen. Die Bildungsexpansion als gesamtgesellschaftliche Entwicklung ist weit über fächer-spezifische Diskussionen hinausgehend als Wissensbestand verankert. Ein anderer Grund könnte in der geringeren Konflikthaftigkeit der Bildungsexpansion bestehen, die weithin als eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung interpretiert wird, von der Bevölkerungsgruppen gleichermaßen profitiert hätten. Demgegenüber wurde anhand der Interviewpassage von H auf das Konfliktpotenzial („Verdrängung“) der deutschen Vereinigung hingewiesen. Die beruflichen Möglichkeiten westdeutscher gingen zu Lasten ostdeutscher Wissenschaftler:innen. Diese Gelegenheitsstrukturen für westdeutsche Wissenschaftler:innen wurden

weiter oben anhand der reflexiven Stegreiferzählung eines Erziehungswissenschaftlers einer älteren Geburtskohorte aufgezeigt, der Anfang der 1990er Jahre seine Habilitation abschloss. Sie ließen sich aber auch sehr ähnlich für habilitierte Rechtswissenschaftler des Materials rekonstruieren (siehe dazu stattdessen Böning et al. 2021, S. 192–194).

4.7.2 Innerdisziplinäre Gelegenheitsstrukturen und strukturelle Barrieren

Von den angeführten strukturellen Entwicklungen der Bildungsexpansion und der deutschen Vereinigung sowie den entsprechenden Berufszyklen ließen sich innerdisziplinäre Entwicklungen unterscheiden. Sie beziehen sich damit nicht auf die hochschulischen personalstrukturellen Entwicklungen im Allgemeinen oder gar einzelner Disziplinen, sondern auf Entwicklungen innerhalb der Disziplin. So kann es innerdisziplinär zu Verschiebungen von Schwerpunkten kommen. Für das vorliegende Material ist innerhalb der Erziehungswissenschaften eine Entwicklung maßgeblich. Die Empirische Bildungsforschung profitierte von gesellschaftlichen Entwicklungen und wurde auch hinsichtlich ihres professoralen Stellenkontingents ausgebaut, während die Allgemeine Erziehungswissenschaft an Stellen verlor. Zwar lassen sich für die Rechtswissenschaft aufgrund fehlender statistischer Grundlagen derartige Entwicklungen weder quantitativ nachzeichnen, noch werden sie in Interviews thematisiert. Eine historische Entwicklung der Rechtswissenschaft soll dennoch, da sie im Material angezeigt wird, aufgegriffen werden. In einer kurzen Reformphase der Rechtswissenschaft kam es zur Öffnung gegenüber anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, wobei auch fachfremd qualifiziertes Personal Berufungschancen hatte. Begonnen wird aber mit den Erziehungswissenschaften.

Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung

Eine im Material besonders prononcierte Entwicklung besteht in der Verschiebung innerdisziplinärer Schwerpunkte innerhalb der Erziehungswissenschaften. Sie wird – wieder unter Einbezug disziplinärer Wissensbestände – besonders deutlich vor allem von Professor:innen mittlerer und jüngerer Geburtskohorten hervorgehoben. Namentlich betrifft dies die Unterscheidung zwischen Empirischer Bildungsforschung und Allgemeiner Erziehungswissenschaft. Der Ausbau der Empirischen Bildungsforschung habe zu Ungunsten der Allgemeinen Erziehungswissenschaften stattgefunden, Professuren der Allgemeinen Erziehungswissenschaften seien mitunter durch Professuren der Empirischen Bildungsforschung ersetzt worden. Dies wird in einen Zusammenhang gestellt mit der auf die Ergebnisse der PISA-Studien folgenden Förderung empirischer Studien, auch

durch Drittmittelprojekte, und die mit letzterem verknüpfte Präferenz für die Empirische Bildungsforschung auch durch Universitätsleitungen.

Dieser Ausbau der Empirischen Bildungsforschung wird von den interviewten Erziehungswissenschaftler:innen biografisch mitunter als eine Gelegenheitsstruktur wahrgenommen und reflektiert. In der Stegreiferzählung einer aufwärtsmobilen Erziehungswissenschaftlerin heißt es dazu:

„Und (4s) wir haben eigentlich (1s) nicht gewusst oder (stammeln) ich kann jetzt keinen Zeitpunkt benennen, wo wir drüber gemeinsam – (Vorname des akademischen Lehrers) und ich – drüber nachgedacht haben, wann bewirbst du dich denn? Wie ist das denn jetzt eigentlich mit deiner- Wann ist so der Zeitpunkt? Sondern was passiert ist (räuspern), ist dieser Nach-PISA-Hype. Also, mit PISA kam Empirische Bildungsforschung, gab ja so eine ganz starke Veränderung, Kulturwandel, in der Erziehungswissenschaft. Und (lachend: wir mit unserem Umgang und Interpretation von Zahlen waren) auf einmal mit unseren Kompetenzen viel stärker gefragt als vorher, obwohl wir das ja gar nicht machten und gar nicht konnten, was die da taten, mit ihrer Kompetenzmessung. Aber (Vorname) war eingebunden in dies, ja, in dieser Gruppe, die im Hintergrund PISA interpretiert hat. Und sozusagen irgendwie **beraten** hat. Und wir waren relativ viel beide damit beschäftigt, weiß ich nicht, die PISA-Studien vorzustellen bei uns an der Uni und im weiteren Umfeld und so. Und der- Was dann passierte ist, dass relativ viele Stellen ausgeschrieben worden sind. Also, es glaub- Es gab son Zeitpunkt, wo relativ viele Professuren frei wurden, insbesondere hier im Umfeld, weil ja die Ruhrgebietsuniversitäten alle einen relativ ähnlichen Gründungszeitpunkt haben. Also, die ersten Generationen quasi gingen, das war das eine. Und das andere ist aber auch gewesen eine Veränderung im Wandel der Erziehungswissenschaft und in dem Bewusstsein vieler Universitäten, wir müssen jetzt auf diesen Zug **empirisch** aufspringen. Und das- Ich hatte angefangen den Arbeitsmarkt professoral zu beobachten, ohne mir wirklich sicher zu sein, ob ich da überhaupt bestehen kann. [...] Ja und dann war diese Zeit, die Stellen sind ausgeschrieben worden (einatmen). Und ich habe gedacht: ‚Na gut, wenn die Stellen da sind, bewerbe ich mich mal. Ich gucke einfach mal was passiert‘. Und dann habe ich mich beworben und bin eingeladen worden und ich hab überlegt: Okay, also ich hatte angefangen zu habilitieren, ich hatte auch ein bis- ich hatte ein Thema, ich hatte mich auch eingelesen, hatte auch ein bisschen geschrieben, dann habe ich mich angefangen zu bewerben (2s).“ (K, sA, EW)

Im zitierten Ausschnitt thematisiert K die Frage nach der Bewerbung auf Lebenszeitprofessuren, eine Frage, die sie als wesentlich beeinflusst durch die strukturellen Entwicklungen der Disziplin beschreibt. Nicht die biografische Planung („Wann bewirbst du dich denn?“; „Wann ist so der Zeitpunkt?“), sondern ebene Entwicklungen hätten einen Bewerbungszeitpunkt nahegelegt. Dafür geht sie in einer Hintergrundkonstruktion auf gesellschaftliche wie innerdisziplinäre

Entwicklungen ein. Zum einen habe es einen Aufschwung der Empirischen Bildungsforschung gegeben, der wesentlich durch den „PISA-Schock“ initiiert wurde, und zum anderen habe es zum damaligen Zeitpunkt eine Vielzahl an Ausschreibungen in der Erziehungswissenschaft selbst gegeben. Dieser „Aufschwung“ der Empirischen Bildungsforschung lässt sich auch quantitativ untermauern. So verweisen Gerecht et al. (2020, S. 136–137) in eben genanntem Datenreport Erziehungswissenschaft darauf, dass die Empirische Bildungsforschung „mit insgesamt 189 ausgeschriebenen Stellen im Zeitraum zwischen 2003 und 2018 nicht nur auf der Ebene der Forschungsförderung beim Bundesministerium für Bildung und Forschung und bei der DFG, sondern auch bei den ausgeschriebenen Stellen an wissenschaftlichen Hochschulen eine enorme Konjunktur erlebt hat“. Die facherspezifischen Wissensbestände, die zudem in Selbstbeobachtungsinstrumenten wie etwa dem seit 2000 erscheinenden Datenreport Erziehungswissenschaften institutionalisiert sind, lassen sich dabei durchaus als biografisch relevant verstehen. Die Einschätzungen des Arbeitsmarktes und seiner Entwicklungen werden in solchen Publikationen regelmäßig ausgewiesen und stehen – stärker noch bei entsprechender inhaltlicher Ausrichtung der eigenen Forschung – den Erziehungswissenschaftler:innen zur Verfügung.

Die Ausschreibungen der Professuren wiederum stellt K in einen Zusammenhang mit dem „Ersatzbedarf“ der im Zuge der Bildungsexpansion berufenden Professor:innen. Sie seien Folge der oben beschriebenen zyklischen Berufungsentwicklungen. Auf eine „Berufungswelle“ im Rahmen der mit der Bildungsexpansion in Zusammenhang stehenden Neugründung von Universitäten folgt im entsprechenden zeitlichen Intervall in den 2000er Jahren die Wiederbesetzung von ehemals Berufenen („Ersatzbedarf“). Nun wurden die so vakant werdenden Stellen nicht immer entsprechend ihrer vorherigen Denomination erneut ausgeschrieben, sondern – aufgrund der auch politischen Nachfrage nach Bildungsforscher:innen – mitunter geändert. Da es sich aber nicht nur um einen Zusatz- sondern auch einen Ersatzbedarf handelte, gingen die veränderten Denominationen mitunter auf Kosten anderer erziehungswissenschaftlicher Schwerpunkte.

Für K indes, die bereits vor dem „Aufschwung“ der Empirischen Bildungsforschung in eben jenem Bereich arbeitete, ergaben sich aufgrund ihrer wissenschaftlichen Schwerpunkte wie auch der Einbettung in professionelle Netzwerke berufsbiografische Chancen, wie sie argumentiert. Die strukturellen Entwicklungen des professoralen Arbeitsmarktes und insbesondere des Arbeitsmarktes für Empirische Bildungsforschung sind es, die von K als bedeutsam für ihre Bewerbungen ausgemacht werden, sodass sie sich trotz gerade erst begonnener Habilitation, d. h. ohne die übliche formale Qualifikation, auf Professuren bewirbt und im Anschluss an diese Bewerbungen auch berufen wird.

Eine diametral entgegengesetzte Darstellung findet sich in der Stegreiferzählung einer Erziehungswissenschaftlerin, die als sozialstruktureller

Reproduktionsfall gelten kann. Auch sie erzählt von ihrem Postdoktorat als Assistentin, das sie Ende der 2000er Jahre, allerdings mit Abschluss einer Habilitation, beendet. Auf ihre Habilitation folgt zunächst der Wechsel auf eine zweijährige Vertretungsprofessur an einer Universität und dann die Berufung auf eine Fachhochschulprofessur. An dieser Stelle und mit Blick auf die Erstberufung wendet sich B ihrem berufsbiografischen Verlauf aus der Gegenwarts-perspektive zu. Es heißt dort:

„Jetzt wäre es eigentlich mal interessant, da habe ich noch nie wirklich drüber nachgedacht, warum ich eigentlich nicht gleich in die Allgemeine-, weil ich hatte eine *venia legendi* für Erziehungswissenschaft allgemein und hatte eigentlich alles ordentlich durchlaufen mit Promotion, Habilitation, Veröffentlichung – Drittmittel noch nicht so viel (2s). Aber es sah ja aber a- Also, mein Ziel war eig- oder mein natürlicher Werdegang war eigentlich Allgemeine Erziehungswissenschaft, wobei eben dieser Schwerpunkt (Schwerpunkt) einer meiner Schwerpunkte war, das war auch das Promotions-thema, aber die Habil ging über [Habilitationsthema]. Also hatte ich zwei Standbeine in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, aber ich weiß auch nicht. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft ist erstens ein noch immer sehr männerdominierter Laden und ich bin ja jetzt auch wieder raus. Und das ist auch kein Zufall, oder so halb raus in (Standort) und es gibt wenig Stellen und das war genau die Zeit nach PISA, also zwischen 2000 und 2015, und das hält eigentlich noch an. Also mit dem PISA, sogenannten PISA-Schock, wurden ja etliche Stellen, die eigentlich so eine Tradition in der Theorie und Geschichte auch haben und das ist Allgemeine Erziehungswissenschaft, wurden umformuliert sozusagen in Empirische Bildungsforschung. Ich weiß nicht, ob das in der Soziologie auch so einen Trend gibt, aber jedenfalls glaubte man in der Erziehungswissenschaft, und viele glauben es bis heute, die Theoretiker und historisch belesebenen Menschen und forschenden Menschen nicht mehr zu brauchen und das muss alles evidenzbasiert und (2s) ordentliche Forschung sein. So und dass gepaart, also die Stellen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wurden deutlich weniger, sie wurden alle, nicht alle, aber sehr viele, es gab viel mehr früher, wurden alle umgeschrieben, viele davon eben in – hier auch übrigens – in Richtung Empirische Bildungsforschung und das passte dann natürlich nicht zu meinem Profil, sodass ich glaube, das sch- hat sch-. Also, einmal das Genderthema und dann dieses, und es gab sowieso, es gibt sowieso immer schon, das ist ein bisschen wie in der Philosophie, viel mehr Allgemeine Erziehungswissenschaften als es Stellen dafür gab. Und das hat sich noch mal verengt sozusagen in den letzten zwanzig Jahren. Gut, deswegen, ich sage jetzt mal deswegen, ich will das jetzt nicht monokausal begründen, aber ich glaube, das war ein Grund, warum das doch dann relativ lange gedauert hat, bis ich dann hierherkam.“ (B, sR, EW)

In dieser als selbstreflexiv und eigentheoretisch gerahmten Passage deutet B ihren akademischen Karriereverlauf, der über eine zweijährige Vertretungs- sowie

ebenso lange Fachhochschulprofessur verläuft, ehe sie auf eine Professur für Allgemeine Pädagogik berufen wird, auf dem Hintergrund der Frage dessen, weshalb sie so „spät“ auf eine entsprechend denominierte Professur berufen wurde. Dafür führt sie grundsätzlich zwei Argumente an, hebt aber eines besonders hervor. Das eine Argument bezieht sich auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten („Gender-Thema“) und wird vornehmlich auf die geschlechterungleiche Verteilung von Professuren bezogen („männerdominierter Laden“). Für die Erziehungswissenschaften insgesamt steigt der Frauenanteil unter den Professor:innen seit 1995, als er bei 19 % lag, stark an auf zuerst 24 % in 2000, dann 31 % in 2005 auf 43 % in 2010 und auf über 50 % erstmals in 2017 (Gerecht et al. 2020, S. 142). Während des von B beschriebenen Zeitraums verändert sich also die geschlechterspezifische Zusammensetzung in der Erziehungswissenschaft zunehmend, war aber insbesondere zu Beginn ihrer postdoktoralen Phase recht niedrig. Über die Kategorisierung der Allgemeinen Pädagogik als „männerdominierter Laden“ lassen sich indes an dieser Stelle keine Aussagen treffen, da dafür entsprechend differenzierte Daten vorliegen müssten.

Mehr Raum nehmen in ihren Ausführungen allerdings die institutionellen Veränderungen der erziehungswissenschaftlichen Fachgebiete ein, die B – spiegelbildlich zur Deutung von K – als strukturelle Barriere interpretiert. Für sie als allgemeine Pädagogin habe der sogenannte PISA-Schock eine Verschlechterung der Arbeitsmarktsituation mit sich gebracht, da Denominationen der Allgemeinen Pädagogik solchen der Empirischen Bildungsforschung hätten weichen müssen. Der von beiden angeführte sogenannte PISA-Schock und der damit einhergehende Aufschwung der Empirischen Bildungsforschung wird auch als „zweite empirische Wende“ bezeichnet und neben den PISA-Studien – wenngleich diese die größte öffentliche Aufmerksamkeit genossen – auch mit den Ergebnissen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) in Verbindung gebracht (Wacker et al. 2020). In allen genannten internationalen Vergleichsstudien schloss Deutschland bestenfalls auf mittleren Plätzen ab. Die damit einhergehenden Diskussionen führten – in der Hoffnung, dass die Empirische Bildungsforschung als Grundlage bildungspolitischer Entscheidungen und Maßnahmen zur Bearbeitung dieser Defizite behilflich sein könnte – zu Investitionen in empirische Forschungsprojekte und den Aufbau solcher Forschungsinstitute (Aljets 2015; Zedler 2018).

Mit Blick auf den Ausbau der Professuren, die hier aufgrund der akademischen Karrieren besonders interessieren, finden sich gesonderte Daten für die Empirische Bildungsforschung/empirische Schul-/Unterrichtsforschung seit 2003. Für den Zeitraum von 2003 bis 2018 zeigt sich deren enorme Konjunktur. Zwischen 2015 und 2018 stellten sie sogar 22 % des Gesamtvolumens der Ausschreibungen an wissenschaftlichen Hochschulen (Gerecht et al. 2020, S. 136–137). Die Allgemeine Pädagogik indes habe seit 1987 einen „deutlichen

Abwärtstrend durch den Verlust von etwa 14 Prozentpunkten“ (Gerecht et al. 2020, S. 138) zu verzeichnen. Damit deutet sich die von beiden beschriebene allgemeine Tendenz innerdisziplinärer Verteilungsstrukturen zwar an. Keine Aussage allerdings lässt sich anhand dessen über die von B beschriebene Nachwuchssituation treffen. Sie beschreibt nicht nur den Stellenabbau in der Allgemeinen Pädagogik als schwierig, sondern auch die dort vorherrschende Konkurrenzsituation. So gebe es insbesondere in der Allgemeinen Pädagogik, wie sie argumentiert, viele qualifizierte Wissenschaftler:innen, die um nur wenige Stellen konkurrierten.

Resümiert man die bisherigen Befunde, dann zeigen sich allgemeine strukturelle Tendenzen, mit denen spezifische Gelegenheiten wie Barrieren einhergehen. Diese allgemeinen Tendenzen unterscheiden sich allerdings nicht nur nach Disziplinen, sondern auch innerhalb der Disziplinen ließe sich nach Fächerbereichen differenzieren. Grundsätzlich betreffen solche strukturellen Entwicklungen sowohl die sozialstrukturellen Aufstiegs- als Reproduktionsfälle. Hier allerdings stellt sich die Frage nach der sozialstrukturellen Verteilungsstruktur innerhalb der Fachbereiche. Zumindest auffällig ist die Verbreitung empirischer Bildungsforscher:innen/empirischer Schul-/Unterrichtsforscher:innen unter den Aufsteiger:innen im Material. Nun lassen sich zwar aus der Verteilungsstruktur innerhalb des kleinen Samples ebenso wenig Verallgemeinerungen ableiten, wie daraus, dass die interviewten Reproduktionsfälle in der Allgemeinen Pädagogik beheimatet sind. Dass dem empirischen wie auch dem theoretischen Arbeiten eine klassenspezifische Dimension innewohnt, das ließe sich aber mit Blick sowohl auf theoretische als empirische Untersuchungen vermuten.

Bourdieu etwa argumentiert, mit Blick auf seine empirischen Untersuchungen zum Feld der Hochschule in Frankreich, dass in Forschungsbereichen mit stärkerer Universalisierung die Chancen für soziale Aufsteiger:innen besser seien: „Die Chancen der Neueintretenden (vor allem wenn sie über kein ererbtes Kapital verfügen) in der Konkurrenz mit den Alteingewesenen sind umso größer und bieten sich umso früher, je weniger die erforderlichen Fertigkeiten und Dispositionen bei der Produktion und Reproduktion des Wissens (insbesondere beim Erwerb der produktiven Fertigkeiten) Erfahrungen gleich welcher Art und intuitive, auf einen längeren Prozeß der Vertrautheit beruhende Erkenntnisse voraussetzen und je stärker sie formalisiert sind, das heißt, je rationeller – also universeller – sie vermittelt und erworben werden können“ (Bourdieu 1992, S. 117). Eine solche Universalisierung aber lässt sich mit Blick auf die empirische Forschung und insbesondere die quantitative Sozialforschung – im Gegensatz zur theoretischen Forschung – eher konstatieren.

Ein anders gelagertes Argument, nicht über die Chancen, sondern über die Dispositionen aufgezogen, findet sich bei Hasenjürgen (1996). Für Deutschland und mit Blick auf den Übergang von Promotion zum Postdoktorat von Sozialwissenschaftler:innen geht sie von einer klassenspezifischen Differenz aus. Aus

niedrigen Herkunftsklassen stammende Wissenschaftler:innen würden eine stärkere Praxisorientierung aufweisen gegenüber den aus höheren Herkunftsklassen stammenden Wissenschaftler:innen, die eher nach Originalität und Diskursmächtigkeit strebten (Hasenjürgen 1996).

Eine andere Erklärung für die im Material vorgefundene Nähe der Aufsteiger:innen zur Empirischen Bildungsforschung könnte in berufsbiografischen Pfadabhängigkeiten liegen. Die Berufsbiografien divergieren aber nach Klassenherkunft. Während die Aufsteiger:innen fast durchweg auf Lehramt studierten und/oder Pädagogische oder Fachhochschulen besuchten, beendeten die untersuchten Reproduktionsfälle ihr Studium mit einem fachwissenschaftlichen und universitären Abschluss. Die Lehrer:innenausbildung, und dies gelte insbesondere für die Fachdidaktik, weise eine ausgeprägte empirische Orientierung auf und stehe teilweise in engem Zusammenhang mit der Empirischen Bildungsforschung. Bis zur Jahrtausendwende etwa wurden diverse erziehungswissenschaftliche Hochschulinstitute an Universitäten gegründet, die als Lehrer:innenbildungszentren konzipiert waren und eine inhaltliche Ausrichtung aufwiesen, die der Empirischen Bildungsforschung entsprachen (Aljets 2015, S. 34). Die Allgemeine Pädagogik, so ließe sich annehmen, spiele wiederum im fachwissenschaftlichen Studium an Universitäten eine größere Rolle.

Zumindest als Hypothese ließe sich mit Blick auf das Material wie auch die bisherige Forschung festhalten, dass die Konjunktur der Empirischen Bildungsforschung/empirischen Schul-/Unterrichtsforschung eine Gelegenheitsstruktur für Aufsteiger:innen dargestellt haben könnte, während der Niedergang der Allgemeinen Pädagogik stärker noch aus höheren Sozialklassen stammende Wissenschaftler trifft. Dennoch: empirisch muss diese Frage offenbleiben, da sie herkunftsspezifische Einblicke in die Sozialstruktur der jeweiligen Fachgebiete voraussetzt.

Erprobte Reformen der juristischen Ausbildung in den 1970er Jahren

Nicht zuletzt über den seit dem Jahr 2000 erscheinenden Datenreport Erziehungswissenschaft lassen sich solche disziplininternen Entwicklungen nachvollziehen. Die Disziplin hat damit ein Selbstbeobachtungsinstrument institutionalisiert. Ein solches „indikatorenbasiertes Monitoring“ (Abs und Kuper 2020) findet sich für die Rechtswissenschaft nicht. Langfristige innerfachliche Entwicklungen der Rechtswissenschaft lassen sich insofern leider nicht systematisch ausweisen, geschweige denn mit der Erziehungswissenschaft vergleichen. In einer Querschnittsanalyse allerdings beschäftigen sich Sackowksy und Stix (2018) mit der Verteilungsstruktur juristischer Professuren. Die Autorinnen haben in einer 2017 durchgeführten Erhebung die „derzeit [] zweiundvierzig juristischen Fachbereiche untersucht, die dem Deutschen Juristen-Fakultätentag angehören und

ein Universitätsstudium der Rechtswissenschaft anbieten, welches mit der ‚Ersten Prüfung‘ abgeschlossen werden kann“ (Sackofsky und Stix 2018, S. 467) und dabei eine Unterteilung der ordentlichen Professuren und Juraprofessuren nach juristischen Fächern vorgenommen.

Tabelle 14: Juraprofessuren nach juristischen Fachbereichen in 2017

	Zivilrecht	Öffentliches Recht	Strafrecht	Sonstige	gesamt
Anzahl ordentliche Professuren	402	286	153	9	850
Anzahl Juniorprofessuren	20	16	6	0	42

Quelle: Sackofsky und Stix 2018, S. 7

Tabelle 14 vermittelt zumindest Einblicke in die Größe der juristischen Fachbereiche. Der größte Teil der Professuren wird dem Zivilrecht zugeordnet, es folgt das Öffentliche Recht und den kleinsten juristischen Fachbereich stellt das Strafrecht dar. Was diese Querschnitterhebung allerdings nicht ermöglicht, ist das Nachzeichnen der Entwicklungstendenzen, und auch für die Einschätzung von „Nachwuchschancen“ bedürfte es Zahlen über die Habilitationen oder äquivalenter Qualifikationen innerhalb der einzelnen Fachbereiche. Die Frage nach fachinternen Chancenstrukturen wäre also auf entsprechende Daten angewiesen. Allerdings werden fachinterne Chancenstrukturen auch im Material nicht thematisiert – was sich durchaus bedingt, da der Bezug auf entsprechende Feldkenntnisse ebensolche Wissensbestände voraussetzt.

Dennoch wird auch im Material auf eine strukturelle Entwicklung innerhalb der Rechtswissenschaften hingewiesen, die für die jeweiligen Geburtskohorten biografische Chancen bot oder verhinderte. Es geht dabei um eine kurzfristige sozialwissenschaftliche Öffnung der Rechtswissenschaften im Zuge ihrer Reformierung in den 1970er Jahren. Auf diese Möglichkeit weist ein aufwärtsmobiler Rechtswissenschaftler einer älteren Geburtskohorte hin. Bei ihm heißt es:

„Und wenn man so will, gehörten diese Dinge doch so etwas- Wie soll ich sagen (2s). So subjektive Begünstigungen, nicht wahr, also diese spezielle Chanceneröffnung für **mich** in einer dieser interdisziplinären Interessen, in einer Zeit, in der auch die Rechtswissenschaften anfangen etwas interdisziplinärer zu werden, in der sich die Sozialwissenschaften auch sich ein bisschen gegenüber interessierten Juristen geöffnet hatten. **Und** in der Zeit Ende 60er, Anfang 70er Jahre, in der Land auf, Land ab diverse damals eher als links oder linksliberal apostrophierte Reformhochschulen gegründet wurden oder Reformfakultäten Berlin, Hamburg, Hannover (1s) Konstanz, später noch andere

sogenannte einphasige Juristen- oder Reformausbildungen und so weiter und so weiter. Das hat es doch sehr begünstigt.“ (R, sA, RW)

R beschreibt in reflexiver biografischer Zuwendung eine spezifische Entwicklung innerhalb der Rechtswissenschaften, mit der für gewisse Kohorten bei entsprechendem Qualifikationsprofil – wie er es nennt – subjektive Begünstigungen einhergingen. Der von ihm umrissene Zeitraum fällt in die oben beschriebene Phase der Bildungsexpansionen, während der durch beispielsweise genannte universitäre Neugründungen ein enormer Zusatzbedarf an wissenschaftlichem wie professionalem Personal entstanden ist. Die Bildungsexpansion ging im Fall der Rechtswissenschaften mit einer Reform der juristischen Ausbildung einher. In dieser Reform wurden sozialwissenschaftliche Ausbildungsinhalte stärker in der juristischen Ausbildung verankert. Mitunter ging dies mit tiefgreifenden Reformen einher, wie etwa der in den 1970er Jahren eingeführten und bereits Mitte der 1980er Jahre wieder abgeschafften „Einphasigen Juristenausbildung“. Solche Reformen boten für entsprechend interdisziplinär ausgebildete Wissenschaftler:innen in einer nach außen hin ansonsten weitgehend geschlossenen Disziplin berufsbiografische Chancen. Sie erstreckten sich allerdings nur über eine kurze historische Phase. So hat beispielsweise die Einrichtung von Lehrstühlen für Rechtssoziologie an juristischen Fakultäten zu Beginn der 1970er Jahre zur Berufung auch von Soziolog:innen auf Lehrstühle an juristischen Fakultäten geführt, ehe man sich dazu entschied, dass die rechtssoziologische Ausbildung der Jurist:innen von Rechtsprofessor:innen selbst geleistet werden sollte (Wrase 2006, S. 292).

Die Kehrseite wiederum, die mit der Abschaffung der Einphasigen Jurist:innenausbildung einherging, waren die Einschränkungen berufsbiografischer Chancen des während der Reform ausgebildeten Personals:

„Das ist natürlich ein Handicap, insbesondere für die Praxis, denn das muss man sich mal vorstellen, wenn man die eigenen Absolventen mit einem ‚bestanden‘ rausgehen lässt, auch hervorragende Absolventen d- So ein Personalchef liest kein 50-Seiten-Heft. Die brauchen das auf einer Seite, nicht. Das muss auf einer Seite ausgedrückt sein. Ganz kurz und knapp, auch wenn das nicht viel aussagt, aber die Punktzahl ist wichtig, nä. Und die (Standort) Kollegen haben dann sozusagen auf Wunsch ihrer guten Absolventen, damit bei ihren Bewerbungen bessere Chancen haben, haben die da nochmal diese Dinge, diese verbalisierenden Äußerungen nachbenotet.“ (T, sA, RW)

Auf ebenjene Einschränkungen wird in zitiertem Ausschnitt hingewiesen. In der Einphasigen Jurist:innenausbildung wurde mitunter auch die mehrfach erwähnte hierarchische Benotungspraxis reformiert. Stattdessen wurden umfangreiche Verbalisierung der Noten eingeführt. Sie allerdings hätten zur informellen Nachbenotungspraxis von Absolvent:innen geführt, da auf dem „Arbeitsmarkt“ die entsprechenden Noten verlangt wurden. Das Fehlen dieser Noten führte nicht

nur partiell zur Weigerung, solche Absolvent:innen in der Justiz einzustellen, auch wurden die beteiligten Hochschulstandorte als „linke Kaderschmiede“ und ihre Absolvent:innen als „Systemveränderer“ innerhalb der Rechtswissenschaften stigmatisiert – ein Ruf, der teilweise bis heute nachhallt (Wrase 2006, S. 293; Hoffmann-Riem 2011, S. 161). Ein solcher schlechter Ruf der („linken“) Reformuniversitäten schlug sich auch in der von Klausa erhobenen Prestigeskala deutscher Rechtswissenschaftler:innen nieder (Klaus 1981a, S. 267–270).

Zusammenfassung innerdisziplinäre Chancenstrukturen

Mit Blick auf fachinterne Gelegenheitsstrukturen lässt sich über die Erziehungswissenschaften aufgrund ihrer institutionalisierten Selbstbeobachtung mehr aussagen als über die Rechtswissenschaft. In den Erziehungswissenschaften haben sich die Schwerpunktsetzungen unter anderem aufgrund der PISA-Studien in daran anschließenden gesellschaftlichen wie wissenschaftlichen Diskussionen und veränderten Denominationen zugunsten der Empirischen Bildungsforschung/empirischen Schul-/Unterrichtsforschung verschoben. Die Allgemeine Pädagogik hat dagegen an Professuren verloren. Diese fachinternen Verschiebungen beeinflussen die berufsbiografischen Chancen der sogenannten Nachwuchswissenschaftler:innen – im Positiven wie Negativen.

In der Rechtswissenschaft gibt es solche institutionalisierten Monitoringinstrumente nicht. Wie sich dort das Verhältnis der juristischen Fächergruppen zueinander entwickelt hat, lässt sich daher nicht ausmachen. Eine Entwicklung, die sich allerdings im Interviewmaterial ausgedrückt hat, ist die zeitweilige Öffnung juristischer Professuren für stärker interdisziplinär ausgerichtete Wissenschaftler:innen während der Gründungsphase juristischer Reformfakultäten. Mit der Beendigung dieser Reformausbildungsgänge verschlossen sich diese Chancenstrukturen indes weitestgehend. Inwiefern aber den innerdisziplinären Ausrichtungen ein klassenspezifisches Strukturierungsprinzip innewohnt, das muss an dieser Stelle für weitere quantitative Forschung offenbleiben.

4.8 Professorale Karrierewege nach der Erstberufung

Die Berufung auf eine Lebenszeitprofessur wurde angesichts der Struktur der deutschen Wissenschaftskarriere, für die es unterschiedliche Metaphern und Beschreibungen gibt, wie den „Flaschenhals“ (Reitz 2021, S. 63), „Winner-Takes-All Market“ (Rogge 2015) oder das Karrieremodell des „Up or Out“ (Fitzenberger und Schulze 2014), denen gemein ist, dass eine langfristige Perspektive in der Wissenschaft vor allem für Professor:innen besteht, als basales Definitionskriterium für eine erfolgreiche Wissenschaftskarriere bestimmt. Betrachtet man die Stegreiferzählungen, dann unterscheiden sich diese hinsichtlich der Thematisierung der

an die Erstberufung auf eine Lebenszeitprofessur anschließenden Wissenschaftskarriere. Zu berücksichtigen ist dabei, dass der Fortschritt der jeweiligen Wissenschaftskarrieren, angesichts der unterschiedlichen im Material vertretenen Geburtskohorten, variiert. Ältere Professor:innen blicken auf eine weitgehend oder sogar gänzlich abgeschlossene Wissenschaftslaufbahn zurück, während jüngere Interviewte erst vor kürzerer Zeit auf ihre erste Professur berufen wurden. Dies schlägt sich mitunter in den Stegreiferzählungen nieder.

Tabelle 15: Struktureller Aufbau der autobiografischen Stegreiferzählung nach erfolgter Erstberufung

Aufstiegsfälle		Reproduktionsfälle
Erstberufung		Erstberufung
Wissenschaftskarriere	Sozialer Aufstieg	Wissenschaftskarriere
Evaluation		Evaluation

Tabelle 15 veranschaulicht den strukturellen Aufbau der Stegreiferzählungen nach der Erstberufung. Das Gros der Interviewten thematisiert die an die Erstberufung anschließende wissenschaftliche Karrieren, indem sie die weitere wissenschaftliche Laufbahn beziehungsweise Tätigkeit – wenn auch in unterschiedlicher Form – beschreiben. Dabei wiederum variieren die gesetzten Schwerpunkte: Seien dies der Aufbau oder die Leitung von Instituten, spezifische Forschungsprojekte, weitere Berufungen, Auslandsaufenthalte usw. Darin scheint auch die Vielfalt der Ausgestaltung wissenschaftlicher Karrieren und Schwerpunktsetzungen auf.

In diesem Kapitel werden die aus den Evaluationen der Stegreiferzählungen rekonstruierbaren Bewertungskriterien herausgearbeitet und dabei disziplinenübergreifende, (inner-)disziplinäre sowie klassenspezifische Bewertungskriterien unterschieden (4.8.1). Anschließend an das in diesem Zusammenhang herausgestellte Kriterium der habituellen Passung wird in einem zweiten Abschnitt vertiefend auf professorales Fremdheits- wie auch Vertrautheitserfahren eingegangen (4.8.2). In einem dritten Schritt wird das in Tabelle 15 hervorgehobene Erzählmuster einer Aufstiegsgeschichte thematisiert (4.8.3). Dies wird zum Ausgangspunkt genommen, um in einem vierten Schritt die Frage nach der prozessualen Entwicklung der Beziehung zur Herkunftskultur aufzugreifen (4.8.4). Dafür wird allerdings vom bisherigen Vorgehen abgewichen, indem eine gesamtbiografische Perspektive eingenommen wird.

4.8.1 Die Evaluation der eigenen Wissenschaftskarriere

Zur Beurteilung der eigenen Wissenschaftskarriere wird auf eine Vielfalt von Evaluationskriterien zurückgegriffen. Es wird nun nicht um die Darstellung ihrer

Heterogenität gehen. Stattdessen wird im Folgenden zuerst auf disziplinenübergreifende, dann auf (inner-)disziplinäre und schließlich auf klassenspezifische Evaluationskriterien eingegangen.

4.8.1.1 Berufungen als disziplinenübergreifendes Evaluationskriterium

In evaluativer Manier werden regelmäßig spezifische Kriterien zur Beurteilung der eigenen Wissenschaftslaufbahn angeführt. Insbesondere weitere Rufe sind es – dies nicht zwingend als Ruf *an sich*, weil mit ihnen auch geografische Wechsel einhergehen –, die dabei thematisiert werden. Dass solche Berufungen im Vordergrund stehen, ließe sich damit begründen, dass sie einerseits als Gradmesser für „ordentliche Professorenbiografien“ (D, sA, EW) begriffen werden, andererseits aber auch den Ausgangspunkt für Berufungsverhandlungen und etwaige Statusgruppenwechsel darstellen.

Um dies zu veranschaulichen, sei auf das Ende der Stegreiferzählung eines Juraprofessors verwiesen, der einen sozialstrukturellen Reproduktionsfall darstellt. Nach Erzählsegmenten zu einer Vertretungsprofessur und seiner Erstberufung auf eine C3-Stelle sowie einer weiteren Berufung auf eine C4-Stelle fährt er folgendermaßen fort:

„Ja und (2s) mhm (2s) gut, dann habe ich eben nach geraumer Zeit nochmal die Universität gewechselt, jetzt auf diese Stelle, die ich jetzt hier habe, nachdem ich einen Ruf zwischendurch einmal abgelehnt habe. Also insofern hat sich dann meine- Wenn sie es in Stellen oder in Rufen oder wie immer bemessen wollen, hat sich dann meine Karriere als bruchlos und erfreulich herausgestellt, obwohl ich von meinem Forschungsprofil jetzt auch nicht für jede Stelle in Betracht komme. Also, die Anzahl der verfügbaren Stellen, auf die man sich realistisch bewerben kann, ist aufgrund meiner Forschungsrichtung auch eher begrenzt. Wir haben ja sehr viele Professuren, auch im Öffentlichen Recht, aber im engeren Sinne bleiben dann eben auch nur einige Stellen übrig, auf die man dann einfach passt vom Zuschnitt her auch jetzt der eigenen Forschungsfelder. Von daher muss man dann sehen, so viele Möglichkeiten zu einer Veränderung gibt es gar nicht, weil die Positionen, auf die man passen würde und die frei werden, die sind natürlich dann auch sehr begrenzt. Und angesichts jetzt sozusagen dieser Sachzwänge bin ich außerordentlich zufrieden oder muss ich- Muss und darf und bin ich außerordentlich zufrieden, ja, über den Gang der Dinge (4s).“ (M, sR, RW).

Exemplarisch lässt sich an dieser Stelle die Bezugnahme auf Berufungen als Beurteilungsmaßstab professoraler Biografien veranschaulichen. Auf die oben angesprochene Erwähnung des Erstrufes (C3) sowie einer weiteren Berufung auf eine C4-Stelle folgt die Erwähnung eines abgelehnten sowie des dann angenommenen Rufs auf die jetzige Stelle. Aufschlussreich ist dabei der Verweis auf die

Ablehnung eines Rufs, da es dabei um den Ruf *an sich* geht und nicht einen damit verbundenen Wechsel des Arbeits- oder Lebensmittelpunktes. Dieses Kriterium aber bemüht M anschließend ganz explizit („Wenn sie es in Stellen oder in Rufen oder wie immer bemessen wollen“) und – da es sich um das Ende seiner Stegreiferzählung handelt – vom Interviewer ungefragt. Diese Evaluation seiner Wissenschaftskarriere am Ende der Stegreiferzählung, in der diese anhand der erfolgten Rufe bewertet wird, erfolgt insofern gemessen an einem vom Interviewten antizipierten Maßstab erfolgreicher Wissenschaftskarrieren.

Mittels seines Verweises auf „Sachzwänge“, die sich aus professoralen Stellenausschreibungen und seinem Forschungsprofil ergeben, kontextualisiert er diese Evaluation zudem. So müsse, wie der Biograf argumentiert, die Anzahl der erhaltenen Rufe auf dem Hintergrund des eigenen Stellenprofils und der zur Verfügung stehenden Professuren beurteilt werden. Eingedenk dieser Bedingungen sei der Interviewte mit seiner professoralen Biografie „außerordentlich zufrieden“.

Die Anzahl an Rufen als Bewertungsmaßstab professoraler Biografien wird dabei nicht nur von denjenigen bemüht, die auf ihren Professuren verblieben, etwa wenn abgelehnte Rufe angeführt werden. Mitunter wird sich auch auf eine solche Norm berufen, wenn man sich selbst nicht „flexibel auf [die] typische Hochschulbewerbungstour begeben“ hat (F, sA, EW). Auch dies sei veranschaulicht mit Blick auf einen sozialstrukturellen Reproduktionsfall, der gegen Ende seiner Stegreiferzählung und in einer längeren Evaluation seiner akademischen Karriere, von der hier nur ein kurzer Ausschnitt wiedergegeben wird, Folgendes ausführt:

„Dann habe ich doch eine Stelle bekommen, mein erster Ruf und dann- Och, ich weiß nicht, ob es jetzt von Relevanz ist, aber es ist interessant. Professoren pflegen, (3s) um ihre Stellung zu verbessern, sich drum zu bemühen, einen Ruf zu kriegen an einer anderen Universität. Das hört sich so passivisch an, man kriegt einen Ruf. Dahinter steckt aber stehts ein eine Lüge, weil, man bewirbt sich ja. Und man muss den Leuten vermitteln: ‚Ja, klar, selbstverständlich komme ich nach München w- Ist mein Traum, und so. Und dann sacht man, kaum hat man den Ruf: ‚Och, meine Frau, sie können sich gar nicht vorstellen, und meine Tochter und so weiter und so fort. **Ich lüge nicht.** Ich bin mehrfach so, was man so einen grauen Ruf nennt, mehrfach angesprochen worden anderswo Professor zu werden, ne, also: ‚Ach, (Vorname) bewirb dich doch.‘ [Ausführungen zu einigen Standorten]. Habe ich aber abgelehnt, und zwar ich denke erst darüber nach, bevor ich mich bewerbe, auch um die Leute nicht zu enttäuschen, die mich dann fragen, also auch insofern bin ich kein typischer Wissenschaftler. Jetzt mal in dieser, was so das Lebensgefühl angeht.“ (N, sR, RW)

N geht an dieser Stelle auf die eben genannte „ordentliche Professorenbiografie“ ein und grenzt sich von den „typischen Wissenschaftler[n]“ ab, indem er sich von genannter Bewerbungspraxis distanziiert. Er kritisiert eine Bewerbungspraxis, bei

der die Möglichkeit auf Berufungsverhandlung mit der beschäftigenden Universität zur Verbesserung der eigenen Stellung im Vordergrund stehe und Bewerber:innen etwaigen Rufen an andere Standorte eigentlich gar nicht folgen wollen würden. In seiner Abgrenzung von dieser vermeintlich gängigen Praxis „typische[r] Wissenschaftler“ wiederum bezieht er sich auf eine von ihm angenommene Norm. Nicht nur also aus der praktischen Realisierung und konkreten positiven Bezugnahme auf diesen Bewertungsmaßstab lässt sich eine solche Bezugsnorm rekonstruieren, sondern auch aus der kritischen Abgrenzung von ebenerer.

Wenngleich sich Verweise auf weitere und mitunter abgelehnte Rufe auch bei den sozialstrukturellen Aufstiegswegen finden lassen, so fällt doch auf, dass der Bezugnahme auf über die Erstberufung hinausgehende Rufe in den Stegreiferzählungen der Reproduktionsfälle ein größeres Gewicht zugeschrieben wird. Auch wenn für die Evaluation der Wissenschaftsbiografie also sowohl bei Aufstiegs- als Reproduktionsfällen die legitimatorische Bezugnahme auf Rufe (Anzahl, Stellenstruktur) üblich ist, scheinen sie doch besonders prononciert bei den Reproduktionsfällen auf. Dennoch ist der im- oder explizite Bezug auf an die Erstberufung erfolgende Rufe eine gängige Bezugsnorm professoraler Biografien – unabhängig der Herkunftsklasse von Professor:innen.

4.8.1.2 Fächerspezifische Evaluationskriterien wissenschaftlicher Biografien

Neben den fächerübergreifenden berufsbiografischen Evaluationen, für welche die Berufung exemplarisch angeführt wurde, finden sich auch solche Evaluationskriterien, die sich als fächerspezifisch charakterisieren ließen. Hier seien nur zwei solcher Kriterien exemplarisch angeführt. Zum einen das Schreiben von Rechtsgutachten als für die Rechtswissenschaft charakteristisch und zum anderen die Besetzung des Postens als Bundesverfassungsrichter:in als – noch spezifischer – Bewertungskriterium der Karrieren von Professor:innen des Öffentlichen Rechts.

Rechtsgutachten als fächerspezifisches Evaluationskriterium

Als Evaluationskriterien, die im Speziellen für die Rechtswissenschaft genannt werden, ließen sich etwa das Verfassen von Rechtsgutachten oder die Mitarbeit an renommierten Kommentaren hervorheben. Hier sei nur exemplarisch auf die Rechtsgutachten eingegangen. Solche Rechtsgutachten werden von unterschiedlichen Auftraggebern eingeholt, etwa von Ministerien, Verbänden, Parteien usw. Sie dienen, in ihrer expliziten Funktion, der juristischen Beurteilung eines Sachverhalts (Wissensvermittlungsfunktion). Es lassen sich aber auch „verdeckte Funktionen“ anführen (siehe Voßkuhle 2005). Die Relevanz solcher

Rechtsgutachten, so argumentiert Butzer, sei gestiegen, da „Rechtsfragen in der rationalen modernen Demokratie alle Lebensbereiche durchdrungen und zugleich eine Komplexität erreicht haben, die die Rechtsetzung ebenso wie die Rechtsfindung und Rechtsdurchsetzung nicht immer leicht macht“. Deshalb seien „Regierung und Verwaltung, Parlamente und Gerichte, aber auch Selbstverwaltungsträger aller Bereiche verpflichtet, sich juristisch beraten zu lassen“ (Butzer 2011, S. 172).

Mit dem Verfassen von Rechtsgutachten, so führt ein Rechtswissenschaftler im Nachfrageteil aus, seien:

„[J]a auch erhebliche Einkommensvorteile verbunden (1s). [Ich] bin mir sicher, eine ganze Reihe von Kollegen verdienen mehr über ihre selbstständige Tätigkeit als über ihr Professorengeloh (3s). Das ist bei uns im Fach immer so ein Scherz, wie häufig man eine Umsatzsteuererklärung abgibt. Monatlich, vierteljährlich, jährlich oder gar nicht / (lacht) / (2s) Ich gebe gar keine Umsatzsteuererklärung ab, andere geben monatliche Umsatzsteuererklärungen ab, damit ist alles gesagt.“ (M, sR, RW)

Als Evaluationskriterium seien diese Rechtsgutachten allerdings durchaus umstritten. Gutachter:innen Tätigkeiten fügen sich zwar in eine lange, seit dem Mittelalter existierende rechtswissenschaftliche Tradition ein (Lange 1969) und können, wie auch der Interviewte ausführt, mit hohen individuellen Einkommensvorteilen verbunden sein (Schultz et al. 2018b, S. 274–275). An ihnen kritisiert wird allerdings, dass sie mit dem wissenschaftlichen Universalismus und dem Anspruch auf Unparteilichkeit konfliktieren können (Schütte 1982; zur Legitimation der Rechtsgutachten siehe Butzer 2011). Unabhängig von der Bewertung solcher Gutachter:innen Tätigkeiten: Derlei juristische Gutachten sind relativ weit verbreitet und werden durchaus als Evaluationskriterien wissenschaftlicher Karrieren aufgerufen.²⁴¹ Sie werden auch deshalb als wissenschaftliche Evaluationskriterien begriffen, weil solche Tätigkeiten aufgrund der attribuierten Expertise an Professor:innen herangetragen werden. Teilweise, wie im weiteren Interviewverlauf vom oben zitierten Juristen vorgenommen, finden sich aber auch dezidierte Abgrenzungen zwischen solchen Gutachter:innen Tätigkeiten und „genuin akademischen Meriten“.

Fächerspezifisch an diesen Rechtsgutachten ist nun deren Verbreitung und individuelle Vergütung. Gutachter:innen Tätigkeiten finden sich zwar grundsätzlich auch in der Erziehungswissenschaft, allerdings werden sie in den Interviews kaum erwähnt. Sie sind zudem Leistungen, die vor allem unentgeltlich als Dienst

241 Konkrete Zahlen und Analysen zu den juristischen Gutachtertätigkeiten, so Butzer, lägen nicht vor. Allerdings schätzt er deren Umfang, beschränkt auf öffentliche Stellen, auf mehrere tausend Rechtsgutachten jährlich, wobei „besonders häufig Hochschullehrer mit der Erstellung von Rechtsgutachten beauftragt werden“ (Butzer 2011, S. 178).

innerhalb der Scientific Community erbracht werden, etwa als Gutachten in Peer-Review-Verfahren oder für Forschungsgemeinschaften (z. B. DFG, BMBF). Dass diese Gutachter:innentätigkeiten in der Disziplin mit Prestige einhergehen, darauf verweist etwa Aljets (2015, S. 99–100). Ähnlich wie bei den Rechtsgutachten wird unterstellt, dass die Auswahl als Gutachter:in in fachlicher Expertise begründet sei. Zwar sei die Anerkennung erziehungswissenschaftlicher Expertise so ausgeprägt „wie noch nie in ihrer modernen Geschichte“ (Tenorth 2014, S. 139). Allerdings ist ein wichtiger Unterschied zu den Rechtsgutachten, dass erziehungswissenschaftliche Expertise weniger in Form von Gutachten als vielmehr über Forschungsprojekte und vor allem Drittmittelprojekte eingeholt wird, aus denen man sich die Generierung von „Steuerungswissen“ (Aljets 2015, S. 275) erhofft.

Dies deckt sich damit, dass individuelle Nebeneinkünfte in Fächern wie der Rechtswissenschaft und Medizin besonders hoch seien sollen, in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik aber eher gering ausfielen (Roloff und Schultz 2016, S. 138) – wenngleich die Ausweisung solcher Nebeneinkünfte in Deutschland besonders intransparent erscheint. Die wesentliche Differenz also besteht darin, dass „für die Rechtswissenschaft Aufträge für Rechtsgutachten typisch [sind], die ad personam erteilt werden“ (Schultz et al. 2018b, S. 272) und von denen die Auftragnehmer:innen persönlich profitieren, die Erziehungswissenschaft indes eher über Drittmittelprojekt (BMBF, DFG, politische Stiftung) finanziert und die jeweilige Universitätsverwaltungen abgewickelt werden. Dafür hingegen sind Drittmittel in der Rechtswissenschaft weniger prestigeträchtig und fallen im Durchschnitt (wesentlich) geringer aus, auch wenn sich diesbezüglich in der jüngeren Vergangenheit Änderungen abzeichnen (Schultz et al. 2018b, S. 273–274).

Das Bundesverfassungsrichter:innenamt im Öffentlichen Recht

Über solche disziplinären Evaluationskriterien hinausgehend ließen sich, eine Ebene darunter, auch *innerdisziplinäre* Erfolgskriterien anführen. Für die Rechtswissenschaft, welche gemeinhin in die drei Säulen des Straf-, Zivil- und Öffentlichen Rechts differenziert wird, ließe sich im Öffentlichen Recht etwa die Einladung zum sogenannten Staatsrechtslehrerreferat (Schulze-Fielitz 2013, S. 145–186) oder die Besetzung des Amtes als Bundesverfassungsrichter:in nennen. Mit diesem hohen Richter:innenamt ist beispielhaft ein fächerspezifisches Evaluationsprinzip akademischer Karrieren angesprochen worden, wobei das Bundesverfassungsrichter:innenamt wieder speziell mit dem Öffentlichen Recht verbunden ist (Schulze-Fielitz 2013, S. 382–387). Gleichwohl ließe sich für die anderen Säulen des Rechts auf andere hohe Richterpositionen verweisen (z. B. Bundesgerichtshof).

Zum Bundesverfassungsgerichtshof heißt es im evaluierenden Abschluss der Stegreiferzählung von N:

„Noch eine Sache vielleicht. (Einatmen) (2s) Juraprofessoren, jedenfalls wenn es Öffentlicher Rechtler werden, wollen gerne- Äh, viele, die meisten, ich nicht, wollen gerne Bundesverfassungsrichter werden [Erzählung zu einem „Rekrutierungstreffen“ für Bundesverfassungsrichter] Und, ähm, tja, das war mir eine Lehre, aber eine Lehre dadurch, dass ich dachte ‚Pfff, dieses Spiel mache ich nicht mit.‘ Also, auch wieder, bin [ich] irgendwo anders als viele andere. Nicht alle anderen, aber als viele andere, der sich über, direkt eigentlich keinen über (2s) beim Professorenberuf hinausgehenden Ehrgeiz hat. Viele andere, auch gerade Leute, die aus nicht so akademischen Verhältnissen kommen, das ist wieder eine Absurdität, die haben mehr so den Wunsch noch mal ganz nach oben zu kommen, meiner Erfahrung nach, ob das stimmt, weiß ich natürlich nicht, aber so rein, so meine empirische- Ich bin so wahnsinnig froh, dass ich Professor geworden bin, für mich, wenn die mich fragen würden, Bundesverfassungsrichter zu werden, wäre das wie eine Krebserkrankung. Herr Gott, ich würde da durchgehen, nicht, würde da irgendwie, würde das wohl machen. Aber geil darauf bin ich nicht. Ich habe mich entschieden, ich hätte, ja, wenn ich in die w- äh Politik gegangen wäre, hätte ich sicher sehr anständig Karriere gemacht. Wäre sicher irgendwie, bei aller Bescheidenheit, jetzt keine Ahnung, irgendwo Minister oder was. Ich habe mich **nicht** für dieses Leben entschieden für die- Sondern für die Wissenschaft und für mich ist das eine total plausible Geschichte dann auch zu sagen ‚nein.‘ Und, wenn man in Kloster geht, sagt man ja auch nicht: ‚Oh, ich will Abt werden‘ und wenn man Priester wird, ja auch nicht: ‚Oh, ich will Kardinal werden,‘ sondern man macht das aus anderen Gründen. So habe ich jedenfalls Wissenschaft immer empfunden, so als jemand der sich auch gerade **nicht** von der Politik einfangen lässt, sondern um unbefangen zu bleiben. Aber das sehen ganz viele Leute, jedenfalls in meiner Zunft, anders. *Ja das ist vielleicht ein Charakteristikum*, dass ich da: (2s) Ich bin wahnsinnig stolz überhaupt Professor geworden zu sein, obwohl man ja denkt: ‚Oh, der kommt aus so einer hochakademischen Familie,‘ ne, aber, weil ich der erste Professor bin, das reicht mir vollständig aus. Ich brauch nicht mehr (2s) Joa (6s).“ (N, sR, RW)

Mit Blick auf die Beurteilung juristischer Wissenschaftskarrieren im Öffentlichen Recht führt N, wengleich in kritischer Distanznahme, die Ernennung zum Bundesverfassungsrichter an. Diese Bekleidung eines der höchsten richterlichen Ämter der Bundesrepublik werde, wie er argumentiert, von „den meisten“ Juraprofessor:innen des Öffentlichen Rechts angestrebt. Er allerdings stehe dem Amt kritisch gegenüber, und in einer aus Anonymisierungsgründen ausgesparten Erzählung berichtet er von einem von ihm als negativ erlebten damaligen informellen Treffen, bei dem es um das Kennenlernen potenzieller zukünftiger Bundesverfassungsrichter ging. Dieses Treffen „war ihm eine Lehre“ und die mögliche Besetzung des Amtes beurteilt er in extrem negativer Form („wie eine Krebserkrankung“). Die Distanz zu diesem Amt wird von ihm argumentativ mit der Trennung von Wissenschaft und Politik begründet. Er sei auch gerade deshalb Wissenschaftler geworden, um sich „**nicht** von der Politik einfangen zu lassen“.

Anhand des Zitats lässt sich außerdem noch einmal auf die horizontale Modifikation biografischer Schemata und der mit ihr einhergehenden biografischen Individuierung eingehen. Die Evaluation der eigenen Berufskarriere, bei der die Professur als „vollständig aus[reichend]“ beschrieben wird, bewertet N vor dem Hintergrund familiärer Berufswege.²⁴² Da er „der erste Professor“ einer „hochakademischen Familie“ sei, wird die Besetzung einer Professur von ihm als biografischer Erfolg gerahmt. In dieser legitimierenden Evaluation deutet sich – gegenüber Aufsteiger:innen, für die mitunter bereits mittlere Schul- und Berufsabschlüsse einen sozialen Aufstieg bedeuten – die biografische „Fallhöhe“ und familiäre Erwartungshaltung an. Mit dem gegenüber seinen Familienangehörigen vorgenommenen Berufsfeldwechsel – Wissenschaft statt Politik – geht eine biografische Individuierung einher, wodurch sich die Beurteilung seiner Berufsbiografie dem direkten Vergleich mit Familienangehörigen entzieht. Da er der einzige Wissenschaftler unter in anderen Berufsfeldern erfolgreichen Jurist:innen ist, lassen sich Vergleiche zwischen den Karrierewegen kaum sinnvoll vornehmen.

Auffällig – und dies sei noch angefügt – ist mit Blick auf die *vertikale* Modifikation biografischer Schemata und im Vergleich zu den Aufsteiger:innen die von N in diesem Ausschnitt vorgebrachte Einschätzung alternativer Berufswege. Während also die schrittweise vertikale Aufwärtsmodifikation für Aufsteiger:innen rekonstruiert wurde, argumentiert N, dass er „bei aller Bescheidenheit“ auch in der Politik eine „sehr anständig Karriere“ gemacht hätte. Das angeführte Ministeramt, ob nun als Landes- oder Bundesminister, ist eines der höchsten politischen Ämter in Deutschland. Insofern scheint hier erneut eine berufsbiografische Erwartungshaltung auf, die mit der Besetzung hoher Berufspositionen einhergeht, auch wenn sich mit der Professur das Berufsfeld änderte.

4.8.1.3 Habituelle Passung als Evaluationsprinzip

Ein letztes Evaluationsprinzip tritt im Material als ausschließlich von Aufsteiger:innen explizit angeführt in Erscheinung. Es geht dabei um die habituelle Passung. Sie wird als Evaluationsprinzip des eigenen berufsbiografischen Werdegangs herausgestellt. Zur Beurteilung werden dann keine wissenschaftsinternen Kriterien herangezogen, sondern vermeintlich individuelle Maßstäbe. Passung wird in einer Bourdieuschen Ungleichheitsperspektive häufig als habituelle oder kulturelle Passung konzipiert, in der spezifische Habitus-Struktur-Verhältnisse beforstet und aus ihnen Passungsverhältnisse abgeleitet werden. Bei einem

242 In seiner Argumentation findet sich außerdem ein expliziter Bezug auf „Leute, die aus nicht so akademischen Verhältnissen kommen“. Während sich sein Ehrgeiz auf den Professorenberuf beschränkt habe, hätten sie seiner Erfahrung nach „den Wunsch, noch mal ganz nach oben zu kommen“.

Missverhältnis zwischen individuellen Habitus und den sie umgebenden Strukturen wird dann häufig von negativen Auswirkungen ausgegangen, die von Bourdieu etwa als „gespaltene[r], von Spannungen und Widersprüchen beherrschter Habitus“ (2002, S. 113) beschrieben werden (2.5). Solche Konstellationen der Nicht-Passung werden in der Debatte um das Fremdheitserleben von Aufsteiger:innen häufig als Synonym für Fremdheit begriffen (Miethe 2017). Demgegenüber wird ein hoher Übereinstimmungsgrad zwischen einverlebten Habitus und den sie umgebenden Strukturen häufig mit der Metapher veranschaulicht, dass sich eine Person wie ein Fisch im Wasser zu bewegen wüsste.

Über diese beiden Passungskonstellationen hinausgehend, die Passung und die Nicht-Passung, ließen sich allerdings weitere Passungsgrade unterscheiden, sodass die Analyse von Habitus-Struktur-Konstellationen über eine solche Binartität hinausweisen kann. Solche Passungskonstellationen werden auch in den biografischen Evaluationen der Aufsteiger:innen mit Blick auf ihre Wissenschaftslaufbahn erwähnt. Sie rekurren dabei auf ihre jeweiligen regionalen und/oder institutionellen Umgebungen.

Als Beispiel sei eine evaluative Passage am Ende der Stegreiferzählung eines Juristen zitiert. Wenngleich sich darin mehrere Dimensionen nachzeichnen ließen, eignet sie sich auch deswegen, weil der Interviewte mehrere gleichwertige Rufe (W3) erhielt. Es erscheint damit kaum notwendig, das Prinzip der habituellen Passung als Sekundärlegitimation für eine nach gängigen Bewertungsmaßstäben weniger erfolgreiche Wissenschaftskarriere – d. h. wenige und statusniedrige Rufe – anzurufen. Bei ihm heißt es:

„Ich war ja vorher lange Zeit in (Stadt A). Das war anstrengend mit der Pendelei (1s) Dann war (Universität B), da hatte ich wieder keine Pendelei, das war schön (1s) Aber ich unterrichte so gerne Leute und jetzt in (Universität C) unterrichte ich die Leute auch unmittelbar, deswegen ist es für mich d- also der Traumjob und auch die Traumuni, weil ich mich mit (Stadt C) gut identifizieren kann. Hier sind viele Studenten, die ähnlich wie ich so eine Aufsteigergeschichte haben. Ungefähr die Hälfte hat keine Akademikereltern. In (Stadt A) hatten praktisch alle Akademikereltern. Ich habe immer die Frage gestellt, wer hat schon Eltern, wo wenigstens einer studiert hat. Ging in (Stadt A) praktisch alle Arme hoch, in (Stadt C) die Hälfte, nä. Die andere Hälfte ist also wie bei mir, kann ich mich sehr gut mit identifizieren. Ähm, also es ist für mich natürlich privat ideal. Meine Frau ist immer noch Richterin in (Stadt B) und unsere Freunde, ich habe ja von diesen la- Schulfreunden erzählt, mit denen ich seit Ewigkeiten zusammen bin, nicht viele, aber einige sind noch hier. Also es ist für mich ideal (2s).“ (V, sA, RW)

Mit Blick auf diese Passage lassen sich zwei Bewertungsmaßstäbe herausstellen. Dies ist einerseits das Kriterium einer sozialen Passung, bei dem es um das Passungsverhältnis zwischen der eigenen Identität und studentischen Biografien

geht, und andererseits eine sozialräumliche Verwurzelung. Der Biograf benennt an dieser Stelle über die Nennung der Hochschulstandorte einige seiner auf die Erstberufung folgenden Rufe, die er in der Stegreiferzählung als Rufe *an sich* nur in einem Fall auch so bezeichnet, die sich aber aus seinem Lebenslauf auch ihrem Status nach rekonstruieren lassen (Stadt A, Stadt B, Stadt C). Dabei evaluiert er seine Tätigkeit am aktuellen Standort als „Traumjob“ (Lehrtätigkeit) und die Universität selbst als „Traumuni“. Die Bewertung des Standortes stellt er dabei in einen Zusammenhang mit seiner sozialen Identifikation mit den dortigen Studierenden. Dabei bezieht er diese Identifikation auf eine sozialstrukturelle Dimension und veranschaulicht dies durch eine Belegerzählung. Gegenüber seinem vorherigen Hochschulstandort zeichne sich seine „Traumuni“ durch einen hohen Anteil an angehenden Erstakademiker:innen aus – wie er aus Umfragen aus seinen Lehrveranstaltungen ableitet. Bereits das wiederholte Durchführen („immer die Frage gestellt“) dieser internen Umfragen in juristischen Veranstaltungen deutet auf eine biografische Relevanzsetzung der eigenen sozialen Herkunft hin. Aber auch der wiederkehrende Verweis auf die Identifikation mit anderen aufwärtsmobilen Studierenden unterstreicht ein diesbezügliches soziales Zugehörigkeitsgefühl („gut identifizieren“, „sehr gut identifizieren“).

Zwar lassen sich anhand dieses Ausschnitts kaum habituelle Passungsverhältnisse über konkrete Interaktionserfahrungen rekonstruieren. Für solche wäre man auf konkrete Erzählungen über das Erleben von Fremd- oder Vertrautheit angewiesen. Gleichwohl markiert der Biograf eine sozialidentifikatorische Dimension solcher Passungskonstellationen als relevant, indem er auf eine Form sozialer Zugehörigkeit abstellt, die er aus der Ähnlichkeit seines sozialstrukturellen Hintergrundes mit denjenigen seiner Studierenden herleitet. Das heißt nun nicht, dass sich diese sozialstrukturelle Zusammensetzung nicht auch in konkreten Erfahrungen niedergeschlagen haben könnte. Nur lässt sich darauf an dieser Stelle nicht schließen. Insofern stellt der Biograf in seiner berufsbiografischen Evaluation den eigenen Hochschulstandort vor dem Hintergrund seiner habituellen Passung zu diesem als relevantes Bewertungskriterium heraus („Traumjob und auch die Traumuni“). Als zweites Kriterium – und dies sei eher am Rande erwähnt – verweist er ganz wesentlich auf eine Dimension der sozialen, d. h. regionalen und familiären, Verwurzelung. Neben der sozialen Passung bietet die erwähnte Hochschule auch die sozialräumliche Nähe zu langjährigen Freunden und zur Arbeitsstätte der Frau, sodass die Anstrengung der „Pendelei“ entfällt.

Der Biograf der zuletzt zitierten Passage hat solche Passungsverhältnisse recht explizit und ausführlich adressiert. Es finden sich aber auch Interviewausschnitte, in denen habituelle Passungsverhältnisse weniger Raum einnehmen und impliziter verhandelt werden. Hierfür sei das Beispiel eines weiteren aufgestiegenen Juraprofessors entnommen. Auch dieses Beispiel ist der Stegreiferzählung entnommen und steht im Kontext seiner Evaluation der eigenen Wissenschaftskarriere. Der Biograf geht dabei auf das Evaluationskriterium erfolgter Rufe ein. Ein

ihm wichtiges Berufungsverfahren habe er leider nur als Zweiter beendet, hätte aber „auch schon mal wechseln können“. Es heißt dann:

„Und daneben gab es dann halt noch Münster. Das wäre schon sehr attraktiv gewesen, aber das habe ich gelassen, weil es mir ehrlich gesagt, mich hier wohler fühle, nā. Und auch hier in dem Umfeld lieber lebe und nicht nach Münster wollte.“
(U, sA, RW)

Auch dieser Biograf bezieht sich auf das Evaluationskriterium der erhaltenen Rufe, wenn er auf einen abgelehnten Ruf und seine damit verbundene Möglichkeit des Wechsels rekurriert. Dabei hält er seine Ausführung zu den Gründen dieser Ablehnung eher vage und argumentiert, dass Münster als Standort „schon sehr attraktiv gewesen“ sei. Dass sich diese Attraktivität nicht aus dem sozial-räumlichen Umfeld ableite, hebt der Biograf anschließend hervor, wobei unklar bleibt, ob er damit das regionale und/oder kollegiale Umfeld meint. Nahe liegt mit Blick auf das juristische Feld, dass Münster als juristischer Hochschulstandort als „sehr attraktiv“ beurteilt wird. Positive Referenzen auf Münster wiederholen sich nicht nur in den Interviews mit Rechtswissenschaftler:innen, sondern finden sich auch in der Prestigeskala von Klausa (1981b, S. 334) oder in verbreiteten Hochschulrankings.²⁴³

Seine Präferenz für eine Ruhrgebietsuniversität, an der er sich „wohler fühle“ als an der im Feld angesehenen Universität in Münster, ließe sich dabei durchaus sozialstrukturell interpretieren. Auch wenn die Ausführungen knapp und implizit bleiben, lässt sich seine Ausführung, dass er sich „hier wohler fühle“ – was sich verstehen lässt als an der Universität, auch weil das Interview vor Ort geführt wurde – und auch „hier in dem Umfeld lieber lebe und nicht nach Münster wollte“, aus einer Perspektive der habituellen Passung deuten. Münster gilt gemeinhin als wohlhabende Region, wohingegen das Ruhrgebiet vergleichsweise wenig Wohlstand aufweist (Slupina et al. 2019, S. 69). Die Präferenz also für eine weniger „elitäre“ Hochschule und Region ließe sich durchaus im Sinne einer habituellen Passung deuten.

4.8.2 Professorales Vertrautheits- und Fremdheitserleben

Anschließend an das Evaluationskriterium der habituellen Passung wird nun die Frage nach dem professoralen Vertraut- und Fremdheitserleben vertieft. In

243 Die Universität Münster (<https://www.uni-muenster.de/wwu/statistik/ranking/index.html>) wie auch deren juristische Fakultät (<https://www.jura.uni-muenster.de/de/fakultaet/profil/rankings/#:~:text=Das%20Online%20Magazin%20LTO%20hat,2%20hinter%20der%20LMU%20M%C3%BCnchen.>) sparen dabei nicht mit Referenzen auf das gute Abschneiden in diesen Rankings [Links zuletzt geprüft am 02.11.2022].

der soziologischen (Bildungs-)Aufstiegsforschung ist die Frage nach dem Verhältnis der Aufsteiger:innen zur „Ankunftskultur“ zentral (2.6). Wie in der Passage zum Evaluationskriterium der habituellen Passung ausgeführt (4.8.1.3), wird Fremdheit häufig als Synonym für die Habitus-Struktur-Konstellation der Nicht-Passung verstanden. Und ähnlich wie für das Evaluationsprinzip der habituellen Passung sichtbar geworden ist, wird die „Ankunftskultur“ auch in der deutschsprachigen Forschung über studentische Bildungsaufstiege zumeist über die Hochschule als institutionelles Umfeld bestimmt (z. B. Schmitt 2010; Miethe 2017). Das gilt auch für die englischsprachige Forschung, in der Fremdheitserfahrungen von Working-Class Academics typischerweise in Relation zum beruflichen Milieu bestimmt werden, wobei die akademische Welt als von einer Kultur der Middle oder Upper-Middle Classes dominiert verstanden wird (Waeling 2010; Warnock 2016; Lee 2017; Waterfield et al. 2019).

Dieser Fragekomplex wird an dieser Stelle mit Blick auf Professor:innen aufgegriffen, deren Vertrautheits- und Fremdheitserfahren in drei Schritten untersucht werden soll. Eingangs wird auf das Fremdheitserleben sozialer Aufsteiger:innen in der Wissenschaftskarriere eingegangen. Ihrem Fremdheitserleben wird in einem zweiten Schritt das Muster soziokultureller Vertrautheit gegenübergestellt und die Annahme einer monolithischen Ankunftskultur ausdifferenziert in eine Vertrautheit gegenüber dem beruflichen Milieu und dem Klassenmilieu. Und schließlich wird der Blick in vergleichender Perspektive auf das Fremdheitserleben der Reproduktionsfälle gerichtet. Wenngleich selten, berichten auch sie mitunter von Fremdheitserfahrungen.

4.8.2.1 Professorales Fremdheitserleben sozialer Aufsteiger:innen

Es ist ein weit verbreiteter Befund der soziologischen Aufstiegsforschung, dass die „Ankunftskultur“ von sozialen Aufsteiger:innen als fremd erlebt wird. Während Einblicke in ein solches Fremdheitserleben sowohl in qualitativen Studien als auch Autobiografien einen hohen Verbreitungsgrad aufweisen, sind solche Fremdheitsnarrative in den *Stegreiferzählungen* des vorliegenden Materials eher selten. Dies gilt auch für Fremdheitserfahrungen während der Statuspassage der Professur, über die auch auf Nachfrage eher selten erzählt oder berichtet wird. Induziert werden sie etwa durch explizite Fragen des Interviewers nach der biografischen Relevanz der sozialen Herkunft in der Wissenschaft. Mitunter wird dann auf einzelne als Diskriminierungserfahrungen gerahmte Vorfälle verwiesen, die aber im beruflichen Erleben eine Seltenheit dargestellt hätten. Dass von einem derartigen Fremdheitserleben selten berichtet wird, ließe sich auch mit biografischen Akkulturationsprozessen begründen. So lässt sich annehmen, dass langjährige Sozialisationsprozesse in (hoch-)schulischen Kontexten zu Akkulturations-, Fremd- oder Selbstselektionsprozessen führen, etwa aufgrund von sozialen wie kulturellen Fremdheitserfahrungen.

Exemplarisch für die Seltenheit eines solchen Fremdheitserlebens lässt sich der Nachfrageteil eines älteren Erziehungswissenschaftlers anführen. Auf die Frage, ob der Interviewte seiner sozialen Herkunft Relevanz für die eigene Wissenschaftskarriere zuschreiben würde, antwortete dieser, dass er seine soziale Herkunft nie als Defizit wahrgenommen habe und aus ihr „also eher immer so'n Gefühl von Selbstbewusstsein und Stärke gezogen habe“, da er sich seinen beruflichen Erfolg selbst erarbeitet hätte. Hinsichtlich der Relevanz seiner sozialen Herkunft fährt er dann fort:

„Das zweite ist, ich habe mich natürlich in einem Wissenschaftsfeld **bewegt**, in dem solche Aufstiegsgeschichten und solche sozialen Herkunft aus Arbeiterfamilien eher positiv bewertet werden. [...] Ich habe ganz selten mal Situationen erlebt, wo ich den Eindruck hatte, da findet jemand das diskriminierend. Äh (1s) also ich erinnere mich eigentlich nur an einz- einzigen Fall, wo ich dann auch richtig in Konflikt gegangen bin, aber das (1s) Ich bin (4s) Ne, das- Also es hat mir je=je=je=jedenfalls mal in einer s- Sache, einer inhaltlichen Auseinandersetzung, ein Kollege einen Brief geschrieben und dieser Brief war vollgespickt mit lateinischen Zitaten und dieses Ferkel wusste ganz genau, dass ich kein einziges Wort Latein spreche. Also, das war- Ist eigentlich der einzige Fall, wo ich mich mal erinnere, dass son Stück von Diskriminierungsaktivitäten, aber das ist wirklich eine **absolute** Ausnahme.“ (D, sA, EW)

Der Biograf führt damit ein zweites Argument dafür an, dass er keinen defizitären Blick auf seine soziale Herkunft entwickelt habe und begründet dies mit der erziehungswissenschaftlichen Fachkultur. Der Disziplin attribuiert er eine positive Bewertung von Aufsteiger:innenbiografien. Er sagt, dass er nur selten Diskriminierung erfahren habe, und führt dann eine Belegerzählung an, die er mit seiner sozialen Herkunft und Bildungsbiografie in einen Zusammenhang stellt. Dabei habe ein Kollege, der von seinen fehlenden Lateinkenntnissen gewusst habe – die der Biograf selbst als Defizit begreift –, in einer direkten schriftlichen Korrespondenz wiederholt lateinische Zitate genutzt. Derlei Diskriminierungserfahrungen, die sich als Praxis symbolischer Grenzziehung (Lamont und Molnár 2002) interpretieren ließen, seien allerdings „eine **absolute** Ausnahme“ gewesen. Weder aber sei daraus ein soziales noch kulturelles Unvertrautheitserleben gegenüber der „Ankunftskultur“ erwachsen.

Auf Nachfrage finden sich auch Ausführungen zum kulturellen Unvertrautheitserleben, die als wenig bedeutsam markiert werden. Kulturelle Unvertrautheit übersetzt sich dabei nicht zwingend in ein soziales Fremdheitserleben. Ein aufwärtsmobiler ostdeutscher Jurist führt auf Nachfrage dazu, ob die soziale Herkunft in seinem „Fach eine Rolle spielt“, aus:

„Ähm, ja also soziale Herkunft vielleicht nicht als solche, aber was damit verbunden ist, also gewisse eben Sozialisation, die ich nicht in dem Maße habe wie andere.

Also jetzt ostdeutsch ist natürlich die Frage, was Fremdsprachen angeht. Also, meine Schulsozialisation, ich sag mal Russisch und Englisch. Englisch habe ich dann noch weiter intensiviert durch meinen Engländeraufenthalt, aber ich hab- kann kein Wort Französisch, kann kein Latein, das ist unüblich in der Juristen-Szene, nach wie vor, zumindest kein Latein zu können oder gar nicht zu können. Also wenn man es nicht gut kann, ist das eine Sache, aber wenn man es gar nicht kann, also keinen ernsthaften Satz bilden könnte, das ist unüblich. Aber eben auch nicht mehr so bedeutsam wie wahrscheinlich noch vor dreißig, vierzig Jahren, sodass es im **Normalen** nicht auffällt. Einfach, man weiß es zwar irgendwie und wenn- Wir waren gestern mit den Kollegen essen also und da gings natürlich auch viel um mmmmm: einen befreundeten Römisch-Rechtler hier, der natürlich viel mit Latein macht und so. Das sind Sachen, wo ich immer ein gewisses Defizit spüre, weil die anderen mehr damit umgehen können als ich. Insofern ha- würde ich sagen aus dieser Ostdeutsch-Perspektive (einatmen) (1s) Ja. Aus der nichtakademischen Perspektive, abstrakt, würde ich sagen. Natürlich ist es irgendwie, sind es irgendwie Fragen, wo man herkommt, wie man sich verhält, wie man spricht (einatmen), hab jetzt aber nicht das Gefühl, dass bei mir jetzt im Ergebnis jetzt so starke, mhm: Auswirkung hat, die dann auch dazu führen, dass ich vielleicht in manchen Zirkeln nicht dabei bin. Das Gefühl habe ich jedenfalls nie wirklich konkret auf meine Person vermittelt bekommen. Das mag Glück sein, weil zumindest meine akademischen Lehrer, meine akademischen **Freunde** irgendwie alle verhältnismäßig normal gefühlt waren (lachen), aber wahrscheinlich- Vielleicht ist es auch gleich- wirklich nur eine abstrakte Idee und es ist konkret vielleicht auch gar nicht in dem Maße so, also (2s).“ (Y, sA, RW)

Die mit seiner sozialen und ostdeutschen Herkunft assoziierte Sozialisation, so argumentiert der Biograf, erlebt er im Fach insofern als relevant, als er seine fehlenden Lateinkenntnisse – die er allerdings weniger seiner sozialen, sondern seiner ostdeutschen Herkunft zuschreibt – im juristischen Kontext als Defizit begreift. Auch wenn der Biograf nun seine relativ geringe Fremdsprachenkenntnis (Französisch, Englisch, Latein) – durch seinen Auslandsaufenthalt habe er seine Englischkenntnisse „intensiviert“ – vornehmlich mit seiner ostdeutschen Herkunft in einen Zusammenhang stellt, so ließe sich dies auch über die soziale Herkunft begründen (siehe 4.4.5). Was er nun mit der „nichtakademischen“ Herkunft assoziiert, sind „irgendwie Fragen, wo man herkommt, wie man sich verhält, wie man spricht“. Dass aus diesen kulturellen Differenzen kein soziales Fremdheitserleben respektive keine sozialen Ausschlüsse resultieren, verbindet der Biograf auch mit seinem unmittelbaren akademischen Umfeld, seinen akademischen Lehrer:innen wie Freund:innen, die „verhältnismäßig normal gefühlt waren“. Insofern werden bestehende kulturelle Differenzen als wenig relevant für die Sozialintegration ausgemacht.

In seltenen Fällen aber wird auch von beruflich etablierten Professor:innen vom Fremdheitserleben innerhalb des beruflichen Milieus erzählt und dies

durchaus mit sozialstrukturellen Differenzen begründet. Der folgende Ausschnitt entstammt dem Nachfrageteil eines Erziehungswissenschaftlers und auch diese Erzählung wird initiiert über eine Nachfrage nach der Relevanz der sozialen Herkunft für die eigene Wissenschaftskarriere. Der Interviewer fragt, nachdem der Biograf erzählt, dass er seine Herkunft als defizitär wahrgenommen habe, ob er aus seinem weiten Aufstieg nicht auch Selbstvertrauen gezogen habe. Nach einer längeren Ausführung über sein im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Assistenten wenig ausgeprägtes Selbstvertrauen und seine fehlende Einbindung in akademische Netzwerke schließt er mit einer Erzählung zu seinem späten Eintritt in eine Fachgesellschaft an. Es heißt dann bei ihm:

„Ich bin ganz spät- Ich weiß gar nicht, irgendwann kam es, gibt in der DGS, ich bin ganz spät überhaupt in die DGS eingestiegen und weiß bis heute nicht warum / (lacht)/, was heißt eingestiegen, und zwar weil es dort eine Theorie-Sektion gibt, die war in den siebziger, achtziger (1s) Jahren sehr berühmt und berüchtigt. Auch aber berühmt, vor allem, weil dort die Großgeister saßen, Habermas, alle die, und diese Theorie-Sektion hatte ein ganz strenges Aufnahme-ritual und es gab eine lange Warteliste und die ließen nur tropfenweise Leute rein, und zwar war das noch so, dass es auch Einstiegsrituale gab. Auf Sitzungen der Theorie-Sektion musste vorgetragen werden und es mussten auch Leute da sein, die sich dafür einsetzten, dass man überhaupt Mitglied dieser berühmten Theorie-Sektion werden konnte, und (1s) aus irgendwelchen Gründen (2s) hatte die Theorie-Sektion, das n- Das war, ich erinnere mich noch sehr genau, das war nach der Wende schon, das war eine Sitzung der Theorie-Sektion in (Stadt). Da wurde ich eingeladen von dem damaligen Sprecher zu einem Vortrag und da ging es damals schon um die ganze Frage (Thema) und in dem Zusammenhang nachdem- Ich hatte gar keine Ambitionen da in diese Theorie-Sektion reinzugehen, weil mir immer gesagt worden ist, das ist so ein elitärer Laden und da wirst- da kannst du nicht einfach einen Antrag stellen, sondern da wirst du gewissermaßen hineingebeten, was mir irgendwie merkwürdig erschien, aber so war es einfach. Ja und nach diesem, nach dieser Sitzung kam der damalige Sprecher an, ob ich nicht formales Mitglied in dieser Theorie-Sektion werden wollte, das war auch die einzige- Ich bin dann drei-, viermal noch da gewesen und dann hat mich das dermaßen angewidert, dann bin ich nie wieder hingegangen, weil d- ähm (stöhnen) Ich also, ich konnte es einfach nicht ertragen, wie- Mit welcher Gespreiztheit dort viele Leute auftraten.“ (F, SA, EW).

In dieser längeren Ausführung zu seiner Aufnahme in die Theoriesektion der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) beschreibt der Biograf zuerst ausführlich das Aufnahme-ritual dieser Sektion. Dass man sich nicht selbst bewerben, sondern nur auf Einladung Mitglied werden konnte und die Aufnahme neuer Mitglieder nur „tropfenweise“ vollzogen wurde, sei ihm „merkwürdig erschienen“. Er habe zwar keine „Ambitionen“ gehabt dort einzutreten, sei aber zu einem Vortrag eingeladen worden und – obwohl er diesem „elitären Laden“

gegenüber eine ablehnende Haltung kundtut – wurde im Anschluss formales Mitglied der Sektion. Trotz der Aufnahme aber sei er nach wenigen Sitzungen nicht mehr hingegangen. Seine starke Ablehnung („angewidert“) begründet er mit der „Gespreiztheit“ des Auftretens der Mitglieder. Das als künstlich wahrgenommene Auftreten lässt sich durchaus als kulturelles Fremdheitserleben verstehen, dem, über die Charakterisierung als elitärem Laden, eine sozialstrukturelle Dimension zugeschrieben wird. Aus kulturellem Fremdheitserleben resultiert dann eine in Selbstexklusion mündende soziale Fremdheit.

4.8.2.2 Soziokulturelle Vertrautheit und Integration

Das Muster soziokultureller Vertrautheit und Integration soll eines beschreiben, bei dem Aufsteiger:innen – gemäß der Stenger’schen Konzeption (4.2) – mit der Ankunftskultur kulturell vertraut und gleichzeitig sozial integriert sind. Ein solches Muster soziokultureller Vertrautheit begünstigt die Akkumulation sozialen Kapitals und kann auch insofern der Wissenschaftskarriere zuträglich sein. Unterscheiden ließen sich an dieser Stelle die Referenzgruppen der „Ankunftskultur“ in einerseits das berufliche Milieu (die jeweilige disziplinäre Gemeinschaft und die Scientific Community im Allgemeinen) und andererseits ein über dieses berufliche Milieu hinausgehendes Klassenmilieu. Dieser Differenzierung folgend unterscheidet sich eine einfache von einer doppelten Integration und verweise auf fächerspezifische Differenzen.

Die einfache Integration

Als Muster einfacher Integration bezeichne ich eine soziokulturelle Vertrautheit und gelungene Integration der aufwärtsmobilen Professor:innen in das berufliche Milieu bei ausbleibender Integration in höhere Klassenmilieus. Veranschaulichen lässt sich dies anhand der Stegreiferzählung eines älteren Erziehungswissenschaftlers. Nachdem er von seinem erfolgreichen Studium und dem anschließenden unmittelbaren Übergang auf eine wissenschaftliche Mitarbeiterstelle berichtet, reflektiert der Biograf über die biografische Bedeutung seiner sozialen Herkunft:

„Ich komme zwar aus bildungsfernen Schichten, aber ich bin da dann doch wieder ein Sonderfall sozusagen, weil ich nicht die- Ich habe mich nie benachteiligt gefühlt (3s), glaube ich ma- Manchmal ja, nicht im Studium, nicht im Beruf, im Leben selbst. Das ist wohl wahr. Äh: das äh: (2s) Ja, großbürgerliche Abendessen, die waren in den ersten Jahren, wenn ich das so- Wenn ich dran teil- Waren ein bisschen belastend für mich sozusagen, nä oder Res- Besuche in feinsten Restaurants, also, ich wusste nicht, was man da macht (3s) Aber ich hab mich dem gestellt, ich war unsicher, aber ich hab’s gemacht und äh (1s) Ja, es gibt ein Defizit, ich hab sozusagen, ich hab kein Gefühl für

klassische Musik /(lacht, mhm)/ ich habe viel **gehört**, meine Frau ist auch b- Ich aber pfff ich hab nur Popmusik und Folk und so dieses normale Zeug, aus der damaligen Zeit. Ich spiele Gitarre son bisschen und also diese- Das ist mir fremd. Theater, kein Problem, **große** Literatur, **alles gelesen**. Bücher, Bücher zu haben, der Stolz darauf, dass das alle paar Monate immer mehr Bücher kamen und so. Das ist unfassbar, diese alte Art der Intellektuellen, die in riesigen Bücherhöhlen leben (2s) Super, Bücher, das war- Bücher war einfach das Maximum und ja aber wie gesagt, im echten Leben bestimmte, also, sozusagen der **großen, feinen** Kultur, klassische Musik und sozusagen formvollendete Tischmanieren, sagen wir mal (lacht) Ich hab's dann so hingekriegt und so, okay, aber ein klassischer Musik-Liebhaber bin ich nicht geworden (lachen) Äh, das ist- Aber gut, Essen liebe ich gleichwohl (2s).“ (E, sA, EW)

Seine Reflexion beginnt mit einer Selbst-Etikettierung als Sonderfall eines aus „bildungsfernen Schichten“ stammenden Wissenschaftlers, dessen Besonderheit darin bestehe, dass er sich nie benachteiligt fühlte. Diese Einschätzung aber revidiert der Biograf sodann und schränkt sie auf Studium und Beruf ein. „Im Leben selbst“ indes, als Beispiele führt er „großbürgerliche Abendessen“ und „Besuche feinste[r] Restaurants“ an, da sei er unsicher gewesen. Die so empfundene kulturelle Unvertrautheit habe er als belastend wahrgenommen, sich dieser aber trotz seiner Unsicherheit „gestellt“. Auf diese reflexive Beschreibung folgt eine über die Ausführung zu den Tischmanieren eingeleitete Auseinandersetzung mit der vermeintlichen „legitimen Kultur“ (Bourdieu 1987a, S. 56)(Klassische Musik, Literatur, Theater), ehe der Biograf wieder auf seine kulturelle Unvertrautheit mit der „**großen, feinen** Kultur“ zurückkommt und sich diesbezüglich bleibende Defizite attestiert.

Seine so beschriebene kulturelle Unvertrautheit habe sich also nicht unmittelbar auf die berufliche Tätigkeit ausgewirkt, sondern „im echten Leben“ bei „großbürgerlichen Abendessen“. Nun geht der Biograf auch im Nachfrageteil nicht genauer darauf ein, in welchen Kontexten er an solchen Abendessen teilgenommen habe, und betont nur noch einmal, dass das im beruflichen Milieu irrelevant gewesen sei. Hier scheint auf, was sich als Differenzierung zwischen beruflichem Milieu und „großbürgerlichem“ Klassenmilieu ausmachen ließe.

Die doppelte Integration

Von der einfachen Integration ließe sich eine doppelte Integration in die An- kunftskultur unterscheiden. Als Muster doppelter Integration bezeichne ich eine soziokulturelle Vertrautheit und gelungene Integration in sowohl das berufliche Milieu als auch ein entsprechendes Klassenmilieu. Dabei zeigen sich mitunter disziplinspezifische Differenzen. Die über die Integration in berufliche Milieus hinausgehende Integration in obere Klassenmilieus zeigt sich eher bei den inter- viewten Rechtswissenschaftler:innen. Dieser Befund ließe sich über die Nähe

der Rechtswissenschaft zum Feld der Macht (vgl. 3.3.2) begründen, während die Erziehungswissenschaftler:innen außerhalb der eigenen Disziplin durchaus von Abwertungsprozessen aufgrund ihrer disziplinären Zugehörigkeit berichten.

Anhand des folgenden Beispiels eines Rechtswissenschaftlers wird das Muster einer doppelten Integration in die Ankulturskultur beschrieben. Der nun zitierte Biograf attribuiert seiner sozialen Herkunft weder in der Stegreiferzählung noch im Nachfrageteil wesentliche Bedeutung. In seiner Stegreiferzählung allerdings findet sich eine „dramatische Situation“, die seinen Karriereverlauf zum Gegenstand macht, aus der sich aber Rückschlüsse auf seine soziokulturelle Vertrautheit und Integration ziehen lassen. Ihr voran geht ein Erzählsegment zu Habilitationsbeginn und -verlauf. Danach heißt es bei ihm:

„Und dann kam was ganz Verrücktes. (Jahreszahl) irgendwann als ich so in- Hatte ich die Habilschrift noch nicht fertig, war da also noch mittendrin, kriegte auf einmal einen Anruf. Man muss dazu sagen, (Professor A) wurde 70 zwischendurch, das war auch in demselben Jahr und da saß ich- Und da hatte (Professor A) (unverständlich) Ich saß am Tisch von (Professor B), der dem Rotwein nie abgeneigt war und auch feiern und essen und trinken konnte und Spaß hatte. Und wir saßen nebeneinander und hatten an sich einen netten Abend, haben uns super unterhalten, das war alles gut. Und ich glaube, ihm gefiel auch irgendwie, dass ich eine eigene Meinung hatte und nicht nur dieses Zeug nachbetete, was die in (Universitätsstandort) da erzählten oder so. Und dann war es auch wieder gut. Und ich hatte den da auch gar nicht mehr im Sinn, und dann rief der aber an und sagte: ‚Herr (Vorname)‘, also einen hanseatischen Typen, ein ham- ein Hanseat (verstellte Stimme: ‚Wann werden sie eigentlich fertig?‘) Ja ich sag: ‚Das dauert noch, also ich denke vielleicht Ende nächsten Jahres.‘ (verstellte Stimme: ‚Das ist zu spät‘) (lachen), sagte er, (verstellte Stimme: ‚Sie müssen jetzt fertig werden. Äh ich, äh ich werde nächstes Jahr emeritiert und da müssen sie auf dem Markt sein.‘) Ja, ich sage: ‚Was heißt denn nächstes Jahr?‘ Ja, sagt er: ‚Im Sommersemester. Bis dahin muss müß- muss ihre Arbeit fertig sein.‘ ‚Oh,‘ ich sage, ‚Das ist aber sportlich.‘ Ja, sagt er, ‚Frei nach Bismarck‘, sagt er dann zu mir, ‚Der Tag hat 24 Stunden, dann sehen sie mal zu, dass sie noch sportlicher werden.‘ (lachen) Dann legte er auf.“ (U, sA, RW)

In der zitierten Passage kündigt der Biograf eingangs eine „dramatische Situation“ an („Und dann kam was ganz Verrücktes“), beschreibt mit der Verortung des Fortschritts seiner Habilitationsschrift („war da also noch mittendrin“) die Ausgangsbedingungen und setzt zur Durchführung des Darstellungskerns an („kriegte auf einmal einen Anruf“). Dann aber setzt er, zur Plausibilisierung der Erzählung („Man muss dazu sagen“), mit einer Hintergrunderzählung ein. Es ist diese Erzählung, aus der sich eine Vertrautheit mit und Integration in ein akademisches Milieu rekonstruieren lässt. Dies betrifft auf der einen Seite das Setting und auf der anderen Seite die von ihm beschriebene Interaktion selbst.

Der beschriebene soziale Rahmen ist eine Geburtstagsfeier von Professor A, welcher der Doktorvater vom Doktorvater des Biografen ist. Bereits die Einladung zum siebzigsten Geburtstag deutet auf eine gelungene Integration hin, da der Biograf zu Professor A keine unmittelbare Arbeitsbeziehung hat und es sich um ein informelles Treffen handelt. Der Biograf ist auf dieser Geburtsfeier anwesend und der Tischnachbar von Professor B. Die beiden „hatten an sich einen netten Abend, haben [sich] super unterhalten, das war alles gut“. Diese knappe Darstellung einer gelungenen abendlichen Interaktion lässt sich als soziale Vertrautheit oder habituelle Passung deuten.

Es ist diese Hintergrunderzählung, die der Biograf der Durchführung des Darstellungskerns vorwegschickt, ehe er auf den dann geschilderten Anruf zu sprechen kommt, bei dem ihm Professor B von seiner anstehenden Emeritierung berichtet und ihn vom zügigen Abschluss seiner Habilitation zu überzeugen versucht. Den Anruf und die damit verbundenen Wissensbestände über die anstehende Emeritierung stellt der Biograf also in einen Zusammenhang mit der gelungenen Interaktion auf dem Geburtstag, sodass sich die erwähnte Sozialintegration als mit der Akkumulation von Sozialkapital einhergehend verstehen ließe. Die darstellte „dramatische Situation“ endet, nach einer längeren ausgelassenen Ausführung über die Anzahl verfügbarer Stellen im Fachbereich mit der „Darstellung des Ausgangs“, in der es heißt:

„Und lange Rede, kurzer Sinn, ich wurde wirklich- Ich habe es wirklich hingekriegt, Ostern fertig zu werden mit dem Werk (2s) Das Verfahren wurde im Sommersemester noch beendet und im Wintersemester hatte ich den Lehrstuhl. Das war unglaublich.“
(U, sA, RW)

Seine schlussendlich erfolgte Erstberufung also stellt er in unmittelbaren Zusammenhang mit dieser abendlichen Zusammenkunft, dem daraus erfolgten Anruf und der anschließend erfolgreichen Bewerbung. Das, was sich als kulturelle und soziale Vertrautheit beschreiben ließe, wird dabei im Rahmen einer Hintergrunderzählung und eher beiläufig erwähnt.

Von einer solchen Vertrautheit mit Angehörigen des hochschulischen Umfelds ließe sich eine über das berufliche Milieu hinausgehende Vertrautheit und Integration in bürgerliche Klassenmilieus generell unterscheiden. Nach Abschluss des Interviews, als ich aufgrund zeitlicher Restriktionen des Interviewten bereits meine Sachen einzupacken begonnen habe, fragt mich der Biograf, ob ich ihm eine geeignete Professor:innen für einen Vortrag über soziale Ungleichheiten empfehlen könne. Er habe den Vorstand in einem Service-Club inne und würde gerne einen Vortrag zum Thema organisieren. Obwohl er selbst seine soziale Herkunft nie als Problem empfunden habe, hätte er sich bedingt durch die – über eine Studentin vermittelte – Interviewanfrage mit dem Thema beschäftigt und würde das Thema gerne aufgreifen. Ein solches Engagement

in einem Service-Club, zumal als Vorsitzender, lässt auf eine Integration in höhere Milieus schließen, da sich diese, sich ihrem Selbstverständnis nach aus der gesellschaftlichen Elite rekrutierend, vornehmlich aus den oberen Klassen rekrutieren.²⁴⁴ Insofern ließe sich an diesem Fall eine doppelte Integration rekonstruieren: zum einen in das berufliche Milieu und zum anderen in obere Klassenmilieus generell.

4.8.2.3 Soziales Fremdheitserleben der Reproduktionsfälle

Biografische Fremdheitserfahrungen sind dabei nicht auf die Aufsteiger:innen beschränkt, sondern finden sich mitunter auch in den Erzählungen von Reproduktionsfällen. Anhand eines Falles wurden sie in Kapitel 4.4.1 als Fremdheitserleben für die Studieneingangsphase bereits angesprochen und in diesem Rahmen wurde das Fremdheitserleben als *soziale* und *ästhetische* Fremdheit behandelt. Hinsichtlich der sozialen Dimension wurde eine *fehlende Sozialintegration* zu Studienbeginn herausgestellt und dabei mit Blick auf die ästhetische Dimension auf *Fragen des Lebensstils* verwiesen. Auch wenn die Thematisierung von Fremdheitserfahrungen unter den vorliegenden Reproduktionsfällen selten ist, so finden sich dennoch einzelne Schilderungen über solche Fremdheitserfahrungen unter Professor:innen. In diesem Abschnitt wird auf das Fremdheitserleben als soziales wie kulturelles Fremdheitserleben eingegangen, wobei sich als Ausgangspunkt der sozialen Fremdheit klassenspezifische Grenzziehungspraktiken rekonstruieren lassen.

Den Fremdeheitsbegriff explizit bemühend lässt sich auf die Stegreiferzählung eines Juristen verweisen. Anschließend an ein Erzählsegment über seine Promotion heißt es bei ihm:

„Also, insofern, weil sie ja sich interessieren für den rein **wissenschaftlichen** Werdegang, war das Neuland, *Neuland* und ich habe auch (einatmen) (1s) nicht so viel Selbstbewusstsein als Wissenschaftler, wie ich's gehabt hätte, wenn ich beispielsweise Bürgermeister geworden wäre. In meinem Umfeld wusste ich genau, wie man sich auf diesem Parkett, in Anführungsstrichen, bewegt. Die Wissenschaft war mir fremd. Ich hatte auch im Studium lange Zeit nicht- keine Freunde, die auch Wissenschaftler werden wollten. Ich habe immer so ein bisschen Minderwertigkeitskomplexe gehabt, ich

244 Eine quantitative Analyse der Sozialstruktur deutscher Service-Clubs (Lions-Club und Rotary-Club) findet sich in der Dissertation von Marie-Christine Eschner (2021). Sie basiert auf den Mitgliederverzeichnissen der 1950er, 1960er und 1970er Jahre. 80 bis 85 % der Mitglieder hätten klassische bürgerliche Berufe ausgeübt (siehe Eschner 2021, S. 78–87 zur detaillierten Operationalisierung). Auch Untersuchungen aus anderen Ländern verweisen darauf, dass Service-Clubs wie Rotary International und der Lions-Club „tend to be dominated by high-income, well-educated, upper class members“ (Farkas 2012, S. 64).

werde da von meinen Kumpels, die auch Professoren sind, immer wieder verspottet. Mittlerweile hat sich das auch gelegt, aber (2s) ich war- Ich bin als Wissenschaftler, war ich befangener, als ich es in einem anderen beruflichen Kontext gewesen wäre, und sogar auch befangener als Leute, jedenfalls ist so meine Einschätzung, die aus **nicht** so akademischem Umfeld kommen. Das hört sich jetzt irgendwie absurd an, aber es ist so. Wenn ich mal sehe, so in meinem Professorenfreundeskreis, die Leute, die aus- jetzt mal aus akademischer Sicht, nur aus akademischer Sicht und mit sehr vielen Führungsstrichen, einfacheren Verhältnissen kommen, das sind keine einfachen Verhältnisse, das sind kultivierte Menschen, aber die jetzt nicht aus so einer Akademikerfamilie kommen, die gingen viel unbefangener daran, weil die- Für die war Wissenschaft schon meistens aus Studienzeiten ihre Welt und (1s) vielleicht auch, weil sie ka- nicht so die Alternative haben ei- von einer Welt, in der in der sie sich so ganz vertraut fühlten, wie ich mich vertraut gefühlt hätte in dieser politischen Weg, ja jedenfalls ist das ein interessantes Phänomen (4s).“ (sR, RW)

In der ausführlich zitierten Passage reflektiert der Biograf seinen wissenschaftlichen Werdegang. Die Wissenschaft, so argumentiert er, sei ihm sozial wie kulturell fremd gewesen. Dabei verortet er sein kulturelles Fremdheitsempfinden innerhalb der Wissenschaft in Abgrenzung zur ihm vertrauten Politik. Seine in der Wissenschaft empfundene soziale Fremdheit charakterisiert der Interviewte über seine damaligen Sozialbeziehungen. So hätte er „lange Zeit keine Freunde [gehabt], die auch Wissenschaftler werden wollten“. Beide Fremdheitsdimensionen, die soziale wie auch die kulturelle, lassen sich als *einfache* Unvertrautheit rekonstruieren, da sie sich beide mittlerweile gelegt haben. Hinsichtlich der sozialen Fremdheit zeigt sich dies im Verweis auf seine „Kumpels, die auch Professoren sind“, und seinen „Professorenfreundeskreis“.

Dass ihm die Wissenschaft (kulturell) fremd gewesen sei, begründet er eigentheoretisch mit der Differenz Erfahrungen zwischen zwei Feldern, der Politik und der Wissenschaft. Im Mittelpunkt seiner Argumentation steht dabei die Differenz zwischen dem ihm vertrauten Feld der Politik, dem Umfeld, auf dessen „Parkett“ er sich zu bewegen gewusst habe, und der Wissenschaft, dem Feld, in dem er „Minderwertigkeitskomplexe“ gehabt habe. Mit dem von ihm geäußerten Fremdheitserleben sei er von Dritten allerdings kaum ernst genommen worden, so sei er von seinen „Kumpels, die auch Professoren sind, immer wieder verspottet worden“.

In seinen eigentheoretischen Ausführungen vergleicht sich der Biograf mit den sozialen Aufsteigern („aus einfacheren Verhältnissen“) aus seinem Freundeskreis. Ihre sich bereits im Studium vollziehende Akkulturation („war Wissenschaft schon meistens aus Studienzeiten ihre Welt“) und der ihnen vermeintlich ausbleibende Vergleichshorizont einer vertrauten Alternative habe ihnen einen unbefangeneren Umgang ermöglicht. Er hingegen, sozialisiert in einer Politikerfamilie, hätte aufgrund seiner Vertrautheit mit dem politischen Feld nicht derart

unbefangen an die Wissenschaftslaufbahn herangehen können. Unabhängig nun von dem von ihm vorgenommenen Vergleich zu sozialen Aufsteigern ließe sich das von ihm angeführte Fremdheitsgefühl seiner Deutung nach als Habitus-Struktur-Konflikt interpretieren, bei dem die in der Herkunftsfamilie (Politik) inkorporierten Habitus mit denen des wissenschaftlichen Feldes konfliktieren. Dabei lässt sich aus seiner Argumentation selbst kaum auf konkrete Erfahrungen schließen, es bleibt an dieser Stelle der Stegreiferzählungen bei argumentativen Ausführungen zum eigenen Fremdheitserleben.

Diese Fremdheitsgefühle werden dann allerdings vom Interviewer im Nachfrageteil wie folgt aufgegriffen:

I: „Diese Fremdheitsgefühle oder Minderwertigkeitskomplexe /ja/ Sie haben das jetzt /ja/ unterschiedlich beschrieben. Ähm (2s) wie hat sich das denn geäußert? /(einatmen)/ (1s) Und in welchen Situationen haben Sie sowas empfunden?“

„Also, meine Kumpels aus der Zunft, die belächeln das immer, weil ich ein bisschen so eine Geschichte auch draus mache. Ähm, aber ich habe zum Beispiel, dass ich auch gar nicht weiß, ähm: (2s) How to behave, so (3s), ähm: (2s) dass ich- Ich habe am Anfang, als ich Professor wurde, ganz viel Professorenliteratur, so Campusromane gelesen. **Ah ja**, oder zum Beispiel darf ich hier- Ich bin am Anfang morgens früh hierhergekommen, abends spät, ich habe wie so'n Arbeitnehmer (1s) hier gesessen. Dabei brauche ich gar nicht- Ich habe Kollegen, die kommen aus (weit entfernte Stadt) und andere (weit entfernte Stadt) und so. Also, diese Selbstverst- Mittlerweile, jetzt, hat sich das alles gelegt. Also, Selbstverständlichkeit, diese akademische Freiheit auch zu genießen, ohne genant zu sein (1s) (einatmen).“ (sR, RW)

Auf Nachfrage hebt der Biograf einleitend erneut hervor, dass die von ihm artikulierten Fremdheitserfahrungen in seinem professoralen Freundeskreis „belächelt“ worden seien, geht dann aber in einer deskriptiv-argumentativen Passage auf seine Fremdheitserfahrungen ein, die sich als kulturelle Fremdheit einfacher Unvertrautheit verstehen ließen. Die Anrufung einer kulturellen Fremdheitsdimension zeigt sich darin, dass es ihm an dieser Stelle um Verhaltensnormen („How to behave“) gegangen sei. Der Biograf, und dies lässt sich als Ausdruck biografischer Relevanz verstehen, habe dieser Unvertrautheit mit dem Lesen von „Professorenliteratur“ zu begegnen versucht und führt anschließend ein Beispiel an. Darin beschreibt er eine ihm zu Berufsbeginn fehlende Selbstverständlichkeit im Umgang mit akademischen Freiheiten, die sich darin ausgedrückt habe, dass er täglich von morgens bis abends ins Büro gekommen sei. Als einfache Unvertrautheit lässt sich dieses Fremdheitserfahren deshalb interpretieren, weil es einerseits auf den Beginn der professoralen Wissenschaftslaufbahn datiert („Am Anfang, als ich Professor wurde“) und als mittlerweile in seiner Totalität überwunden („mittlerweile hat sich das alles gelegt“) dargestellt wird.

Nun beschränken sich seine Ausführungen nicht auf diese argumentativ-beschreibende Passage kultureller Fremdheit. Der Biograf fährt unmittelbar an diese Darstellung anschließend mit einer „dramatischen Situation“ fort, die wie folgt angekündigt und ihren Ausgangsbedingungen nach dargestellt wird.

„Aber auch im dieser- (einatmen) Fremdheitsgefühl in der Zunft. Ich erzähle ihnen was, ist hier alles Gott sei Dank anonym, sonst würde ich's nicht *erzählen*. Als diese Zu-Guttenberg-Affäre war (1s), **da** war ich (Tagung), nur so Professoren unter sich (einatmen). Und **da**: war dann großer Skandal und so weiter.“ (sR, RW)

Mit dieser „dramatischen Situation“ erweitert er seine Ausführungen zum Fremdheitserfahren in seiner Berufsrolle um eine konkrete Erzählung zu Fremdheitsgefühlen in der Scientific Community, die er hier als Zunft bezeichnet. Die Ausgangsbedingungen lassen sich aufgrund der Anonymisierung nur grob charakterisieren. Es handelte sich um eine professorale Zusammenkunft. Bei diesem Treffen sei auch die Guttenberg-Affäre verhandelt worden. Als Guttenberg-Affäre wird die öffentliche Diskussion um die von Karl-Theodor zu Guttenberg plagiierte juristische Doktorarbeit bezeichnet, die schlussendlich zum Rücktritt des damaligen Bundesverteidigungsministers führte (siehe die Beiträge in Lepsius und Meyer-Kalkus 2011; Fischer-Lescano 2012). Dies stellt also die Ausgangsbedingungen dar, an die des Biografen Durchführung des Darstellungskern anschließt:

„Und da habe ich geäußert (2s) ‚Ach, irgendwie tut mir der zu Guttenberg auch leid, irgendwie so Daidalos und Ikaros. Der ist zur hoch zur Sonne geflogen, sozusagen alles runtergepurzelt. Ach, irgendwie von so ganz oben nach so ganz unten zu fallen und so‘. Also, sowas habe ich geäußert, ganz normales Gefühl, und dann war ein (1s) (Name A und ‚Amt‘). Der bekam das mit, **nein, ein anderer der (Name B) bekam das mit** und hat es offensichtlich Herrn (A) erzählt. Und dann kam Herr (A) aus **ehrer** kleinbürgerlichen Verhältnissen stammend, ganz nach oben kommend, der kam zu mir (1s) und sagte: Ja, ttttt, dass sie sich /(lacht)/ mitleidhabend mit dem zu Guttenberg- Ja, sie kommen ja auch, **wörtlich** oder nicht wörtlich, aber gedankenmäßig, sie kommen ja auch aus so feinen Verhältnissen, irgendwie son Satz. Sie wissen ja gar- Ja, irgendwie sowas (lacht). Wo mir also mein, d- diese was heißt feine Herkunft, dass ich, alles mit Superanführungsstrichen, somit quasi zum Vorwurf gemacht wird [HGK: Feldzugang] [Einführung von Person C und Beginn einer weiteren exemplarischen Erzählung]. Der kommt so aus den 68er-Herkunft und so. Der sagte mal über mich: ‚(Vorname), Du bist so der letzte Bürger‘ und meinte das irgendwie wahrscheinlich positiv und *weiß ich gar nicht*, so. Aber, Fremdheit, ich habe irgendwie was gesagt (3s) (einatmen), was ich nicht hätte sagen sollen.“ (sR, RW)

Im Darstellungskern fokussiert der Biograf ein Erleben *sozialer* Fremdheit. Im Rahmen der Diskussion um die Guttenberg-Affäre habe er Mitleid mit

Karl-Theodor zu Guttenberg geäußert, der – eine Analogie zur griechischen Mythologie bedienend – zu hoch hinauswollte und dann „so ganz nach unten“ gefallen sei. Diese seine Äußerung aufgreifend sei der Professor A, der – hier anonymisiert – eine wichtige Stellung in „der Zunft“ innehatte, auf den Biografen zugekommen und habe ihn auf dessen gegenüber Guttenberg geäußertes Mitleid angesprochen. Professor A wird vom Biografen als aus „**eher** kleinbürgerlichen Verhältnissen“ stammend und aus diesen aufgestiegen charakterisiert, wobei eine solche Beschreibung sowohl eher deskriptiv als die soziale Herkunft charakterisierend und/oder als abwertende interpretiert werden kann.²⁴⁵

Das Guttenberg'sche Verletzen der wissenschaftlich-meritokratischen Norm, das im umfangreichen Plagieren und im damit unzulässigen Erwerb akademischer Meriten bestand, wurde im Rahmen dieser Zusammenkunft als großer Skandal behandelt. Dass nun der Biograf sein Mitleid mit Guttenberg kundtut, sei ihm vom aufwärtsmobilen Professor „zum Vorwurf gemacht“ worden. Aus der „feiner Herkunft“ des Biografen sei eine als unzulässig wahrgenommene Solidarität mit dem auch aus „feinen Verhältnissen“ stammenden Karl Theodor zu Guttenberg abgeleitet worden, die von Professor A kritisiert wird. Die vom Gegenüber geäußerte Kritik an des Biografen Mitleidsbekundung, bei der er auf dessen soziale Herkunft Bezug nimmt, lässt sich dabei als Praktik symbolischer Grenzziehung verstehen (Lamont und Molnár 2002).

An die Darstellung der eigentlichen „dramatischen Situation“ schließt der Biograf eine knappe Ausführung über den Feldzugang des Interviewers an, ehe er ein weiteres Beispiel symbolischer Grenzziehung anführt, das er zumindest ambivalent deutet. Ein Kollege, dem er eine „68er-Herkunft“ zuschreibt, habe den Biografen als „letzten Bürger“ bezeichnet, wobei er seinem Kollegen eine „wahrscheinlich positiv[e]“ Absicht unterstellt. Die Gegenüberstellung allerdings von des Kategorisierenden 68er-Herkunft, die, zumindest dem Selbstverständnis nach, eine antibürgerliche Bewegung war, und der zugeschriebenen Bezeichnung als „letzter Bürger“ eröffnet durchaus abwertende Interpretationsmöglichkeiten. Und auch der Biograf ist sich seiner zuerst angedeuteten positiven Interpretation nicht sicher („meinte das irgendwie wahrscheinlich positiv“), wie sich in dem leisen Nachschub „und *weiß ich gar nicht*“ äußert.

Ausgehend von der so dargestellten symbolischen Grenzziehung des anderen Kollegen kommt der Biograf auf die eingangs geschilderte „dramatische Situation“ zurück, wodurch er auch diesen Grenzziehungsprozess assoziativ in

245 Auf das Kleinbürgertum wird sich sowohl als sozialstrukturelle Kategorie bezogen (Bourdieu 1987a, S. 561–584) als auch in abwertender Konnotation. Als sozialstrukturelle Kategorie zur Bezeichnung der sozialen Lage sei sie allerdings in der Nachkriegszeit aus der *deutschen* Soziologie weitgehend verschwunden und findet sich noch vornehmlich in sozialhistorischen Untersuchungen (Kudera 1988, S. 250). Als alltagsweltliche Typisierung habe das Adjektiv ‚kleinbürgerlich‘ „eindeutig abwertenden Charakter“ (Kudera 1988, S. 250) und würde geistige Enge, Borniertheit und Kleinlichkeit beschreiben.

die Nähe des vorab geschilderten sozialen Fremdheitserleben rückt. Die von ihm empfundene kulturelle Unvertrautheit deutet er als auch in solchen sozialen Fremdheitserfahrungen begründet. So habe er „irgendwie was gesagt (3s) (einatmen), was [er] nicht hätte sagen sollen“, womit auf ein fehlendes Wissen über die Legitimität des Sagbaren verwiesen wird. Dabei resultiert die so geäußerte kulturelle Unvertrautheit in erster Linie aus einer durch den Interaktionspartner erfahrenen Kritik. Das Ende des Zitats markiert nun die „Darstellung des Ausgangs“, in der er eine Evaluation der „dramatischen Situation“ vornimmt:

„Gott sei- Ich war schon Professor und es war spielte keine Rolle.“ (sR, RW)

Aufgrund seiner bereits erfolgten Berufung auf eine Professur sei diese Interaktion mit Blick auf seine berufliche Karriere allerdings unbedeutend.

4.8.3 Das Erzählmuster einer Aufstiegsgeschichte

Das Gros der Interviewten, so wurde es zu Beginn dieses Kapitels dargestellt, geht in unterschiedlicher Form auf ihre an die Erstberufung anschließende Wissenschaftslaufbahnen ein. Daneben aber findet sich ein klassenspezifisches Muster autobiografischer Stegreiferzählungen (vgl. Tabelle 15), bei dem es sich um das Erzählmuster einer Aufstiegsgeschichte handelt. Wenngleich im vorliegenden Material eher selten, so zeichnet es sich darüber aus, dass in den Stegreiferzählungen auf die Erstberufungen eingegangen wird, dann die weitere Wissenschaftslaufbahn aber nicht adressiert wird und man sich stattdessen auf die Herkunftsfamilie bezieht. Die Stegreiferzählungen enden dann gewissermaßen mit dem langfristigen sozialen Aufstieg – der Etablierung auf einer Lebenszeitprofessur – und dessen Reflexion. Weder findet sich ein solches Muster nur bei jüngeren Geburtskohorten noch ausschließlich bei denjenigen, die nach der Erstberufung nicht mehr auf eine weitere Professur wechselten. Mit Blick auf die Segmentierung der Stegreiferzählung heißt dies, dass auf ein Erzählsegment zur Erstberufung eines zur Herkunftsfamilie folgt.

Das Erzählmuster der Aufstiegsgeschichte wird nachstehend am konkreten Beispiel eines aufwärtsmobilen Rechtswissenschaftlers dargestellt. In seiner Stegreiferzählung kommt er auf seine Erstberufung zu sprechen, berichtet davon in aller Kürze und geht dann erneut auf seinen mit der beruflichen Karriere zusammenhängenden sozialen Aufstieg sowie sein Verhältnis zur Herkunftsfamilie ein.

In diesem Ausschnitt, der auf die Vereinbarkeit von Erziehungsarbeit und Habilitation folgt, heißt es:

„Und, Gott, dann bekam ich (Jahreszahl) ähm (Jahreszahl) hier den Ruf nach (1s) nein, (Jahreszahl A) Pardon (Jahreszahl A) hier den Ruf nach (Stadt A) und seitdem dann

hat also genau 20 Jahre später. Also nachdem ich 20 Jahre nachdem ich den ZVS-Bescheid nicht haben wollte oder den Studienplatz nicht haben wollte, hat (Stadt A) dann zugeschlagen. Exakt 20 Jahre später also bin ich dann hierhergekommen und da bin ich aber auch gerne herkommen, ja.

Und jetzt leben wir hier seit 7 Jahren und (2s) um auf die Familie nochmal zurückzukommen: Selbstverständlich bin ich der Einzige in der Familie, der jetzt promoviert hat oder so. Und natürlich auch der Einzige, der Hochschullehrer geworden bin, auch im Nachgang. Ne, promoviert hat sonst keiner. Es gibt- **Nachher** sind andere Cousins oder so natürlich oder mein Bruder hat ja auch, war auch dann, in der- Hat auch studiert oder ist jedenfalls hat dann jedenfalls Abitur gemacht und hat studiert, aber danach sind also einige aufs Gymnasium so gegangen. Aber da hat keiner eine akademische Karriere angestrebt bislang und äh (6s)

Ja, (1s) dieser Ruf und diese Ernennung ist natürlich dann auch so für die engere Familie was Tolles. Und also jetzt für meine Eltern oder so kann man sich ja vorstellen, dass das schon- Auch, wenn sie sich so dieses Ganze nicht ganz so vorstellen können, was das eigentlich ist, nã, so eine Professur zu haben, waren sie natürlich unglaublich stolz, dass das so am Ende geklappt hat (2s) Mein Vater ist dann so vor ein paar Jahren verstorben, aber er hat sozusagen hier den Anfang dieser Professur und diese (Stadt) Zeit also auch noch gesund erlebt und jetzt, Gott, sind wir hier und das sind wir glaube ich bei der Gegenwart angekommen, so ungefähr (5s).“ (W, sA, RW)

Die an seine Erstberufung anschließende Wissenschaftskarriere wird von dem Biografen nicht mehr beschrieben. Auf seine vorherigen Ausführungen zur Habilitation folgen eine knappe Erwähnung und zeitliche Verortung seines ersten Rufs. Darin schließt er an eine vorherige Erzählung zur Studienzulassung an (abgelehnter ZVS-Bescheid). Statt der Thematisierung seiner anschließenden Wissenschaftskarriere fasst er die seit der Erstberufung vergangenen sieben Jahre – recht lapidar – in einem Satz zusammen, ehe der soziale Aufstieg vor dem Hintergrund der breiteren Familiengeschichte verortet wird, indem die Bildungsverläufe des Bruders wie auch der Cousinen und Cousins dargestellt werden. Auch wird die Bewertung seiner beruflichen Laufbahn durch seine Eltern angesprochen. Damit blendet er seine professorale Wissenschaftskarriere nach der Erstberufung in der Stegreiferzählung aus. Stattdessen wird eine mit der langfristigen beruflichen Etablierung endende soziale Aufstiegsgeschichte erzählt.

Im Rahmen dieser Aufstiegsgeschichte verortet sich der Biograf innerhalb des familiären Gefüges. So sei er der erste Student in der Familie gewesen und bisher der einzige Promovend und Wissenschaftler, wenngleich es nach ihm weitere Abiturient:innen und Student:innen in der Familie gegeben habe. Seinen biografischen Werdegang habe die „engere Familie“ wohlwollend und mit Stolz beobachtet, auch wenn sie sich unter einer Professur wenig vorstellen könne. Es ist diese auch familiäre Evaluation seiner Aufstiegsgeschichte, mit der er seine Stegreiferzählung beendet. Damit stellt ein solches Erzählmuster eine spezifische Form der

Aufstiegsgeschichte dar, bei der die auf die Erstberufung folgende Wissenschaftskarriere kaum bis gar nicht beleuchtet wird und der Aufstieg im Vordergrund steht. In solchen Aufstiegsgeschichten und ihrer Reflexion finden sich teilweise auch Ausführungen, in denen Entfremdungsprozesse von der eigenen Herkunftsfamilie dargestellt werden. Es sind solche Fragen der Beziehung zur Herkunftskultur und -familie, die in den nächsten Abschnitten dargestellt werden.

4.8.4 Die Beziehung zur Herkunftskultur und Herkunftsfamilie

Im Erzählmuster der Aufstiegsgeschichte markiert der Rückbezug auf die Herkunftsfamilie ein wesentliches Element der gesamtbiografischen Evaluation zum Abschluss der autobiografischen Stegreiferzählung. Abseits davon aber finden sich sowohl in den Stegreiferzählungen als auch in den Nachfrageteilen verschiedentlich Muster der Bezugnahme auf die Herkunftskultur und -familie. Anschließend an das Erzählmuster der Aufstiegsgeschichte wird es an dieser Stelle um eine Auseinandersetzung mit dem Fragekomplex der Entfremdung von der Herkunftskultur in gesamtbiografischer Perspektive gehen. Solche Entfremdungsprozesse sind ein wesentlicher Bezugspunkt der soziologischen Aufstiegsforschung (siehe 2). Dabei wird Entfremdung sowohl als biografische Hürde für den sozialen Aufstieg gerahmt wie auch als „Preis des Aufstiegs“ begriffen. Letzteres, die Fokussierung auf die mit dem Aufstieg einhergehenden Opfer, bedeutet eine andere Akzentuierung der Debatte, in der zumeist auf die soziale und berufliche Positionierung rekurriert wird, die in engem Zusammenhang mit „ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen und [...] damit zusammenhängenden Lebenschancen“ (Geißler und Weber-Menges 2015, S. 137) steht. So handelt es sich bei der Berufsposition der Professur, so wurde es bereits in der Einleitung dargestellt, um eine privilegierte Bevölkerungsgruppe.

Eine solche Engführung der Ungleichheitsdebatte auf Ressourcen wird allerdings durchaus kritisiert, und es wird darauf hingewiesen, dass die Analyse von Lebenschancen darüber hinausgehen sollte. Dahrendorf, dem Geißler (1994) seinen Begriff entlehnt, definiert Lebenschancen über zwei Dimensionen. Dies sind zum einen *Optionen*, verstanden als strukturelle Wahlmöglichkeiten eines Individuums, die ganz wesentlich durch die Kapitalausstattung, insbesondere mit ökonomischem Kapital, bestimmt werden. Eine zweite Dimension der Lebenschancen definiert er als *Ligaturen*, worunter er Zugehörigkeiten beziehungsweise Bindungen versteht, die für das Individuum sinnstiftend sein können. Exemplarisch nennt er die Ahnen, die Heimat oder die Gemeinde (Dahrendorf 1979, S. 38–63). Optionen und Ligaturen stehen in einem Verhältnis zueinander, dessen Optimum es auszutarieren gilt: „Ligaturen ohne Optionen bedeuten Unterdrückung, während Optionen ohne Bindungen sinnlos sind“ (Dahrendorf 1979, S. 51–52).

Eine jüngere Kritik, bei welcher der Entfremdungsbegriff stärker im Zentrum steht, findet sich bei Hartmut Rosa. Er bemängelt eine „für die Moderne in vielerlei Hinsicht maßgebliche Vorstellung, die Lebensqualität werde durch die Vermehrung von Ressourcen und Optionen per se verbessert“, und argumentiert, „dass die Qualität des menschlichen Lebens (und der sozialen Verhältnisse) nicht einfach an den Optionen und Ressourcen gemessen werden kann, die zur Verfügung stehen“ (Rosa 2019b, S. 52–53). Stattdessen, so Rosa, müssten auch Weltverhältnisse und Weltbeziehungen untersucht werden. Zwar strukturiere auch die Ressourcenausstattung die Weltverhältnisse insofern als Armut und Knappheit eher indifferente oder impulsive Welterfahrungen erzeugen würden, während eine privilegierte Ressourcenausstattung resonantere Weltverhältnisse ermögliche. Allerdings gehen Ressourcenausstattung und Weltverhältnis nicht ineinander auf. Schließt man an eine solche Position an, dann ergänzt die Frage nach Entfremdungsprozessen diejenige nach der ungleichen Ressourcenausstattung. Beide Aspekte berühren unterschiedliche Dimensionen des gelingenden Lebens. Mit Dahrendorf ließe sich der Preis als Verlust von Ligaturen, mit Rosa als Verlust von Weltbeziehungen beschreiben.

Der Entfremdungsbegriff²⁴⁶ bringt dabei ähnliche Probleme mit sich wie derjenige der Fremdheit. Auch für die Entfremdungsdiskussion lässt sich eine

246 Der Entfremdungsbegriff hat eine lange Geschichte in (Sozial-)Philosophie und Sozialwissenschaften. Die frühe Kritische Theorie etwa bezieht sich, unter Rekurs auf Hegel (1986), Marx (1987) und Sigmund Freud (2009), ganz wesentlich auf den Entfremdungsbegriff. Für ihre Vertreter enthält die Entfremdung in der Moderne einen tendenziell totalen Charakter. In ihrer „Dialektik der Aufklärung“ thematisieren etwa Horkheimer und Adorno (1977) die Entfremdung von Mensch und Natur, Marcuse spricht gar von einer Einverleibung „entfremdeten Daseins“ (2008, S. 31) und Erich Fromm (2014) befasst sich – entsprechend einer tendenziell totalen Entfremdung – mit unterschiedlichen Bereichen wie der Entfremdung in der Politik, der Sprache, der Liebe, des Denkens und der Wissenschaft usw. Eine umfassende Begriffsrekonstruktion soll an dieser Stelle nicht geleistet werden und findet sich beispielsweise bei Jaeggi (2016) und Rosa (2019b, Kapitel V). Mit ihnen sind auch zwei Autor:innen genannt, die den Entfremdungsbegriff wieder aufgenommen und auf weitere Anwendungsfelder übertragen haben, nachdem der Begriff in den 1970ern in Misskredit geraten ist (Rosa 2019b, S. 299). Rosa und Jaeggi selbst untersuchen etwa die Entfremdung vom Raum, von Dingen, der Zeit (Rosa 2019a), dem Politischen oder in neuen Entfremdungsprozessen in zeitgenössischen Arbeitsverhältnissen von „Unternehmern ihrer selbst“ (Jaeggi 2016). In Misskredit aber sei der Entfremdungsbegriff aus zwei Gründen geraten. Zum einen sei Entfremdung zu seinem „Fetisch-Begriff“ überdehnt worden, der nicht mehr als ein generelles Unbehagen gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen zum Ausdruck brachte (Rosa 2019b, S. 299). Damit habe der Begriff eine zwar weite sozialwissenschaftliche Verbreitung gefunden, die damit einhergehende konzeptionelle Unschärfe aber hätte zu einer scharfen Kritik geführt. Zum anderen richtet sich die Kritik an eine Essentialisierung des Entfremdungsbegriffs, nicht zuletzt, da es an einem Gegenbegriff fehle. Die Bestimmung einer Entfremdung des Menschen *von etwas* sei dabei häufig auf Annahmen über seine wahre Natur oder seine wahren Bedürfnisse angewiesen (Rosa 2019b, S. 301).

terminologische Unschärfe konstatieren. So wird der Begriff selten definiert, vornehmlich das beobachtete Phänomen beschrieben und auch Referenzen auf entsprechende Theorien finden sich kaum. Dies gilt auch für jene Texte, in denen der Entfremdung wesentliche Relevanz zugeschrieben wird (exemplarisch El-Mafaalani 2017). Ich konzipiere Entfremdung an dieser Stelle in Relation zum bereits bemühten Begriff der Fremdheit (4.2). Als Fremdheit wurde ein Beziehungsverhältnis bezeichnet, das sich durch Unvertrautheit und Entferntheit auszeichnet, auch wenn, zumindest im Modus der einfachen Unvertrautheit, die Möglichkeit zur Aneignung besteht. Anders als dem Fremdheitserfahren geht dem Entfremdungsprozess ein soziales Beziehungsverhältnis voraus, dem ein Beziehungsverlust folgt. Insofern beschreibt Entfremdung einen Prozess des Herauslösens aus sozialen Zusammenhängen, der Transformation sozialer Beziehungen. Entfremdung bedeutet, mit Jaeggi gesprochen, „sich von etwas entfernt zu haben, in das man eigentlich involviert oder auf das man eigentlich bezogen ist – oder jedenfalls sein sollte“ (Jaeggi 2016, S. 48). Mit Blick auf die soziale Aufwärtsmobilität kann dies etwa die Distanzierung von der Herkunftsfamilie oder dem Herkunftsmilieu bedeuten. Ihr Resultat ist die Konstitution einer „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (Jaeggi 2016, S. 315), womit Jaeggi Beziehungsverhältnisse charakterisiert, die zwar existent sind, etwa zur Familie, die den Individuen aber gleichgültig sind oder gar widerstreben. Wenngleich sich also die Beziehungsqualität zwischen Entfremdung und Fremdheit unterscheidet, ließe sich auch der Entfremdungsprozess mit Blick auf die Dimensionen Stengers beschreiben. So verstanden lässt sich Entfremdung als Prozess des Herauslösens aus einerseits einer sozialen Zugehörigkeit und andererseits einer kulturellen Vertrautheit begreifen.

Versteht man Entfremdung in diesem Sinne als Entfremdung *von etwas*, dann ließen sich verschiedene Bezugspunkt ausmachen. Spricht man von einer Entfremdung von der Herkunftskultur, dann wird diese in der soziologischen Bildungsaufstiegsforschung typischerweise über die familiäre Herkunft bestimmt, zumeist der Kernfamilie, ob nun in der Terminologie der Schicht, Klasse oder des Milieus. Die Herkunftsfamilie wird dabei zumeist als Synonym für das Herkunftsmilieu begriffen (etwa Miethe 2017). Bereits mit Blick auf „die“ Herkunftsfamilie aber ließen sich Unterscheidungen treffen, etwa hinsichtlich Kern- und Großfamilie, aber auch innerhalb der Kernfamilie, beispielsweise zwischen Elternteilen und Geschwistern. Dem Forschungsstand und seiner Diskussion um die Entfremdungsprozesse folgend, wird an dieser Stelle und in heuristischer Absicht einem solchen Verständnis der Herkunftskultur gefolgt. In der Betrachtung der Entfremdungsprozesse ließ sich überdies insofern eine Zeitdimension einführen, als einerseits unterschiedliche biografische Phasen als Beginn solcher Prozesse markiert und andererseits soziale Entfremdungserfahrungen als biografisch vorübergehend oder aber dauerhaft beschrieben werden.

In den folgenden Abschnitten werden Entfremdungsprozesse im sozialen Aufstieg thematisiert, anschließend wird demgegenüber das Muster eines familiären Aufstiegsprojektes dargestellt und schließlich in vergleichender Perspektive auf das Muster des „familiären Statuserhaltsprojekts“ der Reproduktionsfälle eingegangen.

4.8.4.1 Sozialer Aufstieg und Entfremdung

Die *sozio-emotionale Fremdheit* des aufwärtsmobilen Arbeiterkinds wurde im zweiten Kapitel ausführlich behandelt. Mit dem Begriff wurde der Befund bezeichnet, dass soziale (Bildungs-)Mobilität mit einer Entfremdung von Herkunftsfamilie und -milieu einhergehe, gleichzeitig aber eine identifikatorische Integration in diejenigen Sozialmilieus ausbleibt, in die man aufsteigt. Der erste Teil dieses Fragekomplexes, ein professorales Fremdheitserleben, wurde in 4.8.2 für aufgestiegene Professor:innen diskutiert. Nun aber stehen die Entfremdungsprozesse von Herkunftsfamilie und -kultur im Vordergrund.

Die Diskussion um solche Entfremdungsprozesse wurde in jüngerer Vergangenheit vor allem vor dem Hintergrund vieldiskutierter Autobiografien popularisiert. Große Bedeutung kommt dafür der – in Deutschland wie auch international, wissenschaftlich wie auch öffentlich – breit rezipierten „soziologischen Autoanalyse“ von Didier Eribon (2016, 2017) zu. Neben einer durch diese Schriften popularisierten Lesart der *Klassen- und Familienflucht* als für den sozialen Aufstieg konstitutives Moment wird ein zweites Muster von Entfremdungsprozessen im sozialen Aufstieg angeführt, und zwar dasjenige einer *Entfremdung im Aufstiegsprozess*. Für die „Klassenflucht“ ist ein früh ausgeprägtes Empfinden sozialer Fremdheit gegenüber der Herkunftsfamilie und/oder dem Herkunftsmilieu charakteristisch, für das Muster der Entfremdung im Aufstiegsprozess wiederum, dass sich Fremdheit prozessual aufgrund der Akkulturation im Bildungsprozess entwickelt.

Unter dem Muster der Klassenflucht verstehe ich eines, bei dem das Gefühl sozialer Fremdheit gegenüber der Herkunftsfamilie und/oder dem Herkunftsmilieu biografisch bereits sehr früh ausgebildet wird. Analytisch ließe sich darüber hinaus zwischen der Familien- und der Klassenflucht unterscheiden. Gleichzeitig kann die Herkunftsfamilie als stellvertretend für die Herkunftsklasse erfahren werden, sodass sich Herkunftsfamilie und -klasse überschneiden.

Das Narrativ der Klassenflucht

Paradigmatisch für eine weitgehende Gleichsetzung von Herkunftsfamilie und -klasse lässt sich dabei auf die populären Aufstiegsbiografien von Eribon und Louis verweisen, in denen die Erfahrungen sozialer Fremdheit auch in einen

Zusammenhang gestellt werden mit sowohl familiären als auch klassenspezifischen Ausgrenzungs- und Missachtungserfahrungen aufgrund ihrer Homosexualität. Das erste Buch von Eribon, 2016 erstmals auf Deutsch veröffentlicht, ist im März 2022 bereits in 21. Auflage erschienen.²⁴⁷ Neben der ausführlichen Diskussion im Feuilleton hat Eribon mit seiner Autobiografie eine ganze Reihe von weiteren, auch deutschsprachigen, autobiografischen Schriften inspiriert (siehe zur Genese und Rezeption des Werks 2.3). Darunter finden sich auch die ein sehr ähnliches Aufstiegsnarrativ bemühenden Autobiografien von Édouard Louis (2015, 2019, 2021).²⁴⁸ Breit rezipiert wurde das Buch aber auch von der Scientific Community, ob in der Literaturwissenschaft (Spoerhase 2017; Blome 2020) oder den Sozialwissenschaften (exemplarisch Rieger-Ladich und Grabau 2018; Kalmbach et al. 2020).

Das mit diesen Autobiografien verbreitete Narrativ popularisierte eine Lesart sozialer Mobilität, bei der Arbeiter:innenfamilien für den Aufstieg ihrer Kinder vornehmlich als Be- oder Verhinderungsinstanz charakterisiert werden. Der soziale Aufstieg sei demnach nur um den Preis des Bruches mit der Herkunftsfamilie zu erreichen, deren Werte und Umgangsformen im Widerspruch zu denen des Bildungssystems und der höheren Sozialklassen stünden. So heißt es bei Eribon: „Wenn ich mich nicht selbst vom Schulsystem ausgrenzen wollte – beziehungsweise wenn ich nicht ausgegrenzt werden wollte –, musste ich mich aus meiner eigenen Familie, aus meinem eigenen Universum ausgrenzen. Beide Sphären zusammenzuhalten, zu beiden Welten gleichzeitig zu gehören, war praktisch unmöglich“ (Eribon 2016, S. 159). Erst der Bruch mit der Herkunftsfamilie und die Akkulturation an die Habitus höherer Sozialklassen hätten ihm also den sozialen Aufstieg und die „Flucht“ aus der Herkunftsklasse ermöglicht. Seine „vollständige Umerziehung“ (Eribon 2016, S. 98) hätte ihm zwar das Eintreten in die soziale Welt einer anderen sozialen Klasse ermöglicht, zugleich sei dieser Zugang aber von einer tiefen Melancholie des „gespalteten Habitus“ sowie zumindest partiellen Vorbehalten gegenüber den Angehörigen dieser neuen Sozialklasse begleitet worden (Eribon 2016, S. 98).

Besonders eindrücklich werden die dem Motiv der Klassenflucht zugrundeliegenden genannten Ausgrenzungs- und Missachtungserfahrungen, auch in ihrer Gewalttätigkeit, von Louis beschrieben. Die Totalität negativer Erfahrungen ist es, die sich bereits im ersten Satz seiner Autobiografie ankündigt: „An meine

247 Über Verkaufszahlen gibt der Suhrkamp-Verlag auf Anfragen keine Auskunft. In einem Interview aus dem September 2018 beziffert Eribon die Verkaufszahlen auf etwa 300.000 Exemplare (Kilb und Siemons 2018). „Gesellschaft als Urteil“ hingegen ist im Mai 2021 erst in zweiter Auflage erschienen. Allerdings lässt sich aus der Auflagenzahl nicht auf die Auflagenhöhe schließen.

248 Das erstmals 2016 auf Deutsch erschiene Buch von Louis wurde im Oktober 2019 in 7. Auflage veröffentlicht.

Kindheit habe ich keine einzige glückliche Erinnerung“ (Louis 2015, S. 11). Es sind Erfahrungen von Ausgrenzung, Missachtung und Gewalt, aus denen sich die Hoffnungen auf ein mit der Klassenflucht verbundenes neues Leben speisen. So schreibt Louis über seine Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung eines Gymnasiums: „Ich bereitete mich bis zur Erschöpfung vor. Bloß diese Chance zum Entkommen nicht ziehen lassen. Das Gymnasium verfügte über ein Internat, so würde ich aus dem Dorf weggehen können“ (2015, S. 192). Es ist das erfolgreiche Bestehen der Prüfung, auf dem die Hoffnung auf eine Veränderung der biografischen Situation beruht: „Die ganze Nacht über entwarf ich mein neues Leben fern von hier“ (2015, S. 198).

Dabei werden soziale und kulturelle Fremdheit als sich wechselseitig verstärkend beschrieben. Die Akkulturation an eine auch in den höheren Schulen vermittelte „legitime Kultur“ (Bourdieu 1987a, S. 56), die als Eintrittskarte in ein „neues Leben“ wahrgenommen wird, verstärkt die soziale Fremdheit noch. Veranschaulicht wird dies von ihm etwa anhand der Sprache. Sein vom familiären Gebrauch (Es gibt „was zu futtern“; „fressen kommen“) abweichend genutztes „zu Abend essen“ wird von der Familie verspottet und zur Markierung sozialer Distanz genutzt: „Wie der jetzt redet, für wen hält der sich. Geht in die Stadt zur Schule und macht gleich einen auf feiner Herr; kommt hier an und redet wie ein Studierter“ (Louis 2015, S. 99). Die bereits vorab bestehende soziale Distanz zwischen ihm und seinen Familienmitgliedern wächst also durch seine Akkulturation weiter an, die von den Familienmitgliedern als befremdlich wahrgenommen und adressiert wird. Die zunehmende soziale Fremdheit und die damit einhergehenden sozialen Grenzziehungsprozesse wiederum nähren die Sehnsucht danach, der Herkunftsfamilie und -klasse zu entfliehen, und verstärken die dafür als notwendig wahrgenommenen Akkulturationsbemühungen.

Die sozio-emotionale Fremdheit gegenüber der Herkunftsfamilie und/oder dem Herkunftsmilieu dient als Aufstiegsmotiv respektive Fluchtmotiv. Für die Kanalisierung dieses Fluchtmotivs kommt signifikanten Anderen, etwa als entfernten Verwandten, Nachbarn, Peers oder Lehrer:innen mitunter wichtige Bedeutung zu. Sie repräsentieren andere Sozialwelten und stehen für alternative biografische Entwürfe, die mit einem besseren Leben assoziiert werden können. Eribon widmet in seiner Autobiografie der Freundschaft zu einem Professorensohn, die er als „intensive emotionale Bindung“ (2016, S. 163) beschreibt, eine längere Ausführung. Es sei diese Freundschaft gewesen, die entschieden zur habituellen Akkulturation beigetragen hätte: „Dank seiner Freundschaft wurde aus meiner spontanen, das heißt herkunftsbedingten Verweigerung der Schulkultur keine Verweigerung der Kultur schlechthin, sondern eine Leidenschaft für alles Avantgardistische, Radikale und Intellektuelle“ (Eribon 2016, S. 168). Diese Sozialbeziehung veränderte bei ihm den Bezug zur „Kultur“, sie ließ ihn

„zum Anhänger jenes literarischen und künstlerischen Glaubens werden“ (Eribon 2016, S. 168).

Familienflucht als konstitutives Moment sozialer Aufstiege

Es ist dieses popularisierte Aufstiegsnarrativ, das gewissermaßen als idealtypisch für die Aufstiegsliteratur gelten kann. Allerdings findet sich das anhand der Schriften von Eribon und Louis skizzierte Narrativ einer Klassenflucht im vorliegenden Material der Universitätsprofessor:innen erstens äußerst selten und zweitens mit einer anderen Akzentuierung. Wenn sich Erzählungen der Herkunftsflucht rekonstruieren lassen, dann verbleiben diese zumeist impliziter und zeigen sich vornehmlich bei denjenigen, die über den zweiten Bildungsweg zur Professur gelangten. Die geringere Verbreitung solcher expliziten Erzählungen und eigentheoretischer Begründungen kann durchaus methodische Gründe haben. Das Erzählen von Gewalt und Missachtungserfahrungen unterliegt „generell gesellschaftlichen Schweigegeboten“ (Loch 2008, 2) und kann mit Erinnerungs- und Erzählschwierigkeiten einhergehen (Schörmann 2021, S. 54–58). Ihre ausbleibende oder nur andeutungsweise vorgenommene Thematisierung kann auch verstanden werden als Mechanismus, um sich „vor einem zu langem Einlassen auf einen Erinnerungsprozeß [zu] schützen“ (Rosenthal 2002, S. 216). Für die Untersuchung von traumatisierenden Erfahrungen (u. a. Gewalt) wird zudem ein gesondertes, von Schütze abweichendes, Vorgehen vorgeschlagen, bei dem über mehrere Interviews gezielt auf solche belastenden Erlebnisse eingegangen wird (Rosenthal 2002, 2015). Auf ein solches Vorgehen wurde hier verzichtet (siehe 3.4.2). Demgegenüber zeichnen sich die zitierten Autobiografien gerade über die reflexiven Zuwendungen zu den eigenen Verletzungen und der eigenen Scham aus. Eribon leitet seine Autobiografie darüber ein, dass ihm das Schreiben über seine „Herkunftsscham“ noch schwerer gefallen sei als die reflexive Zuwendung gegenüber seiner sexuellen Scham (2016, S. 19). Diese schriftlichen Autobiografien suchen aber gerade auch die selektive und reflexive Zuwendung zu diesen negativen Erfahrungen, stellen sie in den Vordergrund.

Dennoch deutet sich das biografische Motiv der Herkunftsflucht auch im vorliegenden Material an, allerdings wird dies weniger als Motiv der Klassen-, sondern vornehmlich als eines der Familienflucht rekonstruierbar. Es findet sich außerdem vornehmlich bei denjenigen Biograf:innen, deren Karrieren über den zweiten Bildungsweg verliefen.²⁴⁹ Ein Grund dafür liegt darin, dass ein zum frü-

249 Während sich das Motiv der Klassenflucht im Interviewmaterial der vorliegenden Studie relativ selten findet, ist es im relativ kleinen Sample von Fachhochschulprofessor:innen stark verbreitet (Blome 2017b). Das ließe sich mit den unterschiedlichen Karrierewegen zwischen Fachhochschulen und Universitäten begründen. Fachhochschulen honorieren und setzen, wenngleich sich die Anforderungen von Fachhochschulen denen der Universitäten zunehmend nähern, Berufserfahrungen außerhalb der Wissenschaft voraus.

hen biografischen Zeitpunkt entwickeltes Motiv der Familien- und Milieufucht ein frühes Streben nach Autonomie nach sich ziehen kann. Aus einer Verbindung aus Flucht- und Autonomiemotiv leiten Biografen dann kurze Ausbildungswege ab, bei denen sich früh eigene Einkommen erzielen lassen. Der Besuch einer höheren und das heißt auch längeren Schullaufbahn und ein daran anschließendes Studium lässt sich aber ohne jegliche familiäre Unterstützung – und das heißt in der Regel auch ohne ökonomische Unterstützung – schwerlich realisieren. Dies könnte auch begründen, weshalb sich „Familienflüchtige“ kaum unter den aufwärtsmobilen Professor:innen befinden. Nicht nur ist die Laufbahn bis zur Professur durch hohe biografische Unsicherheiten geprägt und auf Investitionen angewiesen. Auch ließe sich ein biografisches Autonomiebedürfnis bereits mit dem Studienabschluss realisieren, während die Wissenschaftslaufbahn mit ihren „steinigten Karrierewegen“ einem solchen biografischen Motiv eher entgegensteht.

Das Muster der Herkunfts- als Familienflucht wird im Folgenden am Material exemplifiziert. Die vorliegende Passage entstammt der Stegreiferzählung einer aufwärtsmobilen Erziehungswissenschaftlerin. Sie folgt auf eine kurze Erzählung zu Ausführungen zur sozialstrukturellen Herkunft, dem Grundschulbesuch und dem frühen Tod der Mutter. Es heißt dann:

„Und [habe] das [die Realschule] sehr genossen. Das war für mich ja anregend, wunderbar. Ich habe meine Klassenlehrerinnen geliebt, zwei hatte ich nur (lacht) nacheinander, sehr (1s) Und die haben mich auch in jeder Hinsicht gefördert (1s) und mein Vater immerzu dazu über- zu überreden versucht mich aufs Gymnasium zu schicken, dem hat er aber immer widerstanden. Ganz eisern. Er fand, dass Mädchen doch entschieden vernünftige Dinge zu tun haben als sich mit der höheren Bildung zu beschäftigen (1s) Und damit war das Thema dann durch. Selbst wollte ich furchtbar gerne damals ins Internat, weil das für mich nicht nur so ein Stückchen da diese, Hanni- und-Nanni-Vorstellung war (lacht), die man so hat, sondern, weil-

Mhm, wir sind sehr katholisch, muss man jetzt sagen. Also extrem katholisch. Der Papst hatte damals gesagt, dass ist nichts mit der Pille, das ist verboten und meine Stiefmutter war eigentlich ständig schwanger und kriegte ein Kind. Wir hatten auch ein behindertes Kind (einatmen), es war ziemlich belastend. Also ich wurde dauernd eigentlich gebraucht. Schulaufgaben machen konnte ich so gut wie gar nicht, aber das war auch nicht so schlimm (lacht) Das habe ich also relativ dilatorisch behandelt, weil ich sonst gar nicht hätte lesen können und das wäre ja furchtbar gewesen (lacht). Dann, (räuspern) habe ich also die Schule völlig (2s) ja ohne jede Störung durchlaufen (1s), viel Theater gespielt dabei und da so meine Bestätigung auch rausgezogen, weil

Die für die damalige Untersuchung von mir interviewten Professor:innen haben fast alle eine Berufsausbildung abgeschlossen und sich zu einem frühen Zeitpunkt – teilweise aufgrund von Gewalt- und Missachtungserfahrungen – gegenüber ihren Familien individuiert.

mein Vater außerdem auch noch der Meinung war, sein Spruch war immer wo (Nachname) ist, ist vorne. Und nur wenn das nicht so ist, dann muss man das wissen. Da muss man eingreifen können, aber irgendein Lob oder sowas, das war ihm nicht zu entlocken (3s).

Ja, das ging ja eben auch ohne Lob und dann habe ich im Anschluss an die an die sechste Klasse (1s) Äh (3s) die kürzeste Ausbildung, die ich überhaupt finden konnte, gemacht (Ausbildungsgang). Eine Lehre angefangen, eine (Lehrberuf) hieß das, ich wurde also (Ausbildungsbezeichnung). Die dauert eineinhalb Jahre.“ (sA, EW)

Im Vordergrund der hier zitierten längeren Interviewpassage steht weniger die Klassenflucht als vielmehr die Flucht aus der Herkunftsfamilie. Dieses Fluchtmotiv zeigt sich wiederholt, sowohl in der Hoffnung auf einen möglichen Internatsbesuch, um der als belastend wahrgenommenen familiären Situation zu entkommen, als auch in der Wahl der kürzesten Ausbildung. Anders als bei den erwähnten Autobiografien werden keine physischen Gewalterfahrungen geschildert, sondern in erster Linie Erfahrungen fehlender Anerkennung. Nicht nur sei ihr, trotz der Bemühungen ihrer Lehrerinnen, der Besuch des Gymnasiums von ihrem Vater verwehrt worden, auch habe es an anderweitiger Anerkennung vom Vater gemangelt („irgendein Lob oder sowas, das war ihm nicht zu entlocken“). Den Mangel familiärer Anerkennung, so argumentiert sie, habe sie über das Theaterspielen in der Schule kompensiert („da so meine Bestätigung auch rausgezogen“).

Im väterlichen Verwehren des Gymnasialbesuchs und der Zuweisung von familiären Reproduktionsaufgaben zeigen sich darüber hinaus Bildungs- und Aufstiegsbarrieren. Der Schulformbesuch in der Sekundarstufe I ist, etwa aufgrund von Schereneffekten in der Kompetenzentwicklung, für die weitere Bildungsbiografie höchst bedeutsam (siehe Kapitel 2) und die dort erworbenen Abschlüsse strukturieren die weiteren Bildungsmöglichkeiten. Die Übernahme vieler und anspruchsvoller Erziehungsaufgaben („wurde so gut wie immer gebraucht“, „meine Stiefmutter war eigentlich ständig schwanger und kriegte ein Kind. Wir hatten auch ein behindertes Kind“), habe zudem die für das schulische Lernen zur Verfügung stehende Zeit massiv eingeschränkt („Schulaufgaben machen konnte ich so gut wie gar nicht“).

Das Absolvieren der „kürzeste[n] Ausbildung, die ich überhaupt finden konnte“, lässt sich als Autonomiebestreben begreifen. Dabei habe der Ausbildungsgang keineswegs den eigenen beruflichen Präferenzen entsprochen, sondern dem Fluchtmotiv, wie sie auch im Nachfrageteil explizit ausführt:

„Also, ich wäre an sich gerne Buchhändlerin, hatte ich mir gedacht, geworden, weil Lesen ja meine ganz große Leidenschaft ist (1s). Das hätte dann drei Jahre gedauert. Das wollte ich nicht und also dieser (Ausbildungsberuf) war eben eineinhalb Jahre

nur, nā. Das war sehr verlockend ich wollte so schnell wie möglich aus dem Haus, nā.“
(sA, EW)

Familiäre Flucht bedeutet in ihrem Fall nicht unbedingt Klassenflucht. Es ist nicht die von Louis und Eribon mit dem Studium und dem bürgerlichen Leben verbundene Hoffnung auf ein besseres Leben in anderer Klassenlage, die im Vordergrund steht, sondern das Entkommen aus der Herkunftsfamilie. Dieser Fall des familiären Ausstiegs nun mündet im sozialen Aufstieg. Den sich im weiteren biografischen Verlauf vollziehende sozialen Aufstieg und ihren Studienbeginn stellt sie wiederum in einen Zusammenhang mit einem späteren Partner und der Möglichkeit elternunabhängiger finanzieller Förderung – die wiederum ihre vorgängige Berufstätigkeit voraussetzte (siehe zum elternunabhängigen BAföG 4.1.2). Ein solcher Bruch mit der Herkunftsfamilie und das familiäre Fluchtmotiv können indes – auch aufgrund fehlender Unterstützung und Ressourcen – auch im sozialen Abstieg münden (Schiek et al. 2019, S. 92–94).

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass das Motiv der familiären Flucht die Realisierung von Bildungsambitionen – wenn deren Grundlage im Bruch mit der Herkunftsfamilie besteht – aus ökonomischer Perspektive eher behindert. Zwar finden sich auch Autor:innen, die argumentieren, dass aus einer solchen Familienflucht besonders erfolgreiche Bildungs- und Berufsverläufe resultieren können, weil sie die Konstitution von Sozialbeziehungen zu fördernden signifikanten Anderen höherer Sozialklassen verstärken (Wolin und Wolin 1993; Schmeiser 1996). Das Streben nach ökonomischer Unabhängigkeit bzw. die ökonomischen Abhängigkeiten von der Familie stehen Bildungsverläufen allerdings insofern im Weg, als die Schul- und Studienfinanzierung weitgehend von den Eltern abhängt.²⁵⁰ Insofern erstaunt es kaum, dass der Großteil der interviewten Aufsteiger:innen in unterschiedlicher Form von ihren Eltern unterstützt wurde. Mit Blick auf das Hochschulstudium ist dabei vor allem die ökonomische Unterstützung hervorzuheben (siehe 4.3.2). Besonders in der Rechtswissenschaft, in der ein zügiger Studien- und Promotionsabschluss gefordert und eine intensive zeitliche Vorbereitungsphase für die Examina vorausgesetzt wird, erscheint die Verfügung über ökonomisches Kapital, als Voraussetzung für zeitliche Ressourcen, förderlich (siehe auch 4.3.2). Die weitere Distanzierung von der

250 Dies gilt vor allem für die älteren Kohorten, bei denen noch kein BAföG existierte, und für diejenigen Kohorten der BAföG-Reformen, bei denen die Unterstützung lediglich als Vollkredit gewährt wurde (zu dieser Reform siehe Engelhardt und Lörz 2021). Es gilt aber auch für jüngere Interviewte, die nur teilweise Anspruch auf BAföG haben. Auch decken solche staatlichen Unterstützungen die Lebenshaltungskosten nur zum Teil (4.3.2).

Herkunftsfamilie, so ließe sich annehmen, senkt auch die familiäre Bereitschaft ökonomischer Unterstützung.

Entfremdung im Aufstiegsprozess

Die Herkunftsfucht stellt ein Muster dar, das Spektrum von Entfremdungserfahrungen lässt sich aber keineswegs darauf beschränken. Ihm ließe sich ein anderes Entfremdungsmuster zur Seite stellen, dasjenige einer Entfremdung im Aufstiegsprozess. Während als konstitutiv für die Herkunftsfucht das früh ausgeprägte Empfinden einer sozialen Fremdheit gegenüber der Herkunftsfamilie und/oder dem Herkunftsmilieu identifiziert wurde, ist für das Muster der Entfremdung im Aufstiegsprozess charakteristisch, dass sich Fremdheit prozessual aufgrund der Akkulturation im Bildungsprozess entwickelt. Mit anderen Worten: Mit der Sozialisation in Bildungsinstitutionen und der Interaktion in von der Herkunftsklasse abweichenden sozialen Kontexten (z. B. Peers) können Akkulturationsprozesse einhergehen, aus denen sich kulturelle Fremdheitserfahrungen in der Herkunftskultur speisen, die wiederum im sozialen Fremdheitserleben gegenüber der Herkunftsklasse oder -familie resultieren können. Ähnlich wie beim Muster der Klassenfucht können sich dabei Prozesse der kulturellen und sozialen Fremdheit gegenseitig verstärken.

Im vorliegenden Material lassen sich dabei analytisch sowohl Beziehungen sozialer als auch kultureller Entfremdung unterscheiden. Auch werden unterschiedliche Zeiträume als Beginn biografischer Entfremdung markiert. So finden sich dauerhafte, d. h. lebenslange Entfremdungsprozesse, aber auch vorübergehende Entfremdungen unterschiedlicher Dauer, nach denen sich die Aufsteiger:innen ihrer Herkunftskultur, etwa den Familienmitgliedern oder Freund:innen, wieder annähern. Auch wird der Beginn solcher Prozesse unterschiedlich markiert und beschrieben etwa im Zusammenhang mit dem Besuch der Sekundarstufe, dem Studium oder aber erst mit der Promotion.

Anhand der Stegreiferzählung eines älteren Erziehungswissenschaftlers wird auf die von ihm beschriebenen sozialen Entfremdungsprozesse eingegangen. Entsprechend des im letzten Kapitel (4.8) beschriebenen narrativen Musters der Aufstiegs Geschichte stellt er seine Berufskarriere bis zur Erstberufung dar und schließt dann mit einer Rückbindung an seine eigene Familie an. Dabei verweist er sehr knapp auf seine Kinder und darauf, dass seine Frau als Lehrerin tätig gewesen sei, nachdem sie im Erwachsenenalter das Studium nachgeholt habe. Auch seine Geschwister seien sozial aufgestiegen, der Bruder Realschullehrer geworden, seine Schwester Grundschullehrerin. Nach dieser Beschreibung heißt es bei ihm:

„Ich habe den Kontakt zu, ja, das ist jetzt persönlich mehr, den Kontakt zu meinen ähm Elternhaus oder zur Herkunftsmilieu habe ich (2s) dann im Laufe der Zeit verloren,

im Wesentlichen. Mein Vater- Meine Mutter ist gestorben als ich- Das war schon früh, als ich äh=äh pff dreizehn war. Äh, mein Vater ist dann Neunzehnhundertsech- sieb- undsiebzig gestorben. Da war ich gerade im Beruf, sozusagen. Mein Vater hatte wieder geheiratet, unsere Stiefmutter lebte dann noch lange. Die ist auch vor ein paar Jahren gestorben ähm (2s) insofern (1s), wie soll ich sagen, ist mir das Milieu, das bäuerliche äh, ja n- Fremd geworden kann man nicht sagen. Ich=wenn=ich=wenn bei Beerdi- gungen und bei- Wenn dann mal was war, dann konnte ich mich da bewegen wie ein Fisch im Wasser. Ich spreche heute noch Platt[deutsch], das ist kein Problem. Also /ja/ und die alten Leute teilen mich auch noch ein, so nach dem Muster, so wie das früher war: ‚Ach, du bist doch der zweite Sohn von Hermann, nā. Also, das geht immer so- zuzusagen, wer ist der Älteste und wer ist der zweite, der dritte und so. Und die müssen immer einen jungen Mann so wie mich identifizieren über den Vater und die wussten dann immer, ja, der twete von Hermann dat is in (Stadt), der ist an der Universität, joa, dat isn Professor, nā. Also, so wurde das gesehen, nā, der zweite Sohn von Hermann ist das und das. ‚Und den äl- den olsten, Horst, der ist ja Lehrer‘. ‚Der ist Lehrer, ja‘. ‚Und Eva, die Kleine, die ist ja auch Lehrerin.‘ Joa, also so lief das dann. Ich war ein Sonder- fall, weil ich eben Professor geworden bin.

Ich habe aber den Kontakt nicht gesucht, ich konnte mich drauf einstellen, es ist eine fremde Welt für mich geworden. Äh, mein- Wir haben dann auch hinterher das Elternhaus verkauft, das war für mich emotionslos möglich. Ich war lange weg (1s). Durch das Studium, durch die ersten zwei, drei Semester bin ich sozusagen (einat- men) (1s) positiv traumatisiert worden. Also sozusagen massiv resozialisiert oder wie soll man das nennen- umgepolt worden. Ähm (2s) Dass ich das hinter mich lassen konnte, nā. Meinem Bruder war das nicht so leicht, ist das nicht so leichtgefallen. Meine Schwester ist auch (2s) davon befreit, sagen wir mal, nā, obwohl ich nicht- Sie hat mehr darunter gelitten, na, ein Mädchen. Bei mir- Aber es ist, hängt, ist natürlich auch Person-Umwelt-Interaktion. Ich bin mehr sozusagen (2s), ja, Sunnyboy, Resi- lienz (1s) /Mhm/ (2s) Pfff, ja, Glück gehabt, komme mit den Leuten gut aus (2s), bin nicht schwierig, wie man so sagt.“ (sA, EW)

In der zitierten Passage geht der Biograf auf sein Verhältnis zum Elternhaus und Herkunftsmilieu ein und argumentiert, dass er sich im Laufe der Zeit von beidem distanziert habe. Die gesamte Passage ist dabei von Ambivalenzen und Unklar- heiten durchzogen, es finden sich viele Pausen und Abbrüche. Seine Distanzie- rung vom „bäuerlichen Milieu“ beschreibt er an dieser Stelle in erster Linie als soziale Fremdheit, die er mit dem frühen Tod der Mutter und auch dem Tod des Vaters begründet. Die Unklarheit ob des väterlichen Todeszeitpunktes ließe sich allerdings durchaus interpretieren als soziale Distanz seinem Vater gegenüber.

Über das Fehlen familiärer Bezugspunkte, auch seine Geschwister steigen aus dem bäuerlichen Milieu auf, studieren auf Lehramt und werden Schullehrer:in, begründet er seine soziale Distanzierung, argumentiert aber gleichzeitig, dass er kulturell weiter mit dem bäuerlichen Milieu vertraut gewesen sei, sich dort

habe bewegen können „wie ein Fisch im Wasser“. Die in Fällen der Interaktion im bäuerlichen Milieu fortbestehende kulturelle Vertrautheit veranschaulicht der Biograf darüber, dass er mit Plattdeutsch – wie er in seinen Ausführungen auch sprachlich demonstriert – weiterhin die Sprache der Herkunftskultur sprechen kann, wobei die als Beispiel angeführten Treffen („bei Beerdigung“) eher als Hinweis darauf zu verstehen sind, dass solche Interaktionen äußerst selten waren.

Auch wenn der Biograf also die soziale Distanz in den Vordergrund rückt und seine kulturelle Vertrautheit betont, bleibt die Passage durchzogen von Ambivalenzen. Seiner zu Beginn des Zitats stehenden Relativierung („Fremd geworden kann man nicht sagen“), die er vor dem Hintergrund einer vermeintlichen kulturellen Vertrautheit („Bewegt wie ein Fisch im Wasser“) betont, widerspricht er nach den anschließenden Ausführungen zur sozialen Verortung durch Angehörige der Herkunftskultur selbst. So sagt er, dass ihm die bäuerliche Welt fremd geworden sei. Dieser Entfremdungsprozess wird eigentheoretisch vor allem mit der „massiven“ Resozialisierung im Studium begründet, aber auch in einen Zusammenhang gestellt mit den wenigen Sozialbeziehungen – aufgrund des frühen Todes der Mutter und der aufwärtsmobilen Geschwister – zur Herkunftskultur und seiner räumlichen Distanz („Ich war lange weg“). Emotional belastet habe ihn diese Entfremdung nicht, anders als seine Geschwister, was der Biograf wiederum über seine psychosoziale Disposition begründet (Resilienz).

Von eben dargelegter sozialer Fremdheit, bei gleichzeitig – wenn auch von Ambivalenzen durchzogener – dargestellter kultureller Vertrautheit, ließe sich wiederum eine durch kulturelle Entfremdung bedingte soziale Entfremdung unterscheiden. Verdichtet dargestellt wird sie im Zitat eines aufwärtsmobilen Erziehungswissenschaftlers. Im Nachfrageteil wird er nach seinem Kontakt zur weiteren Familie und exemplarisch auf die Großeltern angesprochen. Er führt dann aus, dass seine Großeltern früh gestorben seien und es „keine sehr engen, aber schon familiären Kontakte“ zu den zwei Geschwistern seines Vaters gab. Auch zu den Geschwistern seiner Mutter habe es keinen „wirklichen engen Kontakt“ gegeben, man habe sich einmal im Monat oder einmal im Vierteljahr besucht. „Richtig viel konnte [er] mit denen häufig nicht anfangen.“ Der Biograf geht dann recht ausführlich auf eine familiäre Ausnahme ein, einen Bruder seines Vaters, der schon ziemlich aus der „Art geschlagen war“ und Chefdirigent eines Staatstheaters wurde. Daran anschließend heißt es:

„Aber sonst gab es eigentlich niemand in dieser großen Familie, der auch nur **irgendwie** eine Verbindung zu Bildung (2s), also höherer Bildung (1s) oder so. Und da gab auch keine, also selbst hatte ich glaube ich gesagt, unter den vielen, vielen Vettern und Cousinen, die ich hatte, gibts eine einzige Cousine, die ist jünger als ich, die noch Abitur gemacht hat. Alle anderen [Cousins und Cousinen] haben Hauptschule [...] oder

Volksschule. Ich glaube, da gibst nicht mal jemanden mit Realschulabschluss. Also, das war schon ein ganz anderes Milieu, also Sie können sich vorstellen, dass irgendwann bei mir auch das Interesse an vielen engen Kontakten nicht mehr so ausgeprägt war, weil ich eigentlich so richtig mit denen gar nichts anfangen konnte. Also ich wusste nie, worüber ich mit denen reden soll, und das, worüber die redeten, interessierte mich nicht. War also eher ein distanziertes, kein feindliches, aber pfff (1s) eher förmlich familiäres Verhältnis.“ (sA, EW)

Das distanzierte Verhältnisse zu seiner weiteren Familie – im Gegensatz dazu wird seine Beziehung zur Kernfamilie (Vater und Mutter) als recht vertraut beschrieben – begründet der Biograf in dieser beschreibend-argumentativen Passage vornehmlich über eine an Bildungsabschlüssen festgemachte kulturelle Fremdheit. Mit Ausnahme des Chefdirigenten, dessen biografischer Werdegang vorab recht ausführlich dargestellt wurde, zu dem sich aber aus dem Interview dennoch kein konkreter familiärer Kontakt rekonstruieren lässt, hätte niemand aus dieser Familie „nur irgendwie eine Verbindung zu Bildung (2s), also höherer Bildung“ gehabt. Aus ihren Bildungsabschlüssen leitet der Biograf eine lebensweltliche Differenz („ganz anderes Milieu“) zu seiner Herkunftsfamilie und ein fehlendes Interesse am Kontakt mit ihnen ab. Die von ihm empfundene kulturelle Fremdheit beschreibt er über das Fehlen gemeinsamer Gesprächsthemen und divergierender Interessen.

Ohne diese sozialen Entfremdungsprozesse nun zeitlich zu bestimmen, verweist er dennoch auf deren prozessualen Charakter („irgendwann bei mir auch das Interesse [...] nicht mehr so ausgeprägt war“) und auf eine in ihrer Gleichgültigkeit – mit Jaeggi gesprochen – entfremdete Beziehung („Beziehung der Beziehungslosigkeit“). Den Ausgangspunkt der sozialen Entfremdung, so lässt sich festhalten, verortet der Biograf in dieser argumentativ-beschreibenden Passage in dessen kultureller Fremdheit. Im Fehlen einer gemeinsamen Wirklichkeitsordnung wird die zunehmende soziale Distanzierung begründet.

Folgt man Stenger in seiner Konzeption kultureller Fremdheit, die er über Unvertrautheit von Wissens-elementen und kognitiven Strukturen definiert, dann ließe sich unterscheiden zwischen den Polen der einfachen und reflexiven Unvertrautheit. Die einfache Unvertrautheit zeichne sich durch ihre prinzipielle Überwindbarkeit, die reflexive durch die fehlende Explizierbarkeit und damit eingeschränkten Zugänglichkeit von Wissensbeständen aus. An dieser Stelle scheint es aber weniger um die Zugänglichkeit der Wissensbestände selbst zu gehen als um – hier als reziprok dargestellt – ein fehlendes Interesse am Gegenüber.

4.8.4.2 Das familiäre Aufstiegsprojekt

Die Klassenspezifität der biografischen Schemata der Aufsteiger:innen besteht, so wurde eingangs rekonstruiert, in ihrer Ausrichtung auf niedrige und mittlere

Schulformen und entsprechende sozialstrukturell verortete Berufspositionen. Die schrittweise Modifikation dieser Schemata, so wurde dargestellt, vollzieht sich erst im Bildungs- und Karriereverlauf. Ganz wesentliche Grundlage sind gute (hoch-)schulische Leistungsbewertungen, diesbezügliche soziale Vergleichsprozesse sowie – und damit verbunden – die Interaktionen mit außerfamiliären autoritativen und signifikanten Anderen.

Es findet sich aber unter einzelnen Aufsteiger:innen auch ein davon abweichendes Muster. Verbreitet ist es vor allem unter den Jurist:innen, in einem Fall auch unter den Erziehungswissenschaftler:innen. Dieses Muster bezeichne ich als „familiäres Aufstiegsprojekt“²⁵¹. Charakterisieren lässt es sich dadurch, dass bereits die Eltern für ihre Kinder, statt den niedrigen oder mittleren Schulabschlüssen, eine höhere Schullaufbahn und einen Studienbeginn anstreben. Die soziale Aufstiegsmobilität wird damit wesentlich durch die Familie initiiert. Die Gemeinsamkeit des Aufstiegsprojekts, die sich unter anderem in familiären Unterstützungsleistungen ausdrückt, beugt sozialen Entfremdungsprozessen vor. Aufgrund von Akkulturationsprozessen kann es gleichwohl zu kulturellem Fremdheitsempfinden kommen. Mit dem familiären Anvisieren höherer Bildungslaufbahnen sind allerdings, auch aufgrund geringer akademischer Wissensbestände, selten konkrete Vorstellungen verbunden. Wiewohl sich also eine Ausrichtung auf höhere Bildungsabschlüsse rekonstruieren lässt, entsprechen ihre Stegreiferzählungen dennoch dem in Tabelle 4 dargestellten strukturellen Aufbau. Auch sie erzählen vom Übergang in die Sekundarstufe I, dem Abschluss der Sekundarstufe II und dem Übergang in den Tertiärbereich.

Die Grundlage des Musters des familiären Aufstiegsprojekts bildet eine familiäre Ökonomie, in welcher der über Bildungszertifikate vermittelte soziale Aufstieg als Gemeinschaftsunternehmen verstanden wird. Zwar sind die familiären Wissensbestände über höhere Bildungseinrichtungen begrenzt, dennoch investierten die Klein(st)familien kollektiv in den Bildungsaufstieg. Diese Investitionen bedeuten mitunter einen großen individuellen (ökonomischen) Verzicht und erstrecken sich teilweise bis in die Promotionsphase. In Ergänzung zu diesen materiellen Unterstützungsleistungen leisten sie auch emotionale (Beistand, Vertrauen) und kognitive Unterstützung. Zwar sind materielle Unterstützungsleistungen aufgrund der Kapitalausstattung beschränkt und auch kognitive Unterstützung kann aufgrund fehlender Wissensbestände zumeist nur eingeschränkt erbracht werden – so können Eltern nur selten akademisch-intellektuelle Hilfestellungen leisten. Dennoch treten sie mitunter als biografische Berater:innen auf, indem sie etwa Rekurs auf „Jedermannswissen“ (Berger und Luckmann 2010, S. 26) nehmen. Exemplarisch dafür lässt sich die

251 Die Gedanken zum familiären Aufstiegsprojekt habe ich bereits an anderer Stelle, wenngleich weniger ausführlich, entwickelt (siehe Böning et al. 2021; Blome 2023b; im Druck).

Nahelegung des juristischen Studiums durch Elternteile anführen („Juristen werden immer gebraucht“ S, sA, RW).

Sofern die Interviewten ihre Aufstiegs Geschichte selbst als eine durch die Familie initiierte interpretiert wissen wollen, finden sich zu Interviewbeginn entsprechende Erzählpräambeln. Als Erzählpräambel lässt sich mit Schütze eine zu Beginn des Interviews stehende Vorschau darauf verstehen, „was für den Erzähler am Gesamtzusammenhang seiner lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung wichtig erscheint, und sie expliziert den Aspekt, unter dem die Lebensgeschichte erzählt werden soll: sie deuten ein oder mehrere Erzähllinien an, die in der autobiografischen Stegreiferzählung durchgehalten werden sollen“ (Schütze 1984, S. 102).

Exemplifizieren möchte ich das Muster des familiären Aufstiegsprojekts anhand der Stegreiferzählung eines älteren Juristen. Er beginnt das Interview mit einem Erzählsegment zur eigenen sozialstrukturellen Verortung, das er mit seinem Geburtsjahr und -tag eröffnet, über die Berufe der Eltern und schließlich der Großeltern fortsetzt. In diesem Zusammenhang hebt S hervor, dass Bildung in beiden vorherigen Generationen einen hohen Stellenwert besessen habe. Seine Großeltern hätten darauf bestanden, so führt er als Beleg an, dass seine Mutter eine Ausbildung absolvierte, „was damals für eine Frau nicht selbstverständlich“ gewesen sei. Anschließend bezieht er sich auf seinen Vater und führt aus:

„Bei meinem Vater (1s). Ich weiß nicht, inwiefern das später in seinem Leben eine Rolle gespielt hat, aber der war in der Schule schon als ganz guter Schüler aufgefallen. Aber als er dann in die NAPOLA sollte, hat sein katholischer Vater gesagt: ‚Das geht gar nicht.‘ Mein Vater hat später nie darüber geklagt, aber (1s) ich glaube es war ihm schon bewusst, dass ihm damals, ohne dass er damit nicht fertig geworden wäre, aber dass ihm damals ein Aufstieg (1s), jedenfalls unter den damaligen Verhältnissen, versagt worden ist. Ich habe das später immer wieder gemerkt (2s) als ich dann anfang zu promovieren. Dann formulierte mein Vater also immer: ‚Wir machen den Doktor.‘ Also, das war ihm unheimlich wichtig. Also, sein Erfolg war auch ein bisschen meiner. Ich erzähle das, weil das auch für mich immer wieder ziemlich motivierend war (2s).“ (S, sA, RW)

Im Fokus seiner Erzählpräambel steht eine familiäre Fremderzählung über die vermeintliche Verhinderung des väterlichen Sozialaufstiegs, aus der ein gemeinsames Aufstiegsprojekt hergeleitet wird. Die Gemeinsamkeit des Aufstiegsprojekts findet seinen Ausdruck, in höchst verdichteter Form, in der väterlichen Wendung des „Wir machen den Doktor“. Diese Fremderzählung besteht im Kern darin, dass dem Vater, der als „guter Schüler aufgefallen“ sei und daraufhin in die NAPOLA (Nationalpolitische Lehranstalt) hätte überwechseln können, ein Aufstieg „versagt worden“ sei. Der Besuch der NAPOLA, die als mit dem „Gymnasium gleichgestellte Internatsschulen mit Abiturrecht zur Ausbildung des

politischen Führungsnachwuchses der Partei, SA und SS“ (Wehler 2008, S. 776) dienen sollte, „scheiterte“ am Veto seines katholischen Vaters. S argumentiert, dass sein Vater diese Verwehrung des Wechsels auf die NAPOLA als Verhinderung eines Bildungsaufstiegs interpretiert habe.²⁵² Unmittelbar anschließend stellt er den vermeintlich verhinderten väterlichen Bildungsaufstieg in Beziehung zu seinem eigenen Aufstieg. In der väterlichen Wendung des „Wir machen den Doktor“ zeigt sich eine Übertragung seiner verhinderten Bildungsambitionen auf den Sohn. S realisiert den dem Vater vermeintlich vorenthaltenen Aufstieg, wobei er die Rahmung als kollektiv-familiäres Unterfangen als motivierend begriffen habe. Das Moment der Übertragung der Aufstiegsambitionen weist eine hohe psychosoziale Identifikation des Vaters mit dem Sohn auf. Sie zeigt sich nicht zuletzt im Versprecher von S, in dem dieser seine mit der väterlichen Position vertauscht („Also sein Erfolg war auch ein bisschen meiner“).

An den zitierten Ausschnitt schließt S unmittelbar an mit seiner Lebensgeschichte, die er mit der Grundschulzeit beginnt. Der Verweis auf seine Eltern und insbesondere seinen Vater wiederholt er an unterschiedlicher Stelle in der Stegreiferzählung wie auch im Nachfrageteil. So hebt er ihr Bemühen hervor, die Kinder auf ein Gymnasium zu schicken. Diese Entscheidung sei im näheren Umfeld (Nachbarschaft, Familie) als „größenwahnsinnig“ wahrgenommen worden und die Eltern hätten sie entsprechend legitimieren müssen. Mit Blick auf die Studienfachwahl verweist er zudem auf ein „Machtwort“ seines Vaters. Nach dem Abbruch seines ersten Studiums der Geschichte und angesichts seiner Unsicherheit hinsichtlich der Wahl einer anderen Disziplin habe ihm sein Vater gesagt, dass er Jura studieren möge („Juristen werden immer gebraucht“). Und auch die Studienfinanzierung sei, in Ergänzung zu seinem Bezug von staatlichen Unterstützungsleistungen, durch seine Eltern mitgetragen worden. Schließlich kommt er in der weiteren Stegreiferzählung erneut auf die bereits in der zitierten Erzählpräambel erwähnte väterliche Wendung des „Wir promovieren“ und dessen motivierende Wirkung zurück. Ein solches Verständnis von der Gemeinsamkeit

252 Die an dieser Stelle positiv anklingende Bezugnahme zeigt sich als eine zumindest ambivalente auch im Nachfrageteil, wenn S dort ausführt, dass die NAPOLA zwar für seinen Vater „auch nichts gewesen wäre, [er] aber ans normale Gymnasium als eher Unterschichtskind damals nicht gekommen wäre [...] und die Schule, bei der alle Schüler gleich gemacht wurden oder gleich gemacht waren, das war schon die Kadernschmiede der Nazis“. Die Gymnasien der damaligen Zeit, so argumentiert er, seien hinsichtlich ihrer sozialstrukturellen Zusammensetzung noch mehr dem „Bildungsbürgertum“ zugeneigt gewesen. Eine solche Interpretation liegt nahe am propagandistischen nationalsozialistischen Selbstverständnis der „Gleichheit aller Volksgenossen“. Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Propagandaklischee findet sich bei Wehler (2008, S. 771–781), der sich mit der sozialen Mobilität im NS generell wie auch dem Sozialprofil der Eliteschulen beschäftigt. Zwar nahmen diese Eliteschulen im Vergleich zu regulären Gymnasien einen höheren Anteil von „Arbeiter- und Bauernkindern“ auf, diese waren dennoch stark unterrepräsentiert.

des sozialen Aufstiegs kann der Entfremdung gegenüber der eigenen Familie entgegenwirken. In dieser kollektivierenden Anrufung zeigt sich zugleich die Integration in ein familiäres Wir. Versteht man soziale Entfremdung von der Familie als Prozess des HerauslöSENS aus dieser sozialen Zugehörigkeit, dann lässt sich diese Anrufung – und die Akzeptanz ebenjener – als Hinweis auf eine solche Zugehörigkeit verstehen.

Das exemplarisch am Fall von S dargestellt Muster eines familiären Aufstiegsprojekts findet sich nicht nur für solche Konstellationen, in denen eine hohe psychosoziale Identifikation zwischen Eltern und Kindern vorliegt. Es lassen sich auch andere Konstellationen einer ausgeprägten familiären Solidarität rekonstruieren. Gleichwohl stehen die Verhinderung von Aufstiegs- oder Bildungsambitionen in der Elterngeneration, oder aber soziale Abstiegs Erfahrungen, im Vordergrund dieses Musters. Solche innerfamiliär tradierten Erzählungen werden als ursächlich für die parentalen Bildungs- und Aufstiegsambitionen ausgemacht und lassen sich als Begründung für die Abweichung von typischen klassenspezifischen biografischen Schemata ausmachen. Sie werden in Form von Fremderzählungen präsentiert und beziehen sich auf verschiedene Verhinderungsgründe.

Im vorliegenden Material wird, über dieses Beispiel hinausgehend, etwa auf den Zweiten Weltkrieg und damit in Zusammenhang stehende Geschichten von Flucht oder materieller Deprivation verwiesen. Auch familiäre Vorbehalte gegenüber höheren Bildungsinstitutionen, fehlende finanzielle Ressourcen oder Geschichten familiärer Arbeitsmigration finden sich. Neben solchen Gründen für und Narrativen über die Verhinderung parentaler Aufstiegsambitionen finden sich auch Erzählungen, aus denen sich rekonstruieren lässt, dass Elternteile aus ihrem sozialen Abstieg höhere Bildungsambitionen für die eigenen Kinder entwickelten. Die Kinder würden dann über ihren sozialen Aufstieg stellvertretend den sozialen Status der Familie wiederherstellen können. Und so werden aus der „ursprünglichen“ sozialen Positionierung oder der Verhinderung der parentalen Bildungswünsche biografische Entwürfe für die Kinder abgeleitet, die im Vergleich zu den rekonstruierten klassenspezifischen Schemata nach „oben“ abweichen.

Die Rechtswissenschaft und das Lehramtsstudium erscheinen dabei als besonders geeignete Disziplinen eines solchen familiären Aufstiegsprojekts. Mit dem Praxisbezug der Rechtswissenschaft und dem Lehrer:innenberuf einher gehen klassenübergreifend geteilte Wissensbestände hinsichtlich der Verwertbarkeit der so erworbenen formalen Qualifikationen. Man könnte mit Schütz und Luckmann von „Jedermannswissen“ sprechen. Die Eltern wissen, wenn auch im Jurastudium nur vage, um die praktische Verwertbarkeit der Qualifikation. Die konkrete Fassbarkeit und Verwertbarkeit solcherlei Bildungszertifikate reduzieren familiäre Bedenken nicht nur, es sind mitunter die Eltern, die das Studium nahelegen. Als familiäres Aufstiegsprojekt bieten Jura und das Lehramt, beginnend mit dem Studium, sich aber bei der Rechtswissenschaft durchaus fortsetzend mit

und über die Promotion, die Möglichkeit einer hohen Arbeitsplatzsicherheit, eines mindestens soliden bis hohen Einkommens und eines hohen Prestiges.

Ein ähnliches Muster des familiären Aufstiegs findet sich auch bei El-Mafaalani (2017), der dieses allerdings als Migrationspezifikum des sozialen Aufstiegs charakterisiert. So würden, ganz ähnlich wie hier beschrieben, durch die Migration mitunter Bildungsambitionen in der Elterngeneration verhindert und auf die Kinder übertragen, der Aufstieg wird dann als familiäres Aufstiegsprojekt verstanden. Währenddessen aber würde der Familie in den biografischen Erzählungen der Aufsteiger:innen ohne Migrationshintergrund kaum Bedeutung zugeschrieben und eine Kerndifferenz darin bestehen, dass „sowohl das soziale Band als auch die Loyalitäts- und Aufstiegsenerwartungen [...] bei den Familien ohne Migrationshintergrund ganz erheblich schwächer ausgeprägt sind“ (El-Mafaalani 2017, S. 718). Nun fehlt in der hier vorliegenden Untersuchung eine vergleichende Perspektive zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund weitgehend, nur einzelne Interviewte haben einen solchen. Dennoch zeigen sich auch bei Personen ohne Migrationshintergrund sowohl enge soziale Beziehungen als auch ausgeprägte Aufstiegsenerwartungen – wie am obigen Beispiel exemplifiziert.

4.8.4.3 Das „familiäre Stuserhaltsprojekt“ der Reproduktionsfälle

Entfremdungserfahrungen gegenüber der Familie finden sich mit Blick auf die Frage der Bildungs- und Berufskarrieren vornehmlich unter den interviewten Aufsteiger:innen. Dies gilt sowohl für die Stegreiferzählungen als auch die Ausführungen im Nachfrageteil.²⁵³ Stattdessen, so denn die Eltern ausführlicher thematisiert werden, dominieren bei den Reproduktionsfällen unterstützende Darstellungen. Damit sind auch bei ihnen materielle, emotionale und kognitive Unterstützungen gemeint. Insofern weisen die Reproduktionsfälle eine Nähe zum soeben dargestellten familiären Aufstiegsprojekt auf. Dennoch lassen sich wichtige Differenzen herausstellen. Dies betrifft die drei genannten Unterstützungsleistungen. Ausführlich wurde dies bereits für *materielle* Unterstützungen dargestellt, bei der nicht nur eine längere zeitliche Ausdehnung, sondern auch ein größeres Volumen auffällt (siehe v. a. 4.4). Aufgrund höherer Einkommen und Vermögen fällt eine solche ökonomische Unterstützung für die Familien als relationale Belastung zugleich weniger ins Gewicht.

Größe Differenzen finden sich, aufgrund vorhandener Wissensbestände, in den Möglichkeiten kognitiver Unterstützung. Dabei gilt es allerdings zu

253 Im Abschnitt 4.4.4 wurde ausführlicher auf eine Ausnahme eingegangen, die zwar nicht als Entfremdung, aber als kritische Distanzierung von der Herkunftsfamilie interpretiert wird. Die Kritik richtet sich dabei auf eine Geschlechterspezifik parentaler Biografieentwürfe und eine damit verbundene geschlechterspezifische Förderung der eigenen Kinder.

unterscheiden. Als geringer werden die kognitiven Unterstützungsmöglichkeiten derjenigen Eltern beschrieben, die in anderen Disziplinen studierten, promovierten oder gar als Hochschullehrer beschäftigt waren. Sie hätten, sofern überhaupt von fachlichen Schwierigkeiten oder kognitiven Unterstützungen berichtet wird, kaum helfen können. So sagt ein Juraprofessor zu Beginn seiner Stegreiferzählung über seine Studienleistungen:

„Mir fiel das Studium am Anfang nicht gerade leicht, die Erfolge stellten sich nicht so ein, wie ich das von der Schule gewohnt war (3s) Dabei konnten auch meine Eltern wenig helfen (3s).“ (O, sR, RW)

Eine kognitive Unterstützung sei seinen Eltern, wohl aufgrund mangelnder fächerspezifischer Kenntnisse, nur begrenzt möglich gewesen. Daraus lässt sich nun nicht schlussfolgern, dass eine grundsätzliche Unterstützung, etwa über die Vermittlung informeller Wissensbestände rund um die Organisation des Studiums, nicht möglich gewesen wäre. Dennoch markiert es einen Unterschied zu denjenigen Reproduktionsfällen, bei denen Eltern ähnliche Studien- und/oder Promotionsinhalte behandelten. Eine solche Studienfach- und mitunter Berufsvererbung, die unter Jurist:innen verbreitet ist (Lörz 2012, S. 312; Böning 2020, S. 276), findet sich auch bei den von mir Interviewten. Ausführlich reflektiert ein Juraprofessor im Nachfrageteil über seine soziale Herkunft und deren Vor- wie Nachteile:

„Mein Vater der w- viel, selbst viele Bücher geschrieben hat, der war stolz, dass die Arbeit [die Promotion] gut war, aber auch nicht die Note, sondern die ähm- Dass das eine gute Arbeit war. Das konnte er, war also selbst Jurist, beurteilen. Da war er stolz und der hat mir auch geholfen. Das ist auch jetzt mal Segen, wenn man aus einem akademischen Milieu kommt. Der hatte alle meine Arbeiten gelesen, also fast heute noch, und der kann wah- Als ehemaliger [Beruf], der kann wahnsinnig gut schreiben. Von dem habe ich das gute Schreiben gelernt, der hat immer, immer unterkringelt, wenn das irgendwie Nominalstil war oder zu viel Fremdworte oder wenn das nicht schreibt der dran verstehe ich nicht also ne=ne das ist ein großer Vorteil. Das hat jetzt nichts mit der feinen Herkunft zu tun, dass ich einen Vater habe, der auch ein Intellektueller ist, ja klar (1s).“

Zwei Aspekte hebt der Biograf dabei hervor, zum einen die inhaltliche und zum anderen die formale Hilfe seines Vaters. Als, zudem promovierter, Jurist habe er seine Dissertation inhaltlich beurteilen und ihm helfen können. Aufgrund eigener Schreibexpertise, er habe „viele Bücher geschrieben“, hätte er zudem formal helfen können und habe ihn „das gute Schreiben“ gelehrt. Damit aber zeigt sich eine parentale kognitive Unterstützungsleistung, die nur mittelbar mit der Disziplin zusammenhängt: Die Vermittlung von Schreibkompetenzen. Diese Hilfe

wie auch die fachliche Unterstützung durch Elternteile ist allerdings auf deren Ausstattung mit kulturellem Kapital angewiesen. Bei den Aufstiegsfällen indes verfügen Elternteile über keine für die Wissenschaftslaufbahn relevanten Wissensbestände, mit denen sie ihre Kinder unterstützen könnten. Insofern sind, vergleicht man das familiäre Aufstiegsprojekt mit dem des familiären Statuserhaltsprojekts, die familiären Unterstützungsmöglichkeiten aufgrund divergierender Kapitalausstattungen ungleich ausgeprägt, wenngleich sich auch unter den Reproduktionsfällen durchaus differenzieren ließe.

5 Fazit

Sozioökonomische Ungleichheiten beschäftigen die deutschsprachige Soziologie seit Beginn des 21. Jahrhunderts vermehrt und haben in den letzten Jahren sogar zur Auferstehung bereits totgesagter Kategorien beigetragen. Verabschiedete man sich in den 1980er Jahren weitgehend von den Begriffen der Schicht und Klasse und betonte stattdessen horizontale Ungleichheiten (Beck 1986; Hradil 1987), so führten die sich seit den 1980er Jahren verschärfenden Einkommens- und Vermögensungleichheiten, aber auch die im Zuge der PISA-Studien verdeutlichte Persistenz von Bildungsungleichheiten dazu, dass in vielfältigen soziologischen Publikationen von Prozessen der „Refeudalisierung“ (Neckel 2020), der „Wiederkehr der Klassen“ (Graf et al. 2022) oder gar einer „neue Klassengesellschaft“ (Mau 2021) gesprochen wird. Dabei hat sich die Debatte Anfang der 2020er Jahre durch die (antizipierten) Folgen der Corona-Virus-Pandemie noch verschärft (exemplarisch Nachtwey 2021; Holst et al. 2021).

Für die (Re-)Produktion und Legitimation von sozioökonomischen Ungleichheiten kommt Bildungseinrichtungen eine wichtige Funktion zu, da die von ihnen verliehenen Bildungszertifikate als soziale Platzanweiser fungieren. Während klassenspezifische Bildungsungleichheiten in der Schule und dem Studium wiederholt untersucht, belegt und kritisiert wurden – brechen sie doch mit dem meritokratischen Versprechen auf Chancengleichheit –, befassen sich nur wenige Studien mit klassenspezifischen Ungleichheiten nach Beginn der Promotion, geschweige denn mit späteren akademischen Statuspassagen. Das gilt insbesondere für die Professur und das, obwohl ihr mit Forschung, Lehre und akademischer Selbstverwaltung zentrale Funktionen in der Forschung, aber auch der Hochschulbildung zukommen. Die Beobachtungen, dass klassenspezifische Ungleichheiten in akademischen Karrieren bisher nur unzureichend in den Blick genommen wurden, waren der Ausgangspunkt der Untersuchung.

Aus den seltenen Studien über das Sozialprofil der Universitätsprofessur lässt sich indes eine ausgeprägte Unterrepräsentation von aus niedrigen und – umgekehrt – eine Überrepräsentation von aus hohen Sozialklassen stammenden Professor:innen ablesen. In quantitativen Studien über Ungleichheiten hochschulischer Bildungs- und Berufsverläufe werden vornehmlich solche Erklärungsansätze bemüht, bei denen die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Vordergrund steht. Während also die verfügbaren Querschnittsstudien eine Unterrepräsentation von aus niedrigen Sozialklassen stammenden Professor:innen vice versa aufzeigen und ihren Schwerpunkt auf deren theoretische Erklärung legen, fokussierte die vorliegende Studie diejenigen Prozesse und Dynamiken, die für das Entstehen weiter sozialer Aufstiege in der Wissenschaft konstitutiv sind.

Für deren Untersuchung habe ich eine klassen- und fächervergleichende Untersuchung durchgeführt, deren wesentliche Grundlage autobiografisch-narrative Interviews mit 27 Universitätsprofessor:innen der Rechts- und Erziehungswissenschaften sind. Für die Untersuchung der Prozesshaftigkeit sozialer Mobilität und akademischer Bildungs- und Karriereverläufe ist dieses Interviewformat ein angemessenes Datenerhebungsinstrument. Aus dem Vergleich zweier kontrastierender Disziplinen wurde der Anspruch abgeleitet, disziplinenübergreifende Mechanismen herauszuarbeiten. Der Vergleich von Aufstiegs- wie Reproduktionsfällen wiederum ermöglichte die empirisch gesättigte Rekonstruktion klassenspezifischer Differenzen. Sie zeigen sich, rekonstruiert aus der vergleichenden Analyse der Interviewsegmentierungen und den sequenziell-feinanalytischen Interpretationen narrativer Segmente, als klassenspezifische biografische Schemata.

Ich werde in diesem Kapitel die zentralen empirischen Ergebnisse der vorgelegten Untersuchung zusammenfassen und deren Beitrag für die soziologische Ungleichheits- und Mobilitätsforschung herausstellen, indem ich sie zu den theoretischen und empirischen Debatten der vor allem hochschulischen Ungleichheitsforschung in Beziehung setze. Abschließend formuliere ich offene Forschungsfragen, die sich aus der kritischen Auseinandersetzung mit dem Stand der hochschulischen Ungleichheitsforschung und den Grenzen der eigenen Untersuchung ergeben.

Klassenspezifische biografische Schemata und die Mechanismen ihrer Modifikation

Was lässt sich aus der vorgelegten Untersuchung über die Konstitution weiter sozialer Aufstiege in der Wissenschaft aussagen? Ein zentrales Ergebnis der vergleichenden Analyse war die Rekonstruktion von klassenspezifischen biografischen Schemata. Dabei habe ich biografische Schemata verstanden als in Sozialisationsprozessen angeeignete intersubjektiv geteilte Modelle der Organisation spezifischer Abschnitte wie auch des gesamten Lebensverlaufs, welche die Grundlage für „individuelle Lebenspfade, für das Planen, Bewerten und Deuten der täglichen Routinen wie auch für dramatische Entscheidungen und kritische Schwellen“ (Luckmann 1986, S. 168) bilden. Die aus den Interviews rekonstruierte klassenspezifische Differenz biografischer Schemata besteht im Kern darin, dass diejenigen der Aufsteiger:innen sozialstrukturell typischerweise ausgerichtet sind auf niedrige und mittlere Bildungsabschlüsse und damit korrespondierende berufliche Positionierungen. Erst im Bildungs- und Karriereverlauf modifizieren sich ihre Schemata prozesshaft und vertikal in Richtung sozialstrukturell höherer Bildungs- und Berufspositionen. Die biografischen Schemata der Reproduktionsfälle sind demgegenüber auf hohe Bildungsabschlüsse und eine

sozialstrukturell hohe berufliche Positionierung ausgerichtet. Bei ihnen lässt sich eine Modifikation in erster Linie auf horizontaler, kaum aber auf vertikaler Ebene rekonstruieren, womit beschrieben wurde, dass sich die anvisierten gesellschaftlichen Teilbereiche verändern, in denen hohe sozialstrukturelle Berufspositionen angestrebt werden.

Aus dieser Klassenspezifika biografischer Schemata ließe sich indes vornehmlich die Reproduktion sozialer Ungleichheiten erklären, veranschaulicht sie doch Differenzen biografischer Entwürfe nach sozialer Herkunft. Und so wurden vor allem *zwei soziale Mechanismen* herausgearbeitet, über die sich die vertikale und prozesshafte Modifikation der biografischen Schemata der Aufsteiger:innen erklären lassen.

Der erste für die vertikale Modifikation biografischer Schemata als konstitutiv herausgearbeitete Mechanismus (Hedström und Swedberg 1996) wurde über den Rückgriff auf Theorien des Selbst konzeptualisiert. Grundlage dieser Theorie ist die interaktionistische Annahme eines sozial vermittelten Selbst (Mead 1934; Gerth und Mills 1953). Die soziale Komponente des Selbst wird dabei verstanden als geformt durch die Interpretation dessen, was Andere von uns denken. Es kommt allerdings nicht allen konkreten Anderen die gleiche Relevanz beim Aufbau und Erhalt des sozialen Selbst zu (Gerth und Mills 1953; Strauss 1974; Berger und Luckmann 2010). Der Unterscheidung von Gerth und Mills in signifikante Andere und autoritative Andere folgend, wurden signifikante Andere als diejenigen Personen verstanden, deren Einschätzungen und Bewertungen aufgrund der zu ihnen bestehenden affektuellen Sozialbeziehung im Selbstbild reflektiert werden. Unter autoritativen Anderen habe ich diejenigen Personen verstanden, deren Einschätzungen und Bewertungen, aufgrund der affektuellen Sozialbeziehung wie auch ihrer Autorität, in besonderer Weise im Selbstbild reflektiert werden.

Der daran anschließende erste Mechanismus der vertikalen Modifikation biografischer Schemata bezieht sich auf die *Sozialbeziehungen zu und Interaktionen mit signifikanten wie autoritativen Anderen*. Im vorliegenden Material beeinflussen aus höheren Sozialklassen stammende signifikante Andere die bildungs- und berufsbezogenen biografischen Schemata dabei eher vermittelt über ihre je eigenen Aspirationen (Vorbildfunktion) und die in dichten alltäglichen Interaktionen vermittelten Selbsterwartungen. Autoritative Andere, ob nun als Schul- oder Hochschullehrer:in, können zwar mitunter auch als Vorbilder fungieren. Sie aber kommunizieren explizite Erwartungen, etwa mit Bezug auf den höheren Schulbesuch oder den Promotionsbeginn. Am Material zeigt sich diese Differenz etwa darin, dass auf explizite Nahelegungen durch autoritative Andere vor allem in Form dramatischer Situationen rekurriert wurde, die entscheidende Wendepunkte im Lebenslauf markieren. Solche expliziten, aber auch impliziten Einschätzungen und Bewertungen autoritativer Anderer werden im Selbstbild der sozialen Aufsteiger:innen internalisiert und können zur Modifikation

biografischer Schemata führen. Dabei verleiht die den autoritativen Anderen zugeschriebene (Sach-)Autorität den von ihnen kommunizierten Erwartungen und Bewertungen ein besonderes Gewicht.

Mit Blick auf die Wissenschaftskarriere wurden vor allem autoritative Andere als konstitutiv für die Modifikation biografischer Schemata von Aufsteiger:innen rekonstruiert und dies in zweierlei Hinsicht. Nicht nur modifizieren sie deren Selbstbilder und biografische Entwürfe über ihre Bewertungen und biografischen Nahelegungen (Promotions- und/oder Habilitationsangebote), auch können sie als Career-Gatekeeper (Hamann und Beljean 2021) die ökonomischen Möglichkeiten zur Realisierung der anvisierten biografischen Entwürfe zur Verfügung stellen. Dabei wurden insofern Fächerdifferenzen ausgemacht, als den autoritativen Anderen in der stärker hierarchisierten Rechtswissenschaft ein noch größeres Gewicht zugeschrieben wird.

Der zweite als konstitutiv herausgestellte Mechanismus beruht auf *positiven Bewertungen* erbrachter Leistungen, ob in (hoch-)schulischen oder akademischen Kontexten. Dabei stehen vor allem objektivierte Leistungsindikatoren im Vordergrund, etwa die Schulnoten, die Noten der Staatsexamina und die Noten von Abschlussarbeiten (Studium, Promotion). Aus den positiven Bewertungen erwächst bei den aufwärtsmobilen Professor:innen ein gesteigertes Selbstvertrauen – und im Fall der Schulwahlentscheidungen familiäres Fremdvertrauen – in ihre akademischen Kompetenzen und ihr Selbstbild verändert sich. Einhergehend mit diesen veränderten Selbstbildern modifizieren sich auch die biografischen Entwürfe prozessual, sodass die nächsthöheren Bildungsabschlüsse und Berufspositionen als subjektiv realisierbar erscheinen.

Diese Leistungsindikatoren werden dabei mitunter, damit lässt sich zugleich zu fächerspezifischen Differenzen überleiten, in *soziale Vergleichsprozesse* eingebunden. Auch soziale Vergleichsprozesse (Festinger 1954) gelten als einflussreiche Quelle der Konstitution des Selbst, indem sie – über die Relationierung zu Anderen – eine Unsicherheitsreduktion hinsichtlich der eigenen personalen Qualitäten ermöglichen. In der Rechtswissenschaft gelten die Examensnoten gemeinhin, auch über die Wissenschaftslaufbahn hinausgehend, als der zentrale Leistungsindikator. Er wird als weitgehend objektives Beurteilungskriterium fachlicher Qualifikationen wahrgenommen und strukturiert maßgeblich die berufsbiografische Handlungsoptionen. Die aufwärtsmobilen Jurist:innen verorten sich über den Vergleich dieser Examensnoten innerhalb eines als objektiv wahrgenommen Leistungsspektrums, wobei diese Vergleiche auf einer entsprechenden Vergleichsinfrastruktur basieren (jährliche Veröffentlichung landes- und bundesweiter Notenspiegel, hierarchisch ausdifferenzierte Noten mit sehr kleiner Leistungsspitze, weitgehende geografische wie historische Notenstabilität usw.). Die Verortung innerhalb der Leistungselite lässt die akademische Karriere, dies gilt für den Promotions-, aber auch Habilitationsbeginn, sowohl mit Blick auf die

Beurteilung der eigenen Fähigkeiten (Selbstbild) als auch der antizipierten Anforderungen („Erwartungserwartungen“) als realisierbar erscheinen.

Die Jurist:innen unterscheiden sich insofern maßgeblich von den Erziehungswissenschaftler:innen, als sich letztere mit Bezug auf den Promotionsbeginn primär auf ihren Studienschritt oder ihre schriftlichen Studienabschlussarbeiten beziehen – in qualifizierender Form oder als isolierte Zahlen. Zwar lässt sich die positive Bewertung von akademischen Leistungen auch für ihre Selbstbilder als konstitutiv rekonstruieren. Allerdings finden sich relationale Verortungen und damit explizite soziale Vergleichsprozesse dabei kaum, wobei es auch an einer dem juristischen Staatsexamen ähnelnden Vergleichsinfrastruktur fehlt. Eine weitere Differenz markiert, dass sich die Erziehungswissenschaftler:innen mit Blick auf den Promotionsbeginn zwar auf Noten als objektivierte Leistungsindikatoren beziehen, im Zusammenhang mit der weiteren Wissenschaftslaufbahn aber weder auf ihre Studiennoten noch auf die Promotionsnote rekurren, sondern stattdessen auf unterschiedliche Leistungsindikatoren (Drittmittel, Publikationen, Gremienarbeit, Promotionsdauer usw.) verweisen.

Diese beiden sozialen Mechanismen, also *Sozialbeziehungen zu und Interaktionen mit autoritativen Anderen* wie auch die *positive Bewertung von Leistungsindikatoren*, lassen sich zwar analytisch voneinander abgrenzen, sie sind empirisch dennoch miteinander verflochten. Die Modifikation biografischer Schemata und die Entwicklung wissenschaftlicher Karriereambitionen ist eng verknüpft mit dem Zuspruch wie auch der Förderung durch akademische Lehrer:innen, aber auch der positiven Bewertung von als meritokratisch geltenden objektivierbaren Kriterien. Dabei allerdings sind akademische Leistungen wie objektivierte Leistungsindikatoren nicht nur konstitutiv für die Sozialbeziehungen zu Professor:innen, sondern auch für deren biografische Nahelegungen und Förderungen, und die objektivierten Leistungsindikatoren sind auch das Ergebnis professoraler Bewertungsprozesse. Die Sozial- und Arbeitsbeziehungen zu Professor:innen konstituieren sich häufig auf Grundlage von positiven Leistungsbewertungen, gleichwohl sich auch hier Fächerspezifika zeigen. Bei den aufwärtsmobilen Erziehungswissenschaftler:innen werden als Kontexte der Beziehungskonstitutionen zwischen ihnen und autoritativen Anderen etwa Seminare, Seminar- oder Abschlussarbeiten (Studium, Promotion) angeführt, aus denen heraus ihnen Stellen als Hilfskraft oder Mitarbeiter:innen (Prä- oder Postdoc) angeboten wurden. Insofern sind auch diese Stellenangebote verwoben mit der positiven Bewertung von Leistungen, etwa der Teilnahme an Seminarendiskussion oder dem Verfassen von Seminar- oder Abschlussarbeiten oder – im späteren Verlauf – der Mitarbeit in Lehr- und Forschungszusammenhängen. Differenzen zur Rechtswissenschaft bestehen insofern, als zwar auch die aufwärtsmobilen Rechtswissenschaftler:innen partiell über Seminare rekrutiert werden, diejenigen des vorliegenden Materials aber vor allem auf ihre Staatsexamensnoten verweisen, wenn es um das

Zustandekommen von Arbeits- und Sozialbeziehungen zu Professor:innen geht. In solchen Fällen konstituieren sich Sozial- und Arbeitsbeziehungen aufbauend und mitunter anonym auf den im Feld als höchst relevant angesehenen Prüfungsergebnissen der Staatsexamina, die zudem – und anders als in der Erziehungswissenschaft – kaum von Professor:innen bewertet werden. Bei der Bewertung der Promotion wiederum verhalten sich die Rechts- und Erziehungswissenschaften insofern homolog zueinander, als die Professor:innen für die Notenvergabe verantwortlich sind.

Die beiden Mechanismen habe ich im Vergleich von Aufstiegs- zu Reproduktionsfällen herausgearbeitet. Für letztere wurden die vermeintlich objektivierbaren Leistungsindikatoren – wie auch damit verbundene soziale Vergleichsprozesse – und die Bewertungen und Förderungen durch autoritative Andere als weniger bedeutsam rekonstruiert. Nicht nur finden solche Leistungsindikatoren so gut wie keine explizite Erwähnung in ihren Stegreiferzählungen. Auch leiten sie auf Nachfrage und im Vergleich zu den Aufsteiger:innen aus ihren Leistungsindikatoren eine geringere Bedeutung für die Einschätzungen ihrer eigenen akademischen Kompetenzen ab und verstehen sie in erster Linie als formale Zugangsvoraussetzung für die Realisierung der ihren biografischen Entwürfen inskribierten höheren Bildungs- und Berufspositionen. Interpretieren also die Aufsteiger:innen ihre Noten typischerweise als objektiven Bewertungsmaßstab eigener personaler Qualitäten, der Auskunft über die Eignung zur Wissenschaftskarriere gebe und im Fall der positiven Bewertung der biografischen Unsicherheitsreduktion dient, so dominiert bei den Reproduktionsfällen ein Bezug auf davon abweichende Bewertungsmaßstäbe. Objektivierte Leistungsindikatoren werden vielmehr und insbesondere von den Jurist:innen zwar als formale Zugangsvoraussetzung zur akademischen Karriere beschrieben, sie führen aber stattdessen mit „Originalität“ und „Kreativität“ weniger objektivierbare Beurteilungsmaßstäbe ins Feld, die sich nicht nur als wissenschaftliche Werte, sondern auch als bürgerliche Wertorientierungen beschreiben lassen. Bei den Reproduktionsfällen lässt sich also eine geringe Abhängigkeit des Vertrauens in die eigenen akademischen Kompetenzen von objektivierbaren Leistungsindikatoren ausmachen.

Professor:innen werden zwar von den Reproduktionsfällen typischerweise als relevant beschrieben, insofern sie, dem deutschen Lehrstuhlprinzip (Hüther und Krücken 2011) entsprechend, als Career-Gatekeeper über die Besetzung von Mitarbeiter:innenstellen oder den Bezug von Stipendien (mit-)entscheiden. Ihnen wird aber nur selten Bedeutung für die Modifikation eigener Selbstbilder oder biografischer Schemata beigemessen. Methodisch zeigt sich dies auch im weitgehenden Fehlen der Bezugnahme auf konkrete akademische Lehrer:innen in den Interviews. Während also die Aufsteiger:innen eher die biografischen Nahelegungen durch akademische Lehrer als konstitutiv für den Beginn und/oder das Verfolgen der eigenen Wissenschaftskarriere ausmachen, sind es in den Interviews mit den Reproduktionsfällen vornehmlich die Befragten, die mit ihren

Promotions- und/oder Habilitationsvorhaben an Professoren herantreten. Der Beginn beziehungsweise das Verfolgen der Wissenschaftskarriere entspringt damit eher der eigenen Initiative und einem größeren Selbstbewusstsein hinsichtlich der eigenen akademischen Kompetenzen.

Der Vergleich zwischen Aufstiegs- und Reproduktionsfällen eröffnet aber nicht nur die Perspektive auf die klassenspezifische Strukturierung biografischer Schemata und die Mechanismen ihrer Modifikation. Er veranschaulicht auch, dass die erbrachten Leistungen beziehungsweise deren Objektivierung in Leistungsindikatoren in spezifischen Kontexten erbracht werden. Vor allem an hochschulischen Leistungsindikatoren wurde veranschaulicht und herausgestellt, dass sich aus der divergierenden Ausstattung mit ökonomischem Kapital sehr unterschiedliche Möglichkeiten der Akkumulation kulturellen Kapitals ergeben. So gehen die Aufsteiger:innen aufgrund ihres vergleichsweise niedrigen ökonomischen Kapitals während des Studiums typischerweise Erwerbstätigkeiten ohne Studienbezug nach, womit zeitliche Ressourcen gebunden sind, die sich andernfalls in die Akkumulation kulturellen Kapitals investieren ließen. Die mit der Verfügung über ökonomisches Kapital einhergehenden Vorteile wurden insbesondere anhand der Rechtswissenschaft deutlich, in der langfristige, zeitintensive und fokussierte Examensvorbereitungen und die kostenintensive Vorbereitung über Repetitorien gängig sind.

Sie treffen aber auch auf (studentische) Auslandsaufenthalte zu, deren Realisierungen – insbesondere, wenn es um prestigeträchtige Abschlüsse (LL. M.) und Standorte geht – ökonomisches Kapital voraussetzen und der Akkumulation von sozialem, kulturellem wie symbolischem Kapital dient. Mit Blick auf die – nationale wie internationale – räumliche studentische Mobilität wurde argumentiert, dass sich klassenspezifische Dimensionen biografischer Schemata rekonstruieren lassen, die zwar auch auf nach Klassenherkunft divergierende Maximen der Lebensführung zurückzuführen sind, denen aber auch Differenzen in der ökonomischen Kapitalausstattung zugrunde liegen. Damit setzt die Realisierung einer auf internationale Mobilität ausgerichteten Lebensführungsmaxime, die in der Wissenschaft berufsbiografisch prämiert wird, eine entsprechende Kapitalausstattung voraus. Und so lässt sich mit Blick auf unterschiedliche Dimensionen biografischer Entwürfe konstatieren, ob nun mit Blick auf die Bildungs- und Berufsbiografien oder spezifische Maxime der Lebensführung, wie etwa die geografische Mobilität, dass sich eine enge Verschränkung zwischen biografischen Schemata und der ökonomischen Ressourcenausstattung findet. Die Frage der Bildungs- und Karriereentscheidungen, beispielsweise mit Blick auf den Studien- wie Promotionsbeginn oder die Auslandsmobilität, stellt sich biografisch immer auch vor dem Hintergrund der ökonomischen Realisierbarkeit, wie gerade in vergleichender Perspektive deutlich geworden sein dürfte. Zugleich sind es die den klassenspezifischen biografischen Entwürfen der höheren Sozialklassen inskribierten Modi der Lebensführung (geografische Mobilität, Originalität

usw.), die in akademischen Karrieren prämiert werden. Bei der Frage nach der Wahrnehmung der ökonomischen Realisierbarkeit gilt es auch die spezifischen sozio-historischen Kontexte zu berücksichtigen, wie mit Blick auf verschiedene Statuspassagen ausgeführt wurde. Ob Bildungs- und Berufswege ökonomisch realisierbar erscheinen, hängt dabei auch von spezifischen Gelegenheitsstrukturen oder strukturellen Barrieren ab. Dies betrifft die Schul- und Studienwahlentscheidung (z. B. Schulgeld, Studienfinanzierungsmodelle wie BAföG und dessen Reformen, Hochschulzugangsbestimmungen), aber auch die Beschäftigungsverhältnisse und -bedingungen in Wissenschaftskarrieren.

Theoretischer Beitrag und Diskussion

Welchen theoretischen Beitrag aber leisten diese Ergebnisse für die Diskussion um klassenspezifische Ungleichheiten in und außerhalb der Wissenschaft? Ausgehend von dem Befund, dass die Erklärung der Reproduktion von klassenspezifischen (Bildungs-)Ungleichheiten im Fokus der Forschung steht, wurden Transformationsprozesse aus einer biografietheoretischen Perspektive beleuchtet, klassenspezifische Differenzen in biografischen Schemata rekonstruiert und vor allem zwei soziale Mechanismen zur Erklärung ihrer Modifikation entwickelt. Mit dieser Perspektive ergänzt die Untersuchung das Forschungsfeld der (hochschulischen) Ungleichheitsforschung nicht nur um qualitativ-empirische Erkenntnisse, sondern auch um eine theoretische Perspektive, die sich auf Fragen der Transformation und nicht nur solche der sozialen Reproduktion konzentriert. Damit lassen sich diese Ergebnisse nur partiell zu den beiden im Forschungsfeld dominierenden Theorien in Beziehung setzen, weil sie von unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ausgehen.

Betrachtet man den Kern von soziologischen Theorien rationaler Wahl, dann erklären diese Bildungs- und Berufswahlentscheidungen zu „Hochkostensituationen“ (Mensch 2000). Vor allem in solchen Hochkostensituationen würden Akteure individuelle Entscheidungen treffen, die einer instrumentell-rationalen Wahl folgten, wobei zwischen Kosten, Nutzen und Risiken abgewogen werde. Ohne nun erneut die theoretischen Grundlagen zu rekapitulieren (siehe 2.5) ließen sich mit Blick auf das vorgelegte Material unterschiedliche Kritiken formulieren. Nun ist die Infragestellung zentraler Prämissen von Theorien rationaler Wahl durch qualitativ Sozialforschende schon fast zur Gewohnheit geworden, was nicht zuletzt an der Dominanz dieser Theorien in der Bildungsforschung liegt, die damit eine zentrale Bezugstheorie darstellen. Deshalb möchte ich auf die Diskussion um die begrenzte Informiertheit von Akteuren in ihren Entscheidungsfindungen weitgehend verzichten, die im Übrigen auch von prominenten Theoretiker:innen rationaler Wahlentscheidungen kritisch diskutiert wurde und wird (Boudon 2003, 2004). Stattdessen werden mit Blick auf die vorgelegte

Studie zwei Kritiken in den Vordergrund gerückt, von denen die erste die Annahme individueller Entscheidungen und die zweite deren Punktualität betrifft.

Bildungs- und Karriereentscheidungen lassen sich mit Blick auf das Material weder als individuelle noch ausschließlich als innerfamiliäre Entscheidungen verstehen. So wurde etwa hinsichtlich der Schulformentscheidungen rekonstruiert, dass sich diese nicht nur auf kernfamiliäre Aushandlungsprozesse beschränken. Solche Entscheidungen können einerseits eingebettet sein in milieuspezifische und großfamiliäre Aushandlungsprozesse und andererseits durch autoritative Andere initiiert werden. Blickt man auf die milieuspezifischen Aushandlungsprozesse, dann rücken vor allem signifikante Andere, etwa der Peer-Group, ins Blickfeld. In alltäglichen Interaktionen wirken sie an der Konstitution biografischer Entwürfe mit, nicht zuletzt über die Äußerungen zu eigenen Bildungs- und Berufswünschen oder deren Realisierung. Zwar berücksichtigt die „Theorie des geplanten Verhaltens“, eine Spielart der Theorien rationaler Wahl, in ihren theoretischen Axiomen die Bezugsumgebungen – womit vornehmlich Peers gemeint sind. Empirisch indes werden sie selten einbezogen (Stocké 2010, S. 91).²⁵⁴

Wenn es um das Lehrpersonal und diesbezügliche autoritative Andere geht, dann griffe es zu kurz, sie auf ihre Informationsmittlung zu reduzieren, welche wiederum die Abwägung des Risikos²⁵⁵ anleiten würde. Sie benoten die Biograf:innen nicht nur, sondern sind teilweise in Interaktion mit den Eltern an der Aushandlung von Schulformentscheidungen beteiligt. Und schließlich lassen

254 In einer der seltenen deutschsprachigen Studien, die zur Erklärung „sozialschichtspezifischer“ Differenzen Freunde berücksichtigen, zeigt Zimmermann (2018) deren Einfluss auf Bildungsaspirationen auf. Zwar rekurriert er nicht auf Theorien rationaler Wahl, sondern auf das Wisconsin-Modell des Staterwerbs, die zugrundeliegenden Annahmen ähneln mit Blick auf den Einfluss der Bezugsgruppe aber denjenigen der Theorie des geplanten Verhaltens.

255 In einigen Rational Choice Modellen wird hinsichtlich der Wahrnehmung der mit spezifischen Bildungsalternativen verbundenen Risiken darauf hingewiesen, dass die Einschätzungen der Erfolgswahrscheinlichkeiten nach Herkunftsklasse divergieren. So würden aus unteren Herkunftsklassen stammende Personen ihre Erfolgswahrscheinlichkeiten aufgrund geringerer Leistungsniveaus und (familiärer) Ressourcenausstattungen niedriger einschätzen (Stocké 2010, S. 77–78). Hier wurde indes argumentiert, dass die Modifikation biografischer Entwürfe bei den Aufsteiger:innen im Vergleich zu aus höheren Sozialklassen stammenden Personen stärker abhängig sind von positiv bewerteten Leistungsindikatoren. In eine ähnliche Richtung weisen Untersuchungen über klassenspezifische Differenzen zum Selbstvertrauen. Sie zeigen, dass Personen höherer Sozialklassen ihre Fähigkeiten eher überschätzen (Sullivan 2006) beziehungsweise bei gleichen Fähigkeiten ein höheres Selbstvertrauen aufweisen (Filippin und Paccagnella 2012). Umgekehrt wird in der jüngeren Literatur um den sozialen Aufstieg – aber auch zur Erklärung von Geschlechterdifferenzen – Bezug genommen auf das sogenannte Imposter-Syndrom. Damit wird ein sozialpsychologisches Phänomen beschrieben, bei dem Personen – trotz gegenteiliger Belege – große Selbstzweifel hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten und Leistungen hegen (Warnock 2016; Addison et al. 2022).

sich auch die in „dramatischen Situationen“ geschilderten biografischen Nahelegungen (Promotion, Habilitation) durch autoritative Andere als interaktionale Aushandlungen von Bildungs- und Berufswahlentscheidungen verstehen. Insofern gilt es meiner Ansicht nach insbesondere für soziologische Analysen der *Sozialität* von Entscheidungsprozessen gerecht zu werden.

Die Kritik an der *Punktualität* individueller Entscheidungen richtet sich gegen die Konzeption ahistorischer Akteure. Selbst wenn man, mit einiger Plausibilität, individuelle Entscheidungen an Bildungs- und Berufsübergängen als „Hochkostensituationen“ versteht, die in besonderer Art und Weise reflektiert-kalkulierendes Handeln nahelegen, gilt es dennoch die Geschichtlichkeit von Akteuren zu berücksichtigen. Um in der Terminologie der Theorien rationaler Wahl zu bleiben: Rationalitätskriterien unterliegen nicht nur einer gesellschaftlichen, sondern auch einer biografischen Genese. Am vorliegenden Material wurde die Genese biografischer Entscheidungskriterien zum Beispiel anhand von Fremdheitserfahrungen im juristischen Referendariat rekonstruiert. Die daraus resultierende Fremdheitsaversion wirkt sich biografisch nicht nur auf unmittelbar folgende Entscheidungen, sondern mitunter auch auf nachgelagerte Berufsentscheidungen aus – „informiert“ also weitere Entscheidungsprozesse. Damit aber wurde die biografische Genese von Rationalitätskriterien nur angedeutet, sie ließe sich plastisch vor allem an Einzelfalldarstellungen veranschaulichen (Blome 2017a).

Mit Blick auf die sich auf Bourdieu beziehende Ungleichheitsforschung ließen sich unterschiedliche Anknüpfungspunkte ausmachen beziehungsweise Kritiken formulieren. Das liegt auch an der divergierenden Schwerpunktsetzung solcher Ansätze, die sich im Fall quantitativer Studien vornehmlich auf die Kapitalausstattung und in qualitativen Forschungsansätzen häufig primär auf Fragen des Habitus kaprizieren. Zwar habe ich vornehmlich biografische Schemata und deren Modifikation analysiert und nicht Habitusformationen und deren Transformation. Dennoch lassen sich meiner Ansicht nach fruchtbare Anknüpfungspunkte für eine solche Forschungstradition ausmachen. Für die Habitusgenese ist Bourdieu zufolge vornehmlich die Primärsozialisation in der Herkunftsfamilie und -klasse relevant (siehe 2.5). Das Fehlen von sozialisationstheoretischen Grundlagen wie auch die begrenzte Aufmerksamkeit für die Veränderung des Habitus ist gleichwohl eine gängige Kritik an Bourdieu (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 166–171; Rehbein und Saalman 2014). Den Kritikpunkt fehlender sozialisationstheoretischer Grundlagen gestand Bourdieu (2011, S. 87) durchaus ein. In jüngerer Vergangenheit haben in einer bourdieuschen Theorietradition stehende Autor:innen auf die Möglichkeit der „Habitustransformation“ verwiesen und damit durchaus die Veränderung in den Mittelpunkt gerückt. Allerdings werden dabei vornehmlich die *idealtypischen Verläufe* solcher Habitustransformationen rekonstruiert (Rosenberg 2011; El-Mafaalani 2012, 2017), sodass deren konkrete Mechanismen weitgehend unterbelichtet bleiben.

Die hier vorgelegte Konzeption des sozialen Selbst, das sich fortwährend und über die Adoleszenz hinausgehend durch soziale Erfahrungen und die Interaktion mit signifikanten und autoritativen Anderen verändert, könnte für die Forschung über Habitustransformation durchaus Anknüpfungspunkte bieten. So finden sich zwar bei El-Mafaalani (2012, S. 209) rudimentäre Verweise auf soziale Paten. Von der stärkeren Theoretisierung konkreter Anderer, wie dies hier mit Blick auf die Modifikation biografischer Schemata durch signifikante und autoritative Andere herausgearbeitet wurde, ließe sich auch in der Forschung zur Habitustransformation profitieren. Die umfassendere Berücksichtigung sozialer Interaktionen könnte zugleich als Bezugsrahmen für die Entwicklung einer, wie Bourdieu mit Verweis auf eine „Black Box“ seiner sozialisatorischen Annahmen formuliert, „strukturalen Sozialpsychologie“ (Bourdieu 2011, S. 87) dienen.

Ein solches interaktionistisches Defizit ließe sich auch für Teile der an Bourdieu anschließenden sozioemotionalen Fremdheitsforschung ausmachen. Fremdheit, verstanden als Habitus-Struktur-Konflikt, wird dann vornehmlich als das Verhältnis der von den Akteuren inkorporierten Habitus zu den sie umgebenden Strukturen bestimmt, wobei die interaktionale Dimension weniger Berücksichtigung findet. Darüber hinaus, dies als Randbemerkung, fokussiert die Forschung vor allem die Habitus, berücksichtigt das Feld aber nur unzureichend, sodass die eigentlichen Passungskonstellationen kaum rekonstruiert werden.²⁵⁶ Für die Analyse von Fremdheitserfahrungen reicht es nicht, etwaige Passungskonstellationen zwischen Habitus und Struktur in den Blick zu nehmen. Es bedarf stattdessen auch, so wurde mit Blick auf das vorliegende Material argumentiert, des Einbezugs von in konkreten Interaktionen praktizierten symbolischen Grenzziehungen.

Außerdem könnte die jüngere Diskussion um sozioemotionale Fremdheitserfahrungen (Miethe 2017; El-Mafaalani 2017; Nikolai und Gerloff 2019; Lütgens et al. 2022) von einer Präzisierung ihrer zentralen Begriffe profitieren. Die Konzepte der Fremdheit, der Entfremdung oder der habituellen Passungskonstellation werden nur selten definiert, wie übrigens auch das Verständnis von Herkunfts- und Ankunfts-kultur. Dieses Defizit aufgreifend wurde hier, über die einfache Bestimmung von Fremdheit oder habitueller Nicht-Passung hinausgehend, eine Konzeptualisierung vorgeschlagen, die Fremdheit als reziprokes Beziehungsverhältnis versteht, bei dem sich zwischen einer sozialen und einer kulturellen Dimension und unterschiedlichen Modi der Unvertrautheit unterscheiden ließe. Entfremdung wurde entsprechend als Prozess des Herauslösen einer sozialen Zugehörigkeit wie kulturellen Vertrautheit verstanden.

256 Für die angelsächsische Bourdieu-Forschung kritisiert Wacquant den isolierten Gebrauch bourdieuscher Konzepte insbesondere mit Blick auf den Habitus: „like a spring, it needs an external trigger and so it cannot be considered in isolation from the definite social worlds (and eventually fields) within it operates“ (Wacquant 2016, S. 69).

Anhand der vorliegenden Interviews wurde einerseits eine Ausdifferenzierung des Fremdheits- und Entfremdungsnarrativs vorgenommen und andererseits auf davon abweichende Befunde hingewiesen. Bei der Differenzierung des Entfremdungsnarrativs wurde anhand des Materials und mit Bezug auf jüngere populäre Autobiografien (Eribon 2016, 2017; Louis 2015) unterschieden in Klassen- beziehungsweise Familienflucht als Aufstiegsmotiv und eine Entfremdung im Aufstiegsprozess. Schematisch ließe sich das Fluchtmotiv als in sozialer Fremdheit verankert begreifen. Die Entfremdung im Aufstiegsprozess wird eher durch Akkulturationsprozesse initiiert, sodass kulturelle Unvertrautheit zu (reziproken) sozialen Distanzierungsprozessen führt. Darüber hinaus wurde dem Muster der sozioemotionalen Entfremdung, als in den Diskussionen um Aufwärtsmobilität dominierendem Narrativ, das Muster eines „familiären Aufstiegsprojekt“ gegenübergestellt, bei dem der soziale Aufstieg als Gemeinschaftsunterfangen begriffen wird. Die Kollektivität des Aufstiegsvorhabens ist zwar kein Garant für eine bleibende familiäre Vertrautheit, kann aber der Entfremdung gegenüber der eigenen Familie entgegenwirken.

Auch mit Blick auf von den Aufsteiger:innen erlebte Fremdheit wurde eine Differenzierung der zumeist monolithisch konzipierten „Ankunftskultur“ (Miethe 2017; Käppling et al. 2019) vorgenommen, indem unterschieden wurde zwischen dem beruflichen Milieu und höheren Klassenmilieus. Fremdheitserfahrungen, ob als soziale oder kulturelle Fremdheit, werden für die Statuspassage der Professur, auch auf Nachfrage, nur selten dargestellt. Häufiger findet sich stattdessen das Muster einer einfachen Integration, bei der sich eine gelungene Integration ins berufliche Milieu bei ausbleibender Integration in höhere Klassenmilieus rekonstruieren lässt und sich Fremdheit als soziale wie kulturelle Unvertrautheit in außerberuflichen Kontexten und Interaktionen mit Personen aus oberen Klassenmilieus zeigt. Davon wiederum wurde das Muster einer doppelten Integration unterschieden, charakterisiert durch soziale wie kulturelle Vertrautheit mit beruflichen wie höheren Klassenmilieus. Dass Fremdheitserfahrungen indes nicht nur von sozialen Aufsteiger:innen beschrieben werden, darauf wurde exemplarisch anhand eines Reproduktionsfalls hingewiesen, der sein Fremdheitserleben als ausgehend von symbolischen Grenzziehungspraxen veranschaulichte.

Offene Forschungsfragen

Hieran anschließend ließe sich eine Reihe weiterführender Forschungsfragen formulieren, die teils aus forschungspragmatischen und teils aus methodologischen Gründen, nicht oder nicht hinreichend thematisiert werden konnten. So lässt sich, auch anhand der vorgelegten Untersuchung, eine perspektivische Beschränkung soziologischer Aufstiegsforschung festmachen. Der in der Forschung zu sozialen Aufstiegen diskutierte Befund der Entfremdung der Aufsteiger:innen

von ihrer „Herkunftskultur“ und ihrer Fremdheit in der „Ankunftskultur“ wurde hier zwar ausdifferenziert. Die Analyse solcher Entfremdungsprozesse, denen ein Wandel sozialer Beziehungen zugrunde liegt, beruht – wie auch in dieser Studie – vornehmlich auf (biografischen) Interviews, seltener auch Gruppendiskussionen, mit sozialen Aufsteiger:innen. Die andere Seite des Beziehungsgeflechts, die Herkunftskultur, wird dabei kaum einbezogen. Bei der Analyse zum Wandel der Beziehung zur Herkunftskultur erschiene mir wiederum eine stärkere Berücksichtigung außer(kern)familiärer Sozialbeziehungen sinnvoll, wie etwa von Freundschaften. Solche Analysen sind weitgehend Ausnahmen (siehe etwa die kürzeren Ausführungen in Lütgens et al. 2022), da die Herkunftskultur zumeist synonym zur Herkunftsfamilie verstanden wird. Mit Blick auf die Analyse der Beziehung zur Herkunftsfamilie wiederum könnte die Forschung von familiengeschichtlichen Gesprächen profitieren, mit denen sich intergenerationale Beziehungsgeflechte unmittelbar und in ihrer Reziprozität untersuchen lassen (Schiek 2017). Dauerhaft entfremdete Beziehungen ließen sich damit allerdings schwerlich untersuchen, da man diese Familien kaum für ein gemeinsames Interview gewinnen könnte.

Mit dem Verweis auf familiengeschichtliche Gespräche sei ein weiterer Aspekt angesprochen, der in dieser Untersuchung nur ausschnittsweise zur Sprache gebracht werden konnte und die Geschwisterkonstellationen betrifft. Das familiäre Aufstiegsprojekt wurde als spezifisches Aufstiegsmuster herausgearbeitet und dabei vor allem die Bedeutung der Eltern für die Modifikation biografischer Schemata betont (4.8.4.2). Es wurde allerdings auch darauf hingewiesen, dass ältere Geschwister über ihre schulischen Erfolge mitunter durchaus als Wegbereiter für den Besuch höherer Schulformen bei ihren jüngeren Geschwistern gelten können. Solche Geschwisterkonstellationen stärker in die soziologischen Aufstiegsforschung einzubeziehen erschiene mir erkenntnisfördernd. So sind von den Geschwisterkonstellationen sowohl Fragen innerfamiliärer Ressourcenausstattung und deren Verteilung (Stocké 2010, S. 81) berührt als auch sozialpsychologische Aspekte (Verantwortungsübernahme, geschwisterliche Konkurrenz usw.) (van Heek 1951). Für die Berücksichtigung von Geschwisterkonstellationen aber erscheint das familiengeschichtliche Gespräch als methodisch geeigneter Zugang, da sich mit ihm die Beziehungsgeschichten rekonstruieren ließen.

Anschließend an die vorgelegten Ergebnisse über die Relevanz von Leistungsindikatoren für die Modifikation biografischer Schemata von Aufsteiger:innen ließen sich Forschungsdesiderate bezüglich der Erbringungs- wie Bewertungskontexte markieren. (Hoch-)Schulische wie akademische Leistungen werden in spezifischen Kontexten erbracht, die klassenspezifisch variieren (können). Berücksichtigt werden diese Differenzen etwa über die Theoretisierung von primären Herkunftseffekten (Boudon 1974) oder Unterschieden in der Kapitalausstattung (Bourdieu 2005b). Theoretiker:innen rationaler Wahlentscheidungen gehen dabei davon aus, dass der Einfluss primärer Herkunftseffekte im

Bildungsverlauf abnimmt (Schindler und Reimer 2010; Bachsleitner et al. 2020). Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung ließe sich die Frage formulieren, inwiefern eine solche Annahme über den abnehmenden Einfluss primärer Herkunftseffekte plausibel ist. Versteht man unter primären Herkunftseffekten auch die Effekte von klassenspezifischen Differenzen in der ökonomischen Ressourcenausstattung, dann erscheint dessen abnehmende Relevanz für Leistungen im Studium nicht sonderlich naheliegend. Am Material wurde beispielsweise auf die divergierende Thematisierung der Studien- und Promotionsfinanzierung nach Klassenherkunft und auf abweichende ökonomische Realisierungsmöglichkeiten von Auslandsaufenthalten (Lebenshaltungskosten, Gebühren usw.) hingewiesen oder die juristischen Normen der Examensvorbereitung wurden herausgestellt, die im Besuch von kommerziellen und durchaus kostenintensiven Repetitorien besteht (4.3.2).

Betrachtet man studentische Nebenerwerbstätigkeiten, wird in jüngeren Untersuchungen darauf hingewiesen, dass Studierende höherer Sozialklassen seltener Nebenerwerbstätigkeiten nachgehen und dafür weniger Arbeitszeit aufwenden (Middendorff et al. 2017b, S. 62; Staneva 2020, S. 119). Staneva zeigt, dass sich die studentische Erwerbstätigkeit negativ auf die Studienleistungen im Sinne der Noten und Dauer auswirkt. Dies gilt allerdings für studentische Erwerbstätigkeiten ohne direkten Studienbezug, während sich solche mit direktem Studienbezug positiv auf Studienleistungen auswirken (Staneva 2020, S. 206–208). Auch Jacob et al. (2020) verweisen darauf, dass Studierende höherer Sozialklassen häufiger Nebenerwerbstätigkeiten mit Studienbezug nachgehen, und begründen dies damit, dass sie zwar nicht auf das Einkommen angewiesen sind, mit qualifizierten Erwerbstätigkeiten aber die Erfolgswahrscheinlichkeiten auf dem Arbeitsmarkt nach Abschluss des Studiums erhöhen. Sie hätten zudem aufgrund ihrer geringeren ökonomischen Abhängigkeit von Nebenverdiensten größere Handlungsspielräume, sodass sie nicht auf geringqualifizierte Tätigkeiten angewiesen sind (Jacob et al. 2020, S. 58–59).

Insofern erscheint mir eine stärkere Berücksichtigung der durch primäre Herkunftseffekte beziehungsweise die familiäre Kapitalausstattung bedingte Berücksichtigung von Leistungskontexten, ob nun mit Blick auf (hoch-)schulische oder akademische Leistungen geboten. So finden sich kaum belastbare Untersuchungen zur Promotionsfinanzierung (Ambrasat und Martens 2022, S. 33), geschweige denn ihren klassenspezifischen Differenzen. Die Berücksichtigung der ökonomischen Kapitalausstattung erscheint nicht zuletzt wegen der Zunahme an ökonomischen Ungleichheiten relevant, sondern auch, weil sich diese in den Akkumulationsmöglichkeiten kulturellen Kapitals niederschlagen. Verwiesen sei dabei etwa auf den gestiegenen Anteil an Privatschulen in Deutschland (Helbig et al. 2017), die Zunahme städtischer Segregation (Friedrichs 2011; Helbig und Jähnen 2018) oder Investitionen in transkulturelles Kapital über schulische Auslandsaufenthalte (Weichbrodt 2014).

Solchen Ungleichheiten in der ökonomischen Kapitalausstattung aber wird nicht nur durch die Definition über die Bildungsherkunft unzureichend Genüge getan, auch die Bestimmung über Berufs- oder Einkommensklasse sind dazu nur teilweise geeignet, fehlt ihnen doch die Berücksichtigung familiärer Vermögen (2.6). Über den fehlenden Einbezug von Vermögen hinausgehend ließen sich mit Blick auf das verwendete Modell sozialer Herkunftsgruppen und andere in der Bildungsforschung gängige Operationalisierungen sozialer Herkunft weitere Kritiken formulieren. So blenden die statischen Konzeptionen sozialer Herkunft (beispielsweise über die höchsten parentalen Bildungsabschlüsse oder Berufspositionen) die Möglichkeit der intragenerationalen Mobilität weitgehend aus. Es ließe sich aber argumentieren, dass die Rekonstruktion von Sozialisationskontexten oder Berufs- und Bildungsentscheidungen die biografisch jeweils vorherrschenden Kontexte zu berücksichtigen hätte. Dabei ließe sich auch die gängigen Operationalisierungen sozialer Herkunft über die höchsten Bildungsabschlüsse von Mutter und Vater hinterfragen, welche die traditionelle Familie als „kulturelle Einheit“ (Schiek et al. 2019, S. 25) weitgehend voraussetzt und sogenannte Patchworkfamilien oder Alleinerziehende kaum in den Blick nimmt. Und schließlich fehlt es an Klassenmodellen, die der Prozessualität von Gesellschaftsformationen gerecht werden. Legt man einen relationalen Klassenbegriff zugrunde und vergleicht – wie hier – verschiedene Kohorten miteinander, dann wäre es wünschenswert, wenn man die Veränderungen der Klassenstruktur im Zeitverlauf berücksichtigen könnte. Allerdings ist bereits die Entwicklung klassentheoretischer Modelle empirisch eine Herausforderung (Otte 2021, S. 233),²⁵⁷ sodass man von der Historisierung von Klassenmodellen erst recht weit entfernt ist.

Betrachtet man über die Erbringungskontexte hinausgehend die Beurteilungskontexte, dann lässt sich auf eine weitere Leerstelle verweisen. Für die Leistungsbeurteilung von Schüler:innen durch Lehrende haben Untersuchungen einen „Class-Bias“ nahegelegt und/oder nachgewiesen (Dahrendorf 1965a; Lorenz et al. 2016; Tobisch und Dresel 2017; Marcel und Tatiana 2018; Baumert et al. 2018). Zwar wird trotz dieser Studien und mit Blick auf die Schüler:innenbeurteilung davon gesprochen, dass empirische Studien zum „Class-Bias“ von Lehrer:innen relativ selten seien (Tobisch und Dresel 2020, S. 139). Solche Forschung fehlt indes für klassenspezifische Ungleichheiten späterer Statuspassagen weitestgehend (Studierende, Promovierende, Postdocs), wenngleich sie mit Blick auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten (Rivera und Tilcsik 2019; Nielsen 2018) zumindest partiell erforscht sind. Dies gilt auch für die juristischen

257 Die Schwierigkeiten der Konzeptionalisierung aber auch Operationalisierung des Klassenbegriffs werden in der bereits in der Einleitung erwähnten jüngeren, im Leviathan ausgetragenen Debatte verhandelt (siehe vor allem Burzan 2021; Kumkar und Schimank 2021; Reckwitz 2021a; Nachtwey 2021; Sachweh 2021b).

Staatsexamina, deren Bewertungen allerdings zum Großteil von nicht-professoralen Jurist:innen vorgenommen werden und die als grundlegend für den Übergang in die Wissenschaft rekonstruiert wurden (Glöckner et al. 2017).

Dabei stellt sich nicht nur die Frage, ob auch die Leistungsbeurteilungen von Studierenden, Promovierenden und Postdoktoranden, aber auch von Professor:innen einem „Class-Bias“ unterliegen. Forschungsbedarf besteht meiner Ansicht nach auch in der Frage, inwieweit die Klassenherkunft die Konstitution der Sozialbeziehungen zu Career-Gatekeepern beziehungsweise die Rekrutierung von „Nachwuchswissenschaftler:innen“ beeinflusst. Einzelne Untersuchungen weisen auf eine indirekte klassenspezifische Strukturierung der Rekrutierungspraktiken durch habituelle Dispositionen hin, z. B. bei Promovierenden (Kahlert 2016). Folgt man den hier vorgelegten Ergebnissen über die Relevanz autoritativer Anderer für das Verfolgen akademischer Karrieren sozialer Aufsteiger:innen, aber auch der Wichtigkeit von Career-Gatekeepern für die Wissenschaftslaufbahn insgesamt, dann erschiene es lohnenswert, ebenjene Sozialbeziehung verstärkt zu untersuchen. In den vorliegenden autobiografisch-narrativen Interviews sind vor allem die Perspektiven der Geförderten und/oder Betreuten auf die Sozialbeziehungen zu ihren akademischen Lehrer:innen ins Blickfeld geraten. Um die andere Seite der Sozialbeziehung zu beleuchten, erschienen andere methodische Zugänge geeigneter. Ähnlich des (biografischen) Paarinterviews (Wimbauer und Motakef 2017) ließen sich etwa Interviews mit akademischen Lehrer:innen und ihren „Schüler:innen“ führen, die Rekrutierungspraxen von Nachwuchswissenschaftler:innen, etwa in Graduiertenschulen, hinsichtlich ihrer Klassenspezifika ethnografisch beforschen und in Interviews und/oder Gruppendiskussion die Einstellungspraktiken und -kriterien von Professor:innen thematisieren.

Dabei wären nicht nur die Rekrutierungspraxen und -verfahren von „Nachwuchswissenschaftler:innen“, seien es Doktoranden oder Postdoktoranden, von Interesse, sondern auch die Berufungsverfahren von Professor:innen. Diese Verfahren entscheiden letztlich über den langfristigen beruflichen Erfolg in der Wissenschaft. Obwohl sie eine zentrale Hürde in Wissenschaftsbiografien darstellen, wurden auch sie kaum untersucht und gelten gemeinhin als „Black Box“ (Hamann 2017a, S. 246). Über autobiografisch-narrative Interviews lassen sich kaum Einblicke in Berufungsverfahren gewinnen, da die Beurteilten wenig Auskunft über die Aushandlungen und Fremdurteile innerhalb der Kommissionen geben können. Und auch hier legen einzelne Untersuchungen nahe, dass der Klassenherkunft, als einer Dimension sozialer Passung, durchaus Bedeutung zukommt (Hamann 2020).

Eine weitere Forschungsfrage, die in dieser Studie weitgehend unbeantwortet blieb, war diejenige der Intersektionalität von Ungleichheitsdimensionen. Stattdessen wurden klassenspezifische Ungleichheiten fokussiert. Das liegt auch am vorliegenden Material, da nur wenige aufwärtsmobile

Rechtswissenschaftlerinnen für ein Interview gewonnen werden konnten. Insofern bleibt es in dieser Studie bei einigen explorativen Ausführungen über Geschlechterungleichheiten. Auch die Analyse von Migrationspezifika, wenn man sich hinsichtlich der Intersektionalität auf die Trias von Race/Ethnicity,²⁵⁸ Class und Gender (Knapp 2005; Acker 2006) beziehen möchte, konnte nicht berücksichtigt werden, was nicht nur der Frage des Feldzugangs, sondern auch der Anonymisierung geschuldet war. Dabei werden systematische Analysen intersektionaler Ungleichheiten mit weiteren Herausforderungen konfrontiert, die nicht nur in der Setzung relevanter Ungleichheitsdimensionen bestehen, sondern auch in der Berücksichtigung zeitlicher Dimensionen – in diesem Fall der Frage nach Generationenverhältnissen bzw. Kohortenlage. Und so muss eine systematische Analyse intersektionaler Ungleichheiten wissenschaftlicher Karrieren an anderer Stelle vorgenommen werden.

Mit Blick auf eine klassensensible Hochschulforschung lassen sich noch weitere Anknüpfungspunkte ausmachen, etwa hinsichtlich der Frage der fächerspezifischen, institutionellen und nationalen Differenzen. So wurden die Rechts- und Erziehungswissenschaften zwar in kontrastierender Absicht ausgewählt. Allerdings ähneln sie sich im Vergleich zu anderen Fächern durchaus in bestimmten Vergleichsdimensionen. Die Rechtswissenschaft und – zumindest Teile – der Erziehungswissenschaften sind wesentlich durch Arbeitsformen charakterisiert, bei denen der Einzelarbeit großes Gewicht zukommt. Dies gilt in den Erziehungswissenschaften noch stärker für die Tradition einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik als etwa für eine im Kern sozialwissenschaftlich orientierte Empirische Bildungsforschung. Dennoch lassen sich Geistes- und Sozialwissenschaften schematisch abgrenzen von einer noch stärker kollaborativ ausgerichteten Forschung der Naturwissenschaften, bei der die Arbeit in großen Teams der Normalfall ist (Kagan 2009). Folgt man einer solchen Unterscheidung der Disziplinen nach Arbeitsformen (Einzel- versus Teamarbeit) und versteht die naturwissenschaftlichen Arbeitszusammenhänge als durch eher flache Hierarchien geprägt (Zimmer 2018, S. 111), dann stellt sich die Frage, ob diese fachkulturellen Unterschiede auch Differenzen für die als relevant herausgearbeiteten Sozialbeziehungen bedeuten würden. Kommt beispielsweise autoritativen Anderen in solchen disziplinären Kontexten eine geringere und signifikanten Anderen eine höhere Relevanz für die Konstitution von Selbstbildern zu?

Nicht nur in der vorgelegten Untersuchung steht die Universitätsprofessur im Vordergrund. Die insgesamt geringfügige Beschäftigung mit klassenspezifischen

258 In der deutschsprachigen Forschung zu Intersektionalität wird der Begriff „Race“ aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit zumeist nicht übersetzt und/oder für den deutschsprachigen Kontext auf den Begriff der Ethnizität zurückgegriffen (Degele und Winker 2011). Zu den Differenzen zwischen Race und Ethnizität in der US-amerikanischen Soziologie siehe Bös (2005) sowie den Differenzen der Begriffsbestimmung und -verwendung in den USA und Deutschland Bös (2020).

Ungleichheiten in hochschulischen Karrieren betrifft in noch größerem Ausmaß den Forschungsstand zu (Fach-)Hochschulen. Zum sozialstrukturellen Profil der Fachhochschulprofessur finden sich fast keine Daten (zur Ausnahme die Dissertation von Schlegel 2006) und auch an qualitativen Studien mangelt es. In manchen Untersuchungen wird das Ausblenden der Fachhochschulen mit ihrer Attribution zum „Feld der Bildung“ begründet und argumentiert, dass sie aufgrund ihrer geringen Forschungstätigkeiten nicht zum „Feld der Wissenschaft“ gehören würden (Graf 2016, S. 26). Angesichts des – zumal in den Landeshochschulgesetzen verankerten – Forschungsanspruchs von Fachhochschulen (Pautsch 2019; Pahl und Ranke 2020) wie auch der bundeslandspezifischen Verleihung und intensivierten Diskussion um ein eigenständiges Promotionsrechts für sogenannte forschungsstarke Bereiche der Fachhochschulen (Lackner 2021) erscheint diese Zuweisung allerdings (zunehmend) fragwürdig. Zwar würden klassenspezifische Ungleichheiten an Fachhochschulen auch dann ein relevantes Forschungsinteresse markieren, wenn man sie nicht der Wissenschaft, sondern der Bildung zurechnen würden. Die Grenzziehung zwischen Universitäten und (Fach-)Hochschulen aber reproduziert nicht nur deren Hierarchisierung, sie wird auch den Berufsbiografien der interviewten Universitätsprofessor:innen nicht gerecht, deren akademische Karrieren – allerdings primär in den Erziehungswissenschaften – mitunter institutionsübergreifend verliefen.

Aufschlussreich wäre zudem eine international vergleichende Perspektive auf klassenspezifische Ungleichheiten in akademischen Karrieren. So weist der deutsche Fall aufgrund des vorherrschenden Lehrstuhlprinzips und der damit verbundenen Personalstruktur einige Besonderheiten auf, die er allerdings mit anderen Ländern teilt, in denen Lehrstühle einen erheblichen Einfluss ausüben (Dobbins 2020). In diesen Fällen ist der Weg zur Professur biografisch lang und erfordert viele Jahre befristeter und unsicherer Beschäftigung mit einem hohen Maß an Abhängigkeit vom Lehrstuhl. Inwiefern aber die Relevanz autoritativer Anderer in von diesem Lehrstuhlprinzip abweichenden Karrieresystemen ähnlich ausgeprägt ist, in denen ihnen weniger Handlungsmacht als Career-Gatekeepern zukommt und damit eine geringe unmittelbare personale Abhängigkeit besteht, ließe sich aus dem Vergleich zu anders strukturierten Karrieresystemen wie der vor allem in englischsprachigen Ländern dominierenden Department-Struktur herausfinden (Dobbins 2020, S. 172). In internationaler Vergleichsperspektive ließe sich auch die Frage nach der Relevanz von als meritokratisch wahrgenommenen Leistungsindikatoren für das Selbst in den Blick nehmen. Das deutsche Hochschulsystem zeichnet sich im Allgemeinen, wenngleich sich mit den Exzellenzinitiativen durchaus Änderungen abzeichnen (Hartmann 2010; Münch 2011), durch eine vergleichsweise geringe Hierarchisierung zwischen den Universitäten aus (Bloch und Mitterle 2019). Gerade mit Blick auf die Examensnoten der Rechtswissenschaftler:innen, die von den Aufsteiger:innen als biografisch höchst bedeutsame Leistungsindikatoren wahrgenommen werden, wird

in Deutschland von einer weitgehenden Gleichwertigkeit zwischen den Hochschulstandorten ausgegangen. Hinsichtlich der als bedeutsam wahrgenommenen Leistungsindikatoren könnten allerdings Unterschiede zu Hochschulsystemen bestehen, in denen eine ausgeprägtere Hierarchisierung zwischen den Universitäten etabliert ist (Burris 2004; Beyer 2021) und bei denen weniger die als weitgehend vergleichbar wahrgenommenen Noten, sondern stärker noch die jeweiligen Hochschulstandorte das Selbstbild prägen. Daran anschließend ließe sich auch die Frage stellen, ob die geringere Hierarchisierung der Hochschulstandorte bei positiv bewerteten Leistungsindikatoren, wie den Noten der Staatsexamina, eine höhere Mobilität zwischen den Hochschulstandorten zulässt.

Große Teile der deutschsprachigen Soziologie hatten sich in den 1980er Jahren vom analytischen Instrumentarium des Klassen-, aber auch Schichtbegriffs und der damit verbundenen Untersuchung vertikaler Ungleichheiten verabschiedet (Geißler 1996; Rehberg 2011). Die schwindende disziplinäre Aufmerksamkeit wurde der Kontinuität der sozialen Wirkmächtigkeit klassenspezifischer Ungleichheiten indes nicht gerecht. Es bedurfte allerdings der mitunter massiven Zunahme sozialer Ungleichheiten, etwa in den Einkommen oder Vermögen (Piketty 2015, 2020; Milanović 2016), und damit durchaus zusammenhängenden gesellschaftspolitischen Verwerfungen (Heitmeyer 2018), ehe der Klassenbegriff wieder ins breitere soziologische Vokabular aufgenommen wurde. Um Gesellschaftsformationen zu bezeichnen, in der Klassenverhältnisse zwar objektive Lagen und das Alltagserleben prägen, sich aber nicht in kollektiven Klassenidentitäten oder politischen Repräsentationskanälen ausdrücken, verwenden einige Autor:innen den Begriff der „demobilisierten Klassengesellschaft“ (Dörre 2020; Beck und Westheuser 2022). Mit Blick auf die vorgelegte Untersuchung lässt sich Ähnliches über die kontinuierliche Wirkmächtigkeit biografischer Schemata sagen, deren generationenübergreifende klassenspezifische Strukturierung hier rekonstruiert wurde.

Bei Universitätslaufbahnen handelt es sich um Karrierewege, die über hochschulische Bildungszertifikate angelegt sind. Die über soziale Aufwärtsmobilität gewonnenen Erkenntnisse lassen sich, aufgrund der Selektivität des Samples gleichwohl nur partiell, auf erfolgreiche hochschulische Bildungsaufstiege insgesamt übertragen, wenn auch nicht auf daran anschließende Berufslaufbahnen. Die Entwicklung einer generalisierenden Theorie sozialer Aufstiege könnte aber auf ihnen aufbauen. Dazu gehören auch solche sozialen Aufstiege, die keine hochschulischen Bildungszertifikate voraussetzen. Folgt man dem zugrunde gelegten Verständnis von sozialen Mechanismen als Theorien mittlerer Reichweite, dann ließe sich – in der Terminologie der klassischen *Grounded Theory* – die hier vorgenommene als eine *gegenstandsbezogene* (substantive) Theoriebildung beschreiben. Davon wiederum unterscheiden Glaser und Strauss (Glaser und Strauss 2006, S. 32; Strauss 1987, S. 243) *formale* Theorien („grounded formal theory“). Während sich die gegenstandsbezogene Theoriebildung auf einen

spezifischen Gegenstandsbereich bezieht, hier soziale Aufwärtsmobilität und soziale Reproduktion in der Wissenschaft, zielt die formale Theoriebildung, auch als „multi-area theory“ (Strauss 1987, S. 248) bezeichnet, auf einen höheren Generalisierungsgrad – beispielsweise eine generelle Theorie des sozialen Aufstiegs. Ausgehend von der Analyse sozialer Aufstiege in der Wissenschaft ließen sich also Vergleiche zu anderen Gegenstandsbereichen vornehmen, etwa dem Sport, der Politik oder der Kunst, um soziale Aufstiegsprozesse auf breiterer Ebene zu theoretisieren.

Literatur

- Abs, Hermann Josef; Kuper, Harm (2020): Datenreport Erziehungswissenschaft – zwanzig Jahre indikatorenbasiertes Monitoring der Disziplin. In: Hermann Josef Abs, Harm Kuper und Renate Martini (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 9–20.
- Acker, Joan (2006): Inequality Regimes. Gender, Class, and Race in Organisaizations. In: *Gender & Society* 20 (4), S. 441–464.
- Addison, Michelle; Breeze, Maddie; Taylor, Yvette (Hrsg.) (2022): The Palgrave Handbook of Imposter Syndrome in Higher Education. Cham: Palgrave Macmillan.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (1985): Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten. Frankfurt am Main: Campus.
- Alheit, Peter; Glaß, Christian (1986): Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher; ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen. Frankfurt am Main: Campus.
- Aljets, Enno (2015): Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Allensbach Institut für Demoskopie (1978): Untersuchungen zur Lage der Forschung an den Universitäten. Basisberichtserstattung, Hochschullehrer, Tabellenbände I–IV. Allensbach.
- Alleweldt, Erika; Flick, Sabine; Leuschner, Vincenz; Schobin, Janosch (2016): Abschluss: Das Rätsel der Freundschaft – ein Lösungsvorschlag. In: Janosch Schobin, Vincenz Leuschner, Sabine Flick, Erika Alleweldt, Eric Anton Heuser und Agnes Brandt (Hrsg.): Freundschaft heute. Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie. Bielefeld: transcript, S. 197–202.
- Altieri, Riccardo; Hüttner, Bernd (Hrsg.) (2020): Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Marburg: BdWi-Verlag.
- Ambrasat, Jens (2021): Zur Arbeitssituation des wissenschaftlichen Mittelbaus in Deutschland. In: Per Holderberg und Christian Seipel (Hrsg.): Der wissenschaftliche Mittelbau – Arbeit, Hochschule, Demokratie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 150–176.
- Ambrasat, Jens; Heger, Christophe (2020): Barometer für die Wissenschaft. Ergebnisse der Wissenschaftsbefragung. Berlin: DZHW. Online verfügbar unter https://www.wb.dzhw.eu/downloads/wibef_barometer2020.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Ambrasat, Jens; Heger, Christophe; Rucker, Annegret (2020): Wissenschaftsbefragung 2019/20. Methoden & Fragebogen. Berlin: DZHW. Online verfügbar unter https://www.wb.dzhw.eu/downloads/WiBef_Methodenbericht2019-20.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Ambrasat, Jens; Martens, Bernd (2022): Stabilität oder Krisengefahr? Die Finanzierung von Promotionen im Verlauf. In: Svea Korff und Inga Truschkat (Hrsg.): Übergänge in Wissenschaftskarrieren. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 33–54.
- Amlinger, Carolin (2021): Schreiben. Eine Soziologie literarischer Arbeit. Berlin: Suhrkamp.
- Aufenanger, Stefan (2011): Interview. In: Ruth Ayaß und Jörg Bergmann (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 97–114.
- Aumair, Betina; Theißl, Brigitte (2020): Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt. Wien: ÖGB Verlag.
- Auspurg, Katrin; Hinz, Thomas (2011): Master für Alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. In: *Soziale Welt* 62 (1), S. 75–99.
- Ausschuss der Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister zur Koordinierung der Juristenausbildung (2011): Bericht über die Auswirkung des Gesetzes zur Reform der Juristenausbildung – Fortsetzung der Evaluation (Januar 2007 bis Oktober 2010). Online verfügbar unter <https://www.justiz.nrw.de/JM/schwerpunkte/juristenausbildung/archiv/evaluation/bericht2011.pdf>, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation (2022).

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Baader, Meike Sophia; Cloos, Peter; Hundertmark, Maren; Volk, Sabrina (2011): Frühkindliche Bil-
dung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit. Düsseldorf: Hans Bö-
ckler Stiftung.
- Bachsleitner, Anna; Neumann, Marko; Becker, Michael; Maaz, Kai (2020): Soziale Ungleichheit bei
den Übergängen ins Studium und in die Promotion. Eine kumulative Betrachtung von sozialen
Herkunftseffekten im nachschulischen Bildungsweg. In: *Soziale Welt* 71 (3), S. 308–340. DOI:
10.5771/0038-6073-2020-3-308.
- Badawia, Tarek (2002): Der Dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bil-
dungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main: IKO-
Verlag.
- Bahrdt, Hans Paul (1975): Erzählte Lebensgeschichten von Arbeitern. In: Martin Osterland (Hrsg.):
Arbeitsituation, Lebenslage und Konfliktpotential. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsan-
stalt, S. 9–37.
- Bahrdt, Hans Paul (1987): Autobiographische Methoden, Lebenslauforschung und Soziologie. In:
Wolfgang Voges (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslauforschung. Wiesbaden: VS
Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–85.
- Bargel, Tino (2010): Soziale Ungleichheit im Hochschulzugang und Studienverlauf. Konstanz: Biblio-
thek der Universität Konstanz.
- Bargel, Tino; Röhl, Tobias (2006): Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden. Empiri-
sche Expertise auf der Grundlage des Studierenden surveys. Bonn, Berlin: Bundesministerium
für Bildung und Forschung.
- Barlösius, Eva (2019): Concepts of Originality in the Natural Science, Medical, and Engineering Dis-
ciplines: An Analysis of Research Proposals. In: *Science, Technology, & Human Values* 44 (6),
S. 915–937. DOI: 10.1177/0162243918808370.
- Baron, Christian (2016): Proleten, Pöbel, Parasiten. Warum die Linken die Arbeiter verachten. 2.,
korrigierte Aufl. Berlin: Das Neue Berlin.
- Baron, Christian (2020): Ein Mann seiner Klasse. Berlin: Claassen.
- Baron, Christian; Barankow, Maria (Hrsg.) (2021): Klasse und Kampf. Berlin: Claassen.
- Barth, Bertram (2021): Die Sinus-Milieus in der Gesellschaftswissenschaft. In: *Leviathan* 49 (4),
S. 470–479. DOI: 10.5771/0340-0425-2021-4-470.
- Bäumer, Larissa (2017): Was Förderer fordern – Begabtenförderung und soziale Ungleichheit. In:
Joanna Pfaff-Czarnecka (Hrsg.): Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen
Selbstfindung und Fremdbestimmung. Bielefeld: transcript, S. 93–121.
- Baumert, Jürgen; Dumont, Hanna; Becker, Michael; Neumann, Marko; Bachsleitner, Anna; Köller,
Olaf; Maaz, Kai (2018): Soziokulturelle und geschlechtsspezifische Selektivität von Übergangs-
berechtigungen für die gymnasiale Oberstufe in mehr- und zweigliedrigen Schulsystemen. In:
Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 70 (4), S. 593–628. DOI: 10.1007/s11577-
018-0584-0.
- Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich (2010): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden: VS Ver-
lag für Sozialwissenschaften.
- Beaufäys, Sandra; Engels, Anita; Kahlert, Heike (2012): Einleitung: Einfach Spitze? Neue Ge-
schlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft. In: Sandra Beaufäys, Anita Engels und
Heike Kahlert (Hrsg.): Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wis-
senschaft. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 7–22.
- Beck, Linda; Westheuser, Linus (2022): Verletzte Ansprüche. Zur Grammatik des politischen Bewusst-
seins von ArbeiterInnen. In: *Berliner Journal für Soziologie* 32 (2), S. 279–316. DOI: 10.1007/
s11609-022-00470-0.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main:
Suhrkamp.

- Beck, Ulrich (1995): Die „Individualisierungsdebatte“. In: Bernhard Schäfers (Hrsg.): *Soziologie in Deutschland. Entwicklung, Institutionalisierung und Berufsfelder. Theoretische Kontroversen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–198.
- Becker, Birgit; Reimer, David (Hrsg.) (2010): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Rolf (2011): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Rolf Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–138.
- Becker, Rolf; Solga, Heike (Hrsg.) (2012a): *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, Rolf; Solga, Heike (2012b): Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Rolf Becker und Heike Solga (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–43.
- Behm, Britta (2014): 50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken. Beitrag zum Programmheft des 24. DGfE-Kongresses „Traditionen und Zukünfte – 50 Jahre DGfE“ vom 9. bis 12. März 2014 in Berlin. In: *Erziehungswissenschaft* 25 (48), S. 11–23.
- Behrmann, Laura; Hollstein, Betina (2012): Starthilfe oder Hemmschuh? Arbeitsmarkteinstieg und soziale Netzwerke gering qualifizierter junger Erwachsener. In: Jürgen Mansel und Karsten Speck (Hrsg.): *Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 79–98.
- Beicht, Ursula; Walden, Günter (2015): Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium: Wirkt die soziale Herkunft unterschiedlich bei Männern und Frauen? In: *Sozialer Fortschritt* 64 (7), S. 157–167.
- Benney, Mark; Hughes, Everett C. (1993): Of Sociology and the Interview: Editorial Preface. In: Everett C. Hughes (Hrsg.): *The Sociological Eye. Selected Papers*. Second printing. New Brunswick, London: Transaction Publishers, S. 507–515.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2010): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 23. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Berghan, Wilhelm; Papendick, Michael; Wenk, Esra; Diekmann, Isabell; Pangritz, Johanna; Demir, Zeynep et al. (2020): „Kategorisch unterschätzt und ausgeschlossen“. Wahrnehmung von und Erfahrungen mit Diskriminierung an der Universität Bielefeld 2019/2020. Bielefeld: Universität Bielefeld. Online verfügbar unter https://pub.uni-bielefeld.de/download/2946687/2951214/Uni%20ohne%20Vorurteile%20Diskriminierungsstudie_2019_2020.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Berghan, Wilhelm; Preuß, Madlen; Dubbert, Ulrich (2016): Diskriminierungserleben an der Universität. Wahrnehmung von und Erfahrungen mit Diskriminierung an der Universität Bielefeld. Universität Bielefeld. Bielefeld. Online verfügbar unter <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2904829/2904834/Projektbericht%20Diskriminierungserleben%20an%20der%20Uni%20Bielefeld.pdf>, zuletzt aktualisiert am 02.11.2022.
- Berli, Oliver (2017): Diszipliniertes Interpretieren. Zur Praxeologie des gemeinsamen Interpretierens qualitativer Daten. In: *Soziale Welt* 68 (4), S. 431–448. DOI: 10.5771/0038-6073-2017-4-431.
- Berli, Oliver; Reuter, Julia; Hammann, Bernd (2018): *Karrierewege und Karrierebedingungen in der Wissenschaft. Ergebnisse einer ProfessorInnenbefragung aus Natur-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften*. Universität zu Köln, Köln. Online verfügbar unter https://kups.ub.uni-koeln.de/8429/1/Broschuere_Hochschullehrerbefragung_web.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Berndt, Sarah; Burkhardt, Anke; Kieslich, Claudia (2015): Wissenschaftliche Qualifizierungen in der Postdoc-Phase. In: Anke Burkhardt und Sigrun Nickel (Hrsg.): *Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich*. Baden-Baden: Nomos, S. 33–103.
- Berndt, Sarah; Rathmann, Annika (2015): *Karrierewege im Vergleich – aus Sicht aktueller Post-Docs*. In: Anke Burkhardt und Sigrun Nickel (Hrsg.): *Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich*. Baden-Baden: Nomos, S. 105–292.
- Bernstein, Basil (1977): *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bertaux, Daniel; Bertaux-Wiame, Isabelle (1980): *Autobiographische Erinnerungen und kollektives Gedächtnis*. In: Lutz Niethammer und Werner Trapp (Hrsg.): *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der Oral History*. Frankfurt am Main: Syndikat, S. 108–122.

- Bethhäuser, Bastian A. (2020): Left behind? Over-time change in the social mobility of children from unskilled working-class backgrounds in Germany. In: *Acta Sociologica* 63 (2), S. 133–155. DOI: 10.1177/0001699319868524.
- Beyer, Stephanie (2021): *The Social Construction of the US Academic Elite. A Mixed Methods Study of Two Disciplines*. London: Routledge.
- Beyer, Stephanie; Massih-Tehrani, Nilgun (2017): Die Bedeutung von Auslandsaufenthalten auf dem Weg zur Professur – Drei Karrieresysteme im Vergleich. In: *WSI Mitteilungen* (5), S. 330–339.
- Beyer, Stephanie; Schmitz, Andreas (2023): “Fear Factor(y)”: Academia. Subtle Mechanisms of Symbolic Domination in the Academic Field. In: *Sociological Forum*, S. 1–27.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.
- Binns, Carole (2020): *Experiences of Academics from a Working-Class Heritage. Ghosts of Childhood Habitus*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Bird, Cindy M. (2005): How I Stopped Dreading and Learned to Love Transcription. In: *Qualitative Inquiry* 11 (2), S. 226–248. DOI: 10.1177/1077800404273413.
- Bloch, Roland; Mitterle, Alexander (2019): Produzieren deutsche Hochschulen Eliten? Zum strategischen Verhältnis von Organisation und Arbeitsmarkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 65), S. 192–209.
- Bloch, Roland; Mitterle, Alexander (2022): Devices of future excellence: Detaching excellence recognition from ‘eminent men’. In: *Research Evaluation* 31 (4), S. 452–462. DOI: 10.1093/reseval/rvac018.
- Bloch, Roland; Mitterle, Alexander; Peter, Tobias (2016): Exzellenz durch Internationalität. Genealogie eines Schlüsselbegriffs der vertikalen Differenzierung deutscher Hochschulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19 (4), S. 727–744. DOI: 10.1007/s11618-016-0698-y.
- Blome, Eva (2020): Rückkehr zur Herkunft. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 94 (4), S. 541–571. DOI: 10.1007/s41245-020-00118-y.
- Blome, Frerk (2017a): ‚Da kann man auch gleich Künstler werden.‘ Selbstausschluss und habituelle Verläufe von Personen aus hochschulfernem Elternhaus. In: Joanna Pfaff-Czarnecka (Hrsg.): *Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung*. Bielefeld: transcript, S. 323–351.
- Blome, Frerk (2017b): *Der Einfluss der sozialen Herkunft auf biographische Verläufe und die subjektive Wahrnehmung sozialer Ungleichheiten von ProfessorInnen nichtakademischer Herkunftsmilieus*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Blome, Frerk (2023a; im Druck): Mechanisms of Upward Social Mobility. A qualitative analysis of class-specific careers in law and educational science. In: *Soziale Welt*.
- Blome, Frerk (2023b; im Druck): „Wir machen den Doktor“. Andere als Initiator:innen sozialer Aufstiege und Wissenschaftskarrieren. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*.
- Blome, Frerk; Möller, Christina; Böning, Anja (2019): Open House? Class-Specific Career Opportunities within German Universities. In: *Social Inclusion* 7 (1), S. 101. DOI: 10.17645/si.v7i1.1621.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhle, Fritz (1989): Körper und Wissen: Veränderungen in der sozio-kulturellen Bedeutung körperlicher Arbeit. In: *Soziale Welt* 40 (4), S. 497–512.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8., durchges. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Böker, Arne (2021): *Über die Rechtfertigung von Begabtenförderung. Eine Diskursanalyse am Beispiel der Studienstiftung des deutschen Volkes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böker, Arne (2022): *Chancengleichheit in der Begabtenförderung? Eine Untersuchung zum Umgang mit Sozialstatistiken am Beispiel der Studienstiftung des deutschen Volkes*. In: Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester (Hrsg.): *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 94–108.
- Böker, Arne; Horvath, Kenneth (2018): *Ausgangspunkte und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung*. In: Arne Böker und Kenneth Horvath (Hrsg.): *Begabung und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–26.
- Boltanski, Luc; Esquerre, Arnaud (2018): *Bereicherung. Eine Kritik der Ware*. Berlin: Suhrkamp.

- Böning, Anja (2013): Nicht für das Examen lernen wir? Über die Sozialisations- und Disziplinierungseffekte juristischer Prüfungen. In: Judith Brockmann und Arne Pilniok (Hrsg.): Prüfen in der Rechtswissenschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 159–177.
- Böning, Anja (2016): Das Lehrbuch (nicht nur) im Staatsorganisationsrecht – eine fachdidaktische Notiz. In: Julian Krüper und Arne Pilniok (Hrsg.): Staatsorganisationsrecht lehren. Beiträge zu einer Wissenschaftsdidaktik des Verfassungsrechts. Baden-Baden: Nomos, S. 131–144.
- Böning, Anja (2017): Jura studieren. Eine explorative Untersuchung im Anschluss an Pierre Bourdieu. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böning, Anja (2020): Zur sozialen Situation der Assistent*innen im Öffentlichen Recht – Explorative Erkenntnisse aus einer Online-Erhebung. In: Sebastian Bretthauer, Christina Henrich, Berit Völmann, Leonard Wolckenhaar und Sören Zimmermann (Hrsg.): Wandlungen im Öffentlichen Recht. Festschrift zu 60 Jahren Assistententagung – Junge Tagung Öffentliches Recht. Baden-Baden: Nomos, S. 253–278.
- Böning, Anja; Blome, Frerk; Möller, Christina (2021): Vom kollektiven zum individualisierten Aufstieg? Biographische Narrative von Juraprofessoren aus statusniedrigen Herkunftsfamilien im Wandel. In: *Zeitschrift für Rechtssoziologie* 40 (1–2), S. 179–208. DOI: 10.1515/zfrs-2020-0007.
- Böning, Anja; Schultz, Ulrike (2019): Juristische Sozialisation. In: Christian Boulanger, Julika Rosenstock und Tobias Singelnstein (Hrsg.): Interdisziplinäre Rechtsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–205.
- Bös, Mathias (2005): Rasse und Ethnizität. Zur Problemgeschichte zweier Begriffe in der amerikanischen Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bös, Mathias (2020): Migration, Ethnizität und „Rasse“. In: Antje Röder und Darius Zifonun (Hrsg.): Handbuch Migrationssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–33.
- Bottero, Wendy (2005): Stratification. Social division and inequality. London, New York: Routledge.
- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society. New York: Wiley.
- Boudon, Raymond (2003): Beyond Rational Choice Theory. In: *Annual Review of Sociology* 29 (1), S. 1–21. DOI: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100213.
- Boudon, Raymond (2004): The Bounded Rationality Theory, the Rational Choice Theory or the Methodological Individualism. In: *Journal des Economistes et des Etudes Humaines* 14 (1). DOI: 10.2202/1145-6396.1115.
- Bourdieu, Pierre (1987a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987b): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* (1), S. 75–81.
- Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005a): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005b): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Pierre Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA, S. 49–79.
- Bourdieu, Pierre (2011): Für einen anderen Begriff von Ökonomie. In: Pierre Bourdieu (Hrsg.): Der Tote packt den Lebenden. Hamburg: VSA, S. 74–93.
- Bourdieu, Pierre (2013): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandl, Julia; Klinger, Stephan (2006): Probleme eines Feldzugangs zu Eliten. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* (31), S. 44–65.
- Brändle, Tobias; Müller, Sylvia (2014): Berufsorientierung von „benachteiligten“ Jugendlichen. Zur Relevanz sozialer Herkunft im Übergangssystem. In: *Sozialer Fortschritt* 63 (4–5), S. 82–89.
- Brankovic, Jelena; Ringel, Leopold; Werron, Tobias (2018): How Rankings Produce Competition: The Case of Global University Rankings. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47 (4), S. 270–288. DOI: 10.1515/zfsocz-2018-0118.

- Brauner, Corinna; Wöhrmann, Anne Marit; Michel, Alexandra (2018): BAuA-Arbeitszeitbefragung: Arbeitszeitwünsche von Beschäftigten in Deutschland. Hrsg. v. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Dortmund.
- Breen, Richard; Luijckx, Ruud; Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2009): Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries. In: *American Journal of Sociology* 114 (5), S. 1475–1521. DOI: 10.1086/595951.
- Brendel, Sabine (1998): Arbeitertüchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht. Weinheim und München: Juventa.
- Brinkmann, Ulrich (2008): „Sick Society“ and „Buschzulage“ – images of the East German transformation. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Jena (Working Papers: Economic Sociology Jena).
- Brockmann, Judith; Pilniok, Arne (2013): Prüfen in der Rechtswissenschaft: Probleme, Praxis und Perspektiven. In: Judith Brockmann und Arne Pilniok (Hrsg.): Prüfen in der Rechtswissenschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 9–22.
- Brunet, Lucas; Müller Ruth (2022): Making the cut: How reviewers use evaluation devices to select applications at the European Research Council. In: *Research Evaluation* 31 (4), S. 486–497.
- Bublitz, Hannelore (1980): Ich gehörte irgendwie so nirgends hin...: Arbeitertöchter an der Hochschule. Gießen: Focus-Verlag.
- Buchholz, Sandra; Pratter, Magdalena (2017): Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69 (3), S. 409–435. DOI: 10.1007/s11577-017-0484-8.
- Büchler, Theresa; Lohmann, Henning (2021): Bildungsmobilität über drei Generationen in Deutschland. Die Dynamik von Auf- und Abstiegen. In: *Soziale Welt* 72 (3), S. 283–312. DOI: 10.5771/0038-6073-2021-3-283.
- Bundesamt für Justiz (2020): Juristenausbildung 2018. Online verfügbar unter https://www.bundesjustizamt.de/SharedDocs/Downloads/DE/Justizstatistik/Juristenausbildung_2018.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt aktualisiert am 02.11.2022.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWin). Bonn, Berlin.
- Bünning, Mareike (2016): Soziale Lagen und soziale Schichtung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 201–208.
- Burkart, Günter (2002): Über die Unmöglichkeit einer Soziologie der Soziologie oder De nobis ipsis non silemus? In: Günter Burkart und Jürgen Wolf (Hrsg.): Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen; Martin Kohli zum 60. Geburtstag. Opladen: Leske + Budrich, S. 457–478.
- Burkhardt, Anke (1997): Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Hrsg. v. Institut für Hochschulforschung (HoF). Halle-Wittenberg (HoF-Arbeitsbericht, 5).
- Burris, Val (2004): The Academic Caste System: Prestige Hierarchies in PhD Exchange Networks. In: *American Sociological Review* 69 (2), S. 239–264. DOI: 10.1177/000312240406900205.
- Burrmann, Ulrike (2018): Sportbezogene Sozialisation. In: Arne Güllich und Michael Krüger (Hrsg.): Sport in Kultur und Gesellschaft. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 1–20.
- Burzan, Nicole (2021): Balanceakte zwischen Theorie und Empirie. Kommentar zur Debatte von Nils Kumkar/Uwe Schimank und Andreas Reckwitz. In: *Leviathan* 49 (2), S. 157–163. DOI: 10.5771/0340-0425-2021-2-157.
- Butzer, Hermann (2011): Wissenschaftliche Beratung der Politik durch Rechtsgutachten. In: Wolfram Lamping und Henning Schridde (Hrsg.): Der konsultative Staat. Reformpolitik und Politikberatung. Opladen: Budrich, S. 167–190.
- Buunk, Bram P.; Coolins, Rebecca L.; Taylor, Shelley, E.; VanYperen, Nico W.; Dakof, Gayle A. (1990): The Affective Consequences of Social Comparison. Either Direction Has Its Ups and Downs. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 59 (6), S. 1238–1249.
- Carlson, Sören; Kahle, Lena; Klinge, Denise (2018): Wenn Narrationen nicht zustande kommen... Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18 (2), S. 239–262. DOI: 10.3224/zqf.v18i2.05.

- Casper, Matthias (2021): Die Totengräber der juristischen Ausbildung. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 29.04.2021. Online verfügbar unter [https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/jura-studium-die-totengraeber-der-juristischen-ausbildung-17316587.html?premium,](https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/jura-studium-die-totengraeber-der-juristischen-ausbildung-17316587.html?premium, zuletzt geprüft am 02.11.2022) zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Charmaz, Kathy (2011a): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 181–205.
- Charmaz, Kathy (2011b): The Lens of Constructivist Grounded Theory. In: Frederick J. Wertz, Kathy Charmaz, Linda M. McMullen, Ruthellen Josselson, Rossemarie Anderson und Emalinda McSpadden (Hrsg.): *Five ways of doing qualitative analysis. Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. New York: Guilford Press, S. 165–204.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing grounded theory*. 2. Aufl. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Chicchi, Federico (2000): Grounded Theory and the Biographical Approach: an Attempt at an Integrated Heuristic Strategy. In: *International Review of Sociology – Revue Internationale de Sociologie* 10 (1), S. 5–23.
- Clarke, Adele E. (2005): *Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks: SAGE.
- Corsten, Michael (1994): Beschriebenes und wirkliches Leben. Die soziale Realität biographischer Kontexte und Biographie als soziale Realität. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 7 (2), S. 185–205.
- Corsten, Michael (2020): *Lebenslauf und Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Curtice, John; Phillips, Miranda; Cley, Liz (2016): *British Social Attitudes. The 33rd Report*. NatCen Social Research. London. Online verfügbar unter [https://www.bsa.natcen.ac.uk/latest-report/british-social-attitudes-33/introduction.aspx,](https://www.bsa.natcen.ac.uk/latest-report/british-social-attitudes-33/introduction.aspx, zuletzt geprüft am 02.11.2022) zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Dahrendorf, Ralf (1965a): *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen: Mohr.
- Dahrendorf, Ralf (1965b): *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen.
- Dahrendorf, Ralf (1965c): *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München: Piper.
- Dahrendorf, Ralf (1979): *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dausien, Bettina (2018): Biographie und Sozialisation. In: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuidier (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–207.
- de Vogel, Susanne (2017): Wie beeinflussen Geschlecht und Bildungsherkunft den Übergang in individuelle und strukturierte Promotionsformen? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69 (3), S. 437–471. DOI: 10.1007/s11577-017-0485-7.
- de Vogel, Susanne (2022): Soziale Selektivität individueller und strukturierter Promotionsformen revisited. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 74 (1), S. 113–132. DOI: 10.1007/s11577-022-00816-9.
- Degele, Nina; Winker, Gabriele (2011): Intersektionalität als Beitrag zu einer gesellschaftstheoretisch informierten Ungleichheitsforschung. In: *Berliner Journal für Soziologie* 21 (1), S. 69–90. DOI: 10.1007/s11609-011-0147-y.
- Deger, Roni; Sembritzki, Thorben (2019): Hochschulrecht und Professur – Analysen zur Entwicklung rechtlicher Rahmenbedingungen am Beispiel von Qualifizierungsstellen. In: *Wissenschaftsrecht* 52 (2–3), S. 154–193. DOI: 10.1628/wissr-2019-0012.
- Deppermann, Arnulf (2013): Interviews as Text vs. Interviews as Social Interaction. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 14 (3).
- Deppner, Thorsten; Feihle, Prisca; Lehnert, Matthias; Röhner, Cara; Wapler, Friederike (2017): *Examen ohne Repetitor. Leitfaden für eine selbstbestimmte und erfolgreiche Examensvorbereitung*. 4. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (o.D.): DGfE: Wir über uns. Online verfügbar unter [https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns,](https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns, zuletzt geprüft am 02.11.2022) zuletzt geprüft am 02.11.2022.

- Diewald, Martin (2010): Zur Bedeutung genetischer Variation für die soziologische Ungleichheitsforschung. On Genetic Variation and Social Inequality. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39 (1), S. 4–21. DOI: 10.1515/zfsoz-2010-0101.
- Dobbins, Michael (2020): Chair System in Higher Education. In: Pedro Nuno Teixeira und Jung Cheol Shin (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer, S. 171–175.
- Dölling, Irene (2006): Arbeiten ‚zwischen den Disziplinen‘. In: Ulrike Vogel (Hrsg.): *Wege in die Soziologie und die Frauen- und Geschlechterforschung*. Autobiographische Notizen der ersten Generation von Professorinnen an der Universität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 116–124.
- Dollmann, Jörg (2017): *Ethnische Bildungsungleichheiten*. In: Rolf Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 487–510.
- Dörre, Klaus (2020): Die Bundesrepublik – eine demobilisierte Klassengesellschaft? In: Enno Stahl, Klaus Kock, Hanneliese Palm und Ingar Solty (Hrsg.): *Literatur in der neuen Klassengesellschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 97–107.
- Draheim, Susanne; Zeese, Anja (2015): „Das Gefühl, alle wissen hier doch, wie der Hase läuft, nur ICH nicht“. Zwei Perspektiven auf Bildungsaufstieg an Hochschulen. In: Hans-Peter Müller und Tilman Reitz (Hrsg.): *Bildung und Klassenbildung. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 248–276.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2010): *Transkription*. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 723–733.
- Dröschner, Daniela (2018): *Zeige deine Klasse. Die Geschichte meiner sozialen Herkunft*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Dumont, Hanna; Maaz, Kai; Neumann, Marko; Becker, Michael (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (2), S. 141–165. DOI: 10.1007/s11618-013-0466-1.
- Durkheim, Émile (2016): *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Durkheim, Émile (2019): *Die Regeln der soziologischen Methode*. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ebner, Christian; Rohrbach-Schmidt, Daniela (2021): Das gesellschaftliche Ansehen von Berufen – Konstruktion einer neuen beruflichen Ansehensskala und empirische Befunde für Deutschland. In: *Zeitschrift für Soziologie* 50 (6), S. 349–372. DOI: 10.1515/zfsoz-2021-0026.
- Edwards, Rosalind; Holland, Janet (2013): *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury.
- Eisenmann, Clemens; Meyer, Christian (2020): Wittgensteins rote Blume, Steins Rose und Luckmanns Alpennelke – oder: Alltag und Grenzen des Vergleichens in der Weltgesellschaft aus ethnomethodologischer Perspektive. In: Hannah Bennani, Martin Bühler, Sophia Cramer und Andrea Glauser (Hrsg.): *Global beobachten und vergleichen. Soziologische Analysen zur Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus, S. 317–345.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- El-Mafaalani, Aladin (2014): *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Sankt Augustin, Berlin.
- El-Mafaalani, Aladin (2017): Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (6), S. 708–725.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Enck, Paul (1982): Die Hüter von Recht und Ordnung – 1982. In: *Zeitschrift für Rechtssoziologie* 3 (1), S. 150–157. DOI: 10.1515/zfrs-1982-0111.
- Enders, Jürgen (1996): *Die wissenschaftlichen Mitarbeiter: Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Enders, Jürgen (2016): Differenzierung im deutschen Hochschulsystem. In: Dagmar Simon, Andreas Knie, Stefan Hornbostel und Karin Zimmermann (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 503–516.

- Enders, Jürgen; Bornmann, Lutz (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Engel, Ole (2021): Professoren mit Migrationshintergrund. Benachteiligte Minderheit oder Protagonisten internationaler Exzellenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Engelhardt, Carina; Lörz, Markus (2021): Auswirkungen von Studienkosten auf herkunftsspezifische Ungleichheiten bei der Studienaufnahme und der Studienfachwahl. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. DOI: 10.1007/s11577-021-00787-3.
- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Epple, Angelika; Erhart, Walter (2015): Die Welt beobachten – Praktiken des Vergleichens. In: Angelika Epple und Walter Erhart (Hrsg.): *Die Welt beobachten. Praktiken des Vergleichens*. Frankfurt am Main: Campus, S. 7–31.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, Didier (2017): Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eschner, Marie-Christine (2021): Service Clubs nach 1945 – Stätten der Bürgerlichkeit? Oldenburg. Online verfügbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/5103/1/escser19.pdf>, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Espeland, Wendy Nelson; Sauder, Michael (2016): Engines of Anxiety. Academic Rankings, Reputation, and Accountability. New York: Russell Sage Foundation.
- Esser, Hartmut (2002): Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, Hartmut (2016): Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In: Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 331–396.
- Evertz, Sabine; Schmitt, Lars (2016): Habitus-Stuktur-Konstellationen. Ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule. In: Andrea Lange-Vester und Tobias Sander (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 163–178.
- Fabian, Gregor; Hillmann, Julika; Trennt, Fabian; Briedis, Kolja (2016): Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013. Hannover: DZHW (Forum Hochschule, 1). Online verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201601.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Fabian, Gregor; Rehn, Torsten; Brandt, Gesche; Briedis, Kolja (2013): Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss. Hannover: HIS – Hochschul-Informationen-System. Online verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201310.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Farkas, Gergei M. (2012): Service Club Membership and Forms of Social Capital among Swedish Community Elites. In: *Journal of Civil Society* 8 (1), S. 63–90. DOI: 10.1080/17448689.2012.665654.
- Feest, Johannes (1965): Die Bundesrichter. Herkunft, Karriere und Auswahl der juristischen Elite. In: Wolfgang Zapf (Hrsg.): *Beiträge zur Analyse der deutschen Oberschichten*. München: Piper, S. 95–113.
- Ferber, Christian von (1956): Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen 1864–1954. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Festinger, Leon (1954): A Theory of Social Comparison Processes. In: *Human Relations* 7 (2), S. 117–140.
- Filippin, Antonio; Paccagnella, Marco (2012): Family background, self-confidence and economic outcomes. In: *Economics of Education Review* 31 (5), S. 824–834. DOI: 10.1016/j.econedu-rev.2012.06.002.
- Fischer, Wolfram; Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Wolfgang Voges (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslauforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–49.
- Fischer-Lescano, Andreas (2012): Gutenberg oder der „Sieg der Wissenschaft“? In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* (2), S. 53–62.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram; Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen. In: Ronald Hitzler und Anne Honer (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133–164.

- Fitzenberger, Bernd; Schulze, Ute (2014): Up or Out: Research Incentives and Career Prospects of Postdocs in Germany. In: *German Economic Review* 15 (2), S. 287–328. DOI: 10.1111/geer.12010.
- Flick, Sabine; Marquardsen, Kai (2016): Entgrenzung der Arbeit. In: Janosch Schobin, Vincenz Leuschner, Sabine Flick, Erika Alleweldt, Eric Anton Heuser und Agnes Brandt (Hrsg.): *Freundschaft heute. Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript, S. 131–142.
- Fratzscher, Marcel (2017): *Verteilungskampf. Warum Deutschland immer ungleicher wird*. München: Piper.
- Freud, Sigmund (2009): *Das Unbehagen in der Kultur. Und andere kulturtheoretische Schriften*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Friedman, Sam; O'Brien, Dave; McDonald, Ian (2021): Deflecting Privilege: Class Identity and the Intergenerational Self. In: *Sociology* 55 (4), 716–733. DOI: 10.1177/0038038520982225.
- Friedrichs, Walter (2011): Ethnische und soziale Segregation in deutschen Großstädten. In: Walter Hanesch (Hrsg.): *Die Zukunft der „Sozialen Stadt“*. Strategien gegen soziale Spaltung und Armut in den Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 49–61.
- Fromm, Erich (2014): *Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen*. 5. Aufl. Berlin: Ullstein.
- Fromont, Michel; Gaillet, Aurore (2022): Die Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer als Garant der einheitlichen Wissenschaft vom öffentlichen Recht. In: Pascale Cancik, Andreas Kley, Helmuth Schulze-Fielitz, Christian Waldhoff und Ewald Wiederin (Hrsg.): *Streitsache Staat. Die Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer 1922–2022*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 893–908.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2009): *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten; Bergmann, Christian (2014): Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (2), S. 95–118. DOI: 10.1007/s11618-013-0464-3.
- Gaens, Thomas; Müller-Benedict, Volker (2017): Die langfristige Entwicklung des Notenniveaus und ihre Erklärung. In: Volker Müller-Benedict und Gerd Grözinger (Hrsg.): *Noten an Deutschlands Hochschulen. Analysen zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–78.
- Gassmann, Freya; Emrich, Eike (2018): Wirkt die Novelle des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes? Erste Evaluation der Wirkung des WissZeitVG auf Vertragslaufzeiten. In: *Soziologie* 47 (1), S. 7–25.
- Gebauer, Ronald; Salheiser, Axel; Vogel, Lars (2017): Bestandsaufnahme. In: Iris Gleicke, Ronald Gebauer, Heinrich Best, Lars Vogel und Raj Kollmorgen (Hrsg.): *Ostdeutsche Eliten. Träume, Wirklichkeiten und Perspektiven*. Berlin, S. 14–33.
- Geiger, Theodor (1930): Panik im Mittelstand. In: *Die Arbeit, Zeitschrift für Gewerkschaftspolitik und Wirtschaftskunde* 7 (10), S. 637–654.
- Geiger, Theodor (1932): *Die soziale Schichtung des deutschen Volkes: Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage*. Stuttgart: Enke.
- Geiger, Theodor (2006): *Die Klassengesellschaft im Schmelztiegel*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Geißler, Gert (2011): *Schulggeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Geißler, Rainer (1994): *Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland*. 2. Aufl. Stuttgart: Enke.
- Geißler, Rainer (1996): Kein Abschied von Klasse und Schicht: Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48 (2), S. 319–338.
- Geißler, Rainer (1998): Das Mehrfache Ende der Klassengesellschaft. Diagnosen sozialstrukturellen Wandels. In: Jürgen Friedrichs, M. Rainer Lepsius und Karl Ulrich Mayer (Hrsg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 207–233.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Peter A. Berger (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim und München: Juventa, S. 71–102.
- Geißler, Rainer (2014): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 7. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, Rainer; Weber-Menges, Sonja (2015): *Klasse/Schicht*. In: Sina Farzin und Stefan Jordan (Hrsg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam, S. 137–141.

- Gengnagel, Vincent; Beyer, Stephanie; Baier, Christian; Münch, Richard (2019): Europeanisation and global academic capitalism. The case of the European Research Council. In: Martin Heidenreich (Hrsg.): *Horizontal Europeanisation. The Transnationalisation of Daily Life and Social Fields in Europe*. Milton: Routledge.
- Gerecht, Marius; Krüger, Heinz-Hermann; Sauerwein, Markus; Schultheiß, Johanna (2020): Personal. In: Hermann Josef Abs, Harm Kuper und Renate Martini (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 115–146.
- Gerhards, Jürgen; Hans, Silke; Carlson, Sören (2016): *Klassenlage und transnationales Humankapital. Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerhards, Jürgen; Sawert, Tim (2018): „Deconstructing Diversity“: Soziale Herkunft als die vergessene Seite des Diversitätsdiskurses. In: *Leviathan* 46 (4), S. 527–550. DOI: 10.5771/0340-0425-2018-4-527.
- Gert, Hans; Mills, Charles Wright (1970): *Person und Gesellschaft. Die Psychologie sozialer Institutionen*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Gerth, Hans; Mills, C. Wright (1953): *Character and Social Structure. The Psychology of Social Institutions*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (2019): *Satzung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)*. Online verfügbar unter <https://www.gebf-ev.de/deutsch/satzung/>, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Gilbert, Daniel T.; Giesler, R. Brian; Morris, Kathryn A. (1995): When Comparisons Arise. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (2), S. 227–236.
- Gilgun, Jane F. (2019): *Deductive Qualitative Analysis and Grounded Theory: Sensitizing Concepts and Hypothesis-Testing*. In: Antony Bryant und Kathy Charmaz (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. Los Angeles: SAGE, S. 107–122.
- Glaser, Barney G. (1965): The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. In: *Social Problems* 12 (4), S. 436–445.
- Glaser, Barney G. (1978): *Theoretical sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. (1998): *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2006): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Reprint. New Brunswick, London: Aldine.
- Glassner, Barry; Hertz, Rosanna (Hrsg.) (2003): *Our Studies, Ourselves. Sociologists' Lives and Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Glinka, Hans-Jürgen (2016): *Das narrative Interview*. 4. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Glöckner, Andreas; Towfigh, Emanuel V.; Traxler, Christian (2017): *Empirische Untersuchung zur Benotung in der staatlichen Pflichtfachprüfung und in der zweiten juristischen Staatsprüfung in Nordrhein-Westfalen von 2006 bis 2016*. Online verfügbar unter https://www.justiz.nrw.de/JM/schwerpunkte/juristenausbildung/archiv/benotung_staatliche_juristische_pruefungen/180331-v_fin-Abschlussbericht-korr1.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Goldthorpe, John (2003): The myth of education-based meritocracy. Why the theory isn't working. In: *New Economy* (10), S. 234–239.
- Göttlich, Andreas (2018): Warten und Warten-Lassen. In: *Sozialer Sinn* 19 (2), S. 281–308. DOI: 10.1515/sosi-2018-0014.
- Grabka, Markus M.; Goebel, Jan (2013): Rückgang der Einkommensungleichheit stockt. In: *DIW Wochenbericht* (46), S. 13–23.
- Graf, Angela (2015): *Die Wissenschaftselite Deutschlands. Sozialprofil und Werdegänge zwischen 1945 und 2013*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Graf, Angela (2016): *Eliten im wissenschaftlichen Feld Deutschlands – Sozialprofil und Werdegänge*. In: *Soziale Welt* 67 (1), S. 23–42. DOI: 10.5771/0038-6073-2016-1-23.
- Graf, Jakob; Lucht, Kim; Lütten, John (Hrsg.) (2022): *Die Wiederkehr der Klassen. Theorien, Analysen, Kontroversen*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Griese, Birgit (2019): *Erzähltheoretische Annahmen und Modelle in der Biographieforschung*. In: Gerhard Jost und Marita Haas (Hrsg.): *Handbuch soziologischer Biographieforschung. Grundlagen für die methodische Praxis*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, S. 83–105.

- Grimm, Susanne (1966): Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung. München: Johann Ambrosius Bath.
- Groß, Martin (2015): Klassen, Schichten, Mobilität. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Grosser, Thomas (1999): Reisen und soziale Eliten. Kavalierstour – Patrizierreise – bürgerliche Bildungsreise. In: Michael Maurer (Hrsg.): Neue Impulse der Reiseforschung. Berlin: Akademie Verlag, S. 135–176.
- Grosser, Thomas (2005): Bürgerliche Welt und Adelsreise. Nachahmung und Kritik. In: Rainer Babel und Werner Paravicini (Hrsg.): Grand Tour. Adeliges Reisen und europäische Kultur vom 14. bis zum 18. Jahrhundert; Akten der Internationalen Kolloquien in der Villa Vigoni 1999 und im Deutschen Historischen Institut Paris 2000. Ostfildern: Thorbecke, S. 637–656.
- Grözinger, Gerd (2018): Die Internationalität der deutschen Professorenschaft. In: *die hochschule* (1–2), S. 236–243.
- Grünberger, Michael; Mangold, Anna Katharina; Markard, Nora; Payandeh, Mehrdad; Towfigh, Emanuel Vahid (2021): Diversität in Rechtswissenschaft und Rechtspraxis. Ein Essay. Baden-Baden: Nomos.
- Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja (2016): Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (6), S. 886–908.
- Guetzkow, Joshua; Lamont, Michèle; Mallard, Grégoire (2004): What is Originality in the Humanities and the Social Science? In: *American Sociological Review* 69, S. 190–212.
- Guinaudeau, Isabelle (2015): Peregrinatio academica – Gelehrten- und Bildungsreisen/Voyages d'études. In: Astrid Kufer, Isabelle Guinaudeau und Christophe Premat (Hrsg.): Handwörterbuch der deutsch-französischen Beziehungen. 2. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 196–199.
- Haas, Erika (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt am Main: Campus.
- Häberle, Peter (2010): Pädagogische Briefe an einen jungen Verfassungsjuristen. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Haerberlin, Urs; Niklaus, Eva (1978): Identitätskrisen. Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Hahn, Alois (1997): „Partizipative“ Identitäten. In: Herfried Münkler und Bernd Ladwig (Hrsg.): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Berlin: Akademie Verlag.
- Hahn, Alois (2000): Biographie und Lebenslauf. In: Alois Hahn (Hrsg.): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 97–115.
- Halsey, A. H. (1995): Decline of Donnish Dominion. The British Academic Professions in the Twentieth Century. Oxford: Clarendon Press.
- Hamann, Hanjo (2021): Deutsche Zivilrechtslehre. Eine rechtstatsächliche Untersuchung ihrer Demographie, Institutionalisierung und Lehrstuhldenomination. In: *Archiv für die civilistische Praxis* 221 (3), S. 287–316. DOI: 10.1628/acp-2021-0014.
- Hamann, Julian (2016): „Let us salute one of our kind.“ How academic obituaries consecrate research biographies. In: *Poetics* 56, S. 1–14. DOI: 10.1016/j.poetic.2016.02.005.
- Hamann, Julian (2017a): Berufungsakten als Datensorte für die Geschichte der Soziologie. In: Stephan Moebius und Andrea Ploder (Hrsg.): Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–255.
- Hamann, Julian (2017b): Wie entstehen wissenschaftliche Subjekte? Zum professoralen Ethos akademischer Lebenspraxis. In: Julian Hamann, Jens Maeße, Vincent Gengnagel und Alexander Hirschfeld (Hrsg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–111.
- Hamann, Julian (2020): Meritokratie als Problem: Leistungsbezogene Bewertungen in Berufungsverfahren. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hamann, Julian; Beljean, Stefan (2021): Career gatekeeping in cultural fields. In: *American Journal of Cultural Sociology* 9 (1), S. 43–69. DOI: 10.1057/s41290-019-00078-7.
- Hamann, Julian; Kaltenbrunner, Wolfgang (2021): Biographical representation, from narrative to list: The evolution of curricula vitae in the humanities, 1950 to 2010. In: *Research Evaluation* 31 (4), S. 438–451. DOI: 10.1093/reseval/rvab040.

- Hamann, Julian; Zimmer, Lena M. (2017): The internationality imperative in academia. The ascent of internationality as an academic virtue. In: *Higher Education Research & Development* 36 (7), S. 1418–1432. DOI: 10.1080/07294360.2017.1325849.
- Haney, Timothy J. (2015): Factory to Faculty. Socioeconomic Difference and the Educational Experiences of University Professors. In: *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie* 52 (2), S. 160–186. DOI: 10.1111/cars.12069.
- Haney, Timothy J. (2016): ‚We’re all middle class here‘. In: Allison L. Hurst und Sandi Kawecka Nenga (Hrsg.): *Working in Class. Recognizing How Social Class Shapes Our Academic Work*. Lanham: Rowman & Littlefield, S. 141–156.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies* 14 (3), S. 575–599.
- Harden, Kathryn Paige (2021): *The Genetic Lottery. Why DNA Matters for Social Equality*. Oxford: Princeton University Press.
- Harding, Sandra (1992): Rethinking Standpoint Epistemology. What is „strong objectivity?“. In: *The Centennial Review* 36 (3), S. 437–470.
- Hartlep, Nicholas D.; Hensley, Brandon O.; Wells, Kevin E.; Brewer, T. Jameson; Ball, Daisy; McLaren, Peter (2017): Homophily in higher education: Historicizing the AERA member-to-fellow pipeline using theories of social reproduction and social networks. In: *Policy Futures in Education* 15 (6), S. 670–694. DOI: 10.1177/1478210317715815.
- Hartmann, Heinz (2011): Autorität, funktionale. In: Werner Fuchs-Heinritz (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 74.
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Hartmann, Michael (2006): Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. In: *Leviathan* 34 (4), S. 447–465. DOI: 10.1007/s11578-006-0064-1.
- Hartmann, Michael (2010): Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. In: *Leviathan* 38 (3), S. 369–387. DOI: 10.1007/s11578-010-0091-9.
- Hartmann, Michael (2013): Soziale Ungleichheit – Kein Thema für die Eliten? Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Hartmann, Michael (2018): Elitenbildung. In: Rüdiger Voigt (Hrsg.): *Handbuch Staat*. Wiesbaden: Springer VS, S. 431–440.
- Hartmann, Michael (2020): Vom „Arbeiterkind“ zur Professur – Merkmale eines erfolgreichen Aufstiegs. In: Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller und Frerk Blome (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript, S. 379–388.
- Hartmann, Michael (2021a): Die „Oberklasse“ – ein blinder Fleck bei Andreas Reckwitz. In: *Leviathan* 49 (3), S. 297–308. DOI: 10.5771/0340-0425-2021-3-297.
- Hartmann, Michael (2021b): Nichts Neues an der Spitze der Großunternehmen!? Die deutsche Wirtschaftselite zwischen 1970 und 2020. In: *Berliner Journal für Soziologie* (30), S. 347–368. DOI: 10.1007/s11609-021-00427-9.
- Hartmann, Michael; Kopp, Johannes (2001): Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53 (3), S. 436–466.
- Hasenjürgen, Brigitte (1996): Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hasse, Raimund; Schmidt, Lucia (2012): Institutionelle Diskriminierung. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 883–899.
- Heckmann, Dirk (2011): Zwischen Spontaneität und Professionalität. Zehn weitere Jahre Assistententagung Öffentliches Recht (1986–1995). In: Marcel Dalibor, Alfred G. Debus, Florian Gröblichhoff, Franziska Kruse, Konrad Lachmayer, Alexander Peters et al. (Hrsg.): *Perspektiven des Öffentlichen Rechts*. Baden-Baden: Nomos, S. 639–660.
- Hedström, Peter; Swedberg, Richard (1996): Social Mechanisms. In: *Acta Sociologica* 39 (3), S. 281–308.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Heineck, Guido; Matthes, Britta (2012): Zahlt sich der Dokortitel aus? Eine Analyse zu monetären und nicht-monetären Renditen der Promotion. In: Nathalie Huber, Anna Schelling und Stefan Hornbostel (Hrsg.): Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation. Berlin: iFQ – Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ-Working Paper, 12), S. 85–99.
- Heintz, Bettina (2010): Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39 (3), S. 162–181.
- Heintz, Bettina (2016): „Wir leben im Zeitalter der Vergleichung.“ Perspektiven einer Soziologie des Vergleichs. In: *Zeitschrift für Soziologie* 45 (5), S. 305–323. DOI: 10.1515/zfsoz-2015-1018.
- Heintz, Bettina (2021): Kategorisieren, Vergleichen, Bewerten und Quantifizieren im Spiegel sozialer Beobachtungsformate. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, S. 5–47. DOI: 10.1007/s11577-021-00741-3.
- Heinze, Carsten (2010): Zum Stand und den Perspektiven der Autobiographie in der Soziologie. Sozialkommunikative Konzepte zur Beschreibung einer literarischen Gattung. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 23 (2), S. 201–231.
- Heirbaut, Dirk (2010): Rechtswissenschaften. In: Walter Rüegg (Hrsg.): Geschichte der Universität in Europa. München: Beck, S. 367–374.
- Heiser, Patrick (2018): Kommunale Machtstrukturen. Oder: Die Narrationsanalyse. In: Patrick Heiser (Hrsg.): Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–204.
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung I. Berlin: Suhrkamp.
- Heitmeyer, Wilhelm (2022): Krisen und Kontrollverluste – Gelegenheitsstrukturen für Treiber autoritärer gesellschaftlicher Entwicklungspfade. In: Wilhelm Heitmeyer und Günter Frankenberg (Hrsg.): Treiber des Autoritären. Pfade von Entwicklungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt, New York: Campus, S. 251–280.
- Helbig, Marcel (2012): Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland. Frankfurt am Main: Campus.
- Helbig, Marcel; Jähnen, Stefanie (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin. Online verfügbar unter <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf>, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Helbig, Marcel; Nikolai, Rita; Wrase, Michael (2017): Privatschulen und die soziale Frage: Wirkungen rechtlicher Vorgaben zum Sonderungsverbot in den Bundesländern. In: *Leviathan* 45 (3), S. 357–380. DOI: 10.5771/0340-0425-2017-3.
- Helbig, Marcel; Schneider, Thorsten (2014): Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helin, Jouni; Koerseman, Kristian; Nokkala, Terhi; Tohmo, Timo; Viinikainen, Jutta (2019): Equal Access to the Top? Measuring Selection into Finnish Academia. In: *Social Inclusion* 7 (1), S. 90–100. DOI: 10.17645/si.v7i1.1620.
- Hermanns, Harri; Tkocz, Christian; Winkler, Helmut (1984): Berufsverlauf von Ingenieuren. Biografie-analytische Auswertung narrativer Interviews. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Hermanns, Harry (1991): Narratives Interview. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Hannover: DZHW.
- Hewstone, Miles; Martin, Robin (2014): Sozialer Einfluss. In: Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe und Miles Hewstone (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 269–313.
- Hildenbrand, Bruno (2004): Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege: Grounded Theory und Objektive Hermeneutik im Vergleich. In: *Sozialer Sinn* (2), S. 177–194.

- Hinrichsen, Hendrik; Rosenthal, Gabriele; Worm, Arne (2013): Biographische Fallrekonstruktionen. Zur Rekonstruktion der Verflechtung „individueller“ Erfahrungen, biographischer Verläufe, Selbstpräsentationen und „kollektiver“ Diskurse. PalästinenserInnen als RepräsentantInnen ihrer Wir-Bilder. In: *Sozialer Sinn* 14 (2), S. 157–184.
- Hitzler, Ronald; Honer, Anne (1997): Einleitung: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In: Ronald Hitzler und Anne Honer (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–27.
- Hoffmann-Riem, Wolfgang (2011): Modernisierung der Rechtswissenschaft als fortwährende Aufgabe. Impulse aus der einstufigen Juristenausbildung. In: Veith Mehde, Ulrich Ramsauer und Magrit Seckelmann (Hrsg.): *Staat, Verwaltung, Information. Festschrift für Hans Peter Bull zum 75. Geburtstag*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 157–184.
- Hoggart, Richard (2009): *The Uses of Literacy. Aspects of Working-Class Life*. London: Penguin.
- Höhle, Ester (2015): Hierarchie in Lehrstuhl und Department. In: Ulf Banscherus, Ole Engel, Anne Mindt, Anna Spexard und André Wolter (Hrsg.): *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen*. Münster: Waxmann, S. 195–215.
- Hollstein, Betina (2007): Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In: Jörg Lüdicke und Martin Diewald (Hrsg.): *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 53–83.
- Holst, Hajo; Fessler, Agnes; Niehoff, Steffen (2021): Die Pandemie als doppeltes Brennglas – Corona und die Wiederkehr der Klassengesellschaft. In: *Arbeits- und Industriesoziologische Studien* 14 (2), S. 83–97. DOI: 10.21241/ssaoar.75435.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1977): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hradil, Stefan (1987): *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hummrich, Merle (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria et al. (Hrsg.) (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Hüther, Otto; Krücken, Georg (2011): Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen: Organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen. In: *Soziale Welt* 62 (3), S. 305–325.
- Ianiri-Dahm, Patrizia; Chwallek, Katharina (2016): Bericht zur zweiten Sozialerhebung der Studienstiftung des deutschen Volkes. Onlinebefragung der Stipendiantinnen und Stipendiaten durchgeführt im April 2014. Bonn: Studienstiftung des deutschen Volkes.
- Isensee, Fanny; Wolter, André (2017): Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. In: *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung* (1), S. 13–23.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Fabian, Gregor; Wolter, André (2007): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009*. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Weber, Steffen; Schnitzer, Klaus; Wolter, André (2004): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin.
- Isserstedt, Wolfgang; Schnitzer, Klaus (2005): *Internationalization of Higher Education – Foreign Students in Germany – German Students Abroad. Results of the 17th Social Survey of the Deutsches Studentenwerk (DSW) conducted by HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin.
- Jachmann, Michael (2003): *Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*. Opladen: Leske + Budrich.

- Jacob, Marita; Gerth, Maria; Weiss, Felix (2020): Social Inequalities in Student Employment and the Local Labour Market. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 72 (1), S. 55–80. DOI: 10.1007/s11577-020-00661-8.
- Jaeggi, Rahel (2016): Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. Berlin: Suhrkamp.
- Jaksztat, Steffen (2014): Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? In: *Zeitschrift für Soziologie* 43 (4), S. 286–301.
- Jaksztat, Steffen; Lörz, Markus (2018): Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989–2009. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47 (1), S. 46–64. DOI: 10.1515/zfsoz-2018-1003.
- Janson, Kerstin; Schömburg, Harald; Teichler, Ulrich (2007): Wege zur Professur. Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Münster: Waxmann.
- Jaquet, Chantal (2018): Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht. Göttingen: Konstanz University Press.
- Jerrim, John; Vignoles, Anna (2015): University access for disadvantaged children: a comparison across countries. In: *Higher Education* 70 (6), S. 903–921. DOI: 10.1007/s10734-015-9878-6.
- John, Jürgen (2017): „Hochschulumbau Ost“. Die Transformation des DDR-Hochschulwesens nach 1989/90 in typologisch-vergleichender Perspektive. In: *die hochschule* 26 (2), S. 155–166.
- Jungbauer-Gans, Monika; Gross, Christiane (2012): Veränderte Bedeutung meritokratischer Anforderungen in wissenschaftlichen Karrieren. In: *die hochschule* 21 (2), S. 245–259.
- Jungbauer-Gans, Monika; Gross, Christiane (2013): Determinants of Success in University Careers: Findings from the German Academic Labor Market. In: *Zeitschrift für Soziologie* 42 (1), S. 74–92.
- Jürgens, Hans W. (1966): Untersuchung über Begabungsreserven. In: *Soziale Welt* 17 (4), S. 316–328.
- Kagan, Jerome (2009): The Three Cultures. Natural Sciences, Social Sciences, and the Humanities in the 21st Century. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahlert, Heike (2016): Die (Re-)Produktion von Ungleichheiten in der Rekrutierung von Promovierenden. In: Julia Reuter, Oliver Berli und Manuela Tischler (Hrsg.): *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*. Frankfurt, New York: Campus, S. 211–234.
- Kaiser, Nicole; Rudel, Miriam (2018): Hochschulwechsel auf dem Weg zum Masterstudium? Der Einfluss situativer Rahmenbedingungen auf die regionale Mobilität von Bachelorabsolventen. In: *Soziale Welt* 69 (3), S. 293–318. DOI: 10.5771/0038-6073-2018-3-293.
- Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata zur Sachverhaltsdarstellung. In: Dirk Wegner (Hrsg.): *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14. – 16. Oktober 1976*. Hamburg: Buske, S. 159–274.
- Kalmbach, Karolin; Kleinau, Elke; Völker, Susanne (Hrsg.) (2020): *Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kalthoff, Herbert; Dittrich, Tristan (2016): Unterscheidung und Härting. Bewertungs- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugniskonferenz. In: *Berliner Journal für Soziologie* 26 (3–4), S. 459–483. DOI: 10.1007/s11609-017-0324-8.
- Kamm, Caroline; Spexard, Anna; Wolter, André (2016): Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In: Ulf Banscheraus André Wolter und Caroline Kamm (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs. Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Münster: Waxmann, S. 165–196.
- Käppling, Bernd; Miethe, Ingrid; Kleber, Birthe (2019): Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger/-innen im Hochschulsystem? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 39 (3), S. 296–311.
- Kaschuba, Wolfgang (1988): Deutsche Bürgerlichkeit nach 1800. Kultur als symbolische Praxis. In: Jürgen Kocka (Hrsg.): *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich*. München: dtv, S. 9–44.
- Kauffeld, Simone; Spurk, Daniel; Barthauer, Luisa; Kaucher, Philipp (2019): Auf dem Weg zur Professur? Laufbahnen im wissenschaftlichen Kontext. In: Simone Kauffeld und Daniel Spurk (Hrsg.): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 291–325.

- Kauhaus, Hanna; Franzmann, Elisabeth; Krause, Norbert (2018): Analysen zu Arbeitssituation, Qualifizierungsbedingungen und Karrierewegen von Jenaer Postdoktorandinnen und Postdoktoranden. Jena. Online verfügbar unter https://www.unikon.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Kauhaus__Franzmann_et_al._2018_-_Analysen_zu_Arbeitssituation.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Kaupen, Wolfgang (1971): Die Hüter von Recht und Ordnung. Die soziale Herkunft, Erziehung und Ausbildung der deutschen Juristen – Eine soziologische Analyse. Neuwied, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- Keil, Maria (2020): Die Ordnung des Feldes. Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit in der Wissenschaft. Weinheim und Basel: Juventa.
- Kelle, Udo (1996): Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Rainer Strobl (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews; Beiträge zum Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren ... im Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. und 30. Juni 1995 in Hannover. Baden-Baden: Nomos, S. 23–47.
- Kelle, Udo (2019): The Status of Theories and Models in Grounded Theory. In: Antony Bryant und Kathy Charmaz (Hrsg.): The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory. Los Angeles: SAGE, S. 68–88.
- Keller, Reiner (2014): Zukünfte der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 15 (1), Artikel 16, 1–31.
- Keller, Suzanne; Zavalloni, Marisa (1964): Ambition and Social Class: a Respecification. In: *Social Forces* 43 (1), S. 58–70.
- Kenny, Méabh; Fourie, Robert (2015): Contrasting Classic, Straussian, and Constructivist Grounded Theory: Methodological and Philosophical Conflicts. In: *The Qualitative Report* 20 (8), S. 1270–1289.
- Kilb, Andreas; Siemons, Mark (2018): Wir erleben eine Art Aufstand der unteren Schichten. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 30.09.2018. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/franzoesischer-bestseller-autor-didier-eribon-im-interview-15813024.html>, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- King, Vera (2008): In verschiedenen Welten – ‚Objektkonstruktion‘ und ‚Reflexivität‘ bei der Erforschung sozialer Probleme am Beispiel von Migrations- und Bildungsaufstiegsbiographien. In: *Soziale Probleme* 19 (1), S. 13–33.
- Klaus, Ekkehard (1981a): Deutsche und amerikanische Rechtslehrer. Wege zu einer Soziologie der Jurisprudenz. Baden-Baden: Nomos.
- Klaus, Ekkehard (1981b): Vom Gruppenbewusstsein akademischer Subkulturen: Deutsche Fakultäten um 1900: Eine inhaltsanalytischer Vorstoß in wissenssoziologischer Absicht. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 33 (2), S. 321–360.
- Klein, Uta (2013): Diversityorientierung und Hochschulen im Wettbewerb: Ein Plädoyer für Diversitypolitik. In: Saskia-Fee Bender, Marianne Schmidbaur und Anja Wolde (Hrsg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 79–96.
- Klein, Uta; Rebitzer, Fabian A. (2012): Diskriminierungserfahrung von Studierenden: Ergebnisse einer Erhebung. In: Daniela Heitzmann und Uta Klein (Hrsg.): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 118–136.
- Kleining, Gerhard; Moore, Harriett (1960): Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 12 (1).
- KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/studium-und-pruefungen/lebenslanges-lernen.html>, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. In: *Feministische Studien* 23 (1), S. 68–81. DOI: 10.25595/618.
- Knuth, Stephanie (2019): Der Umgang von Soziologie-Professor_innen mit Habitus-Struktur-Konflikten. Eine praxeologisch-empirische Rekonstruktion. In: *Soziologie* 48 (3), S. 317–335.

- Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin: Edition Sigma.
- Kohli, Martin (1978): „Offenes“ und „geschlossenes“ Interview. Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. In: *Soziale Welt* 29 (1), S. 1–25.
- Kohli, Martin (1981): „Von uns selbst schweigen wir.“ Wissenschaftsgeschichte aus Lebensgeschichten. In: Wolf Lepenies (Hrsg.): *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (367), S. 428–465.
- Kohli, Martin (1997): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Jürgen Friedrichs, Karl Ulrich Mayer und Wolfgang Schluchter (Hrsg.): *Soziologische Theorie und Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 284–312.
- König, Alexandra (2018): Von wahrscheinlichen und unwahrscheinlichen Wegen: Der Zugang zum Friseursalon, zur Universität und zur Kunstakademie im kontrastiven Vergleich. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 38 (3), S. 250–266.
- König, René (2022): *Menschheit auf dem Laufsteg. Die Mode im Zivilisationsprozess*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2017): *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: wbv.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021): *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: wbv.
- Koopmans, Ruud (2020): *Das verfallene Haus des Islam. Die religiösen Ursachen von Unfreiheit, Stagnation und Gewalt*. München: C. H. Beck.
- Koppetsch, Cornelia; Speck, Sarah (2015): Wenn der Mann kein Ernährer mehr ist. Geschlechterkonflikte in Krisenzeiten. Berlin: Suhrkamp.
- Koriath, Stefan (2006): Legal Education in Germany Today. In: *Wisconsin International Law Journal* 24 (1), S. 85–107.
- Kosmützky, Anna; Krücken, Georg (2021): Science and Higher Education. In: Betina Hollstein, Rainer Greshoff, Uwe Schimank und Anja Weiß (Hrsg.): *Soziologie – Sociology in the German-Speaking World*. Oldenburg: de Gruyter, S. 345–360.
- Kracke, Nancy; Buck, Daniel; Middendorf, Elke (2018): Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. In: *DZHW Brief* (3), S. 1–8.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (4), S. 344–359.
- Krawietz, Marian (2008): Studentische Mobilität in Deutschland – der Einfluss der neuen Studiengänge Bachelor und Master. In: *Bildung und Erziehung* 61 (4), S. 387–412. DOI: 10.7788/bue.2008.61.4.387.
- Kreckel, Reinhard (2017): University Career Models and International Staff Mobility. Germany, France, Great Britain, USA and Russia Compared. In: *SSRN Journal*. DOI: 10.2139/ssrn.2924590.
- Kreckel, Reinhard; Zimmermann, Karin (2014): *Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Krenner, Daniela; Horneffer, Birgit (2011): *Hochqualifizierte in Deutschland. Erhebung zu Karriereverläufen und internationaler Mobilität von Hochqualifizierten*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kudera, Sabine (1988): Politische Kleinbürgerlichkeit. In: *Zeitschrift für Soziologie* 17 (4), S. 249–263.
- Kuhli, Milan (2010): Tagungsbericht: Das Wirtschaftsstrafrecht des StGB in der aktuellen höchstrichterlichen Rechtsprechung. Erstes Symposium junger Strafrechtlerinnen und Strafrechtler vom 19.-20.11.2020 in Köln. In: *Zeitschrift für das juristische Studium* 6, S. 798–799.
- Kumkar, Nils; Schimank, Uwe (2021): Drei-Klassen-Gesellschaft? Bruch? Konfrontation? Eine Auseinandersetzung mit Andreas Reckwitz' Diagnose der „Spätmoderne“. In: *Leviathan* 49 (1), S. 7–32. DOI: 10.5771/0340-0425-2021-1-7.

- Kumkar, Nils C.; Schimank, Uwe (2022): Die Mittelschichtsgesellschaft als Projektion: Wie soziologische Zeitdiagnose gesellschaftliche Selbstbilder nachzeichnet und dabei ihren Gegenstand verfehlt. In: *Merkur* 76 (872), S. 22–35.
- Kurz, Karin; Böhner-Taute, Eileen (2016): Wer profitiert von den Korrekturmöglichkeiten in der Sekundarstufe? In: *Zeitschrift für Soziologie* 45 (6), S. 72. DOI: 10.1515/zfsoz-2015-1025.
- Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Labov, William; Waletzky, Joshua (1967): Narrative analysis. In: June Helm (Hrsg.): *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, S. 12–44.
- Lachmann, Daniel; Martius, Thilo; Landmann, Mareike; Herzig, Stefan (2018): Soziale Herkunft und strukturierte Promotion. Welchen Einfluss haben beide Faktoren auf die Promotionsleistung? In: *Soziale Welt* 69 (3), S. 319–348. DOI: 10.5771/0038-6073-2018-3-319.
- Lackner, Hendrik (2021): Hochschulen für angewandte Wissenschaften benötigen gute Rahmenbedingungen. Zu aktuellen Entwicklungen aus dem Bereich der angewandten Hochschulbildung in Deutschland und China. In: Jingmin Cai, Hendrik Lackner und Qidong Wang (Hrsg.): *Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2019*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–11.
- Lal, Shalini; Suto, Melinda; Ungar, Michael (2012): Examining the Potential of Combining the Methods of Grounded Theory and Narrative Inquiry: A Comparative Analysis. In: *The Qualitative Report* 17, S. 1–22.
- Lamont, Michèle; Molnár, Virág (2002): The Study of Boundaries in the Social Sciences. In: *Annual Review of Sociology* 28 (1), S. 167–195. DOI: 10.1146/annurev.soc.28.110601.141107.
- Lane, Robert E. (1966): The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. In: *American Sociological Review* 31 (5), S. 649–662. DOI: 10.2307/2091856.
- Lange, Elmar; Luhmann, Niklas (1974): Juristen – Berufswahl und Karrieren. In: *Verwaltungsarchiv* 65, S. 113–162.
- Lange, Hermann (1969): Das Rechtsgutachten im Wandel der Geschichte. In: *Juristen Zeitung* 24 (5/6), S. 157–163.
- Lange-Vester, Andrea (2015): Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen. Eine Gruppe von Ungleichen im Studium. In: Angela Graf und Christina Möller (Hrsg.): *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 94–121.
- Lange-Vester, Andrea (2020): Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld. In: Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller und Ferik Blome (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript, S. 389–409.
- Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Opladen: Barbara Budrich.
- Lasch, Christopher (1995): *Die blinde Elite. Macht ohne Verantwortung*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Laufenberg, Mike (2016): Soziale Klassen und Wissenschaftskarrieren. Die neoliberale Hochschule als Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheiten. In: Nina Baur, Cristina Besio, Maria Norkus und Grit Petschick (Hrsg.): *Wissen – Organisation – Forschungspraxis. Der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 580–625.
- Lazarsfeld, Paul F.; Merton, Robert K. (1954): Friendship as a social process: A substantive and methodological analysis. In: *Freedom and control in modern society* 18, S. 18–66.
- Lee, Elizabeth M. (2017): “Where People Like Me Don’t Belong”. Faculty Members from Low-socioeconomic-status Backgrounds. In: *Sociology of Education* 90 (3), S. 197–212. DOI: 10.1177/0038040717710495.
- Leemann, Regula Julia (2002): Chancenungleichheiten beim Übergang in eine wissenschaftliche Laufbahn. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 24 (2), S. 197–222.
- Lege, Joachim (2018): Zwischen Konkurrentenklage und Wissenschaftlichkeit. In: *Juristen Zeitung* 73 (7), S. 341–344. DOI: 10.1628/002268818X15186063364642.
- Lehmann, Albrecht (1977): Autobiographische Erhebungen in den sozialen Unterschichten. Gedanken zu einer Methode der empirischen Forschung. In: *Volkskunde* 73 (2), S. 161–180.
- Lehmann, Wolfgang (2014): Habitus Transformation and Hidden Injuries. Successful Working-class University Students. In: *Sociology of Education* 87 (1), S. 1–15. DOI: 10.1177/0038040713498777.

- Lenger, Alexander (2008): Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit. Konstanz: UVK.
- Lenger, Alexander; Obert, Mila; Panzer, Christoph; Weinbrenner, Hannes (2017): „Dann hat sich die Universität doch entschlossen, mir eine Dauerstelle zu geben“. Eine Agency-Analyse zum Erleben der Strukturiertheit wissenschaftlicher Karrieren im akademischen Feld. In: *BIOS* 29 (1), S. 67–93. DOI: 10.3224/bios.v29i1.05.
- Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Priebe, Stefan (2012): Studentische MitarbeiterInnen. Zur Situation und Lage von studentischen Hilfskräften und studentischen Beschäftigten an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Lepsius, Oliver; Meyer-Kalkus, Reinhart (Hrsg.) (2011): Inszenierung als Beruf. Der Fall Guttenberg. Berlin: Suhrkamp.
- Leschinsky, Achim (2008): Die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Schulforschung seit den 1970er Jahren. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–88.
- Lobinger, Thomas (2021): Das Eigentor der juristischen Fakultäten. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14.05.2021. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/notenvergabe-im-jura-studium-eigentor-der-juristischen-fakultaeten-17337075.html?premium>, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Loch, Ulrike (2008): Spuren von Traumatisierungen in narrativen Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 9 (1), Artikel 54.
- Loch, Ulrike (2010): Zur Bedeutung ethnographischer Beobachtungen für die Biographieforschung. In: Friederike Heinzl, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Königter (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnografische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 193–202.
- Loch, Ulrike; Rosenthal, Gabriele (2002): Das Narrative Interview. In: Doris Schaeffer und Gabriele Müller-Mundt (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Huber, S. 221–232.
- Lockwood, Penelope; Kunda, Ziva (1997): Superstars and Me: Predicting the Impact of Role Models on the Self. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 73 (1), S. 91–103.
- Lorenz, Georg; Gentrup, Sarah; Kristen, Cornelia; Stanat, Petra; Kogan, Irena (2016): Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68 (1), S. 89–111. DOI: 10.1007/s11577-015-0352-3.
- Lörz, Markus (2008): Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf: Herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl und Nachhaltigkeit des Studienortes. In: *Bildung und Erziehung* 61 (4), S. 413–436.
- Lörz, Markus (2012): Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturproduktion. In: Rolf Becker und Heike Solga (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 302–324.
- Lörz, Markus (2017): Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. In: Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 311–338.
- Lörz, Markus; Netz, Nicolai; Quast, Heiko (2016): Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad? In: *Higher Education* 72 (2), S. 153–174. DOI: 10.1007/s10734-015-9943-1.
- Lörz, Markus; Neugebauer, Martin (2019): Durchlässigkeit zwischen Fachhochschule und Universität am Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. In: Markus Lörz und Heiko Quast (Hrsg.): *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–155.
- Lörz, Markus; Quast, Heiko; Roloff, Jan (2015): Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? In: *Zeitschrift für Soziologie* 44 (2), S. 137–155. DOI: 10.1515/zfsoz-2015-0206.
- Lörz, Markus; Schindler, Steffen (2011): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? In: *Zeitschrift für Soziologie* 40 (6), S. 458–477.

- Lörz, Markus; Schindler, Steffen (2016): Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere. Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 38 (4), S. 14–39.
- Lörz, Markus; Seipelt, Björn (2019): Herkunftsunterschiede in der Promotionsintention. Resultat kultureller Reproduktion, bildungsbiographischer Rahmenbedingungen oder individueller Entscheidung? In: *Soziale Welt* 70 (2), S. 172–199. DOI: 10.5771/0038-6073-2019-2-172.
- Louis, Édouard (2015): Das Ende von Eddy. Frankfurt am Main: Fischer.
- Louis, Édouard (2019): Wer hat meinen Vater umgebracht. Frankfurt am Main: Fischer.
- Louis, Édouard (2021): Die Freiheit einer Frau. Frankfurt am Main: Fischer.
- Louis, Édouard (2022): Anleitung ein anderer zu werden. Berlin: Aufbau.
- Luckmann, Thomas (1986): Zeit und Identität: Innere, soziale und historische Zeit. In: Friedrich Fürstenberg und Ingo Mörth (Hrsg.): *Zeit als Strukturelement von Lebenswelt und Gesellschaft*. Linz: Trauner, S. 135–174.
- Lueg, Klarissa (2012): Habitus, Herkunft und Positionierung. Die Logik des journalistischen Feldes. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: *Soziale Welt* 20 (1), S. 28–48.
- Luhmann, Niklas (1985): Zum Begriff der sozialen Klasse. In: Niklas Luhmann (Hrsg.): *Soziale Differenzierung. Zur Geschichte einer Idee*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 119–162.
- Lundgreen, Peter (2009): Das Personal an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1953–2005. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lüttgens, Jessica; Petrik, Flora; Rieger-Ladich, Markus (2022): Bildungsaufsteiger*innen on the road. Praxistheoretische Reflexionen über das Rückkehren. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 68, S. 130–146.
- Lutter, Mark; Schröder, Martin (2016): Who becomes a tenured professor, and why? Panel data evidence from German sociology, 1980–2013. In: *Research Policy* 45 (5), S. 999–1013. DOI: 10.1016/j.respol.2016.01.019.
- Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, Kai; Baeriswyl, Franz; Trautwein, Ulrich (2013): „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. In: David Deißner (Hrsg.): *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–341.
- Mälzer, Moritz (2016): Auf der Suche nach der neuen Universität. Die Entstehung der „Reformuniversitäten“ Konstanz und Bielefeld in den 1960er Jahren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mannheim, Karl (1995): *Ideologie und Utopie*. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Marcel, Helbig; Tatiana, Morar (2018): Why Teachers Assign Socially Unequal Marks. A Case for Establishing Tertiary Origin Effects in the Model of Primary and Secondary Effects of Educational Research. In: *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 17 (7), S. 1–25. DOI: 10.26803/ijlter.17.7.1.
- Marcuse, Herbert (2008): *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. 6. Aufl. München: dtv.
- Mare, Robert D. (1980): Social Background and School Continuation Decisions. In: *Journal of the American Statistical Association* 75 (370), S. 295. DOI: 10.2307/2287448.
- Marginson, Simon (2016): The worldwide trend to high participation higher education. Dynamics of social stratification in inclusive systems. In: *Higher Education* 72 (4), S. 413–434. DOI: 10.1007/s10734-016-0016-x.
- Martin, Wolfgang (1991): Die Stellung des Repetitors in der deutschen Juristenausbildung. In: *Zeitschrift für Rechtspolitik* 24 (12), S. 449–451.
- Martini, Renate (2020): *Habilitationen und Promotion in der Erziehungswissenschaft*. In: Hermann Josef Abs, Harm Kuper und Renate Martini (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 171–186.
- Marx, Karl (1987): *Pariser Manuskripte. Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*. Westberlin: deb.
- Matthes, Joachim (1984): Über die Arbeit mit lebensgeschichtlichen Erzählungen in einer nicht-westlichen Kultur. In: Martin Kohli und Robert Günther (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, S. 284–295.

- Matthes, Joachim (1985): Zur transkulturellen Relativität erzählanalytischer Verfahren in der empirischen Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37 (2), S. 310–326.
- Mau, Steffen (2012): *Lebenschancen. Wohin driftet die Mittelschicht?* Berlin: Suhrkamp.
- Mau, Steffen (2015): Die halbierte Meritokratie. In: Steffen Mau und Nadine M. Schöneck-Voß (Hrsg.): *(Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten*. Berlin: Suhrkamp, S. 36–45.
- Mau, Steffen (2018): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Mau, Steffen (2019): *Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mau, Steffen (2021): Konturen einer neuen Klassengesellschaft? Einige Anmerkungen zur Konzeption der Mittelklasse bei Andreas Reckwitz. In: *Leviathan* 49 (2), S. 164–173. DOI: 10.5771/0340-0425-2021-2-164.
- Maurer, Marco (2015): Du bleibst was du bist. Warum bei uns immer noch die soziale Herkunft entscheidet. München: Droemer.
- Mayer, Karl Ulrich (2010): Lebensverlauf und soziale Ungleichheit. In: Monika Jungbauer-Gans und Christiane Gross (Hrsg.): *Soziologische Karrieren in autobiographischer Analyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–128.
- McPherson, Miller; Smith-Lovin, Lynn; Cook, James M. (2001): Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. In: *Annual Review of Sociology* 27, S. 415–444.
- Mead, George H. (1912): The Mechanism of Social Consciousness. In: *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 15 (9), S. 401–406.
- Mead, George H. (1934): *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mellmann, Katja (2012): Is Storytelling a Biological Adaption? Preliminary Thoughts on How to Pose that Question. In: Carsten Gansel und Dirk Vanderbeke (Hrsg.): *Telling Stories/Geschichten erzählen*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 30–49.
- Mellmann, Katja (2017): Anthropologie des Erzählens. In: Matías Martínez (Hrsg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 308–317.
- Mensch, Kirsten (2000): Niedrigkostensituationen, Hochkostensituationen und andere Situationstypen: Ihre Auswirkungen auf die Möglichkeiten von Rational-Choice-Erklärungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52 (2), S. 246–263.
- Mentges, Gabriele (2015): Die Angst der Forscher vor der Mode oder das Dilemma einer Modeforschung im deutschsprachigen Raum. In: Gudrun M. König, Gabriele Mentges und Michael R. Müller (Hrsg.): *Die Wissenschaften der Mode*. Bielefeld: transcript, S. 27–47.
- Merkel, Miriam (2015): Bildungsentscheidungen am Übergang in die Hochschule. In: Angela Graf und Christina Möller (Hrsg.): *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 25–45.
- Mertens, Anne; Röbbken, Heinke (2013): Does a doctoral degree pay off? An empirical analysis of rates of return of German doctorate holders. In: *Higher Education* 66 (2), S. 217–231. DOI: 10.1007/s10734-012-9600-x.
- Merton, Robert K. (1957): Priorities in Scientific Discovery: A Chapter in the Sociology of Science. In: *American Sociological Review* 22 (6), S. 635–659. DOI: 10.2307/2089193.
- Merton, Robert K. (1995): *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin: de Gruyter.
- Metz-Göckel, Sigrid (1992): Bildung, Lebensverlauf und Selbstkonzepte von ‚Arbeitertöchtern‘. Ein Beitrag zur sozialen Mobilität und Individualisierung von Frauen aus bildungsfernen Schichten. In: Anne Schlüter und Brigitte Borkowski (Hrsg.): *Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 36–65.
- Meusburger, Peter; Schuch, Thomas (2010): Karrieren, soziale Herkunft und räumliche Mobilität der Heidelberger Professoren 1803–1932. In: Eberhard Demm und Jaroslaw Suchoples (Hrsg.): *Akademische Lebenswelten. Habitus und Sozialprofil von Gelehrten im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 217–250.
- Mewes, Jan (2010): *Ungleiche Netzwerke, vernetzte Ungleichheit. Persönliche Beziehungen im Kontext von Bildung und Status*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.) (2011a): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011b): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 11–52.
- Mey, Günter; Ruppel, Paul Sebastian (2016): Narrativität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Claudia Equit und Christoph Hohage (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 273–289.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Phillip; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja et al. (2017a): 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Glossar zum Hauptbericht und zum Sonderbericht. DZHW. Online verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/Soz21_glossar.pdf, zuletzt aktualisiert am 02.11.2022.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Phillip; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja; Poskowsky, Jonas (2017b): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn, Berlin.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung.
- Middendorff, Elke; Isserstedt, Wolfgang; Kandulla, Maren (2009): Das soziale Profil in der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderungswerke im Oktober 2008. Hannover: HIS – Hochschul-Informationssystem.
- Miethe, Ingrid (2014): Neue Wege in der Biografieforschung. Der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 15 (1–2), S. 163–179. DOI: 10.3224/zqf.v14i1-2.21333.
- Miethe, Ingrid (2016): Theorieorientierte Fallrekonstruktion und Grounded Theory. In: Claudia Equit und Christoph Hohage (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 258–272.
- Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (6), S. 686–707.
- Miethe, Ingrid; Boysen, Wibke; Grabowsky, Sonja; Kludt, Regina; Dejaco, Christian; Döppers, Theo; Erl, Daniel (2014): *First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de*. Berlin: Edition Sigma.
- Miethe, Ingrid; Soremski, Regina; Suderland, Maja; Dierckx, Heike; Kleber, Birthe (2015): *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Milanović, Branko (2016): Die ungleiche Welt. Migration, das Eine Prozent und die Zukunft der Mittelschicht. Berlin: Suhrkamp.
- Mills, Charles Wright (1939): Language, Logic, and Culture. In: *American Sociological Review* 4 (5), S. 670–680.
- Mills, Charles Wright (2016): *Soziologische Phantasie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Möller, Christina (2013): Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger? Explorative Analysen zur sozialen Herkunft der Professorinnen und Professoren an den nordrhein-westfälischen Universitäten. In: *Soziale Welt* 64, S. 341–360.
- Möller, Christina (2015): Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Möllers, Martin H. W. (2006): Paradigmenwechsel im Bereich der Menschenwürde? Der Einfluss der Staatsrechtslehre auf die Rechtssprechung des Bundesverfassungsgerichts. In: Robert Christian van Ooyen und Martin H. W. Möllers (Hrsg.): *Das Bundesverfassungsgericht im politischen System*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 351–366.
- Morf, Carolyn C.; Koole, Sander L. (2014): Das Selbst. In: Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe und Miles Hewstone (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. 6. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 141–195.
- Morgan, Allison C.; LaBerge, Nicholas; Larremore, Daniel B.; Galesic, Mirta; Brand, Jennie E.; Clauset, Aaron (2022): Socioeconomic roots of academic faculty. In: *Nature human behaviour*. DOI: 10.1038/s41562-022-01425-4.

- Moser, Klaus; Soucek, Roman; Göritz, Anja S. (2019): Begabtenförderungswerke als öffentliche Karriereentwicklungssysteme. In: Simone Kauffeld und Daniel Spurk (Hrsg.): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 269–289.
- Moser, Sebastian J.; Schlechtriemen, Tobias (2018): Sozialfiguren – zwischen gesellschaftlicher Erfahrung und soziologischer Diagnose. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47 (3), S. 164–180. DOI: 10.1515/zfsoz-2018-1011.
- Müller, Norina; Strietholt, Rolf; Hogrebe, Nina (2014): Ungleiche Zugänge zum Kindergarten. In: Kerstin Drossel, Rolf Strietholt und Wilfried Bos (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen. Münster: Waxmann, S. 33–46.
- Müller, Sophie; Schneider, Thorsten (2013): Educational pathways and dropout from higher education in Germany. In: *Longitudinal and Life Course Studies* 4 (3), S. 218–241. DOI: 10.14301/lfcs.v4i3.251.
- Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2016): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 345–386.
- Müller-Benedict, Volker; Tsarouha, Elena (2011): Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40 (5), S. 388–409.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Münkler, Herfried; Ladwig, Bernd (1997): Dimensionen der Fremdheit. In: Herfried Münkler und Bernd Ladwig (Hrsg.): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Berlin: Akademie Verlag, S. 11–44.
- Münnich, Sascha; Kraemer, Klaus (2021): Nation und Nationalität in der Wirtschaftssoziologie. In: Klaus Kraemer und Sascha Münnich (Hrsg.): Ökonomischer Nationalismus. Soziologische Analysen wirtschaftlicher Ordnungen. Frankfurt, New York: Campus, S. 9–38.
- Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegsengesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Nachtwey, Oliver (2021): Klassen und Klassenkonflikte – Anmerkungen zu Andreas Reckwitz. In: *Leviathan* 49 (2), S. 174–180. DOI: 10.5771/0340-0425-2021-2-174.
- Nagl, Manfred; Hill, Paul B. (2010): Professoren der Ingenieurwissenschaften und der Informatik: Eine Häufung sozialer Aufsteiger. Aachen. Online verfügbar unter http://www.4ing.net/fileadmin/uploads/pdf/Befragungsbericht_soziale_Aufsteiger_23.10.09.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Nagy, Gabriel; Retelsdorf, Jan; Goldhammer, Frank; Schiepe-Tiska, Anja; Lüdtke, Oliver (2017): Veränderungen der Lesekompetenz von der 9. zur 10. Klasse: Differenzielle Entwicklungen in Abhängigkeit der Schulform, des Geschlechts und des soziodemografischen Hintergrunds? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (2), S. 177–203. DOI: 10.1007/s11618-017-0747-1.
- Nakhaie, M. Reza; Brym, Robert J. (1999): The Political Attitudes of Canadian Professors. In: *The Canadian Journal of Sociology* 24 (3), S. 329–353.
- Neckel, Sighard (2020): The refeudalization of modern capitalism. In: *Journal of Sociology* 56 (3), S. 472–486. DOI: 10.1177/1440783319857904.
- Netz, Nicolai; Finger, Claudia (2016): New Horizontal Inequalities in German Higher Education? Social Selectivity of Studying Abroad between 1991 and 2012. In: *Sociology of Education* 89 (2), S. 79–98. DOI: 10.1177/0038040715627196.
- Neumann, Dieter; Oelkers, Jürgen (1984): „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (2), S. 229–252.
- Neumann, Marko; Trautwein, Ulrich (2019): Sekundarbereich II und der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. In: Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz, Josef Schrader, Heike Solga et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: UTB, S. 533–564.
- Neumeyer, Sebastian (2022): Wie offen sind strukturierte Promotionen wirklich? Anmerkungen zum Vergleich sozialer Ungleichheiten in einem Beitrag von Susanne de Vogel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 74 (1), S. 95–111. DOI: 10.1007/s11577-022-00817-8.

- Nickel, Hildegard Maria (2006): Biographische Notiz. In: Ulrike Vogel (Hrsg.): Wege in die Soziologie und die Frauen- und Geschlechterforschung. Autobiographische Notizen der ersten Generation von Professorinnen an der Universität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–273.
- Nieswand, Boris (2017): Towards a theorisation of diversity. Configurations of person-related differences in the context of youth welfare practices. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 43 (10), S. 1714–1730. DOI: 10.1080/1369183 X.2017.1293593.
- Nikolai, Rita; Gerloff, Lisa (2019): Promovierende aus nichtakademischen Familien: Erfahrungen mit Fremdheit und ihre Beziehung zur Familie. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9 (2), S. 247–262. DOI: 10.1007/s35834-019-00245-3.
- Nittel, Dieter (2008): Über den Realitätsgehalt autobiographischer Stegreiferzählungen: Methodologische Standortbestimmung eines pädagogischen Zeitzeugenprojektes. In: Heide von Felden (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–108.
- Nittel, Dieter (2013): Prozessuale Lerndimensionen: Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In: Dieter Nittel und Astrid Seltrecht (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Berlin, Heidelberg: Springer, S. 139–171.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Odom, Karan J.; Hall, Michelle L.; Riebel, Katharina; Omland, Kevin E.; Langmore, Naomi E. (2014): Female song is widespread and ancestral in songbirds. In: *Nature communications* 5, S. 1–6. DOI: 10.1038/ncomms4379.
- OECD (2018a): A broken elevator? How to promote social mobility. Paris: OECD publishing.
- OECD (2018b): Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, OECD. Paris: OECD.
- Oevermann, Ulrich (1966): Soziale Schichtung und Begabung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 166–186.
- Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Konau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 352–434.
- Ofner, Ulrike Selma (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berlin: Weißensee-Verlag.
- Ohde, Deniz (2020): Streulicht. Berlin: Suhrkamp.
- Ortmann, Hedwig (1972): Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung. 2. Aufl. München: Juventa.
- Osterland, Martin (1978): Lebensbilanzen und Lebensperspektiven von Industriearbeitern. In: Martin Kohli (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand, S. 272–290.
- Ostermann, Charlotte; Neugebauer, Martin (2021): Macht Ähnlichkeit den Unterschied? Wenn sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler von sozial ähnlichen Lehrkräften unterrichtet werden. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 73 (2), S. 259–283. DOI: 10.1007/s11577-021-00779-3.
- Otte, Gunnar (2021): Entwicklungslinien und Herausforderungen soziologischer Ungleichheitsforschung in Deutschland. In: Rasmus Hoffmann, André Knabe und Christian Schmitt (Hrsg.): Ungleichheit, Individualisierung, Lebenslauf. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–243.
- Pahl, Jörg-Peter; Ranke, Hannes (2019): Von der Höheren Fachschule zur Fachhochschule. Entstehung und Etablierung einer Institution. In: *die hochschule* 28 (1), S. 99–112.
- Pahl, Jörg-Peter; Ranke, Hannes (2020): Forschung an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Eine nicht ganz neue Aufgabe? In: *die hochschule* 29 (1), S. 130–143. DOI: 10.25656/01:23808.
- Palm, Kerstin (2004): Gender – eine unbekannte Kategorie in den Naturwissenschaften? In: Therese Steffen, Caroline Rosenthal und Anke Väth (Hrsg.): Gender Studies. Wissenschaftstheorien und Gesellschaftskritik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 97–109.
- Pape, Natalie; Heil, Kerstin; Schneider; Heidrun (2022): Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck problematischer Passungsverhältnisse im akademischen Feld. Fallbeispiele aus zwei qualitativen Forschungsprojekten. In: Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester (Hrsg.): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 244–260.

- Parsons, Talcott (1955): *The American Family. Its Relations to Personality and to the Social Structure*. In: Talcott Parsons und Robert F. Bales (Hrsg.): *Family. Socialization and Interaction Process*. Glencoe: The Free Press, S. 3–33.
- Pasternack, Peer (2016): Wissenschaftsumbau Ost. Ein 25-Jahres-Jubiläum mit eher begrenzten Jubiläen. In: *Forum Wissenschaft* (4), S. 22–25.
- Pasternack, Peer (2020): Der Wandel an den Hochschulen seit 1990 in Ostdeutschland. Hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/310338/der-wandel-an-den-hochschulen>, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Paul, Dieter-Alfred (2020): *Rechtssprechung*. In: Dieter-Alfred Paul (Hrsg.): *Lexikon Gewerblicher Rechtsschutz*. Köln: Carl Heymann.
- Pautsch, Arne (2019): *Das Promotionsrecht*. In: Jingmin Cai und Hendrik Lackner (Hrsg.): *Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2016*. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–185.
- Peisert, Hansgert (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Peneff, Jean (1994): Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. In: *Politix. Revue des sciences sociales du politique* (27), S. 25–31.
- Petersen, Jens (2020): *Die mündliche Prüfung im ersten juristischen Staatsexamen. Zivilrechtliche Prüfungsgespräche*. 4. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Petzold-Rudolph, Kathrin (2018): *Studienerfolg und Hochschulbindung. Die akademische und soziale Integration von Lehramtsstudierenden in die Universität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna (2012): *Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung*. Göttingen: Wallstein.
- Pfost, Maximilian; Karing, Constance; Lorenz, Christian; Artelt, Cordula (2010): Schereneffekte im ein- und mehrgliedrigem Schulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24 (3–4), S. 259–272. DOI: 10.1024/1010-0652/a000025.
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastroph: Analyse und Dokumentation*. Olten, Freiburg: Walter.
- Piketty, Thomas (2015): *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. 5. Aufl. München: C. H. Beck.
- Piketty, Thomas (2020): *Kapital und Ideologie*. München: C. H. Beck.
- Pohl, Jana (2020): *Bildung und Kultur. Messung der internationalen Mobilität der Studierenden*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Popitz, Heinrich (2009): *Phänomene der Macht*. 2. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Potthoff, Matthias; Zimmermann, Fabian (2017): Is there a gender-based fragmentation of communication science? An investigation of the reasons for the apparent gender homophily in citations. In: *Scientometrics* 112 (2), S. 1047–1063. DOI: 10.1007/s11192-017-2392-0.
- Preißer, Rüdiger (1990): Studienmotive oder Klassenhabitus. Strukturelle Beziehungen zwischen sozialer Herkunft und Studienfachwahl. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 10 (1), S. 53–71.
- Prott, Jürgen (2018a): *Aufstieg und Identität. Erinnerungen und soziologische Reflexionen. Heranwachsen in Bielefeld*. Berlin: Autorenverlag K. M. Scheriau (1).
- Prott, Jürgen (2018b): *Aufstieg und Identität: Erinnerungen und soziologische Reflexionen. Erwachsen in Hamburg*. Berlin: Autorenverlag K. M. Scheriau (2).
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. München: Oldenbourg.
- Pünder, Hermann (2022): Zum Weg in die „Zunft“ der Staatsrechtslehre. Erfahrungen, Beobachtungen, Einordnungen. In: Pascale Cancik, Andreas Kley, Helmuth Schulze-Fielitz, Christian Waldhoff und Ewald Wiederin (Hrsg.): *Streitsache Staat. Die Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer 1922–2022*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 995–1031.
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2010): Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (1), S. 61–91. DOI: 10.1007/s11577-010-0091-4.
- Radmann, Susanne; Neumann, Marko; Becker, Michael; Maaz, Kai (2017): Leistungs- und lernerfahrungsbezogene Unterschiede zwischen promovierenden und nicht-promovierenden Hochschulabsolventen aus fachrichtungsübergreifender und fachrichtungsspezifischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (1), S. 113–138. DOI: 10.1007/s11618-016-0694-2.

- Raiser, Ulrich (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin, Münster: Lit.
- Rauch, Anne (1993): „... und was ist mit den Akademikertöchtern?“ – Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Studienverhalten von Arbeitertöchtern und Akademikertöchtern. In: Anne Schlüter (Hrsg.): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 148–172.
- Rauschenbach, Thomas; Tippelt, Rudolf; Weishaupt, Horst; Züchner, Ivo (2005): Erziehungswissenschaft im Fächervergleich. In: Ulrich Teichler und Rudolf Tippelt (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim und Basel: Juventa, S. 136–155.
- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 6. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (Hrsg.) (2019a): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie, und Kultur in der Spätmoderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2019b): Jenseits der Industriegesellschaft: Polarisierte Postindustrialismus und kognitiv-kultureller Kapitalismus. In: Andreas Reckwitz (Hrsg.): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie, und Kultur in der Spätmoderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 135–238.
- Reckwitz, Andreas (2019c): Von der nivellierten Mittelstandsgesellschaft zur Drei-Klassen-Gesellschaft: Neue Mittelklasse, alte Mittelklasse, prekäre Klasse. In: Andreas Reckwitz (Hrsg.): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie, und Kultur in der Spätmoderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 63–133.
- Reckwitz, Andreas (2021a): Auf der Suche nach der neuen Mittelklasse – Replik auf Nils Kumkar und Uwe Schimank. In: *Leviathan* 49 (1), S. 33–61. DOI: 10.5771/0340-0425-2021-1-33.
- Reckwitz, Andreas (2021b): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. 7. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Rehbein, Boike; Baumann, Benjamin; Costa, Luzia; Fadaee, Simin; Kleinod, Michael; Kühn, Thomas et al. (2015): Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland. Konstanz, München: UVK.
- Rehbein, Boike; Saalman, Gernot (2014): Habitus (habitus). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hrsg.): Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 110–118.
- Rehberg, Karl-Siebert (2011): „Klassengesellschaftlichkeit“ nach dem Ende der Klassengesellschaft? In: *Berliner Journal für Soziologie* 21 (1), S. 7–21. DOI: 10.1007/s11609-011-0150-3.
- Reichenbach, Roland (2015): Über Bildungsferne. In: *Merkur* 69 (795), S. 5–15.
- Reichert, Jo (2011): Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag, S. 279–297.
- Reichert, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichert, Jo (2017): Neues in der qualitativen und interpretativen Sozialforschung? In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18 (1), S. 71–89. DOI: 10.3224/zqf.v18i1.06.
- Reimer, David; Schindler, Steffen (2010): Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsscheidungen beim Übergang zur Hochschule. In: Birgit Becker und David Reimer (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden: VS Verlag, 251–283.
- Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann.
- Reitz, Tilman (2021): Prestigekonkurrenz und akademischer Neofeudalismus. In: Per Holderberg und Christian Seipel (Hrsg.): Der wissenschaftliche Mittelbau – Arbeit, Hochschule, Demokratie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 61–81.
- Rendueles, César (2022): Gegen Chancengleichheit. Ein egalitaristisches Pamphlet. Berlin: Suhrkamp.
- Reuter, Julia; Berli, Oliver; Tischler, Manuela (Hrsg.) (2016): Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung. Frankfurt, New York: Campus.
- Reuter, Julia; Gamper, Markus; Möller, Christina; Blome, Frerk (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript.
- Rheinländer, Kathrin (2015): Von der Bedeutung und der Möglichkeit einer ungleichheitssensiblen Hochschullehre. In: Kathrin Rheinländer (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–69.

- Richter, Caroline (2017): Vom Glück der Berufung. „Glück“ als Topos in Berufsbiographien des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 2 (1). DOI: 10.3224/bios.v29i1.04.
- Ricœur, Paul (1988): Zeit und Erzählung. Band 1. Zeit und historische Erzählung; Band 2. Zeit und literarische Erzählung; Band 3. Die erzählte Zeit. München: Fink.
- Rieger-Ladich, Markus; Grabau, Christian (2018): Didier Eribon. Porträt eines Bildungsaufsteigers. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (6), S. 788–804. DOI: 10.25656/01:22174.
- Riemann, Gerhard (1986): Einige Anmerkungen dazu, wie und unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biographisch-narrativen Interviews dominant werden kann. In: Hans-Georg Soeffner (Hrsg.): *Sozialstruktur und soziale Typik*. Frankfurt am Main: Campus, S. 112–157.
- Riemann, Gerhard (1987): Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten. München: Fink.
- Ringel, Leopold; Werron, Tobias (2020): Where Do Rankings Come From? In: Angelika Epple, Walter Erhart und Johannes Grave (Hrsg.): *Practices of Comparing*. Bielefeld University Press, S. 137–170.
- Ringel, Leopold; Werron, Tobias (2021): Serielle Vergleiche: Zum Unterschied, den Wiederholung macht. Anhand der Geschichte von Kunst- und Hochschulrankings. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. DOI: 10.1007/s11577-021-00750-2.
- Ringer, Fritz (1992): A Sociography of German Academics, 1863–1938. In: *Central European History* 25 (3), S. 251–280. DOI: 10.1017/S0008938900022111.
- Rogge, Jan-Christoph (2015): The winner takes it all? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67 (4), S. 685–707. DOI: 10.1007/s11577-015-0341-6.
- Rogge, Jan-Christoph; Tesch, Jakob (2016): Wissenschaftspolitik und wissenschaftliche Karriere. In: Dagmar Simon, Andreas Knie, Stefan Hornbostel und Karin Zimmermann (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 355–374.
- Rohleder, Christiane (1992): Aus den Sperrsitzen in die höheren Ränge der Gesellschaft? – Zum Prozeß der Studienfachwahl von Medizinerinnen aus Arbeiterfamilien und Momenten ihrer aktuellen beruflichen Verortung. In: Anne Schlüter und Brigitte Borkowski (Hrsg.): *Arbeiter-töchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 124–143.
- Rohleder, Christiane (1997): Zwischen Integration und Heimatlosigkeit. Arbeiter-töchter in Lehramt und Arztberuf. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rohrer, Tanja; Haller, Max (2015): Sport und soziale Ungleichheit – Neue Befunde aus dem internationalen Vergleich. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67 (1), S. 57–82. DOI: 10.1007/s11577-014-0298-x.
- Roloff, Jan (2019): Alles nur eine Frage der Selbstselektion? Warum Studierende an Fachhochschulen seltener ein Masterstudium aufnehmen. In: Markus Lörz und Heiko Quast (Hrsg.): *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–127.
- Roloff, Juliane; Schultz, Ulrike (2016): Warum gibt es so wenige Juraprofessorinnen? Die „Leaky Pipeline“ aus statistischer Sicht. In: *Rechtswissenschaft* 7 (1), S. 100–148. DOI: 10.5771/1868-8098-2016-1-100.
- Rosa, Hartmut (2019a): Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. 7. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2019b): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rosenbauer, Heinz (1990): Der moderne Einheitsjurist – Grundzüge eines „Münchener Modells“. In: *Zeitschrift für Rechtspolitik* 23 (7), S. 252–254.
- Rosenberg, Florian (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Rosenthal, Gabriele (2002): Biographisch-narrative Gesprächsführung: zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft* 4 (3), S. 204–227.

- Rosenthal, Gabriele (2015): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Roßbach, Hans-Günther (2008): Vorschulische Erziehung. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 283–323.
- Roth, Roland (2006): Autorität und Unterwerfung. In: Albert Scherr (Hrsg.): *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 18–22.
- Rückert, Joachmin (2021): Denkraditionen, Schulbildung und Arbeitsweisen in der „Rechtswissenschaft“ – gestern und heute. In: Eric Hilgendorf und Helmuth Schulze-Fielitz (Hrsg.): *Selbstreflexionen der Rechtswissenschaft*. 2. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 13–52.
- Ruiz, M. Teresa; Verbrugge, Lois (1997): A two way view of gender bias in medicine. In: *Journal of Epidemiology and Community Health* (51), S. 106–109.
- Ruppel, Paul Sebastian; Mey, Günter (2015): Grounded Theory Methodology – Narrativity Revisited. In: *Integrative Psychological and Behavioral Science* 49 (2), S. 174–186. DOI: 10.1007/s12124-015-9301-y.
- Rust, Holger (2018): *Klassische Inspirationen zu professioneller Gelassenheit. Sprezzatura statt Machiavelli*. Wiesbaden: Springer.
- Rüthers, Bernd (1972): Die rechtswissenschaftliche Habilitation in der Bundesrepublik zwischen 1945 und 1969. Eine Statistik. In: *Juristen Zeitung* 27 (7), S. 185–191.
- Sachse, Karolina A.; Jindra, Christoph; Schumann, Kristoph; Schipolowski, Stefan (2022): Soziale Disparitäten. In: Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich und Sofie Henschel (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann, S. 151–180.
- Sachweh, Patrick (2021a): Das Konzept sozialer Milieus als Perspektive zur Beschreibung und Erklärung sozialer Phänomene. Replik auf Bertram Barth. In: *Leviathan* 49 (4), S. 480–487. DOI: 10.5771/0340-0425-2021-4-480.
- Sachweh, Patrick (2021b): Klassen und Klassenkonflikte in der postindustriellen Gesellschaft. Soziale Spaltungen und soziokulturelle Polarisierung in den Mittelklassen. In: *Leviathan* 49 (2), S. 181–188. DOI: 10.5771/0340-0425-2021-2-181.
- Sackofsky, Ute; Stix, Carolin (2018): Daten und Fakten zur Repräsentanz von Frauen in der Rechtswissenschaft. 3. bereinigte Fassung. Goethe-Universität Frankfurt am Main. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter https://www.jura.uni-frankfurt.de/73356125/Daten-und-Fakten-zur-Repraesentanz-von-Frauen-in-der-Rechtswissenschaft_Sackofsky_Stix_2018.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Salzbrunn, Monika (2014): *Vielfalt/Diversität*. Bielefeld: transcript.
- Sander, Tobias (2013): Hochschule und soziale Ungleichheit. Ein Überblick mit Anregungen. In: *die hochschule* (22) (2), S. 5–20.
- Sandfuchs, Uwe (2012): Die Lehrerbildung in Deutschland – Geschichte, Struktur und Reform. In: András Németh und Ehrenhard Skiera (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 59–72.
- Sauder, Michael (2020): A Sociology of Luck. In: *Sociological Theory* 38 (3), 193–216. DOI: 10.1177/0735275120941178.
- Savage, Michael (2021): *The return of inequality. Social change and the weight of the past*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Sawert, Tim (2016): Tote Sprachen als lohnende Investition? In: *Zeitschrift für Soziologie* 45 (5), S. 340–356. DOI: 10.1515/zfsoz-2015-1020.
- Sawert, Tim (2018): Das schulische Fremdsprachenprofil als soziale Segregationslinie. Historische Entstehung und gegenwärtige Relevanz der schulischen Fremdsprachenwahl als horizontal differenzierende Bildungsentscheidung. In: *Berliner Journal für Soziologie* 28 (3–4), S. 397–425. DOI: 10.1007/s11609-019-00381-7.
- Sawert, Tim; Gerhards, Jürgen (2020): Do Grandparents Transmit a Highbrow Lifestyle to their Grandchildren? Testing Bourdieu's Theory of Distinction. In: *Zeitschrift für Soziologie* 48 (5–6), S. 366–377. DOI: 10.1515/zfsoz-2019-0026.

- Schäfer, Holger; Schmidt, Jörg (2017): Einmal unten – immer unten? Empirische Befunde zur Lohn- und Einkommensmobilität in Deutschland. In: *Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung* 44 (1), S. 59–75.
- Schatzman, Leonard; Strauss, Anselm (1955): Social Class and Modes of Communication. In: *American Journal of Sociology* 60 (4), S. 329–338. DOI: 10.1086/221564.
- Schaumann, Gabriele (2010): Promotion im Umbruch. Artikel in den Natur- und Umweltwissenschaften. In: Kathrin Ruhl, Nina Mahrt und Johanna Töbel (Hrsg.): *Publizieren während der Promotion*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 145–152.
- Schelsky, Helmut (1965a): Die Bedeutung des Klassenbegriffs für die Analyse unserer Gesellschaft. In: Helmut Schelsky (Hrsg.): *Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze zur Soziologie der Bundesrepublik*. Düsseldorf, Köln: Eugen Diedrichs, 352–388.
- Schelsky, Helmut (1965b): Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft. In: Helmut Schelsky (Hrsg.): *Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze zur Soziologie der Bundesrepublik*. Düsseldorf, Köln: Eugen Diedrichs, S. 331–336.
- Scheuerl, Hans (1987): Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorgeschichte, Konstituierung, Anfangsjahre. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (2), S. 267–287.
- Schiek, Daniela (2010): *Aktivisten der Normalbiographie. Zur biographischen Dimension prekärer Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schiek, Daniela (2017): Armutsgenerationen: das familiengeschichtliche Gespräch als methodologischer Zugang zur Transmission von Armut. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 18 (3), Artikel 3.
- Schiek, Daniela (2018): Qualitative Verfahren und die Untersuchung sozialer Benachteiligung. In: Laura Behrmann, Falk Eckert, Andreas Gefken und Peter A. Berger (Hrsg.): *„Doing Inequality“. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Ungleichheitsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–58.
- Schiek, Daniela; Ullrich, Carsten G. (Hrsg.) (2016): *Qualitative Online-Erhebungen. Voraussetzungen – Möglichkeiten – Grenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiek, Daniela; Ullrich, Carsten G.; Blome, Frerk (2019): *Generationen der Armut. Zur familialen Transmission wohlfahrtsstaatlicher Abhängigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schindler, Steffen; Reimer, David (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (4), S. 623–653. DOI: 10.1007/s11577-010-0119-9.
- Schirmer, Dominique; Sander, Nadine; Wenninger, Andreas (Hrsg.) (2015): *Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schlegel, Monika (2006): Professoren und Professorinnen an den Fachhochschulen in Niedersachsen. Universität Oldenburg. Online verfügbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/750/1/schpro07.pdf>, zuletzt geprüft am 02.11.2022.
- Schluchter, Wolfgang (1996): *Neubeginn durch Anpassung? Studien zum ostdeutschen Übergang*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schlüter, Anne (1992): *Arbeitertöchter des Ruhrgebiets im Studium. Naturwissenschafts- und Technikkompetenzen und sozialer Aufstieg – oder: „Obwohl Papa Schlosser war, haben wir Kinder studiert!“ Eine Exploration*. In: Anne Schlüter und Brigitte Borkowski (Hrsg.): *Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 82–123.
- Schlüter, Anne (1993): *Bildungsmobilität. Einleitung: Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne*. In: Anne Schlüter (Hrsg.): *Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 7–12.
- Schlüter, Anne (1999): *Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmeiser, Martin (1994): *Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870–1920; eine verstehend soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Schmeiser, Martin (1996): Deutsche Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* (3), S. 135–183.
- Schmeiser, Martin (2003a): „Missratene“ Söhne und Töchter. Verlaufsformen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien. Konstanz: UVK.
- Schmeiser, Martin (2003b): Verlaufsformen des intergenerationellen Abstiegs in Akademikerfamilien. Eine Typologie. In: *Sozialer Sinn* 4 (3), S. 379–422.
- Schmidt-Herta, Bernhard; Tippelt, Rudolf (2014): Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012). In: Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 172–183.
- Schmitt, Lars (2010): *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schmotz, Theresa (2012): *Die Leipziger Professorenfamilien im 17. und 18. Jahrhundert. Eine Studie über Herkunft, Vernetzung und Alltagsleben*. Leipzig, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schneickert, Christian (2013): *Studentische Hilfskräfte und MitarbeiterInnen. Soziale Herkunft, Geschlecht und Strategien im wissenschaftlichen Feld*. Konstanz: UVK.
- Schneickert, Christian; Lenger, Alexander (2010): Studentische Hilfskräfte im deutschen Bildungswesen. In: *Berliner Journal für Soziologie* 20 (2), S. 203–224. DOI: 10.1007/s11609-010-0128-6.
- Schneider, Siegfried (2011a): Herkunft, soziale. In: Werner Fuchs-Heinritz (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 276.
- Schneider, Siegfried (2011b): Mobilität, soziale. In: Werner Fuchs-Heinritz (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 450.
- Schneijderberg, Christian; Götz, Nicolai (2020): *Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018*. Kassel (INCHER Working Paper, 13).
- Schörmann, Christin (2021): *Trauma und biografische Arbeit. Eine biografieanalytische Studie anhand erzählter Lebensgeschichten komplex traumatisierter Erwachsener*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schrape, Jan-Felix; Siri, Jasmin (2019): *Facebook und andere soziale Medien*. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1053–1064.
- Schröder, Carsten; Bartels, Charlotte; Göbler, Konstantin; Grabka, Markus M.; König, Johannes (2020): *MillionärInnen unter dem Mikroskop: Datenlücke bei sehr hohen Vermögen geschlossen – Konzentration höher als bisher ausgewiesen* (DIW Wochenbericht, 29).
- Schröder, Matthias (2017): *Baustelle BAföG – Entwicklungen und Reformbedarf*. In: Andreas Keller, Sonja Staack, Tschaut und Anna (Hrsg.): *Von Pakt zu Pakt? Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung*. Bielefeld: wbv, S. 105–112.
- Schröder, Rainer (2013): *Der juristische Doktor(-titel)*. In: Marc Fabian Buck und Marcel Kabaum (Hrsg.): *Ideen und Realitäten von Universitäten*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 129–145.
- Schüle, Johann August (1977): *Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Schultz, Dagmar (1991): *Das Geschlecht läuft immer mit. Die Arbeitswelt von Professorinnen und Professoren*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Schultz, Ulrike; Böning, Anja; Peppmeier, Ilka (2018a): *Biographie und Recht*. In: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuidor (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 339–351.
- Schultz, Ulrike; Böning, Anja; Peppmeier, Ilka; Schröder, Silke Andrea (2018b): *De jure und de facto: Professorinnen in der Rechtswissenschaft. Geschlecht und Wissenschaftskarriere im Recht*. Baden-Baden: Nomos.
- Schulze, Gerhard (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Campus.
- Schulze-Fielitz, Helmuth (2013): *Staatsrechtslehre als Mikrokosmos. Bausteine zu einer Soziologie und Theorie der Wissenschaft des Öffentlichen Rechts*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schunke, Maurin Johannes (2020): *Die Gründung der Assistententagung im Kontext ihrer Zeit*. In: Sebastian Brethauer, Christina Henrich, Berit Völzmann, Leonard Wolckenhaar und Sören Zimmermann (Hrsg.): *Wandlungen im Öffentlichen Recht. Festschrift zu 60 Jahren Assistententagung – Junge Tagung Öffentliches Recht*. Baden-Baden: Nomos, S. 21–32.

- Schütte, Wolfgang (1982): Die Einübung des juristischen Denkens. Juristenausbildung als Sozialisationsprozeß. Frankfurt am Main: Campus.
- Schütz, Alfred (1972): Der Fremde. In: Alfred Schütz (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 53–69.
- Schütze, Fritz (1976a): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung. München: Fink, S. 159–260.
- Schütze, Fritz (1976b): Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: Günter Dux und Thomas Luckmann (Hrsg.): Beiträge zur Wissenssoziologie – Beiträge zur Religionssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7–41.
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Universität Bielefeld: Fakultät für Soziologie.
- Schütze, Fritz (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Eberhard Lämmert (Hrsg.): Erzählforschung. Ein Symposium. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 568–590.
- Schütze, Fritz (1983a): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13 (3), S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1983b): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger und Manfred Stosberg (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. 2. Aufl. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–129.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Martin Kohli und Robert Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe lernen können. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–237.
- Schütze, Fritz (2008): Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews – Part two. In: *European Studies on Inequalities and Social Cohesion* (3/4), S. 5–77.
- Schütze, Fritz (2016a): Biographieforschung und narratives Interview. In: Fritz Schütze: Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 55–73.
- Schütze, Fritz (2016b): Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews. In: Fritz Schütze: Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Schütze, Fritz (2016c): Eine sehr persönlich generalisierte sich auf qualitative Sozialforschung. In: Fritz Schütze: Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 21–53.
- Seeck, Francis; Theißl, Brigitte (2020): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast Verlag.
- Shavit, Yossi; Arum, Richard; Gamoran, Adam (2010): Stratification in Higher Education. A Comparative Study. Stanford: Stanford University Press.
- Siebers, Winfried (1999): Bildung auf Reisen. Bemerkungen zur Peregrinatio academica, Gelehrten- und Gebildetenreise. In: Michael Maurer (Hrsg.): Neue Impulse der Reiseforschung. Berlin: Akademie Verlag, S. 177–188.
- Silverman, David (2017): How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. In: *Qualitative Research* 17 (2), S. 144–158. DOI: 10.1177/1468794116668231.
- Simmel, Georg (2013): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. 7. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.

- Slupina, Manuel; Dähler, Susanne; Klingholz, Reiner; Reibstein, Lena; Amberger, Julia; Sixtus, Frederik; Grunwald, Jennifer (2019): Die demografische Lage der Nation. Wie zukunftsfähig Deutschlands Regionen sind. Berlin: Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Smitten, Susanne in der; Sembritzki, Thorben; Thiele, Lisa; Kuhns, Johannes; Sanou, Amadou; Valero-Sanchez, Marco (2017): Bewerberlage bei Fachhochschulprofessuren (BeFHPro). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Soremksi, Regina (2019): Bildung – Institution – Lebenswelt. Eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Spangenberg, Heike; Quast, Heiko; Franke, Barbara (2017): Studium, Ausbildung oder beides? Qualifizierungswege von Studienberechtigten. In: *Die Deutsche Schule* 109 (4), S. 334–352.
- Specht, Jule; Hof, Christian; Tjus, Julia; Pernice, Wolfram; Endesfelder, Ulrike (2017): Departments statt Lehrstühle. Moderne Personalstruktur für eine zukunftsfähige Wissenschaft. Berlin: Die Junge Akademie.
- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Spiegler, Thomas; Bednarek, Antje (2013): First-generation students: what we ask, what we know and what it means: an international review of the state of research. In: *International Studies in Sociology of Education* 23 (4), S. 318–337. DOI: 10.1080/09620214.2013.815441.
- Spoerhase, Carlos (2017): Politik der Form. Auto-soziobiografie als Gesellschaftsanalyse. In: *Merkur* 71 (818), S. 27–37.
- Spreng, Norman M.; Dietrich, Stefan (2006): Studien- und Karriere-Ratgeber für Juristen. Studium, Referendariat, Beruf. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Staneva, Mila (2017): Studentische Erwerbstätigkeit: Elternhaus spielt bei Wahl des Studentjobs eine Rolle. In: *DIW Wochenbericht* (41), S. 914–924.
- Staneva, Mila (2020): Employment alongside Bachelor's Studies in Germany. Implications for Education Outcomes, the School-to-Work Transition, and Equity. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt (2018a): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2017. Wiesbaden (Fachserie 11, Reihe 4.4).
- Statistisches Bundesamt (2018b): Bildungsstand der Bevölkerung. Ergebnisse des Mikrozensus 2017. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2020): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2019. Wiesbaden (Fachserie 11, Reihe 4.4).
- Statistisches Bundesamt (2021a): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2020. Wiesbaden (Fachserie 11, Reihe 3).
- Statistisches Bundesamt (2021b): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2020. Wiesbaden (Fachserie 11, Reihe 4.4).
- Statistisches Bundesamt (2021c): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2020/2021. Wiesbaden (Fachserie 11, Reihe 4.1).
- Statistisches Bundesamt (2022): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2021/2022. Wiesbaden (Fachserie 11, Reihe 4.1).
- Steinbach, Anja; Kuhnt, Anne-Kristin; Knüll, Markus; Universität Duisburg-Essen (2015): Kern-, Ein-eltern- und Stieffamilien in Europa. Universität Duisburg-Essen. Duisburg (Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung, 2).
- Stenger, Horst (1998): Soziale und kulturelle Fremdheit. Zur Differenzierung von Fremdheitserfahrungen am Beispiel ostdeutscher Wissenschaftler. In: *Zeitschrift für Soziologie* 27 (1), S. 18–38.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (2010): Der Fremde. Studien zu Soziologie und Sozialgeschichte. Berlin: Suhrkamp.
- Stocké, Volker (2010): Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidungen zur Erklärung von Bildungsungleichheiten. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 73–94.
- Stockhausen, Maximilian (2017): Wie der Vater, so der Sohn? Zur intergenerationalen Einkommensmobilität in Deutschland. In: *Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung* 44 (4), S. 57–74.

- Straub, Jürgen (2010): Erzähltheorie/Narration. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 136–150.
- Strauss, Anselm (1984): Qualitative Analysis in Social Research: Grounded Theory Methodology. Part Two: Grounded Theory Style of Qualitative Analysis: Fernuniversität Hagen.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1994): Grounded Theory Methodology. An Overview. In: Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: SAGE.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm L. (1974): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm L. (1987): Qualitative Analysis for Social Scientists. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm L. (2004): Analysis through Microscopic Examination. In: *Sozialer Sinn* (2), S. 169–176.
- Strauss, Murray A. (1962): Deferred Gratification, Social Class, and the Achievement Syndrome. In: *American Sociological Review* 27 (3), S. 326–335.
- Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Studienstiftung des deutschen Volkes (2016): Die Promotionsförderung der Studienstiftung. Absolventenstudie zu den Abschlussjahrgängen 2003 bis 2012. Bonn.
- Sullivan, Alice (2006): Students as rational decision-makers: the question of beliefs and attitudes. In: *London Review of Education* 4 (3), S. 271–290. DOI: 10.1080/14748460601043965.
- Sullivan, Harry Stack (1940): Conceptions of Modern Psychiatry. In: *Psychiatry* 3 (1), S. 1–117. DOI: 10.1080/00332747.1940.11022272.
- Suls, Jerry; Martin, René; Wheeler, Ladd (2002): Social Comparison: Why, With Whom, and With What Effect? In: *Current Directions in Psychological Science* 11 (5), S. 159–163. DOI: 10.1111/1467-8721.00191.
- Tarrow, Sidney (1991): Kollektives Handeln und politische Gelegenheitsstruktur in Mobilisierungswellen. Theoretische Perspektiven. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 43 (4), S. 647–670.
- Teichler, Ulrich (1985): Zum Wandel von Bildung und Ausbildung in den 70er und 80er Jahren. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 18 (2), S. 167–176.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2014): Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In: Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 139–171.
- Tepecik, Ebru (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhart, Ewald (2008): Die Lehrerbildung. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 745–772.
- Terhart, Ewald (2019): Teacher Education in Germany. In: George W. Noblit (Hrsg.): Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press.
- Tesch, Jakob (2015): Promovieren in der Rechtswissenschaft – Bedingungen und Strukturen im Vergleich zu anderen Disziplinen. In: Judith Brockmann, Arne Pilniok, Hans-Heinrich Trute und Eike Westermann (Hrsg.): Promovieren in der Rechtswissenschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 41–58.
- Theling, Gabriele (1986): „Vielleicht wär’ ich als Verkäuferin glücklicher geworden“. Arbeitertöchter und Hochschule. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Thimm, Caja; Nehls, Patrick (2019): Digitale Methoden im Überblick. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 973–990.

- Thränhardt, Dietrich (1975): Hochschulzugang für Berufstätige ohne Abitur. In: *Demokratische Erziehung* 1 (6), S. 13–15.
- Tinto, Vincent (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: *Review of Educational Research* 45 (1), S. 89–125. DOI: 10.3102/00346543045001089.
- Tobisch, Anita; Dresel, Markus (2017): Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. In: *Social Psychology of Education* 20 (4), S. 731–752. DOI: 10.1007/s11218-017-9392-z.
- Tobisch, Anita; Dresel, Markus (2020): Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten? In: Sabine Glock und Hannah Kleen (Hrsg.): *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–158.
- Trautwein, Ulrich; Neumann, Marko (2008): Das Gymnasium. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 467–501.
- Trennt, Fabian; Euler, Thorsten (2019): Monetäre Erträge einer Promotion. Lohnunterschiede zwischen Promovierten und Nichtpromovierten in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 71 (2), S. 275–308. DOI: 10.1007/s11577-019-00619-5.
- Truschkat, Inga (2002): „Meine Eltern sind beide keine Akademiker.“ Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsfaktor sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung. Göttingen.
- Turner, George (2001): Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Berlin: Duncker & Humblot.
- Turner, George (2018): Hochschulreformen. Eine unendliche Geschichte seit den 1950er Jahren. Berlin: Duncker & Humblot.
- Urbatsch, Katja (2011): Ausgebremst. Warum das Recht auf Bildung nicht für alle gilt. München: Heyne.
- van de Loo, Janwillem; Stehmeier, Marinus (2013): Wieso, weshalb, warum – bleibt Jura dumm? Perspektiven eines Leitbildes. In: *Kritische Justiz* (4), S. 383–395.
- van Galen, Jane; Dempsey, O. (Hrsg.) (2009): *Trajectories. The Social and Educational Mobility of Education Scholars From Poor and Working Class Backgrounds*. Rotterdam: Sense.
- van Heek, Frederik (1951): Sozialer Auf- und Abstieg während des Hochkapitalismus. In: *Soziale Welt* 2 (3), S. 255–268.
- Vance, James David (2016): *Hillbilly elegy. A memoir of a family and culture in crisis*. London: William Collins.
- Vaskovics, Laszlo A. (2020): Soziale Elternschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (2), S. 269–293. DOI: 10.1007/s11618-020-00938-w.
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar (2015): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vogel, Ulrike (Hrsg.) (2006): *Wege in die Soziologie und die Frauen- und Geschlechterforschung. Autobiographische Notizen der ersten Generation von Professorinnen an der Universität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vofkuhle, Andreas (2005): Sachverständige Beratung des Staates. In: Josef Isensee und Paul Kirchhof (Hrsg.): *Handbuch des Staatsrechts [der Bundesrepublik Deutschland]*. 3. Aufl. Heidelberg: Müller, S. 425–475.
- Wacker, Albrecht; Fend, Helmut; Bohl, Thorsten; Rehm, Markus; Engel, Joachim; Rohlf, Carsten (2020): Die Einheit der Bildungswissenschaften und die Vielfalt ihrer Disziplinen und Forschungsfelder. *HeiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, S. 11–43. DOI: 10.17885/heiup.heied.2020.6.24221.
- Wacquant, Loïc (2016): A Concise Genealogy and Anatomy of Habitus. In: *The Sociological Review* 64 (1), S. 64–72. DOI: 10.1111/1467-954 X.12356.
- Wakeling, Paul (2010): Is there such a thing as a working-class academic? In: Yvette Taylor (Hrsg.): *Classed intersections. Spaces, Selves, Knowledges*. Farnham: Ashgate, S. 36–52.

- Wakeling, Paul; Boliver, Vikki (2017): Social mobility and Higher Education. In: Jung Cheol Shin und Pedro Nuno Teixeira (Hrsg.): *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Continuously updated ed. Amsterdam: Springer Netherlands, S. 1–6.
- Warnock, Deborah M. (2016): Paradise Lost? Patterns and Precarity in Working-Class Academic Narratives. In: *Journal of Working-Class Studies* 1 (1), S. 28–44.
- Waterfield, Bea; Beagan, Brenda L.; Mohamed, Tameera (2019): „You Always Remain Slightly an Outsider“: Workplace Experiences of Academics from Working-Class or Impoverished Backgrounds. In: *Canadian review of sociology = Revue canadienne de sociologie* 56 (3), S. 368–388. DOI: 10.1111/cars.12257.
- Watermann, Rainer; Daniel, Annabell; Maaz, Kai (2014): Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (2), S. 233–261. DOI: 10.1007/s11618-013-0470-5.
- Weber, Max (2002a): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Max Weber (Hrsg.): *Schriften 1894–1922*. Stuttgart: Kröner, S. 77–149.
- Weber, Max (2002b): Wissenschaft als Beruf. In: Max Weber (Hrsg.): *Schriften 1894–1922*. Stuttgart: Kröner, S. 474–511.
- Wege, Sophia (2017): Kognitive Aspekte des Erzählens. In: Matías Martínez (Hrsg.): *Erzählen*. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 346–354.
- Wehler, Hans-Ulrich (2001): Deutsches Bürgertum nach 1945: Exitus oder Phönix aus der Asche? In: *Geschichte und Gesellschaft* 27 (4), S. 617–634.
- Wehler, Hans-Ulrich (2008): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949*. München: Beck.
- Weichbrodt, Michael (2014): Ein Leben lang mobil? Langfristige Schüleraustauschprogramme und die spätere Mobilität der Teilnehmer als Element gesellschaftlicher Transnationalisierung. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Weis, Mirjam; Müller, Katharina; Mang, Julia; Heine, Jörg-Henrik; Mahler, Nicole; Reiss, Kristina (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller (Hrsg.): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann, S. 129–162.
- Weiß, Anja (2017): *Soziologie globaler Ungleichheiten*. Berlin: Suhrkamp.
- Weiss, Felix; Schindler, Steffen; Gerth, Maria (2015): Hochschulrankings als Kriterium für neue soziale Ungleichheit im tertiären Bildungssystem? In: *Zeitschrift für Soziologie* 44 (5), S. 366–382. DOI: 10.1515/zfsoz-2015-0505.
- Wenz, Sebastian E.; Hoernig, Kerstin (2020): Ethnic and social class discrimination in education: Experimental evidence from Germany. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 65. DOI: 10.1016/j.rssm.2019.100461.
- Werron, Tobias (2010): Versteckte Netze. Netzwerke im Licht der Unterscheidung öffentlich/geheim. In: Michael Bommes und Veronika Tacke (Hrsg.): *Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 213–240.
- Weyrauch, Walter O. (1970): *Zum Gesellschaftsbild des Juristen. Eine vergleichende Studie über die subjektiven Faktoren im Recht*. Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Wieser, Clemens (2015): Verschiedene Fokussierungen, gemeinsame Möglichkeiten. Perspektiven der komplementären Nutzung von Strategien der Grounded Theory Methodology und der Objektiven Hermeneutik. In: *Sozialer Sinn* 16 (2), S. 199–221.
- Wilkinson, Richard G.; Pickett, Kate (2010): *The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone*. London: Penguin.
- Wimbauer, Christine; Motakef, Mona (2017): Das Paarinterview in der soziologischen Paarforschung. *Method(olog)ische und forschungspraktische Überlegungen* 18 (2). DOI: 10.17169/fqs-18.2.2671.
- Wischmeyer, Johannes (2010): Akademischer Habitus und Sozialprofil der protestantischen Universitätstheologen im Nachmärz (1850–1879). In: Eberhard Demm und Jaroslaw Suchoples (Hrsg.): *Akademische Lebenswelten. Habitus und Sozialprofil von Gelehrten im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 33–68.
- Wissenschaftsrat (2012): *Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen*. Hamburg. Online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2558-12.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt geprüft am 02.11.2022.

- Wittpoh, Jürgen (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Wohlrab-Sahr, Monika (2000): Biographieforschung jenseits des Konstruktivismus? In: Ulrich Beck und André Kieserling (Hrsg.): Ortsbestimmungen der Soziologie. Wie die kommende Generation Gesellschaftswissenschaften betreiben will. Baden-Baden: Nomos, S. 151–162.
- Wohlrab-Sahr, Monika (2002): Prozessstrukturen, Lebenskonstruktionen, biographische Diskurse. Positionen im Feld soziologischer Biographieforschung und mögliche Anschlüsse nach außen. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 15 (1), S. 3–23.
- Wohlrab-Sahr, Monika (2015): Überlegungen zum methodisch gestützten Stabhochsprung in der Kultursoziologie. In: *Sociologia Internationalis* 53 (1), S. 1–19.
- Wolff, Stephan (2015): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 334–349.
- Wolin, Steven J.; Wolin, Sybil (1993): *The resilient self. How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard Books.
- Wolter, Andrä (1994): Hochschulzugang im Umbruch. Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Hans-Dietrich Raapke zum 65. Geburtstag. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Wotzka, Hans-Peter (1985): Studienortwechsel – kein Thema für Anfänger? In: *Archäologische Informationen* 8 (2), S. 182–185.
- Wrase, Michael (2006): Rechtssoziologie und Law and Society – Die deutsche Rechtssoziologie zwischen Krise und Aufbruch. In: *Zeitschrift für Rechtssoziologie* 27 (2), S. 289–312.
- Wright, Robin Redmon (2010): *Class, Popular Culture, and the Academy. Critical Comments of Scholars from the Working-Class*.
- Wright, Robin Redmon (2012): *Class Dismissed: Exploring the Semiotic Niche of Academicians with Working Class Roots*, S. 382–388.
- Wundrak, Rixta (2019): Biographische Fallrekonstruktionen nach Gabriele Rosenthal. In: Gerhard Jost und Marita Haas (Hrsg.): *Handbuch soziologischer Biographieforschung. Grundlagen für die methodische Praxis*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, S. 145–165.
- Zappe, Heike (2007): Museum für Naturkunde wird Leibniz-Mitglied. In: *HUMBOLDT* 52, 06.12.2007 (3), S. 1.
- Zedler, Peter (2018): *Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung*. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–46.
- Ziege, Eva-Maria (2011): Die Kunst der Unterscheidung. Soziologie der Mode. In: *Leviathan* 39 (1), S. 141–159. DOI: 10.1007/s11578-011-0108-z.
- Zimmer, Lena M. (2018): *Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Zimmer, Lena M. (2022): *Bildungsaufstiege in der Wissenschaft. Zur Nicht-Reproduktion sozialer Ungleichheit beim Übergang von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 50 (5), S. 415–433. DOI: 10.1515/zfsoz-2021-0025.
- Zimmermann, Okka; Konietzka, Dirk (2020): Die Heterogenität familialer Lebensverläufe. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 72 (4), S. 651–680. DOI: 10.1007/s11577-020-00719-7.
- Zimmermann, Thomas (2018): Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (2), S. 339–360. DOI: 10.1007/s11618-017-0781-z.

Anlage

Transkriptionssystem

(4s)	=	Dauer der Pause in Sekunden
Ja:	=	Dehnung
(lachend)	=	Kommentar des Transkribierenden
/	=	Einsetzen des kommentierten Phänomens
fett	=	betont
<i>kursiv</i>	=	leise
viel-	=	Abbruch
()	=	Inhalt der Äußerung ist unverständlich
ja=ja	=	schneller Anschluss
/mhm/	=	Interviewpartner:in während des aktiven Zuhörens
ja [so war]	=	gleichzeitiges Sprechen ab „so“
[nein ich habe]		