

Christina Möller | Ferk Blome |
Julia Reuter (Hrsg.)

Sozialer Aufstieg durch Bildung?

Theoretische Zugänge,
empirische Einsichten

Christina Möller | Ferk Blome | Julia Reuter (Hrsg.)
Sozialer Aufstieg durch Bildung?

Bildungssoziologische Beiträge

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

Herausgeberkollegium:

Angela Graf | Mona Granato | Jana Heinz | Maria Keil |
Martin Neugebauer | Janna Teltemann | Oliver Winkler

Christina Möller | Frerk Blome |
Julia Reuter (Hrsg.)

Sozialer Aufstieg durch Bildung?

Theoretische Zugänge,
empirische Einsichten

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. 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 978-3-7799-8375-0 Print
ISBN 978-3-7799-8376-7 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8377-4 E-Book (ePub)
DOI 10.3262/978-3-7799-8376-7

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Jenny Pötzsch
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985–2104-1001)
Printed in Germany

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

Inhalt

Einleitung

Sozialer Aufstieg durch Bildung? Relevanz, Forschungsüberblick und Problematisierungen <i>Ererk Blome, Christina Möller und Julia Reuter</i>	8
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Kapitel I – Theoretisch-konzeptionelle Zugänge

Jenseits von Struktur und Mobilität Lageveränderungen und Bildungsaufstiege in komplexen Gesellschaften <i>Christoph Weischer</i>	44
Aufstieg in der Postmigrationsgesellschaft – Hürden und Varianzen <i>Nina Bühler und Naika Foroutan</i>	68
Gelegenheitsstrukturen für sozialen Aufstieg im Ost-West-Vergleich <i>Ingrid Miethe</i>	85
Gesteigerte Reflexivität: Wie die Erforschung von Bildungsaufstiegen die Hochschullehre verändern kann <i>Miriam Diederichs, Christian Grabau und Markus Rieger-Ladich</i>	101

Kapitel II – Empirische Einsichten

Der bemerkenswerte Bildungsaufstieg von Studierenden mit Migrationshintergrund: ein Streben nach Statusmaximierung <i>Irena Pietrzyk und Sebastian Neumeyer</i>	122
First Generation-Studierende – psychologische Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten <i>Britta Wittner</i>	144
Affektive Passung in Academia: Förderverhältnisse und ihre Rolle für Bildungsaufstiege <i>Maria Keil und Flora Petrik</i>	166
Anything is Possible? Herkunftseffekte beim Aufstieg – Eine Analyse unterschiedlicher Laufbahnnarrative im US-akademischen Feld <i>Stephanie Beyer</i>	190

Sozialer Aufstieg und Scham Kompensations- und Bewältigungsmuster von Klassenscham am Beispiel von Professor*innen statusniedriger Herkunftsgruppen <i>Christina Möller</i>	212
Fremde Wissenschaft? Zum Fremdheitserleben sozial aufgestiegener Professor*innen <i>Frerk Blome</i>	230
Bildungsaufstieg unter Transformationsprozessen Autobiografische Zeugnisse von Professor*innen aus der ostdeutschen Arbeiter*innenklasse <i>Markus Gamper, Laura Behrmann und Hanna Haag</i>	250
Grausamer Aufstiegsoptimismus Wolfgang Bittners <i>Der Aufsteiger oder Ein Versuch zu leben</i> <i>Fabienne Steeger</i>	269
Verzeichnis der Autor*innen	291
Dank	294

Einleitung

Sozialer Aufstieg durch Bildung?

Relevanz, Forschungsüberblick und Problematisierungen

Frerk Blome, Christina Möller und Julia Reuter

1 Vorbemerkung

Während wir die Einleitung zum vorliegenden Buch verfassen, stirbt der Sozialphilosoph und Soziologe Oskar Negt. In beinahe allen Nachrufen auf den berühmten Sohn der Frankfurter Schule wird auf seine nicht-bürgerliche Herkunft hingewiesen – als Qualitätsausweis für seine „Bodenständigkeit“ im Gegensatz zum „feinen Denkerclub“ (Thomas Schmid in DIE WELT vom 4.2.2024) oder auch Quelle seines „unstillbaren Wissensdurstes“ (Stefan Reinecke in TAZ vom 3.2.2024). Negt selbst hatte sein Aufwachsen ohne Bildungsgüter auf einem Kleinbauernhof als jüngstes von sieben Kindern, seine Fluchterfahrungen und Jugend in Internierungslagern, aber auch seine nachholende Bildung in Studium und Assistenzzeit in Frankfurt, seine Freundschaft zu Adorno und schließlich auch sein Bemühen um die Arbeiterbildung und die demokratische Neuausrichtung einer klassendünkelnden Ordinarieneruniversität zum Gegenstand seiner späteren autobiografisch motivierten Werke gemacht (Negt 2016, 2019). Man könnte Negt als Aufsteiger bezeichnen, dem dank Bildung eine Karriere als Professor und der Eintritt in den Kreis der bekanntesten politischen Intellektuellen Deutschlands gelungen ist; für ihn selbst schien Bildung zeitlebens mehr Mittel zur Emanzipation und weniger der Distinktion zu sein, geschweige denn Synonym seiner Anpassung an die herrschende Klasse. Bis zuletzt betonte Negt, dass Bildung als Gegenbewegung bzw. für eine kapitalismuskritische Haltung gegenüber einer Elitenbildung zu nutzen sei. Als Aufsteiger im oben genannten Sinne verstand er sich strenggenommen wohl nie, sondern eher als jemanden, der Bildung als Lebensform im Sinne einer Erziehung zur Selbstbestimmung und Mündigkeit propagierte. Sozialer Aufstieg durch Bildung? „Jein“, würde Negt vermutlich sagen, zumindest bräuchte es eine Infragestellung von beidem – des gesellschaftlichen Aufstiegs- und Bildungsbegriffs!

Wir nehmen im Folgenden die mittlerweile klassische Losung ‚Aufstieg durch Bildung‘ zum Anlass, dieses Aufstiegsversprechen kritisch zu hinterfragen und die ihm zugrunde liegenden gesellschaftstheoretischen Annahmen und konstitutiven Begrifflichkeiten sowie die methodischen und perspektivischen Ansätze der Bildungsaufstiegsforschung zu reflektieren. Zunächst möchten wir jedoch

auf die Bedeutung und aktuelle Relevanz des Themas ‚Aufstieg durch Bildung‘ hinweisen, aus dem sich u. a. die Idee zu diesem Band entwickelt hat.

2 Zur Aktualität von Aufstiegsnarrativen

Die Figur des ‚Aufsteigers‘ und mit ihr Erzählungen über Klassenunterschiede und -übergänge erfahren gegenwärtig eine Renaissance – insbesondere solche, in denen die Hindernisse sozialer Mobilität im narrativen Modus der Introspektion des Herkunftsmilieus aus Sicht des Bildungsaufsteigers dargestellt werden. Offenbar treffen diese Erzählungen einen Nerv der Zeit. In Gesellschaftsformationen, die durch steigende ökonomische Ungleichheiten (Piketty 2015; Milanović 2020), stabile klassenspezifische Bildungsungleichheiten (exempl. OECD 2023, S. 188), aber auch durch das Erstarken rechtspopulistischer bis rechtsextremer Bewegungen (Frankenberg/Heitmeyer 2022) gekennzeichnet sind, werden diese Aufstiegserzählungen als Seismografen verstanden. Didier Eribon (2016) hat beispielsweise die Reflexion über seinen eigenen Aufstieg aus der Arbeiterklasse in die akademische Intelligenzia explizit mit einer Analyse des Rechtsrucks in der französischen Gesellschaft und besonders in der Arbeiterklasse verbunden. Vermittelt über Klassenübergänger lassen sich „intime Einblicke in die sich vermeintlich verstärkende Kluft zwischen akademischen und nichtakademischen Sozialkulturen“ (Blome 2020, S. 543) gewinnen und damit gesellschaftliche Entwicklungen besser verstehen (ähnlich Spoerhase 2017).

Blickt man in das Feld der Kunst und Kultur, so lassen sich zahlreiche Beispiele anführen – prominent etwa die Werke der französischen Schriftstellerin Annie Ernaux, die 2022 mit dem Literaturnobelpreis ausgezeichnet wurde. Aufgewachsen in bescheidenen Verhältnissen im Norden Frankreichs als Tochter einer Arbeiterfamilie, die später einen kleinen Laden betrieb, setzt sich Ernaux in ihren Büchern mit ihrer eigenen sozialen Herkunft auseinander, mit der Herkunft ihrer Eltern, deren Beziehung untereinander und zu ihr als Tochter, mit den Erlebnissen und Erfahrungen, die sie als Kind und später als Jugendliche im Elternhaus, in der Schule und an der Universität macht. Im Zentrum steht die Frage, welchen Einfluss dies auf ihr Selbstverständnis als Frau, Ehefrau, Mutter sowie Schriftstellerin, ihre eigene Bildungslaufbahn und ihren Platz in der Gesellschaft nimmt. Dies alles geschieht in einem literarischen Format, das als *Autosozio*biografie bezeichnet werden kann (Blome/Lammers/Seidel 2022), eine Mischung aus autobiografischer Erinnerung und soziologischer Analyse, die intertextuelle und namentliche Bezüge auf Soziologien aufweisen, etwa auf die soziale Reproduktionstheorie Pierre Bourdieus.

Auch hierzulande haben sich *autosozio*biografische Herkunfts- und Aufstiegserzählungen zu einem populären literarischen Genre entwickelt, das zunehmend mit Geschichten postmigrantischer Lebenswege verflochten wird. Sie zwingen

den/die Leser*in, soziale Aufstiege nicht nur im Kontext von Familie und Bildung zu betrachten, sondern mit globalgesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen in Verbindung zu bringen. Man denke hier etwa an Ilija Matuskos Debüt „Verdunstung in der Randzone“ (2023), in dem er von Klassismuserfahrungen in Kindheit und Jugend als Sohn einer deutschen Mutter und eines kroatischen Vaters erzählt, die ein bescheidenes Leben in Bayern führen, das aus harter Arbeit in der Gastronomie besteht. Die Eltern, die im Wirtshaus rund um die Uhr arbeiten, kennen keinen Ruhetag. Familienleben, Freizeit, Gesundheit – alles wird der Arbeit untergeordnet. Und dennoch stehen die Eltern angesichts sinkender Gästezahlen, des Fachkräftemangels, gestiegener Warenpreise und Mitbewerber*innen, die mit neuen Konzepten der ansässigen Gastronomie Konkurrenz machen, mehrfach vor dem Aus. Leistung und harte Arbeit, so wird hier mehr als deutlich, führen nicht automatisch zum sozialen Aufstieg. Matusko, der das Abitur abgelegt und Soziologie studiert hat, entkommt durch seine Hochschulausbildung dem „Pommegeruch“ seiner Herkunft, doch die Suche nach einer neuen Heimat gestaltet sich aufgrund der vielen kulturellen Barrieren und der späteren Remigration des Vaters schwierig. Das Buch besticht durch das Gespür des Autors für die feinen Klassenunterschiede, die sich hinter Details wie der Vorliebe der Eltern für bestimmte Einrichtungsgegenstände, Automarken oder sportliche Hobbys verbergen und die wie Essensgerüche dem Einzelnen anhaften. Sozialer Aufstieg, so zeigt uns die Collage an beiläufigen Unterscheidungen, die einen Unterschied machen, bedeutet mehr als ‚nur‘ den Erwerb von Bildungstiteln. Er bedeutet für Matusko auch die Möglichkeit, in Distanz zum vertrauten Herkunftsmilieu gehen zu können und sich ihm gleichzeitig neu zu nähern.

Das Thema Klassenunterschiede erfährt auch in internationalen Filmen eine neue Aufmerksamkeit, etwa im preisgekrönten südkoreanischen Film „Parasite“ aus dem Jahr 2019 oder im umstrittenen Drama „Saltburn“ von 2023, in dessen Zentrum die Freundschaft der Studenten Oliver und Felix steht. Obwohl beide junge Männer an der renommierten Oxford-Universität studieren, trennen sie Welten. Während Oliver als Stipendiat einer unauffälligen Mittelschichtsfamilie zunächst ein Außenseiterdasein fristet, ist Felix, ein Sprössling aus einer Adelsfamilie, eine umschwärmte Figur – auch für Oliver. Mit List gewinnt Oliver das Vertrauen von Felix und verbringt als Gast die Weihnachtsferien in Saltburn, dem herrschaftlichen Wohnsitz von Felix' Familie. Dort taucht er in den Kosmos der Upper-Class und ein Leben im Überfluss ein, das sich zwischen Ölgemälden im Schlafgemach und Dienstpersonal am Frühstückstisch abspielt. Die Freundschaft der beiden jungen Männer hält dem verhängnisvollen Spiel aus Anziehung, Anerkennung und Neid auf Dauer nicht stand; es kommt zur Katastrophe, als Felix Olivers Täuschungsmanöver und übersteigerte Ansprüche an Zuwendung nicht mehr erträgt. Der einstige Gast wird zum unbequemen Eindringling, der wiederum mit Gewalt auf die ihm entgegenschlagende Ablehnung reagiert und alle Bewohner*innen von Saltburn umbringt.

Der Film funktioniert als Überzeichnung einer Klassengesellschaft, in der sowohl die vom Überfluss gelangweilte Elite als auch der im zwanghaften Bedürfnis nach Anerkennung gefangene Aufsteiger moralisch zweifelhafte Figuren sind. Die Vision des sozialen Aufstiegs, so scheinen uns Filme wie *Saltburn*, aber auch der preisgekrönte „Parasite“ zu erzählen, ist zwar weiterhin wirksam, seine meritokratische Legitimation wird aber nahezu pervertiert: Er ist nur noch durch Hinterlist und Täuschungstalent, ja sogar Mord und Totschlag, und nicht durch ‚ehrliche‘ Arbeitsleistung oder Formalbildung möglich.

Die Renaissance der Aufstiegsfigur im Feld der Kunst und der Literatur steht in wechselseitigem Verhältnis zur wissenschaftlichen Debatte. Die exemplarisch genannten Autor*innen haben ein Hochschulstudium absolviert (und teils noch höhere Bildungsetagen erklommen wie Eribon, auf den wir später noch eingehen) und beziehen sich teils explizit auf sozialwissenschaftliche Erkenntnisse. Zugleich ist die Figur des Aufsteigers allen voran in der Literaturwissenschaft präsent, die nicht erst seit der Auszeichnung von Ernaux das Sujet des Aufstiegs und mit ihm die Klassenfrage wiederentdeckt hat (Graf 2020). Neben gattungspoetologischen bzw. Genrefragen an das autosozio biografische Format geht es auch um Variationen des Aufstiegsthemas, die für verschiedene Diskriminierungserfahrungen sensibilisieren, die nicht ausschließlich aus der eigenen Klassenherkunft abgeleitet werden, wie etwa Geschlecht oder Migration.¹

Viele der Herkunfts- und Aufstiegserzählungen werden soziologisch untersucht und stellenweise sogar selbst als Soziologie bezeichnet (Amlinger 2022). Diese Erzählungen werden als Beschreibungs- und Analyseinstrumente von gesellschaftlicher Wirklichkeit verstanden, weil sie typische soziologische Themen behandeln und/oder soziologische Konzepte und Methoden integrieren. Bezeichnend hierfür ist das literarische Selbstzeugnis des aus der Arbeiterklasse stammenden Soziologieprofessors Didier Eribon. Seine „Rückkehr nach Reims“ (2016) hat innerhalb der Soziologie eine breite Debatte um den Stellenwert der Klassenfrage, aber auch um die Funktionsweise von Sozialfiguren wie dem Arbeiterkind oder Aufsteiger für die Verdichtung und Plausibilisierung soziologischer Perspektiven oder die – auch literarisch-ästhetische – Machart von soziologischen Theorien ausgelöst. Zugleich ist es Inspiration für Publikationen, etwa unsere eigene über soziale Aufstiege in der Wissenschaft (Reuter et al. 2020), und Modell für autobiografische Herkunfts- und Aufstiegserzählungen von Wissenschaftler*innen aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus, die immer auch über Klassismuserfahrungen berichten (exempl. Toprak 2017; Neumann 2018; Altieri/Hüttner 2020; Notz 2021; Olbrich 2019; Prott 2018).

1 Hierfür lassen sich zahlreiche Beispiele von Autor*innen anführen, die mit Literaturpreisen bedacht und Gegenstand von literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen sind, etwa Deniz Ohde, Daniela Dröcher, Anke Stelling, Christian Baron und Paul Bokowski.

Das Buch „Rückkehr nach Reims“ ist aber auch deshalb so zentral, weil es zur erneuten Lektüre wichtiger Texte einlädt. Zum Beispiel Pierre Bourdieus Büchlein „Ein soziologischer Selbstversuch“ (2002) oder auch die Gründungstexte der britischen Cultural Studies, namentlich Richard Hoggarts „The Uses of Literacy“ (1957), in dem es um die Verteidigung der englischen Arbeiterkultur geht, insbesondere auch um die besondere Ästhetik und damit den kulturellen Eigenwert der Arbeiterliteratur. Hoggart, selbst Aufsteiger, beschreibt in einem Kapitel unter Verweisen auf literarische Figuren des Buches das Schicksal des sogenannten Scholarship Boy, eines männlichen Jugendlichen aus der Arbeiterklasse, der durch seinen akademischen Erfolg einen sozialen Aufstieg erfährt. Der Scholarship Boy entfernt sich dank der erbrachten akademischen Meriten von der eigenen Herkunftsklasse, kann sich aber nicht in der neuen Klasse verankern und erscheint damit ortlos bzw. gespalten.

3 Genese und Ausdifferenzierung der deutschsprachigen Bildungsaufstiegsforschung

Für die deutschsprachige Ungleichheits- und Aufstiegsforschung ist die von Hoggart skizzierte ambivalente Sozialfigur des Aufsteigers ein wichtiger Bezugspunkt. Sie inspirierte Ralf Dahrendorfs Untersuchung über „Arbeiterkinder an der Universität“ (1965a), welche als zentrale Referenz für eine sich in den Folgejahren entwickelnde bildungssoziologische Ungleichheitsforschung gilt und die sich in unterschiedlicher Intensität u. a. den besonderen Konfliktlagen der Aufsteiger*innen widmet. In dieser ersten Phase stehen neben Hochschulbeteiligungquoten von Studierenden aus dem Arbeitermilieu vor allem quantitative Studien zum Zusammenhang der elterlichen Bildungsaspirationen und des Schulwahlverhaltens bzw. von Aufstiegswegen der Kinder im Fokus (Grimm 1966; Pettinger 1970). Explizite qualitative Studien zu bildungsbezogener Aufwärtsmobilität und damit auch empirische Zugänge zur subjektiven Sichtweise der Betroffenen sind die Ausnahme. Bildungsaufstiege werden eher am Rande einer vorwiegend als quantitative Sozialstrukturanalyse betriebenen Mobilitätsforschung (Möller 2021) mitverhandelt, deren Schwerpunkt auf der Frage liegt, wie das Bildungssystem soziale Ungleichheiten reproduziert und damit soziale Mobilität bestimmter Bevölkerungsgruppen verhindert.

Eine systematische Bildungsaufstiegsforschung, die auch die mit dem Bildungsaufstieg einhergehenden Identitätskrisen, Herausforderungen, Belastungen und emanzipatorischen Prozesse zum Thema macht, entwickelt sich im deutschsprachigen Kontext aber erst recht spät (Haeblerlin/Niklaus 1978; Ortman 1972; Lewin 1986; Walter 1986; Bargel/Höpfinger 1986). Wichtige Impulse kamen dabei aus interdisziplinären Diskussionszusammenhängen. So wurde in den 1980er und 1990er Jahren in Anlehnung wie Absetzung zu der von Peisert (1967)

als Symbol der Debatte um Bildungsbenachteiligung skizzierten Figur des *katholischen Arbeitermädchens vom Lande* der Bildungsaufstieg der *Arbeiter-töchter* systematisch zum Gegenstand gemacht. Viele der in der qualitativen Sozialforschung verorteten Arbeiten verfolgen einen sehr offenen Ansatz und konzentrieren sich auf biografische Verarbeitungsprozesse sowie subjektive Wahrnehmungsschemata und Deutungsweisen im Zusammenhang mit dem Aufstieg. Zudem wird nun nicht nur das ‚ungerechte Bildungssystem‘ problematisiert, sondern auch die mit den Haltungen, Mentalitäten und Erwartungen des Herkunftsmilieus einhergehenden Habitusdifferenzen und Passungsschwierigkeiten (u. a. Borkowski 1997; Bublitz 1980; Rohleder 1997; Schlüter 1993; Theling 1986). Die Ressourcen für den Bildungsaufstieg werden dabei nur vereinzelt in den Blick genommen (Brendel 1998; Haas 1999).

Eine weitere Phase, die spätestens mit der Jahrtausendwende eingeläutet wurde, ist durch das zunehmende Interesse an Bildungsprozessen in der Einwanderungsgesellschaft gekennzeichnet. Vor allem an der Schnittstelle zur Migrationsforschung erscheinen Studien, die Bildungsaufstiege nun nicht nur entlang von Geschlechtsdifferenzen, sondern auch Benachteiligungsstrukturen aufgrund von Migrationsgeschichten intersektional betrachten (Scherr 2014). Exemplarisch zu nennen ist etwa die Studie von Hummrich (2002), in welcher der Bildungsaufstieg weiblicher Studierender mit Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der Aspekte Ethnizität, Klasse und Geschlecht untersucht wird. Daneben erscheinen Arbeiten, die sich mit Lebensläufen von Bildungsaufsteiger*innen unterschiedlicher kultureller Herkunftsgruppen sowohl im Vergleich als auch im Kontrast zu ‚einheimischen‘ Bildungsaufsteiger*innen beschäftigen (exempl. Raiser 2007; El-Mafaalani 2012) oder aber zwischen jungen Männern und Frauen aus Migrant*innenmilieus unterscheiden (King 2006).

Auffallend ist zudem, dass entgegen der einflussreichen Wahrnehmung von Migrant*innen als Bildungsverlierer*innen und in Kritik ethnisierender Stereotype (Scherr 2014, S. 298) Migrationserfahrungen auch unter *Ressourcengesichtspunkten* thematisiert werden: Im Sinne eines spezifischen kulturellen Kapitals, das bspw. bestimmte Formen familiärer Unterstützung (Niehaus 2008), eines ethnischen Ethos und Selbstaktivierung (Pott 2002) oder eine besonders ambitionierte, höhere Bildungsaspiration (Asthleithner/Vogl/Parzer 2021), einer bestimmten familiären Aufstiegsorientierung (Tepecik 2011) oder psychologischen Resilienz (Kamis 2017) in Bildungsprozessen annehmen kann. Letzteres erwägen auch Mansel und Spaiser (2010), wenn sie in der Diskriminierung jugendlicher Migrant*innen durch Lehrpersonen nicht nur eine Behinderung (bspw. zusätzliche Lernblockade), sondern auch einen Ansporn für Bildungserfolg erkennen.

In den 2010er-Jahren wird eine stärkere *Theoretisierung* der Aufstiegsforschung deutlich. Während der Ansatz der „institutionellen Diskriminierung“ (Hasse/Schmidt 2022) insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung im Zusammenhang mit fehlenden Bildungserfolgen von Migrant*innen

rezipiert wird, finden sich in den jüngeren Arbeiten zu weiten und generationenübergreifenden Bildungsaufstiegen Referenzen auf Bourdieus kapital- und habitustheoretische Überlegungen. Exemplarisch sei hier auf Carnicers (2017) intergenerationale Studie zur Entstehung, Transmission und Umsetzung von Bildungsaspirationen hingewiesen sowie auf El-Mafaalanis (2012, 2014) Arbeiten zu Extremaufsteiger*innen. Beiden geht es in ihren längsschnittlichen Perspektiven² darum, zu zeigen, dass Bildungsaufstiege langwierige Prozesse sind und in der Regel auch einen Wandel des Habitus bedeuten. Damit bieten sie auch eine erweiterte Rezeption des Habituskonzeptes an, weil sie es nicht nur für die Erklärung der Reproduktion sozialer Ungleichheit, sondern auch für die Überwindung bzw. Transformation der Herkunftsbedingungen heranziehen. Diese auch als „Habitustransformation“ (El-Mafaalani 2012; Kamis 2017) bezeichnete Nebenfolge von Aufstiegen offenbart zudem eine zusätzliche, über die Bewältigung schulischer Anforderungen hinausgehende Leistung von Bildungsaufsteiger*innen aus migrantischen Milieus: die soziale wie emotionale Bewältigung soziokultureller Distanzierungsprozesse gegenüber dem Herkunftsmilieu (Scherr 2014, S. 299) und Transformationen des bislang geltenden Selbstverständnisses. So ist die Loslösung vom alten, nicht-akademischen und die Aneignung des neuen, akademischen Milieus, auch als Bezugsgruppenwechsel bezeichnet (Grendel 2012), mit erheblichen Akkulturationsleistungen für die Aufstiegsorientierten verbunden (Lange-Vester 2016). Nicht selten werden Bildungsaufsteiger*innen selbst noch in späteren Bildungsphasen von persönlichen Verlusterfahrungen und Versagensängsten begleitet, von Scham (vgl. Möller in diesem Band), Selbstzweifeln, Unzulänglichkeits- oder Fremdheitsgefühlen (vgl. Blome in diesem Band), zum Teil ist auch vom sogenannten Impostor-Syndrom (Addison/Breeze/Taylor 2022) die Rede. Auch diese affektorientierten wie psychologischen Begleiterscheinungen von Bildungsaufstiegen in späteren Bildungs- und Karrierephasen – jenseits des Studiums und der Berufsausbildung – sind nun Gegenstand der Forschung, die sich zunehmend auch mit Klassismuserfahrungen von Wissenschaftler*innen beschäftigt (Blome 2023; Reuter et al. 2020; Altieri/Hüttner 2020).³

Neben der zunehmenden Theoretisierung lässt sich auch eine stärkere *Differenzierung* der Aufstiegsforschung beobachten. So spricht Lange-Vester (2016) von verschiedenen Mentalitäten benachteiligter Milieus und antizipiert entsprechend unterschiedliche Konfliktgrade und Bewältigungsstrategien. Zentral ist

2 Zumindest gerät mit der Entscheidung für erwachsene, beruflich etablierte Bildungsaufsteiger*innen eine größere Bildungsspanne mit zahlreichen biografischen Übergängen in den Blick.

3 Internationale Studien verweisen ebenso auf kurz- und langfristige Gesundheitskosten beim sozialen Aufstieg, die durch unterschiedliche psychologische und weitere Stressfaktoren entstehen können (Chen/Brody/Miller 2022).

eine solche Differenzierung auch für die Studie von Spiegler (2015)⁴, der anhand biografischer Interviews mit „Studienpionieren“ eine Aufsteiger*innentypologie entlang des Ausmaßes der zu Beginn der Bildungsbiografie ausgeprägten Ressourcen wie auch konkreten Realisierung von Aufstiegsbedingungen während des biografischen Verlaufs (ebd., S. 93) entwickelt.⁵ Er verdeutlicht, dass es nicht *den einen* Bildungsaufstieg gibt – auch wenn es angesichts des im Vergleich zu anderen Peers vermeintlich homogenen Samples, Stipendiat*innen der Studienstiftung des deutschen Volkes, nach außen hin so erscheint. Dennoch bestätigt Spieglers Sampling, dass auch Bildungsaufsteiger*innen Chancen haben, durch ein Stipendium gefördert zu werden, wenngleich Begabtenförderungswerke eher kritisch bewertet werden, da sie mit ihrer Idee der Bestenauslese und Begabungsideologie die Reproduktion von Bildungsungleichheiten begünstigen (können) (Böker 2021).

Schließlich nehmen Arbeiten immer häufiger auch eine *gesellschaftspolitische bzw. sozialraumsensible Perspektive* ein, etwa indem sie über Rahmenbedingungen und Gelegenheitsstrukturen für Bildungsaufstiege in der jeweiligen Generation, wie das politische Klima (Böning/Blome/Möller 2021), die föderale Bildungslandschaft und Schulstruktur sowie historische Konstellationen im Ost-West-Vergleich (Miethe et al. 2015), nachdenken. Damit verweisen sie auf den Zusammenhang von individuellem Bildungsverhalten und gesellschaftlichen Strukturen bzw. auf die Verknüpfung von Mikro-, Meso- und Makroebene. Insbesondere intergenerationale Studien lenken den Blick weg vom Einzelnen hin zu biografischen Gesamtzusammenhängen (Soremski 2019) und berühren damit auch Aspekte wie Nachhaltigkeit und/oder soziale Vererbung von Bildungserfolg (Fuchs/Sixt 2007).

4 Vergleiche werden aber nicht nur innerhalb der Aufsteiger*innen, sondern auch zwischen Bildungsaufsteiger*innen und -aussteiger*innen gezogen. In der Studie von Gerhartz-Reiter (2017) allerdings bereits zu einem früheren Zeitpunkt der Bildungsbiografie, nämlich im Rahmen des (Haupt-)Schulabschlusses.

5 Aus der Synthese einzelner Ressourcen bilden sich Spiegler zufolge drei Aufstiegsbedingungen, die er auf die Formel „Können, Wollen und Dürfen“ bringt und welche zusammen hinreichend ausgeprägt sein müssen, damit letztlich ein Bildungsaufstieg erfolgt. Dabei umfasst das Können die „Leistungen und Fähigkeiten einer Person“ (Spiegler 2015, S. 94), das Wollen die Lern- und Leistungsmotivation sowie Bildungsaspirationen und das Dürfen beinhaltet zum einen die Bildungsorientierung innerhalb der Familie sowie zum anderen Möglichkeitsräume (ebd., S. 95f.).

4 Sozialer Aufstieg durch Bildung? Empirisch-methodologische und theoretisch-ideologiekritische Einwände

Der Blick auf die gegenwärtige Bildungsaufstiegsforschung zeigt, dass diese das Wissen der Ungleichheitsforschung als Kontrast- und Interpretationsfolie für die Analyse von Bildungswegen nutzt, die dem Regelweg der sozialen Reproduktion *nicht* entsprechen (Grendel 2012, S. 14). Neben der Rekonstruktion und Beschreibung von Aufstiegsprozessen, Aufsteiger*innentypen und ihren Bewältigungsmustern setzt sie sich mit theoretischen Grundannahmen und -begriffen, mit Ursachen sozialer Mobilität, Gesellschaftsformationen und gesellschaftlichen Narrativen, methodischen Zugängen einer empirischen Beforschung von Bildungsungleichheiten sowie mit Klassismusphänomenen kritisch auseinander. Diese Breite der Aufstiegsforschung im Hinblick auf Perspektiven, Konzepte und Herangehensweisen bringt erkenntnistheoretische Vorteile, es lassen sich jedoch ebenso Problematiken und Kritik an ihr ausmachen, die sich u. a. aus spezifischen methodischen und konzeptionellen Unschärfen, aus einseitigen Fokussierungen oder Reduktionen ergeben. Symptomatisch hierfür wollen wir im Folgenden fünf ausgewählte Tendenzen der gegenwärtigen Aufstiegsforschung vorstellen und kritisch reflektieren.

4.1 (Akademische) Bildung als dominantes Prinzip sozialer Klassenbildung?

Unsere erste Kritik adressiert die gegenwärtige Dominanz von Gesellschafts- bzw. Sozialstrukturmodellen, die akademische Bildung zum dominanten Strukturprinzip erklären und damit Gefahr laufen, das kulturelle Kapital zum alleinigen Motor sozialer Ungleichheit bzw. Ressource sozialer Mobilität zu verklären. Die sozialen Positionen von Personen lassen sich über verschiedene als sozial relevant erachtete Dimensionen bestimmen. Das können ökonomische Ressourcen in Form von Einkommen oder Vermögen sein, kulturelle Ressourcen, etwa Bildungszertifikate oder symbolische Ressourcen wie das Prestige der Berufsklassen. Die Besser- oder Schlechterstellung in einer Dimension übersetzt sich nicht notwendigerweise in eine homologe Position auf anderen Dimensionen. Verschiedene (Sub-)Disziplinen attribuieren unterschiedlichen Dimensionen unterschiedliches Gewicht. Sie messen soziale Mobilität und soziale Herkunft – im Fall der intergenerationalen Mobilität – unterschiedlich.

Dabei lässt sich in prominenten Gesellschaftsmodellen, trotz einer Zunahme der ökonomischen Ungleichheiten seit den 1980er-Jahren und deren Verschärfung in den letzten Jahren, eine weitgehende Kulturalisierung von Ungleichheiten beobachten. Exemplarisch lässt sich dafür die Theorie von Andreas Reckwitz (2018, 2019a) anführen, in der akademische Bildung als wesentliche gesellschaftliche

Trennlinie definiert wird. Sie bestimme über berufliche und Lebenschancen. Die neue Mittelklasse, von ihm auch als Akademikerklasse bezeichnet, ist für ihn der Profiteur im „kognitiven Kapitalismus“. Der „polarisierte Postindustrialismus“ sei durch eine Doppelbewegung gekennzeichnet: Einerseits durch eine Expansion der Wissensarbeit, die vor allem von Hochqualifizierten geleistet würde und eine *professional class* hervorgebracht habe. Ihr gegenüber stehe andererseits eine *service class*, in der geringe formale Qualifikationen ausreichen und häufig körperliche Routinearbeiten erbracht würden (Reckwitz 2019b, S. 80). „[D]ie Dynamik der Postindustrialisierung und der Bildungsexpansion“ habe zur Folge, dass sie „die neue aus der alten Mittelklasse nach oben emporhebt“, während „die gleichen Mechanismen [...] nach unten eine neue prekäre Klasse aus der alten Mittelklasse“ (Reckwitz 2019b, S. 87) hervorbringen.

Diese gesellschaftstheoretische Konzeption, in der die Klassenlage vornehmlich über akademische Bildungsabschlüsse bestimmt wird, hat viel öffentliche und wissenschaftliche Resonanz und Anerkennung erfahren, aber auch Kritik provoziert. Kumkar und Schimank (2022) begründen den großen Erfolg von Reckwitz in der Öffentlichkeit damit, dass seine Deutung der Selbstdeutung der Rezipient*innen, die vor allem der „neuen Mittelklasse“ zuzuordnen seien, entspricht.⁶ In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung lautet ein wesentlicher Kritikpunkt an seinem Gesellschaftsmodell, dass (akademische) Bildung kein Garant für hohe Einkommen oder eine privilegierte Berufsklassenposition (mehr) ist. Man vernachlässige damit eine „nicht eben kleine Gruppe prekärer Akademikerinnen und Akademiker, die nur magere Einkommen verzeichnen“ (Nachtwey 2021, S. 175). Erklären lässt sich diese Entwicklung auch unter Verweis auf das sogenannte Bildungsparadoxon, das bereits Mertens (1984) in ähnlicher Weise als Qualifikationsparadox beschrieben hat. Gemeint ist damit, dass ein steigendes Bildungsniveau, etwa ein höherer Anteil an Abiturient*innen oder Hochschulabsolvent*innen, die erworbenen Bildungsabschlüsse entwertet (Abwertung). Gleichzeitig aber steigen die formalen Anforderungen an viele Berufe, sodass höhere Bildungsabschlüsse formal vorausgesetzt werden (Aufwertungseffekt) (El-Mafaalani 2020, S. 108). Der Erwerb höherer Bildungsabschlüsse wird damit zunehmend wichtiger, um in der Konkurrenz mit anderen hochqualifizierten Bewerber*innen zu bestehen, garantiert aber aufgrund der steigenden Anzahl formal Hochqualifizierter immer weniger den Zugang zu privilegierten Berufspositionen.

Aber auch mit Blick auf die „alte Mittelklasse“ lässt sich eine solche Kritik einer recht monolithischen Klassenkonzeption formulieren. So umfasst die „alte

6 Wir finden eine homologe Argumentation für den Erfolg von Schelskys „nivellierender Mittelsstandsgesellschaft“ bei Dahrendorf, der argumentiert, dass diese Deutung bei den oberen Klassen und Eliten Gefallen gefunden habe, weil sie deren Privilegien verschleierte (Dahrendorf 1965b, S. 148).

Mittelklasse“ durchaus hochbezahlte Berufsgruppen, ohne dass die Personen höhere Schul-, geschweige denn Hochschulabschlüsse vorzuweisen hätten (Kumkar/Schimank 2021).

Die Heterogenität innerhalb der „neuen“ und „alten Mittelklasse“ lässt sich provisorisch mit Verweis auf Daten des Statistischen Bundesamts (2023) über die Bruttoeinkommen von Vollzeitbeschäftigten in 2022 veranschaulichen. Grundsätzlich gehen höhere Bildungsabschlüsse im Durchschnitt zwar mit höheren Bruttoeinkommen einher, es finden sich aber innerhalb der Gruppen der „Akademiker“ wie auch „Nicht-Akademiker“ große Unterschiede. Vollzeitbeschäftigte ohne beruflichen Ausbildungsabschluss⁷ verdienen demnach durchschnittlich 2.817 Euro, diejenigen mit abgeschlossener Berufsausbildung 3.521 Euro und Bachelorabsolvent*innen 4.551 Euro. Allerdings verdienen Personen mit Meister-, Techniker- oder Fachschulabschluss durchschnittlich 4.826 Euro und liegen damit über dem Einkommen von Akademiker*innen mit Bachelorabschluss – so dass also die Berufsqualifikation bedeutsam ist. Damit finden sich innerhalb der Gruppe von Nicht-Akademiker*innen durchaus gutverdienende Berufsgruppen. Der Vergleich zu den Einkommen von Masterabsolvent*innen (6.188 Euro), wobei Diplom, Magister und Staatsexamen eingeschlossen sind, und zu Promovierten (8.687 Euro) zeigt wiederum, dass deren Verdienst im Durchschnitt höher ist.

Wenngleich holzschnittartig, so wird mit Blick auf diese Zahlen sichtbar, dass es größere Einkommensdifferenzen innerhalb der beiden nach Bildungsabschlüssen konzipierten Gruppen gibt – die sich weiterhin nach Fachrichtungen bzw. Berufsbranche ausdifferenzieren ließen. Eine lediglich über die hochschulischen Bildungszertifikate angelegte Operationalisierung der Klassenlage oder -herkunft läuft damit Gefahr, die größeren ökonomischen Differenzen beider Gruppen, Akademiker*innen wie Nicht-Akademiker*innen, und die allgemein wachsenden ökonomischen Ungleichheiten in der Gesellschaft zu übersehen. Eine solche Kulturalisierung sozialer Ungleichheiten findet ihren Ausdruck aber nicht nur in den Gesellschaftsmodellen, sondern schlägt sich auch in den sozialen Herkunftsmodellen nieder, die wir im Folgenden betrachten.

4.2 Bildungsherkunft als wichtigster Indikator sozialer Herkunft?

Ein zweiter und mit der Kulturalisierung von Gesellschaftsmodellen zusammenhängender Kritikpunkt betrifft die methodologische Präferenz spezifischer sozialer Herkunftsmodelle. In der Bildungsungleichheits- und Aufstiegsforschung wird die soziale Herkunft vornehmlich über Indikatoren der formalen und

7 In Reckwitz' Klassenmodell wird die „alte Mittelklasse“ über mittlere berufliche Positionen und mittlere Bildungsabschlüsse gefasst. Beschäftigte ohne berufliche Ausbildungsabschlüsse sind eher der prekären Klasse zuzuordnen (Reckwitz 2019b, S. 102 ff.).

(hoch-)schulischen Bildungsherkunft bestimmt.⁸ Analog zur Bestimmung der sozialen Position von Individuen innerhalb der Sozialstruktur ließe sich deren soziale Mobilität aber über verschiedene sozial relevante Dimensionen bestimmen. Angesichts der Tatsache, dass die Verteilung von ökonomischem und kulturellem Kapital nicht deckungsgleich ist⁹ und ökonomische Ungleichheiten in den letzten Jahrzehnten insgesamt zugenommen haben, ist es umso erstaunlicher, dass die Operationalisierung von sozialer Herkunft über die Bildungsherkunft in der deutschsprachigen Bildungsungleichheitsforschung nach wie vor eher zulas abnimmt. Ökonomische Indikatoren werden fast gar nicht berücksichtigt und auch Berufsgruppenmodelle machen nur einen eher geringen Anteil an den verwendeten sozialen Herkunftsmodellen aus.¹⁰

Das zeigt die Metaanalyse von Lämmchen et al. (2022) über die soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule, nach der 50% der quantitativen Untersuchungen auf die elterliche Bildungsherkunft als Indikator sozialer Herkunft zurückgreifen, gefolgt vom (H)ISEI-Berufsstatusmodell mit 24% und EPG-Klassenmodellen mit 11%. Einkommen, Berufsprestige, ESCS, Milieus und latente SES-Faktoren kommen auf insgesamt 15%.¹¹ Und die

-
- 8 Die soziologische Aufstiegsforschung beschäftigt sich typischerweise mit vertikaler Mobilität, also der Bewegung von Personen zwischen sozial relevanten Schichtungsdimensionen. Dabei geht es zumeist um *intergenerationale* Mobilität, also die Mobilität zwischen verschiedenen Generationen. Der Vergleichsmaßstab intergenerationaler Mobilität ist i. d. R. die Elterngeneration, nur in Ausnahmefällen werden Auf- sowie Abstiege über die Großelterngeneration bestimmt oder wird der Versuch unternommen, lange historische Zeiträume über mehrere Generationen nachzuzeichnen (Hertel/Groh-Samberg 2014; Mare/Song 2023).
 - 9 In der Bildungssoziologie finden sich vereinzelt Untersuchungen, die soziale Herkunft über mehrere Indikatoren operationalisieren und die Korrelation zwischen diesen Indikatoren prüfen. Dabei allerdings variieren die Ergebnisse, auch in Abhängigkeit von den untersuchten Indikatoren. So gehen beispielsweise Müller et al. (2020) von einer niedrigen Korrelation zwischen traditionellen Maßstäben des sozioökonomischen Hintergrunds und des Vermögens aus. Auf moderate (z. B. Blossfeld 2018) bis hohe (z. B. Lörz 2013) Zusammenhänge wird in den Publikationen hingewiesen, die die soziale Herkunft sowohl über die parental Bildungabschlüsse als auch Berufsklassen messen. Dass auf solche Korrelationen überhaupt eingegangen wird, ist indes eine Seltenheit.
 - 10 Etwas anders scheint dies in der englischsprachigen Ungleichheitsforschung gelagert zu sein. Barone et al. (2022) etwa zeigen in einer Metaanalyse renommierter englischsprachiger Journals der Stratifikationsforschung, dass dort Einkommensmaßstäbe dominieren, Berufsklassenmodelle hingegen im Zeitverlauf an Einfluss verlieren und mittlerweile eher im Bereich der Bildungsforschung überdauern.
 - 11 Die Abkürzungen stehen für unterschiedliche Indikatoren der sozialen Herkunft, wie sie für die Quantifizierung sozialer Disparitäten, etwa in der PISA-Studie, genutzt werden: Der Internationale Sozioökonomische Index des beruflichen Status (ISEI) verbindet Einkommen und Bildung, um so den Status eines Berufs abzubilden. Das Erikson-Goldthorpe-Portocarero-(Klassen)-Schema (EGP) ist ein Konzept, um die Klassenlage von Beschäftigten zu beschreiben. Die Klassen werden anhand von Marktlage und Arbeitssituation gebildet. Der ESCS-Index steht für den Economic, Social and Cultural Status. Dieser umfasst sozioökonomische und

Metaanalyse von Blome (2024) veranschaulicht Ähnliches für die ungleichheitsbezogene Hochschulforschung zwischen 2010 und 2022. 63% der Publikationen nutzen Indikatoren kultureller Ressourcen, vornehmlich die Bildungsabschlüsse, 19% parentale Berufsklassen, 11% mehrdimensionale Indikatoren, 5% greifen auf sozialgruppenspezifische Mentalitäten zurück und lediglich 2% auf ökonomische Ressourcen. Dass Vermögen kaum relevant sind, verwundert wenig. Die soziologische Ungleichheitsforschung beschäftigt sich kaum mit ihnen (Burzan/Vogel 2023), was auch darin begründet ist, dass man (in Deutschland) kaum an belastbare Daten zu Vermögensungleichheiten kommt (Piketty 2015; Jirmann/Trautvetter 2023; Waitkus 2023).

Für den Bereich der Hochschulbildung lässt sich diese Tendenz exemplarisch anhand der Sozialerhebung aufzeigen, die die größte und älteste Paneluntersuchung zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden in Deutschland ist. Noch bis zur 19. Sozialerhebung im Jahr 2009 wurde die soziale Herkunft über soziale Herkunftgruppen operationalisiert und ausgewiesen. Mit der Veröffentlichung der 20. Sozialerhebung stieg man allerdings auf sogenannte Bildungsherkunftsgruppen um (Middendorff et al. 2013, S. 87). Waren die sozialen Herkunftgruppen noch als mehrdimensionaler Indikator konzipiert, bei dem die höchste parentale Berufsposition gemeinsam mit dem Bildungsabschluss kombiniert wurde, verengte man mit der Umstellung auf die Bildungsherkunftsgruppen den Blick auf die elterlichen Bildungsabschlüsse. Parentale Berufspositionen werden damit gar nicht mehr berücksichtigt. Stattdessen wird angenommen, dass man die ökonomische Situation der Eltern vermittelt über deren Bildungszertifikate einbezieht.

In den jüngeren Sozialerhebungen werden zwar lediglich die elterlichen Bildungsabschlüsse berücksichtigt, allerdings wird noch zwischen vier Bildungsherkunftsgruppen unterschieden. Ein Großteil der in den letzten Jahren im Bereich der hochschulbezogenen Ungleichheiten veröffentlichten Ergebnisse geht lediglich von einer dichotomen Trennlinie zwischen aus nicht-akademischen und akademischen Elternhäusern stammenden Personen aus. So zeigt Blome (2024) in seiner Metaanalyse, dass mehr als 50% der Herkunftsmodelle (107 von 193), die sich auf parentale Bildungsabschlüsse beziehen, mit der groben Unterscheidung zwischen akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern arbeiten. Zwar mag es aus Perspektive der Forschungspragmatik und der Wissenschaftskommunikation sehr gute Gründe dafür geben, dass man auf eine solche Dichotomisierung zurückgreift. So wissen Befragte möglicherweise eher, ob ihre Eltern studiert haben, als über die Höhe der parental Einkommen oder

kulturelle Ressourcen des Elternhauses und deckt damit das theoretische Konstrukt umfassender ab als andere Indikatoren der sozialen Herkunft. SES steht für den sozioökonomischen Status einer Person. Er spiegelt die individuelle Position in der Sozialhierarchie wider und wird zumeist über Informationen zum Bildungsniveau, zur beruflichen Stellung und zur Einkommenssituation erfasst (für eine Übersicht siehe Lämmchen et al. 2022).

Vermögen Bescheid. Und der auf einer solchen Dichotomisierung basierende Bildungstrichter, bei dem der Bildungserfolg von Akademiker- und Nicht-Akademiker*innenkindern verglichen wird, ist eingängig und wird in der gesellschaftlichen Diskussion rezipiert. Aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive lassen sich aber gute empirische und theoretische Argumente gegen erstens die Engführung der Herkunftsoperationalisierung auf die elterlichen Bildungsabschlüsse und zweitens die Dichotomisierung nach dem (Nicht-)Vorhandensein akademischer Abschlüsse im Elternhaus anführen.

Anhand des genannten und in der öffentlichen Debatte recht breit rezipierten Bildungstrichters lässt sich unsere Kritik auf empirischer Ebene am Beispiel der Gruppe der Nicht-Akademiker*innen veranschaulichen. Der Bildungstrichter unterscheidet typischerweise zwischen Kindern von Akademiker*innen und Nicht-Akademiker*innen und weist für das Jahr 2016 für die erste Gruppe eine Studienanfängerquote von 79% und von 27% für die zweite Gruppe aus.¹² In einer Sonderauswertung des DZHW (Kracke/Middendorf/Buck 2018) wird die Gruppe der Nicht-Akademiker*innenkinder ausdifferenziert in Personen, bei denen mindestens ein Elternteil einen beruflichen Abschluss sowie das Abitur erwarb. Bei ihnen lag die Studienanfänger*innenquote bei 48%. Wenn mindestens ein Elternteil einen beruflichen Abschluss, aber kein Abitur erwarb, dann lag sie nur noch bei 24%, und wenn keiner der Elternteile einen beruflichen Abschluss vorweisen konnte, sank sie auf 12%. Wenngleich schematisch, so veranschaulicht diese dreigliedrige Ausdifferenzierung der aus nicht-akademischen Elternhäusern stammenden Personengruppen die großen Binnendifferenzen. Eine Dichotomisierung in Kinder von Akademiker*innen und Nichtakademiker*innen verschleiert diese Differenzen wie auch Unterschiede innerhalb der Gruppe der Akademiker*innen dadurch kaum zur Geltung kommen.

Das familiäre ökonomische Kapital also, das – wie bereits geschildert – in der Bildungs- und Mobilitätsforschung immer mehr durch die Fokussierung auf das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie aus dem Blick gerät und eher über Berufsabschlüsse oder noch präziser über Berufspositionen ermittelt werden kann, wurde von Bourdieu als dominierende Kapitalform markiert, die allen anderen zugrunde liegt. So benötigt kulturelles Kapital zeitliche Investitionen, da „die Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital [...] einen Aufwand an Zeit voraus[setzt], der durch die Verfügung über ökonomisches Kapital ermöglicht wird“ (Bourdieu 2005, S. 72). Kulturkapital ist daher häufig an ökonomisches Kapital gebunden bzw. geht aus ihm hervor. Das ökonomische Kapital der Herkunftsfamilien bei der Ermittlung von Bildungschancen zu vernachlässigen, bringt dann theoretisch auch jene obskuren Befunde zutage, die El-Mafaalani

12 Mittlerweile wurde der Bildungstrichter basierend auf jüngeren Daten aktualisiert; die Sonderauswertung liegt indes für das Jahr 2016 vor, sodass wir diese älteren Daten herangezogen haben.

(2020, S. 67) als Extrembeispiele anführt: „Die Kinder von Uli Hoeneß (Millionär, Abitur, Studium begonnen und abgebrochen), Franz Beckenbauer (Millionär, Volksschulabschluss, gelernter Versicherungskaufmann) oder Heiner Kamps (Millionär, Bäckermeister) würden hier genauso unter Nicht-Akademikerkinder fallen und als ‚benachteiligt‘ gelten wie die Kinder eines Zeugwartes oder einer ungelernten Bäckereiverkäuferin“. Das ökonomische Kapital (und damit auch die verfügbare Zeit für Bildungsinvestitionen ihrer Nachkommen, der Zugang zu Privatschulen und Ähnlichem) sowie damit ebenfalls leichter akkumulierbare Kapitalarten wie soziales und symbolisches Kapital (Bourdieu 2005) spielen bei den Bildungschancen eine große Rolle und werden bei einer ausschließlichen Betrachtung des kulturellen Kapitals in den Familien vernachlässigt (Möller 2021).

Andersherum: Bildungsarmut ist gemeinhin ein Ergebnis sozioökonomischer Armut. Und weil Armut oftmals intergenerational vererbt wird (Schiek/Ullrich/Blome 2019) und das Bildungssystem die gesellschaftliche sozioökonomische Stratifizierung kaum auszugleichen vermag, sondern sie häufig reproduziert (Teltemann 2022), liegt es nahe, dass auch Bildungs- und Aufstiegschancen in diesem komplexen Zusammenhang zu betrachten sind.

4.3 Ungleichheiten nur in der Hochschule?

Eine dritte Kritik setzt am inhaltlichen Schwerpunkt der empirischen (Bildungs-) Ungleichheitsforschung an, der geht man über Studien zum allgemeinen Bildungsbereich hinaus, in der Hochschulbildung besteht. Es gibt (sehr) wenige Untersuchungen, die sich mit klassenspezifischen Ungleichheiten im dualen Ausbildungssystem beschäftigen (Lämmchen et al. 2022, S. 193) und auch Untersuchungen zum qualifikationsadäquaten Berufseinstieg sind selten. Diese Vernachlässigung des dualen Ausbildungsbereichs lässt sich über die Anzahl der jeweils ausgebildeten Menschen nicht erklären. Zwar beginnen seit einigen Jahren etwas mehr Menschen ein Studium als eine Berufsausbildung; 2023 wurden beispielsweise 479.900 neue Ausbildungsverträge geschlossen (Statistisches Bundesamt 2024a) und 481.500 Studienanfänger*innen registriert (Statistisches Bundesamt 2024b). Dieser anteilige Bedeutungszuwachs des Hochschulstudiums beziehungsweise der Bedeutungsverlust der Ausbildung kann durchaus ein Argument für die starke ungleichheitssoziologische Beschäftigung mit dem Hochschulbereich sein. Allein daraus aber lässt sich das Missverhältnis der Beforschung von Ausbildung und Studium nach klassenspezifischen Ungleichheiten nicht erklären.

Hinsichtlich der Frage nach auf den allgemeinen Schulbereich folgenden klassenspezifischen Ungleichheiten steht der Hochschulbereich im Vordergrund. Dabei wiederum wird ein besonderes Augenmerk auf herkunftsspezifische Ungleichheiten unter Studierenden gelegt, mit denen sich zahlreiche

Untersuchungen beschäftigen (Miethe/Soremski 2014; Spiegler 2015). Im Vergleich dazu sind es wenige Studien, die sich dem Studium nachgelagerten herkunftsspezifischen Ungleichheiten widmen. Dies gilt für den außeruniversitären Arbeitsmarkt wie auch für spätere akademische Statuspassagen. Der Fokus auf Studierende erscheint insofern plausibel, als es sich bei ihnen zahlenmäßig um eine große Gruppe handelt; allerdings trafe dies auch auf Auszubildende zu. Dass höhere Statusgruppen vergleichsweise selten beforscht werden, ist aber trotzdem erklärungsbedürftig, insbesondere dann, wenn man soziale Mobilität untersuchen möchte. Nimmt man aber (vermeintlich) aufwärtsmobile Studierende in den Blick, um etwas über Mobilität herauszufinden, dann ergeben sich zwei Fallstricke. Zum einen haben die Studierenden ihr Studium noch nicht abgeschlossen. Ob sie ihren Bildungsaufstieg realisieren, ist noch offen. Das andere Problem betrifft die Frage des sozialen Aufstiegs. Bildungsaufstiege, und darauf wurde eingangs abgestellt, ziehen nicht zwingend soziale Aufstiege nach sich. Für die Frage der Einkommens- oder Berufsklassenmobilität müsste, stärker noch als es bisher in der deutschsprachigen Aufstiegsforschung geschieht, der (qualifikationsadäquate) Berufseinstieg betrachtet werden. Und an dieser Stelle ist die Studienlage eher dünn.

Für den Hochschulbereich selbst finden sich wenige Untersuchungen, die sich mit Statuspassagen nach dem Studium beschäftigen, was teilweise damit begründet wird, dass sich soziale Selektionen bis zur Promotion vollziehen würden, der sozialen Herkunft nach der Promotion aber kaum noch Bedeutung zukomme (z. B. Enders/Bornmann 2001; Lörz/Schindler 2016). Der akademische Karriereverlauf und insbesondere die Hochschulprofessur werden unter herkunftsspezifischen Gesichtspunkten selten von der Ungleichheitssoziologie thematisiert (Blome 2023; Keil 2020; Möller 2015a und b), obwohl Professor*innen die höchste Stellung und zentrale Funktionen im tertiären Bildungsbereich einnehmen, sei es in Forschung, Lehre oder akademischer Selbstverwaltung.

Die Studienlage zu klassenspezifischen Ungleichheiten im außeruniversitären Arbeitsmarkt in Deutschland ist überschaubar. Es findet sich Forschung, die den Berufseinstieg von Hochschulabsolvent*innen unterschiedlicher Herkunft thematisiert und sich beispielsweise mit für den Berufseinstieg relevanten „Netzwerken“ (Banaszczuk 2017), der späteren Statusplatzierung (Ordemann 2018) oder den Einkommen (Lörz/Leuze 2019; Netz/Grüttner 2021) beschäftigt. Darüber hinaus wird der Frage nach herkunftsspezifischen Chancen auf eine qualifikationsadäquate Beschäftigung nachgegangen und gezeigt, dass die soziale Herkunft über den Bildungsabschluss hinauswirkt. Erwerbstätige, deren Eltern über einen hohen Bildungsabschluss verfügen, haben ein geringeres Risiko, überqualifiziert beschäftigt zu sein (Hall 2024). D. h., ihre Bildungsanstrengungen zahlen sich in der Regel häufiger aus als diejenigen von Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern, die ihre in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen nur teilweise beruflich verwerten können.

Auch die Eliteforschung verdeutlicht, dass die soziale Herkunft über den Bildungsverlauf hinaus den Berufsverlauf beeinflusst und über die Chancen zur Wahrnehmung von Führungspositionen in der Wirtschaft bestimmt (Hartmann/Kopp 2001). Im Kontext außeruniversitärer Arbeitsmärkte lassen sich außerdem Untersuchungen ausmachen, die sich dezidiert mit sozialen Aufstiegen beschäftigen. Sie gehen über Bildungsaufstiege hinaus, indem sie qualifikationsadäquate Berufseinstiege berücksichtigen (exempl. El-Mafaalani 2012; Miethe et al. 2015; Soremski 2019). Während die klassenspezifischen Chancen beruflicher Karrieren in Deutschland eher selten untersucht werden, verweisen internationale Studien auf einen ausgeprägten Class Pay Gap (Laurison/Friedman 2016; Friedman/Laurison 2019). Zwar sind die internationalen Forschungsergebnisse nicht einheitlich, sie legen aber eher nahe, dass der Einfluss sozialer Herkunft im Erwerbsverlauf „seem to persist or even increases within a person’s career trajectory“ (Andresen/Stapf 2023, S. 1063) und dass das Phänomen auch für Deutschland verstärkt untersucht werden sollte.

Nimmt man die analytische Unterscheidung verschiedener Mobilitätsdimensionen ernst, so bedeutet dies, dass die Fokussierung einer sozialen Aufstiegsforschung auf Bildungsmobilität nicht ausreicht, um soziale Aufstiege umfassend abzubilden und zu verstehen. Wenn hohe Bildungsabschlüsse keine hohen Einkommen oder keine hohen beruflichen Positionen garantieren, dann sollte eine soziologische Mobilitätsforschung nicht Bildungserfolg mit sozialem Aufstieg gleichsetzen. Umgekehrt ließe sich der Blick für Formen der Aufwärtsmobilität öffnen, die nicht über formale und insbesondere hochschulische Bildungszertifikate angelegt sind, die aber trotzdem mit hohen Einkommen einhergehen (können). Dabei ließe sich an eine Vielzahl beruflicher Tätigkeitsbereiche denken, in denen hohe Bildungsabschlüsse keine formale Zugangsvoraussetzung sind. Für sie wäre es fruchtbar, wenn man Mechanismen sozialer Aufstiege, aber auch sozialer Reproduktion, genauer in den Blick nehmen würde. Zu denken sei etwa an den Sport (vgl. Bühler/Foroutan in diesem Band), die Politik,¹³ das Unternehmertum, das Handwerk oder den Kreativsektor (mit Mode, Musik, Literatur, Film, Kunst oder sozialen Medien). Zumindest historisch war auch das Militär in Deutschland ein Kanal des sozialen Aufstiegs (Elbe 2006).

Für andere Länder liegen etwa Untersuchungen zum Sport vor (Agergaard/Sørensen 2009; Dubrow/Adams 2012; Spaaij/Ryder 2023), die nicht nur die Aufstiegsmöglichkeiten ausloten, die der Sport durchaus bietet, sondern auch auf die Reproduktions- und Schließungsmechanismen hinweisen. Auch das Handwerk markiert grundsätzlich eine spannende Leerstelle der (Arbeits-)Soziologie,

13 Auch in der ‚höheren Politik‘ ist der Anteil an Abgeordneten ohne Hochschulabschluss niedrig. So weist Rütters (2019, S. 767) die Bildungsabschlüsse für die deutschen Abgeordneten des Europaparlaments in der 9. Wahlperiode aus. 83,3% verfügten über einen Hochschulabschluss. Für die Abgeordneten des Deutschen Bundestages in der 19. Wahlperiode wird mit insgesamt 86,2% eine sogar noch höhere „Akademikerquote“ angegeben (Kintz/Cordes 2019, S. 58).

wird es doch weitgehend vernachlässigt (Janz 2017). Und das, obwohl es sich nicht nur um einen volkswirtschaftlich höchst relevanten Wirtschaftssektor handelt: 29% aller deutscher Firmen sind Handwerksbetriebe und mit fünfeinhalb Millionen finden sich dort 13% aller Beschäftigten (Blankenberg/Binder 2020, S. 1). Im Handwerk sind Aufstiege vermutlich aber eher über formale Bildungsqualifikationen der (höheren) Berufsbildung angelegt und der duale Ausbildungsbereich wird hinsichtlich sozialer Ungleichheiten weitgehend ausgeblendet.

Gerade kreative Berufe wie Künstler*in, Autor*in, Schauspieler*in oder Musiker*in sind, nicht nur in Deutschland, hinsichtlich sozialer Ungleichheiten und ihrer Aufstiegsmöglichkeiten wenig beforscht (Brook et al. 2023). In der Kunst beispielsweise verhält es sich weitgehend homolog zum beschriebenen Forschungsstand insgesamt. Es ist vor allem der Einfluss sozialer Herkunft auf die hochschulische Ausbildung respektive den Zugang zu den Kunsthochschulen, der in den Blick genommen wird (Rothmüller 2012; Rothmüller et al. 2016; Saner/Voegele 2016). Beruflich etablierte Kunstschaffende indes beforscht man eher nicht.

Im Kreativsektor ließe sich auch an das Tätigkeitsfeld des Online Content Creator oder der Influencerin denken, ein rasant wachsender Markt, der für einige die Möglichkeit extrem erfolgreicher und ökonomisch einträglicher Karrieren bietet, die sich fernab ‚klassischer‘ Karrierelogiken vollziehen. Die Journalistin Taylor Lorenz (2023, S. 6) schreibt dazu: „Any of us, now, can spend years working to climb the career ladder, or we can aim to go viral and completely transform the trajectory of our life overnight“. Das rasante Wachstum dieser Industrie hat in der Anfangsphase auch aufgrund des Fehlens von Gatekeepern und des vergleichsweise einfachen Zugangs zu Plattformen durchaus Aufstiegsmöglichkeiten geboten (Nymoer/Schmitt 2021, S. 172ff.). Für alle diese (Sub-)Felder ließen sich – mal mehr, mal weniger – Beispiele für soziale Aufstiege finden.

4.4 Theoretische Erklärungsangebote jenseits kultureller Hürden des Bildungsaufstiegs?

Viertens lassen sich epistemische Einwände formulieren, die sich insbesondere in einer relativen Engführung theoretischer Erklärungsangebote widerspiegeln. Obwohl die Forschung über klassenspezifische Ungleichheiten ganze Bibliotheken füllt und sich die Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft versteht, ist die theoretische Bandbreite in diesem Feld überschaubar. In der Bildungungleichheitsforschung dominieren über alle Statuspassagen, von der Vorschule bis zur Hochschule, zwei theoretische Ansätze, die sich als Theorien sozialer Reproduktion verstehen lassen. Namentlich sind das die Theorie Rationaler Wahl von Boudon und das theoretische Instrumentarium von Bourdieu, auch als Theorie kultureller Reproduktion bezeichnet (Lämmchen et al. 2022, S. 197ff.).

Es ließen sich für den Hochschulbereich noch weitere Erklärungsansätze ausmachen. Bei ihnen handelt es sich entweder nicht um konsistente Theorien, beispielsweise bei Begründungsfiguren sozioemotionaler Fremdheit, oder sie finden wenig(er) Verbreitung im deutschsprachigen Raum. Als Erklärungsansätze sozioemotionaler Fremdheit lassen sich Ansätze anführen, die beschreiben, dass mit sozialer Aufstiegsmobilität eine Entfremdung vom Herkunftsmilieu einhergeht. Zugleich aber bleibt eine identifikatorische Integration in diejenigen Milieus weitgehend aus, in die man aufsteigt. Ihnen liegen unterschiedliche sozialtheoretische Annahmen zugrunde und es werden verschiedene theoretische Konsequenzen aus ihnen abgeleitet (vgl. Blome in diesem Band). Für die englischsprachige Diskussion wiederum wird stärker auf Erklärungen rekurriert, die Diskriminierungen und Stereotypisierungen hervorheben und daraus die Unterrepräsentation sozialer Aufsteiger*innen in der Wissenschaft erklären (Warnock 2016; Waterfield/Beagan/Mohamed 2019).

Auffällig ist, dass die soziologische Ungleichheits- und Mobilitätsforschung theoretisch einen starken Fokus auf die Reproduktion klassenspezifischer Ungleichheiten legt. Erklärungen und Theorien über soziale Aufstiege finden sich wenige (Scherr 2014). Diejenigen, die sich explizit mit der Erklärung des Aufstiegs beschäftigen, schließen zumeist an die Theorie kultureller und sozialer Reproduktion von Bourdieu an. Sie nutzen zwar dessen Habituskonzept, das vor allem relativ beharrliche Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen betont, versuchen es aber für die Erklärung sozialer Mobilität nutzbar zu machen. Konzeptuell haben sie dafür den bereits oben genannten Begriff der Habitustransformation entwickelt (El-Mafaalani 2012).¹⁴ Zur Erforschung der Reproduktion von (Bildungs-)Ungleichheiten erscheint eine breitere Rezeption soziologischer Theorien sinnvoll, wenn man die den Aufstiegen zugrundeliegenden sozialen Mechanismen verstehen möchte. Andere Theorieangebote aber werden kaum genutzt. Um ein Beispiel zu nennen, kann auf den symbolischen Interaktionismus verwiesen werden, dessen Annahmen eines sozial vermittelten Selbst für die Frage nach Transformation statt Reproduktion fruchtbar gemacht werden könnten. Hier betonen insbesondere Gert und Mills (1953) sowie Strauss (1974) die über die Adoleszenz hinausgehende, fortwährende Veränderung des sozialen Selbst, vermittelt über die in Interaktionen erfahrenen Einschätzungen und Bewertungen

14 Teilweise beziehen sich Studien auf einzelne Konzepte der sozialen Reproduktionstheorie von Bourdieu, etwa auf das Habituskonzept (z. B. El-Mafaalani 2020). Andere Untersuchungen rezipieren das bourdieusche Instrumentarium umfassender und beziehen sich beispielsweise auch auf seine soziale Feldtheorie (Keil 2020). Für die angelsächsische Forschung kritisiert der Bourdieu-Schüler Wacquant den isolierten Gebrauch der Bourdieu'schen Konzepte, wenn er schreibt: „[L]ike a spring, it [der Habitus] 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).

Anderer, berücksichtigen aber gleichzeitig die diesen Interaktionen unterliegenden Klassenstrukturen.

Für die theoretischen Perspektiven der soziologischen Mobilitätsforschung können mehrere Bezugsebenen unterschieden werden. Auf der *Makroebene* lassen sich sozialer Wandel und gesellschaftliche Transformationsprozesse identifizieren, aus denen intendierte und nicht-intendierte Gelegenheitsstrukturen resultieren. Solche Gelegenheitsstrukturen begünstigen oder hemmen soziale Aufstiegsmobilität. In verschiedenen soziologischen Analysen werden die wirtschaftlichen und politischen Veränderungsdynamiken herausgestellt, die das Ausmaß sozialer Mobilität beeinflussen, wobei nicht nur Bildungsaufstiege thematisiert werden, sondern auch Berufsaufstiege oder intergenerationale Einkommensvergleiche. Dabei richten sich diese Untersuchungen eher auf kollektive denn individuelle Mobilitätsprozesse.

Soziologische Zeitdiagnosen haben die Mobilitätsdynamiken unterschiedlich beschrieben. In den 1980er Jahren nutzte Ulrich Beck (1986, S. 122) noch den Begriff des „Fahrstuhleffekts“ und versuchte damit die kollektive soziale Aufstiegsmobilität auf einen Begriff zu bringen. Strukturelle Veränderungen hätten dafür gesorgt, dass alle Klassen gemeinsam nach oben befördert würden. In Abgrenzung zu dieser Metapher haben andere Autoren das Bild der Rolltreppe bemüht, um einerseits auf die gleichbleibenden vertikalen Abstände zwischen den Klassen zu verweisen und andererseits zwischen kollektiven und individuellen Mobilitätsprozessen zu differenzieren (Castel 2005; Voswinkel 2013). So können sich über das kollektive Heraufrollen auf der Rolltreppe Verbesserungen in verschiedenen Dimensionen ergeben, ohne dass sich dadurch relationale Positionsverbesserungen einstellen. Vom Auf- bzw. Abstieg könne erst dann die Rede sein, wenn sich die Reihenfolge auf der Rolltreppe ändere. Oliver Nachtwey (2016) wiederum kehrt die Fahrtrichtung in seiner Analyse der „Abstiegsgesellschaft“ um und schreibt von der „Rolltreppe nach unten“ (ebd., S. 127), um die gesellschaftliche Abstiegsdynamik bei insbesondere Einkommens- und Berufspositionen auszudrücken und gleichzeitig auf die Anstrengungen zu verweisen, die der bloße Stuserhalt auf einer sich nach unten bewegenden Treppe mit sich bringt. Mit dem „Paternostereffekt“ hat Christoph Butterwege Ende der 1990er Jahre eine dritte Beförderungsmetapher bemüht (Butterwege 1999, S. 124). Sie beschreibt, dass die einen in dem Maße aufsteigen, wie die anderen absteigen.

Zu den auf der Makroebene ansetzenden Untersuchungen gehören auch intersektionale und andere mehrdimensionale Mobilitätsstudien (z. B. Pollak 2010, 2021, inkl. Geschlecht und Ost-West-Vergleich) oder kohortenspezifische Zugänge zu Elitepositionen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen wie Politik, Justiz, Wissenschaft oder Wirtschaft (Hartmann 2002). Beispiele für kollektive Gelegenheitsstrukturen waren die westdeutsche Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren oder die durch die deutsche Vereinigung für Westdeutsche geschaffenen Karrieremöglichkeiten in ostdeutschen Bundesländern (Miethe et

al. 2015; Böning/Blome/Möller 2021). Für viele Ostdeutsche stellte die deutsche Vereinigung indes berufsbiografisch eine strukturelle Barriere dar (Mau 2019; für die Wissenschaft Blome 2023, S. 428 ff.). In kollektiven Gelegenheitsstrukturen spielen gesellschaftliche Leitbilder und Narrative (wie das Leitbild ‚Aufstieg durch Bildung‘ oder auch ‚Aufstieg für alle‘, das zu Zeiten der Bildungsexpansion besonders verbreitet war) mit hinein, die verbunden mit strukturell geschaffenen Gelegenheitsräumen Aufstiegsmobilität förderten.

Auf einer soziologischen *Mesoebene* sind (mit der Makroebene verbundene) institutionelle Zugänge und Schließungen sowie fachkulturelle Besonderheiten und Veränderungen zu berücksichtigen. Nennen ließe sich hier der Hochschul- ausbau (vgl. Miethel in diesem Band), Institutionen zur Förderung des zweiten Bildungsweges, die Ermöglichung des Zugangs zum Studium ohne Hochschulreife, soziale Öffnungen in Fachkulturen oder die materielle Attraktivität spezifischer Karrieresektoren (Hartmann 2002). In verschiedenen Studien wird zudem wiederholt auf die Relevanz von sozialen Anderen hingewiesen, z. B. als bedeutend gewertete Lehrer*innen und andere Personen („soziale Pat*innen“, Mentor*innen), die sich den gesellschaftlichen Institutionen wie dem Bildungssystem zuordnen lassen (El-Mafaalani 2012; Behrmann 2022; Blome 2023).

Nicht zuletzt und teils in der Aufstiegsforschung dominierend werden Perspektiven auf einer *Mikroebene* eingenommen, die das aufsteigende Individuum, die Familie, das Milieu oder auch signifikante Andere aus dem engeren Umfeld untersuchen und Motive, Herausforderungen und Aufstiegsnarrative ins Zentrum des Interesses stellen (vgl. exempl. Beyer in diesem Band, Blome 2023; El-Mafaalani 2012, 2014; Keil 2020; Lütgens/Petrik/Rieger-Ladich 2022; Warnock 2016; Waterfield/Beagan/Mohamed 2019). So werden individuelle Bildungsaufstiege teils als eher von außen initiiertes Gelegenheitsmodell aufgefasst (z. B. kollektiver Aufstieg im Zuge der Bildungsexpansion) oder in individualisierte Begabungs- und Ehrgeizmotive oder auch Glücks- oder Zufallsnarrative eingeordnet (Böning/Blome/Möller 2021).

Forschungen über soziale (oder Bildungs-)Aufstiege werden in dieser multiperspektivischen Zusammenschau meist zeitlich und räumlich verortet und mit Intersektionalitätskonzepten (vor allem mit geschlechter- und migrationsspezifischen Ungleichheiten) verknüpft (Möller 2021). Mitunter lassen sich die verschiedenen Ebenen auch nur in ihrem Zusammenwirken verstehen: So erwirkte die Bildungsexpansion ab den 1960er Jahren nicht nur Gelegenheitsstrukturen, kollektive Leitbilder und Öffnungen in den Institutionen der Bildung, sondern diese Ermöglichungsstrukturen lassen sich auch in individuellen und kollektiven Begründungsnarrativen wiederfinden. Sozialer Aufstieg als Forschungsgegenstand, so lässt sich resümieren, verbindet gesellschaftliche Fragen zum meritokratischen Gehalt und offenen Zugang zu mittleren und oberen Statuspositionen in unterschiedlichen Gesellschaftsformationen, zu institutionellen und organisationalen Strukturen und Funktionsweisen mit Fragen zu sozialen Ein- und

Ausschlüssen sowie Fragen des Subjektes, seiner Motive und Handlungsweisen, -möglichkeiten oder -begrenzungen.

4.5 Lenkt die Fokussierung auf Aufstiege von sozialen Ungleichheiten ab?

Wir schließen unsere Problematisierungen mit einer grundsätzlicheren Einordnung der Aufstiegsforschung. Dadurch, dass die Bildungsforschung die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im und durch das Bildungssystem mithilfe nationaler wie internationaler (Vergleichs-)Studien (vor allem PISA-, TIMMS- und IGLU-Studien) wiederholt feststellt, rückt Bildung nicht als Lösung, sondern als Problem in den Blick (El-Mafaalani 2020). Statt den ‚Aufstieg durch Bildung‘ zu ermöglichen, lassen sich Bildungsinstitutionen eher als „major agencies of social selection“ (Bukodi/Goldthorpe 2022, S. 277) beschreiben. Und um derlei kritische und ideologieverdächtige Verwicklungen nicht aus dem Blick zu verlieren, haben wir unseren Buchtitel ‚Aufstieg durch Bildung‘ mit einem Fragezeichen versehen.

So kann der Aufruf nach dem individuellen ‚Aufstieg durch Bildung‘ geradezu prädestiniert dafür sein, ihn als *Ersatz* für die (politisch initiierte) Einhegung sozialer Ungleichheiten, z. B. durch den Abbau von Armut und durch ein chancengerechteres Bildungssystem, einzusetzen bzw. zu instrumentalisieren. Massive Ungleichheiten in den Einkommens- und Vermögensverhältnissen bilden ein Haupthindernis für die Herstellung von mehr Gerechtigkeit bei den Bildungs- und Aufstiegschancen. Nicht nur steht Bildungsarmut in einem engen Zusammenhang mit sozioökonomischer (Kinder-)Armut (Butterwegge 2020). Auch investieren sozioökonomisch privilegierte Eltern ihre Ressourcen vermehrt, um ihre Kinder in einem zunehmend ökonomisierten Bildungssektor vor sozialen Abstiegen zu protegieren (Bukodi/Goldthorpe 2022). Solche Statusinvestitionen gewinnen in Gesellschaftsformationen mit stagnierender absoluter Aufstiegs- sowie steigender Abwärtsmobilität, in denen vermehrt um begehrte soziale Positionen konkurriert wird, an Relevanz (ebd.). Da sich das Aufstiegsversprechen in diesem Kontext nur für wenige erfüllt (Nachtwey 2016; Neckel 2016), sind durch individuelle Aufstiegs geschichten kaum Verschiebungen in der Sozialstruktur zu erwarten.

Für kapitalistische Gesellschaften, die gleichermaßen Klassengesellschaften sind, ist soziale Ungleichheit nicht nur funktional für die soziale Ordnung, vielmehr ist Gleichheit in ihr praktisch undenkbar. Gelungene individuelle Aufstiege haben hierbei eine besondere Funktion, denn sie können der Legitimation sozialer Ungleichheit dienen:

„Wenn nämlich innerhalb von Ungleichheits-Strukturen Aufstieg möglich erscheint, wird Ungleichheit akzeptabel, die Verantwortung für die soziale Position trägt nun der Einzelne, der seine Chancen nicht ergreift. [...] Nicht alle, aber jeder kann aufsteigen, es handelt sich um eine egalitär ungleiche Gesellschaft“ (Voswinkel 2017, S. 64).

Das allgemeine Aufstiegsversprechen ist dabei eng mit spezifischen Verständnissen von ‚Leistung‘ oder ‚Begabung‘ verknüpft. In hohe Positionen aufsteigen soll derjenige, der besonders viel leistet oder begabt ist, so das allgemeine meritokratische Ideal. Leistung wird oftmals nicht nur mit Begabung gleichgesetzt oder ein hohes Leistungsvermögen als Begabung gefasst (Hartmann 2023). Leistung wird zudem als hoch funktional für die Verteidigung bzw. Legitimation der Positionen sozial privilegierter Gruppen wahrgenommen (Heid 2012). Angesichts der Deutungshoheit und Gestaltungsspielräume, die Personen mit einflussreichen Positionen haben, sind es häufig Leistungsaspekte ihrer eigenen Klasse, die als Maßstab für Leistung oder Begabung herangezogen und – noch wichtiger – als Leistung überhaupt anerkannt werden (Heid 2012). Die Beurteilung von Leistung ist somit selten kontextlos und Leistung existiert nicht an sich, sondern immer nur in einem bestimmten Anerkennungsrahmen und wird von klassenspezifisch ausgeprägten Kapitalarten und Habitusmustern beeinflusst (z.B. Kulturkapital wie Wissen über Kulturgüter, Sprache oder die Passfähigkeit zu kulturellen Codes, Bourdieu 2004). Hierbei sind jene Faktoren und Phänomene angesprochen, die bereits Bourdieu als Begabungsideologie gefasst hat und die als symbolische Herrschaft wirken:

„Die Begabungsideologie, Grundvoraussetzung des Schul- und Gesellschaftssystems, bietet nicht nur der Elite die Möglichkeit, sich in ihrem Dasein gerechtfertigt zu sehen, sie trägt auch dazu bei, den Angehörigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar erscheinen zu lassen. Denn sie bringt sie dazu, das als naturbedingte Unfähigkeit wahrzunehmen, was nur die Folge einer inferioren Lage ist, und redet ihnen ein, dass ihr soziales Los (...) ihrer individuellen Natur, ihrem Mangel an Begabung geschuldet ist“ (Bourdieu 2001, S. 46).

Man kommt daher nicht umhin, auch Begabungs- und Leistungsverständnisse herrschaftskritisch im Kontext der sozialen Herkunft und folglich im Sinne der meritokratisch legitimierten Klassengesellschaft zu reflektieren (Gamper/Kupfer 2023, S. 142 ff.). Eine unkritische Indienstnahme des Leitsatzes ‚Aufstieg durch Bildung‘ kann schließlich – als unbedachte Nebenfolge – dazu beitragen, dass wenige Aufstiege ermöglicht und ‚gefeiert‘ werden, während große Teile sozial und bildungsbenachteiligter Bevölkerungsgruppen weiterhin kollektiv in prekären Verhältnissen leben und arbeiten und dies unter dem individualistischen Primat der Eigenverantwortung (jede*r sei seines/ihrer eigenen Glückes Schmied)

weitgehend Akzeptanz finden (vgl. auch Diederichs/Grabau/Rieger-Ladich in diesem Band). Trotz einer seit den 1990er Jahren sich ausweitenden Ungleichheitsschere und stärker werdenden (Umverteilungs-)Debatten zeige sich bisher eine weitgehend „demobilisierte Klassengesellschaft“ (Dörre 2024), in der es „paradoxe[rweise [...] gerade Arbeiter und untere Schichten [sind], die dem Leistungsversprechen kapitalistischer Märkte am stärksten anhängen“ (Mau/Lux/Westheuser 2023, S. 116).

Die Leistungs- und Aufstiegserzählung dient damit selbst als Mittel zur Ausübung symbolischer Herrschaft, weil sie im öffentlichen Diskurs als ‚Erfolgsstory‘ der Verwirklichung von Chancengleichheit funktioniert (Jaquet 2018). Gleichsam aber, so unsere Argumentation, verdeutlicht insbesondere die *Aufstiegsforschung* klassenspezifische ökonomische, kulturelle, soziale und symbolische Ungleichheiten und wie diese durch Klassenübergänge (Jaquet 2018) oder Klassenreisen (Aumair/Theißl 2020) überwunden oder eben auch nicht überwunden werden. Die Frage, wie durchlässig und chancengleich soziale Positionen verteilt und erreichbar sind, gehört zum Mark demokratischer Gesellschaften und von Bürgerrechten. Eine geringe soziale Mobilität kann zudem für sich als demokratisch verstehende Gesellschaften zum Legitimationsproblem werden. Die *Aufstiegsforschung* trägt damit dazu bei, Tiefenbohrungen in der Klassengesellschaft voranzutreiben und liefert schließlich einen wichtigen Beitrag zu einer klassischen, kritischen Soziologie. Sie legt sowohl gesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse als auch darin verortete individuelle Lebenschancen offen (Blome 2023) und beschäftigt sich sowohl mit Fragen sozialer Reproduktion als auch mit deren Überwindung.

5 Über dieses Buch

Das Buch spiegelt einen Suchprozess wider, der auf unterschiedlichen Ebenen ansetzt: Begonnen hat es mit der Suche nach einem Format, mit dem die unterschiedlichen Aspekte des Themas Bildungsaufstieg beleuchtet werden können und das Raum für überblicksartige Darstellungen wie Ordnungsversuche, aber auch Suchbewegungen und interdisziplinäre Grenzgänge bietet. Schließlich wird das Thema in vielfältigen sozial- wie erziehungswissenschaftlichen Forschungszusammenhängen bearbeitet. Es ist längst nicht mehr nur in der soziologischen Ungleichheits- und Mobilitätsforschung oder in der Bildungssoziologie beheimatet, sondern auch in Teilen einer interdisziplinären Migrations-, Biografie-, Wissenschafts- wie Hochschulforschung sehr präsent. Eine Bündelung der aktuellen Debatten und Befunde ist bislang jedoch ausgeblieben. So bestand eine weitere Herausforderung in der Suche nach Autor*innen, mit denen sich das Spektrum der Aufstiegsthematik in theoretisch-konzeptioneller wie empirischer Hinsicht darstellen ließ, ohne jedoch die Frage nach der Rolle von Bildung als Aufstiegs- wie Ungleichheitsressource aus dem Blick zu verlieren.

Im Ergebnis präsentieren wir Beiträge aus unterschiedlichen Forschungszusammenhängen, die einerseits stärker nach den zeitdiagnostischen Rahmungen und Theoretisierungen von sozialer Mobilität, Bildung und Gesellschaft fragen, andererseits die populäre Rede vom sozialen Aufstieg durch Bildung und mit ihr das meritokratische Selbstverständnis moderner Gesellschaften durch empirische Befunde und Fallstudien irritieren bzw. erweitern. Wir haben diesem Umstand durch eine grobe Unterteilung in *theoretisch-konzeptionelle* und *empirische* Beiträge Rechnung getragen, wohl wissend, dass auch die Autor*innen im ersten Kapitel größtenteils forschungs-, d. h. datenbasiert, die Autor*innen im zweiten Kapitel theoretisch angeleitet argumentieren.

Mit *Weischer* eröffnen wir die *theoretisch-konzeptionellen Zugänge* und behandeln die Frage nach dem gesellschaftlichen Referenzrahmen für Auf- wie Abstiegprozesse. Angesichts gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse, insbesondere durch technologischen, demographischen und kulturellen Wandel veränderte Qualifizierungs- und Erwerbspraktiken, verkomplizieren sich soziale Strukturen und Lagen. Die Rede vom sozialen Aufstieg durch Bildung wird damit nicht obsolet, aber sie verdeckt womöglich, dass sich die Bedeutung und Bewertung von Bildung, ihr Erwerb und ihre Wirkung in den unterschiedlichen Milieus und beruflichen Feldern selbst verändert hat, sodass ein mehrdimensionales Verständnis von Bildung und sozialer Mobilität notwendig ist.

Auch *Bühler und Foroutan* bieten mit der Analyseperspektive des Postmigrantisches einen differenzierten Blick auf das Paradox neuer, migrationsbedingter gesellschaftlicher Transformationsprozesse und Teilhaberversprechen bei anhaltenden nationalstaatlich und bildungsbürgerlich gerahmten Vorstellungen von Bildung und Integration. Aus ihrer Sicht mischt sich in die Rede vom Aufstieg durch Bildung die Vorstellung einer Integration durch Bildung, gleichwohl es neben bestehenden sozialen Exklusionsmechanismen auch einen strukturellen Rassismus gegenüber Menschen mit Zuwanderungsgeschichte im Bildungssystem gibt. Angesichts kaum vorhandener Chancenstrukturen auf der einen Seite sowie transnationaler Lebensführungsmuster, alternativer Aufstiegswege und Gegenreaktionen auf gesellschaftliche Ausschlussmechanismen der jüngeren Generation auf der anderen Seite fragen Bühler und Foroutan zu Recht nach der Gültigkeit bzw. Neukonzeptionierung des Aufstiegskonzepts.

Mit dem Konzept der politischen Gelegenheitsstrukturen stellt *Miethe* ein weiteres Konzept vor, um Mobilisierungswellen (oder ihr Ausbleiben) im historischen wie gesamtgesellschaftlichen Vergleich nachzuvollziehen. Neben Bildungskontexten und ihren Spezifika im Hinblick auf Chancenstrukturen treten dann vor allem Fragen nach Aufbau, Stabilität sowie Offenheit politischer Institutionen, politischer Bindungen oder Eliten in den Fokus. Gelegenheiten und damit auch Wahrscheinlichkeiten für Bildungsaufstiege sind nur im Zusammenspiel unterschiedlicher Kontextfaktoren und ihrer Veränderung im Zeitverlauf zu verstehen.

Das erste Kapitel schließt mit einem Beitrag von *Diederichs, Grabau* und *Rieger-Ladich*, die ebenfalls das meritokratische Versprechen als Konstruktion denn empirisch vorfindbare gesellschaftliche Wirklichkeit begreifen und seine (Neben-) Folgen für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten erläutern. Eine wesentliche bildungssoziologische und pädagogische Aufgabe liege entsprechend in einer gesteigerten Reflexivität gegenüber normativ imprägnierten Selbstbeschreibungen des Bildungswesens, aber auch der eigenen Profession, die diese Beschreibungen (mit)hervorbringt, nutzt und/oder Bildungsaufstiege durch die Gestaltung der eigenen Forschungs- und Lehrpraxis ermöglicht wie verhindert.

Im zweiten Kapitel, das wir mit *Empirische Einsichten* überschrieben und entlang von Phasen und Statuspassagen im Bildungssystem angeordnet haben, stehen empirische Befunde zu unterschiedlichen Gruppen und Aspekten von Bildungsaufstiegen im Vordergrund: angefangen bei der Bedeutung von Bildungsaspirationen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder Statusmotiven bei First Generation-Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund (*Pietrzyk und Neumeyer* sowie *Wittner*) über die Rolle von Karrierestrukturen und Förderverhältnissen für soziale Aufstiege von Nachwuchswissenschaftler*innen an deutschen (*Keil und Petrik*) wie amerikanischen Universitäten (*Beyer*) bis hin zu affektiven Erfahrungen der (Nicht-)Passung und praktischen Bewältigungsmustern von professoralen Aufsteiger*innen (*Möller; Blome*) unterschiedlicher Fächer wie politischer Gesellschaftssysteme (*Behrmann, Haag und Gamper*). Bis auf den letzten Beitrag, der anhand eines literarischen Fallbeispiels den Weg eines Bildungsaufstiegers in unterschiedlichen beruflichen (Aus-)Bildungskontexten und seine spätere Rückkehr zum Ausgangspunkt seines Aufstiegs nachzeichnet (*Steeger*), eint die Beiträge, dass sie den Blick auf die Aufstiegsprozesse durch Hochschulbildung legen. Schwerpunktmäßig handelt es sich um qualitative Studien, nicht wenige greifen auf (auto-)biografisches Material für ihre Analysen zurück, die ‚intime‘ Introspektionen in hochschulische Bildungserfahrungen, Motivlagen sowie emotionale Befindlichkeiten ermöglichen, diese aber nicht losgelöst vom gesamten Lebenszusammenhang betrachten. Andere argumentierten stärker quantitativ, um über den Vergleich von Übergangsquoten zwischen unterschiedlichen hochschulischen Bildungspassagen zwischen Kindern aus akademischen und nicht-akademischen Herkunftsmilieus hinaus den Blick für die Diversität innerhalb der Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen, ihre Motivlagen, Herkunftsmilieus und Aufstiegschancen selbst zu schärfen. Nach wie vor bieten Pierre Bourdieus Konzepte Anknüpfungspunkte für die materialen Analysen, wie auch umgekehrt die empirischen Daten für die Weiterentwicklung dieser Konzepte herangezogen werden. Deutlich ist aber, dass hier insbesondere für die Frage der Dynamik von Aufstiegsprozessen und damit einhergehenden Transformations- wie Bewältigungspraktiken weitere Konzepte aus Psychologie, Soziologie oder angrenzenden Disziplinen hinzugezogen werden (müssen). Auch

die Literaturwissenschaft, in der autofiktionale Herkunftserzählungen ein eigenes Genre bilden, bieten spannende Impulse für die Bildungsaufstiegsforschung.

Über die Beiträge hinaus bleiben offene Fragen und weiterführende Überlegungen: Natürlich stellt Bildung nicht die einzige Möglichkeit für sozialen Aufstieg dar – auch über den Beruf, Sport, Kunst, Popularität in sozialen Netzwerken, Heirat, einen Lottogewinn, ja sogar – um auf die eingangs erwähnten Filmbeispiele zurückzukommen – über Betrug und Gewalt ist es möglich, sozial aufzusteigen. Aber Bildung hat eine andere gesellschaftliche Legitimation und einen anderen ‚Impact‘ als Aufstiegsressource und die Berücksichtigung weiterer Aufstiegswege hätte aus unserer Sicht den Rahmen gesprengt, den wir mit gemeinsam geteilten Fragen festlegen wollten. Auch diese im Eingangskapitel aufgeworfenen Fragen stehen für einen Suchprozess – nach Orientierung, Kritik wie Neuausrichtung einer (Bildungs-)Aufstiegsforschung in Bewegung. Uns war es wichtig, einen Band vorzulegen, der nicht nur als Bestandsaufnahme im Sinne eines Lehrbuchs funktioniert, sondern durch neue theoretische Perspektivierungen materialer Befunde auch für eine kritische Weiterentwicklung des Forschungsfeldes steht. Die Suche nach diesen neuen Perspektiven jenseits von bewährten theoretischen Referenzen, wie etwa der Bourdieuschen Reproduktionstheorie, ist noch nicht zu Ende. Der Band zeigt: Fremdheitssoziologien, Theorien sozialer Netzwerke, affekttheoretische Zugänge und weitere Ansätze bilden hier mögliche Erweiterungen. Und schließlich: Die Suche nach gesellschaftlichen Aufstiegserzählungen hat uns mit anderen Wissensformaten (Film, Literatur, Kunst) in Berührung kommen lassen, die uns u. a. mit der Frage konfrontieren, welches exklusive Wissen die Wissenschaft über Bildungsaufstiege anbietet, in welchem Verhältnis es zu anderen Repräsentationsformen steht, und nicht zuletzt wie es durch die fachkulturellen Spielregeln im wissenschaftlichen Feld und möglicherweise durch die soziale Herkunft ihres Personals selbst mitgestaltet wird.

Literatur

- Addison, Michelle/Breeze, Maddie/Taylor, Yvette (Hrsg.) (2022): *The Palgrave Handbook of Imposter Syndrome in Higher Education*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Agergaard, Sine/Sørensen, Jan Kahr (2009): *The dream of social mobility: ethnic minority players in Danish football clubs*. In: *Soccer & Society* (10) 6, S. 766–780.
- Altieri, Riccardo/Hüttner, Bernd (Hrsg.) (2020): *Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Amlinger, Carolin (2022): *Literatur als Soziologie*. In: Blome, Eva/Lammers, Philipp/Seidel, Sarah (Hrsg.): *Autosozio-biographie. Poetik und Politik*. Berlin: J.B.Metzler, S. 43–65.
- Andresen, Maike/Stapf, Julia (2023): *Is career what you make it? A critical review of research on social origin and career success*. In: *European Management Journal* (41) 6, S. 1056–1071.
- Astleithner, Franz/Vogl, Susanne/Parzer, Michael (2021): *Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen*. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* (46) 3, S. 233–256.

- Aumair, Betina/Theißl, Brigitte (2020): *Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt*. Wien: ÖGB Verlag.
- Banaszczuk, Yasmina (2017): *Netzwerke beim Berufseinstieg. Strukturen, Nutzungsweisen und soziale Herkunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bargel, Tino/Höpfinger, Norbert (1986): *Schwierigkeiten und Belastungen von Studierenden aus Arbeiterfamilien*. In: *Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern*, herausgegeben von der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, S. 136–172.
- Barone, Carlo/Hertel, Florian R./Smallembroek, Oscar (2022): *The rise of income and the demise of class and social status? A systematic review of measures of socio-economic position in stratification research*. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 78, <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100678> (Abfrage: 11.07.2024).
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Behrmann, Laura (2022): *Bildung und soziale Ungleichheit. Deutungen und Erfahrungen von Lehrer*innen an Gesamtschulen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Blankenberg, Ann-Kathrin/Binder, Martin (2020): *Zum beruflichen Selbstbild und zur Arbeits- und Lebenszufriedenheit im Handwerk in Deutschland*. Göttingen: ifh, Volkswirtschaftliches Institut für Mittelstand und Handwerk an der Universität Göttingen.
- Blome, Eva (2020): *Rückkehr zur Herkunft. Autosoziobiografien erzählen von der Klassengesellschaft*. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 94, S. 541–571.
- Blome, Eva/Lammers, Philipp/Seidel, Sarah (Hrsg.) (2022): *Autosoziobiographie. Poetik und Politik*. Berlin, Heidelberg: J.B.Metzler.
- Blome, Freerk (2023): *Universitätskarrieren und soziale Klasse. Soziale Aufstiegs- und Reproduktionsmechanismen in der Rechts- und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Blome, Freerk (2024): *Die Vermessung sozialer Ungleichheit. Kartierung und Kritik der Operationalisierung in der empirischen Ungleichheitsforschung*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Blossfeld, Pia Nicoletta (2018): *Changes in Inequality of Educational Opportunity*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böker, Arne (2021): *Über die Rechtfertigung von Begabtenförderung. Eine Diskursanalyse am Beispiel der Studienstiftung des deutschen Volkes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böning, Anja/Blome, Freerk/Möller, Christina (2021): *Vom kollektiven zum individualisierten Aufstieg? Biographische Narrative von Juraprofessoren aus statusniedrigen Herkunftsfamilien im Wandel*. In: *Zeitschrift für Rechtssoziologie* 40, H. 1–2, S. 179–208.
- Borkowski, Brigitte (1997): *Parias und Heldentöchter. Bildungsaufstieg und Sozialausbruch von Frauen*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Die konservative Schule*. In: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA, S. 25–52.
- Bourdieu, Pierre (2002): *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2004): *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In ders.: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA, S. 49–79.
- Brendel, Sabine (1998): *Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht*. Weinheim, München: Juventa.
- Brook, Orian/Miles, Andrew/O'Brien, Dave/Taylor, Mark (2023): *Social Mobility and ‚Openness‘ in Creative Occupations since the 1970s*. In: *Sociology* 57, H. 4, S. 789–810.
- Bublitz, Hannelore (1980): *Ich gehörte irgendwie so nirgends hin ...: Arbeitertöchter an der Hochschule*. Gießen: Focus-Verlag.
- Bukodi, Erzsébet/Goldthorpe, John H. (2022): *Intergenerational class mobility in industrial and post-industrial societies: Towards a general theory*. In: *Rationality and Society* 34, H. 3, S. 271–301.
- Burzan, Nicole/Vogel, Berthold (2023): *„Reichtum. Ein Forschungssessay“*. <https://www.sozioipolis.de/reichtum.html> (Abfrage: 11.07.2024)

- Butterwegge, Christoph (1999): Folgen der „regressiven Modernisierung“ bzw. „Amerikanisierung“ des deutschen Sozialstaates. In: Butterwegge, Christoph (Hrsg.): Wohlfahrtsstaat im Wandel. Probleme und Perspektiven der Sozialpolitik. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 121–137.
- Butterwegge, Christoph (2020): Bildungsaufstieg – Realität, Utopie und/oder Ideologie? In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 89–101.
- Carnicer, Javier A. (2017): Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund. Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Castel, Robert (2005): Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat. Hamburg: Hamburger Edition.
- Chen, Edith/Brody, Gene H./Miller, Gregory E. (2022): What Are the Health Consequences of Upward Mobility? In: Annual review of psychology 73, S. 599–628.
- Dahrendorf, Ralf (1965a): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: Mohr.
- Dahrendorf, Ralf (1965b): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München: Piper.
- Dörre, Klaus (2024): Die demobilisierte Klassengesellschaft. Begriffe, Theorie, Analysen, Politik. Frankfurt a.M.: Campus.
- Dubrow, Joshua Kjerulf/Adams, Jimi (2012): Hoop inequalities: Race, class and family structure background and the odds of playing in the National Basketball Association. In: International Review for the Sociology of Sport 47, H. 1, S. 43–59.
- Elbe, Martin (2006): Der Offizier – Ethos, Habitus, Berufsverständnis. In: Gareis, Sven Bernhard/Klein, Paul (Hrsg.): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 459–472.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- El-Mafaalani, Aladin (2014): Der Bildungsaufstieg als Distanzierung von Herkunftsfamilie und -milieu. In: Citlak, Banu et al. (Hrsg.): Lebenschancen vor Ort. Familie und Familienpolitik im Kontext. Opladen: Budrich UniPress, S. 125–142.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Enders, Jürgen/Bornmann, Lutz (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt a.M.: Campus.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.
- Frankenberg, Günter/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2022): Treiber des Autoritären. Pfade von Entwicklungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.: Campus.
- Friedman, Sam/Laurison, Daniel (2019): The class ceiling. Why It Pays to Be Privileged. Bristol: Policy Press.
- Fuchs, Marek/Sixt, Michaela (2007): Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, H. 1, S. 1–29.
- Gamper, Markus/Kupfer, Annett (2023): Klassismus. Bielefeld: UTB.
- Gerhartz-Reiter, Sabine (2017): Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wie Bildungskarrieren gelingen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerth, Hans/Mills, C. Wright (1953): Character and Social Structure. The Psychology of Social Institutions. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Graf, Daniel. „Die Klassenfrage ist zurück in der Literatur“. <https://www.republik.ch/2020/10/14/die-soziale-frage-ist-zurueck-in-der-literatur>.
- Grendel, Tanja (2012): Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg. Zur Veränderung herkunftsspezifischer Bildungswerte. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Grimm, Susanne (1966): Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung. München: Johann Ambrosius Bath.
- Haas, Erika (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt a.M.: Campus.

- Haerberlin, Urs/Niklaus, Eva (1978): Identitätskrisen. Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Hall, Anja (2024): Ungleiche Chancen im Zugang zu qualifikationsadäquater Beschäftigung. In: Böhnke, Petra/Konietzka, Dirk (Hrsg.): Handbuch Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–24.
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hartmann, Michael (2023): Der Begabungsbegriff aus der Sicht der Elitelforschung. Zusammenhang von Begabung und sozialer Herkunft. In: Friedrich Jahresheft 2, H. 1, S. 22–25.
- 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, H. 3, S. 436–466.
- Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia (2022): Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1229–1246.
- Heid, Helmut (2012): Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 81, H. 1, S. 22–34.
- Hertel, Florian R./Groh-Samberg, Olaf (2014): Class mobility across three generations in the U. S. and Germany. In: Research in Social Stratification and Mobility 35, S. 35–52.
- Hoggart, Richard (1957): The uses of literacy. Aspects of working-class life with special references to publications and entertainments. London: Chatto and Windus.
- Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Janz, Caroline (2017): Was wir vom Handwerk lernen können: Zwei Subjektivierungsfiguren als empirische Irritationen für den etablierten Subjektivierungsdiskurs. In: Leviathan 45, H. 4, S. 494–523.
- Jaquet, Chantal (2018): Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht. Göttingen: Konstanz University Press.
- Jirmann, Julia/Trautvetter, Christoph (2023): Milliardenvermögen in Deutschland. Lücken der Reichtumserfassung und -besteuerung – Vorschlag für einen alternativen Reichtumsbericht. Düsseldorf.
- Kamis, Alcaý (2017): Habitustransformation durch Bildung. Soziale und räumliche Mobilität im Lebensverlauf türkischer Bildungsaufsteiger. Wiesbaden: Springer VS.
- Keil, Maria (2020): Die Ordnung des Feldes. Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit in der Wissenschaft. Weinheim, Basel: Juventa.
- King, Vera (2006): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–46.
- Kintz, Melanie/Cordes, Malte (2019): Daten zur Berufsstruktur des Deutschen Bundestages in der 19. Wahlperiode. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen 50, H. 1, S. 42–58.
- Kracke, Nancy/Buck, Daniel/Middendorf, Elke (2018): Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. In: DZHW Brief, H. 3, S. 1–8.
- Kumkar, Nils/Schimank, Uwe (2021): Drei-Klassen-Gesellschaft? Bruch? Konfrontation? Eine Auseinandersetzung mit Andreas Reckwitz' Diagnose der „Spätmoderne“. In: Leviathan 49, H. 1, S. 7–32.
- Kumkar, Nils C./Schimank, Uwe (2022): Die Mittelschichtsgesellschaft als Projektion: Wie soziologische Zeitdiagnose gesellschaftliche Selbstbilder nachzeichnet und dabei ihren Gegenstand verfehlt. In: Merkur 76, H. 872, S. 22–35.
- Lämmchen, Ronja/Bachsleitner, Anna/Lühe, Josefine/Maaz, Kai (2022): Synthese der Ergebnisse. Soziale Ungleichheiten von der Vorschule bis zur Hochschule. In: Bachsleitner, Anna/Lämmchen, Ronja/Maaz, Kai (Hrsg.): Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur

- Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA. Münster: Waxmann, S. 191–209.
- Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 143–162.
- Laurison, Daniel/Friedman, Sam (2016): The Class Pay Gap in Higher Professional and Managerial Occupations. In: *American Sociological Review* 81, H. 4, S. 668–695.
- Lewin, Karl (1986): Arbeiterkinder mit Studienberechtigung: Studienneigung, Studienverlaufdaten, Studienziele. In: Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern. Düsseldorf, S. 113–135.
- Lorenz, Taylor (2023): Extremely online. The untold story of fame, influence and power on the internet. London: WH Allen.
- Lörz, Markus (2013): Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert? In: *Zeitschrift für Soziologie* 42, H. 2, S. 118–137.
- Lörz, Markus/Leuze, Kathrin (2019): Der Masterabschluss als neues Distinktionsmerkmal? Konsequenzen der Studienstrukturreform für herkunftsbedingte Einkommensungleichheiten. In: Lörz, Markus/Quast, Heiko (Hrsg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 341–370.
- 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, H. 4, S. 14–39.
- Lütgens, Jessica/Petrik, Flora/Rieger-Ladich, Markus (2022): Bildungsaufsteiger*innen on the road. Praxistheoretische Reflexionen über das Rückkehren. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 68, S. 130–146.
- Mansel, Jürgen/Spaiser/Viktoria (2010): Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant*innen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research* 5, H. 2, S. 209–225.
- Mare, Robert D./Song, Xi (2023): Social mobility in multiple generations. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 88, S. 100806.
- Matusko, Ilija (2023): Verdunstung in der Randzone. Berlin: Suhrkamp.
- Mau, Steffen (2019): Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Mau, Steffen/Lux, Thomas/Westheuser, Linus (2023): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Mertens, Dieter (1984): Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30, H. 4, S. 439–455.
- 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.
- Miethe, Ingrid/Soremski, Regina (2014): First-Generation Students in East and West Germany: Theoretical Concepts and Initial Results. In: *Policy Futures in Education* 12, H. 5, S. 658–669.
- 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: Barbara Budrich.
- Milanović, Branko (2020): Kapitalismus global. Über die Zukunft des Systems, das die Welt beherrscht. Berlin: Suhrkamp.
- Möller, Christina (2015a): Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Möller, Christina (2015b): Soziale Herkunft – kein Thema in wissenschaftlichen Karrieren? Über die Zusammenhänge zwischen den Ungleichheitsdimensionen soziale und nationale Herkunft sowie

- Geschlecht in der Professorenschaft. In: Graf, Angela/Möller, Christina (Hrsg.): *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 152–179.
- Möller, Christina (2021): *Sozialer Aufstieg als Irritation der sozialen Ordnung: Analysen im Feld der Bildung und Wissenschaft zwischen Individuum und Struktur*. Habilitationsschrift. Köln. nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaar-81588-2 (Abfrage: 10.07.2024)
- Müller, Nora/Pffor, Klaus/Hochman, Oshrat (2020): *The non-linear relationship between parental wealth and children's post-secondary transitions in Germany*. In: *Soziale Welt* 71, H. 3, S. 268–307.
- 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, H. 2, S. 174–180.
- Neckel, Sighard (2016): *Die Refeudalisierung des modernen Kapitalismus*. In: Bude, Heinz/Staab, Philipp (Hrsg.): *Kapitalismus und Ungleichheit. Die neuen Verwerfungen*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 157–174.
- Negt, Oskar (2016): *Überlebensglück. Eine autobiographische Spurensuche*. Göttingen: Steidl.
- Negt, Oskar (2019): *Erfahrungsspuren. Eine autobiographische Denkreise*. Göttingen: Steidl.
- Netz, Nicolai/Grüttner, Michael (2021): *Does the effect of studying abroad on labour income vary by graduates' social origin? Evidence from Germany*. In: *Higher Education* 82, H. 6, S. 1195–1217.
- Neumann, Gerhard (2018): *Selbstversuch*. Freiburg, Berlin, Wien: Rombach.
- Niehaus, Ingo (2008): *Grenzgänger. Geglückte Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder*. Marburg: Tectum-Verl.
- Notz, Gisela (2021): *„... nicht die besten Erfahrungen gemacht“*. Über den Bildungsweg von Arbeiter-töchtern in den 1950er Jahren. In: *Forum Wissenschaft* 38, H. 4, S. 16–19.
- Nymoen, Ole/Schmitt, Wolfgang M. (2021): *Influencer. Die Ideologie der Werbekörper*. Berlin: Suhrkamp.
- OECD (2023): *PISA 2022 Results (Volume I). The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD.
- Olbrich, Christa (2019): *Von der Kuhmagd zur Professorin. Ein Leben voller Herausforderungen*. München: novum.
- Ordemann, Jessica (2018): *Soziale Herkunft, Statusreproduktion und Studium ohne Abitur*. In: *Sozialer Fortschritt* 67, H. 4, S. 269–282.
- Ortmann, Hedwig (1972): *Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung*. 2. Aufl. München: Juventa.
- Peisert, Hansgert (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Pettinger, Rudolf (1970): *Arbeiterkinder und weiterführende Schule*. Weinheim: Beltz.
- Piketty, Thomas (2015): *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. 5. Aufl. München: C.H.Beck.
- Pollak, Reinhard (2010): *Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Pollak, Reinhard (2021): *Soziale Mobilität*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 305–315.
- Pott, Andreas (2002): *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prott, Jürgen (2018): *Aufstieg und Identität. Erinnerungen und soziologische Reflexionen*. Berlin: Autorenverlag K.M.Scheriau.
- Raiser, Ulrich (2007): *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Berlin, Münster: Lit.
- Reckwitz, Andreas (2018): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. 6. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2019a): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie, und Kultur in der Spätmoderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Reckwitz, Andreas (2019b): Von der nivellierten Mittelstandsgesellschaft zur Drei-Klassen-Gesellschaft: Neue Mittelklasse, alte Mittelklasse, prekäre Klasse. In: Reckwitz, Andreas: Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie, und Kultur in der Spätmoderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 63–133.
- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript.
- Rohleder, Christiane (1997): Zwischen Integration und Heimatlosigkeit. Arbeitertüchter in Lehramt und Arztberuf. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rothmüller, Barbara (2012): Soziale Barrieren beim Zugang zu einem künstlerischen Studium. Konzeption und Ergebnisse einer empirischen Studie in antidiskriminatorischer Absicht. In: Klein, Uta/Heitzmann, Daniela (Hrsg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim, Basel: Juventa, S. 86–105.
- Rothmüller, Barbara/Saner, Philippe/Sonderegger, Ruth/Vögele, Sophie (2016): Kunst. Kritik. Bildungsgerechtigkeit. Überlegungen zum Feld der Kunstausbildung. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 89–106.
- Rütters, Peter (2019): Zum Sozialprofil der in Deutschland gewählten Abgeordneten des Europäischen Parlaments nach der Wahl am 26. Mai 2019. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen 50, H. 4, S. 754–776.
- Saner, Philippe/Voegele, Sophie (2016): Eine kunstimmanente Exklusion? Verwobenheiten von Geschlecht und Migration mit sozialer Klasse als Strukturierung des Kunsthochschulfeldes. In: Kriesi, Irene/Liebig, Brigitte/Horwath, Ilona/Riegraf, Birgit (Hrsg.): Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 193–213.
- Scherr, Albert (2014): Unwahrscheinliche Bildungsprozesse. Über die Grenzen reproduktionstheoretischer Erklärungsansätze und den Erkenntnisgewinn soziologischer Subjekttheorien in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutschka, Günter (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer VS, S. 291–309.
- Schiek, Daniela/Ullrich, Carsten G./Blome, Frerk (2019): Generationen der Armut. Zur familialen Transmission wohlfahrtsstaatlicher Abhängigkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Schlüter, Anne (Hrsg.) (1993): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertüchtern in der Moderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Soremski, Regina (2019): Bildung – Institution – Lebenswelt. Eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen. Opladen: Barbara Budrich.
- Spaaij, Ramón/Ryder, Suzanne (2023): Sport, Social Mobility, and Elite Athletes. In: Wenner, Lawrence A. (Hrsg.): The Oxford handbook of sport and society. New York: Oxford University Press, S. 668–684.
- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Statistisches Bundesamt (2023): Gehaltsvergleich 2022: Neben dem Beruf ist der Bildungsabschluss entscheidend. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2024a): Duale Berufsausbildung: Zahl neuer Ausbildungsverträge 2023 um 2,1% gestiegen. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2024b): Studienjahr 2023: 1,6% mehr Studienanfängerinnen und -anfänger. Wiesbaden.
- Strauss, Anselm L. (1974): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tepecik, Ebru (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Teltemann, Anna (2022): Bildungssoziologie. 2. aktual. Aufl. Baden-Baden: Nomos.

- Theling, Gabriele (1986): „Vielleicht wär' ich als Verkäuferin glücklicher geworden“. Arbeitertöchter und Hochschule. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Toprak, Ahmet (2017): Auch Alis werden Professor. Vom Gastarbeiterkind zum Hochschullehrer. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Voswinkel, Stefan (2013): Was wird aus dem ‚Fahrstuhleffekt‘? Postwachstum und Sozialer Aufstieg. Jena.
- Voswinkel, Stefan (2017): Das (schwindende) Versprechen des sozialen Aufstiegs. In: Aulenbacher, Brigitte/Dammayr, Maria/Dörre, Klaus/Menz, Wolfgang/Riegraf, Birgit/Wolf, Harald (Hrsg.): Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 64–79.
- Wacquant, Loïc (2016): A Concise Genealogy and Anatomy of Habitus. In: *The Sociological Review* 64, H. 1, S. 64–72.
- Waitkus, Nora (2023): Ungleicher Besitz. Perspektiven einer klassensoziologischen Untersuchung von Vermögen. In: *Berliner Journal für Soziologie* 33, H. 1–2, S. 99–135.
- Walter, Hans-Gerhard (1986): Zwischen Schule und Hochschule – das Ausbildungsverhalten von Arbeiterkindern. In: Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern. Düsseldorf, S. 199–221.
- Warnock, Deborah M. (2016): Paradise Lost? Patterns and Precarity in Working-Class Academic Narratives. In: *Journal of Working-Class Studies* 1, H. 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.

Kapitel I – Theoretisch- konzeptionelle Zugänge

Jenseits von Struktur und Mobilität

Lageveränderungen und Bildungsaufstiege in komplexen Gesellschaften

Christoph Weischer

1 Einleitung

Soziale Mobilität spielt in politischen und sozialwissenschaftlichen Diskursen eine wichtige Rolle. So wurden die USA und andere Länder auf dem amerikanischen Kontinent als Länder der unbegrenzten Möglichkeiten mit dem alten Europa verglichen. Die damit verbundenen Lebensgeschichten wurden dann immer wieder neu aufgelegt; aus den Tellerwäschern wurden Talente und Genies verschiedener Art, die ausgehend von der elterlichen Garage Weltunternehmen begründeten, die in der Finanzwelt oder in sozialen Medien Karriere machten etc. In der (eher rechtschaffenen) europäischen Variante waren das dann erfolgreiche Unternehmer*innen, ‚Begabte‘ und Bildungsaufsteiger*innen. Im 21. Jahrhundert verändern sich die Welten der Arbeit und die Welten der national- und binnenstaatlichen Ordnungen. Es finden sich auch vermehrt skeptischere Zeitdiagnosen, die im sozial-ökologischen oder im sozial-ökonomischen Sinne ein Ende der Wachstumsgesellschaft oder eine Abstiegs-gesellschaft (Nachtwey 2016) konstatieren.

Auch in sozialpolitischen Argumentationen wird sozialer Mobilität eine hohe Bedeutung zugemessen, um (mehr oder weniger große) soziale Ungleichheiten und deren meist nur geringe Regulierung zu rechtfertigen. Die bereits im Nationalsozialismus angelegte Leistungsorientierung (Wehler 2003, S. 684f.) wird zum Gründungsmythos der Bundesrepublik; man lässt nicht nur Krieg und Gewaltherrschaft hinter sich, sondern auch die Klassengesellschaft der Weimarer Jahre. Der Mythos der Leistungsgesellschaft wird dann ab den 1960er Jahren durch den Mythos des Bildungsaufstiegs ergänzt, indem Leistungsorientierung und Emanzipation im weiteren Sinne zusammenspielen. Als Gegenmodell fungierte die These von einer Proletarisierung und Polarisierung der bundesrepublikanischen Nationalgesellschaft.

Die sozialwissenschaftliche Mobilitätsforschung muss vor dem Hintergrund dieser alltagsweltlichen und politischen Geschichten über soziale Mobilität begriffen werden. Das erfordert eine kritische Reflexion der verwendeten Begrifflichkeiten und Perspektiven. Bevor in diesem Beitrag das Konzept des Bildungsaufstiegs (Kapitel 4) und die daraus zu ziehenden Konsequenzen für Forschung und die politische Debatte (Kapitel 5) reflektiert werden kann, gilt es, sich der

Probleme des Mobilitätskonzepts (Kapitel 1) und der Entwicklung von sozialer Mobilität (Kapitel 2) bewusst zu werden, und zu klären, wie eine Mobilitätsforschung des 21. Jahrhunderts (Kapitel 3) aussehen kann.

2 Soziale Mobilität

Soziale Mobilität kann zunächst im Sinne von Konietzka verstanden werden als Übergang von Personen zwischen sozialen Positionen (2012, S. 813). Ein solches gleichsam mechanisches Verständnis von sozialer Mobilität schöpft jedoch die Erkenntnispotenziale einer Untersuchung von Mobilitätsprozessen kaum aus.

Die Analyse sozialer Mobilität und die damit verbundene verzeitlichende Perspektive können wesentliche Erkenntnisse über die Verfasstheit und Transformationen der Sozialstruktur von intersektional differenzierten National- bzw. Migrationsgesellschaften (und ihrer globalen Einbindung) liefern; sie informiert auch über deren individuelle und kollektive Wahrnehmung. Über soziale Positionierungen und vor allem über ihre erlebte wie erhoffte Veränderung werden Gesellschaften in spezifischer Weise erfahrbar; davon zeugen die Geschichten von Migrierenden, von Auf- und Absteiger*innen oder die Geschichten jener, die mit zeitgeschichtlichen Brüchen konfrontiert sind. Positionsveränderungen sind stets mit ‚Kosten‘ verbunden; Bourdieu hatte diese z. B. für das Kleinbürgertum detailliert beschrieben (1987, S. 529f., S. 550). In neueren Forschungen wurden diese Prozesse der Habitustransformation eingehender untersucht (El-Mafaalani 2012; Rosenberg 2011, S. 305f.; Asmussen 2020, S. 305f.). Aber auch die vielen nicht selten unfreiwilligen Umbrüche haben ihre Kosten, wenn sich die Modalitäten des Arbeitens, der Arbeitsteilung und die damit verbundenen Orientierungen verändern.

Die bislang vorherrschende Konzeptionierung von sozialer Mobilität birgt neben den verschiedentlich diskutierten methodischen Schwierigkeiten drei Probleme:

- **Essentialismus:** Soziale Mobilität wird häufig in einem essentialistischen Sinne verstanden, wenn Mobilität als ein geplanter und gerichteter Prozess mit einem definierten Start- bzw. Zielzustand konzipiert wird. Die Analyse sozialer Mobilität sollte demgegenüber eher als bestimmte politische bzw. wissenschaftliche Betrachtungsweise von sozioökonomischen Praktiken (der Qualifizierung, der Arbeit und der Reproduktion) im Kontext der sich verändernden (weltweiten) Arbeitsteilungen begriffen werden. Auch wenn viele eine Verbesserung ihrer Arbeits- und Lebensumstände erhoffen, stellt sich Mobilität eher hinter dem Rücken der Akteure ein, indem solche (individuellen oder gruppenspezifischen) Wünsche und Aspirationen (individuell betrachtet) auf unterschiedliche Ressourcen und (kollektiv betrachtet) auf

variiende demografische, politische und ökonomische Rahmenbedingungen treffen, die dann letztlich Chancen der Mobilität eröffnen. D. h. die in letzter Instanz beobachtete ‚soziale Mobilität‘ ist das Ergebnis einer Vielzahl von biografischen ‚Entscheidungen‘, die angesichts ungleicher sozialer Ausgangspunkte und Ressourcen im Lebensverlauf unter stets wechselnden (individuellen wie gesellschaftlichen) Rahmenbedingungen getroffen werden. Bourdieu hatte auf die biografische Illusion (2000, S. 51) aufmerksam gemacht, die entsteht, wenn der Lebensverlauf im Sinne einer zusammenhängenden und gerichteten Geschichte begriffen wird.

- Voluntarismus: Nicht alle wollen aufsteigen; viele wollen, wenn sie der ärgsten Not entkommen sind und vielleicht einiges erreicht haben, einfach über ‚die Runden kommen‘ bzw. ein ‚gutes Leben‘ haben. Verglichen mit den mehr oder weniger intendierten Formen sozialer Mobilität ist die weitaus größte Zahl von Menschen eher unfreiwillig von Mobilität betroffen, wenn in Phasen des ökonomischen (z. B. Ende der klassischen Industriearbeit, Niedergang von Branchen) oder politischen Umbruchs (z. B. Ende der DDR) große Gruppen von Beschäftigten eher nach unten gedrückt werden und andere sich behaupten und verbessern können.
- Kurzsichtigkeit: In der Mobilitätsforschung dominiert ein einfacher Generationenvergleich entlang von Bildung bzw. Einkommen. Soziale Aufstiege (und Abstiege) vollziehen sich aber zumeist über mehrere Generationen; dabei geht es dann vor allem um die längerfristige Kumulierung von ökonomischem Kapital (z. B. Vermögensbestände, die über das ‚Eigenheim‘ hinausgehen), kulturellem Kapital (z. B. Bildung, die zu einer Selbstverständlichkeit wird, oder auch entsprechende Bildungsgüter) und sozialem Kapital (z. B. Reputation, die über das ‚Berufsprestige‘ hinausreicht, und längerfristig stabile soziale Kreise). Erst so können jene ‚Sicherheiten‘ entstehen, die sich dann auch habituell ausdrücken.

Dementsprechend müssen die Verhältnisse von Mobilität und Struktur neu gedacht werden. Die Akzentuierung von sozialer Mobilität als einem dynamischen Moment lässt die sozialen Struktureinheiten, zwischen denen Bewegung unterstellt wird, umso statischer und kohärenter erscheinen; das wird durch die in der standardisierten Mobilitätsforschung verwendeten kategorialen Modelle (z. B. das Klassenmodell nach Erikson und Goldthorpe) noch verstärkt. Man hat es jedoch idealtypisch betrachtet mit ganz unterschiedlichen Konstellationen von Praktiken (der Qualifizierung und der Arbeit) und Strukturen (der Arbeitsteilung im weiteren Sinne) zu tun:

Veränderung von Qualifizierungs- und Erwerbspraktiken innerhalb statischer Strukturen der Arbeitsteilung: Das ist die in der klassischen Mobilitätsforschung unterstellte Normalvorstellung von intra- bzw. intergenerationaler

Mobilität. Hier greifen die Begriffe des sozialen Auf- und Abstiegs bzw. des Bestandserhalts noch am ehesten.

Veränderung von Qualifizierungs- und Erwerbspraktiken innerhalb von sich verändernden Strukturen: Das ist der Normalfall von sich verändernden Arbeitswelten (und Branchen) im Kontext von z. B. technologisch induziertem Wandel. In der Mobilitätsforschung wird von struktureller Mobilität gesprochen. Hier sind die Begrifflichkeiten des Auf- oder Abstiegs weitaus schwerer anzuwenden, weil mit den neu entstehenden Arbeitswelten auch ganz neue Entlohnungs- und Bewertungssysteme entstehen und umgekehrt andere Felder der Arbeit abgewertet werden.

Qualifizierungs- und Erwerbspraktiken oder auch Migrationspraktiken, die mit neuen Strukturen der Arbeitsteilung einhergehen: z. B. vormals von Frauen ausgeübte häusliche Arbeiten, die zu Erwerbsarbeiten werden, oder Migrationsprozesse, die Strukturen der Arbeitsteilung in ‚Herkunfts-‘ wie Zielländern verändern. Diese Praktiken zeichnen sich dadurch aus, dass der Referenzrahmen für Auf- und Abstiege ein ganz anderer ist, wenn z. B. die relativ geregelte Erwerbsarbeit und die damit verbundene Autonomie mit der vormals ausgeübten häuslichen Arbeit in Relation steht oder wenn es im Kontext von Migrationsprozessen zu Abwägungen kommt, indem ein Mehr an zivilen, politischen und sozialen Freiheiten mit beruflichen und ökonomischen Abstiegen ‚verrechnet‘ wird. Auch hier wird eine eindimensionale Bilanzierung von Auf- und Abstiegen dem komplexen Mobilitätsgeschehen und den Motivationslagen nicht gerecht. Das gilt insbesondere für migrantische und postmigrantische Konstellationen, in denen die Erwartungs- und Bewertungskonstellationen verschiedener Gesellschaften zusammenspielen.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass eine von den derzeit weitreichenden gesellschaftlichen Transformationen losgelöste isolierte Betrachtung von sozialer Mobilität unterkomplex ist. Man hat es mit gleichzeitigen Umbrüchen der gesellschaftlichen Produktion, des Sozialstaats und der privaten Haushalte zu tun; es geht mithin um Veränderungen des Produzierens, des Regulierens und des Reproduzierens und um eine Veränderung in der ökonomischen (z. B. Inflation von Bildungstiteln) bzw. sozialen Bewertung (z. B. veränderte Muster der sozialen Anerkennung) der damit verbundenen Tätigkeiten. Soziale Aufstiege sind also mehr als erfolgreiche Positionierungsarbeiten in einem statischen Positionssystem; auch der soziale Bestandserhalt wird zu einer Leistung. Umgekehrt sind die Folgen sozialer Abstiege gravierender, wenn der materielle Abstieg mit einem ‚Abgehängt werden‘, einem ‚Aus der Zeit fallen‘ einhergeht.

3 Entwicklung der Mobilität und der Mobilitätsforschung

Soziale Mobilität ist alles andere als ein neues Phänomen, wenn man nur die Entwicklung von Marktgesellschaften bzw. die Entstehung und die Umbrüche von Industriegesellschaften, die sozialen Katastrophen und Gewaltherrschaften oder die komplexen Migrationsbewegungen der beiden letzten Jahrhunderte betrachtet. Aber die Strategien und die Rahmenbedingungen sozialer Mobilität sind jeweils ganz andere. Während sich vorindustrielle Gesellschaften durch ein recht statisches Positionensystem und ein nur geringes Maß an (sozialer) Mobilität auszeichneten (Schulze 1988), kommt es mit der Überwindung ständischer Ordnungen, mit der Industrialisierung und der Herausbildung von National- bzw. Wohlfahrtsstaaten zu einer hohen Dynamik sowohl im System der Positionen als auch im System der Positionszuweisungen. Es entstehen verschiedene Typen von Marktgesellschaften, die sich neben ihrer durchschnittlichen Prosperität vor allem durch ganz unterschiedliche Typen der Regulierung und der wohlfahrtsstaatlichen Institutionen auszeichnen; damit sind immer auch unterschiedliche Rahmenbedingungen und Logiken sozialer Mobilität verknüpft, indem verschiedene Bildungssysteme zu einem mehr oder weniger zentralen Platzanweiser für soziale Positionierungen werden oder indem kapitalorientierte und eigenverantwortliche soziale Sicherungssysteme andere Anlagestrategien erfordern als kollektive umlagefinanzierte Modelle. Neu ist auch, dass die Chancen sozialer Mobilität zum Gegenstand politischer Diskurse und sozialwissenschaftlicher Analysen werden.

3.1 Soziale Mobilität in der Industriegesellschaft

Die Entstehung der sozialwissenschaftlichen Mobilitätsforschung vollzieht sich nach Anfängen in den 1920er Jahren vor allem in den prosperierenden Nachkriegsgesellschaften der 1950er und 1960er Jahre. Dabei stehen sozialwissenschaftliche und sozialpolitische Diskurse über Bildung und soziale Mobilität in einem engen Zusammenhang. Diese Entwicklung ist zum einen im Kontext von Modernisierungsdiskursen und -theorien zu begreifen, denen im politischen wie im wissenschaftlichen Feld eine wichtige Rolle zukommt. Auch die Diskurse um die Herausbildung einer ‚Industriegesellschaft‘ sind hier einzuordnen. Sie gehörten zu den großen Fortschritts- und Modernisierungsgeschichten jener Zeit und sind in Abgrenzung zur Vergangenheit vieler Nationalgesellschaften zu begreifen, die immer auch von gravierender materieller Not und scharfen sozialen Auseinandersetzungen und vor allem (in Europa) von der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, einem Genozid und einem Weltkrieg ungekannten Ausmaßes geprägt waren. Sie standen aber auch im Kontext der ‚Systemkonkurrenz‘ bzw. der ‚Blockkonfrontation‘ nach dem Zweiten Weltkrieg. So grenzen sich die offenen Gesellschaften des ‚Westens‘ auch von jenen des ‚Ostens‘ ab, in denen soziale

Gruppen wie z.B. Bäuer*innen oder Unternehmer*innen stark reglementiert wurden und indem der Zugang zu Ausbildungsgängen und Berufen der staatlichen Planung bzw. Sanktionierung unterlag.

Vor diesem Hintergrund sind eine Reihe von Spezifika dieser Diskurse zu begreifen: Es waren nationalstaatlich geführte Diskurse, die Ungleichheiten zwischen den Nationalstaaten entweder systematisch ausblenden oder im Sinne von ‚Entwicklungsunterschieden‘ begriffen. Sie waren von einer Fortschrittshoffnung bzw. -euphorie geprägt, die nach den Schrecken von Weltkrieg und Holocaust nur allzu verständlich waren. Das implizierte in vielen Ländern eine Wissenschafts-, Technik- und Planungseuphorie, die für den Ausbau des Bildungssystems und die akademische Verankerung der Sozialwissenschaften eine zentrale Rolle spielten. Es waren Diskurse, die im Sinne sozialer Utopien die klassenbezogenen-, aber auch die geschlechts- und ethnisch-kulturellen Unterschiede in den Nationalstaaten weitgehend ausblendeten bzw. ihre Bedeutung systematisch unterschätzten. Die Effekte dieser modernisierungstheoretischen Verkürzung der Mobilitätsforschung werden deutlich, wenn man sie mit der erstmals 1927 erschienenen Studie von Pitirim Sorokin vergleicht. Dieser hatte theoretische Überlegungen zum Zusammenhang von sozialer Schichtung und Mobilität vorgelegt (S. 337ff.), die kollektive Mobilität von Nationalstaaten untersucht (S. 23ff.), sich eingehend mit den Effekten politischer Umbrüche (*political circulation*) für die Mobilität befasst (S. 481ff.) und die Effekte von Migrationsbewegungen analysiert (S. 493ff.). Dieses breite Verständnis von sozialer und kultureller Mobilität verschwindet in der Mobilitätsforschung der Nachkriegsjahrzehnte. Möller (2021, S. 15ff.) unterscheidet drei Generationen der standardisierten Mobilitätsforschung, die sich vor allem in den Analyseverfahren wie in den theoretischen Referenzen unterscheiden. Für die qualitative Mobilitätsforschung lassen sich unterschiedliche Bezugsgruppen ausmachen: von den ‚Arbeiterkindern‘, über die ‚Arbeitertöchter‘ zu den ‚Migrantenkinder‘ (Spiegler 2015, S. 52ff.).

Zum anderen sind die dem Ausbau des Bildungssystems vorausgehenden Diskurse zu beachten: So war in Deutschland eine „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) konstatiert worden. Dabei ging es den einen eher um die Frage der internationalen Konkurrenzfähigkeit; vergleichbar mit den heute im Kontext von PISA-Ergebnissen und OECD-Studien geführten Debatten um eine „zweite Bildungskatastrophe“ (Brake/Büchner 2012, S. 35); anderen ging es auch um „Bildung als Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965). Der um Bildungsbenachteiligungen (soziale Herkunft, Geschlecht, Stadt/Land, Konfession) geführte Diskurs implizierte dann auch, dass die Herstellung von Chancengleichheit vor allem mit einer Reform des Bildungssystems verbunden wurde. Die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten im Erwerbssystem (von der sozialen und rechtlichen Schließung bis zur systematischen Benachteiligung) blieben viele Jahrzehnte unbeachtet; desgleichen wurden die Reformen des Bildungssystems unter völliger Ausblendung der bereits einsetzenden Migrationsprozesse angegangen.

Die Begriffe des sozialen Auf- und Abstiegs entstammten den alltagsweltlichen wie den (populären) politischen Diskursen. Mit dem in vielen prosperierenden Nationalgesellschaften einsetzenden (und meist länger währenden) Nachkriegsboom waren für untere soziale Lagen Erfahrungen einer Entproletarisierung (Mooser 1984) verbunden. Die männliche und weiße Arbeiterschaft hoffte auf eine stärkere materielle, politische und soziale Teilhabe. Ihnen und vor allem ihren Kindern sollte es einmal besser gehen. Ein solcher Aufstieg war vor allem mit einem Mehr an materiellem Wohlstand (Ernährung, Wohnen, Konsum) und an sozialer Sicherheit verbunden.

Die Verknüpfung von Bildung und sozialem Aufstieg stellte sich erst nach und nach ein. Bildung wurde dabei in einem recht unterschiedlichen Sinne verstanden: So ging es ausgehend von einem bildungsbürgerlichen Ideal eher um die Zivilisierung der unteren Klassen; in einem berufsorientierten Sinne wurde eine vor allem technisch und naturwissenschaftlich orientierte Bildung zur Sicherung und Verbesserung der internationalen Konkurrenzfähigkeit favorisiert; schließlich wurde Bildung auch in einem aufklärerischen bzw. emanzipativen Sinne verstanden. Die Bildungsexpansion war durchaus erfolgreich, indem das durchschnittliche Bildungsniveau deutlich verbessert und geschlechtsspezifische, regionale und konfessionelle Ungleichheiten reduziert wurden; umgekehrt kommt es insbesondere in Deutschland nach wie vor zu einem hohen Grad der Reproduktion von Bildungsbenachteiligungen; heute insbesondere von Menschen mit einer Migrationsgeschichte (Hasenjürgen 2023).

3.2 Soziale Mobilität im 21. Jahrhundert

Die prosperierenden Nationalgesellschaften des globalen Nordens sind im 21. Jahrhundert mit hohen Transformationsanforderungen konfrontiert; das betrifft die beständigen ökonomischen und geopolitischen Reorganisationsprozesse, die sozialökologische Transformation und schließlich die soziokulturellen Veränderungen (z. B. durch veränderte Geschlechterverhältnisse und Migrationsprozesse) in offenen und intersektional differenzierten Gesellschaften. Man hat es so mit einem sich rapide verändernden System der (weltgesellschaftlichen wie der nationalgesellschaftlichen) Positionen zu tun. Gleichzeitig verändern sich wesentliche Regeln der Positionszuweisung.

Soziale Mobilitäten im 21. Jahrhundert lassen sich über eine Reihe von Spezifika beschreiben:

- Chancenungleichheiten, Diskriminierungen und soziale Schließungen werden vielerorts in zunehmendem Maße problematisiert. Zumindest auf der diskursiven Ebene werden neben Sexismus auch Rassismus, Klassismus und Ableismus thematisiert. Die lange Zeit vorherrschenden Regeln der

Besetzung von sozialen Positionen haben sich verändert: die mit den intersektionalen Ordnungen verbundenen Muster der Zuweisung nach Klasse (soziale Herkunft), Geschlecht und Nationalität bzw. ethnischer Zuschreibung sind aufgeweicht. Das impliziert vielfältige Dimensionen der Mobilität; es geht nicht nur um Positionsveränderungen im beruflichen System, sondern auch um Veränderungen im System der bezahlten/unbezahlten Arbeit und um Veränderungen in nationalgesellschaftlichen Positionierungen. Hohe Aspirationen und Erwartungen an die Offenheit des Bildungs- und Erwerbssystems (El-Mafaalani 2021) führen aber auch zu einer Unterschätzung der Beharrungskräfte der Selektion und sozialen Schließung im Erwerbssystem.

- Die technologische und räumliche Reorganisation der Produktion von Waren und Dienstleistungen geht in vielen Bereichen mit einem hohen Qualifikationsniveau einher; zugleich sind Arbeitssphären mit geringeren Qualifikationsanforderungen nicht verschwunden. Bildungszertifikate werden (bei nationalen Unterschieden) zu einem wichtigen gesellschaftlichen Platzanweiser; andere Aufstiegskanäle (betriebliche Bewährung, Netzwerke, Anciennität) sind aber nach wie vor bedeutsam.
- Demografische Veränderungen in den prosperierenden Industriegesellschaften erfordern ein hohes Maß an Zuwanderung; damit sind dann transnationale Lebensweisen und spezifische Mobilitätserfahrungen verbunden. Die Entwicklung der Kommunikations- und Verkehrsmöglichkeiten, erleichterte Finanztransfers und schließlich selektiv geöffnete Grenzen ermöglichen komplexe transnationale Lebensweisen innerhalb von Weltregionen.
- Der durchschnittlich hohe Lebensstandard und ein mehr oder weniger hohes Niveau der sozialstaatlichen Sicherung sowie veränderte Ansprüche an ein ‚gutes Leben‘ verändern auch die Präferenzstrukturen (zumindest in den mittleren und höheren sozialen Gruppen). Für viele ist materielle Not nicht länger der Referenzpunkt sozialer Aufstiege; sie sind nicht mehr der Königsweg zu einem besseren Leben.

All diese Veränderungen führen zu komplexeren Sozialstrukturen, die weder über makrosoziale, an ‚Strukturen‘ bzw. Großgruppen (Klassen, Schichten oder Milieus) orientierte noch über mikrosoziale, eher dynamische, Modelle angemessen beschrieben werden können. Die Erosion intersektionaler Ordnungen geht mit einer weiteren Verkomplizierung sozialer Strukturen einher, wenn Arbeitsteilungen nicht länger gesetzt sind, sondern ausgehandelt (und erstritten) werden müssen.

An anderer Stelle (Weischer 2022) wurde gezeigt, dass solche dynamischen und komplexen Sozialstrukturen durchaus mit stabilen Ungleichheitsverhältnissen einhergehen können; d. h. die in kurz- oder mittelfristiger Perspektive beobachtbaren mitunter raschen Veränderungen von Sozialstrukturen sind nicht mit jenen eher längerfristig wirksamen Ungleichheitsstrukturen zu verwechseln, deren Grundmuster seit dem 19. Jahrhundert entstanden sind.

4 Für eine Neubegründung der Mobilitätsforschung

Die Veränderungen der Rahmenbedingungen sozialer Mobilität sowie ein erweitertes Verständnis von komplexen Sozialstrukturen erfordern eine Neubegründung der sozialwissenschaftlichen Mobilitätsforschung, die sich bislang zumeist durch die Dominanz standardisierter und quantifizierender Verfahren, eher schlanke sozialstrukturelle Kategorien (z. B. Bildungsabschlüsse oder EGP-Klassen) und eine eher schlichte theoretische Argumentation auszeichnete. Eine solche Neuorientierung sollte an drei Punkten ansetzen.

4.1 Ein erweitertes Verständnis sozialer Positionen und Lagen

Das in der Mobilitätsforschung vorherrschende (an langfristiger, männlicher, weißer Vollerwerbstätigkeit orientierte) Verständnis von sozialen Positionen (in einem gegebenen nationalstaatlichen Rahmen) muss in verschiedener Weise erweitert werden.

- Es geht um soziale Positionen im Kontext der gesellschaftlichen Arbeitsteilung (neben beruflichen Positionen z. B. auch Positionen in der häuslichen oder zivilgesellschaftlichen Arbeit) und um Positionen im Kontext der weltgesellschaftlichen Arbeitsteilung, d. h. um Positionen in verschiedenen Nationalstaaten, wie Sorokin (1927) bereits herausarbeitete.
- Die Positionierungen und Mobilitäten von Männern und Frauen sind nicht selten über gemischtgeschlechtliche Beziehungen und Haushaltszusammenhänge verknüpft – Glen Elder (1994) hatte von *linked lives* gesprochen. D. h. die Fragen der sozialen Verortung und mithin die Fragen der sozialen Mobilität sind in den komplexen Wechselverhältnissen von (eher individuellen) sozialen Positionen und (eher kumulativen) sozialen Lagen zu begreifen. ‚Heiratsstrategien‘ waren bereits beim europäischen Adel ein wichtiges Moment der Positionssicherung und -verbesserung. Wie eingangs erwähnt sind insbesondere die längerfristigen Kumulierungen, die sich dann in gehobenen sozialen Lagen abbilden, bedeutsam.
- Schließlich ist es erforderlich, die ökonomische und politische Perspektive auf Positionsveränderungen von ihrer individuellen und kollektiven Bewertung (soziale Perspektive) zu unterscheiden; d. h. Positionsveränderungen, die im sozioökonomischen Sinne als Auf- oder Abstiege gelesen werden können, müssen in der Innen- und Außenperspektive nicht zwingend auch als solche erscheinen.

4.2 Jenseits von Struktur und Mobilität

In der Entwicklung der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung ist es zu einer eigentümlichen Arbeits- aber auch Perspektiventeilung gekommen. Auf der einen Seite die Konstatierung und Erforschung sozialer Strukturen als einem eher statisch verstandenen Phänomen; auf der anderen Seite die Erforschung sozialer Mobilität als einem eher dynamischen Moment. Nicht selten gingen damit auch Unterschiede im sozialpolitischen Framing solcher Untersuchungen einher: der Nachweis stabiler und systemischer Ungleichheitsstrukturen auf der einen Seite und der Verweis auf die Dynamik von Ungleichheiten auf der anderen Seite. Die einen bevorzugten eher die Makroperspektive gesellschaftlicher Großgruppen; die anderen untersuchten auf Basis von Mikrodaten die Bewegungen in diesem durch Großgruppen strukturierten Raum. Die wiederkehrenden Debatten um eine ‚Verzeitlichung von Armut‘ oder um ‚Kulturen der Armut‘ sind ein gutes Beispiel für solche Kontroversen um Struktur- und Verlaufsperspektiven im wissenschaftlichen wie im politischen Feld. So machen die einen auf Basis von fallorientierten Analysen auf den mehrheitlich eher zeitlich begrenzten Bezug von Sozialhilfe aufmerksam (Leibfried et al. 1995, S. 80f.), während andere eher den strukturellen Charakter von Armut (Butterwegge 2009) und ihrer Verfestigung (Goetze 1992) hervorheben.

Im Sinne einer praxeologisch inspirierten Sozialstrukturanalyse ist eine solche Trennung jedoch sehr unglücklich, geht es doch gerade um die Praktiken, die Strukturen hervorbringen bzw. verändern und reproduzieren. D. h. das dynamische Element, das in die Mobilitätsforschung ausgelagert wurde, ist ein zentrales Moment für das Verständnis sich verändernder sozialer Strukturen. Struktur und Mobilität müssen zusammengedacht werden; weder das eine noch das andere darf im Sinne einer Komplexitätsreduktion ausgeblendet werden. Die vermeintlich individuellen Strategien der sozialen Mobilität (insbesondere Bildungs- und Erwerbsstrategien) sind im Sinne der (kollektiv) erfahrenen (Habitus) und der erwarteten (Aspirationen und Trends des sozioökonomischen Wandels) Veränderungen von Erwerbs- und Reproduktionsmöglichkeiten zu begreifen.

4.3 Perspektiven einer Erklärung von sozialer Mobilität und Immobilität

Eine wesentliche Voraussetzung für ein kausales Verständnis jener Prozesse, die in der Summe als soziale Mobilität und Immobilität erscheinen, liegt wie bereits erwähnt in der Dekonstruktion des klassischen Mobilitätsmodells. Man hat es mit letztlich mikrosozialen Entscheidungen zu tun, die jedoch eng mit Voraussetzungen (ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalien), mit mesosozialen Faktoren (z. B. habituelle Prägungen, Verfasstheit des nationalen Bildungssystems)

und makrosozialen (ökonomische, politische und demographische Kontexte in verschiedenen Nationalgesellschaften) Faktoren zusammenhängen.

4.3.1 Qualifizierungs-, Erwerbs- und Reproduktionsstrategien statt sozialer Mobilität

Das impliziert z. B., dass Mobilität komplexer gefasst werden muss, als es die Kategorien Statuserhalt, Abstieg und Aufstieg suggerieren. Es geht nicht nur um die vermeintlichen Endpunkte (Bildungszertifikate, höchstes Einkommen bzw. Berufsprestige) der Arbeits- und Lebenswege, sondern um mehr oder weniger erfolgreiche und nicht unbedingt gerichtete Prozesse der Positionsveränderung oder des Positionserhalts. Man hat es mit lebenslangen Qualifizierungs-, Erwerbs- und Reproduktionswegen zu tun. Bei manchen ist es ein langer Weg in eine angestrebte Position; für viele ist es ein Auf und Ab, bei dem aber ein gewisser Standard nicht unterschritten wird; bei wieder anderen ist dieses Auf und Ab aber auch mit längeren Phasen der Prekarität verbunden. Während Lebenswege in den frühindustriellen Gesellschaften vor allem von der (zumeist körperlichen) Leistungsfähigkeit in verschiedenen Lebensphasen geprägt waren (Seebohm Rowntree 1908), hat sich dies mit dem Ausbau sozialer Sicherungssysteme für viele abgeschwächt; dennoch ist eine solche Phasenstruktur, z. B. in den durchschnittlichen Einkommen, weiterhin zu beobachten. Die Bedeutung des Körpers für soziale Positionierungen hat sich gewandelt; heute geht es eher um lebenslange Fitness, normgerechtes Aussehen oder die Befähigung zur Emotionsarbeit.

Wesentliche Grundlagen der späteren Positionierung werden in der Phase der Qualifizierung gelegt; es gilt aber auch, diese Qualifizierungen an Arbeitsmärkten umzusetzen und Erwerbstätigkeiten mit householdlichen Erfordernissen zu verknüpfen. D. h. es geht nicht nur um Chancengleichheit im Bildungssystem oder bei der Anerkennung von (ausländischen) Bildungstiteln, sondern auch um (soziale, geschlechtliche und ethnisch-kulturelle) Chancengleichheit bei der Konvertierung von Bildungstiteln, bei der Verknüpfung von Erwerbs- und Reproduktionsarbeiten und zwischen Migrant*innen und Autochthonen. Eine wichtige Rolle spielen auch die verschiedenen Zweige des beruflichen Bildungssystems (vor allem Duales System, Schulberufssystem, Übergangssystem, Hochschulen), eine Sphäre, die in der bildungsorientierten Mobilitätsforschung oft vernachlässigt wird. Bereits in diesen rudimentären Überlegungen wird deutlich, wie bedeutsam die jeweiligen nationalstaatlichen Institutionen des Bildungs- und Erwerbssystems sind; hier steht eine international vergleichende Mobilitätsforschung vor einer kaum überwindbaren Hürde, wenn Nationalgesellschaften mit verschieden ausgeprägten Sozialstaaten und verschiedenen Typen von Sozialpolitik verglichen werden sollen.

Wenn hier von Strategien gesprochen wird, geht es nicht um Strategien der rationalen Wahl. Vielmehr wird von einem praxeologischen Begriff der Strategie (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 162f.) ausgegangen; dieser kann als eine brauchbare Verdichtung fungieren, um jene im Lebensverlauf getroffenen ‚Entscheidungen‘ zu begreifen, die dann in letzter Instanz als soziale Mobilität oder Immobilität erscheinen. Eine Analyse von Qualifizierungs-, Erwerbs- und Reproduktionsstrategien impliziert dann auch, dass man von einer Pluralität von Motiven für die in der jeweiligen Lebensphase getroffenen Entscheidungen ausgeht. Sicherlich strebt niemand an, ein Leben in Armut, Unsicherheit und Abhängigkeit zu verbringen; für einige verengt sich aber der Entscheidungsspielraum im Lebensverlauf derart, dass sich eine solche Lebenslage einstellt.

4.3.2 Mehrdimensionales Verständnis von Mobilität

In Lebensumständen und Gesellschaften, in denen es um mehr geht als das ‚nackte Überleben‘, werden (angesichts oft sehr ungleicher Ressourcen und unter stets restriktiven Rahmenbedingungen) Entscheidungen getroffen, in denen immer auch Präferenzen erkennbar werden. Grob vereinfacht interessiert die einen ökonomisches Kapital (Einkommen, Vermögen, aber auch berufliche Sicherheit und Versorgungsansprüche); bei anderen ist das kulturelle Kapital oder eine sinnhafte berufliche Tätigkeit bedeutsamer; wieder anderen geht es um zivilgesellschaftliche Arbeit, soziale Anerkennung und Netzwerke. In transnationaler Perspektive können auch andere Präferenzen (z. B. zivile, politische und soziale) Rechte und Freiheiten bedeutsam sein. All dies impliziert, soziale Mobilität als ein mehrdimensional bedingtes Phänomen zu verstehen; das verkompliziert sicherlich eine standardisierte Analyse von sozialer Mobilität, bringt aber große Gewinne für ein kausales Verständnis von sozialstrukturellen Veränderungen.

In der Zusammenschau wird zum einen deutlich, dass eine so rekonstituierte Mobilitätsforschung deutlich komplexer angelegt werden muss, als es die vorherrschenden Standards meist quantifizierender Analysen derzeit leisten. Zum anderen wird deutlich, dass Mobilitätsforschung nicht ohne das Zusammenwirken mit anderen Feldern der sozialwissenschaftlichen Forschung denkbar ist: so z. B. mit der Arbeitsmarkt-, Geschlechter- und Migrationsforschung (in zeitgenössischer wie historischer Perspektive).

5 Bildungsaufstiege

Nach dieser kritischen Reflexion des Konzepts der sozialen Mobilität ist auch das (klassische) Konzept des Bildungsaufstiegs zu hinterfragen. So ist zum einen der grundsätzlichen Frage nachzugehen, welche Bedeutung der schulischen und beruflichen Bildung für soziale Aufstiege zukommt. Zum anderen ist zu fragen, wie

weit sich diese Zusammenhänge im 21. Jahrhundert verändern, wie Bildungsaufstiege also in einer (mit der Bildungsexpansion entstandenen) Welt von Bildungsaufgestiegenen zu verstehen sind.

5.1 Bildung und sozialer Aufstieg?

Auf der einen Seite ist die Frage umstandslos zu bejahen, da die Bedeutung der schulischen und beruflichen Bildung für Sortingprozesse, also Prozesse der sozialen Positionierung, stetig angewachsen ist. Thomas H. Marshall (1950) wie auch Helmut Schelsky (1957) hatten bereits in den 1950er Jahren einen solchen Effekt konstatiert. Die langwährende Phase der ‚Bildungsexpansion‘ hat diese Entwicklung noch verstärkt.

Auf der anderen Seite ist das Fragezeichen vollauf gerechtfertigt. Das liegt an den bereits erörterten Schwierigkeiten beim Konzept des sozialen Aufstiegs und an den fortwährenden Kämpfen um die Bedeutung und Bewertung verschiedener Typen von Bildung, um die Wege des Bildungserwerbs und um deren Verwendung bei der Besetzung von sozialen Positionen. Die Krux liegt zudem darin, dass Bildung sowohl als mehr oder weniger veränderliche Eigenschaft von Personen wahrgenommen wird (und damit auch intersektional zu begreifen ist), wie auch als Eintrittskarte in soziale Netzwerke bzw. Milieus und in berufliche Felder. Auch der von Bourdieu genutzte Begriff des kulturellen Kapitals als einem inkorporierten, institutionalisierten und objektivierten Kapital gibt Hinweise auf den teuflischen Cocktail von Effekten und Verkennungen, der mit dem Bildungsbegriff verbunden ist. So könnte man die Frage nach der Wirkungsweise von Bildung durchaus auch umkehren, indem man fragt, ob nicht soziale Aufstiege eher denen gelingen, die sich auf verschiedene Weise gegenüber den dominanten Mythen des Bildungsaufstiegs behaupten können. Über diesen Doppelcharakter von Bildung kommt es schließlich auch zu dem von Bourdieu beschriebenen Effekt der Naturalisierung von Ungleichheiten, wenn soziale Positionen, die in bestimmter Weise etikettiert werden, von Personen besetzt werden, denen ähnliche Charakteristika zugeschrieben werden. Das zeigt sich in sorgenden und bildenden Berufen sowie in der Besetzung von Führungspositionen; die Geschichte der Professionen verweist aber auch auf die Variabilität solcher Zuschreibungen (Wetterer 2002; Ehlert 2018).

El-Mafaalani (2020b) macht deutlich, dass der Begriff der Bildung in den wissenschaftlichen und politischen Debatten als eine ‚Blackbox‘ funktioniert. Dieser kaum zufriedenstellend bestimmbare Begriff müsse dafür herhalten, Gesellschaften humaner, sozial gerechter oder nachhaltiger zu machen. Dabei sei das Bildungssystem als Teil der Gesellschaft zu begreifen; Bildung sei dementsprechend „weniger eine Lösung als ein eigenständiges Problem. Als Kapital ist sie dem Wettbewerb und ausgiebigen Machtkämpfen ausgesetzt. Diese

Machtkämpfe beziehen sich auf den Wert von Abschlüssen, aber insbesondere sowohl auf die Bewahrung als auch auf den Abbau von Privilegien. Bildung kann zur Auflösung oder Entgrenzung von sozialen Milieus beitragen, zu Flexibilisierung und zu Entsolidarisierung“ (S. 55).

D. h. die vermeintlich einfache Frage, wie Bildung und soziale Mobilität zusammenhängen, führt in eine lange Geschichte der Kämpfe um Bildung. Dabei geht es um die Konzeption und Bewertung von Personen bzw. Gruppen (die Gebildeten und die Ungebildeten bzw. bildungsnahe und bildungsferne Gruppen), um die Verfasstheit und Bewertung der Institutionen, in den Bildung erworben und gelebt wird (Bildungs- und Kultureinrichtungen), und um die Bedeutung von Bildung bei der sozialen Öffnung bzw. Schließung und Bewertung beruflicher Felder und der damit verknüpften Netzwerke und Milieus. Bildung fungiert somit als Distinktions- und Reproduktionsstrategie. Exemplarisch sei auf einige Grundmuster dieser Kämpfe um bzw. mit Bildung verwiesen.

- Kämpfe um den legitimen Typ von Bildung: In den Prozessen der (allmählichen) Säkularisierung des Bildungswesens haben sich gewisse Grundtypen von Bildungszielen herausgebildet; deutlich wird das an den historischen Kontroversen um humanistische und altsprachliche Bildung auf der einen und Realbildung bzw. neusprachliche Bildung auf der anderen Seite (Bourdieu 1987, S. 163; Sawert 2018, S. 30ff.). Noch heute finden sich solche Debatten, wenn um Verhältnisse von allgemeiner und beruflicher Bildung oder um die Berufsorientierung im Bologna-Prozess diskutiert wird. Damit verknüpft war dann immer auch die Frage, wie diese unterschiedlichen Typen von Bildung mit den intersektional konstruierten Personengruppen verknüpft werden sollen, wie die Geschichte der Frauenbildung und die der Exklusion bzw. Inklusion von Migrant*innen in verschiedenen Sphären des Bildungssystems zeigt.
- Kämpfe um die legitimen Wege des Bildungserwerbs: Bei diesen Kontroversen fungiert das Elternhaus als meist kaum hinterfragte Referenz anderer Wege des Bildungserwerbs (z. B. schulische Institutionen, Autodidaktik, *training on the job*). Bei den schulischen Institutionen hat man es vor allem mit vertikalen Differenzierungen zu tun. In Deutschland war das über lange Zeiträume ein viergliedriges Schulsystem mit einer frühzeitigen Differenzierung. Auch in der beruflichen Bildung ist mit der dualen Ausbildung, dem Schulberufssystem und schließlich dem Übergangssystem eine Hierarchisierung erkennbar. In der Hochschulbildung findet sich eine zunehmend differenzierte Struktur; die vormals scharfe Abgrenzung von Universitäten und Fachhochschulen ist einer mehrdimensionalen Binnendifferenzierung gewichen. Über diese Differenzierungen werden die Bildungsinstitutionen, die dort Lehrenden und schließlich die Ausgebildeten klassifiziert; und solche Klassifizierungen werden immer auch internalisiert. Hinzukommen eher

horizontale Differenzierungen, die mit den fachlichen Orientierungen auf ganz unterschiedliche Branchen und Berufsfelder in Zusammenhang stehen. Zudem unterscheidet sich die Trägerschaft (z. B. öffentliche, kirchliche oder private Träger) von Bildungseinrichtungen und die Finanzierung der Ausgebildeten. Damit ist insbesondere in jüngerer Zeit auch die Frage nach dem Verhältnis von Markt und Staat bei der Erbringung von Bildungsangeboten verknüpft (Bauer et al. 2014, S. 12f.)

- Kämpfe um die Konvertierung von Bildungstiteln in berufliche Positionen: Hier verlaufen wesentliche Unterschiede entlang der verschiedenen Arbeitsmarktsegmente. Während in dem unstrukturierten ‚Jedermanns Arbeitsmarkt‘ und dem betriebsbezogenen ‚Pufferarbeitsmarkt‘ formale Qualifikationen eine eher geringe Rolle spielen, ist ihre Bedeutung auf dem betriebsinternen Arbeitsmarkt und vor allem auf dem berufsfachlichen Arbeitsmarkt umso höher. Dementsprechend kommt es hier zu expliziten und impliziten Mechanismen der Schließung, wenn Zertifikate der schulischen und beruflichen Bildung (aber auch Aufenthaltstitel) zu einer wichtigen Zugangsvoraussetzung werden, wenn es zu gruppen- bzw. personenspezifischen Diskriminierungen entlang intersektional wirkender Merkmale kommt oder wenn es die unzureichenden Infrastrukturen der Sorgearbeit sind, die die Vereinbarkeit von Erwerbs- und Reproduktionsarbeit erschweren. Die betriebsinternen Arbeitsmärkte eröffnen weitreichende Möglichkeiten für soziale Schließungen; sie bergen aber auch dank der meist geringeren Formalisierung von Ein-, Auf- und Umstiegen und der höheren Variabilität von betrieblichen Positionierungssystemen (z. B. bei der ‚Verschlankung‘ von Hierarchien) eher Chancen, die etablierten Besetzungs- und Reproduktionsregeln zu unterlaufen.

Die Zusammenhänge von Bildung und sozialem Aufstieg lassen sich mithin am ehesten für den berufsfachlichen Arbeitsmarkt konstatieren; auf den meisten betriebsinternen Arbeitsmärkten ist Bildung eher beim Einstieg oder im Sinne der Weiterbildung bedeutsam; auf den beiden übrigen Teilarbeitsmärkten finden sich sehr unterschiedlich Qualifizierte, aber auch jene, die keine Abschlüsse vorzuweisen haben.

Im Folgenden sollen die möglichen Beziehungen zwischen ‚Bildung‘ und ‚sozialem Aufstieg‘ entlang zweier Zuspitzungen erörtert werden.

5.1.1 Sozialer Aufstieg durch Bildung

Für diese These spricht zunächst die bereits erwähnte, kaum umstrittene, Tatsache, dass schulische und berufliche Bildungstitel wesentliche und zumeist notwendige Voraussetzungen für Einstiege in gehobene berufliche Positionen und damit für soziale Aufstiege sind. Zugleich wird deutlich, dass sich der Zusammenhang zwischen den im Bildungssystem erworbenen Abschlüssen und dem

eventuellen Einstieg in eine gehobene berufliche Position komplex gestaltet und einen nicht unerheblichen Teil des Erwachsenenlebens ausmachen kann. Das hängt mit der Extension der vorschulischen, schulischen und beruflichen Bildungsphase und mit den, branchen- und generationenspezifisch variierend, langen Phasen des Berufseinstiegs und -aufstiegs zusammen. Bezieht man zudem die im Durchschnitt weniger linear verlaufenden Arbeits- und Lebenswege von Frauen und Migrant*innen (und auch die damit verbundenen Risiken der Entwertung von Qualifikationen) ein, kompliziert sich die Lage weiter.

Wenn man nun dennoch von einem Aufstieg durch Bildung spricht, kann das auch damit zusammenhängen, dass ‚Bildung‘ anders funktioniert als es die im ‚Normalmodell‘ suggerierte Kombination von akkumulierten Qualifikationen und Persönlichkeitsbildung suggeriert. Mit dem mehr oder weniger erfolgreichen Verweilen im Bildungs-, Erwerbs- und Reproduktionssystem werden ganz spezifische Erfahrungen gewonnen und Strategien entwickelt, die es gestatten, in diesen Systemen zu überleben, sich zu verkaufen, sich zu arrangieren, Chancen zu nutzen, Niederlagen zu verkraften etc. Und diese so entwickelten Strategien sind es dann, die im günstigen Fall im Zusammenspiel mit den erworbenen formalen Qualifikationen soziale Aufstiege ermöglichen.

5.1.2 Sozialer Aufstieg trotz Bildung bzw. unabhängig von Bildung

Die Stärke der Bourdieuschen Konzepte liegt darin, die offenen und verborgenen Mechanismen der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten im Bildungs- und Erwerbssystem zu begreifen; soziale Aufstiege werden hier weniger behandelt (El-Mafaalani 2020b, S. 71). Bourdieu hatte verdeutlicht, wie sehr das Bildungssystem durch die soziale Nähe zu bestimmten Herkunftsmilieus geprägt ist (2004, S. 37); daher müssen die weniger bildungsnahen Gruppen sowohl *mit* wie auch *gegen* das Bildungssystem arbeiten, um sozial aufsteigen zu können. Das setzt sich dann auch auf den folgenden Stufen der Konvertierung von Bildungstiteln im Erwerbssystem fort, wenn es gilt, sich gegen einschlägige soziale Netzwerke, gegen die Prinzipien der (sozialen) Kooptation, gegen intersektional angelegte Stereotypisierungen und Diskriminierungen, aber auch gegen die eigenen Zweifel und das Herkunftsmilieu durchzusetzen. Insbesondere in Deutschland, wo die Reproduktion von Bildungsungleichheit und die Mechanismen der Schließung von Berufsfeldern sehr ausgeprägt sind, könnte man daher die These vertreten, dass soziale Aufstiege eher gegen das Bildungssystem und die (bildungsorientierten) Rekrutierungsregeln des Erwerbssystems durchgesetzt werden müssen. Einen wichtigen Beitrag für die Ermöglichung solcher Aufstiege können auch soziale Bewegungen liefern, indem sie Kontexte schaffen können, sich gegen das Wahrscheinliche zu stemmen; das findet sich in der Arbeiterbewegung, in den verschiedenen 1968er-Bewegungen, in der Frauenbewegung und in den emanzipativen Bewegungen des 21. Jahrhunderts.

Schließlich sind es auch Phasen des politischen, ökonomischen oder technologischen Umbruchs oder spezifische demografische Konstellationen, in denen es leichter möglich wird, sich gegen die Logiken der Reproduktion von Ungleichheit im Bildungs- und Erwerbssystem zu stemmen und Aufstiege zu realisieren. Das waren in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die Nachkriegskonstellation in West- und Ostdeutschland, die Phase des Ausbaus von Bildungssystem und Sozialstaat, die Nachwendephase oder neu entstehende Branchen (z. B. die Kommunikations- oder die IT-Wirtschaft). Bourdieu hatte bereits in den 1970er Jahren konstatiert: „Da die Reproduktionsstrategien also ein System darstellen und vom jeweiligen Systemzustand der Reproduktionsinstrumente (Nachfolgebräuche und Erbrecht, Arbeitsmarkt, Schulsystem etc.) sowie von Umfang und Struktur des reproduktionsfähigen Kapitals abhängen, zieht jede Veränderung eines dieser Faktoren eine Umstrukturierung des Systems der Reproduktionsstrategien nach sich“ (1981, S. 24).

5.2 Bildung und sozialer Aufstieg im 21. Jahrhundert

Im Folgenden soll überlegt werden, wie weit die gewonnenen Befunde zu den Zusammenhängen von Bildung und sozialem Aufstieg im 21. Jahrhundert Bestand haben, wenn also die Bildungsaufgestiegenen eine nunmehr große gesellschaftliche Gruppe darstellen.

Viele Befunde zum Zusammenhang von Bildung und sozialem Aufstieg gehen auf jene Generationen zurück, deren Bildungskarriere in den frühen Phasen der Bildungsexpansion lokalisiert war. Im 21. Jahrhundert haben wir es mit einer Gesellschaft der in verschiedenem Sinne Bildungsaufgestiegenen zu tun. D. h. die Referenzfolie für Bildungsaufstiege ist nicht länger eine Gesellschaft, in der der Hauptschulabschluss vorherrschend war. El-Mafaalani weist darauf hin, dass es in wohlfahrtsstaatlich geprägten und offenen Gesellschaften nach der Bildungsexpansion zu einem Mehr an Teilhabe und damit zu neuen Typen von Konflikten komme. „Mehr Menschen beteiligen sich, das Konfliktpotenzial steigt, denn auch durch ein Mehr an Bildung werden jene Zwänge und Unterdrückungsverhältnisse aufgebrochen, die vormals die Grundlage für den sozialen Zusammenhalt und den Kitt der Gesellschaft bildeten“ (2020a, S. 55).

Der im Kontext der Bildungsexpansion konstatierte Effekte der Inflation von Bildungstiteln und der Effekt der Entkoppelung von Bildungsabschluss und sozialem Aufstieg müssen überdacht werden. Auch viele der bei Bourdieu beschriebenen Mechanismen der sozialen Schließung und der Kosten des Bildungsaufstiegs müssen geprüft werden. Sie geben nach wie vor wichtige Hinweise für ein Verständnis der Probleme sozialer Mobilität und des noch immer wirksamen Klassismus, Sexismus und Rassismus; aber die spezifischen Umstände haben sich in mehrfacher Weise verändert. Die Geschlechterverhältnisse haben ihre

Starrheit verloren und Frauen sind im Erwerbsleben zu einer Normalität geworden. Zugleich bestehen wesentliche Unterschiede im Erwerbssystem (z. B. die Verteilung von Voll- und Teilzeitarbeit oder Unterschiede der Positionierung in Berufsfeldern und in Hierarchiestufen) und vor allem im Reproduktionsbereich fort. El-Mafaalani (2020b) macht deutlich, dass sich Prozesse der Habitustransformation, die bei Bildungsaufstiegen bedeutsam sind, für Migrant*innen in anderer Weise gestalten können als für die autochthone Bevölkerung. Für beide Gruppen unterscheidet er Aufstiege, bei denen die Habitustransformationen eher bewusst und intendiert verlaufen, von solchen, bei denen dies eher implizit geschieht. Für die ersteren kommt er zu dem Schluss: „Das Aufstiegsprojekt wird hier also als familiales Gemeinschaftsprojekt verstanden und umgesetzt. Dabei ist es wichtig, dass die Eltern diesen enormen Wandel innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung, der für sie innerhalb der Familie einem Statusverlust und außerhalb der Familie einem Statusgewinn gleichkommt, auch zulassen. Die Aufsteigenden müssen hingegen [...] in Form kommunikativer Brücken zwei weit entfernte Lebenswelten zusammenhalten“ (2020b, S. 75). Für die anderen stelle der Aufstieg ein geringeres Problem dar, werde aber nicht als Gemeinschaftsprojekt, sondern als Distanzierung von der eigenen Herkunft vollzogen; diese lässt sich „gleichermaßen als Flucht [...] und als Fluch [...] beschreiben“ (ebd.).

Die im weiteren Sinne als Digitalisierung beschriebenen Veränderungen der Arbeits- und Lebenswelten, die explizit und implizit auch die Bedeutung von Wissen und Bildung betreffen, lassen erwarten, dass davon auch die hier interessierenden Zusammenhänge von Bildung und sozialem Aufstieg betroffen sein werden. Ob angesichts dieser Verschiebungen und angesichts der damit entstehenden neuen Fortschrittsgeschichten, die im 19. und 20. Jahrhundert zu beobachtende latente Orientierung an der bildungsbürgerlichen ‚Hochkultur‘ (Bourdieu 1987, S. 388 ff.) führte, noch Bestand haben wird, sei dahingestellt.

6 Fazit: ‚Bildungsaufstiege‘ und ‚soziale Mobilität‘ im 21. Jahrhundert

Soziale Mobilität gehört zu den Eckpfeilern offener und demokratischer Gesellschaften. Neben sozialstaatlichen Regulierungen, die soziale Ungleichheiten begrenzen, fungiert Mobilität als eine wichtige Möglichkeit, als unzureichend wahrgenommene Arbeits- und Lebensverhältnisse hinter sich zu lassen. Das wird begleitet von Geschichten über soziale Mobilität, die am Beispiel von Individuen, sozialen Gruppen oder Nationalgesellschaften erzählt werden; diese Geschichten spielen für die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gesellschaften, Gruppen bzw. Individuen eine zentrale Rolle. In ihnen werden Erfahrungen verarbeitet, drücken sich Wünsche aus, werden Legitimationen für Aufstiege und deren Scheitern gesucht. Dabei wird Mobilität in der ‚realen‘ wie in der

‚wahrgenommenen‘ Welt nicht selten mit einzelnen Wirkfaktoren verknüpft: besondere Leistungen oder Eigenschaften von Personen, besondere Zeiten oder glückliche Umstände und eben auch besondere Bildungschancen.

6.1 Soziale Mobilität als komplexes Phänomen

In der sozialwissenschaftlichen Analyse wird deutlich, dass soziale Mobilität ein weitaus komplexeres Phänomen ist, als es die Aufstiegs- oder Abstiegs geschichten selektiv ausgewählter Individuen bzw. Kollektive suggerieren. Die Analysen offenbaren die blinden Flecken der vereinfachenden Vorstellungen von sozialer Mobilität. Sie hängen vor allem mit der Selektivität der Perspektive, mit den variierenden Referenzrahmen und mit unterkomplexen Wirkmodellen zusammen.

Die *Selektivität der Perspektive* ist ein wichtiges Konstruktionsprinzip von Mobilitätsdiagnosen; bei den Mobilitätsgeschichten hat das eher dramaturgische Gründe, bei wissenschaftlichen Analysen geht es eher um die kontrollierte Reduktion von Komplexität. Man fokussiert auf einzelne Gruppen oder Personen und blendet andere aus oder nutzt sie nur als Referenzrahmen. Das birgt große Risiken der Verkennung

- der unterschiedlichen oder gegenläufigen Mobilität verschiedener sozialer Gruppen, wenn z. B. in den 1960er und 70er Jahren auf die Aufstiege im industriellen Sektor fokussiert, die Abstiege im agrarischen Sektor und im Kleinbürgertum aber vernachlässigt werden.
- des Nebeneinanders von Auf- bzw. Abstiegen im Lebensverlauf von Frauen und Männern bzw. im Generationenverlauf. Auch zyklische Entwicklungen, wie sie z. B. mit dem Lebensalter verbunden sind, fügen sich nicht in die Linearität des Aufstiegs- oder Abstiegsdenkens.
- von ‚Mobilitätsparadoxen‘. Die Mobilitäten von einzelnen Personen und Gruppen haben nicht selten un intendierte Nebeneffekte, wenn z. B. die Bildungsaufstiege von Frauen oder Migrant*innen die Konkurrenzkonstellationen an Arbeitsmärkten verändern und andere Gruppen ins Hintertreffen geraten. D. h. die ‚Erfolge‘ in der Reduktion von Ungleichheiten (z. B. durch Bildungsexpansion oder Fortschritte der ‚Integration‘) können auch zu neuen Ungleichheiten führen. Auch der Bourdieusche Verweis auf die möglichen Kosten sozialer Aufstiege für die Aufsteigenden (durch Erfordernisse der Habitustransformation und den Verlust von ‚Gewissheiten‘) ist im Sinne nichtintendierter Handlungsfolgen zu verstehen. Der Begriff geht in diesem Verständnis auf El-Mafaalani zurück, der von einem Bildungs- bzw. Integrationsparadox (2020a bzw. 2018) spricht.

Die Einschätzung von Bewegungen im sozialen Raum hängt von den jeweiligen *Referenzrahmen* ab. So sind Bildungsaufstiege in sich rapide verändernden Arbeitswelten nicht unbedingt mit sozialen Aufstiegen verknüpft; sie können auch schlicht die notwendige Voraussetzung für den sozialen Bestandserhalt sein. Zudem stehen die individuelle und kollektive Perspektive auf Mobilitäten in engem Zusammenhang; so z. B. wenn die kollektiven Aufstiege einer Mehrheitsgruppe dazu führen, dass weniger mobile Teilgruppen einen relativen Abstieg erfahren. Auch für die Analyse von Mobilitäten in transnationaler Perspektive spielt die Frage des Referenzrahmens eine zentrale Rolle, wenn z. B. unterschiedliche Wertesysteme und Rechtssphären zusammenwirken (Nowicka 2024, S. 63 ff.).

Nicht selten wird bei der Analyse von sozialer Mobilität mit *unterkomplexen Wirkmodellen* gearbeitet, wenn z. B. die Bedeutung von ‚Bildung‘ oder individuellen ‚Leistungen‘, ‚Talenten‘ bzw. ‚Begabungen‘ überschätzt wird, oder wenn die Einbindung in soziale Netzwerke unterschätzt wird (die Frauen hinter der Karriere der Männer oder das Verwandtschaftsnetzwerk hinter den erfolgreichen Migrant*innen). Auch der vermeintliche ‚Aufstiegswille‘ fungiert oft als eine nachgeschobene Begründung, wenn es nicht selten glückliche Zufälle oder spezifische Gelegenheitsfenster sind, die Aufstiege ermöglichen. In diesem Sinne müsste dann auch von nicht-intendierter Mobilität gesprochen werden.

Die hier diskutierten blinden Flecken des wissenschaftlichen wie des sozialpolitischen Blicks auf Mobilitäten hängen nicht unerheblich mit einer Unterschätzung des relationalen Charakters von Sozialstrukturen zusammen, auf die Bourdieu immer wieder verwiesen hatte. Relationalitäten stellen sich als Relation von Individuen und Gruppen, als Relation zwischen Gruppen, als räumliche und zeitliche Relationen und als Relationen mit Bezug auf variierende Wertmuster ein. Über eine lange Geschichte der Migration, aber auch über die ökonomische, politische und soziale Teilung des Landes hat sich in Deutschland, wie in vielen anderen Migrationsgesellschaften, eine Konstellation der ‚Superdiversität‘ (Vertovec 2024, S. 77 ff.) herausgebildet; es sind komplex organisierte Gesellschaften mit komplexen Bedeutungssystemen und komplex organisierten Individuen (S. 261) entstanden.

6.2 Konsequenzen für die sozialwissenschaftliche Forschung

Die Analyse von Mobilitäten erbringt wichtige Erkenntnisse für die Verfasstheit von Sozialstrukturen. Aber die komplexen Phänomene der Mobilität wie die Verflechtungen von wissenschaftlichen und politischen Begrifflichkeiten erfordern es, Mobilitätsanalysen eine gründliche methodologische Reflexion voranzustellen. Für die eigentlichen Mobilitätsanalysen sollte dann die gesamte Breite des Spektrums sozialwissenschaftlicher Methoden genutzt werden.

Die Mehrheit der quantitativen Analysen erforscht soziale Mobilitäten noch immer entlang individualisierter Zwei-Punkt-Vergleiche, die dann mit komplexen statistischen Verfahren der Zusammenhangsanalyse untersucht werden. Die analytischen Möglichkeiten, die die oft verwendeten Verlaufs- bzw. Haushaltsdatensätze bieten, werden nicht ausgeschöpft. Auch die in vielen statistischen Verfahren angelegte Vorstellung von gleichsam mechanischen Zusammenhängen mag noch am ehesten mit Modellen der rationalen Wahl vereinbar sein; für die Modellierung komplexerer (z. B. habituell vermittelter) Wirkungszusammenhänge sind sie nur bedingt geeignet. Insbesondere die Überlagerung verschiedener Zeitebenen (z. B. biografische Zeit, Institutionenzeit, Kalenderzeit), Raumebenen (im Falle von Migrationen und transnationalen Lebensweisen) und Aggregatebenen (mikro-, meso- und makrosoziale Einflüsse), wie sie für eine Qualifikations- und Berufskarriere typisch sind, stellen die Analyse vor große Herausforderungen. Explorative Verfahren oder gar Fallanalysen (Weischer/Keck 2022) werden in der standardisierten Mobilitätsforschung kaum genutzt.

Die Tücken der qualitativen Mobilitätsforschung liegen vor allem im Sampling (z. B., wenn Forschende sich bevorzugt mit dem eigenen Feld befassen), in der Verdichtung (s. die bereits angesprochene biografische Illusion) und (bei den meisten Designs) in den Problemen der Retrospektive bzw. der unzureichenden Berücksichtigung von Haushaltszusammenhängen und den damit verbundenen verlinkten Entscheidungen.

Quantitative und vor allem qualitative Analysen fokussieren nicht selten auf die akademische Ausbildung und die Positionierungen im wissenschaftlichen Feld. Demgegenüber bleiben andere Wege der beruflichen Ausbildung (z. B. duale Ausbildung, Schulberufssystem, training on the job) und andere Bereiche der Konvertierung von beruflichen Abschlüssen (andere Berufsfelder und Arbeitsmarktsegmente) oft im Dunkeln. Das gilt insbesondere für die betriebsinternen Arbeitsmärkte.

Die große Bedeutung von längerfristigen ökonomischen, politischen und sozialen Transformationsprozessen erfordert eine stärkere Verknüpfung von wirtschafts- und sozialgeschichtlichen Forschungen mit qualitativen bzw. quantitativen Analysen des zeitgenössischen Mobilitätsgeschehens; exemplarisch sei hier auf die Analyse Lutz Raphaels (2019) verwiesen.

Auf die komplexen Zusammenhänge von Sozialstrukturen und Mobilitäten wurde bereits verwiesen. Es ist daher nicht sinnvoll, Nationalgesellschaften als ‚Abstiegsgesellschaften‘ (Nachtwey 2016) zu bezeichnen; es gibt durchaus Erfahrungen der Auf- bzw. Abwärtsmobilität, die große gesellschaftliche Gruppen betreffen (z. B. die Transformation der klassischen Industriegesellschaft oder der politische, ökonomische und soziale Umbruch in den neuen Bundesländern); man sollte daraus aber keine ‚Zeitdiagnose‘ ableiten. Diesen Erfahrungen stehen jeweils auch gegenläufige Erfahrungen anderer Gruppen gegenüber, für die in Phasen des Umbruchs oder im Kontext von Migration neue Chancen entstanden

sind. Zudem variiert die Betroffenheit verschiedener Altersgruppen von solchen Umbrüchen erheblich.

6.3 Konsequenzen für die politische Debatte

Die Frage nach Aufwärts- und Abwärtsmobilitäten und die Analyse von Mobilitätshindernissen bzw. -treibern muss jenseits der klassischen sozialpolitischen Regulierung von sozialen Ungleichheiten als ein zentrales politisches Thema begriffen werden. Wenn soziale Mobilitäten jedoch intersektional und transnational gedacht werden, erfordert dies auch, dass das Verständnis von Mobilität erweitert und klassische Denkmuster (z. B. Bildungsaufstieg) überdacht werden. Wesentliche Mobilitätshindernisse liegen transnational betrachtet in den Grenz- und den Integrationsregimen der Nationalstaaten; das reicht weit über die Probleme des Bildungssystems bzw. die Anerkennung von Abschlüssen hinaus. Es geht um den alltäglichen und insbesondere den institutionellen Rassismus und um die nicht seltenen Probleme der Vereinbarkeit von Beruf und transnationaler Lebensweise. In der intersektionalen Perspektive auf Mobilitätshindernisse wird zurecht auf offene und latente Diskriminierungen und die oft den Frauen aufgeladenen Probleme der Vereinbarkeit von Erwerbs- und Reproduktionsarbeit verwiesen; die aus den geschlechtsspezifischen Qualifikationswegen und Berufsfeldern erwachsenen Begrenzungen von Mobilität werden im politischen Feld jedoch wenig thematisiert. Die rituell geführten Debatten um ein Mehr oder Weniger an Vermarktlichung bzw. Regulierung verstellen den Blick für die vielen Mobilitätshindernisse, die sich sowohl aus einem Zuviel wie aus einem Zuwenig von beidem ergeben können. Man hat es nach wie vor mit einem Nebeneinander von Mobilitätsbarrieren zu tun: auf der einen Seite eher strukturelle Hindernisse (vor allem bedingt durch gravierende Ressourcenunterschiede oder durch soziale Schließungen), auf der anderen Seite viele durchaus ‚vermeidbare‘ Hindernisse, die vor allem darauf zurückgehen, dass Regularien und Infrastrukturen noch unzureichend an die Normalitäten offener Migrationsgesellschaften angepasst sind.

Literatur

- Asmussen, Michael (2020): Annäherung an einen Praxistheoretischen Bildungsbegriff. Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien. Wiesbaden: Springer.
- Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (2014): Bildungsexpansion zwischen Emanzipationsanspruch, staatlicher Reformpolitik und Hegemonie des Marktes. In: Dies. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer, S. 9–36.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2000): Die biographische Illusion. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.), Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 51–60.

- Bourdieu, Pierre (2004): *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, Pierre/Loïc J.D. Wacquant (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Luc Boltanski/Monique de Saint Martin (1981): *Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel*. In: Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/de Saint Martin, Monique/Malidier, Pascale (Hrsg.): *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 23–87.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2011): *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Butterwegge, Christoph (2009): *Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Ehlert, Gudrun (2018): *Profession, Disziplin und Geschlecht*. In: Müller-Hermann, Silke et al. (Hrsg.): *Professionskulturen. Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–213.
- Elder, Glenn H. (1994): *Families in troubled times. Adapting to change in rural America*. New York: Aldine de Gruyter.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-Transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, Aladin (2018): *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Mafaalani, Aladin (2020a): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Mafaalani, Aladin (2020b): *Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität*. In: Reuter, Julia et al. (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur*. Bielefeld: transcript, S. 67–87.
- El-Mafaalani, Aladin (2021): *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassistischen Widerstand*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Goetze, Dieter (1992): *„Culture of Poverty“*. Eine Spurensuche. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Vol. 32, S. 88–103.
- Hasenjürgen, Brigitte (2023): *Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. Ein ungleichheitsorientierter Blick auf ausgewählte empirische Befunde*. In: Klomann, Verena/Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): *Studienpionier*innen und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–87.
- Konietzka, Dirk (2012): *Soziale Mobilität und soziale Ungleichheit*. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmeyer, Uwe/Scherr, Albert (Hrsg.): *Handwörterbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, S. 813–828.
- Leibfried, Stephan/Leisering, Lutz/Buhr, Petra/Ludwig, Monika/Mädje, Eva/Olk, Thomas/Voges, Wolfgang/Zwick, Michael (1995): *Zeit der Armut. Lebensläufe im Sozialstaat*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marshall, Thomas H. (1950): *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: University Press.
- Möller, Christina (2021): *Sozialer Aufstieg als Irritation der sozialen Ordnung. Analysen im Feld der Bildung und Wissenschaft zwischen Individuum und Struktur*. Habilitationsschrift. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/81588> (Abfrage: 25.06.2024)
- Mooser, Josef (1984): *Arbeiterleben in Deutschland. 1900–1970. Klassenlagen, Kultur und Politik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nachtwey, Oliver (2016): *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Nowicka, Magdalena (2024): *Transnationalismus*. Baden-Baden: Nomos.
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation*. Olten, Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.
- Pollak, Reinhard (2018): *Mobilität, soziale*. In: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 327–330.

- Pollak, Reinhard (2021): Soziale Mobilität. In: Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 305–315.
- Raphael, Lutz (2019): Jenseits von Kohle und Stahl. Eine Gesellschaftsgeschichte Westeuropas nach dem Boom. Berlin: Suhrkamp.
- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Sawert, Tim (2018): Latente Mechanismen sozialer Hierarchisierung. Die Wahl alter Sprachen als Reproduktionsmechanismus des Bildungsbürgertums. Wiesbaden: Springer.
- Schelsky, Helmut (1957): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf: Diederichs.
- Schulze, Winfried (1988): Ständische Gesellschaft und soziale Mobilität. München: Oldenbourg.
- Seeborn Rowntree, Benjamin (1908): Poverty. A Study Of Town Life. London: Macmillan.
- Sorokin, Pitirim A. (1927): Social and Cultural Mobility. New York: Harper & Row.
- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Vertovec, Steven (2024): Superdiversität. Migration und soziale Komplexität. Berlin: Suhrkamp.
- Wehler, Hans-Ulrich (2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Band 4: Vom Beginn des Ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949. München: Beck.
- Weischer Christoph/Keck, Max (2022): Enttypisierungserfahrungen. ‚Quasi-qualitative‘ Analyse quantitativer Mikrodaten, Vortrag auf Tagung Mixed Methods in der Sozialstrukturanalyse. Göttingen 31.3/1.4.2022.
- Weischer, Christoph (2022): Stabile Ungleichheiten. Eine praxeologische Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktionen: „Gender at work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: UVK.

Aufstieg in der Postmigrationsgesellschaft – Hürden und Varianzen

Nina Bühler und Naika Foroutan

1 Einleitung

Die jüngsten Ergebnisse der PISA-Studie haben nicht nur die schulpolitische Landschaft erschüttert, sondern auch eine Vielzahl von Fragen im Hinblick auf Chancengerechtigkeit und die Möglichkeiten sozialen Aufstiegs aufgeworfen. Noch nie schnitten deutsche Schüler*innen im internationalen Vergleich so schlecht ab, wie in der aktuellen PISA-Studie 2022 (OECD 2023). Ebenso beunruhigend sind die Befunde hinsichtlich der Verteilung von Chancen im deutschen Bildungssystem: Die soziale Herkunft der Schüler*innen ist noch immer ein Prädiktor für Leistungen und erklärt 19% der Varianz der Mathematikleistungen. Damit liegt Deutschland vier Prozentpunkte über dem OECD-Durchschnitt von 15% (ebd., S. 5). Besonders benachteiligt sind dabei Jugendliche, die aus Familien mit Zuwanderungsbiografien stammen. Für diese Gruppe zeigen sich im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund noch immer signifikante Leistungsunterschiede sowohl im Bereich Mathematik (-59 Punkte) als auch bei den Lesekompetenzen (-67 Punkte)¹. Selbst nach der Berücksichtigung des sozioökonomischen Profils bleibt ein signifikanter Leistungsunterschied bestehen (ebd., S. 6).²

Diese alarmierenden Ergebnisse beziehen sich nicht auf eine Randgruppe. Schon heute haben knapp 40% der Schüler*innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen eine sogenannte „Einwanderungsgeschichte“³ – Tendenz steigend (Statistisches Bundesamt 2023). Es kann davon ausgegangen werden,

-
- 1 PISA 2022 verwendet eine Punkteskala von 0 bis (theoretisch) über 800 Punkte, um die Kompetenz der Schüler*innen einzuordnen (Lewalter et al. 2023, S. 6). Die Skalierung der Schwierigkeits- und Kompetenzwerteskala erfolgt nachträglich so, dass die Kompetenzwerte im OECD-Staatenmittel einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 aufweisen. Im Durchschnitt erreichen 15-Jährige in Deutschland eine mathematische Kompetenz von 475 Punkten (SD: 95) und eine Lesekompetenz von 480 Punkten (SD: 106) (ebd., S. 7; S. 20).
 - 2 Im Bereich Mathematik beträgt der Leistungsvorsprung der Schüler*innen ohne Migrationshintergrund unter Kontrolle der sozialen Herkunft 32 Punkte. Bei den Lesekompetenzen liegt der Vorsprung bei 40 Punkten (OECD 2023, S. 6).
 - 3 Personen mit Einwanderungsgeschichte sind laut dem Statistischen Bundesamt (2023) „Personen, die seit 1950 selbst nach Deutschland eingewandert sind (erste Generation), sowie deren direkte Nachkommen (zweite Generation)“. Diese Definition ersetzt seit 2023 in der amtlichen Statistik die Kategorie des „Migrationshintergrundes“.

dass in den nächsten Jahren die Mehrheit der Schüler*innen aus eingewanderten Familien stammt, und sich damit die bestehenden Mehrheitsverhältnisse umkehren werden. Schlechte Ergebnisse in Vergleichsstudien auf den Mangel individueller Anstrengungsbereitschaft und Fähigkeiten einiger Minderheiten zurückzuführen, kann kein tragfähiges Argument sein, wenn es eine Mehrheit der Schüler*innenschaft tendenziell betrifft. Vielmehr muss der Blick auf strukturelle Barrieren und institutionelle Ursachen für die Persistenz sozialer Ungleichheiten gelenkt werden. Diese stehen im Kontrast zu einem meritokratischen Versprechen und der Idee, gesellschaftlicher Erfolg und soziale Positionen würden vor allem auf der Grundlage individueller Fähigkeiten, Leistungen und Verdienste verteilt werden.

Im Zentrum dieses Beitrags steht deshalb eine kritische Betrachtung des Versprechens des sozialen Aufstiegs durch Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. Ist soziale Mobilität durch Bildung wirklich noch ein tragfähiges Versprechen oder gilt sie zunehmend als Mythos, der keine erfolgsversprechende und attraktive Strategie in der postmigrantischen Gesellschaft mehr darstellt? Vorab soll geklärt werden, welche Bedeutung Schule in einer postmigrantischen Gesellschaft zukommt und insbesondere, welche Anforderungen sich aus einer postmigrantischen Perspektive an das Schulsystem ergeben. In einem nächsten Schritt wird mit Rückgriff auf empirische Daten untersucht, inwiefern Bildungsinstitutionen diesen Anforderungen gegenwärtig gerecht werden, welche Hürden bestehen und ob das Versprechen des Aufstieges durch Bildung gewährleistet werden kann. Abschließend wird die Frage diskutiert, welche möglichen Gegenreaktionen das Verwehren dieses Versprechens hervorruft und welche Varianzen von Aufstiegsstrategien in postmigrantischen Gesellschaften sich hieraus ergeben.

2 Die Bedeutung von Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft

Die Analyseperspektive des Postmigrantischen knüpft an die eingangs beschriebene demographische Entwicklung an und lenkt den Blick auf soziale und politische Transformationsprozesse in einer Gesellschaft, in der Migration als konstitutiver Bestandteil der Gesellschaftsordnung nicht nur empirische Realität ist, sondern ebenso politisch anerkannt wurde (Foroutan 2019). Das Präfix *post* verweist in diesem Kontext nicht auf das Ende der Migration, sondern vielmehr auf die *Distanzierung* von einer „Analyse von Migration als Bedrohung, Verfremdung und Ausnahmezustand“ (Foroutan et al. 2018, S. 11). Der Begriff der Integration wird aus dieser Perspektive losgelöst von der Kopplung an Migrationsfragen und beschreibt stattdessen den Prozess der Herstellung von Chancengleichheit, Anerkennung und Teilhabe für *alle* Bürger*innen ungeachtet ihrer sozialen,

ethnischen oder nationalen Herkunft, ihres Geschlechtes, ihrer Sexualität oder ihrer Abilität (Foroutan/Kalter 2022, S. 153). Diese Perspektive verschiebt den Fokus damit – ausgehend von dem demokratischen Gleichheitsversprechen pluraler Demokratien – weg von der Migrationsfrage hin zu einer übergeordneten diskriminierungskritischen Perspektive auf Teilhabestrukturen und der Frage nach systemischen Ungleichheitsprozessen (Foroutan/Bostancı 2019, S. 23).

Chancengleichheit und die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs sind ein zentraler Teil des Versprechens einer pluraler Demokratie, der im Hinblick auf intergenerationale Mobilität insbesondere auch Kinder und Jugendliche betrifft. Bildung und damit verbunden die Chance auf einen sozialen Aufstieg und bessere Teilhabechancen stehen in einem direkten Zusammenhang mit dem demokratischen Gleichheitsversprechen und dessen Verwirklichung. Die Institution Schule ist dabei in besonderer Weise in migrationsgesellschaftliche Grenzziehungsprozesse verstrickt, da in ihr zentrale Entscheidungen über die Bildungsbiografie und damit auch über die Verteilung von Chancen getroffen werden. Eines der zentralen Ziele von Schule in einer postmigrantischen Gesellschaft besteht deshalb darin, gleiche Bildungschancen für alle Schüler*innen zu gewährleisten, unabhängig von ihrer Herkunftssprache, ihrem kulturellen Hintergrund oder ihrer sozialen Situation. Ihre Aufgabe ist es, allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Bildungschancen zu eröffnen und ihnen damit – im Sinne des meritokratischen Versprechens – entsprechend ihrer Leistung, Anstrengung und Fähigkeiten den Weg zu gesellschaftlicher Teilhabe in verschiedenen Positionen zu ebnet. Die Möglichkeit und Verwirklichung des sozialen Aufstiegs kann aus dieser Perspektive als Maßstab für soziale Gerechtigkeit herangezogen werden.

Zur gleichen Zeit lässt sich jedoch im öffentlichen Diskurs rund um erfolgreiche Integration und Aufwärtsmobilität beobachten, wie eine gelungene Bildungsbiografie als Maßstab für sozialen Aufstieg und Erfolg herangezogen wird. Dabei wird außer Acht gelassen, dass es gerade in migrantischen Biografien auch alternative Wege zum Erfolg geben kann – die nicht einfach nur mit dem Blick auf eine geglückte oder gescheiterte Bildungslaufbahn abgebildet werden können. Der Blick wird damit weggelenkt von gesamtgesellschaftlichen Fragen nach Durchlässigkeit und sozialer Gerechtigkeit hin zu der Frage nach uniformer Anpassung, bzw. individueller und familiärer Anstrengung, um einem vorab definierten Maßstab zu entsprechen. Dieser wird wiederum übersetzt in die Zuschreibung „gut“ beziehungsweise „schlecht integriert“. Ausbleibende soziale Aufwärtsmobilität erscheint aus dieser Perspektive nun nicht mehr als Scheitern eines Systems, sondern als individueller Misserfolg aufgrund fehlender Leistungen und Anstrengungsbereitschaft. Das Scheitern dieser Anpassungsleistungen – beispielweise in Form von schlechten Ergebnissen in nationalen und internationalen Vergleichsstudien – bestätigt das Bild des defizitären Anderen und wird als Legimitation von Ungleichheiten und struktureller Diskriminierung herangezogen (Mecheril 2014, S. 108). Erfolgserzählungen von einzelnen Individuen,

die es „geschafft haben“, gelten hingegen als Sonder-Beispiele für „erfolgreiche Integration“. Sie bestätigen das Narrativ einer meritokratischen Leistungsgesellschaft, in der jede*r „seines eigenen Glückes Schmied ist“.

Die oftmals im öffentlichen Fokus stehenden individuellen Erfolgserzählungen stehen jedoch im Kontrast zur empirischen Realität, die auf eine Persistenz struktureller Benachteiligung und die anhaltende Transmission von Armut hinweist (Groh-Samberg 2014; Schiek/Ullrich/Blome 2019). Ebenso stehen sie im Gegensatz zu den Erfahrungen sozialer Abwärtsmobilität (Von Hausen 2010), die beispielweise Geflüchtete in Deutschland machen, deren Kapital in Form von Bildungs- und Berufsabschlüssen nicht anerkannt wird (Nohl et al. 2010; Seidelsohn et al. 2020). Dies weist darauf hin, dass Bildung nicht unbedingt eine objektive Kategorie darstellt, sondern die Normierung von Bildung – welche Bildung wird anerkannt? – in Teilen weiterhin assimilativen Techniken dient. Während die individuellen Geschichten eines erfolgreichen „Aufstieges durch Bildung“ in der Öffentlichkeit also als Resultat und zugleich Legitimation eines meritokratischen Systems herangezogen werden (Becker/Hadjar 2009), das vermeintlich nicht mehr zwischen Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen unterscheidet, wird das „Scheitern“ der Integration der Nicht-Aufgestiegenen auf deren fehlende Leistungs- und Anpassungsbereitschaft zurückgeführt. Dies geschieht, obwohl es zahlreiche empirische Befunde gibt, die darauf verweisen, dass Bildungsaufstiege migrantisch gelesener Menschen nicht in gleichem Maße vor Armut, Diskriminierung und Rassismus im weiteren Lebensweg schützen (DeZIM 2023). Die Bewältigung struktureller Probleme wie institutionellem Rassismus oder sozialer Exklusion wird dabei individualisiert. Auch die Tatsache, dass Rassismus als strukturierende Logik wirksam wird und nachhaltig über den Zugang zu materiellen und gesellschaftlichen Ressourcen entscheidet und damit über die Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs (Lang/Pott/Schneider 2018), wird außer Acht gelassen.

3 Aufstiegshürden und der Mythos „Integration durch Bildung“

Ausgehend von dem Versprechen der pluralen Demokratie, Chancengleichheit und Teilhabemöglichkeiten für *alle* zu gewährleisten, soll im Folgenden untersucht werden, inwiefern das meritokratische Versprechen eines „Aufstiegs durch Bildung“ tatsächlich eingelöst wird und mit welchen Hürden insbesondere Kinder und junge Erwachsene dabei konfrontiert werden. Im Zentrum steht die Frage, ob, wie und woran das noch immer gesamtgesellschaftlich dominierende Narrativ einer erfolgreichen „Integration durch Bildung“ in der Empirie scheitert. Dies lässt sich sowohl innerhalb einzelner Bildungsinstitutionen wie Schule und Universität nachzeichnen, aber auch mit Blick auf die gesellschaftlichen Reaktionen auf soziale Aufstiege einzelner marginalisierter Gruppen. In der Integrationsforschung haben zentrale Autor*innen immer wieder darauf verwiesen, dass

strukturelle Ungleichheiten den Aufstieg von Migrant*innen und ihren Nachkommen behindern können (Gordon 1964; Esser 1980; Alba/Handl/Müller 1994). Zwar führen diese Autor*innen unterschiedliche Aufstiegswege und Bemühungen auf dem Weg der gesellschaftlichen Integration an, die von Assimilation bis Systemveränderung reichen – alle sind sich jedoch über die negativen Effekte der strukturellen Desintegration einig.

Im deutschen Bildungssystem wird die vorgebliche Chancengleichheit, im Sinne einer meritokratischen Vorstellung, durch eine milieuhabhängige Schulbesuchsquote und damit durch eine soziale Undurchlässigkeit konterkariert (Belani et al. 2021; Pollak 2010). Im „Chancenspiegel“ der Bertelsmann Stiftung wurde zudem nachgewiesen, dass die institutionelle Benachteiligung von Kindern aus sozial schwachen Familien dazu führt, dass diese eine fünfmal geringere Chance haben, das Gymnasium zu besuchen, als Kinder aus sozial besser situierten Familien (Bertelsmann Stiftung 2017). Diese Korrelation betrifft seit Jahren vor allem Kinder aus Familien mit Migrationsbiografien, da hier das Risiko, von Armut betroffen zu sein, vergleichsweise höher ist (Statistisches Bundesamt 2023, S. 335). Im aktuellen Bildungsbericht wurde nachgewiesen, dass Kinder mit Migrationsgeschichte einer deutlich größeren Gefahr ausgesetzt sind, gleichzeitig von sowohl sozialen, bildungsbezogenen und finanziellen Risikolagen betroffen zu sein (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 6). Während fast jedes zweite Kind mit Migrationshintergrund unter der Belastung mindestens einer Risikolage aufwächst, liegt der Anteil innerhalb der Gruppe der Kinder ohne Migrationshintergrund lediglich bei 16% (ebd.).

Bereits im Bereich der frühkindlichen Bildung machen Kinder zudem Erfahrungen mit Rassismus, die sich beispielweise durch die (Nicht-)Zuweisung von Kitaplätzen, fehlenden positiven Identifikationsfiguren oder sprachbezogener Diskriminierung nachhaltig auf deren Bildungsbiografie auswirken können (Bostanci/Biel/Neuhauser 2022; Dean 2020; Thomauske 2017). Oft stellt die Kita dabei den Ort dar, an dem sich Kinder erstmals aufgrund des „Anders-behandelt-werdens“ ihrer zugeschriebenen Zugehörigkeit zur Gruppe der „Anderen“ bewusst werden (Mecheril 2012). Mit dem Eintritt in die Grundschule und damit dem Beginn der Bewertung durch Lehrkräfte setzen sich diese Erfahrungen in Form von defizitorientierten Annahmen sowie schlechteren Bewertungen und Schulempfehlungen fort. So zeigt beispielweise eine aktuelle Studie der Universität Duisburg-Essen, dass angehende Lehrkräfte bereits in der Grundschule Rom*nja bei gleichen schulischen Leistungen eine niedrigere Schulform empfehlen (Civitillo et al. 2022). Diese systematische Benachteiligung lässt sich auch bei der Vergabe von Noten feststellen: Bei der gleichen Anzahl von Fehlern in einem Diktat vergeben angehende Grundschullehrkräfte nur auf Basis eines Namens schlechtere Noten. Während „Max“ bei der gleichen Anzahl an Fehlern eine bessere Note zugewiesen wird, wird das Diktat von „Murat“ signifikant schlechter bewertet (Bonefeld/Dickhäuser 2018). Darüber hinaus werden Schüler*innen mit

Einwanderungsgeschichte seltener aufgerufen (Lorenz/Gentrup 2017) und erfahren häufiger Sanktionen (Dreke 2012). Lorenz und Gentrup konnten in ihren Studien nachweisen, dass Grundschullehrer*innen bereits ab der ersten Klasse und dem ersten Zusammentreffen mit Erstklässler*innen dazu neigten, Kinder mit türkischen Namen systematisch zu unterschätzen, unabhängig davon, welchen sozioökonomischen Status diese Kinder hatten (Lorenz/Gentrup 2017; Gentrup et al. 2018). Es war ihnen gleich, ob die Kinder aus bildungsnahen Familien stammten oder nicht – hatten diese einen türkischen Namen, so wurde von ihnen sowohl im Lesen als auch in Mathematik weniger erwartet.⁴ Insbesondere muslimisch gelesene und Schwarze Schüler*innen sind dabei von rassistischen Zuschreibungen betroffen (Arani 2016; FRA 2023, S. 45). So geben beispielweise über die Hälfte der Afrozensus-Befragten⁵ an, dass ihre Kinder aufgrund rassistischer Zuschreibungen in der Schule bei gleicher Leistung schlechtere Noten erhalten als andere Kinder (Aikins et al. 2021, S. 189).

Die Auswirkungen der kontinuierlichen Benachteiligung beeinträchtigen Schüler*innen auch nach dem Schulabschluss weiterhin. Zwar weisen junge Menschen mit Migrationsbiografien ein höheres Studieninteresse auf als ihre Mitstreiter*innen ohne Einwanderungsgeschichte, sie können ihren Wunsch jedoch oftmals nicht realisieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 155): Schulabsolvent*innen mit Migrationshintergrund besuchen zu 15 Prozent seltener eine Hochschule als gleichaltrige „Herkunftsdeutsche“ (ebd., S. 5). Laut der aktuellen Studierendenbefragung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung liegt der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund noch immer bei lediglich 17% – diese Gruppe ist damit weiterhin deutlich unterrepräsentiert (BMBF 2023, S. 32).

Trotz der genannten Hindernisse konnten in zahlreichen Studien für die Gruppe der Schüler*innen mit Einwanderungsgeschichte höhere Bildungsaspirationen festgestellt werden (Becker/Gresch 2016; Gresch et al. 2012; Kristen/Dollmann 2009; Tjaden/Hunkler 2017). Unter Berücksichtigung von sozialer Herkunft und Leistung, weisen türkeistämmige Schüler*innen eine um zehn Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit auf, das Abitur anzustreben (Salikutluk 2016). Diese hohen Aspirationen setzen sich auch nach dem Schulabschluss fort.

-
- 4 Nachweisen konnten das die Kolleg*innen mit Videoaufnahmen, in denen sie die Interaktion der Lehrkräfte mit den türkeistämmigen Kindern im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen dokumentierten und auswerteten und dabei erkennen konnten, dass deutlich seltener auf deren Meldungen reagiert wurde. Außerdem gaben die Forschenden den Kindern standardisierte Mathematiktests zur Bearbeitung und fragten im Anschluss die Lehrkräfte nach ihrer Einschätzung, ob die Kinder den Test bestanden hatten oder nicht. Auch hier fiel die Einschätzung der Lehrkräfte mit Bezug auf die türkeistämmigen Schüler*innen systematisch negativer aus.
- 5 Der Afrozensus ist die erste umfassende Untersuchung in Deutschland, die sich den Lebensrealitäten, Perspektiven und Diskriminierungserfahrungen von Schwarzen, afrikanischen und afrodiasporischen Menschen in Deutschland widmet.

So zeigt sich beispielweise, dass Schulabsolvent*innen aus Einwandererfamilien mit einer Hochschulzugangsberechtigung bei gleichen schulischen Leistungen häufiger an Universitäten wechseln als junge Erwachsene ohne Einwanderungsgeschichte (Kristen 2016, S. 665). Ein Blick auf die Entwicklung der letzten Jahre zeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – trotz der genannten und fortbestehenden Diskriminierungsmechanismen im Bildungssystem – aufsteigen und im Verlauf der letzten Jahre leichte Fortschritte verzeichnen konnten. Während beispielsweise der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in zweiter Generation mit Allgemeiner Hochschulreife im Jahr 2018 lediglich 37% betrug, lag er im Jahr 2022 bereits bei 43% und damit noch 6 Prozentpunkte unter dem Vergleichswert der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (SVR 2024, S. 5). Bei gleichem familiären Bildungshintergrund und gleicher sozioökonomischer Lage erzielen bestimmte Herkunftsgruppen sogar überdurchschnittliche gute Bildungsergebnisse (ebd., S. 1).

Zur gleichen Zeit lässt sich beobachten, dass die sozialen Aufstiege gesellschaftliche Abwehrreaktionen hervorrufen. Dieses Phänomen, das in der Forschung als „Outgroup mobility threat“ bezeichnet wird, beschreibt, dass die dominante Gesellschaft negative Einstellungen gegenüber Einwanderern und Minderheitengruppen entwickeln kann, gerade weil diese strukturell immer besser integriert sind. Die soziale Mobilität der Minderheitengruppen erzeugt dabei ein Bedrohungsszenario und ruft die Angst hervor, überholt zu werden (Sutterlüty 2010). Diese Variante des „Integrationsparadoxons“ (Verkuyten 2016) lässt sich in Deutschland insbesondere für die Gruppe der Muslim*innen beobachten (Kalter/Foroutan 2023, 2021). So konnte beispielweise eine Studie des Deutschen Zentrums für Integration- und Migrationsforschung zeigen, dass mehr als jede*r Dritte der Aussage „wir müssen aufpassen, dass die Bildungserfolge von Muslimen nicht zu Lasten der Bildungschancen der Restbevölkerung gehen“ zustimmt (Foroutan et al. 2019, S. 28). Die hier zu beobachtende Verteilungsangst und wahrgenommene Gruppenbedrohung kann zur Verstärkung von diskriminierendem Verhalten beitragen und steht damit im Widerspruch zur Forderung nach mehr Anstrengungsbereitschaft und einer besseren strukturellen Integration.

Wenn allgemeine Leistungskriterien im Bildungssystem also nicht dazu dienen, soziale Ungleichheiten und Klassenprivilegien abzubauen, sondern zu ihrer Aufrechterhaltung beitragen, da wiederkehrende klassenbasierte Unterschiede Teil der Bewertung von Schüler*innen und Student*innen sind, so stellt das für Honneth und Sutterlüty ein Beispiel für ein normatives Paradoxon dar (Honneth/Sutterlüty 2011, S. 78). Hier nutzten Honneth und Sutterlüty die Erkenntnisse von Bourdieu und Passeron in ihrer Studie „Die Illusion der Chancengleichheit“ (1971), wonach klassenbezogene und habituelle Unterschiede in die Beurteilung der Schüler*innen und Student*innen mit einfließen.

Im Falle der skizzierten Befunde heißt das, dass wir auf ein normatives Paradoxon hinweisen müssen, da (1) rekonstruiert werden kann, dass migrantische

Jugendliche und deren Eltern hohe Bildungsaspirationen haben (Salikutluk 2016; Becker/Gresch 2016; Gresch et al. 2012) und (2) Bildung im Gesellschaftsverständnis als Integrationsfortschritt interpretiert wird, während (3) eine teilweise systematische Diskriminierung erhöhte Bildungschancen für migrantische Kinder blockiert, aber (4) weiterhin daran festgehalten wird, dass Bildung der Schlüssel zur Integration sei. Dieses wirkt auf die migrantischen Kinder demotivierend, behindert Aufstiegsträume und führt zu Abkapselung. Gleichzeitig wird dagegen rebelliert. Das normative Paradoxon – also eine Norm, die als Maßstab gesetzt wird, deren Erfüllung aber unmöglich ist, bzw. deren Erfüllung etablierte Privilegien bedroht und somit für die normsetzende Gruppe kontraproduktiv sein könnte – erzeugt somit eine Spannung in der postmigrantischen Gesellschaft.⁶

4 Bildung als einziger Aufstiegsweg in der Migrationsgesellschaft?

– „Wir machen Cash, ey, du machst Abitur, ey“

Angesichts der empirischen Evidenz für eine selektive Chancengleichheit und der begrenzten Gültigkeit des meritokratischen Versprechens für einen erheblichen Bevölkerungsanteil drängt sich die Frage nach Gegenreaktionen und alternativen Modellen des sozialen Aufstiegs auf. Abseits der konventionellen Vorstellung, Bildung sei der zentrale Schlüssel zum sozialen Aufstieg, eröffnen sich neue theoretische und praktische Perspektiven. Um diese im Folgenden zu diskutieren, erfolgt (1) eine kritische Betrachtung der traditionellen Konzeption von sozialem Aufstieg durch Bildung sowie (2) daran anknüpfend eine Annäherung an alternative Konzeptionen von Aufstieg in der postmigrantischen Gesellschaft.

4.1 Kritik an der traditionellen Konzeption von sozialem Aufstieg durch Bildung

Das Konzept des sozialen Aufstiegs wird gegenwärtig noch immer vor allem im Rahmen formaler Bildung gedacht und untersucht. Aufsteiger*in sein bedeutet hier vor allem, höhergestellte Bildungsabschlüsse zu erzielen als die eigenen Eltern und Großeltern. Der Aufstieg ist damit stark an Bildungsinstitutionen geknüpft, die – wie ein Blick auf die Empirie im vorangegangenen Kapitel gezeigt hat – für Teile der Bevölkerung in Deutschland einen geringeren Grad an

6 Honneths Idee der normativen Paradoxie wurde hier leicht adaptiert und abgewandelt. Während Honneth et al. (2022) sich darauf beziehen, dass Normen und Werte postuliert werden, deren Verwirklichung die Ausgangsabsichten konterkarieren, ist hier mit normativer Paradoxie gemeint, dass Normen als allgemeingültig propagiert werden, deren Allgemeingültigkeit aber eingeschränkt und somit enthebelt wird.

Durchlässigkeit aufweisen. Auch die vermittelten Wissensinhalte werden dabei von der dominanten Gesellschaft vorgegeben und begünstigen meist die bisher statushöhere Gruppe.

Ein weiterer Kritikpunkt besteht in der nationalstaatlichen Rahmung von sozialem Aufstieg. Das traditionelle Konzept der „sozialen Mobilität“ verbleibt innerhalb der räumlichen und sozialstrukturellen Grenzen der deutschen Gegenwartsgesellschaft und vernachlässigt damit die Transnationalisierung von Lebensführungen in einer postmigrantischen Gesellschaft (Völker 2021, S. 61, hierzu auch Weischer in diesem Band). Es lässt sich ein „Vermessen von Biographien entlang eines homogenisierten, national begrenzten Raums des ‚Ankunfts-‘ bzw. ‚Ziellandes‘“ beobachten (Völker 2021, S. 65). Vernachlässigt wird dabei der Aufstieg, der im Vergleich zur Situation vor der Migration erzielt wurde – wobei es hier natürlich auch Abstiege gibt, die ebenfalls ausgeblendet werden. Soziale Aufwärtsmobilität kann jedoch nicht ausschließlich innerhalb eines Nationalstaates gedacht werden, sondern muss ebenso in den Herkunftsländern zugewanderter Personen verortet werden. So bedeutet sozialer Aufstieg in diesem Kontext oft weniger die Akkumulation von persönlichem Bildungskapital; im Fokus steht vielmehr die Verwertbarkeit der gewonnenen Ressourcen innerhalb eines grenzüberschreitenden Familiensystems (Çıtlak 2022, S. 18). Erfolg kann somit auch darin gesehen werden, Spitzensportler zu sein oder einen Dönerladen zu besitzen, ein Café oder einen Gemüsestand, Geld in die alte Heimat oder Familie zu überweisen, dort soziale Projekte zu unterstützen, Handel zu betreiben, sich selbständig zu machen, Musiklabels und Startups zu gründen – all das kann auch ohne klassische Bildungsakkumulation ein sichtbares Zeichen sozialer Mobilität sein.

Der Fokus auf „klassische“ Bildungsabschlüsse, veraltete Curricula und ein nationalstaatliches Framing von sozialer Mobilität – vor allem als akademisch und bildungsbürgerlich – vernachlässigt die Talente, Potenziale und Ressourcen einer neuen Generation, die von gesellschaftlichem und technologischem Wandel geprägt ist. Dabei wird oft die Subjektivität des Aufstiegsprozesses übersehen: Die Ebene der institutionalisierten sozialen Position der* des Einzelnen kann sich von der subjektiven Interpretation durch die Akteur*innen selbst unterscheiden (Völker 2021, S. 61). Daher besteht ein dringender Bedarf nach einem neuen soziologischen Vokabular für sozialen Aufstieg, das in der Lage ist, Aufstiege in einer sich wandelnden, postmigrantischen Gesellschaft angemessen zu beschreiben und zu erforschen.

4.2 Alternative Aufstiegswege und Gegenreaktionen

Während Menschen mit Migrationshintergrund – trotz nachweislich hoher Aspirationen und Bildungserfolgen – weiterhin in Elitenpositionen deutlich unterrepräsentiert sind (Vogel/Zajak 2020), gilt dies nicht für andere Bereiche abseits

des klassischen Weges nach Oben, der an institutionalisiertes Bildungskapital geknüpft ist. Ein eindrückliches Beispiel hierfür liefern die Karrieren von zahlreichen deutschen Profifußballern, die aus Familien mit Einwanderungsgeschichte stammen. Der Deutsche Fußball-Bund schrieb bereits im Jahr 2014: „Jeder zweite deutsche Nationalspieler der WM 2030 dürfte [...] einen Migrationshintergrund haben“ (DFB 2014, o. S.). Wenn also nur 9% der Menschen mit Migrationshintergrund in klassischen Elitenpositionen in Wirtschaft oder Politik vertreten sind (Vogel/Zajak 2020), aber diese Quote für den Profifußball bei 50% liegt, ist es dann verwunderlich, dass eine Sportkarriere einen attraktiveren Weg für sozialen Aufstieg darstellt?

Jenseits alt-etablierter gesellschaftlicher Machtpositionen, zu denen der Zugang für Menschen mit Migrationsgeschichte weiterhin systematisch erschwert ist (Gomolla 2023), stellt außerdem der Weg in die Selbstständigkeit eine Möglichkeit des sozialen Aufstiegs dar, der nicht zwangsläufig an die Akkumulation von Bildungskapital gebunden ist. Aktuelle Zahlen zeigen, dass in den letzten Jahren etwa jede fünfte Person mit Migrationshintergrund ein eigenes Unternehmen gegründet hat. Die sogenannte Gründungsquote liegt demnach bei Menschen mit Migrationsgeschichte bei knapp 20% und ist damit mehr als doppelt so hoch wie bei Menschen ohne Einwanderungsgeschichte mit lediglich 8% (Sternberg et al. 2023). Die Selbstständigkeit bietet eine Möglichkeit, die individuellen Fähigkeiten unmittelbar auf dem Arbeitsmarkt zu präsentieren, ohne sich dabei den Herausforderungen der traditionellen Bewerbungsprozesse zu stellen und formale Bildungsanforderungen zu erfüllen. Statt für die Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse zu kämpfen oder mit der Diskriminierung im Arbeitsmarkt⁷ und im Bildungssystem konfrontiert zu sein, findet sich hier also eine alternative und für viele Menschen inzwischen attraktivere Varianz des sozialen Aufstiegs.

Weitere Beispiele für alternative Aufstiegswege und Gegenreaktionen auf gesellschaftliche Ausschlussmechanismen finden sich auch im Bereich der Popkultur. So stellt gegenwärtig das Genre des Deutschraps einen bedeutenden künstlerischen Widerstands- und Aushandlungsraum für gesellschaftliche Konflikte dar. Die Deutschrapp-Szene kann in diesem Kontext als Medium für die Aneignung und Produktion alternativer Modelle sozialen Aufstiegs interpretiert werden, die einerseits durch die Gesellschaft geprägt werden, diese jedoch auch zunehmend mitgestalten (Dietrich/Seeliger 2017). In den Texten deutscher Rapper, die millionenfach von jungen Erwachsenen rezipiert werden, finden sich zahlreiche Beispiele für die Abwendung von formaler Bildung als klassischer Aufstiegsfad.

7 Mit „Diskriminierung im Arbeitsmarkt“ ist hier insbesondere die Diskriminierung durch (potenzielle) Arbeitgeber*innen und Kolleg*innen gemeint (z. B. Salikutluk et al. 2022; Veit/Arikan 2023; Weichselbaumer 2020).

So heißt es dort beispielsweise „Wir machen Cash, ey, du machst Abitur, ey“⁸ oder „Gottseidank Rapper, Sänger und kein Bankangestellter“⁹. Ein formaler Bildungsabschluss oder ein „klassischer“ Job als Bankangestellter werden hier aktiv abgelehnt und mit dem Erfolg außerhalb des Bildungssystems kontrastiert. Diese Form der sozialen Aufwärtsmobilität erscheint aus der Perspektive deutscher Rapper nicht nur in Bezug auf das eigene Image erstrebenswerter, sondern auch als eine realistische Aufstiegsstrategie in einem diskriminierenden Bildungssystem: „Und warum ich das mach? Ich hab' kein'n Schulabschluss. Mein Lehrer war Nazi, Generation Kanak!“¹⁰.

Aus theoretischer Perspektive lassen sich die Umdeutung von sozialem Aufstieg sowie die Verlagerung von relevanten Erfolgsdimensionen mit dem Rückgriff auf die Theorie der Sozialpsychologen Henri Tajfel und John Turner (1986) beschreiben. Diese verstehen unter individueller sozialer Mobilität das Verlassen der statusniedrigeren Eigengruppen und den Aufstieg in eine hinsichtlich der relevanten Dimensionen überlegene Fremdgruppe (ebd., S. 19). Es handelt sich dabei lediglich um eine individuelle Lösung; Bewertungen und Status-Hierarchien bestehen jedoch trotz des Aufstiegs der*des Einzelnen fort. Diese Strategie bietet sich nur unter der Voraussetzung an, dass sich die Gesellschaftsstruktur durch einen hohen Grad an sozialer Durchlässigkeit auszeichnet. Bleibt Individuen die Möglichkeit eines Aufstiegs in statushöhere Gruppen verwehrt – wie es sich beispielweise mit Blick auf die eingangs beschriebene Chancenungleichheit und geringe soziale Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem zeigt –, müssen diese auf alternative Strategien zurückgreifen.

Eine mögliche Alternative bietet laut Tajfel und Turner die Strategie der „sozialen Kreativität“, die auch im Falle einer geringen beziehungsweise keiner sozialen Mobilität genutzt werden kann, um negativ markierte Gruppenidentitäten positiv aufzuwerten (ebd., S. 20). Um dem negativen Priming zu entkommen, wird eine positive Distinktheit zur Fremdgruppe hergestellt, indem Elemente der Vergleichssituation kreativ modifiziert werden. Wird also zum Beispiel der Gruppe der muslimischen Jugendlichen die Rolle als „Bildungsverlierer“ zugeschrieben, können diese die Vergleichssituation auf kreative Art und Weise modifizieren und so die bedrohte oder beschädigte Identität der Eigengruppe wiederherstellen. Dabei können sie z. B. laut Tajfel und Turner neue Vergleichsdimensionen etablieren, in denen die bis dahin statusniedrigere Eigengruppe der Fremdgruppe überlegen ist. So kann beispielweise eine Gruppe, die hinsichtlich der Schulleistungen schlechter abschneidet als die Vergleichsgruppe, jedoch deutlich beliebter, sportlicher oder „street-erfahrener“ ist, den Versuch unternehmen, Beliebtheit, Sportlichkeit etc. statt Schulleistungen als maßgebende Dimension von

8 Kitschkrieg feat. Trettmann, Gzuz, Gringo & Ufo361 – Standard (2018)

9 Chefket – Gel Keyfim Gel (2018)

10 Manuellsen feat. Haftbefehl – Generation Kanak (2010)

Erfolg zu definieren und somit die eigene Position innerhalb der Vergleichsgruppen verbessern. Das bedeutet aber noch nicht, dass diese verbesserte Intergruppensituation auch den späteren Zugang zu Ressourcen und Machtpositionen verbessern wird.

Eine weitere sozial kreative Aufstiegslogik kann darin bestehen, die der Gruppe im Rahmen ihrer sozialen Kategorisierung zugeschriebenen Attribute und damit verbundenen Werte positiv zu re-framen. Als Beispiel hierfür können die „Black is beautiful“- oder „Gay is good“-Bewegungen herangezogen werden (Camp 2015; Darsey 1991). Die sich im Kontext der Strategie der sozialen Kreativität herausbildenden neuen Konzeptionen und alternative Interpretationen von sozialem Aufstieg lassen sich inzwischen auch in zahlreichen anderen Bereichen wie Comedy, Film, Musik, Kunst oder Literatur beobachten, in denen Menschen mit Einwanderungsgeschichte sowohl sprachlich als auch ästhetisch den Mainstream vorgeben.

Die affirmative Neuinterpretation von negativen Gruppenzuschreibungen und die selbstbewusste Inszenierung einer neuen Form von Erfolg und Status außerhalb alt-etablierter Bildungsinstitutionen lassen sich vor allem bei einer neuen Generation beobachten, die zunehmend offensiv und kreativ das Versprechen nach Chancengleichheit einfordert. Dazu beigetragen hat in jüngster Zeit eine umfassende gesellschaftliche Auseinandersetzung über Rassismus, die insbesondere durch die Debatten und Proteste nach dem rassistischen Mord an George Floyd und dem Attentat in Hanau ausgelöst wurde. Diese Diskussionen haben verstärkte Forderungen nach der Dekolonialisierung von Lehrinhalten an Schulen (Marmer/Sow 2015; Vogel 2020) und einer vertieften Auseinandersetzung mit Diversität in allen Bereichen ausgelöst (Aygün/Belz 2021; Seeck 2023). Die Aneignung und Verbreitung von diskriminierungssensiblen Wissen hat dazu geführt, dass Jugendliche und junge Erwachsene vermehrt in der Lage sind, ihre eigenen oder beobachtete Diskriminierungserfahrungen zu benennen, offen zu thematisieren und darauf offensiver zu reagieren. Hierbei spielen insbesondere soziale Medien eine bedeutende Rolle, da sie die Verbreitung von diversitätssensiblen Inhalten fördern und dadurch ein erhöhtes Bewusstsein sowie möglicherweise eine Vernetzung und Stärkung marginalisierter Gruppen ermöglichen (Jackson et al. 2020; Ortiz et al. 2019).

5 Ausblick: Aufstieg durch Bildung – ist das alles?

Die Analyse alternativer Aufstiegswege, sei es durch den Sport, die Selbstständigkeit oder Kunst, zeigt, dass individuelle Talente und Fähigkeiten auf unterschiedliche Weisen genutzt werden können, um gesellschaftlichen Erfolg zu erreichen. Eine Diversifizierung der Gesellschaft verlangt nach einer Ausweitung des Aufstiegs-Begriffes und nach entsprechenden Anpassungen der Bildungs- sowie der

damit verbunden Ressourcenpolitik. Um den technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der kommenden Jahre standzuhalten, muss sich eine (postmigrantische) Schule der Zukunft an die Schüler*innen und deren vielfältige Kompetenzen anpassen, statt Ungleichheiten zu reproduzieren und dieser immer wieder neu zu beforschen. Die Frage danach, was „Wissen“ ist, muss in Zeiten, in denen Jugendliche den Lehrkräften in zentralen, zukunftsrelevanten Dimensionen überlegen sind – Stichwort Internet, Social Media, KI – neu gestellt werden. Dazu gehört auch, das Wissen um andere Geschichtlichkeiten sowie die verschiedenen Lebens- und Bildungserfahrungen der Schüler*innen ernst zu nehmen.

Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass alternative Aufstiegswege nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung zum formalen Bildungssystem betrachtet werden sollten. Der Zugang zu hochwertiger formalisierter Bildung muss weiterhin ein zentrales Anliegen sein, um strukturelle Ungleichheiten abzubauen. Gleichzeitig sollten jedoch auch alternative Wege wertgeschätzt und gefördert werden. Die postmigrantische Gesellschaft eröffnet dabei die Chance, bestehende Normen und Konzepte zu überdenken und neue, alternative Modelle und Varianzen des sozialen Aufstiegs zu erkennen.

Literatur

- Aikins, Muna AnNisa/Bremberger, Teresa/Aikins, Joshua Kwesi/Gyamerah, Daniel/Yıldırım-Caliman, Deniz (2021): Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland. Berlin: Each One Teach One (EOTO) e. V.
- Alba, Richard/Handl, Johann/Müller, Walter (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46, H. 2, S. 209–237.
- Arani, Aliyeh Yegane (2016): Antimuslimische Einstellungen und Diskriminierungsrealität an deutschen Schulen. In: Pfeffer-Hoffmann, Christian/Logvinov, Michail (Hrsg.), Muslimfeindlichkeit und Migration. Thesen und Fragen zur Muslimfeindlichkeit unter Eingewanderten. Berlin: Mensch und Buch Verlag, S. 108–120.
- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Aygün, Derman/Belz, Lea (2021): Sprechen über Rassismus und Sexismus – Impulse für diversitätssensibles und differenzreflexives Handeln in der Schule. In: k:ON-Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 3, H. 1, S. 190–212.
- Becker, Birgit/Gresch, Cornelia (2016): Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer, S. 73–116.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 35–59.
- Belani, Luna et al. (2021): Aktuelle und vergangene Entwicklungen sozialer Mobilität im Lichte institutioneller und struktureller Rahmenbedingungen, Lebenslagen in Deutschland: Armuts- und

- Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung; Begleitforschung zum Sechsten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Bertelsmann Stiftung (2017): Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) grading of students' performance: Students' names, performance level and implicit attitudes. In: *Frontiers in Psychology* 9, 481.
- Bostanci, Seyran/Biel, Christina/Neuhauser, Bastian (2022): „Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt“: Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas. NaDiRa Working Papers 1. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. Berlin: BMBF.
- Camp, Stephanie M H. (2015): Black Is Beautiful: An American History. In: *The Journal of Southern History*, 81, H. 3, S. 675–690.
- Civittillo, Sauro/Jaluna, Francesca/Lieck, Dwayne/Jugert, Philipp (2022): Do inhumanization or affective prejudice drive teacher discrimination against Romani students? A conceptual replication of Bruneau et al. (2020) in Germany. In: *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 28, H. 3, S. 340–344.
- Çitlak, Banu (2022): „Mo Money, Mo Problems“ – Soziale Mobilität in der Migrationsgesellschaft. In: Dies. (Hrsg.): *Aufwachsen im Migrationskontext. (Re-)konstruktionen – Internationale und Globale Studien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–30.
- Darsey, James (1991): From „gay is good“ to the scourge of AIDS: The evolution of gay liberation rhetoric, 1977-1990. In: *Communication Studies*, 42, H. 1, S. 43–66.
- Dean, Isabel (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache: Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Fußball-Bund e. V. (DFB) (2014): DFB von A bis Z: Integration. <https://www.dfb.de/news/detail/dfb-von-a-bis-z-integration-113688/#:~:text=Fast%20jedes%20f%C3%BCnfte%20Mitglied%20im,d%C3%BCrfte%20also%20einen%20Migrationshintergrund%20haben> (Abfrage: 24.02.2024).
- Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) (2023): Rassismus und seine Symptome. Bericht des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors. Berlin: DeZIM.
- Dietrich, Marc/Seeliger, Martin (2017): Deutscher Gangsta-Rap II. Popkultur als Kampf um Anerkennung und Integration. Bielefeld: transcript.
- Dreke, Claudia (2012): Künftige Lebenswege von Schulkindern: Deutungsmuster sozialer Ungleichheit von Lehrkräften in Italien und Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Esser, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand Verlag.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2023): Being Black in the EU – Experiences of people of African descent. Wien: FRA.
- Foroutan, Naika (2019). Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Foroutan, Naika/Bostanci, Seyran (2019): Inklusion in der postmigrantischen Gesellschaft. In: *Politik*, H. 1, S. 18–26.
- Foroutan, Naika/Kalter, Frank (2022). Integration. In: Schmidt-Lauber, Brigitta/Liebig, Manuel (Hrsg.): *Begriffe der Gegenwart: Ein kulturwissenschaftliches Glossar*. Wien: Böhlau, S. 153–162.

- Foroutan, Naika/Kalter, Frank/Canan, Coşkun/Simon, Mara (2019): Ost-Migrantische Analogien I. Konkurrenz um Anerkennung. Unter Mitarbeit von Daniel Kubiak und Sabrina Zajak. Berlin: DeZIM-Institut.
- Foroutan, Naika/Karakayali, Juliane/Spielhaus, Riem (2018): Einleitung: Kritische Wissensproduktion zur postmigrantischen Gesellschaft. In: Foroutan, Naika/Karakayali, Juliane/Spielhaus, Riem (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a.M.: Campus, S. 9–18.
- Gentrup, Sarah/Rjosk, Camilla/Stanat, Petra/Lorenz, Georg (2018): Einschätzungen der schulischen Motivation durch Grundschullehrkräfte und deren Bedeutung für Verzerrungen in Leistungserwartungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, H. 4, S. 1–25.
- Gomolla, Mechthild (2023): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/Reinhardt, Anna C./El-Mafaalani, Aladin (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–194.
- Gordon, Milton M. (1964): *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion, and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- Gresch, Cornelia/Maaz, Kai/Becker, Michael/McElvany, Nele (2012): Zur hohen Bildungsaspiration von Migranten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Fakt oder Artefakt? In: Pielage, Patricia/Pries, Ludger/Schultze, Günther (Hrsg.): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 56–67.
- Groh-Samberg, Olaf (2014): No Way Out – Dimensionen und Trends der Verfestigung der Armut in Deutschland. In: Sozialer Fortschritt, 63, H. 12, S. 307–315.
- Honneth, Axel/Sutterlüty, Ferdinand (2011): Normative Paradoxien der Gegenwart – eine Forschungsperspektive. In: WestEnd Neue Zeitschrift für Sozialforschung, 8, H. 1, S. 67–85.
- Jackson, Sarah J./Bailey, Moya/Welles, Brooke F. (2020). #HashtagActivism: Networks of Race and Gender Justice. Cambridge: MIT Press.
- Kalter, Frank/Foroutan, Naika (2021): Race for second place? Explaining East-West differences in anti-Muslim sentiment in Germany. In: *Frontiers in Sociology*, section Race and Ethnicity, 6/2021; <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.735421> (Abfrage: 10.07.2024).
- Kalter, Frank/Foroutan, Naika (2023): Outgroup mobility threat – how much intergenerational integration is wanted? In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50, H. 1, S. 149–172.
- Kristen, Cornelia (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule. In: *Kölnler Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, H. 1, S. 79–97
- Kristen, Cornelia (2016): Migrationspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS, S. 643–668.
- Kristen, Cornelia/Dollmann, Jörg (2009): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 205–229.
- Lang, Christine/Pott, Andreas/Schneider, Jens (2018): Erfolg nicht vorgesehen: Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft – und was ihn so schwer macht. Münster: Waxmann.
- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (2023). PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Lorenz, Georg/Gentrup, Sarah (2017): Lehrererwartungen und der Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Vielfalt im Klassenzimmer (SVR-Forschungsbereich) (Hrsg.): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern könne. Berlin, S. 24–37.
- Marmer, Elina/Sow, Papa (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Mecheril, Paul (2012): Niemand wird mit Migrationshintergrund geboren – Anmerkungen zum Integrationsdiskurs. Vortrag, 11.5.2012. 3. Integrationskonferenz der Bundesstadt Bonn. Bonn.
- Mecheril, Paul (2014): Was ist das X im Postmigrantischen? In: *sub/urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*, 2, H. 3, S. 107–122.
- Nohl, Arnd-Michael/Ofner, Ulrike S./Thomsen, Sarah (2010): Hochqualifizierte BildungsausländerInnen in Deutschland: Arbeitsmarkterfahrungen unter den Bedingungen formaler Gleichberechtigung. In: Nohl, Arnd-Michael/Schittenhelm, Karin/Schmidtke, Oliver/Weiß, Anja (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 67–82.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2023): PISA 2022 Country Notes – Deutschland. https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressethemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf (Abfrage: 24.02.2024).
- Ortiz, Jose/Young, Amber/Myers, Michael D./Bedeley, Rudolph T./Carbaugh, Donal/Chughtai, Hameed/Davidson, Elizabeth/George, Jordana/Gogan, Janis/Gordon, Steven/Grimshaw, Ean/Leidner, Dorothy E./Pulver, Magaret/Wigdor, Ariel (2019): Giving Voice to the Voiceless: The Use of Digital Technologies by Marginalized Groups. *Communications of the Association for Information Systems*, 45.
- Pollak, Reinhard (2010): Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland. *Schriften zu Wirtschaft und Soziales*, Band 5. Berlin: Heinrich-Böll Stiftung.
- Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR) (2024): Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem (aktualisierte Fassung). Berlin: SVR.
- Salikutluk, Zerrin (2016): Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration-Achievement Paradox of Immigrants in Germany. In: *European Sociological Review*, 32, H. 5, S. 581–592.
- Salikutluk, Zerrin/Krieger, Magdalena/Kühne, Simon/Zindel, Zaza/Mesghina, Rahua/Scheffler, Björn (2022): Kopftuch und Arbeit? Erfahrungen von Musliminnen und Muslimen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. *DeZIMinutes #08*. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- Schiek, Daniela/Ullrich, Carsten G./Blome, Frerk (2019): *Generationen der Armut: zur familialen Transmission wohlfahrtsstaatlicher Abhängigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seeck, Francis (2023): Klassismus in der politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen: Negativbeispiele und Impulse, wie es besser gehen kann. In: Pohlkamp, Ines/Carstens, Lea/Nagel, Björn (Hrsg.): *Klassismus und politische Bildung. Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 102–110.
- Seidelsohn, Kristina/Verlage, Thomas/Flick, Uwe/Hirseland, Andreas (2020): Heute Flüchtling – morgen Prekariat? Zu Kapitaleinsatz und Teilhabeeffekten von Geflüchteten aus Eritrea und Syrien beim Übergang in Arbeit In: *Z'Flucht. Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung*, 4, H. 2, S. 244–277.
- Statistisches Bundesamt (2023): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021. Fachserie 1 Reihe 2.2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Sternberg, Rolf/Gorynia-Pfeffer, Natalia/Stolz, Lennard/Schauer, Julia/Baharian, Armin/Wallisch, Matthias (2022): *Global Entrepreneurship Monitor. Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich: Länderbericht Deutschland 2021/22*. <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/fileadmin/media/Produkte/2022/Studie/20220527-Studie-GEM-2022.pdf> (Abfrage: 24.02.2024).
- Sutterlüty, Ferdinand (2010): In Sippenhaft. Negative Klassifikationen in ethnischen Konflikten. Frankfurt a.M.: Campus.
- Tajfel, Henri/Turner, John C. (1986): The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel, Stephen/Austin, William G. (Hrsg.): *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Burnham Inc Pub, S. 7–24.

- Thomauske, Nathalie (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tjaden, Jasper D./Hunkler, Christian (2017). The optimism trap: migrants' educational choices in stratified education systems. In: *Social Science Research*, 67, S. 213–228.
- Veit, Susanne/Arikan, Zühal (2023): Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Reinhardt, Anna Cornelia (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.
- Verkuyten, Maykel (2016): The integration paradox: Empiric evidence from the Netherlands. In: *American Behavioral Scientist*, 60, H. 5–6, S. 583–596.
- Vogel, Lars/Zajak, Sabrina (2020): Teilhabe ohne Teilnahme? Wie Ostdeutsche und Menschen mit Migrationshintergrund in der bundesdeutschen Elite vertreten sind. *DeZIM Research Notes 4 – RN-2020-06*. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- Vogel, Steffen (2020): Kolonialismus im Schulbuch – Was Schüler*innen heutzutage über den Kolonialismus lernen. <https://www.ufuq.de/aktuelles/kolonialismus-im-schulbuch-was-schuelerinnen-heutzutage-ueber-den-kolonialismus-lernen/> (Abfrage: 24.02.2024).
- Völker, Susanne (2021): Verhandlungen von sozialer Mobilität und Biografie in postmigrantischen Gesellschaften. In: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 13, H. 3, S. 59–73.
- Von Hausen, Niki (2010): Teufelskreis im Ankunftsland: Zur Verstetigung hochqualifizierter MigrantInnen im Arbeitsmarkt für unspezifische Qualifikationen. In: Nohl, Arnd-Michael/Schittenhelm, Karin/Schmidtke, Oliver/Weiß, Anja (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 180–194.
- Weichselbaumer, Doris (2020): Multiple discrimination against female immigrants wearing headscarves. In: *ILR Review*, 73, H. 3, S. 600–627.

Gelegenheitsstrukturen für sozialen Aufstieg im Ost-West-Vergleich

Ingrid Miethe

1 Einleitung

Seit dem Aufkommen des marxistischen Denkens Mitte des 19. Jahrhunderts ist bekannt, dass das gesellschaftliche Umfeld die Bildungswege und den Bildungserfolg mitbestimmt. Der Marxismus bot Ende des 19. Jahrhunderts auch ein theoretisches Konzept an, das primär die ökonomische Verfasstheit der Gesellschaft als Ursache für Bildungsungleichheit identifizierte. Eine solche generalistisch-ökonomische Perspektive erwies sich aber in der weiteren Entwicklung nicht als ausreichend, weshalb vor allem Bourdieu eine Weiterentwicklung dieser Konzeption vornahm, indem er auf die Bedeutung kulturellen und sozialen Kapitals verwies. Der Blick wurde somit von der ökonomischen Verfasstheit der Gesellschaft geweitet auf die subtilen Mechanismen des Ausschlusses, die sich über habituelle Prägungen reproduzieren.

In der weiteren Forschung über den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit wurde die Konzeption Bourdieus sehr einflussreich und es standen (Nicht-)Passungen, habituelle Prägungen und (macht-)politische Interessen im Fokus. Auch wenn in Bourdieus Habituskonzeption Mikro-, Meso- und Makroebene mitgedacht werden (Bourdieu 1998, S. 14), wird die Makroebene doch wenig explizit herausgearbeitet. An dieser Stelle bietet die in diesem Beitrag vorgestellte Konzeption der Politischen Gelegenheitsstruktur eine Möglichkeit, diese expliziter in den Blick zu nehmen. Wie im Folgenden dargestellt werden soll, wird es so möglich, nicht nur einzelne Faktoren wie beispielsweise institutionelle Barrieren (Becker 2010; Solga/Dombrowski 2008; Ditton 2013), sozialräumliche Kontexte (z. B. Dahrendorf 1965; Peisert 1967; Kristen 2005; Sixt 2010) oder den Einfluss ökonomischer Faktoren und des Arbeitsmarkts (Becker 2007; Helbig/Jähnchen/Marcuzuk 2015; Gambetta 1987) zu fokussieren, sondern das Zusammenwirken derartiger „Bildungskontexte“ (Becker/Schulz 2013) unter den Bedingungen unterschiedlicher ökonomischer und politischer Strukturen.

Wie stark unterschiedliche ökonomische und politische Strukturen direkten Einfluss auf weiterführende Bildungswege hatten, zeigt ein Blick in die Geschichte. So konnte in historischen Langzeitperspektiven (Nath 2000; Lundgreen 2000) aufgezeigt werden, dass es durchaus Konjunkturen für weiterführende Bildungswege und die Reduktion sozialer Ungleichheit gab, die sich nicht allein

durch individuell oder familiär veränderte Einstellungen, institutionelle Faktoren oder Arbeitsmarktkonstellationen erklären lassen.

Im Folgenden soll zunächst das Konzept der Politischen Gelegenheitsstrukturen dargestellt werden (Miethe et al. 2015, S. 34–37). Danach wird dieses Konzept auf die Situation in Ost- und Westdeutschland übertragen, indem jeweils günstige und ungünstige Gelegenheitsstrukturen für Bildungsaufstiege rekonstruiert werden. Basis der folgenden Ausführungen ist eine Studie über Bildungsaufsteiger*innen in drei verschiedenen Generationen in Ost- und Westdeutschland. In dieser Studie konnte aufgezeigt werden, welche Bedeutung die unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen auf der Akteursebene haben, wie diese rezipiert werden und den Bildungsweg geprägt haben. Hinausgehend über die bereits publizierten Ergebnisse soll in diesem Beitrag der theoretische Fokus auf das Konzept der politischen Gelegenheitsstruktur expliziter herausgearbeitet werden.¹

2 (Politische) Gelegenheitsstrukturen in Ost- und Westdeutschland

Das Konzept der Politischen Gelegenheitsstrukturen (auch Political Process Approach) wurde ursprünglich in der Forschung zu sozialen Bewegungen entwickelt (Eisinger 1973; Tarrow 1991). Mittlerweile wurde es auch auf bildungssoziologische Fragen übertragen (Miethe 2007; Miethe et al. 2015). Das Konzept verfolgte ursprünglich die Frage, warum es sozialen Bewegungen in bestimmten Zeiten gelingt, große Bevölkerungsteile zu mobilisieren, und warum dies zu einem anderen Zeitpunkt nicht mehr gelingt. Ein wesentliches Erklärungsmoment für derartige Unterschiede sind die Politischen Gelegenheitsstrukturen. Darunter werden die zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich guten Chancen von Akteur*innen zur Umsetzung ihrer (politischen) Vorstellungen beschrieben. Dieselbe Handlung kann aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sehr unterschiedliche Aussicht auf Erfolg haben. Nach Tarrow (1991, S. 651) sind politische Gelegenheitsstrukturen „konsistente – jedoch nicht notwendig formale und dauerhafte – Parameter für soziale oder politische Akteure, die ihre Aktion entweder ermutigen oder entmutigen“. Als „zentrale Variablen“ (ebd., S. 652) politischer Gelegenheitsstrukturen nennt Tarrow

1 Auf (teilweise) parallele Darstellungen in dieser früheren Publikation wird im Folgenden zwar stets verwiesen, wörtliche Übernahmen werden in diesem Fall aber nicht durch Anführungszeichen ausgewiesen. Das liegt daran, dass die aktuelle Darstellung zahlreiche Umstellungen erfordert, kürzere Passagen aber doch im ursprünglichen Wortlaut belassen werden können. Eine akribische Abgrenzung zwischen wortgleich übernommenen Passagen, Reformulierungen, Ergänzungen und Weglassungen würde den Lese- (und Schreibfluss) beeinträchtigen ohne relevante Informationen zu bieten.

- den Grad der Offenheit oder Geschlossenheit der *politischen Institutionen*,
- die Stabilität oder Instabilität *politischer Bindungen*,
- das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von *Verbündeten und Unterstützerggruppen* und
- die Spaltung innerhalb der *Eliten* bzw. deren Toleranz oder Intoleranz.

Mit diesen vier Faktoren verweist Tarrow auf mögliche temporäre Bruchstellen, die (politische) Richtungsänderungen dadurch ermöglichen, dass verschiedene, sich ändernde Interessenlagen aufeinandertreffen und sich gegenseitig verstärken (können). In der Konzeption Tarrow kommen externe Faktoren, nämlich nationale und internationale politische und ökonomische Entwicklungen und Konstellationen, in den Blick. Auf Basis solcher Faktoren zeigt Tarrow auf, dass sich jeweils unterschiedliche „Mobilisierungswellen“ identifizieren lassen, die unterschiedliche Chancen für den Erfolg einer Aktivität nahelegen und Akteure ermutigen bzw. entmutigen können. Es geht bei der Analyse also nicht darum, einzelne Faktoren zu beschreiben, sondern das genaue *Zusammenwirken* der verschiedenen Faktoren aufzuzeigen. Dabei können zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Faktoren zusammenwirken, aber trotzdem ähnliche Resultate, nämlich gute oder schlechte Gelegenheitsstrukturen, schaffen.

Um Chancenstrukturen für Bildungsaufstiege identifizieren zu können, sind weitere Spezifikationen erforderlich. Da es inzwischen eine Vielzahl empirischer Studien und theoretischer Konzepte über den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit gibt,² die hinderliche und förderliche Faktoren beschreiben, können auf dieser Basis Kriterien entwickelt werden, die es ermöglichen, Chancen für Bildungsaufstiege zu erfassen. Für Ungleichheit reduzierende Faktoren können folgende Kategorien bestimmt werden:

- *monetäre Aspekte* (z. B. Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit, Stipendien, BAföG, Fahrtkosten, Wohnheimplätze)
- *Erleichterung von Übergängen/Zugängen* (z. B. Reduzierung der Dreigliedrigkeit, Förderstufen, Durchlässigkeit, Gesamt(hoch)schulen, Anerkennung beruflicher Qualifikationen)
- *Möglichkeit der Korrektur von Bildungsentscheidungen nach Schulabschluss* (z. B. zweiter und dritter Bildungsweg)
- *Verbindung von praktischer Arbeit mit dem Schul-/Hochschulsystem* (z. B. Berufsausbildung mit Abitur, Berufliche Gymnasien, Fachoberschulen, Fachhochschulen, Berufsakademien)
- *Reduktion von Stadt-/Land-Gefälle* (z. B. Übernahme von Fahrtkosten, Internate, Schul- und Universitätsgründungen in strukturschwachen Regionen)

2 Aufgrund des enormen Umfangs der Forschungsliteratur verzichte ich hier auf detaillierte Zitationen.

- *gezielte gegenprivilegierende Maßnahmen* (z. B. Einführung von Quoten, Veränderungen der Zulassungsrichtlinien)
- *Anreizstrukturen* (z. B. durch Lehrangebote, örtliche Wechsel, frühkindliche Förderung)
- Bezogen auf Ost- und Westdeutschland spielt noch der Aspekt der *Systemkonkurrenz* eine Rolle, bei dem in Form einer „Verflechtungsgeschichte“ bildungspolitische Entscheidungen auch eine Reaktion auf Entwicklungen der jeweils anderen Seite darstellten (Glaser/Miethe 2018).

Dieses als Heuristik zu nutzende Analyseraster ermöglicht es, im historischen Zeitverlauf unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen für Bildungsaufstiege zu beschreiben. Deutlich wird aber auch, dass bei der Übertragung auf bildungssoziologische Fragestellungen nicht nur (bildungs-) politische Aspekte im Fokus stehen, sondern auch institutionelle und regionale Faktoren, weshalb im Folgenden allgemein von Gelegenheitsstrukturen gesprochen werden soll.

Je nach betrachtetem Zeitabschnitt unterscheidet sich ihre Qualität. Zudem lassen sich Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland feststellen. Ein Vergleich der Entwicklung der beiden deutschen Staaten ist für bildungssoziologische Fragestellungen von besonderem Interesse, ermöglicht diese Perspektive doch in einer Art „soziologischem Zwillingsversuch“ aufzuzeigen, wie verschiedene politische Gelegenheitsstrukturen Bildungsentscheidungen und -wege beeinflussen. Die Bezeichnung „Zwillingsversuch“ erscheint deshalb passend, da bis 1945 von einer identischen Ausgangslage ausgegangen werden kann. Mentale Prägungen, Bildungstraditionen, religiöse Bekenntnisse oder familiäre Traditionen können zwar regionalen Differenzen unterliegen, unterschieden sich aber vor 1945 nicht nennenswert entlang der künstlich von den Alliierten gezogenen Grenze innerhalb Deutschlands. Daher ist die Ausgangsposition 1945 eigentlich identisch, die unterschiedlichen politischen Entwicklungen nach 1945 zogen aber unterschiedliche politische Gelegenheitsstrukturen für Bildungswege und vor allem für Bildungsaufstiege nach sich. Mit einem Ost-West-Vergleich kann somit exemplarisch nachgezeichnet werden, wie Gelegenheitsstrukturen weiterführende Bildungswege bei einer (zumindest in der 1950er-Generation) zunächst ähnlichen habituellen Grundprägung beeinflussen können.

3 Vier Perioden in Ost- und Westdeutschland

Auf Basis der oben benannten Kriterien lassen sich für die Entwicklung in Deutschland seit 1945 vier verschiedene Perioden identifizieren, innerhalb derer sich für die ersten beiden Perioden deutliche Ost-West-Unterschiede beschreiben lassen, während es später wieder zu stärkeren Angleichungen kam (ausführlich Miethe/Kleber 2013).

Eine *erste Periode* lässt sich für den Zeitraum von 1945 bis Anfang der 1960er-Jahre rekonstruieren und als „Reformvorsprung Ost“ beschreiben. Die Chancen für einen Bildungsaufstieg von Kindern aus unteren Sozialmilieus stellt sich in dieser Phase in Ost und West maximal konträr dar. Während in der DDR eine aktive gegenprivilegierende Bildungspolitik praktiziert wurde mit dem Ergebnis einer nahezu proportionalen Chancengleichheit (Miethe 2007; Geißler 2014, S. 357), konnte sich in der alten Bundesrepublik eine restaurative Bildungspolitik durchsetzen mit dem Ergebnis sich nur geringfügig verbesserter Chancen. In diesem Sinne bestand in der DDR ein durchaus auch von konservativen Kräften in Westdeutschland zur Kenntnis genommener (Froese 1961) deutlicher Vorsprung hinsichtlich der Modernisierung des Bildungssystems und des Abbaus sozialer Ungleichheit. Sozialstrukturell gesehen erfolgte die Förderung der Kinder aus unteren Sozialschichten nur begrenzt auf Kosten der Kinder der sogenannten „alten“ Intelligenz, denn diesen gelang es über alternative Wege zum Studium zu kommen bzw. wurde diesem Personenkreis auch spezifische Privilegien zugestanden (Miethe 2007b). Möglich wurde die Umsetzung radikaler Bildungsreformen in der DDR durch starke Bündnispartner (Sowjetische Militäradministration), das Zurückdrängen alter Eliten (Kirche) und die Durchsetzung des zentralistischen Prinzips. Im Westen führte die föderale Vielfalt eher zu einem Erstarken konservativer Kräfte. Weiterhin zogen sich die Besatzungsmächte zunehmend aus Bildungsmaßnahmen zur Reduzierung sozialer Ungleichheit zurück und konzentrierten ihre bildungspolitischen Bemühungen eher auf die Frage der Re-Edukation.

Eine *zweite Periode* lässt sich für den Zeitraum von Anfang der 1960er-Jahre bis Ende der 1970er-Jahre beschreiben und kann als „nachholende Modernisierung West“ bezeichnet werden. In der DDR kam es in diesem Zeitraum zu einer Verlagerung der Gegenprivilegierung von der sozialen Schicht zur Frauenförderung (Miethe 2007a, S. 98–101) und in Westdeutschland setzte ab Anfang der 1960er-Jahre eine verstärkte Politik zur Förderung der Chancengleichheit im Bildungswesen ein. Gleichzeitig verlagert sich das politische Interesse in dieser Zeit sowohl in Ost als auch in West auf das Feld der sogenannten „wissenschaftlich-technischen Revolution“ (DDR) bzw. der zweiten industriellen Revolution (BRD) (Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 188). Als Auslöser dafür kann der „Sputnik-Schock“ gesehen werden, der im Osten die Hoffnung darauf nährte, in absehbarer Zeit den Westen ökonomisch-technisch überholen zu können, während im Westen verstärkt Investitionen in die „Begabungsreserven“ in den Blick kamen, um genau diese Entwicklung zu verhindern. In der DDR stand nunmehr nicht primär die Frage der Chancengleichheit im Vordergrund, als vielmehr der sogenannte „Klassenkampf mit anderen Mitteln“, welcher die Überlegenheit des Sozialismus durch ökonomische Leistung unter Beweis stellen sollte. Diese neue Orientierung zog in beiden Teilen Deutschlands bildungspolitische Veränderungen nach sich, die in der Folge zu einer langsamen Konvergenz führten (Brake/Büchner 2012, S. 30).

In der alten Bundesrepublik wurden in dieser Periode in einer Art „Zeitraffer“ Reformen in Gang gesetzt, die in der DDR schon in der ersten Periode angegangen worden waren, wie ein Forcieren der Bildungsexpansion und die Einführung von Maßnahmen zur Förderung von Chancengleichheit. Während sich in der DDR die Frauenförderung und die Förderung aufgrund der sozialen Herkunft auf zwei Perioden und damit auf einen längeren Zeitraum erstreckten, wurde dies in der alten Bundesrepublik zeitgleich angegangen, wobei die alte Bundesrepublik sowohl hinsichtlich der Frauenförderung als auch hinsichtlich der Reduktion schichtspezifischer Ungleichheiten weniger erfolgreich als die DDR war (Miethe 2010, S. 130–133). Die Entwicklungen in Ost- und Westdeutschland zeigen in diesem Zeitraum auch Parallelen in dem Sinne, dass es auf beiden Seiten zu einer verstärkten ökonomischen Orientierung kam. Der „Bildungswettlauf“ (Froese 1961) verlagerte sich damit auf eine ökonomische Ebene, was nun auch in Westdeutschland zu einer engeren Verbindung von Bildungs- und Beschäftigungssystem führte.

Eine *dritte Periode* kann für den Zeitraum ab Ende der 1970er-Jahre bis zum Erscheinen der ersten Pisa-Studie (2000) datiert werden. Diese Phase ist durch eine gewisse Stagnation im Bildungswesen und einer Abwendung von gezielter Bildungspolitik für die Beförderung von Chancengleichheit gekennzeichnet. Das Problem wurde mehr oder weniger als gelöst und damit als nicht mehr relevant betrachtet. Wie typisch für Stagnationsphasen (Lundgreen 2000) existierten bestehende Ansätze zwar weiter, wurden aber nicht ausgebaut bzw. langsam reduziert. Punktuell kam es zwar auch in dieser Phase noch zur Umsetzung neuer Reformansätze, diese waren jedoch in quantitativer Hinsicht marginal, sodass sie insgesamt keinen Einfluss auf die Bildungschancen hatten. Allerdings hatten die in der vorigen Phase angestoßenen bildungspolitischen Maßnahmen noch unterschiedlich lange Nachwirkungen. Während in der DDR ein sehr abrupter Abbruch erfolgte, wirkten sich die in den 1960er-Jahren auf den Weg gebrachten Bildungsreformen in der alten Bundesrepublik in den 1970er-Jahren erst aus. Unabhängig von den jeweils unterschiedlich langen Auswirkungen der Bildungsreformen lässt sich der bildungspolitische Wechsel für die DDR in das Jahr 1971 datieren (Miethe 2007a, S. 101–104). In diesem Jahr erfolgte der Machtantritt Erich Honeckers und es wurde auf dem VIII. Parteitag der SED die Abwendung vom Neuen Ökonomischen System beschlossen. In der Folge wurde der Ausbau der höheren Bildung nicht fortgesetzt, sodass „der Bildungsexpansion im Jahre 1971 fast über Nacht ein Ende“ (Lenhardt/Stock 1997, S. 202) gesetzt wurde. Für die alte Bundesrepublik kann das Ende der Phase der Hochkonjunktur durch das Scheitern eines einheitlichen Bildungsgesamtplans im Jahr 1973 in der Bundesländer-Konferenz markiert werden (Führ und Furck 1998, S. 252)

In dieser dritten Periode erfolgte somit in beiden Teilen Deutschlands eine Abwendung von einer aktiven Bildungspolitik zur Reduktion sozialer Ungleichheit. Das Thema galt als abgeschlossen und in beiden Teilen Deutschlands wurden

Maßnahmen zur Reduktion sozialer Ungleichheit zurückgefahren. Die Frage, ob die Chancen für Arbeiter- und Bauernkinder am Ende der DDR geringfügig schlechter (Geißler 2002, S. 352) oder geringfügig besser (Bathke/Starke 1999, S. 246) waren, lässt sich aufgrund der großen Unterschiede in der Sozialstruktur der beiden deutschen Staaten nicht sicher beantworten. Mit Sicherheit lässt sich aber feststellen, dass sich die Chancen für Kinder aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern in beiden Teilen Deutschlands – trotz gegenläufiger Propaganda auf der Ost-Seite – nicht wesentlich unterschieden. Lediglich bezüglich des Zugangs von Frauen zu weiterführender Bildung bestand in der DDR ein deutlicher Vorsprung gegenüber der Situation in Westdeutschland, denn in der DDR wurde bereits Mitte der 1970er-Jahre proportionale Chancengleichheit erreicht, was in Gesamtdeutschland erst Mitte der 2000er-Jahre gelang (Miethe 2012). Die deutsche Vereinigung verschärfte in den neuen Bundesländern zwar die soziale Ungleichheit im Bildungssystem (Schnitzer et al. 1998, S. 113), zog aber keine politischen Gegenmaßnahmen oder überhaupt nur öffentliche Debatte nach sich. Dies nicht zuletzt deshalb, da die Thematik „aus dem Blickfeld der Öffentlichkeit verschwunden“ (Krais 1996, S. 118) war. In der Forschung wie auch in der Politik wurde sich nur noch wenig mit der Thematik befasst (Krais 1996).

Neuen Aufschwung erhielt die Debatte durch die Ergebnisse der ersten Pisa-Studie, die deutlich aufzeigte, dass in kaum einem anderen westlichen Industrieland soziale Ungleichheit so stark ausgeprägt ist wie in Deutschland, womit die „Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem [...] gestört“ (Geißler 2004) wurde. In der Folge dieses „Pisa-Schocks“ kam es zu einer engeren „Kooperation zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik“ (Klieme et al. 2009, S. 278) und die Relevanz des Themas kehrte in das Bewusstsein von Politik und Öffentlichkeit zurück. Verschiedene Reformen konnten die Chancengleichheit im deutschen Schulsystem zumindest etwas verbessern (ebd., S. 281), wobei der Unterschied zu anderen Ländern immer noch groß ist. Somit kann ab 2000 von einer *vierten Periode* gesprochen werden, die als „neuer Bildungsboom“ bezeichnet werden soll.

Dass solche Gelegenheitsstrukturen einen Einfluss auf die Chancen für sozialen Aufstieg haben, kann auch statistisch nachgewiesen werden. So unterlag der Anteil der Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern an deutschen Universitäten bzw. Hochschulen deutlichen Konjunkturen und Ost-West-Unterschieden. Selbst wenn für die DDR der 1950er-Jahre eine gewisse Unschärfe der Kategorie „Arbeiterkind“³ angenommen wird, bleibt unübersehbar, dass es in dieser ersten, durch ausgesprochen günstige Gelegenheitsstrukturen

3 Für eine bessere Lesbarkeit verwende ich den Begriff der ‚Arbeiterkinder‘. In Ost- und Westdeutschland existierten unterschiedliche definitorische Zuordnungen und die Sozialstruktur insgesamt unterschied sich auch, sodass statistische Daten nur teilweise gleichgesetzt werden können. Außerdem veränderte die Studierendenbefragung des HIS/DZHW ihre Zuordnungen von ‚Arbeiterkindern‘ zu ‚Studierenden der ersten Generation‘, sodass auch innerhalb dieser Studien nicht immer ein eindeutiger Vergleich der verschiedenen Gruppen möglich ist. Von

gekennzeichneten Periode, in einem für die deutsche Bildungsgeschichte einmaligen Ausmaß gelang, Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern einen Zugang zu weiterführender Bildung zu ermöglichen, sodass sich die DDR „dem Ziel der proportionalen Chancengleichheit in beachtlichem Maße angenähert“ (Geißler 2014, S. 357) hatte.⁴ Dieser Erfolg ging allerdings mit Beginn der zweiten Periode und der damit verbundenen schlechteren Gelegenheitsstrukturen für die Reduktion schichtspezifischer Ungleichheit Anfang der 1960er-Jahre langsam wieder verloren (ausführlich: Miethe 2010).

In der alten Bundesrepublik war der Anstieg dieser Personengruppe demgegenüber eher bescheiden. Nach 1945, in der Phase der restaurativen Bildungspolitik, die durch schlechte Gelegenheitsstrukturen für die Reduktion schichtspezifischer Ungleichheiten gekennzeichnet war, war der Anteil der Arbeiterkinder an den Universitäten etwa so hoch wie in der Kaiserzeit oder der Weimarer Republik und erhöhte sich auch danach nur geringfügig. Allerdings lässt sich für die alte Bundesrepublik – wenn auch in deutlich geringerem Umfang als in der DDR – für die oben beschriebene zweite Periode der Hochkonjunktur ein Anstieg des Anteils der Arbeiterkinder (12–18%) an den Universitäten feststellen (ausführlich: Miethe 2010). Die im Vergleich zu den 1950er-Jahren in Westdeutschland günstigeren Gelegenheitsstrukturen haben somit in der zweiten Periode zu einer Reduktion schichtspezifischer Ungleichheiten beigetragen. Allerdings waren die Gelegenheitsstrukturen der zweiten Periode in Westdeutschland im Vergleich zu denen der ersten Periode in Ostdeutschland eher bescheiden, sodass es nicht erstaunt, dass die Reduktion weniger massiv erfolgte als in Ostdeutschland.

Der Frauenanteil stieg in beiden Teilen Deutschlands kontinuierlich, wenn auch in der alten Bundesrepublik auf deutlich niedrigerem Niveau. Für die DDR kann der Einfluss politischer Fördermaßnahmen infolge des Frauenkommuniqué im Jahr 1961 klar nachgewiesen werden. Dieses Kommuniqué wurde im April 1962 in konkrete Durchführungsbestimmungen umgesetzt und „initiierte einen öffentlichen Diskurs zur Frauenfrage, der auf allen Ebenen über ein halbes Jahrzehnt geführt wurde“ (Budde 2003, S. 59). Die günstigen Gelegenheitsstrukturen für Frauen in der zweiten Periode führten so zu einer deutlichen Steigerung des Frauenanteils unter den Studierenden der DDR. Lag dieser zu Beginn der 1960er-Jahre nur knapp über 30% und damit nur geringfügig höher als in der

daher können – gerade in einer Vergleichsperspektive – ohnehin nur Tendenzen aufgezeigt werden.

4 Einer solchen Aussage wird immer wieder entgegengehalten, dass die Kategorie der ‚Arbeiter- und Bauernkinder‘ in der DDR ausgesprochen unscharf sei und Statistiken damit nicht aussagekräftig seien. Dies gilt jedoch nicht für die 1950er Jahre, wo inzwischen nachgewiesen wurde, dass die statistischen Angaben dieser Zeit durchaus auf realistischen Zahlen basieren und die Unschärfe eher gering ist (Miethe 2007a: 105 ff.). Selbst wenn man für die 1950er Jahre eine geschätzte Unschärfe von 10–15% annimmt (was realistisch erscheint), ändert sich nicht die hier getroffene Aussage.

alten Bundesrepublik, stieg dieser Anteil ab Mitte der 1960er-Jahre sprunghaft an und erreichte bereits im Jahr 1975 einen Anteil von über 50%, womit das Ziel proportionaler Chancengleichheit erreicht wurde (Miethe et al. 2015, S. 56–57).

4 Subjektive Rezeption von Gelegenheitsstrukturen

Um zu erfassen, welchen Einfluss das Konzept der politischen Gelegenheitsstrukturen auf die Entscheidungen und die Bildungswege von Menschen hatte, ist es notwendig, deren subjektive Wahrnehmungen und Bedeutungen zu rekonstruieren. Diese Fragestellung verfolgte ein Forschungsprojekt (Miethe et al. 2015), in dem erfolgreiche⁵ Bildungsaufsteiger*innen⁶ in drei verschiedenen Generationen im Ost-West-Vergleich untersucht wurden. Das Sample in dieser Studie wurde entlang der oben beschriebenen ersten drei Phasen gebildet, d. h. es wurden jeweils Personen untersucht, die die Entscheidung für einen weiterführenden Bildungsweg in den 1950er-, den 1970er- und den 1990er-Jahren getroffen haben. Auf Basis dieser biografisch-rekonstruktiven Untersuchungen konnten weiterführende Aussagen über den Einfluss von Gelegenheitsstrukturen für weiterführende Bildungswege getroffen sowie das Konzept für die Nutzung im Kontext bildungssoziologischer Fragestellungen weiter modifiziert werden.

Wie in dieser Studie aufgezeigt werden konnte, ist es für die Erklärung von Bildungswegen hilfreich, eine begriffliche Unterscheidung in gesamtgesellschaftliche, bildungspolitische, institutionelle und fachspezifische Gelegenheitsstrukturen vorzunehmen (Miethe et al. 2015, S. 255). Betrachten wir diese vier Ebenen genauer:

Gesamtgesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen sind Strukturen, die im weitesten Sinne die Verfasstheit der Gesellschaft beinhalten. Das umfasst Elemente wie die ökonomische und politische Verfasstheit der Gesellschaft, unterschiedliche Arbeitsmarktbedingungen und Einkommensmöglichkeiten, aber auch politische Stabilität und technologische Bedingungen. In der Studie konnte ein Typus rekonstruiert werden, bei dem diese Konstellationen den relevanten Anstoß für einen weiterführenden Bildungsweg gab. Dieser Typus wurde als ‚Sozialer Wandel‘ beschrieben. Bei Personen, die diesem Typus zuzurechnen sind, wurde der Bildungsaufstieg wesentlich durch gesamtgesellschaftliche

5 Als ‚erfolgreich‘ wird bewertet, dass ein formaler akademischer Weg abgeschlossen wurde und eine ausbildungsadäquate Berufseinmündung erfolgte.

6 Als Bildungsaufsteiger*innen wurden dabei Personen gefasst, bei denen kein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt. Dies entspricht Personen, die dem ISCED Level 1, 2 und 3B zuzurechnen sind. Dabei wurden ‚weite Bildungsaufstiege‘ untersucht, wie sie Pollak (2010, S. 20) in Anlehnung an das Erikson-Goldthorpe-Klassenschema definiert. Mit dem Kriterium des ‚weiten Aufstiegs‘ soll vermieden werden, lediglich den ‚Fahrstuhleffekt‘ (Vester et al. 2001) zu erfassen.

Transformationsprozesse beeinflusst. Dies konnte empirisch aufgezeigt werden am Beispiel der alten Bundesrepublik, wo über die Auflösung ländlicher Handwerkerfamilien durch Modernisierung und Industrialisierung bisherige gute Positionen innerhalb des Dorfmilieus vakant wurden, sodass ein Bildungsaufstieg der Kinder als Möglichkeit zum Stuserhalt gesehen wurde.

Der Anstoß für den Bildungsaufstieg ist somit zunächst auf der Makroebene angesiedelt und kommt in Form von gesellschaftlich umfassenden Wandlungsprozessen zum Tragen. Zu einer Entscheidung für einen weiterführenden Bildungsweg kommt es aber erst dann, wenn mit dem sozialen Wandel individuell erfahrbarere Auflösungstendenzen lebensweltlich verankerter Handlungsrou-tinen und milieuspezifischer Selbstverständlichkeiten verbunden sind. Interessanterweise haben sich für die ostdeutschen Samples keine Fälle finden lassen, in denen derartige Wandlungsprozesse den zentralen Einflussfaktor auf Bildungsentscheidungen genommen hätten. Dies ist einerseits erstaunlich, erfolgten doch in der DDR nach 1945 radikale ökonomische und politische Transformationen. Es waren aber nicht diese Ereignisse, die weiterführende Bildungswege initiiert haben, sondern als biografisch relevant erwiesen sich die bildungspolitischen Gelegenheitsstrukturen.

Bildungspolitische Gelegenheitsstrukturen stehen in enger Beziehung zu gesamtgesellschaftlichen Strukturen, können die erforderlichen Finanzmittel für Bildungsreformen doch nur dann zur Verfügung gestellt werden, wenn diese auch vorhanden sind. Gleichzeitig hängt die Chance für Bildungsreformen nicht allein von ökonomischen Möglichkeiten ab, sondern oft bestimmten politische Entscheidungen – auch gegen ökonomische Erfordernisse – die Richtung der Reform (von Friedeburg 1989). So war beispielsweise das Ende der Bildungsreformen in der oben beschriebenen zweiten Periode in der alten Bundesrepublik weniger ökonomisch als politisch begründet. Auch die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten (ABF) in der DDR wurden entgegen dem ökonomisch begründeten Schließungsvorschlag der Staatlichen Plankommission aus „politischen Gründen“ weiter aufrechterhalten (Miethe 2007a, S. 184). Bildungspolitische Gelegenheitsstrukturen können somit zumindest eine gewisse Unabhängigkeit von anderen gesamtgesellschaftlichen Faktoren haben.

Günstige bildungspolitische Gelegenheitsstrukturen existierten in der DDR der 1950er-Jahre. Hier wurden ABF gegründet, die Zulassungsregeln zu Oberschule und Universität zugunsten von Arbeiter- und Bauernkindern veränderten, Stipendienregelungen getroffen und gezielte Fördermaßnahmen an den Bildungsinstitutionen selbst initiiert. In der alten Bundesrepublik erfolgten Maßnahmen zur Reduktion sozialer Ungleichheit später und kamen erst den Bildungsaufsteiger*innen der 1970er/1980er-Jahre direkt zugute. Derartig günstige bildungspolitische Gelegenheitsstrukturen nahmen direkten Einfluss auf Bildungsentscheidungen und -wege. Es konstituierte sich ein Typus, der als ‚Bildungspolitische Welle‘ bezeichnet werden kann. Dieser Typus wurde sowohl

in Ost- als auch in Westdeutschland gefunden, womit deutlich wird, dass sich trotz grundverschiedener ökonomischer und politischer Systeme ähnliche biografische Muster im Umgang mit guten Gelegenheitsstrukturen für Bildungsaufstiege konstituieren. Kennzeichnend für diesen Typus ist, dass die Entscheidung für einen weiterführenden Bildungsweg durch die günstige Gelegenheitsstruktur initiiert wird und deren Relevanz auch subjektiv wahrgenommen wird. Die günstigen Gelegenheitsstrukturen motivieren Menschen dazu, einen weiterführenden Bildungsweg einzuschlagen, die sie selbst zunächst nicht intendiert hatten. Ganz konkret kann dies bedeuten, dass beispielsweise die Eröffnung eines Gymnasiums in Wohnortnähe einen Gymnasialbesuch möglich machte, dass eine Absicherung über ein Stipendium die Studienaufnahme ermöglichte, dass gute Chancen auf dem akademischen Arbeitsmarkt für eine Promotion ermutigten oder aber auch, dass der öffentliche positive Diskurs über Bildungsaufstiege genutzt werden konnte, um die Eltern von einem weiterführenden Bildungsweg zu überzeugen.

Die Repräsentant*innen dieses Typus werden sozusagen von der durch Bildungsreformen ausgelösten ‚Welle‘ und deren öffentlicher Rezeption ‚mitgerissen‘. Die günstige Gelegenheitsstruktur besteht sowohl in den 1950er-Jahren Ost als auch den 1970er-Jahren West in der Schaffung von speziellen fördernden Bildungsinstitutionen, in der Reduktion ökonomischer Hürden und vor allem in einem *positiven öffentlichen Framing* über Bildungsaufstiege, indem die Öffnung des Bildungssystems politisch und medial begleitet wurde und somit ‚in aller Munde‘ war. Die für diese Zeit typischen Diskurse über politische Teilhabe führten dazu, dass sich die Bildungsaufsteiger*innen ihrer eigenen sozialen Herkunft bewusst wurden, sich mit dieser auseinandersetzten und aufgrund der positiv konnotierten gesellschaftlichen Debatten ein bejahendes Bild von sich selbst entwickelten. Dies bezieht sich sowohl auf die Auseinandersetzungen mit der eigenen sozialen Herkunft als auch auf Geschlechtervorstellungen. Durch diesen offenen und positiven Umgang wird es leichter möglich, andere Personen mit einem ähnlichen Bildungsweg zu finden und der Vereinzelung zu entgehen. Der Bildungsaufstieg wird somit als ein kollektiver erlebt, man fühlt sich als Teil einer größeren Gruppe, die zu Recht diesen Weg einschlägt bzw. sogar als ‚Akteur der Zeitgeschichte‘. „Wir brauchen doch solche wie dich“ ist eine ganz typische Ansprache auf der Ostseite; „Ich habe mich da schon wie ein Stück Zeitgeschichte gefühlt“ eine typische Aussage auf der Westseite. Es sind damit nicht nur die bildungspolitischen Strukturen selbst, die den Bildungsweg befördern, sondern sehr stark der mit den Bildungsreformen verbundene, öffentliche positive Diskurs über derartige Wege.

Institutionelle Gelegenheitsstrukturen entstehen durch die Existenz von bildungsförderlichen Rahmenbedingungen, die vorrangig durch Institutionen für spezifische Personengruppen zur Verfügung gestellt werden. Es sind also keine von allen gleichermaßen zu nutzende Bildungsinstitutionen, sondern es handelt

sich um eine Art Klientelpolitik. Es existieren Förderstrukturen, die speziell von einer i. d. R. weltanschaulich geprägten Institution zur Rekrutierung ihres Personals geschaffen wurde und damit auf spezifische Berufspositionen ausgerichtet ist. Dies betrifft vor allem Bildungswege in der Kirche in Ost- und Westdeutschland, aber auch SED-Kader. Charakteristisch für den Bildungsweg ist, dass dieser eingebettet ist in ein spezifisches religiöses oder weltanschauliches Milieu, in das Bildungsaufsteiger*innen durch persönliche Beziehungen und/oder eine gemeinsame ideologische Orientierung eingebettet sind. Derartige Bildungsinstitutionen stellen unabhängig von gesamtgesellschaftlichen oder allgemeinen bildungspolitischen Gelegenheitsstrukturen eigene Möglichkeitsräume für den Bildungsweg bereit, die jedoch weltanschaulich gebunden sind. Nur wer mit der jeweils erforderlichen Geisteshaltung umzugehen weiß, sodass er/sie sein/ihre berufliche Zukunft in diesem Feld sehen kann, kommt als Adressat*in für die entsprechende Initiierung überhaupt in Frage. Ein beförderndes Moment eines solchen Bildungsaufstiegs ist die Tatsache, dass über derartige Einrichtungen häufig bereits eine frühe gezielte Ansprache und teilweise auch gezielte Förderung erfolgt. Durch die institutionelle Einbindung ist dann sowohl der Bildungsaufstieg finanziell abgesichert als auch eine erfolgreiche berufliche Einmündung sichergestellt. Auf diese Weise kann der Bildungsweg auf abgesicherten Wegen erfolgen, was gerade für Personen, die von ihrer Herkunftsfamilie wenig konkrete Unterstützung bei einem weiterführenden Bildungsweg erhalten, sehr attraktiv ist. Die institutionelle Förderung ist vonseiten der fördernden Institution mit der Erwartung der Tradierung und Umsetzung der Interessen derselben verbunden. In diesem Sinne werden diese Personen auch ein Stück weit von der Institution für deren Anliegen funktionalisiert. Allerdings verfügen diese Institutionen kaum über Steuerungselemente jenseits einer erfolgreichen Berufseinmündung, sodass ein solcher Weg durchaus nach erfolgreichem Studienabschluss abgebrochen und andere Richtungen weiterverfolgt werden können.

Eng verbunden mit institutionellen Gelegenheitsstrukturen sind *fachspezifische Gelegenheitsstrukturen*. Im Fall der Theologie sind diese identisch, müssen es aber nicht sein. Es können sich auch unabhängig von spezifischen Institutionen fachspezifische Gelegenheitsstrukturen herausbilden, wie dies beispielsweise im IT-Bereich in den 1990er-Jahren der Fall war. Auch im Bereich der Sozialen Arbeit haben sich in den letzten beiden Jahrzehnten Gelegenheitsstrukturen entwickelt, indem sich durch die Zielstellung der Entwicklung einer eigenen Wissenschaft der Sozialen Arbeit die Chancen für FH-Absolvent*innen für eine FH-Professur erheblich verbesserten. Diese Aussicht motivierte zu einer Promotion. Derartige fachspezifische Gelegenheitsstrukturen sind sehr fluide und zumeist von kurzer Dauer, können aber punktuell weiterführende Bildungswege anregen. Aufgrund der Unsicherheit der Prognose derartiger fachspezifischer Gelegenheitsstrukturen sind diese schwer planbar bzw. der Gefahr der Fehleinschätzung ausgesetzt. Studiengänge, die heute noch dringend gesucht werden, sind morgen durch ein

Überangebot von Absolvent*innen gekennzeichnet, da die scheinbar guten Gelegenheitsstrukturen größere Gruppen von Personen zu einem Studium angeregt haben und damit ein Überangebot besteht. Ein erfolgreicher Studienabschluss mündet dann nicht unbedingt in die antizipierte berufliche Einmündung. Die positive Wirkung fachspezifischer Gelegenheitsstrukturen ergibt sich daher entweder in Verbindung mit institutionellen Gelegenheitsstrukturen oder aber entwickelt sich spontan, indem Menschen in veränderte Situationen im Sinne eines „Anlage-Sinns“ (Bourdieu 1982, S. 151) die Chancen fachspezifischer Strukturen erkennen und für sich nutzen können.

5 Fazit

Was bringt die Rekonstruktion politischer Gelegenheitsstrukturen und was nicht? Wie aufgezeigt werden konnte, ermöglicht dieses Konzept die in historischen Phasen unterschiedlich guten oder schlechten Chancen für Bildungsaufstiege systematisch zu erfassen. Es ist schließlich ein großer Unterschied, ob Personen aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern in den 1950er-Jahren West oder den 1950er-Jahren Ost die Entscheidung für einen weiterführenden Bildungsweg einschlagen. Natürlich werden auch unter ungünstigen Gelegenheitsstrukturen Entscheidungen für Bildungsaufstiege getroffen. Die Umsetzung dieser Wege erfordert aber einen sehr viel größeren Einsatz an persönlicher Leistung und ökonomischem Kapital als dies unter günstigen Gelegenheitsstrukturen der Fall wäre. Wie der Typus „bildungspolitische Welle“ aufzeigt, können günstige Gelegenheitsstrukturen einen erfolgreichen Bildungsaufstieg provozieren, der ohne diese weder angedacht noch umgesetzt hätte werden können.

Auf Basis der biografischen Studie konnte aufgezeigt werden, dass die für eine günstige Gelegenheitsstruktur typischen Elemente auf einer gesamtgesellschaftlichen und institutionellen Ebene auch biografisch relevant sind und weiterführende Bildungswege ermöglichen und befördern können. Ein eher unerwarteter Befund war die große Bedeutung, die dem öffentlichen Diskurs zukommt. Eine positive Bestärkung für Bildungsaufstiege durch den öffentlichen Diskurs kann Bildungswege deutlich vereinfachen oder überhaupt erst initiieren. Allerdings muss ein solcher öffentlicher Diskurs auch auf institutionelle und gesamtgesellschaftliche Strukturen treffen, die einen solchen Bildungsweg ermöglichen. Die Bedeutung des öffentlichen Diskurses für die Entwicklung einer Gelegenheitsstruktur ist in der Konzeption von Tarrow nicht angedacht und sollte in das Konzept der politischen Gelegenheitsstruktur konzeptionell integriert werden.

Auffallend ist, dass die Gelegenheitsstrukturen in ihrer biografischen Funktion relativ systemungebunden sind. Günstige Gelegenheitsstrukturen können – auch wenn die Einzelelemente sich in Ost- und Westdeutschland deutlich unterschieden – zu ähnlichen biografischen Wahrnehmungs- und

Entscheidungsmustern führen. Das bedeutet, dass weniger der Ost-West-Unterschied biografisch relevant ist, als vielmehr die Differenz zwischen günstigen und ungünstigen Gelegenheitsstrukturen.

Das Konzept der politischen Gelegenheitsstrukturen ermöglicht vor allem eines: Die zumeist isoliert betrachteten Kontextfaktoren nicht isoliert, sondern in ihrem Zusammenspiel und ihrer Veränderung im Zeitverlauf zu erfassen. Es wird damit möglich zu analysieren, ab wann und bis wann von günstigen Gelegenheitsstrukturen ausgegangen werden kann und welche – im historischen Fall durchaus unterschiedlichen – Aspekte zu diesen führen. Gelegenheitsstrukturen stellen dabei nicht nur eine weitere Dimension dar, die bei anderen Ressourcen ergänzt werden muss, sondern sie müssen als integrale und sich dynamisch verändernde Dimension gedacht werden. Wenngleich die Gelegenheitsstrukturen nicht der einzige Einflussfaktor für Bildungsaufstiege sind, sondern diese von einer „komplexen Wechselwirkung verschiedener Einflüsse“ (Becker 2009, S. 117) gekennzeichnet sind, sollten sie doch mehr als bisher Berücksichtigung in der Forschung finden und systematisch in die Analyse integriert werden.

Literatur

- Bathke, Gustav-Wilhelm/Starke, Kurt (1999): Studentenforschung. Die Anfänge. In: Friedrich, Walter/Förster, Peter/Starke, Kurt (Hrsg.): Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966–1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse. Berlin: Edition Ost, S. 225–268.
- Becker, Rolf (2007): Studierbereitschaft in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit. Eine empirische Untersuchung sächsischer Abiturienten der Abschlussjahrgänge 1996, 1998, 2000 und 2002. In: Chaponnière, Martine/Flückinger, Yves/Hotz-Hart, Beat/Osterwalder, Fritz/Sheldon, George/Weber, Karl (Hrsg.): Bildung und Beschäftigung: Beiträge der internationalen Konferenz in Bern. Zürich: Rüegger, S. 165–174.
- Becker, Rolf (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 85–130.
- Becker, Rolf (2010): Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleeberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer, S. 223–234.
- Becker, Rolf/Schulze, Alexander (2013): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Theorie des Handelns. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Budde, Gunilla-Friederike (2003): Frauen der Intelligenz. Akademikerinnen in der DDR 1945 bis 1975. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Christian Wegner-Verlag.
- Ditton, Hartmut (2013): Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In: Becker, Rolf/Schulze, Alexander (Hrsg.): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS, S. 173–206.

- Froese, Leonhard (Hrsg.) (1961): Bildungswettlauf zwischen Ost und West. Freiburg: Herder.
- Klieme, Eckhard/Jude, Nina/Baumert, Jürgen/Prenzel, Manfred (2009): Pisa 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang und Stanat, Petra (Hrsg.): Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 277–300.
- Eisinger, Peter K. (1973): The Conditions of Protest Behavior in American Cities. In: *American Political Science Review* 67, S. 11–28.
- Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI, 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland; Zweiter Teilband. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: Beck.
- Gambetta, Diego (1987): *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Geißler, Rainer (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, Rainer (2004): Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von Pisa gestört. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24, H. 4, S. 362–380.
- Geißler, Rainer (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands. 7. grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, Edith/Miethe, Ingrid (2018): Bildungsreformen diesseits und jenseits der Mauer: Verflechtungsgeschichte als theoretisches Konzept? In: Göttlicher, Wilfried/Link, Jörg-W./Matthes, Eva (Hrsg.) *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213–246.
- Helbig, Marcel/Jähnchen, Stefanie/Marczuk, Anna (2015): Bundesländerunterschiede bei der Studierenaufnahme. bibliothek.wzb.eu/pdf/2015/p15-001.pdf [02.03.2024].
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut (1993): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung.* Weinheim, München: Juventa.
- Krais, Beate (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolter, Axel/Heid, Helmut/Heinz, Walter R./Kutscha, Günter/Krüger, Helga/Meier, Artur/Rodax, Klaus (Hrsg.): *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit: Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit (Jahrbuch Bildung und Arbeit 96).* Opladen: Leske & Budrich, S. 118–146.
- Kristen, Cornelia (2005): *School choice and ethnic school segregation: Primary school selection in Germany.* Münster. Waxmann.
- Lenhardt, Gero/Stock, Manfred (1997): *Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lundgreen, Peter (2000): Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 42, S. 140–165.
- Miethe, Ingrid (2007a): *Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik in der DDR.* Leverkusen: Budrich-Verlag.
- Miethe, Ingrid (2007b): *Der Mythos der Chancengleichheit. Die Bildungspolitik der DDR zwischen Gegenprivilegierung, Machtsicherung und Reproduktion von Ungleichheit.* *Zeitschrift des Forschungsverbundes SED-Staat*, Nr. 21, S. 35–54.
- Miethe, Ingrid (2010): *Bildungsaufstieg in drei Generationen in Ost- und Westdeutschland. Theoretische und methodische Konzeptionen.* In: Müller, Hans-Rüdiger/Ecarius, Jutta/Herzberg, Heidrun (Hrsg.): *Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes.* Opladen: Barbara Budrich, S. 129–148.
- Miethe, Ingrid (2012): *Frauen im Bildungssystem der DDR. Ansprüche und Wirklichkeit.* In: *BdWi-Studienheft „Wissenschaft und Geschlecht. Erfolge, Herausforderungen und Perspektiven“*, H. 8, S. 15–19.
- Miethe, Ingrid/Kleber, Birthe (2013): *Bildungswettlauf zwischen West und Ost. Ein retrospektiver Vergleich.* In: Braches-Chyrek, Rita/Nelles, Dieter/Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (Hrsg.): *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit.* Opladen: Barbara Budrich, S. 155–174.

- Miethe, Ingrid/Soremski, Regina/Suderland, Maja (2015): *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nath, Axel (2000): *Bildungswachstum und soziale Differenzen. Gibt es Anlass zu Bildungspessimismus?* In: Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.): *Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen*. Die Deutsche Schule, 6. Beiheft. Weinheim, München: Juventa, S. 63–86.
- Peisert, Hansgert (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Pieper.
- Pollak, Reinhard (2010): *Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland*. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), 5, Serie: „Wirtschaft und Soziales“. https://www.boell.de/sites/default/files/KaumBewegung-vielUngleichheit_V01_kommentierbar.pdf (Abfrage: 29.2.2024).
- Schnitzer, Klaus/Isserstedt, Wolfgang/Müßig-Trapp, Peter/Schreiber, Jochen (1998): *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland*. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn: BMBF https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/15/Soz15_Ges.pdf (Abfrage: 02.03.2024).
- Sixt, Michaela (2010): *Regionale Strukturen als herkunftsspezifische Determinanten von Bildungsentscheidungen*. kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2010110934909/DissertationMichaelaSixt.pdf?sequence=3&isAllowed=y (Abfrage: 02.03.2024).
- Solga, Heike/Dombrowski, Rosine (2008): *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung – Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Arbeitspapier 171. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Tarrow, Sydney G. (1991): *Kollektives Handeln und politische Gelegenheitsstruktur in Mobilisierungswellen: Theoretische Perspektiven*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 43, H. 4, S. 647–670.
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- von Friedeburg, Ludwig (1992): *Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gesteigerte Reflexivität: Wie die Erforschung von Bildungsaufstiegen die Hochschullehre verändern kann

Miriam Diederichs, Christian Grabau und
Markus Rieger-Ladich

1 Einleitung

Die Erforschung erfolgreicher Bildungsaufstiege begann hierzulande erst relativ spät. Ungleich intensiver wurde zunächst deren Ausbleiben untersucht – also die Tatsache, dass sie so selten zu beobachten waren (Becker/Lauterbach 2010). So stand in den 1960er Jahren der verwehrt Bildungsaufstieg im Zentrum von Bildungssoziologie und Erziehungswissenschaft (Rieger-Ladich 2022). Und das durchaus aus gutem Grund. Auch ohne dass zu jener Zeit bereits eine institutionell abgesicherte, breit etablierte Bildungsforschung existierte, welche erfolgreich bewältigte schulische Übergänge und den Erwerb von Bildungstiteln mit sozialer Klasse, Elternhaus, Geschlecht oder regionaler Herkunft korrelierte, war doch mit Händen zu greifen, dass die Bildungseinrichtungen jenes weitreichende Versprechen nicht einlösten, welches für moderne Gesellschaften westlicher Prägung charakteristisch ist – die Förderung aller in vollständiger Absehung askriptiver Merkmale (Solga 2005).

Unser Beitrag ist nun nicht wissenschaftsgeschichtlicher Art; wir haben keine disziplinpolitischen Studien im Bereich der Bildungssoziologie und Erziehungswissenschaft betrieben. Unser Anliegen ist ein anderes. Aber gleichwohl vermuten wir, dass es unterschiedliche Gründe für diese eigentümliche Verzögerung in der Erforschung von Bildungsaufstiegen gibt. Manche Vertreter*innen einer dezidiert kritischen Bildungsforschung fürchteten augenscheinlich, dass die Ergebnisse ihrer Untersuchungen von politischen Gegner*innen instrumentalisiert werden könnten, dass der Nachweis von erfolgreichen Bildungsverläufen einzelner von konservativen Vertreter*innen der Bildungspolitik dazu verwendet werden könnte, Bildungseinrichtungen gegenüber der Kritik an ihrer mangelnden Durchlässigkeit zu immunisieren (Scherr 2014; Jaquet 2018). Ein anderer, nicht weniger interessanter Grund für die langsame Etablierung dieses Forschungsfeldes könnte darin liegen, dass die Auseinandersetzung mit dem Bildungsaufstieg uns – also die Erkenntnisobjekte – dazu nötigt, die eigenen Denkgewohnheiten zu befragen und uns selbst mithin zum Objekt der Erkenntnis zu machen. Genau dies ist das Anliegen unseres Beitrags.

Wir richten zunächst den Blick auf die Anfänge der Forschungen zum Bildungsaufstieg und auf die Kalamitäten, in die gelangen kann, wer sich hier in besonderer Weise engagiert. Im Anschluss lenken wir die Aufmerksamkeit auf die Hochschulehre – und stellen Überlegungen dazu an, inwiefern Bildungsaufstiege die Reflexivität der Lehrenden stimulieren sowie Anstöße zur Veränderung der Hochschule geben können. Wir beziehen uns dabei auch auf die eigene Lehre und ziehen schließlich das Beispiel der FernUniversität heran. Aufgrund einiger Spezifika, wie der sehr heterogenen Zusammensetzung der Studierenden und der Lehre auf Distanz, eignet sich diese besonders, um der von Bildungsaufstiegen ausgehenden Irritation für das universitäre Feld nachzugehen.

2 Das meritokratische Versprechen

Der Soziologe Steffen Mau hat das meritokratische Versprechen, das gleichsam zur DNA solcher Gesellschaften zählt, die sich als fortschrittlich beschreiben, treffend skizziert: „In ihrer Selbstauffassung und im Kontrast zur vormodernen Ständeordnung stellt sich die moderne Gesellschaft als meritokratisch dar, in welcher die soziale Position des Einzelnen weder der Abstammung noch statusbezogenen Vorrechten verdankt, sondern einzig und allein der Verbindung von Leistungsbereitschaft und Talent mit sozialem Status“ (Mau 2015, S. 36). Anders formuliert: An die Stelle klangvoller Namen und weitverzweigter Stammbäume, welche die diskrete Weitergabe von Privilegien garantieren, sei nun die individuell zurechenbare Leistung getreten. Die Zuweisung von gesellschaftlichen Positionen, die Platzierung innerhalb des sozialen Raumes finde allein nach wettbewerblichen und objektivierbaren Kriterien statt.

Dass genau dieses meritokratische Versprechen immer wieder aufs Neue gebrochen wurde, dass Bildungsprivilegien kaum etwas von ihrer Macht eingebüßt haben, war indes schon in den 1960er Jahren ein offenes Geheimnis. Bis auf ausgesprochen konservative Soziologen wie Helmut Schelsky, der zwar die Wendung von der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ popularisierte hatte, der vorbehaltlosen Öffnung des Bildungswesens hingegen ausgesprochen skeptisch gegenüberstand (Schelsky 1957; Rieger-Ladich 2022), zweifelte kaum jemand daran, dass die normativ imprägnierte Selbstbeschreibung genau das blieb – eine Selbstbeschreibung. Eingelöst wurde das umfassende Versprechen, das – gerade in den unteren Klassen – kaum etwas von seiner Attraktivität eingebüßt hat und noch immer überaus populär ist, bis heute nicht (Sandel 2020; Mau/Lux/Westheuser 2023, S. 85–88). Es ist daher wenig überraschend, dass sich schon bald jene Vertreter*innen der Bildungsforschung und -theorie Gehör verschafften, die eine Aufklärung über die tatsächlichen Funktionen des Bildungssystems anmahnten. Als etwa Ralf Dahrendorf, der in England die empirisch verfahren- de Sozialforschung kennen- und schätzen gelernt hatte, Mitte der 1960er Jahre

zurück nach Deutschland kam, war er hochgradig irritiert darüber, dass hier in der Vergangenheit keine vergleichbaren Forschungen unternommen worden waren, und machte sich daran, an der Universität Tübingen einen entsprechenden Forschungskontext zu etablieren. 1965 legte er einen vieldiskutierten Band vor – und wählte dafür den treffenden Titel: „Bildung als Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965). Bildung, so seine These, sollte nicht länger als seltenes Privileg betrachtet werden, als Vorrecht der „besseren Kreise“; sie steht vielmehr jede*r Bürger*in zu – und dies völlig unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern oder vom dem, was gerne euphemistisch-naturalisierend „Bildungsaffinität“ genannt wird (Reichenbach 2020).

Kaum weniger energisch als Dahrendorf, der den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit in Deutschland untersuchte, spürte nahezu zeitgleich Pierre Bourdieu der Instrumentalisierung des französischen Bildungssystems durch gesellschaftliche Eliten nach. Anknüpfend an empirische Daten, die vom Bundesamt für Statistik bereits zuvor erhoben worden waren, nahm auch er die Funktionen von Schule und Hochschule kritisch in den Blick – und kam zu ähnlichen Befunden wie Dahrendorf (Bourdieu 2018). Nur wenige Jahre, nachdem dieser seinen Bestseller publiziert hatte, legte Bourdieu – gemeinsam mit Jean-Claude Passeron – ein kaum minder intensiv diskutiertes Buch mit dem Titel „Die Illusion der Chancengleichheit“ vor (Bourdieu/Passeron 1971) vor. Bei allen Differenzen in methodischer Hinsicht ist doch das gemeinsame Anliegen deutlich: Beide Buchprojekte unterzogen die normativ imprägnierte Selbstbeschreibung des Bildungswesens einer schmerzhaften Prüfung. Sie deckten Praktiken sozialer Schließung auf, von denen schon Max Weber (2002) gesprochen hatte, und konfrontierten gesellschaftliche Leitbilder mit wenig schmeichelhaften Bestandsaufnahmen der Auswahlverfahren in Schule und Hochschule.

3 Bildungsaufstieg – ein vernachlässigtes Phänomen

Dass diese Forschungen zunächst daran interessiert waren, Regelmäßigkeiten aufzudecken und verallgemeinerbare Befunde, muss nicht weiter verwundern. Dahrendorf, Bourdieu und Passeron wie auch Basil Bernstein, der in den USA vergleichbare Studien unternahm, war es daran gelegen, jene internen Logiken aufzudecken, die dazu führten, dass der Zugang zu Hochschulen auch dann noch höchst selektiv blieb, als die Zugangshürden in formaler Hinsicht längst abgebaut waren. Sie untersuchten also das „hidden curriculum“, mithin jenes intrikate Zusammenspiel von Organisationskultur, sozialer Herkunft der Lehrer*innenschaft, Umgangsformen, Arbeitsweisen und Habitus der Schüler*innen, das dafür sorgte, dass noch immer damit gerechnet werden konnte, dass diejenigen, die nach Abschlüssen und Zertifikaten streben, ein untrügliches Gespür für die eigene soziale Platzierung – den „sense of one’s place“ – entwickelten. Die Schule, so

beschreibt es Didier Eribon in seiner „Rückkehr nach Reims“, war eben nichts für seinesgleichen. Die Ausweitung der Schulpflicht wurde denn auch in weiten Teilen der Arbeiter*innenklasse als ein Ärgernis erlebt, als ungebührlicher Eingriff des Staates in private Angelegenheiten. Schlimmer noch: Als der Versuch, proletarische Familien auf bürgerliche Standards zu verpflichten. Eribon beschreibt diese Form der „Selbstexklusion“ sehr anschaulich: „Eine lange Schulzeit ist ‚nur was für die anderen‘, ‚die es sich leisten können‘ und die zufälligerweise meistens auch diejenigen sind, die ‚mehr Lust auf’s Lernen‘ haben“ (Eribon 2016, S. 44).

So wichtig es war (und immer noch ist), diese Formen der „Selbsteliminierung“ (Eribon) aufzuklären und den Nachweis zu erbringen, dass die Bildungseinrichtungen den selbst gesteckten Anspruch nicht einlösen, dass sie sich einer grundlegenden Öffnung und Demokratisierung noch immer verweigern, so bedauerlich war es, dass in der Folge die – sehr viel kleinere – Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen kaum einmal die Aufmerksamkeit erhielt, die notwendig wäre, um die Bildungseinrichtungen in ihrer ganzen Komplexität und Widersprüchlichkeit in den Blick nehmen zu können. Der „reproduktionstheoretische Fokus der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung hatte“, so treffend Albert Scherr (2014, S. 292), eben auch „problematische Nebenwirkungen“. Er lenkte, aus durchweg nachvollziehbaren Gründen, die hier gar nicht bestritten werden sollen, das Augenmerk auf das Räderwerk der Bildungseinrichtungen, auf verdeckte Formen der Ausgrenzung, Beschämung und Diskriminierung. Kurz: Die Bildungsforschung erläuterte, wie das „cooling out“ funktioniert, wie also die offenen Formen der Abdrängungen von ungleich raffinierten Formen der Adressierung abgelöst wurden (Goffman 1952); sie gewährten allerdings kaum einmal Einsichten in das, was heute „Gelingensbedingungen“ genannt wird (El-Mafaalani 2012; Spiegler 2015).

Der soziale Aufstieg durch Bildung ist indes nicht allein deshalb zunächst vernachlässigt worden, weil Bourdieu und viele andere Vertreter*innen der Bildungsforschung sich in besonderer Weise für die „Gesetze der Wahrscheinlichkeit“ (Bourdieu) interessierten; schon recht früh wurde von ihnen erkannt, dass forschungspraktische Entscheidungen auch wissenschaftspolitische Folgen nach sich ziehen können. Den Bildungsaufstieg zu erforschen, ist – wie eingangs betont – durchaus keine harmlose Angelegenheit. Solche Arbeiten stehen in der Gefahr, kontraintuitive Effekte und nicht-intendierte Folgen auszulösen.

Eine der ersten, die darauf hinwies, war Hedwig Ortman. In ihrer Dissertation „Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg“, die von Klaus Mollenhauer – in den späten 1960er und 1970er Jahren einer der namhaftesten Vertreter der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ – betreut wurde, arbeitet sie die Fallstricke heraus, die mit der Wahl ihres Forschungsgegenstandes verknüpft sind. Zunächst kleidet sie eine ihrer leitenden Forschungshypothesen noch in die Form einer Frage: „Was geschieht in einer Gesellschaft, die bestimmte ‚Leistungsfähigkeiten‘ einzelner Individuen honoriert, mit all den Individuen, denen die Gesellschaft ‚Unfähigkeit‘

bescheinigt? Werden sie angesichts der Tatsache, daß einige Individuen aus ihrer eigenen sozialen Schicht den Aufstieg in die höchsten Positionen schaffen, also trotz ihres augenscheinlichen Versagens zu ‚Mündigkeit‘ und ‚individueller Emanzipation‘ gelangen? Oder werden sie eher [...] in ‚hilflose Verzweigung‘ (Young)“ (Ortmann 1971, S. 15) geraten? Nur eine Seite später wechselt sie die Darstellungsweise, formuliert ihren Verdacht nun in aller wünschenswerten Klarheit: „Es scheint nämlich, daß die intendierte Chancengleichheit in Wirklichkeit die Ungleichheit perpetuiert. Es geht nach diesem Konzept der Chancengleichheit ja immer nur um wenige ‚Tüchtige‘, nicht aber um die vielen Unterprivilegierten; es geht um liberale Freizügigkeit, nicht aber um die Durchsetzung der Idee von einer demokratischen Gesellschaft, die die Verwirklichung einer umfassenden Gleichheit der Lebenschancen anstrebt“ (ebd., S. 16).

4 Chancengleichheit und Positionsgleichheit

Bedenkt man, wie hellsichtig diese Überlegungen waren, die Ortmann bereits zu Beginn der 1970er Jahre vortrug, ist es umso bedauerlicher, dass innerhalb der Erziehungswissenschaft kaum einmal an sie angeknüpft wurde. Aber auch in der Bildungssoziologie wurde die von Ortmann formulierte These unseres Wissens nicht eingehend diskutiert. Eine der wenigen Ausnahmen stellt ein kurzes Arbeitspapier dar, das aus der Feder des französischen Soziologen François Dubet stammt, der wichtige Beiträge zur Erforschung von Ungerechtigkeit vorgelegt hat (Dubet 2008). Ohne die Kollegin aus der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu nennen, deren Buch er wohl nicht kennt, und im Rückgriff auf etwas anders gelagerte begriffliche Unterscheidungen, wies auch er auf die Tücke hin, den Bildungsaufstieg Einzelner zu erforschen. In seinem Papier, das 2012 unter dem Titel „Die Grenzen der Chancengleichheit“ erschien, spricht er von zwei unterschiedlichen Formen der Gleichheit: Der Chancengleichheit, die allenthalben breit und intensiv diskutiert wird, stellt er die Positionsgleichheit gegenüber – mithin die vertikale Verteilung differenter Positionen innerhalb des sozialen Raumes. Beide Begriffe haben ihre Berechtigung, beide nehmen wichtige Struktureigentümlichkeiten gesellschaftlicher Ordnungen in den Blick. Und beide reagieren auf Bedürfnisse, die wohl von den meisten geteilt werden: „Es ist stark anzunehmen, dass wir in einer Gesellschaft leben wollen, die gleichzeitig relativ egalitär und relativ meritokratisch ist“ (Dubet 2012, S. 165).

Brisant wird es nun in jenem Moment, in dem wir eine Priorisierung vornehmen müssen. Und hier zeigt sich schnell, zu welch fatalen Folgen es führen kann, wenn sich viele – womöglich von dem Leitbild der Meritokratie inspiriert – für Chancengleichheit aussprechen. Dubet führt dazu aus: „Entweder kann ich die ungerechte soziale Position abschaffen, oder den Einzelnen die Möglichkeit geben, aus dieser Position zu entkommen, ohne diese in Frage zu stellen; und selbst

wenn ich beides tun möchte, muss ich entscheiden, was ich zuerst mache. In einer reichen, aber zwangsläufig an der Festlegung von Prioritäten gebundenen Gesellschaft, ist es eben nicht das Gleiche, ob man sich entscheidet, die Qualität des Schulangebots in benachteiligten Vierteln zu verbessern, oder ob man die fleißigsten unter den benachteiligten Schülern unterstützt, damit sie die Chance erhalten, Teil der akademischen und sozialen Elite zu werden“ (ebd., S. 169). Die Crux besteht mithin darin, dass im ersten Modell, jenem der Chancengleichheit, die „Abstände zwischen den sozialen Verhältnissen unerwähnt“ bleiben (ebd.). Hier sind, um es in eine Metapher zu kleiden, die Sprossen der Leiter, die gemeinhin den Aufstieg symbolisiert, so weit voneinander entfernt, dass sie für die meisten derer, die doch dringend auf Unterstützung angewiesen sind, unerreichbar bleiben. Der Wettbewerb wird zwar verschärft, aber die Struktur der Positionen bleibt unangetastet.

Verstärkte Investitionen in Bildung ändern daran nichts – so der Befund des Bildungssoziologen Richard Münch (2015). Anders als allenthalben angenommen und von Vertreter*innen der Bildungspolitik gerne kolportiert, stellt die bessere Ausstattung des Bildungswesens kein probates Mittel dar, um Bildungsprivilegien mit Aussicht auf Erfolg zu bekämpfen. Bisweilen kommt es hier sogar zu gegenteiligen Effekten. Mit der Implementierung kompetitiver Elemente geht zumeist auch die „Abkehr von kollektivistischen Programmen der Inklusion des Individuums in die Gesellschaft“ einher; an deren Stelle tritt ein „individualistisches Programm“, das die Konkurrenz fördert sowie die Entstehung einer neuen „Unterschicht [...], in der sich all diejenigen sammeln, denen das Angebot der Teilhabe durch Bildung nicht hilft, weil sie es für sich nicht verwirklichen können.“ (ebd., S. 68, 71)

5 Bringschuld und Holschuld

Es kommt daher – wird das hohe Lied des sozialen Aufstiegs angestimmt – leicht zu einer problematischen Form der Umverteilung von Verantwortung. Wird der Staat aufgrund einer zunehmenden Wettbewerbsorientierung nicht mehr als jener Akteur wahrgenommen, der in der Pflicht steht, Bildung als ein öffentliches Gut allen zugänglich zu machen (Möhring-Hesse 2013), ist es nun das vereinzelte Individuum, das dafür Sorge tragen muss, jene Bildungstitel zu erwerben, die ihm ein auskömmliches Leben garantieren. Auf diesen – nur scheinbar – paradoxen Zusammenhang hat Stephan Voswinkel, Soziologe am Frankfurter Institut für Sozialforschung, hingewiesen. „Sozialer Aufstieg“, so seine Beobachtung, „dynamisiert soziale Ungleichheit.“ Denn es gilt: „Wenn nämlich innerhalb von Ungleichheits-Strukturen Aufstieg möglich scheint, wird Ungleichheit akzeptabel, die Verantwortung für die soziale Position trägt nun der Einzelne, der seine Chancen nicht ergreift.“ (Voswinkel 2017, S. 64) Bildung wird dann von kollektiven

Emanzipationsbemühungen, die etwa Heinz-Joachim Heydorn (1972) ins Zentrum seiner Arbeiten gestellt hatte, vollständig entkleidet und mutiert zu einer Währung in den an Schärfe zunehmenden Konkurrenzbeziehungen.

Wie sehr der Topos Bildungsaufstieg dazu nötigt, die eigenen Denkgewohnheiten zu befragen – also das, was Ludwik Fleck (2011) den „Denkstil“ nennt –, wird auch deutlich in den Arbeiten Chantal Jaquets. Die französische Philosophin, die zu Spinoza wichtige Arbeiten vorgelegt hat, hat sich in einem Buch mit den „Transclasses“ auseinandergesetzt, also mit der Gruppe derer, die einen sozialen Aufstieg erfolgreich absolviert haben. Jaquet, selbst unter prekären Bedingungen in einem Dorf in den französischen Alpen aufgewachsen und nun an der renommierten Sorbonne, setzt sich in diesem Zusammenhang mit Bourdieus Soziologie auseinander und erinnert einmal mehr daran, dass dessen Konzentration auf die Reproduktionsmechanismen dazu geführt habe, dass „die Ausnahmefälle im Schatten“ blieben (Jaquet 2018, S. 10). Ungleich wichtiger noch als der erneute Hinweis darauf, dass er jenen, die den Praktiken sozialer Schließung trotzen, konzeptionell zu wenig Aufmerksamkeit schenkte, ist der Umstand, dass sie mit ihrer Studie zu den Transclasses die Rede vom Aufstieg durch Bildung noch weiter verkomplizierte. Sie wirbt für eine Form sprachlicher Präzision, die von vielen Beiträgen nicht durchgängig eingelöst wird. Ruft man sich etwa in Erinnerung, dass Ortmann von den „Tüchtigen“ spricht und Dubet von den „Fleißigen“, denen der Aufstieg – allen Gesetzen der Wahrscheinlichkeit zum Trotz – doch gelingt, legt das nahe, die Ursachen hierfür in der betreffenden Person zu suchen, in einem Individuum. Ortmann verwendet den Begriff nicht ohne Grund nur in Anführungszeichen, und auch bei Dubet kann unterstellt werden, dass die Rede von den „Fleißigen“ ironisch eingefärbt ist. Aber jenseits dieser beiden Fälle wird doch deutlich, wie sehr wir genötigt sind, den eigenen Sprachgebrauch und die fachspezifische Semantik zu überprüfen, auf die wir zu Zwecken der Theoriebildung zurückgreifen.

Anders formuliert: Soll die beliebte Form der Individualisierung von Verantwortung innerhalb des pädagogischen Diskurses wie auch die indirekte Legitimierung von Ungleichheit vermieden werden, müssen die Begriffe und Metaphern, die Denkfiguren und Theoreme auf den Prüfstand, die wir verwenden, wenn wir über Bildung, Aufstieg, Emanzipation und den Abbau von Privilegen sprechen.

Wie hoch die Ansprüche an eine solche reflexive Praxis sind, lässt sich an einem Beispiel illustrieren. Jaquet, die bei ihrer „Theorie der Nicht-Reproduktion“ nicht allein die Auseinandersetzung mit Bourdieu sucht, sondern auch auf philosophische Konzepte zurückgreift sowie fiktionale Texte heranzieht, stößt in ihren Analysen immer wieder auf den Hinweis, dass die Mitglieder jener Gruppe, die sie Transclasses nennt, ein gemeinsames Merkmal aufwiesen. Sie seien alle ausgesprochen ehrgeizig. In besonderer Weise verkörpert dies Julien Sorel, der Protagonist von Stendals 1830 erschienenem Roman „Rouge et Noir“. Statt

nun jedoch den tragischen Helden, der augenscheinlich alles daransetzt, seine gesellschaftliche Position zu verbessern und am Hofe zu reüssieren, mit einer geheimnisvollen Kraft auszustatten und dies als „Erklärung“ zu betrachten, gelte es, das Tempo zu verlangsamen, in kleineren Schritten vorzugehen und die eigene Praxis der Attribuierung zu hinterfragen. „Ehrgeiz“, so heißt es bei Jaquet, „ist keine erste Ursache, er ist die Wirkung eines Prozesses, der eine kognitive Bestimmung, die Idee eines sei's auch verworrenen Vorbild, eine affektive Bestimmung, den Wunsch, es einzuholen, verbindet.“ Es hieße, das zu begehen, was der analytische Philosoph Gilbert Ryle (1969) einen „Kategorienfehler“ nannte, wenn Ehrgeiz als eine vordiskursive, gleichsam schicksalshafte Charaktereigenschaft betrachtet würde. Jaquet fährt fort: „Wenn man glaubt, Ehrgeiz sei die Wurzel der Nicht-Reproduktion, verwechselt man eine Wirkung mit einer Ursache. Wenn Ehrgeiz der Ehrgeiz zu etwas ist, muss dieses Etwas bereits aufgetaucht sein, um ihn zu ermöglichen“ (Jaquet 2018, S. 36). Anders formuliert: Das Wort „Ehrgeiz“ sollte nicht vorschnell als Erklärung herangezogen werden, sollte nicht als Stoppregel der Reflexion, sondern zum Auslöser einer anspruchsvollen Überprüfung werden, die den Ursachen dafür nachspürt, dass manche Schüler*innen das entwickeln, was gemeinhin „Ehrgeiz“ genannt wird – und andere nicht. Die Theoriearbeit kommt also mit dem Aufruf des Begriffs „Ehrgeiz“ nicht zum Abschluss, sie sollte damit erst beginnen – so Jaquet.

6 Hochschullehre als Gegenstand der Selbstreflexion

Will man nicht auf der Klaviatur von Meritokratie, Chancengleichheit, Fleiß und Ehrgeiz spielen, nötigt der Gegenstand Bildungsaufstieg dazu, die eigenen Denkgewohnheiten zu befragen – und dies auch im Kontext pädagogischer Praxis. Wir möchten im Folgenden nun den Blickrichtungswechsel noch weitertreiben: Während im Diskurs über Bildungsaufstiege meist jene im Fokus stehen, die einen sozialen Aufstieg durch Bildung nachweisen können, werden wir uns nun dem akademischen Feld und den „ewige[n] Richter[n] über die Fähigkeiten anderer“ (Bourdieu 2018, S. 225) zuwenden, d. h.: den Lehrenden an den Universitäten. Dabei werden wir zum einen auf Arbeiten Bourdieus zurückgreifen und uns zum anderen solchen Berichten und Analysen von Bildungsaufsteiger*innen und von durch Klassismus betroffenen Menschen zuwenden, die den Wissenschaftsbetrieb selbst und insbesondere das (Nicht-)Handeln von Lehrenden zum Gegenstand machen.

Es geht also (auch) um uns selbst, die wir diesen Artikel verfassen und eben nicht nur mit dem Verfassen von Artikeln über Bildungsaufstiege beschäftigt sind, sondern in der Lehre auch das Ankommen von Menschen im universitären Feld begleiten, ermöglichen oder ungewollt erschweren. Wir werden dabei einen recht groben Pinsel zur Hand nehmen und zudem nur am Rande auf

das akademische Feld selbst und seine ihm eigenen Mechanismen der Ein- und Ausschließung eingehen (hierzu Blome 2023 sowie Reuter et al. 2020). Im Mittelpunkt stehen jene unbefragten Denkgewohnheiten, die unser Handeln in der universitären Lehre nicht selten prägen, die aber kaum einmal zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion werden. Lehrende, so hat das Bourdieu einmal notiert, werden nicht nur „durch Berufsmoral und Selbstgefühl dazu verleitet, Fähigkeiten, die sie selbst mehr oder weniger mühsam erworben haben, ebenso wie die Fähigkeit, Fähigkeiten zu erwerben, auf persönliche Begabung zurückzuführen“. Sondern das Bildungssystem selbst biete ihnen genug Mittel, „einer Selbstreflexion auszuweichen, die Zweifel an sich selbst als Person und als Vertreter der gebildeten Klasse aufkommen lassen könnte“ (Bourdieu 2018, S. 225).

Unsere These ist nun, dass es gerade die Beschäftigung mit den Ambivalenzen von Bildungsaufstiegen zumindest schwieriger macht, einer „Selbstreflexion auszuweichen“ (ebd.). Dabei sind es insbesondere die Berichte oder autosozio-biografisches Schreiben von Bildungsaufsteiger*innen, die nicht nur die Schwierigkeiten, sondern auch den Preis des Aufstiegs zum Gegenstand machen – und die genau aus diesem Grund dazu nötigen, doch einmal „Zweifel an sich selbst als Person und als Vertreter der gebildeten Klasse aufkommen“ (ebd.) zu lassen und die eigene pädagogischen Praxis auf den Prüfstand zu stellen. Wenn wir einen Blickwechsel vornehmen, d. h. nunmehr uns als Lehrende selbst zum Gegenstand machen, und wenn wir uns dabei an Bourdieus Analysen der akademischen Praxis halten, können wir diese autosozio-biografischen Berichte nicht (länger) als etwas lesen, was nur andere angeht, sondern als Analysen unserer eigenen Verstrickung in die Leben anderer – und dies oft gerade durch Unterlassung: Unterlassung vor allem, das implizite, schweigende Wissen, das die Machtbasis der Lehrenden darstellt, zum Gegenstand zu machen, zu explizieren und zu teilen (Rieger-Ladich/Grabau 2021).

Worum es uns also geht, lässt sich vielleicht am besten als ein Ringen um Selbstreflexion beschreiben. Entscheidend ist dabei das Wörtchen „Ringen“. Denn wenn Bourdieu den an der Universität Lehrenden etwas lehrt, dann vor allem, dass sie – wie andere Subjekte auch – „im eigentlichen Sinne nicht wissen, was sie tun, weil das, was sie tun, mehr Sinn aufweist, als sie wissen“ (Bourdieu 1979, S. 179). Das macht die Rückwendung auf das eigene Tun in erkenntnisleitender Absicht (also Selbstreflexion) zu einem schwierigen und überaus ambivalenten Unterfangen: Wir haben keinen privilegierten Zugang zur „eigenen“ Praxis. Selbstreflexion wird schnell zu einer Illusion, zu einer Selbstvergewisserung, wenn sie selbst nicht wiederum als Praxis verstanden wird – oder etwas zugespitzter: als eine Arbeit am Selbst, das immer auf das Zutun anderer angewiesen ist. Selbstreflexion, verstanden als Praxis oder Arbeit, meint dann nicht eine souveräne Geste in Sinne von: Ich trete aus dem eigenen Tun, aus meiner Praxis, aus meinen Verstrickungen, aus meiner Haut heraus – und betrachte mich gleichsam von oben. Selbstreflexion erfordert durchaus einen Bruch mit dem eigenen Tun,

aber dieser „Bruch“ kann kein sauberer Schnitt sein, sondern muss der Selbstverständlichkeit und mithin Selbstvergessenheit des eigenen Tuns abgerungen werden. Sprich: Etwas an dem, was wir selbstverständlich tun – oder immer schon so gemacht haben, gesteigert in dem empörten Ausspruch: Das haben wir doch immer schon so gemacht! –, muss uns plötzlich seltsam vorkommen, befremden. Wir müssen aus dem Tritt, ins Stocken geraten. Und das ist kein Geschäft für solitäre Meisterdenker. Dafür braucht es Kompliz*innen – und dies auch in konflikthafter Weise.

7 Rationale Hochschuldidaktik

In unseren akademischen Leben waren solche Kompliz*innen oft Kolleg*innen, öfter aber noch Studierende, die uns mit ihren Äußerungen, Verhaltensweisen oder Arbeiten, mit ihren Einwüfen, ihren Forderungen oder ihrer Kritik aus dem Tritt gebracht haben. Natürlich waren es auch Texte – diejenigen von Bourdieu zumal. Aber es gibt solche und solche Bourdieu-Lektüren. Und es macht einen Unterschied, ob Bourdieu unter Zeitdruck gelesen und „ausgewertet“ wird, um für den CV einen wissenschaftlichen Artikel zu schreiben, oder ob man*frau ihn liest, weil man*frau ins Stolpern gekommen ist – und nun in den Texten Bourdieus etwas über die eigene Person und das eigene Feld erfährt. Ein gutes Beispiel ist dabei die Praxis der Bewertung, die die Kriterien der Bewertung im Diffusen lässt: „Man versteht, dass die Studenten im Allgemeinen dazu verdammt sind, wie die Auguren zu rätseln, die Geheimnisse der Götter zu erforschen und sich doch mit großer Wahrscheinlichkeit zu täuschen“ (Bourdieu 2018, S. 230).

Die Passage entstammt Bourdieus „Plädoyer für eine rationale Hochschuldidaktik“ – und sie handelt von den für Studierende oft nur schwer zu durchschauenden Bewertungskriterien, die von Dozent zu Dozentin nicht nur schwanken, sondern auch notorisch diffus bleiben. Allerdings, so ließe sich ein Gegenargument formulieren: Liegt diese Diffusität nicht in der Natur der Sache? Lässt sich denn überhaupt so genau sagen, was nun eine gute Hausarbeit ausmacht? Bourdieu hält zum einen dagegen: Die Diffusität der Anforderungen begünstige die Privilegierten beim Examen, „diesen Hort des Irrationalen“ (Bourdieu 2018, S. 230). Und er erwidert zum anderen: Es erfordere eben Arbeit, sich der eigenen Kriterien bewusst zu werden. Dabei gehe es gar nicht so sehr (oder zumindest nicht nur) darum, vermeintlich (weil für eine bestimmte Klassenlage typische) subjektive Kriterien in vermeintlich objektive zu verwandeln und diese möglichst transparent zu machen, sondern um „Biografiearbeit“ (Froebus 2021, S. 93). Oder eben: um ein Ringen um Selbstreflexion. Welche Themen, welche Zugänge habe ich zu präferieren gelernt, auf welche Methoden verstehe ich mich? Aber vor allem: Welchen Formen des Schreibens bin ich zugeneigt? Welche empfinde ich als elegant? Welche als gezwungen? Denn es ist, so Bourdieu, vor allem die Sprache,

über die sich eine Habitusaffinität ausdrückt. Ein Schreibstil, dem man den Kampf um die „richtigen“ wissenschaftlichen Duktus anmerkt, lässt aufmerken. Virtuosität ist „die implizite Ideologie der Universität“ (Bourdieu 2018, S. 205). Mit ihr einher geht die „Abwertung der Anstrengung“ (ebd., S. 205): Schreiben soll keine Arbeit sein, Wörter sollen leicht aus der Feder fließen. „Der homo academicus liebt das Fertige“ (Bourdieu/Wacquant 2006, S. 253). Der Text soll keine Narben haben, die von Anstrengung und Verausgabung, von Kampf und Leid zeugen könnten. Die Studierenden spüren dies, übernehmen die ungesagten Kriterien, nach denen ihr Studienerfolg oder -misserfolg beurteilt wird: „Auch die Studenten aus den unteren Klassen sind gezwungen, die eigene Leistung nach der charismatischen Ideologie zu beurteilen, und halten deshalb ihr Tun für ein bloßes Produkt ihrer Person, wobei das dunkle Vorgefühl ihres sozialen Schicksals nur die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns nach der Logik der self-fulfilling prophecy verstärkt.“ (Bourdieu 2018, S. 226)

Bourdieu's „Plädoyer für eine rationale Hochschuldidaktik“ hat nun eine eindeutige Stoßrichtung: Weder könne es darum gehen, die Ansprüche generell zurückzuschrauben noch dürfte die Lösung darin bestehen, Ansprüche anzupassen, denn „die individuelle Berücksichtigung des Elends ist reiner Paternalismus“ (ebd., S. 227) – dies wäre ein Betrug an denjenigen, die den Ansprüchen nicht von sich aus nachkommen können (Rieger-Ladich 2011). Gesetz ist damit durch Bourdieu aber auch, dass es um eine Anpassung der Studierenden an eine gegebene Norm des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens geht: „Selbstverständlich sind bestimmte Anforderungen des Bildungswesens wie schriftliche und mündliche Sprachbeherrschung oder Vielseitigkeit für die gelehrte Bildung konstitutiv und werden es immer bleiben“ (Bourdieu 2018, S. 227). Dagegen ankommen könne nur eine Entmystifizierung des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens, die diese nicht länger zu etwas Virtuosem verklärt. Sie müssten vielmehr verstanden werden „als Techniken, die durch Übung erworben werden können“ (ebd.) Die Aufgabe der Lehrenden wäre dann, „allen die Möglichkeit zu ihrem Erwerb zu geben“ (ebd.). Das bedeutet eben vor allem, sie nicht voraussetzen und auch nicht implizit – etwa durch die unthematisierte Ausstellung der eigenen (vermeintlichen) Virtuosität, „die vergessen lässt (und selbst vergisst), dass die Gnade mühsam erworben oder sozial ererbt ist“ (ebd.: S. 228) – als Voraussetzung darzustellen. „Man müsste jene Fähigkeiten, die die charismatische Ideologie als totale und unteilbare Begabung ansieht, in schrittweise Lernstufen aufgliedern“ (ebd.: S. 228).

Bourdieu stellt also das Schrittweise und das Zerlegen dem Fertigen und Totalen entgegen. Wie dies etwa aussehen könnte, buchstabiert er in einem Seminar aus, das er Oktober 1987 in Paris gehalten hat – und dessen Eingangsreferat in dem zusammen mit Loïc Wacquant verfassten Band „Reflexive Anthropologie“ veröffentlicht wurde. Bourdieu macht hier etwas, was er nach eigenem Bekunden ansonsten nicht macht: Er werde sich „ausnahmsweise einmal bemühen, die

pädagogischen Zielsetzungen, die ich bei dieser Lehrveranstaltung anzuwenden versuche, ein wenig explizit zu machen“ (Bourdieu/Wacquant 2006, S. 251). Worin bestehen diese Zielsetzungen also?

1. Zunächst einmal fordert Bourdieu die Teilnehmer*innen auf, die eigenen Forschungsarbeiten vorzustellen. Dabei gehe es nicht darum, diese in einem möglichst günstigen Licht darzustellen, sondern von den Fallstricken und Schwierigkeiten zu berichten. „Was ich erwarte, ist gerade kein formvollendeter, das heißt defensiver und in sich geschlossener Diskurs, der (verständlicherweise) vor allem eines soll, nämlich die Angst vor der Kritik bannen; sondern eine einfache, bescheidene Darstellung der Arbeit, die man gemacht hat, der Schwierigkeiten, auf die man gestoßen ist, der Probleme etc.“ (ebd., S. 252f.). Auch wenn Bourdieu dies nicht ausführt: Dieses Vorgehen ist zum einen geeignet, an dem Nimbus des „Fertigen“ oder „Formvollendeten“ ein wenig zu kratzen. Zum anderen scheint es Bourdieu darum zu gehen, die Studierenden dazu anzuhalten, Kritik zuzulassen – und damit sich selbst die Möglichkeit des Unterstützt-Werdens zu eröffnen.

2. Was Bourdieu hingegen explizit als Begründung anführt, sind die Vorteile des gemeinsamen Lernens am konkreten Projekt – vor allem die sich den Beteiligten einstellende Einsicht, mit den eigenen Schwierigkeiten nicht allein zu sein: „Nichts ist so allgemein und verallgemeinerbar wie die Schwierigkeiten. Es wird mit Sicherheit ein Trost für jeden sein, daß so manche Schwierigkeit, die er auf seine eigene Unbeholfenheit oder Inkompetenz geschoben hat, bei allen auftritt“ (ebd., S. 253).

3. Dabei nimmt er sich selbst nicht heraus: Auch er werde ungeschützt unfertige Forschungsarbeiten vorstellen. „Ich werde versuchen, die laufenden Forschungsarbeiten in ihrem überbordenden Durcheinander zu präsentieren: in gewissen Grenzen natürlich, denn ich weiß, daß ich sozial nicht das gleiche Recht auf Durcheinander habe wie Sie, daß Sie es mir weniger durchgehen lassen werden als ich Ihnen, in gewisser Hinsicht mit Recht“ (ebd., S. 253).

4. Und er fügt in Klammern hinzu: „(aber dennoch in Bezug auf ein implizites pädagogisches Ideal, das in Frage gestellt zu werden verdiente, jenes nämlich, das einen zum Beispiel den Wert einer Lehrveranstaltung, ihren pädagogischen Ertrag, an der Menge und Eindeutigkeit dessen messen läßt, was man ‚mitschreiben‘ kann“ (ebd., S. 253). Was hier anklingt, ist gleichsam eine mit den Prinzipien des Schrittweisen und des Zerlegens verbundene Schwierigkeit. Es gibt, führt Bourdieu weiter aus, ein der wissenschaftlichen Praxis eingelagertes Wissen, das sich nicht so einfach explizieren läßt. Denn es gebe „keine andere Art und Weise [...], sich die Grundprinzipien einer Praxis anzueignen – die wissenschaftliche Praxis macht da keine Ausnahme –, als sie Seite an Seite mit einer Art Betreuer oder Trainer zu praktizieren, der durch sein Verhalten ein Beispiel gibt und aus der Situation heraus Regeln formuliert, die direkt auf den besonderen Fall zugeschnitten sind“ (ebd., S. 255).

Es lohnt sich, dieses Problem der Vermittlung genauer in den Blick zu nehmen. Auch in seinem „Plädoyer für eine rationale Hochschuldidaktik“ hat sich Bourdieu gegen die Vorstellung gewendet, es würde genügen, den Studierenden „Rezepte“ zu liefern, „die durch bornierte Zweckhaftigkeit (die berühmten Anleitungen für schriftliche Arbeiten) entwertet sind, oder wenn man sie dadurch ad absurdum führt, dass man sie mit virtuosen Illustrationen begleitet, die keineswegs nur auf diesen Rezepten beruhen“ (Bourdieu 2018, S. 228). Wenn Bourdieu davon spricht, dass es darum ginge, allen Angehörigen der Universität Zugang zu den Arbeitstechniken zu verschaffen, ist damit eben nicht das Tutorium zum wissenschaftlichen Schreiben im ersten Semester gemeint, das von „fortgeschrittenen“ Studierenden oder Doktorand*innen übernommen und das gleich wieder im ersten „richtigen“ Seminar und Vorlesungen konterkariert wird durch „erschreckende und faszinierende Bibliographien, Leselisten, Ermahnungen zu selbstständigem Schreiben und Forschen, die sich selbst hohnsprechen, und schließlich die schlimmste aller pädagogischen Fiktionen, die Vorlesung, die sich an nur formal und scheinbar gleiche Studenten richtet“ (ebd., S. 228).

8 Habitus verlernen, Mitspielfähigkeit erwerben

Eine Pointe der Ausführungen Bourdieus ist also, dass wissenschaftliche Praxis weniger anhand von expliziten Regeln gelernt werde als „Seite an Seite mit einer Art Betreuer oder Trainer“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 255), also in der durch eine Expertin angeleiteten und begleiteten Praxis. Die Soziologin, die ihren Beruf und die ihr zugehörigen impliziten Regeln zu vermitteln versuche, gleiche, so formuliert Bourdieu dies in dem Seminar, „eher einem hochklassigen Sporttrainer als einem Sorbonne-Professor“ (ebd., S. 257), denn notwendig sei (so Bourdieu in einem anderen Zusammenhang) eine „reflexartige Reflexivität, die auf dem soziologischen ‚Beruf‘, dem soziologischen ‚Auge‘ beruht“ (Bourdieu 1997, S. 780). Der Bourdieu-Schüler Loïc Wacquant hat in seinem soziologischen Erfahrungsbericht über das „Leben für den Ring“ einen solchen Sporttrainer beschrieben: Deedee, den „Dirigenten“ der „impliziten und kollektiven Pädagogik“ des Boxtrainings (Wacquant 2003, S. 103ff.). „Der Prozess des Lernens kommt erst dann richtig zum Tragen, wenn der Habitus des Boxlehrlings die Stimuli und Appelle des gym ‚erkennen‘ kann“ (ebd., S. 121). Um Gesten, Bewegungen und Körperhaltungen des Boxers erfassen zu können, bedarf es einer bestimmten Wahrnehmung, eines „Auge des Boxers“ (ebd.). Um lernen zu können, muss der Lernende schon über Dispositionen verfügen, um überhaupt eine „Wechselbeziehung zwischen einem Körper und einem Feld in Gang zu bringen“ (ebd.).

Mit gewisser Vorsicht lässt sich sagen: Wie das Boxen bietet die akademische Tätigkeit das „Paradoxon einer ultra-individuellen Sportart, deren Erlernen grundsätzlich kollektiv erfolgt“ (ebd., S. 103). Im Gegensatz zum Boxen ist der

Übungscharakter der scholastischen Meditation wohl weniger offen kollektiv, aber nicht minder an einen bestimmten Mikrokosmos gebunden. Was dem Boxen das gym ist, ist dem akademischen Arbeiten Schule und Klassenzimmer, Universität und Seminarraum. Wenn DeeDee auf die Frage, ob sich dieses oder jenes Buch über das Boxen zum Üben eigne, antwortet: „Boxen lernt man nicht aus Büchern. Boxen lernt man in der Halle“ (ebd., S. 104), so ließe sich in analoger Weise formulieren: In wissenschaftlicher Weise zu lesen, zu denken, zu schreiben und zu disputieren lernt man im Seminarraum. Um die „Magie der symbolischen Gewalt“ (Bourdieu 2012, S. 72) zu brechen, bedarf es, so könnte man Bourdieu vielleicht zuspitzen, nicht der Entzauberung, sondern eines Gegenzaubers – einer „Gegendressur“, wie Bourdieu (2001, S. 220) in seiner „Kritik der scholastischen Vernunft“ formuliert, also hier: eines wissenschaftlichen Trainings im Sinne einer Einübung in den akademischen Habitus.

Aber auch „Gegendressur“ und wissenschaftliches Training basieren auf einer stillschweigenden Annahme, die, wie wir gleich noch verdeutlichen möchten, im Begriff des Bildungsaufstiegs zum Tragen kommt. Wer sich im wissenschaftlichen Feld auf eine gekonnte und virtuose Weise bewegen möchte, wer sich selbst zu verwandeln sucht, muss einen Habitus verlernen, um sich einen anderen aneignen zu können. Bourdieu selbst hat in Bezug auf seine Wandlung zum Soziologen von „Lehrjahren“, einer „Art Initiation“ (Bourdieu 2002, S. 67), von einem „intellektuellen Bildungsroman“ (ebd., S. 68) und einer „echten Konversion“ (ebd., S. 68) gesprochen. Eine Besonderheit, die sich Bourdieu zuschreibt, ist dabei etwas, das er den „gespaltenen Habitus“ (Bourdieu 2002, S. 113) nennt. Dieser verwehre es ihm, sich im universitären Feld zu Hause zu fühlen, ermögliche es ihm aber zugleich, Distanz zu halten, zu sehen, was andere nicht sehen und einen nüchternen Blick auf ebendieses Feld selbst auszubilden. Aber gerade in seinem „soziologischen Selbstversuch“ (2002), in dem er sich seiner eigenen Lebensgeschichte zuwendet, macht er auch deutlich, dass diese Konversion einen Preis hat. Sie entfernt ihn von seiner Herkunft und verurteilt ihn dazu, nirgendwo richtig hinzugehören. Sie fügt ihm auch Leid zu, macht ihn zu einem Getriebenen. Und doch fällt zugleich auf, dass Bourdieu dieses Leiden nur bedingt zum Anlass nimmt, um die grundlegenden Prämissen des wissenschaftlichen Feldes noch einmal zu befragen.

So haben Barbara Juch und Laura Nitsch darauf hingewiesen, dass die Rede vom „Aufstieg“ nicht nur impliziere, „dass es dort, wo man gelandet ist, besser sei, und dass die ‚Aufgestiegenen‘ daher froh sein müssen“ (Juch/Nitsch 2021, S. 88) – sondern der Begriff zudem ein „ein Euphemismus für komplexe Anpassungsvorgänge“ (ebd., S. 89) sei, die Studierenden auferlegt werden, um im wissenschaftlichen Felde reüssieren zu können: „Mit dem Eintritt in die Universität wirst du auch in einer Zeitlichkeit verankert, die dir Entwicklung suggeriert. Du sollst deine Vergangenheit, ihre Menschen und Affekte hinter dir lassen, dich der Gegenwart annehmen und in eine bessere Zukunft voranschreiten. Alles um dich

herum suggeriert dir: Du hast Glück gehabt, dass du hier sein darfst, nutze deine Chance“ (ebd., S. 89).

Das wissenschaftliche Training, für das Bourdieu plädiert, mag es für Studierende aus nicht-privilegierten Milieus leichter machen, die „komplexe[n] Anpassungsvorgänge“ zu bewältigen, sie stellen das Spiel selbst aber nicht zur Disposition. Das mag auch dadurch befördert werden, dass die bereits Mitspielenden mit dem Spiel nicht nur die Frage des ungleichen Zugangs infrage stellen müssten, sondern auch sich selbst – und dies eben nicht nur in Bezug auf die eigene privilegierte Position, sondern weitaus existenzieller: Was heißt es eigentlich, Wissenschaft zu betreiben? Mit welchen Zielen, auf welche Weise kann und möchte ich dies tun?

Genau hier bieten die Einblicke und Einsichten, die „Bildungsaufsteiger*innen“ gewähren können, eine große Chance für die Lehrenden, aber auch den ganzen Wissenschaftsbetrieb, sich selbst noch einmal anders in den Blick zu nehmen. Forderungen, die uns in der Diskussion um Wissenschaft und Klassismus immer wieder begegnen, sind die nach Sichtbarmachung von Erfahrungen (von Klassismus, der Gespaltenheit und Zerrissenheit, des Gefühls der Unzugehörigkeit etc.), nach Austausch und Dialog (Sara 2021, S. 57ff.; Shakoore 2021, S. 31; Widhalm 2021, S. 28). Das mag zunächst einmal trivial klingen, ist es aber durchaus nicht. Erfahrungen sichtbar und damit auch teilbar zu machen, braucht Räume, die in der Universität in der Regel nicht vorhanden sind, zumindest nicht als curriculare und damit für alle offene und zugängliche. Zudem muss auch das Teilen von Erfahrungen eingeübt werden. Als hilfreich kann sich dabei erweisen, was Jan Niggemann „sorgende Theoriearbeit“ genannt hat. „Theorie“ wird dabei verstanden als ein Wissen über Zusammenhänge. Dieses Wissen soll dazu befähigen, ein Erlebnis oder Widerfahrnis in eine Erfahrung zu verwandeln, das heißt: sie einzuordnen, zu verstehen. Sorgend ist Theoriearbeit dann, wenn sie als Teil einer gemeinsamen Praxis verstanden wird, die auch das Spiel selbst und die Mitspielenden zur Disposition stellt. Hierin kann eben auch etwas Befreiendes für die Privilegierten liegen. Mit Gayatri Spivak weist Niggemann darauf hin, dass sich Privilegien auch als Verlust verstehen lassen: „Ein Verlust liegt in der mit dem sozialen Vorteil verbundenen Einengung der Sicht auf die ‚Anderen‘, das ‚über‘ sie Schreiben, Denken und Sprechen einerseits und das ‚sie für sich‘ als ‚authentische‘ selbst ‚sprechen lassen‘ auf der anderen Seite. So beraubt man sich systematisch der Möglichkeit, sich tiefer gehend und über die eigenen Gewohnheiten hinaus zu verändern“ (Niggemann 2021, S. 187).

9 Habitussensible Hochschullehre

Wie genau könnten nun institutionalisierte Räume aussehen, die das Teilen unterschiedlicher Erfahrungen vorsehen und darüber Habitus-Struktur-Konflikte

(Schmitt 2018, S. 146) nicht nur sichtbar, sondern auch im oben genannten Sinne produktiv werden lassen? Was kann es konkret heißen, Selbstreflexion als soziale Praxis zu betreiben? Unter dem Begriff der „Habitussensiblen Lehre“ (Stoll/Kiehne 2022), der Forderung nach „sozialer Sensibilität in der Hochschullehre“ (Rheinländer 2014) wie auch dem Konzept der „Habitus-Struktur-Reflexivität“ (Schmitt 2018) lassen sich einige Beiträge versammeln, die ihren Blick auf die (eigene) Praxis des Wissenschaftsbetriebes und des Lehrens richten und diese im Hinblick auf Habitus-Struktur-Friktionen neu befragen. Sie bieten erste konkrete Ansatzpunkte, neben den eigenen Dispositionen oder Deutungshorizonten auch Curricula, Didaktik, Prüfungsformen, Zeiten, Orte und Räume anders zu gestalten.

Mit Lars Schmitt gesprochen, kann das heißen, die „Strukturseite als Veränderungsgröße in den Blick“ zu nehmen (ebd., S. 141) und Anpassungen in der Lehre anzustoßen. Die Studienstrukturen seien derart zu modifizieren, „dass sie mehr Habitus die Möglichkeit zum Andocken bieten müssen“ (ebd., S. 142). Damit rückt er ab von der Vorstellung, die Anpassungsleistungen auf Seiten der Studierenden zu verlangen und rückt die Verantwortung, Ungleichheiten zu begegnen, stärker in den Bereich der Institution Hochschule. Konkret hebt Schmitt hervor, dass für den Studienerfolg das Erleben von Kohärenz in der Bildungsbiografie von entscheidender Bedeutung sei und es allen Studierenden gleichermaßen möglich gemacht werden müsse, die eigene Biografie in das Studienleben mit einbringen und sich in den Umgebungsstrukturen wiedererkennen zu können (ebd., S. 146). Gute Erfahrungen hat er damit gemacht, die Studierenden zunächst mit dem Habitus-Struktur-Konzept vertraut zu machen und sie dann zu bitten, eine „soziologische Selbstpositionierung“ zu verfassen, „ihre Biografie auf soziologisch“ erzählen zu lassen (ebd., S. 147). Die Resonanz sei erstaunlich gewesen: Die Studierenden entwickelten ein Verständnis für ihre eigene soziale Position und generierten ein Wissen über Zusammenhänge – durchaus im Sinne der von Niggemann vorgeschlagenen sorgenden Theoriearbeit. Mit Verweis auf Bourdieu wird gar von einer „therapeutischen Funktion“ solcher Selbstanalysen gesprochen, die eine Möglichkeit „habituellen Kohärenzerlebens“ darstellen (ebd., S. 147).

Schmitt beschreibt und begeht hier einen Weg, den wir in der eigenen Lehre – wenngleich auch weniger strukturiert eingeführt und angewandt – erproben konnten und bei dem wir auf eine ähnlich positive Resonanz gestoßen sind. Unsere Erfahrungen, insbesondere in der Fernlehre (in die wir zu Teilen eingebunden sind), bestätigen Schmitts Einschätzung einer emanzipatorischen Wirkung solcher Selbstpositionierungen und des Anerkennens der Studierenden mit ihren jeweiligen Biografien, Ressourcen und Dispositionen. Aufgrund der spezifischen Situation an der FernUniversität in Hagen, einem Durchschnittsalter der Studierenden von 38,3 Jahren (FernUniversität in Hagen 2024), können wir von unterschiedlichsten Ausgangslagen und damit vielerlei

Habitus-Struktur-Konstellationen und auch -Friktionen ausgehen. Die Studierenden haben häufig vor Studienbeginn schon Ausbildungen oder Studiengänge absolviert und bereits Berufe ausgeübt. Einige haben aufgrund längerer Abstände zu Schule oder Studium Unsicherheiten darüber entwickelt, ob sie den Anforderungen an ein Studium tatsächlich gerecht werden können. Viele sind neben dem Studium in Sorge- und/oder Erwerbsarbeit eingebunden.

Nicht nur die diverse Zusammensetzung der Studierenden, sondern auch die Form der Lehre als vornehmlich in Distanz stattfindende, bietet für Studierende weniger extracurriculare Anschlusspunkte etwa über informelle Studierendentreffen, Messagespräche etc., um mit ihrem Habitus an die Hochschule anzudocken. Auch die für die Studierenden bedeutsamen Anrufungen zur Herstellung von Zugehörigkeit als Studierende in einer Hochschulgemeinschaft, als Commitones, wie sie von Flora Petrik (2022) in ihren empirischen Studien herausgestellt werden, geschehen hier weniger beiläufig. Aufgrund räumlicher Distanzen gibt es kaum direkte Interaktionen zwischen Studierenden und Dozierenden vor Ort, im Rahmen einer studentischen Beschäftigung oder etwa bei dem Flurgepräch nach einem Seminar. Die Hochschule ist folglich sehr viel stärker gefordert, dies in den Strukturen und Curricula nachhaltig zu verankern.

Weitere Herausforderungen im Hinblick auf eine Praxis sozialer Sensibilität in der Hochschule, die sich mit der Lehre auf Distanz ergeben, sind in den Lernformen begründet. Folgen wir der Annahme, dass bestimmte Lernformen, wie etwa das selbstgesteuerte Lernen, eher den Bildungsvorstellungen und der Bildungspraxis der sogenannten bildungsaffinen Milieus entsprechen (Bremer 2004, zit. n. Schmitt 2018, S. 146), verweist das für die Fernlehre, die zu großen Anteilen auf das Selbststudium ausgerichtet ist, auf den Bedarf hin, diesem Umstand auch in der didaktischen Konzeption der (Fern-)Lehre Rechnung zu tragen. Dass dies eine ungeweine Herausforderung darstellt, die zum Überdenken eingespielter Selbstverständnisse und Lehrformen nötig, liegt auf der Hand.

Das Beispiel soll zumindest andeuten: Wenn wir das Ankommen der Menschen im universitären Feld als Herausforderung begreifen, die nicht nur die Ankommenden, sondern eben auch und vor allem die Lehrenden und die Institution als solche betreffen, braucht es ein geteiltes Wissen um die Logik des Feldes, neue Ansätze habitussensibler Lehre (Stoll/Kiehne 2022, S. 105) – und das mitunter schmerzhaft Ringen um Selbstreflexion. Institutionalisierte Räume, in denen Erfahrungen von Bildungsaufsteiger*innen und Klassenübergänger*innen zum Gegenstand gemacht werden, könnten nicht nur diejenigen zum Sprechen ermutigen, die Ähnliches erlebt haben. Sie würden auch die Möglichkeit eines Verlernens jener Privilegien eröffnen (Froebus 2021, S. 95; Rieger-Ladich 2022), die einem zwar Halt geben, aber auch die eigene wissenschaftliche Praxis erheblich einschränken – und das Sprechen über die eigenen Schwierigkeiten und das eigene Leid erschweren.

Literatur

- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Blome, Frerk (2023): Universitätskarrieren und soziale Klasse. Soziale Aufstiegs- und Reproduktionsmechanismen in der Rechts- und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kapitalistischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Mit einem Nachwort von Franz Schultheis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2012): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2018): Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2. Herausgegeben von Franz Schultheis und Stephan Egger. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen Verlag.
- Dubet, François (2008): Ungerechtigkeit. Zum subjektiven Ungerechtigkeitsempfinden am Arbeitsplatz. Hamburg: Hamburger Edition.
- Dubet, François (2012): Die Grenzen der Chancengleichheit. In: Nueva Sociedad, Sonderheft Juni, S. 164–171.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.
- FernUniversität in Hagen (2024): Zahlen und Daten. <https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/zahlen.shtml> (Abfrage: 29.03.2024).
- Fleck, Ludwik (2011): Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse. Herausgegeben von Sylwia Werner und Claus Zittel unter Mitarbeit von Frank Stahnisch. Berlin: Suhrkamp.
- Froebus, Katharina (2021): „Ich hatte Zeit gebraucht, um in meinem eigenen Namen zu denken“ – die eigene Positionierung innerhalb der Verhältnisse finden und verlernen. In: Karcher, Martin/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Lebendige Theorie. Hamburg: Textem, S. 87–98.
- Goffman, Erving (1952): On cooling the mark out: Some aspects of adaptation to failure. In: Psychiatry, 15, H. 4, S. 451–463.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jaquet, Chantal (2018): Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht. Konstanz: University Press.
- Juch, Barbara/Nitsch, Laura (2021): Glaube.Liebe.Hoffnung. Soziale Topologien neu verorten. In: Altieri, Riccardo/Hüttner, Bernd (Hrsg.): Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Zweite, überarbeitete Auflage. (Reihe Hochschule, Bd. 13). Marburg: BdWi Verlag, S. 81–93.
- Maschmann, Tina (2021): Bildungsaufstieg – Biografie – Familie. Eine intergenerationale Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Mau, Steffen (2015): Die halbierte Meritokratie. In: Ders./Schöneck, Nadine M. (Hrsg.): (Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten. Berlin: Suhrkamp, S. 36–45.
- Mau, Steffen/Lux, Thomas/Westheuser, Linus (2023): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

- Miethe, Ingrid (2023): ‚Aber wir finden das doch einfach immer wieder!‘. Fremdheit und Passungsprobleme von Bildungsaufsteiger*innen als methodisches Problem. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 34, H.1, S. 19–41.
- Möhring-Hesse, Matthias (2013): Bildung als öffentliches Gut. Unveröffentlichtes Manuskript. Tübingen.
- Münch, Richard (2015): Mehr Bildung, größere Ungleichheit. Ein Dilemma der Aktivierungspolitik. In: Mau, Steffen/Schöneck, Nadine M. (Hrsg.): (Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten. Berlin: Suhrkamp, S. 65–73.
- Niggemann, Jan (2020): Keine Klasse für sich. Perspektiven einer sorgenden Theoriearbeit. In: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (Hrsg.): Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast, S. 35–44.
- Niggemann, Jan (2021): Zuhause im dazwischen: Theorie als Dialog von Erfahrung. In: Altieri, Riccardo/Hüttner, Bernd (Hrsg.): Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Zweite, überarbeitete Auflage. (Reihe Hochschule, Bd. 13). Marburg: BdWi Verlag, S. 181–197.
- Ortmann, Hedwig (1971): Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung. München: Juventa.
- Petrik, Flora (2022): Becoming Academic – Bildungsaufsteiger*innen an der Universität. In: Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha M. B./Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–109.
- Reichenbach, Roland (2020): Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik. Hrsg. von Rolf Bossart. Zürich: diaphanes.
- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript.
- Rheinländer, Kathrin (2014): Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–280.
- Rieger-Ladich, Markus (2011): Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz-Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Hohengehren: Schneider, S. 141–159.
- Rieger-Ladich, Markus (2022): Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument. Ditzingen: Reclam.
- Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2021): Gewalt. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 211–220.
- Ryle, Gilbert (1969): Der Begriff des Geistes. Ditzingen: Reclam.
- Sandel, Michael J. (2020): Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreißt. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Sara (2021): Na Klasse! Und jetzt? In: Altieri, Riccardo/Hüttner, Bernd (Hrsg.): Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Zweite, überarbeitete Auflage. (Reihe Hochschule, Bd. 13). Marburg: BdWi Verlag, S. 51–59.
- Schelsky, Helmut (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Scherr, Albert (2014): Unwahrscheinliche Bildungsprozesse. Über die Grenzen reproduktionstheoretischer Erklärungsansätze. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer VS, S. 291–310.
- Schmitt, Lars (2018): Der Herkunft begegnen. Habitus Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank (Hrsg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 135–150.

- Shakoor, Anna Scharmin (2021): Jemand wie ich. In: Altieri, Riccardo/Hüttner, Bernd (Hrsg.): Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Zweite, überarbeitete Auflage. (Reihe Hochschule Bd. 13). Marburg: BdWi Verlag, S. 31–41.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.) Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Weinheim, München: Juventa, S. 19–38.
- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stoll, Christian/Kiehne, Björn (2022): Habitussensible Lehre? Bourdieu und Lernbiografie in der Lehrkompetenzentwicklung nutzen. In: die hochschullehre 8, H. 7, S. 96–112.
- Voswinkel, Stephan (2017): Das (schwindende) Versprechen des sozialen Aufstiegs. Analysen im Feld der Bildung und Wissenschaft zwischen Individuum und Struktur. In: Aulenbacher, Brigitte/Dammayr, Maria/Dörre, Klaus/Menz, Wolfgang/Riegraf, Birgit/Wolf, Harald (Hrsg.): Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus. Weinheim: Beltz Juventa, S. 64–79.
- Wacquant, Loïc (2003): Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto. Aus dem Französischen von Jörg Ohnacker. Konstanz: UVK.
- Weber, Max (2002): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Besorgt v. Johannes Winckelmann 5., revidierte Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Widhalm, Corinna (2021): „Und warum schreibst du das dann nicht?“ Klasse, Sprache und ich. In: Altieri, Riccardo/Hüttner, Bernd (Hrsg.): Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Zweite, überarbeitete Auflage. (Reihe Hochschule, Bd. 13). Marburg: BdWi Verlag, S. 21–29.

Kapitel II – Empirische Einsichten

Der bemerkenswerte Bildungsaufstieg von Studierenden mit Migrationshintergrund: ein Streben nach Statusmaximierung

Irena Pietrzyk und Sebastian Neumeyer

1 Einleitung

In der letzten Dekade erfuhr die Auseinandersetzung mit dem Bildungsaufstieg starken (populär-)wissenschaftlichen Aufwind. Konkret zeigte sich ein regelrechter Boom des biografisch-literarischen Schreibens über seine Herausforderungen. So waren die Feuilletons im Jahr 2016 mit Besprechungen zu *Rückkehr nach Reims* von Didier Eribon gefüllt – einem Werk, das vom schmerzhaften und schambesetzten Aufstieg des Protagonisten im elitär strukturierten französischen Bildungssystem handelt. Ein paar Jahre später erhielt Annie Ernaux den Literaturnobelpreis. Eribon benannte ihr Schreiben über die Scham, aus einer Arbeiter*innen-Familie zu stammen, als eine Inspiration für seine Arbeiten. Mit Christian Barons *Ein Mann seiner Klasse* und Marlen Hobracks *Klassenbeste* wurde dieser Trend eines Sprechens über die Wahrnehmung, als Kind von Arbeiter*innen in hohen sozialen Schichten im Allgemeinen und an Universitäten im Speziellen nicht am ‚richtigen‘ Ort zu sein, auch unter deutschen Schriftsteller*innen fortgeführt. Aus Perspektive bildungssoziologischer Forschung ist hierbei jedoch augenfällig, dass die Protagonist*innen dieses Diskurses überwiegend *keinen* Migrationshintergrund (MH)¹ haben. Im Resultat erscheinen Bildungsaufstiege als ein Phänomen, das hauptsächlich die Mehrheitsgesellschaft betrifft. Dies ist deswegen bemerkenswert, weil die Hochschulen voller Bildungsaufsteiger*innen mit MH sind. Diese Studierenden und Hochschulabsolvent*innen mit MH könnten ihre je eigenen Geschichten erzählen. Ihre literarischen Narrationen würden den Erzählungen der Protagonist*innen aus der Mehrheitsgesellschaft

1 Den Begriff ‚Migrationshintergrund‘ verwenden wir analytisch und meinen damit, dass die Person selbst oder deren Eltern im Ausland geboren wurde(n). Diese Bezeichnung entstand ursprünglich als eine wertneutrale Alternative zu dem in den 1990er Jahren in deutlich abwertender Absicht verwendeten Begriff ‚Ausländer‘, der unabhängig von der Staatsangehörigkeit zur Markierung von Differenz genutzt wurde. Weil die Bezeichnung ‚Migrationshintergrund‘ im Laufe ihrer über zwei Jahrzehnte umfassenden Begriffsgeschichte jedoch zunehmend auch in pejorativer Absicht verwendet worden ist, wird sie mittlerweile von vielen Personen, die damit bezeichnet werden, abgelehnt. Da allerdings keine allgemein akzeptierte Alternative existiert, nutzen wir diesen Begriff, um strukturelle Unterschiede zwischen Gruppen zu beschreiben und zu analysieren.

vermutlich teils ähneln; möglicherweise würden sie sich jedoch in gewichtigen Aspekten unterscheiden.

Auch vor dem Hintergrund dieser Leerstelle rekonstruiert dieser Beitrag, was aus Perspektive der quantitativen Bildungssoziologie über den Bildungsaufstieg von Studierenden mit MH bekannt ist. Er nimmt entsprechend nicht die Perspektive des subjektiven Erlebens ein, sondern referiert Zahlen und Quoten, um zwei wesentliche Punkte zu konturieren. Erstens werden wir darstellen, dass der Bildungsaufstieg von Studierenden mit MH bemerkenswert ist. Zweitens werden wir argumentieren, dass für diesen Bildungsaufstieg die Motivation der intergenerationalen Statusmaximierung ausschlaggebend zu sein scheint – also die Motivation, vor dem Hintergrund des bereits Erreichten den sozioökonomischen Status im intergenerationalen Vergleich weiter maximieren zu wollen.

Um dies herauszuarbeiten, werden wir im zweiten Kapitel eine theoretische Rahmung zu Bildungsentscheidungen und sozialem Aufstieg präsentieren. Im dritten Kapitel werden wir darstellen, welche Bildungsherkunft Bachelor-Absolvent*innen (bzw. Studierende) mit MH im Vergleich zu Absolvent*innen (bzw. Studierenden) ohne MH haben – um das Phänomen des bemerkenswerten Bildungsaufstiegs quantitativ zu fassen. Im vierten Kapitel werden wir Studien zu migrationspezifischen Unterschieden in der Entscheidung für ein Masterstudium darstellen. Hier werden wir herausarbeiten, dass die Bildungsmotivation von Studierenden mit MH die Statusmaximierung zu sein scheint. Wir schließen mit einer Diskussion von Forschungsdesideraten im Zusammenhang mit dem Bildungsaufstieg von Studierenden mit MH und präsentieren abschließend gebündelt Überlegungen dazu, aus welchen Gründen literarische Narrationen über den Bildungsaufstieg aus migrantischer Perspektive unterrepräsentiert sind.

2 Bildungsentscheidungen und sozialer Aufstieg

Sozialer Aufstieg wird üblicherweise als eine Aufwärtsbewegung auf der beruflichen Stufenleiter verstanden. Prinzipiell ist die deutsche Gesellschaft deutlich sozial stratifiziert. Es gibt ein gesellschaftliches „Oben“ und ein gesellschaftliches „Unten“. Wer in dieser Hierarchie wo steht, hängt maßgeblich von dem Beruf, dem man nachgeht, ab. Dabei hat die berufliche Stellung Auswirkungen auf zahlreiche bedeutsame Aspekte der Lebensqualität. Wer hohe berufliche Positionen einnimmt, kann nicht nur auf ein hohes Einkommen, sondern auch auf ein langes und gesundes Leben, auf vielfältige Möglichkeiten der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe und auf ein zufriedeneres Leben hoffen (z. B. Drobníč/Beham/Präg 2010; Gallego 2007; von dem Knesebeck et al. 2003). Hingegen gehen mit niedrigen beruflichen Positionen nicht nur ein niedriges Einkommen, sondern oftmals auch gesundheitliche Probleme und weniger Optionen auf gesellschaftliche Teilhabe einher (ebenda). Weil die berufliche Stellung also das

Leben von Menschen auf vielfältigen Ebenen beeinflusst, ist die Frage danach, ob und unter welchen Bedingungen es zu Bewegungen entlang der beruflichen Hierarchie kommt, normativ gehaltvoll und gesellschaftspolitisch relevant. Insbesondere die Frage, ob es den (erwachsenen) Kindern gelingt, eine höhere Stufe in der Hierarchie zu erklimmen als ihren Eltern, ob es also zu einem intergenerationalen sozialen Aufstieg kommt, ist von gesellschaftspolitischer Bedeutung. Denn die transgenerationale Mobilität berührt das Problem der sozialen Vererbung sozioökonomischer Positionen und daher auch das Ideal der Chancengerechtigkeit. Weil in Deutschland der Beruf maßgeblich durch die formalisierte Bildung bestimmt wird (z. B. Müller/Steinmann/Ell 1998), hat der soziale Aufstieg zumeist den Bildungsaufstieg zur Voraussetzung. Junge Menschen müssen also in der Regel ihre Eltern zuerst in Bezug auf die erworbenen Bildungszertifikate übertreffen, um sodann sozial aufsteigen zu können.

Die Möglichkeit zu solchen Bildungsaufstiegen wird durch Bildungsungleichheiten in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft gebremst – also durch Ungleichheiten, die auf der sozioökonomischen Positionierung bzw. der Bildung der Eltern basieren. Forscher*innen haben vielfach gezeigt, dass in Deutschland Disparitäten in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft existieren. Konkret lässt sich beobachten, dass der Beruf bzw. die Bildung der Eltern einen starken Einfluss darauf haben, welche Bildungswege die (erwachsenen) Kinder einschlagen. So zeigen sich Ungleichheiten in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft bei der Wahl der weiterführenden Schule (z. B. Ditton/Krüsken 2006), bei der Studienaufnahme nach Erwerb des (Fach-)Abiturs (z. B. Hillmert/Jacob 2010; Reimer/Pollak 2010), bei der Masteraufnahme nach dem Bachelor-Abschluss (Neugebauer/Neumeyer/Alesi 2016) und bei der Promotionsaufnahme (Jaksztat 2014). Viele Schüler*innen und junge Erwachsene folgen also den Bildungswegen ihrer Eltern und erfahren keinen Bildungsaufstieg. Das Ideal der Chancengerechtigkeit ist also für diese jungen Erwachsenen aus niedrigen sozialen Schichten nicht eingelöst.

In der Bildungssoziologie existieren zwei Paradigmen zur Erklärung dieser Ungleichheiten nach sozialer Herkunft. Erstens wird in konfliktsoziologischen Ansätzen (Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1987/2023) argumentiert, dass sich Ungleichheiten über die Ausstattung mit Kapital und den Habitus reproduzieren. Diskrepanzen zwischen dem Habitus von Personen niedriger sozialer Herkunft und dem institutionellen Habitus in hohen Bildungsinstitutionen führten dazu, dass sich Personen niedriger sozialer Herkunft aufgrund von Fremdheitsgefühlen gegen hohe Bildungsalternativen entscheiden. Wählten sie hingegen ambitionierte Wege wie ein Studium, könne ein Gefühl der Scham für mit ihrer sozialen Herkunft verbundene Differenzen etwa im Auftreten, im sprachlichen Ausdruck oder der Art, sich zu kleiden, entstehen, wovon die einleitend genannten biografischen Reflexionen zeugen. Möglicherweise würden andere Personen aufgrund ihres Habitus erkennen, dass sie ‚eigentlich‘ einer niedrigeren sozialen

Schicht als an der Universität 'üblich' angehört, und würden mit (unterschweligen) Ausschlussbewegungen reagieren. Nachteile in der Ausstattung mit kulturellem Kapital, also in den Kenntnissen und in der Ausdrucksfähigkeit über 'gehobene' Themen, könnten den Bildungsweg von Schüler*innen und jungen Erwachsenen niedriger sozialer Herkunft zusätzlich erschweren. Angehörige hoher sozialer Schichten fühlten sich demgegenüber an Universitäten eher 'am richtigen Platz' oder 'wie ein Fisch im Wasser', weil der gelebte institutionelle Habitus in den Hochschulen den im familiären Umfeld angeeigneten weitgehend reflektiert. Forschungsarbeiten bestätigen die Bedeutung konfliktsoziologischer Erklärungen (z. B. Aschaffenburg/Maas 1997; Sullivan 2002).

Zweitens wird im Zusammenhang mit Rational-Choice-Theorien (Boudon 1974; Erikson/Jonsson 1996; Breen/Goldthorpe 1997) argumentiert, dass Angehörige niedriger sozialer Herkunft aufgrund von sozioökonomisch bedingten Nachteilen niedrigere akademische Leistungen erbringen würden als Personen aus hohen sozialen Schichten (primäre Effekte der sozialen Herkunft). Weiterhin würden Personen niedriger sozialer Herkunft Bildungsalternativen anders einschätzen als Personen hoher sozialer Herkunft. Konkret wird angenommen, dass sie die Kosten für höherwertige Bildungswege höher, die Renditen dieser Bildungswege niedriger sowie ihre subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, einen solchen Weg erfolgreich beenden zu können, niedriger einschätzen als Personen hoher sozialer Herkunft (sekundäre Effekte der sozialen Herkunft). Ein wichtiges Fragment innerhalb dieser Theoriefamilie ist das Staturerhaltungsmotiv (Breen/Goldthorpe 1997; Erikson/Jonsson 1996). Hier wird angenommen, dass Personen danach streben würden, den Status ihrer Eltern zu erhalten – und nicht so sehr danach, einen höheren Status als ihre Eltern zu erreichen. Nun können Personen aus niedrigen sozialen Schichten den elterlichen Status bereits mit dem Erwerb vergleichsweise niedriger Bildungszertifikate reproduzieren, wohingegen Personen aus hohen sozialen Schichten ambitionierte Bildungswege beschreiten müssen, um den elterlichen Status zu erhalten. So sei auch das Staturerhaltungsmotiv für die Aufrechterhaltung von Disparitäten nach sozialer Herkunft verantwortlich. Beide Mechanismen, also sowohl die primären als auch die sekundären sozialen Herkunftseffekte, mindern für Angehörige aus niedrigen sozialen Schichten die Chance höherwertige Bildungspfade aufzunehmen. Viele Studien bestätigen den Einfluss der skizzierten Mechanismen für Bildungsentscheidungen (z. B. Barone/Triventi/Assirelli 2018; Schindler/Lörz 2012; Zimmermann 2020).

Allerdings wird nicht für alle Gruppen die Chance auf einen Bildungsaufstieg in gleicher Weise durch die skizzierten Bildungsdisparitäten gedrosselt. Vielmehr zeigen Studien übereinstimmend, dass Schüler*innen und junge Erwachsene mit MH ausgeprägte Bildungsambitionen haben und entsprechend ehrgeizige Bildungsentscheidungen treffen. Insbesondere bei gleicher sozialer Herkunft und gleichen akademischen Leistungen entscheiden sich Personen mit MH häufiger für höherwertige Bildungswege. Dies wurde für die Wahl der

weiterführenden Schule (z. B. Dollmann 2010; Kristen/Dollmann 2010) und für die Studienaufnahme umfanglich untersucht (Busse/Scharenberg 2022; Kristen/Reimer/Kogan 2008; Mentges 2019; Neumeyer/Will 2024). Auch für Bildungsentscheidungen innerhalb des Studiums existieren Forschungsarbeiten, die in diese Richtung weisen (Jungbauer-Gans/Lang 2019; Neumeyer/Pietrzyk 2023; jedoch siehe für die Promotionsaufnahme: Neumeyer/Pietrzyk 2019). Diese ambitionierten Bildungsentscheidungen implizieren ein interessantes Muster von Bildungsaufstiegen. Blickt man auf die Gruppe von Schüler*innen und jungen Erwachsenen niedriger sozialer Herkunft, für die ambitionierte Bildungswege die Option auf einen sozialen Aufstieg bergen, ist die Chance auf einen Bildungsaufstieg nicht für alle Personen gleich niedrig. Vielmehr ist die Chance auf einen Bildungsaufstieg (bei gleichen Leistungen) für Schüler*innen und junge Erwachsene niedriger Bildungsherkunft mit MH vergleichsweise hoch, weil sie ambitionierte Bildungsentscheidungen treffen und sich dadurch auf den Weg machen, die berufliche Stufenleiter auf höheren Streben zu erklimmen als es ihren Eltern möglich war.²

Dieses starke Bildungsstreben von Personen mit MH wird vor allem durch ihre starke Motivation zum intergenerationalen Statusgewinn erklärt (Kao/Tien-da 1995).³ Während, wie oben beschrieben, in der Forschung davon ausgegangen wird, dass Personen im Allgemeinen ‚lediglich‘ darum bemüht seien, den elterlichen sozioökonomischen Status zu reproduzieren, trifft diese Annahme auf sehr viele Personen mit MH nicht zu. Vielmehr streben diese Personen danach, einen höheren Status zu erreichen als ihre Eltern. Dieses Phänomen wird dadurch erklärt, dass eine freiwillige Migrationsentscheidung voraussetzungsreich ist. Denn mit der individuellen Migration können zahlreiche belastende und negative Aspekte verknüpft sein, wie etwa der Verlust des gewohnten Umfelds, soziale Isolation, Schwierigkeiten, die Verkehrssprache zu erlernen, oder erlebte Ausschlüsse und Abwertungen. Weil die Entscheidung also voraussetzungsreich ist, sind nur bestimmte Personen bereit, diese antizipierten Belastungen auf sich zu nehmen – nämlich solche, die einen starken sozialen Aufstiegswillen haben, die also den starken Wunsch verspüren und darauf hoffen, nach der Migration besser gestellt zu sein. Aufgrund von Hürden, wie etwa ungünstiger rechtlicher

2 Diese Ausführungen beziehen sich nur auf den Vergleich von Personen niedriger sozialer Herkunft mit und ohne MH bei gleicher Leistung. Weil Personen mit MH in niedrigen sozialen Schichten überrepräsentiert sind (Geißler 2014), können sie häufiger von Bildungsungleichheit aufgrund der sozialen Herkunft betroffen sein als Personen ohne MH. Auch zeigen Personen mit MH bei gleicher sozialer Herkunft Leistungs Nachteile im Verhältnis zu Personen ohne MH, die sich an Bildungsübergängen nachteilig auswirken (Heath/Brinbaum 2007).

3 Dies ist die prominenteste Erklärung für die hohen Bildungsaspirationen von Personen mit MH in der quantitativen Bildungssoziologie. Darüber hinaus wurden weitere Vorschläge unterbreitet, die hier nicht ausführlich diskutiert werden können (für einen Überblick: Becker/Gresch 2016).

Regelungen, Schwierigkeiten, die Verkehrssprache zu erlernen, Diskriminierungen auf dem Arbeitsmarkt, erfüllte und erfüllt sich für die erste Generation von Migrant*innen dieser soziale Aufstiegswunsch jedoch vielfach nicht oder nicht im erhofften Maße. Die Hoffnungen und Aspirationen nach sozialem Aufstieg werden dann an die nachkommenden Generationen weitergegeben (z. B. Phalet/Schönpflug 2001; Shah et al. 2010).

Es existieren viele Studien, die nahelegen, dass das Statusgewinnmotiv tatsächlich den ehrgeizigen Bildungsentscheidungen von Schüler*innen und jungen Erwachsenen mit MH zugrunde liegt (z. B. Salikutluk 2016; Dollmann 2017; Tjaden/Hunkler 2017). Bei diesen Studien wird das Statusgewinnmotiv mittels standardisierter Instrumente explizit gemessen und es wird analysiert, ob seine Ausprägung mit dem migrationsspezifischen Muster von Bildungsentscheidungen assoziiert ist. Zudem existieren Studien, die zeigen, dass die ambitionierten Bildungsentscheidungen von Schüler*innen und jungen Erwachsenen mit MH im Einklang mit den elterlichen Erwartungen stehen (z. B. Busse/Scharenberg 2022; Goyette/Xie 1999; Schmaus et al. 2024).⁴

3 Welche Bildungsherkunft haben Bachelor-Absolvent*innen (und Studierende)?

Um zu erfassen, in welchem Maße junge Erwachsene an deutschen Hochschulen Bildungsaufstiege realisieren, blicken wir auf die Bildungsherkunft von Bachelor-Absolvent*innen in Deutschland. Bei diesen Personen handelt es sich um eine interessante Gruppe, weil sie mit dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums bei niedriger Bildungsherkunft – also sofern ihre Eltern höchstens eine berufliche Ausbildung absolviert haben – bereits einen Bildungsaufstieg realisiert haben. Wir betrachten dabei insbesondere Unterschiede zwischen jungen Erwachsenen mit und ohne MH, um einen Eindruck davon zu erhalten, wie ausgeprägt der Bildungsaufstieg von Personen mit MH ist.

Etwas knapper gehen wir zudem auf die Gruppe der Bachelor-Studierenden in Deutschland ein und betrachten, welche Bildungsabschlüsse und beruflichen Stellungen die Eltern dieser Studierenden haben. Auch diese Gruppe ist interessant, weil Studierende niedriger sozialer Herkunft aller Wahrscheinlichkeit nach einen Bildungsaufstieg, nämlich den Studienabschluss, anstreben.⁵

4 Auch im Feld qualitativer Forschung wird verhandelt, dass Eltern mit Migrationshintergrund von ihren Kindern im hohen Maße erwarten, bildungsbezogen und beruflich erfolgreich zu sein (z. B. El-Mafaalani 2017).

5 Quantitative Daten zur Bildungsherkunft von Studierenden und Absolvent*innen werden in verschiedenen Datensätzen zur Verfügung gestellt. Zur Analyse von Bachelor-Absolvent*innen betrachten wir vorliegend Angaben aus dem „Kooperationsprojekt Absolventenstudien“ (KOAB). Dieses Projekt ist vom *International Center for Higher Education Research* (Universität Kassel) in

Tab.1: Bildungshintergrund von Bachelor-Absolvent*innen an deutschen Hochschulen aus den Abschlussjahrgängen 2011–2014

Bildungs- hintergrund (Spaltenprozente)	Alle		Differenziert nach MH				
	Kein	Türkei	Anderes 'Anwerbeland'	Frühere Sowjet- union	Polen	Sonstiges Land	
Kein beruflicher Abschluss	1654 2,3%	247 0,4%	637 46,9%	298 20,7%	116 3,6%	30 1,4%	326 8,9%
Berufliche Ausbildung	34098 48,2%	28669 48,7%	535 39,4%	772 53,8%	1407 43,3%	1396 63,7%	1318 36,0%
Studium (ohne Promotion)	30503 43,1%	26015 44,2%	167 12,3%	310 21,6%	1632 50,2%	712 32,5%	1667 45,5%
Promotion	4490 6,3%	3920 6,7%	18 1,3%	57 3,9%	93 2,9%	51 2,3%	351 9,6%
Total	70744 100,0%	58851 100,0%	1358 100,0%	1436 100,0%	3248 100,0%	2190 100,0%	3662 100,0%
Relative Häufigkeit MH (Zeilenprozente)	100,0%	83,2%	1,9%	2,0%	4,6%	3,1%	5,2%

Angaben entnommen aus: Neumeyer und Pietrzyk (2023, S. 7). Datengrundlage: Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB); ein MH liegt vor, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Bei der Differenzierung nach Herkunftsländern berücksichtigen wir die größten Gruppen in Deutschland. Neben der Türkei und Polen verwenden wir auch die länderübergreifenden Kategorien ‚Land der ehemaligen Sowjetunion‘ und ‚anderes ‚Anwerbeland‘ (dies beinhaltet Länder, mit denen Abkommen zur Rekrutierung von Arbeitskräften existierten, also Griechenland, Italien, Portugal, Spanien und Länder des ehemaligen Jugoslawiens). Zudem existiert eine Residualkategorie (‚sonstiges Land‘), in der alle übrigen Länder zusammengefasst sind. Sogenannte internationale Absolvent*innen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben, sind nicht berücksichtigt. Eine Differenzierung nach Generationenstatus ist für die KOAB-Daten leider überwiegend nicht möglich.

Kooperation mit den an der Befragung beteiligten Hochschulen durchgeführt worden. Dabei handelte es sich um eine Vollbefragung von Hochschulabsolvent*innen an rund 70 Institutionen in Deutschland. Wir gehen nachfolgend auf deskriptive Angaben ein, die wir bereits publiziert haben (Neumeyer/Pietrzyk 2023). Allerdings sind diese noch nicht in Bezug auf die Frage des Bildungsaufstiegs (von Personen mit MH) diskutiert worden. Zur Darstellung der sozialen Herkunft von Bachelor-Studierenden nutzen wir Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS, Blossfeld/Roßbach 2019; NEPS-Netzwerk 2023). Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk von Forschungsinstituten und Hochschulen durchgeführt.

Weil wir daran interessiert sind, ob und in welchem Maße junge Erwachsene, die in Deutschland das (Fach-)Abitur erworben haben, Bildungsaufstiege erfahren, lassen wir Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben (‚internationalen Studierende‘) bei unseren Betrachtungen unberücksichtigt. Diese Gruppe ist aller Wahrscheinlichkeit nach bezüglich der Bildungsherkunft (deutlich) privilegierter als in Deutschland aufgewachsene und hier zur Schule gegangene Studierende und Absolvent*innen mit MH und sollte daher gesondert gewürdigt werden.

Wir beginnen mit einer Betrachtung der Bachelor-Absolvent*innen. Hier blicken wir zuerst auf die Verteilung der Bildungsherkunft für alle Bachelor-Absolvent*innen ohne Differenzierung nach MH (Spalte „Alle“ von Tabelle 1).

Wir sehen hier, dass rund die Hälfte aller Bachelor-Absolvent*innen an deutschen Hochschulen eine niedrige Bildungsherkunft hat – das heißt, dass die Eltern dieser Absolvent*innen entweder keinen beruflichen Abschluss oder höchstens eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben ($48,2\% + 2,3\% = 50,5\%$). Unter den Bachelor-Absolvent*innen in Deutschland haben also rund 50% einen Bildungsaufstieg realisiert.

Dieser hohe Anteil mag aufgrund der oben skizzierten Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft auf den ersten Blick überraschen. Dass der Anteil trotz Bildungsungleichheiten relativ hoch ausfällt, geht darauf zurück, dass in der Elterngeneration viel häufiger berufliche Ausbildungsabschlüsse erworben wurden als Studienabschlüsse. Wären Personen niedriger Bildungsherkunft unter den Bachelor-Absolvent*innen nicht aufgrund von Bildungsungleichheiten unterrepräsentiert, wäre ihr Anteil unter Bachelor-Absolvent*innen deutlich höher als die hier beobachteten 50%; vielmehr würde er bei gleicher Repräsentanz rund 75% betragen.⁶

Dies führt dazu, dass die folgenden, scheinbar widersprüchlichen Aussagen in gleicher Weise zutreffen: Einerseits ist der Bildungsaufstieg in Deutschland ein *seltene Phänomen*, weil Personen niedriger Bildungsherkunft aufgrund von Bildungsdisparitäten unter Bachelor-Absolvent*innen unterrepräsentiert sind. Aufsteiger*innen mit Bachelor-Abschluss sind also in gewisser Hinsicht *etwas Besonderes*, weil sie im Vergleich zu sehr vielen Gleichaltrigen niedriger Bildungsherkunft einen ambitionierten Bildungsweg beschritten haben. Andererseits ist der Bildungsaufstieg in Deutschland ein *häufiges Phänomen*, weil unter den Bachelor-Absolvent*innen immerhin 50% einen Bildungsaufstieg erfahren haben. Aufsteiger*innen befinden sich also unter Bachelor-Absolvent*innen *in Gesellschaft von Gleichartigen*, weil sehr viele ihrer Bachelor-Kommiliton*innen einen ähnlichen elterlichen Hintergrund haben wie sie selbst. In gesellschaftlichen Debatten über das Bildungssystem wird vor allem der erste Aspekt (*seltene Phänomen*) betont, weil der Abbau von Bildungsungleichheiten gesellschaftspolitisch geboten ist. Der zweite Aspekt (*häufiges Phänomen*) könnte jedoch ebenfalls herausgestellt werden. So könnten beispielsweise jene Studierende niedriger Bildungsherkunft, die sich fremd an Hochschulen fühlen, leichter erkennen, dass sie mit den von ihnen erlebten Herausforderungen bei weitem nicht alleine stehen.

6 Zum Vergleich ziehen wir national repräsentative Daten einer ähnlichen Geburtskohorte (PISA 2003: 15- bis 16-Jährige, meist im Jahr 1987 geboren) heran. Der Anteil von Schüler*innen mit Eltern, die ein Hochschulstudium absolviert haben (ISCED 5A oder 6), liegt in dieser Population bei 23,4%, der Anteil von Personen niedriger Bildungsherkunft entsprechend bei 76,6% (N=4.457, gewichtete Daten).

Nun blicken wir auf Personen mit Hintergrund aus der Türkei (Spalte ‚*Türkei*‘). Diese machen 1,9% der Bachelor-Absolvent*innen aus. Ihr Anteil an den Absolvent*innen ist damit deutlich niedriger als der Anteil von Personen mit Hintergrund aus der Türkei an der Gesamtbevölkerung (3,4%).⁷ Diese Unterrepräsentanz ist insbesondere auf Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft zurückzuführen, die dem Bachelor-Abschluss vorgelagert sind (siehe Kap. „*Bildungsentscheidungen und sozialer Aufstieg*“).

Denn Personen mit Hintergrund aus der Türkei haben, verbunden mit der Geschichte der Anwerbeabkommen zwischen Deutschland und der Türkei, oftmals einen niedrigeren Bildungshintergrund als Personen ohne MH, was ihren Weg in die deutschen Hochschulen bremst. Diese niedrigere Bildungsherkunft sehen wir auch in den vorliegenden Daten. Konkret haben sehr viele, nahezu 90% der Bachelor-Absolvent*innen mit Hintergrund aus der Türkei eine niedrige Bildungsherkunft ($46,9\% + 39,4\% = 86,3\%$). Damit ist im Vergleich zu der allgemeinen Betrachtung unabhängig vom MH (Spalte ‚*alle*‘) eine deutliche Verschiebung in Richtung einer niedrigeren Bildungsherkunft zu verzeichnen. Entsprechend gilt die vorhin skizzierte (scheinbare) Widersprüchlichkeit für diese Gruppe noch deutlicher: Mit der gleichaltrigen Bevölkerung mit Hintergrund aus der Türkei verglichen, handelt es sich bei türkeistämmigen Bachelor-Absolvent*innen um eine *besondere* Gruppe, weil sie ambitioniertere Bildungsverläufe aufweisen als viele andere Personen mit Hintergrund aus der Türkei. Zugleich sind türkeistämmige Bildungsaufsteiger*innen in den Hochschulen ‚*in Gesellschaft von Gleichartigen*‘, weil nahezu alle ihre Kommiliton*innen mit türkischem Hintergrund ebenfalls Bildungsaufsteiger*innen sind.

Es ist jedoch eine weitere Beobachtung, die in unseren Augen besonders bemerkenswert ist. Denn unter Absolvent*innen mit Hintergrund aus der Türkei hat fast die Hälfte Eltern, die *keinen* beruflichen Bildungsabschluss erworben haben (rund 47%).⁸ Entsprechend haben diese Absolvent*innen hinsichtlich der formalen Bildung eine enorme Distanz zu ihren Eltern aufgebaut, sie haben ihre Eltern in Bezug auf die formalisierte Bildung geradezu überflügelt. Etwas Vergleichbares ist für ihre Kommiliton*innen ohne MH kaum zu beobachten. Denn hier finden sich fast keine Personen mit Eltern ohne beruflichen Abschluss (siehe Spalte ‚*kein*‘). Dieser Unterschied zwischen Personen mit Hintergrund aus der Türkei und ohne MH, mag sowohl auf die Verteilung von Bildungsabschlüssen

7 Den Vergleichswert entnehmen wir aus: destatis Genesis, Table 12211–0200.

8 Personen, die keinen *beruflichen* Abschluss haben, können durchaus einen *schulischen* Abschluss erworben haben, der üblicherweise dem Erwerb des beruflichen Abschlusses vorgelagert ist (z. B. kann das Studium auf das Abitur oder die berufliche Ausbildung auf die Mittlere Reife folgen). Gefragt wurde nach dem höchsten beruflichen Abschluss der Eltern und nicht nach dem höchsten *in Deutschland anerkannten* Abschluss. Eine fehlende Anerkennung ausländischer Abschlüsse sollte entsprechend nicht für das vorliegende Muster verantwortlich sein.

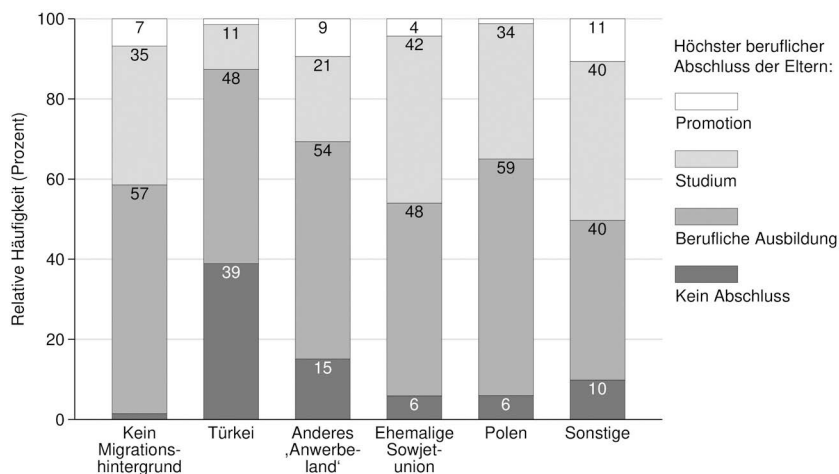
in der Elterngeneration als auch auf das ausgesprochen starke Aufstiegsstreben türkeistämmiger junger Erwachsener zurückgehen.

Bisherige quantitative Forschung hat die Bildungsverläufe von Schüler*innen und jungen Erwachsenen, deren Eltern *keinen* beruflichen Abschluss haben, nicht gezielt in den Blick genommen – dies liegt wohl unter anderem daran, dass unter Studierenden ohne MH die Zahlen so gering sind. Wir können daher nicht abschließend sagen, ob diese Absolvent*innen im Vergleich zu Personen, deren Eltern über einen beruflichen Ausbildungsabschluss verfügen, besondere Schwierigkeiten im Bildungsverlauf erleben. In unseren Augen ist es jedoch wahrscheinlich, dass sie während eines Studiums ganz besondere Hürden, die aus der Distanz zwischen der formalisierten Bildung der Eltern zum Hochschulsystem resultieren, überwinden müssen. Insbesondere die in konfliktsoziologischen Theorien skizzierten Schwierigkeiten, sich in einem auf höhere soziale Schichten zugeschnittenem Hochschulsystem zurechtzufinden (siehe oben), könnten unter Studierenden dieser Bildungsherkunft besonders prononciert sein. Entsprechend schätzen wir es als bemerkenswert ein, dass türkeistämmige Bachelor-Absolvent*innen diese Herausforderungen zu einem so hohen Anteil erfolgreich gemeistert haben und meistern.

Diese Besonderheit eines hohen Anteils von Eltern ohne beruflichen Abschluss trifft auch auf Absolvent*innen mit Hintergrund aus einem anderen ‚Anwerbestaat‘ und mit Hintergrund aus einem ‚sonstigen Land‘ zu – wenn auch in einem etwas geringeren Maße (rund 21% bzw. rund 9%). Auch für diese Gruppen lassen sich also bemerkenswerte Bildungsaufstiege verzeichnen, innerhalb derer eine ausgesprochene Distanz zwischen der formalisierten elterlichen Bildung und den eigenen Bildungsanstrengungen zurückgelegt worden ist. Zudem sind Absolvent*innen mit Hintergrund aus einem anderen ‚Anwerbestaat‘ ebenso wie ihre Kommiliton*innen mit Hintergrund aus der Türkei sehr oft Bildungsaufsteiger*innen, nämlich rund drei von vier Absolvent*innen (20,7% + 53,8% = 75%).

Für Absolvent*innen mit Hintergrund aus einem Land der ehemaligen Sowjetunion und mit Hintergrund aus Polen ähnelt die Verteilung der Bildungsherkunft im niedrigen Bereich derjenigen von Absolvent*innen ohne MH. Das heißt, dass diese Absolvent*innen Bildungsaufstiege zurückgelegt haben, die quantitativ betrachtet denjenigen von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft ähneln.

Grafik 1: Bildungshintergrund von Bachelor-Studierenden im ersten Studiensemester an deutschen Hochschulen (2010/11)

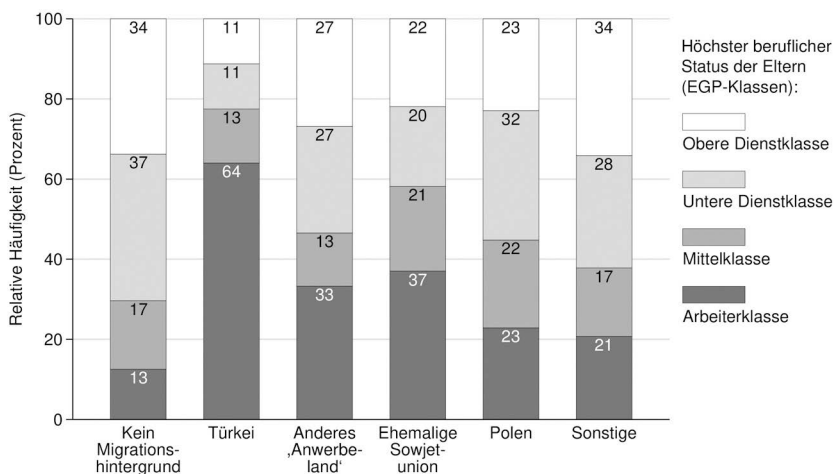


Datengrundlage: *Nationales Bildungspanel (NEPS)*; eigene Berechnungen (N=11.654). Operationalisierung des MH wie oben (siehe Beschreibung Tabelle 1). Differenzen von 100% sind rundungsbedingt.

Im nächsten Schritt blicken wir zur Vervollständigung des Bilds auf Bachelor-Studierende, weil sich bereits in der Studienentscheidung für Personen niedriger Bildungsherkunft der Wunsch nach einem Bildungsaufstieg manifestieren kann. Auch für diese Gruppe zeigt sich das soeben beschriebene Muster. In Bezug auf die Bildungsherkunft (vgl. Grafik 1) weisen Studierende mit Hintergrund aus der Türkei sehr oft eine niedrige Bildungsherkunft auf (39% + 48% = 87%) und haben oftmals Eltern ohne beruflichen Ausbildungsabschluss (39%). Gleiches, wenn auch in einem weniger ausgeprägten Maße, gilt für Personen mit Hintergrund aus einem anderen ‚Anwerbestaat‘ (niedrige Bildungsherkunft: 15% + 54% = 69%; kein beruflicher Ausbildungsabschluss bei den Eltern: 15%). Entsprechend handelt es sich bei Studierenden mit MH aus der Türkei und aus einem anderen ‚Anwerbestaat‘ sehr oft um Bildungsaufsteiger*innen mit bemerkenswerten Bildungsverläufen – da sie eine hohe Distanz zwischen der eigenen und der elterlichen formalisierten Bildung zurückgelegt haben bzw. mit einem Studienabschluss zurückzulegen versuchen. Vor dem Hintergrund der Resultate zu den Bachelor-Absolvent*innen war dies zu erwarten, weil der Bachelor-Abschluss eine Selektionsstufe innerhalb der Studierenden darstellt.⁹

9 Abweichungen zwischen Absolvent*innen mit MH und Studierenden mit MH, die eine tendenziell niedrigere Bildungsherkunft unter Absolvent*innen nahelegen, sind möglicherweise darauf zurückzuführen, dass es sich bei den Studierenden um eine jüngere Kohorte handelt, weswegen die Verteilung der Bildungsabschlüsse bei den Eltern anders ausfallen könnte.

Grafik 2: Elterliche berufliche Stellung von Bachelor-Studierenden im ersten Studiensemester an deutschen Hochschulen (2010/11)



Datengrundlage: wie Grafik 1.

In Bezug auf die berufliche Stellung der Eltern (vgl. Grafik 2) beobachten wir für Personen mit Hintergrund aus der Türkei und aus einem anderen ‚Anwerbestaat‘ ein ähnliches Muster sozialer Aufstiege bzw. -ambitionen. Diese Studierenden haben öfter Eltern aus der Arbeiterklasse als dies bei Studierenden ohne MH der Fall ist (64% bzw. 33% vs. 13%). Jedoch zeigen *alle* Gruppen von Studierenden mit MH Besonderheiten im Vergleich zu Studierenden ohne MH. Denn in allen migrantischen Herkunftsgruppen ist eine elterliche Positionierung in der Arbeiterklasse öfter zu verzeichnen als unter Studierenden ohne MH (ehemalige Sowjetunion: 37%; Polen: 23%; sonstige Länder: 21% vs. ohne MH: 13%). Entsprechend macht es den Anschein, als würden alle migrantischen Herkunftsgruppen stärker nach transgeneracionalem beruflichem Aufstieg streben als dies für Studierende ohne MH der Fall ist. Diese Diskrepanz zwischen den Ergebnissen nach Bildungsherkunft und nach beruflicher Stellung resultiert mit hoher Wahrscheinlichkeit aus der Dequalifizierung ausländischer Bildungszertifikate in der Elterngeneration.

4 Welche Bildungsentscheidungen treffen Bachelor-Absolvent*innen?

Nun betrachten wir, welche Bildungsentscheidungen junge Erwachsene nach einem Bachelor-Abschluss treffen. Konkret blicken wir darauf, ob sich die Häufigkeit der Aufnahme eines weiterführenden Masterstudiums (unter Kontrolle

relevanter Hintergrundbedingungen) zwischen Personen mit und ohne MH unterscheidet.

Aus theoretischen Gründen interessieren wir uns insbesondere dafür, ob innerhalb der niedrigen Bildungsherkunftsgruppe junge Erwachsene mit MH ambitioniertere Bildungsentscheidungen treffen als ihre Kommiliton*innen ohne MH (Neumeyer/Pietrzyk 2023). Im theoretischen Kapitel dieses Aufsatzes haben wir ausgeführt, dass eine Triebfeder der ambitionierten Bildungsentscheidungen von Personen mit MH es ist, ihre Eltern in Bezug auf den sozioökonomischen Status zu überflügeln. Bislang ist allerdings ungeklärt, wie weitreichend dieser Wunsch ist. Konkret ist nicht präzisiert, welche statusbezogene Distanz Personen mit MH zu ihren Eltern anstreben. Anders formuliert: Wie viele Stufen auf der beruflichen Hierarchieleiter möchten Personen mit Migrationshintergrund höher stehen als es ihren Eltern möglich war? Unseres Erachtens ermöglicht eine Betrachtung von Bachelor-Absolvent*innen niedriger Bildungsherkunft eine Präzisierung dieses Statusgewinnmotivs. Denn einen ‚einfachen‘ Statusgewinn dürften die meisten Bachelor-Absolvent*innen niedriger Bildungsherkunft bereits mit dem ersten Hochschulabschluss realisiert haben. Sollten Bachelor-Absolvent*innen mit MH nun auch nach einem ersten Hochschulabschluss stärker nach Bildung streben als ihre Peers ohne MH (unter Berücksichtigung relevanter Hintergrundmerkmale), würde ihre Motivation möglicherweise darin bestehen, ihren Status zu *maximieren* – also jeweils vor dem Hintergrund des bereits Erreichten eine weitere Bildungsstufe erfolgreich zu meistern, um, vermittelt über diesen Bildungsaufstieg, eine zusätzliche Stufe auf der beruflichen Stufenleiter zu erklimmen. Diese Idee eines Statusmaximierungsmotivs verstehen wir als Präzisierung der etablierten Idee des Statusgewinns.

Um diesen Fragen nachzugehen, betrachten wir Studien, in denen Unterschiede in der Masteraufnahme zwischen jungen Erwachsenen mit und ohne MH analysiert wurden. In den multivariaten Modellen stellt die Aufnahme eines Masterstudiums (ja/nein) das Outcome dar. Die für uns wichtige erklärende Variable ist der MH, wobei dieser in den Modellen darüber Auskunft gibt, wie groß der Unterschied zwischen Personen mit und ohne MH in den Aufnahmequoten eines Masterstudiums in Prozentpunktdifferenzen ist. Aus einer Reihe von Studien (Jungbauer-Gans/Lang 2019; Krempkow 2022; Lörz 2019, 2020; Neumeyer/Pietrzyk 2023; Sarceletti 2015) wählen wir für eine genauere Betrachtung zwei Studien aus.¹⁰

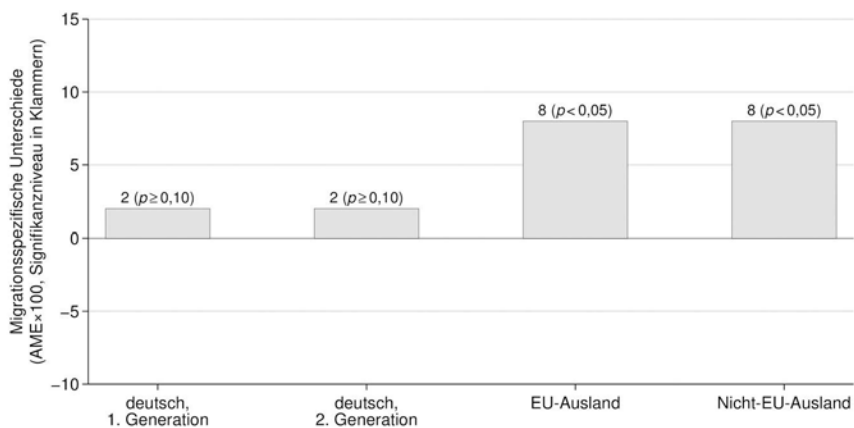
10 *Erstens* ist es wichtig, dass in den Modellen die Bildungsherkunft kontrolliert wird, um der sogenannten ‚ethnischen Unterschichtung‘ Rechnung zu tragen. Für unsere Zwecke ist es vorliegend noch besser, wenn ein sogenannter Interaktionseffekt zwischen Bildungsherkunft und MH geschätzt wird. Dies ermöglicht es, den migrationspezifischen Unterschied in den Studienaufnahmequoten separat für die niedrige Bildungsherkunftsgruppe anzugeben – und nicht ‚nur‘ als durchschnittlichen Wert über verschiedene Bildungsherkunftsgruppen hinweg. *Zweitens* sollte die akademische Leistung kontrolliert werden. Damit wird ein mittlerer Wert für

In einer Studie untersuchten Jungbauer-Gans und Lang (2019) die Aufnahme eines Masterstudiums unter Bachelor-Absolvent*innen. Basierend auf Daten der DZHW-Absolvent*innenbefragungen von 2009 und 2013 schätzten die Autor*innen migrationsspezifische Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit, nach dem Bachelor-Abschluss ein Masterstudium aufzunehmen. Dabei wurden verschiedene Gruppen von Absolvent*innen mit MH differenziert. Neben der Betrachtung internationaler Studierender, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben hatten und an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt werden, wurden Absolvent*innen mit MH nach ihrer Staatsbürgerschaft (Deutsch, EH-Ausland, Nicht-EU-Ausland) und der Migrationsgeneration (erste und zweite Generation) unterschieden. Die Autor*innen schätzten migrationsspezifische Unterschiede unter Kontrolle der Leistungen sowie der sozialen Herkunft im Vergleich zu Absolvent*innen ohne MH anhand von Mehrebenenregressionen.

Die zentralen Ergebnisse sind in Grafik 3 dargestellt. Hier sind Differenzen zwischen Absolvent*innen mit und ohne MH in der Aufnahme eines Masterstudiums in Prozentpunkten illustriert. Absolvent*innen mit MH und deutscher Staatsbürgerschaft (Kategorien: „deutsch, 1. Generation“ und „deutsch, 2. Generation“) weisen demnach keine statistisch signifikant erhöhte Wahrscheinlichkeit auf, ein weiteres Studium nach erfolgreichem Bachelor-Abschluss aufzunehmen, obschon sich deskriptiv betrachtet die Masteraufnahmequoten um 2 Prozentpunkte unterscheiden. Für Absolvent*innen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft (Kategorien „EU-Ausland“ und „Nicht-EU-Ausland“) ist die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in ein weiterführendes Studium gegenüber Absolvent*innen ohne MH hingegen erhöht – sie nehmen um 8 Prozentpunkte häufiger ein Masterstudium auf als ihre Kommiliton*innen ohne MH. Dieser Befund deutet auf ein erhöhtes Bildungsstreben von Absolvent*innen mit MH mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Verhältnis zu ihren Kommiliton*innen ohne MH hin (ausführlich Jungbauer-Gans/Lang 2019). Die Ursachen für diese Variationen zwischen Personen mit MH *mit* und *ohne* deutsche Staatsbürgerschaft im Verhältnis zu Personen ohne MH sind nicht abschließend geklärt.

migrationsspezifische Differenzen über alle Leistungsniveaus hinweg angegeben, um bestehende Leistungsnachteile (Heath/Brinbaum 2007) von Personen mit MH zu berücksichtigen. *Drittens* sollten Aussagen über Personen möglich sein, die ausschließlich in Deutschland das (Fach-)Abitur erworben haben, um eine Konfundierung mit ‚internationalen Studierenden‘ zu vermeiden. Für die Schätzung migrationsspezifischer Unterschiede ist es *viertens* bedeutsam, dass diese nicht durch die gleichzeitige Berücksichtigung von z.B. Aspirationen oder handlungstheoretischen Abwägungen ‚wegkontrolliert‘ werden.

Grafik 3: Migrationspezifische Unterschiede in der Häufigkeit der Aufnahme eines weiterführenden Studiums für Bachelor-Absolvent*innen, differenziert nach Staatsbürgerschaft und Migrationsgeneration.



Angaben entnommen aus: Jungbauer-Gans und Lang (2019, S. 177). Datengrundlage: *DZHW-Absolventenbefragungen*; Berechnungen anhand der Abschlussjahrgänge 2009 und 2013; Kontrollvariablen: Examensnote, Note der Hochschulzugangsberechtigung, Fachstudiendauer, Hochschultyp, Studienfach, Ausbildungsphase, Bildungsherkunft, Geschlecht, Alter und Abschlussjahrgang. AME: average marginal effect.

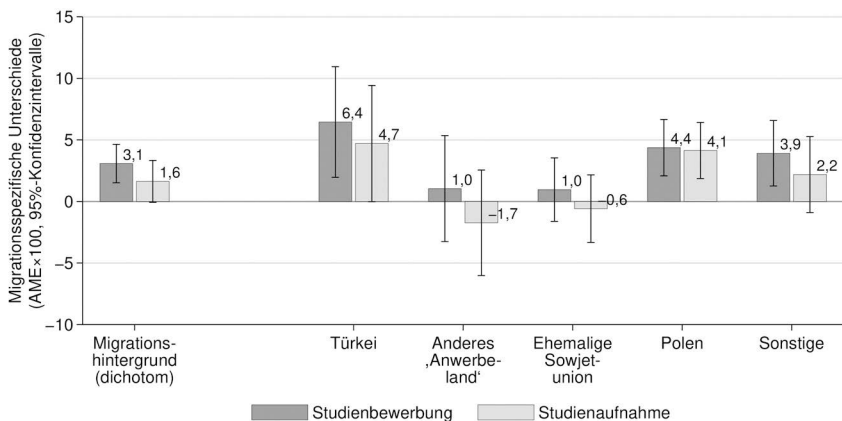
In einer weiteren Studie untersuchten auch wir Unterschiede in Bildungsentscheidungen zwischen Personen mit und ohne MH nach ihrem Bachelor-Abschluss (Neumeyer/Pietrzyk 2023). Die Datengrundlage bildete das oben bereits erwähnte KOAB-Projekt in den Abschlussjahrgängen 2011 bis 2014. Dabei interessierte uns besonders, ob auch für Bachelor-Absolvent*innen niedriger Bildungsherkunft ambitionierte Bildungsentscheidungen zu beobachten sind, um Hinweise auf das Motiv der Statusmaximierung zu erhalten (siehe oben). Entsprechend berichten wir nachfolgend nur Ergebnisse zu dieser Herkunftsgruppe. Zudem differenzierten wir nach den Herkunftsländern sowie zwischen einer Studienbewerbung um einen Platz für ein weiterführendes Studium und der tatsächlichen Aufnahme eines weiterführenden Studiums. Wir berechneten logistische Regressionen, in denen der Effekt des Migrationshintergrunds für Personen niedriger sozialer Herkunft anhand eines Interaktionsterms geschätzt wurde (unter Kontrolle relevanter Hintergrundmerkmale).

Die wichtigsten Ergebnisse stellen wir nachfolgend grafisch dar (vgl. Grafik 4). Hier sind Differenzen zwischen Bachelor-Absolvent*innen mit und ohne MH niedriger Bildungsherkunft in der Studienbewerbsquote bzw. in der Studienaufnahmequote eines weiterführenden Studiums dargestellt.

Wir sehen, dass ausgeprägte Unterschiede in den Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit vom MH bestehen. Bezüglich der Studienbewerbung (vgl. Grafik 4, dunkelgraue Balken), beobachten wir bei einer dichotomen Operationalisierung

des MHs eine Differenz von 3,1 Prozentpunkten. Dies bedeutet, dass Bachelor-Absolvent*innen niedriger Bildungsherkunft mit MH sich zu 3,1 Prozentpunkten häufiger auf ein Masterstudium bewerben als ihre Kommiliton*innen gleicher Bildungsherkunft ohne MH. Der Unterschied ist insbesondere für Absolvent*innen mit Hintergrund aus der Türkei groß – denn hier liegt die Differenz bei 6,4 Prozentpunkten. Aber auch für Personen mit Hintergrund aus Polen und aus sonstigen Ländern zeigt sich eine deutliche Disparität, die 4,4 bzw. 3,9 Prozentpunkte beträgt. Hingegen ist für Personen mit Hintergrund aus einem anderen ‚Anwerbeland‘ bzw. aus einem Land der ehemaligen Sowjetunion kaum eine migrationspezifische Differenz zu beobachten. Die Ursachen dieser herkunftslandspezifischen Unterschiede sind nicht umfänglich bekannt.

Grafik 4: Migrationspezifische Unterschiede in der Häufigkeit einer Studienbewerbung bzw. einer Studienaufnahme eines weiterführenden Studiums für Bachelor-Absolvent*innen niedriger Bildungsherkunft



Angaben entnommen aus: Neumeyer und Pietrzyk (2023, S. 11). Datengrundlage: *Kooperationsprojekt Absolventenstudien*; Berechnungen anhand der Abschlussjahrgänge 2011–2014; Operationalisierung des MHs wie oben (siehe Beschreibung Tabelle 1). Es sind nur Personen berücksichtigt, deren Eltern einen nichtakademischen beruflichen Ausbildungsabschluss haben (niedrige Bildungsherkunft). Kontrollvariablen: Examensnote, Note der Hochschulzugangsberechtigung, Hochschultyp, Studienfach, Geschlecht und Abschlussjahrgang. AME: average marginal effect.

Für die Studienaufnahme sehen wir ein ähnliches, gleichwohl leicht abgeschwächtes Muster. Deskriptiv beobachten wir migrationspezifische Unterschiede, die in Richtung ambitionierter Bildungsentscheidungen von Absolvent*innen mit MH weisen – bei Verwendung der dichotomen Operationalisierung und für Personen mit Hintergrund aus der Türkei, aus Polen und aus sonstigen Ländern. Absolvent*innen mit Hintergrund aus einem anderen ‚Anwerbestaat‘ und aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion zeigen hingegen keine höheren Aufnahmequoten für ein weiterführendes Studium als ihre Kommiliton*innen ohne MH.

Zusätzliche Analysen zeigten, dass Absolvent*innen mit MH im Schnitt mehr Schwierigkeiten haben als Absolvent*innen ohne MH, ihre Studienbewerbung in eine tatsächliche Studienaufnahme zu übersetzen. Als hierfür verantwortlich erwiesen sich unter anderem die akademischen Leistungen, auch wenn diese die niedrigere Rate einer Übertragung von Bewerbungen in Studienaufnahmen nicht komplett erklären konnten (ausführlich Neumeyer/Pietrzyk 2023).

Insgesamt legen diese Studienergebnisse nahe, dass (einige Teilgruppen von) Bachelor-Absolvent*innen niedriger Bildungsherkunft mit MH auch nach dem ersten Hochschulabschluss im Verhältnis zu ihren Kommiliton*innen ohne MH stark nach Bildungsaufstieg streben. Nimmt man mit bisheriger Forschung übereinstimmend an, dass hierfür Statuserwägungen ausschlaggebend sind, legen es unsere Ergebnisse nahe, dass die Motivation dieser jungen Erwachsenen darin besteht, ihren sozioökonomischen Status zu *maximieren*.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Vorliegend haben wir rekonstruiert, was wir aus der quantitativen Bildungssoziologie über den Bildungsaufstieg von Personen mit MH in Deutschland lernen können. Zwar wird im Allgemeinen die Chance auf einen Bildungsaufstieg durch Disparitäten in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft – also der elterlichen sozioökonomischen Position bzw. Bildung – gebremst. Jedoch sind hier von Schüler*innen und junge Erwachsene mit MH weniger stark betroffen. Denn sie haben aufgrund ihrer hohen Bildungsambitionen, die oftmals auf ihre starke Motivation zum Statusgewinn zurückgehen, eine verhältnismäßig hohe Chance auf einen Bildungsaufstieg.

In Übereinstimmung mit diesen theoretischen Überlegungen haben wir erstens anhand von quantitativen Angaben herausgearbeitet, dass Studierende und Bachelor-Absolvent*innen mit MH bemerkenswerte Bildungsaufstiege zurücklegen. Wir haben dargelegt, dass Bachelor-Absolvent*innen mit Hintergrund aus der Türkei oder aus einem anderen ‚Anwerbestaat‘ ausgesprochen häufig eine niedrige Bildungsherkunft haben – ihre Eltern also keinen Studienabschluss haben (rund 86% bzw. 75% der Absolvent*innen mit den entsprechenden Hintergründen). Mehr noch: Wir zeigten, dass die Eltern von Absolvent*innen mit Hintergrund aus der Türkei (47%), mit Hintergrund aus einem anderen ‚Anwerbestaat‘ (21%) oder mit Hintergrund aus einem ‚sonstigen Land‘ (9%) oftmals gar keinen beruflichen Abschluss haben. Unter Bachelor-Absolvent*innen ohne MH finden sich hingegen kaum Personen mit Eltern ohne beruflichen Abschluss. Wir vermuten, dass Personen mit einem solchen Bildungshintergrund auf ihrem Weg zum Bachelor-Abschluss beträchtliche Hürden haben überwinden müssen – denn ihr formalisierter Bildungsweg übersteigt bei weitem den ihrer Eltern. So könnten sie im besonderen Maße mit Herausforderungen im Hochschulsystem

konfrontiert sein, die für junge Erwachsene niedriger sozialer Herkunft in konfliktsoziologischen Ansätzen ausführlich beschrieben worden sind (Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1987/2023). Dass also Absolvent*innen mit den genannten länderspezifischen Hintergründen recht häufig einen solch ausgeprägten Bildungsaufstieg meistern, lässt ihre Bildungswege *bemerkenswert* erscheinen. Entsprechend sollte diese Besonderheit in zukünftiger Forschung und möglicherweise auch in gesellschaftspolitischen Debatten stärker als bislang berücksichtigt bzw. gewürdigt werden.

Zweitens haben wir quantitative Arbeiten zu Bildungsentscheidungen innerhalb des Studiums betrachtet, also in den Blick genommen, was nach dem Abschluss eines Bachelor-Studiums geschieht – um dem ausgeprägten Aufstiegsstreben von Personen mit MH weiter auf den Grund zu gehen. Die von uns betrachteten Studien zeigten, dass junge Erwachsene mit MH auch nach dem Erwerb des ersten Studienabschlusses ambitioniertere Bildungsentscheidungen treffen als ihre Kommiliton*innen (gleicher Bildungsherkunft und gleichen Leistungsstands) ohne MH – zumindest trifft dies auf einige Teilgruppen zu. Insbesondere für Bachelor-Absolvent*innen mit MH und ausländischer Staatsbürgerschaft (Jungbauer-Gans/Lang 2019) und insbesondere für Bachelor-Absolvent*innen niedriger Bildungsherkunft mit Hintergrund aus der Türkei, aus Polen oder aus einem ‚sonstigen‘ Land beobachteten wir (Neumeyer/Pietrzyk 2023), dass diese deutlich stärker als ihre Kommiliton*innen ohne MH zu einem weiterführenden Studium tendieren. Der letztgenannte Befund deutet darauf hin, dass für den Bildungsaufstieg dieser Absolvent*innen die Motivation der intergenerationalen *Statusmaximierung* ausschlaggebend sein könnte – also das Bestreben, vor dem Hintergrund des bereits Erreichten eine weitere Stufe auf der gesellschaftlichen Stufenleiter zu erklimmen, also den sozioökonomischen Status in gewisser Hinsicht zu maximieren. Denn diese Absolvent*innen haben ihre Eltern bereits durch ihren ersten Studienabschluss in Bezug auf die formale Bildung übertroffen, streben jedoch, unseren Ergebnissen folgend, weiterhin ungebrochen nach Bildung. Um diese Überlegungen weiter abzusichern, sollte die Motivation zur Statusmaximierung zukünftig explizit erfasst und ihre Assoziation zu den ambitionierten Bildungsentscheidungen quantitativ untersucht werden. Auch wäre interessant, ob im Rahmen qualitativer Forschung auch im subjektiven Erleben junger Erwachsener ein Streben nach maximalem Status rekonstruiert werden kann.

Unser Vorschlag, das in der Forschung etablierte Motiv des Statusgewinns als Statusmaximierungsmotiv zu präzisieren, liefert zusätzliche Forschungsimpulse (Neumeyer/Pietrzyk 2023). Durch diese theoretische Präzisierung wird die Frage hervorgehoben, wie weitreichend das Streben nach Status von Personen mit MH eigentlich ist. Reicht es in extrem hohe soziale Schichten hinein, sofern erste Sprossen auf dem Weg dorthin bereits erklommen worden sind? Streben Personen mit MH beispielsweise auch verstärkt danach, prestigereiche und

einkommensstarke Positionen in der oberen Dienstklasse in und außerhalb des Bildungssystems einzunehmen, sofern diese in greifbare Nähe gerückt sind? Eine solche Fokuserweiterung auf den Zusammenhang zwischen MH und sehr hohen beruflichen Positionen, also darauf, wie sehr Personen mit MH nach sehr hohen Positionen streben und welche Unterstützung, aber auch welche Schließungs- und Ausgrenzungsprozesse sie auf ihrem Weg dorthin erfahren, würde der Entwicklung Deutschlands zu einer postmigrantischen Gesellschaft (vgl. Bühler und Foroutan in diesem Band) Rechnung tragen. Auch legen die Forschungsergebnisse zum bemerkenswerten Aufstiegsstreben von jungen Erwachsenen mit MH es nahe, ihre Bildungsentscheidungen als für andere Bevölkerungsgruppen vorbildhaft zu begreifen – in dem Sinne, dass es für den Abbau von Bildungsungleichheiten wünschenswert wäre, wenn sich Personen niedriger Bildungsherkunft ohne MH in ihren Bildungsentscheidungen an Personen mit MH orientieren würden. Tatsächlich wurde eine solche Perspektive in neueren Studien bereits eingenommen (Pietrzyk/Jacob/Erdmann 2023).

Die Generalisierbarkeit einer Motivation zur Statusmaximierung mag jedoch an Grenzen stoßen. Zum einen existieren Variationen im Bildungsstreben innerhalb der Bevölkerungsgruppe mit MH, in Abhängigkeit von der Staatsbürgerschaft und dem Herkunftsland, deren Ursachen bislang nicht ausreichend eruiert wurden. Zum anderen sind insbesondere die neuen Migrationsbewegungen nach Deutschland durch Fluchtmigration charakterisiert, der verhältnismäßig geringe Entscheidungsspielräume zugrunde liegen. Dies könnte sich darin übersetzen, dass Geflüchtete und ihre Nachkommen in Bezug auf Statuserwägungen mit Personen ohne MH vergleichbar sind und keine ausgeprägte Motivation zum Statusgewinn bzw. zur Statusmaximierung aufweisen. Neuere Daten, in denen Geflüchtete im Bildungssystem im Allgemeinen und unter Studierenden im Besonderen Berücksichtigung finden, werden hierzu Auskunft und, damit verknüpft, Impulse für weitere theoretische Präzisierungen geben.

Abschließend greifen wir den Faden der literarischen Repräsentation wieder auf. Literarische Narrationen vom sozialen Aufstieg in Deutschland aus migrantischer Perspektive existieren zwar durchaus – zu nennen sind hier beispielsweise Deniz Ohdes *Streulicht* sowie einzelne Beiträge im Sammelband *Klasse und Kampf*, herausgegeben von Christian Baron und Maria Barankow. Dennoch bilden solcherart Reflexionen in der erzählenden Literatur zum sozialen Aufstieg die Ausnahme. Warum trotz der gesellschaftlichen Realität vielfältiger Bildungsaufstiege von jungen Erwachsenen mit MH diese kaum literarisch repräsentiert sind, ist sicherlich nicht monokausal zu erklären. Neben äußeren Faktoren, wie Schließungsprozessen in literarischen Verlagen, könnten die Gründe auch innerhalb der jungen Erwachsenen selbst verortet sein. Denn das Geschehen in den Hochschulen könnte unterschiedlich wahrgenommen werden. Erzählungen von Aufsteiger*innen aus der Mehrheitsgesellschaft bearbeiten oftmals schambe-setzte und kränkende Erfahrungen von fehlender Zugehörigkeit und Ausschluss

in hohen sozialen Schichten im Allgemeinen und in den Hochschulen im Speziellen. Aufsteiger*innen mit MH könnten zwar ebenfalls ähnliche Erfahrungen machen, diese jedoch anders einordnen. In einer Gesellschaft, in der Menschen mit MH nicht in gleicher Weise sozioökonomisch, politisch und symbolisch eingebunden und anerkannt sind wie Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, haben Aufsteiger*innen mit MH potenziell schon weit vor ihrer Aufstiegsbewegung vielfältige Erfahrungen verweigerter Zugehörigkeit und zugeschriebener Fremdheit machen müssen, die als kränkend und beschämend wahrgenommen worden sind. Sie mussten möglicherweise, vielleicht lediglich punktuell, weit vor der Aufstiegs Erfahrung erfahren, in der deutschen Gesellschaft vermeintlich nicht am richtigen Platz zu sein. Daher könnte der ‚Schock des (Bildungs-)Aufstiegs‘, der für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft auch darin liegt, sich in hohen sozialen Schichten und in der Hochschule (möglicherweise erstmalig im Lebensverlauf) nicht am richtigen Platz zu fühlen, für Personen mit MH weniger schwer wiegen. Sofern sie ein Bedürfnis entwickeln, von prägenden Erlebnissen autofiktional und literarisch zu erzählen, erleben es etliche Aufsteiger*innen mit MH daher möglicherweise als drängender, über hergestellte Fremdheit in der Gesellschaft im Allgemeinen narrativ-literarisch zu berichten als über die Herausforderungen des Bildungsaufstiegs im Speziellen.

Literatur

- Aschaffenburg, Karen/Maas, Ineke (1997): Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. In: *American Sociological Review* 62, H. 4, S. 573–587.
- Barone, Carlo/Triventi, Moris/Assirelli, Giulia (2018): Explaining Social Inequalities in Access to University: A Test of Rational Choice Mechanisms in Italy. In: *European Sociological Review* 34, H. 5, S. 554–569.
- Becker, Birgit/Gresch, Cornelia (2016): Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–116.
- Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (2019): *Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Edition ZfE. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1987/2023): *Die feinen Unterschiede*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society* 9, H. 3, S. 275–305.
- Busse, Robin/Scharenberg, Katja (2022): How Immigrant Optimism Shapes Educational Transitions Over the Educational Life Course – Empirical Evidence From Germany. In: *Frontiers in Education* 7. doi.org/10.3389/educ.2022.894249 (Abfrage: 10.07.2024)
- Ditton, Hartmut/Krüsen, Jan (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, H. 3, S. 348–372.
- Dollmann, Jörg (2010): *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Dollmann, Jörg (2017): Positive Choices for All? SES- and Gender-Specific Premia of Immigrants at Educational Transitions. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 49, S. 20–31.
- Drobníč, Sonja/Beham, Barbara/Präg, Patrick (2010): Good Job, Good Life? Working Conditions and Quality of Life in Europe. In: *Social Indicators Research* 99, S. 205–225.
- El-Mafaalani, Aladin (2017): Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, H.6, S. 708–725.
- Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (1996): Explaining Class Inequality in Education. The Swedish Test Case. In: dies. (Hrsg.): *Can Education Be Equalized?* Colorado: Westview Press, S. 1–36.
- Gallego, Aina (2007): Unequal political participation in Europe. In: *International Journal of Sociology* 37, H. 4, S. 10–25.
- Geißler, Rainer (2014): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goyette, Kimberly/Xie, Yu (1999): Educational Expectations of Asian American Youths: Determinants and Ethnic Differences. In: *Sociology of Education* 72, H. 1, S. 22–36.
- Heath, Anthony/Brinbaum, Yaël (2007): Guest Editorial: Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. In: *Ethnicities* 7, H. 3, S. 291–305.
- Hillmert, Steffen/Jacob, Marita (2010): Selections and Social Selectivity on the Academic Track. A Life-course Analysis of Educational Attainment in Germany. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 28, H. 1, S. 59–76.
- Jaksztat, Steffen (2014): Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? In: *Zeitschrift für Soziologie* 43, H. 4, S. 286–301.
- Jungbauer-Gans, Monika/Lang, Sebastian (2019): Übergangschancen in ein Masterstudium von Bildungsinländern und Bildungsausländern im deutschen Hochschulsystem. In Lörz, Markus/Quast, Heiko (Hrsg.): *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master*. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–189.
- Kao, Grace/Tienda, Marta (1995): Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. In: *Social Science Quarterly* 76, H. 1, S. 1–19.
- Krempkow, René (2022): Gleiche Chancen für alle? Konzeption und Ergebnisse eines „Migrations-Bildungstrichters“. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).
- Kristen, Cornelia/Dollmann, Jörg (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 117–144.
- Kristen, Cornelia/Reimer, David/Kogan, Irena (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. In: *International Journal of Comparative Sociology* 49, H. 2–3, S. 127–151.
- Lörz, Markus (2019): Intersektionalität im Hochschulbereich: In welchen Bildungsphasen bestehen soziale Ungleichheiten nach Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft – und inwieweit zeigen sich Interaktionseffekte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, H. 1, S. 101–124.
- Lörz, Markus (2020): Warum nehmen Männer mit Migrationshintergrund überproportional häufig ein Studium auf, gelangen aber am Ende seltener in die weiterführenden Masterstudiengänge? In: *Berliner Journal für Soziologie* 30, H. 2, S. 287–312.
- Mentges, Hanna (2019): Studium oder Berufsausbildung? Migrationsspezifische Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Eine kritische Replikation und Erweiterung der Studie von Kristen et al. (2008). In: *Soziale Welt* 70, H. 4, S. 403–434.
- Müller, Walter/Steinmann, Susanne/Ell, Renate (1998): Education and Labour-Market Entry in Germany. In: Shavit, Yossi/Müller, Walter (Hrsg.): *From School to Work*. Clarendon Press, S. 143–188.
- NEPS-Netzwerk (2023): Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Studierende. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi), Bamberg. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:18.0.0> (Abfrage: 10.07.2024)

- Neugebauer, Martin/Neumeyer, Sebastian/Alesi, Bettina (2016): More Diversion than Inclusion? Social Stratification in the Bologna System. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 45, S. 51–62.
- Neumeyer, Sebastian/Pietrzyk, Irena (2023): Done With a Degree? Immigration-specific Disparities Among Holders of Bachelor's Degrees in the Transition to Graduate Studies in Germany. *Frontiers in Sociology* 8. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1204164> (Abfrage: 10.07.2024)
- Neumeyer, Sebastian/Pietrzyk, Irena (2019): Hochschulabsolvent*innen mit Migrationshintergrund am Übergang in die Promotion. *Soziale Welt* 70, H. 4, S. 435–473.
- Neumeyer, Sebastian/Will, Gisela (2024, im Erscheinen): Secondary Ethnic Effects in the Transition to Higher Education in Germany and Their Explanations. *Research in Higher Education*.
- Phalet, Karen/Schönplugh, Ute (2001): Intergenerational Transmission of Collectivism and Achievement Values in Two Acculturation Contexts. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32, H. 2, S. 186–201.
- Pietrzyk, Irena/Jacob, Marita/Erdmann, Melinda (2023): Who Benefits From Guidance Counseling? Insights on Native and Immigrant Students from Low Social Origins. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 75, S. 395–417.
- PISA (2003): Database. Downloadable Data. <https://www.oecd.org/pisa/data/database-pisa2003.htm> (Abfrage: 10.07.2024)
- Reimer, David/Pollak, Reinhard (2010): Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. In: *European Sociological Review* 26, H. 4, S. 415–430.
- Salikutluk, Zerrin (2016): Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration-Achievement Paradox of Immigrants in Germany. In: *European Sociological Review* 32, S. 581–592.
- Sarcelletti, Andreas (2015): Bachelor Students' Transition to Postgraduate Studies: Do Students With and Without Migration Background Have Different Plans? In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 37, H. 2, S. 116–139.
- Shah, Bindi/Dwyer, Claire/Modood, Tariq (2010): Explaining Educational Achievement and Career Aspirations Among Young British Pakistanis: Mobilizing ‚Ethnic Capital‘? In: *Sociology* 44, H. 6, S. 1109–1127.
- Schmaus, Miriam/Olczyk, Melanie/Neumeyer, Sebastian/Will, Gisela (2024): High Realistic Aspirations – Do Normative Pressures Overthrow Rational Calculations? Applying the Model of Frame Selection to the Educational Aspirations of Immigrant and Majority Students in Germany. In: *Rationality and Society* 36, H. 1, S. 34–65.
- Schindler, Steffen/Lörz, Markus (2012): Mechanisms of Social Inequality Development: Primary and Secondary Effects in the Transition to Tertiary Education between 1976 and 2005. In: *European Sociological Review* 28, H. 5, S. 647–660.
- Sullivan, Alice (2002): Bourdieu and Education: How Useful Is Bourdieu's Theory for Researchers? In: *Netherlands Journal of Social Sciences* 38, 144–166.
- Tjaden, Jasper Dag/Hunkler, Christian (2017): The Optimism Trap: Migrants' Educational Choices in Stratified Education Systems. In: *Social Science Research* 67, S. 213–228.
- von dem Knesebeck, Olaf/Lüschen, Günther/Cockerham, William C./Siegrist, Johannes (2003): Socioeconomic Status and Health Among the Aged in the United States and Germany: A Comparative Cross-Sectional Study. In: *Social Science & Medicine* 57, H. 9, S. 1643–1652.
- Zimmermann, Thomas (2020): Social Influence or Rational Choice? Two Models and Their Contribution to Explaining Class Differentials in Student Educational Aspirations. In: *European Sociological Review* 36, H. 1, S. 65–81.

First Generation-Studierende – psychologische Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten

Britta Wittner

1 Einleitung

In Deutschland wird die Aufnahme eines Hochschulstudiums in hohem Maße durch die soziale Herkunft bestimmt (Müller/Pollak 2016). Immer mehr Schüler*innen, die sich mit ihrem Abschluss an Hochschulen bewerben können (Abitur, Fachabitur und Äquivalent) entscheiden sich dafür, dies auch zu tun (Kracke/Buck/Middendorff 2018). Dennoch folgen die Übergänge dem Muster des sogenannten Bildungstrichters: Von 100 Akademikerkindern studieren durchschnittlich 79, von 100 Kindern aus nicht-akademischen Familien nur 27 (Stifterverband 2022). Von einem frühen Alter an haben Schüler*innen mit geringerem familiären Bildungshintergrund eine geringere Wahrscheinlichkeit, eine akademische Laufbahn einzuschlagen und darin zu bleiben. Der bereits genannte Trichter macht ebenso sichtbar, dass auch nach dem Übergang zur Universität die Herausforderungen für Erststudierende nicht aufhören (Kracke/Buck/Middendorff 2018).

Im folgenden Beitrag werden die Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten für die sogenannten First Generation-Studierenden (FGS) anhand psychologischer Modelle und Theorien in den Fokus genommen. Diese Modelle ermöglichen es, ein neues Licht darauf zu werfen, wer die FGS sind (Kapitel 2.1.), wie sie ihre Hochschulerfahrung und von Ressourcen und Herausforderungen berichten (2.2 bis 2.4) und wie sie (sozial) unterstützt werden können (2.6 und 2.7). In den letzten Unterkapiteln (3 und 4) wird der Versuch zur Verbindung von soziologischen Theorien und psychologischer Herangehensweise beschrieben, um schließlich einen Blick in die Zukunft zu wagen. Alle Kapitel stützen sich auf internationale Forschung sowie eigene (teils bereits veröffentlichte, teils auf Konferenzen vorgestellte) Ergebnisse. Als Einstieg werden im Folgenden zunächst die Ausgangslage für FGS beschrieben und erklärt, wie Modelle und Theorien die Forschung in der Psychologie leiten.

Selbst wenn First Generation-Studierende (FGS) eine tertiäre Ausbildung beginnen, ist ihr akademischer Weg oft kurvenreich und steinig – und kurz. Eine*r von fünf FGS bricht sein Bachelor-Studium ab oder wechselt das Studienfach (Ishitani 2006). Ihre Noten sind schlechter als die der Nicht-First Generation-Studierenden (NFGS), sie studieren seltener im Ausland und sind seltener

außeruniversitär engagiert (Choy 2001; Chen 2005; Fierro 2024; Pascarella et al. 2004). Mögliche Erklärungen reichen von intrapersonellen Faktoren (z. B. mangelnde Selbstwirksamkeitsüberzeugung) über die finanzielle Situation (z. B., weil sie für ihren Lebensunterhalt arbeiten müssen), welche Erfahrungen Studierende an der Hochschule machen und wie sie sie erleben, bis hin zu Diskriminierung an der Hochschule (Thomas/Quinn 2007). Diese Faktoren wirken jedoch oft im Zusammenspiel, sodass sie nicht einzeln, sondern im Zusammenhang betrachtet werden müssen. Eine Möglichkeit der Kombination und Erklärung bieten psychologische Modelle, die im folgenden Kapitel beschrieben und jeweils um (eigene) empirische Evidenz angereichert werden, sodass sichtbar wird, wie Studierende unterstützt werden können und welche Forschungsfragen sich für die Zukunft ergeben.

2 Theoretische Ansätze und empirische Evidenz

Modelle in der Psychologie dienen dazu, die Realität abzubilden. So werden komplexe und teils nicht sofort sichtbare Zusammenhänge sichtbar gemacht. Zusätzlich können Annahmen unter Zuhilfenahme dieser Modelle statistisch analysiert und andersherum die Modelle durch empirische Forschung ergänzt und vertieft werden.

Dies gilt auch für Forschung zu FGS und Studienerfolg, denn die Determinanten für den Abbruch eines Studiums sind vielfältig und schließen sowohl individuelle als auch zwischenmenschliche sowie äußere Einflüsse ein (Lent/Brown/Hackett 2002; Isleib et al. 2019). Während zwischenmenschliche (interpersonelle) Faktoren wie die Ausübung einer Nebentätigkeit oder die Distanz (innerlich wie auch räumlich) zur Universität eine Rolle spielen können, liegen die Hauptursachen für einen Studienabbruch oft in internalen Faktoren begründet. Diese sind weniger sichtbar und oft nicht mit einzelnen Fragen (Items) messbar, sodass psychometrische Fragebögen genutzt werden, die aus mehreren Items bestehen. Wesentliche interne Faktoren wie die Passung der Studierenden zu ihrem gewählten Studiengang (Thiele/Kauffeld 2019) und die Selbstwirksamkeitserwartung (das Vertrauen der Studierenden in ihre Fähigkeit), hat ebenfalls einen wesentlichen Einfluss auf die Absicht das Studium abzubrechen (Aymans/Kauffeld 2015; Garriott/Navarro/Flores 2017). Insbesondere das erste Studienjahr bringt für Studienanfänger*innen neue Herausforderungen mit sich – der Wechsel des Umfelds, neue Bedingungen und unbekannte Anforderungen stellen starke Stressoren dar (Yeo/Yap 2020; Tinto 1987), die zu einem Studienabbruch führen können. Besonders widerstandsfähige Studierende, die starke Ressourcen mitbringen (bspw. eine hohe psychische Widerstandskraft), können diesen Herausforderungen besser begegnen und sie erfolgreicher bewältigen (Yeo/Yap 2020).

In der aktuellen Forschungslandschaft werden besonders häufig vier Theorien herangezogen, um zu verstehen, wieso der Studieneinstieg sowie Studienerfolg für FGS mehr Hürden bereithalten: Tintos Modell zur Adaption im Studium (Tinto 1975, 1987), der Person-Job-Fit (Klöppling et al. 2017), die Social Cognitive Career Theory (Lent/Brown/Hackett 1994, 2000, 2002) sowie das Study-Demands-Ressources Framework (Lesener et al. 2020). Kombiniert betrachten sie Aspekte wie Ressourcen und Anforderungen, die Passung zu Studium und Studiengang, die Veränderung beim Wechsel an die Hochschule sowie kognitive, emotionale und Rahmeneinflüsse auf die Studierenden. Diese Modelle und Theorien werden in diesem Kapitel vorgestellt und mit eigener Forschung beispielhaft ergänzt.

Zunächst ist es aber spannend und für die Interpretation von Forschungsergebnissen ausschlaggebend, wer sich eigentlich als FGS versteht. Angelehnt an die Social Identity Theory (Haslam et al. 2008) wird hier ein Ansatz vorgestellt, der ermöglicht, diese Zugehörigkeit individuell zu messen und zusätzlich zu dem Bildungsabschluss der Herkunftsfamilie zu erfragen.

2.1 Wer studiert zuerst? Ein Social Identity Ansatz zur Definition von First Generation-Studierenden

Allgemeiner Konsens besteht darüber, dass sich der Begriff FGS auf Personen bezieht, die als erste in der Familie eine tertiäre Ausbildung beginnen (Toutkoushian/Stollberg/Slaton 2018). Diese Gruppe Studierender stellt an Hochschulen und Universitäten immer noch eine Minderheit dar (Garriott, et al. 2015).

Eine einheitliche Definition, was es bedeutet „die erste Person in einer Familie zu sein“ (sei es in der Kernfamilie, darüber hinaus etc.) gibt es bisher jedoch nicht. So entstanden über die Jahre diverse Synonyme. Allein die deutsche Sprachbezeichnung enthält verschiedene, meist synonym verwendete Begriffe, die dennoch unterschiedliche Implikationen zu haben scheinen: Erststudierende, Bildungsaufsteiger*innen (Spiegler 2015), nicht-traditionelle Studierende (Isensee/Wolter 2017), Studierende der ersten Generation (Miethe et al. 2014) oder auch Arbeiterkind (Arbeiterkind.de 2019¹¹). Während die ersten vier Begriffe die akademischen Abschlüsse der Eltern in den Mittelpunkt stellen, weist Letzterer auch auf einen geringen sozioökonomischen Hintergrund hin. Dieser Begriffsdschungel spiegelt sich auch in den internationalen Definitionen von FGS wider. Dies macht die Interpretation und die Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen oft kompliziert, da sie spezifisch für die verschiedenen Definitionen (Toutkoushian/May-Trifletti/Clayton 2019) interpretiert werden müssen.

Auch wenn die Definitionen variieren mögen, sind die Erfahrungen, Herausforderungen und Kämpfe grundlegend ähnlich (Toutkoushian/Stollberg/Slaton

11 <https://www.arbeiterkind.de> (Abfrage am 19.07.2024)

2018). Um die Studierenden zu Beginn ihrer akademischen Laufbahn unterstützen und beforschen zu können, ist es wichtig, sich auf eine einheitliche Definition zu einigen; sowohl für die Forschung (Spiegler/Bednarek 2013) als auch für Praktiker*innen (Whitley/Benson/Wesaw 2018).

In den meisten Fällen wird der Bildungsstatus der Eltern als Maßstab herangezogen. Eine häufig verwendete Definition für FGS beschreibt sie als Studierende, deren Eltern keine Hochschuleinrichtung besucht oder einen Abschluss erworben haben (Engle/Tinto 2008). Dies ist ein recht umfassender Ansatz, der auch Eltern mit Hochschulerfahrung einbezieht, solange sie ihren Abschluss nicht erreicht haben (Tate et al. 2015). Um die Definition einzugrenzen, konzentriert sich ein Großteil der Forschung auf Schüler*innen, deren Eltern einen High-School-Abschluss oder weniger haben und nie eine tertiäre Ausbildung begonnen haben (Inkelas et al. 2007).

Außerdem variieren die Definitionen je nachdem, wen die Forschenden als Familie definieren. In der Forschung bedeutet Familie oft a) die Eltern oder b) die Kernfamilie, zu der auch Geschwister gehören. In der heutigen Realität sehen wir viele verschiedene Familienmodelle wie Patchworkfamilien oder Kinder alleinerziehender Eltern, Kinder, die bei ihren Tanten und Onkeln aufwachsen und so weiter. Um die Auswirkungen der Sozialisierung auf Werte und Motive zu berücksichtigen, ist es also sinnvoll, nicht nur die biologischen Eltern der Schüler*innen zu analysieren, sondern auch die Menschen, die sie als Familie wahrnehmen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die biologischen Eltern keine Rolle in ihrem Leben einnehmen und so deren Werte und Erfahrungen nicht weitergegeben und geteilt werden.

Da FGS eine sehr heterogene Gruppe sind, bleibt fraglich, ob eine umfassende Definition benötigt wird: In der internationalen Forschung ist der Blick auf diese Studierenden oft intersektional und

kombiniert den Bildungshintergrund der Eltern mit ethnischer Zugehörigkeit oder Migrationsgeschichte (Garriot et al. 2015). Diese Faktoren spielen auch in der deutschsprachigen Forschung eine Rolle. Dennoch stammen hier die FGS nicht unbedingt aus einer Familie mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund. Insbesondere das duale Ausbildungssystem führt dazu, dass Menschen auch ohne Hochschulbesuch eine gut bezahlte Arbeitsstelle haben können; so auch die Eltern der FGS. Andererseits gibt es Akademiker*innen in schlechter bezahlten Positionen. Zusätzlich ist in Deutschland eine Hochschulbildung vergleichsweise günstig und BAföG ermöglicht vielen Studierenden eine finanzielle Unterstützung. Dennoch bleiben finanzielle Ungleichheiten und Studierende der ersten Generation müssen öfter ihr Studium selbst finanzieren. Der finanzielle Aspekt ist also nicht unwichtig, aber anders als bspw. in den USA führt er nicht dazu, dass Studierende einen Schuldenberg von mehreren zehntausenden Euro anhäufen. Nichtsdestotrotz schreckt die Angst, mit finanziellen Schulden aus dem Studium auszuschneiden und BAföG zurückzahlen zu müssen, viele

Studierende ab (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013). Zusätzlich haben sich die Zinssätze der Studienkredite in den vergangenen zwei Jahren fast verdoppelt, auch wenn sie aktuell (Stand Mai 2024) geringfügig wieder sinken (Statista 2024).

Vergleichsstudien zeigen, dass FGS aller Definitionen sich seltener einschreiben und einen vierjährigen Bachelor erwerben als ihre Mitstudierenden aus akademischem Elternhaus. Dabei steigen die Bildungschancen mit der Anzahl der Personen mit Hochschulbildung in der Familie der Studierenden. Toutkoushian und Kolleg*innen widmeten zwei Studien dem FGS-Status anhand von acht unterschiedlichen Operationalisierungen und maßen ihren Einfluss auf die Ergebnisse zum Übergang von FGS in die Hochschulbildung (2018) und Studienerfolg (2019). Sie kontrastierten FGS mit einem oder keinem Elternteil mit akademischer Bildung, unterschieden zwischen dem College-Besuch der Eltern und erworbenen Abschlüssen sowie zwischen zwei- und vierjährigen Studiengängen (etwas Spezifisches für das Hochschulsystem in den USA).

Die beiden Studien (Toutkoushian et al. 2018, 2019) operationalisierten den FGS-Status ausschließlich über die Abschlüsse der Eltern. Dabei gehen sie davon aus, dass Personen ausschließlich durch ihre Kernfamilie beeinflusst werden und vergessen, dass das Gefühl der eigenen Identität oft durch das soziale Umfeld, Einzelpersonen und Gruppen um sie herum geformt wird. Aus diesem Grund ergibt es Sinn, Studien auf der internalisierten Gruppenzugehörigkeit und damit sozialen Identität der Studierenden aufzubauen (Haslam et al. 2008; Haslam et al. 2018). Die soziale Identität ist „das Wissen des Einzelnen, dass er [oder sie] zu bestimmten sozialen Gruppen gehört, mit einer gewissen emotionalen und werbebezogenen Bedeutung für ihn [oder sie]“ (Tajfel 1972, S. 31). Alle Attribute, von denen oft angenommen wird, dass sie individuelle Charakteristika der einzelnen Studierenden und Schüler*innen sind, könnten also auch Attribute der Gruppe sein, der sie sich zugehörig fühlen (FGS oder aus einer Akademiker*innenfamilie stammend).

Um alle Studierenden und ihre diversen Familienverhältnisse zu berücksichtigen, wird in den folgenden Studien (bisher unveröffentlichte eigene Studien sowie alle Arbeiten von Wittner und Kolleg*innen) eine Definition und Operationalisierung verwendet, die die soziale Identität aufgreift. Sie verbindet alle Ansätze zu einer subjektiven und doch individuellen Definition der Studierenden als FGS: ihrer eigenen. Ohne Familie oder Studium zu definieren, fragten wir sie, ob sie die ersten in ihrer Familie waren, die studierten. In einer Studie haben wir eine Stichprobe von Schüler*innen verwendet und passten unsere Messung entsprechend an: „Wären Sie der erste in Ihrer Familie, der studiert?“. So messen wir die Bildungsherkunft, ohne vorzugeben, wie ihre Familienverhältnisse sind oder zu sein haben. Die Angaben korrelieren jedoch hochsignifikant im mittleren Bereich mit dem Bildungsabschluss der Menschen, die die Studierenden als Elternteile angeben (u. a. Wittner/Powazny/Kauffeld 2019).

2.2 Wie First Generation-Studierende im Studium ankommen: Tintos Modell der Studierendenintegration

Tintos Modell der Studierendenintegration (Tinto 1975, 1987; Elkins et al. 2000) ist ein wichtiger theoretischer Rahmen im Bereich der Hochschulbildung. Er versucht, den Verbleib oder Studienabbruch von Studierenden in frühen Semestern zu erklären. Die Theorie beschreibt Studienabbruch als Zusammenspiel aus individuellen Eigenschaften und dem institutionellen Umfeld, die die Integration von Studierenden beeinflussen können, wie z. B. die akademische Vorbereitung, der sozioökonomische Hintergrund, institutionelle Politik und Praxis an der Hochschule.

Tintos Modell konzeptualisiert den Prozess des Studienabbruchs als eine Reihe von Phasen, die Studierende zu Beginn des Studiums durchlaufen: Merkmale vor dem Eintritt in die Hochschule, die anfängliche Integration in die Hochschule und die fortlaufende Einbindung und Persistenz. Im Mittelpunkt der Theorie steht das Konzept der studentischen Integration, das sich auf das Ausmaß bezieht, in dem die Studierenden in das akademische und soziale Leben der Hochschule eingebunden sind. Mithilfe dieser Phasen lässt sich erklären, wie sich die Studierenden an das neue akademische Umfeld der Einrichtung anpassen, was ihren Studienerfolg positiv beeinflussen kann.

Die Phase vor der Einschreibung und zu Beginn des Studiums (Separation) ist davon geprägt, dass Studierende sich von ihrem bisherigen Umfeld – nicht nur räumlich, sondern auch in sozialen Normen und Werten – lösen, um sich auf das Studium einzulassen. Diese Phase ist dann schwieriger, wenn Studierende nicht aus einem akademischen Umfeld kommen.

Die Transitionsphase beschreibt den Übergang: Studierende sind noch dabei sich von ihren Herkunftsstrukturen zu lösen und arbeiten gleichzeitig daran, sich an die neue Umgebung anzupassen (Erwartungen an sie, soziale Dynamiken und Verhaltensweisen).

Die Integrationsphase ist durch die Bemühungen der Studierenden gekennzeichnet, sich vollständig in das akademische und soziale Leben der Einrichtung zu integrieren. Dazu gehört der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrkräften, die Teilnahme an Aktivitäten auf dem Campus und die Teilnahme an akademischen Kursen. Eine erfolgreiche Integration fördert das Gefühl der Zugehörigkeit und des Engagements in der Hochschulgemeinschaft.

Während dieser Phasen werden die Erfahrungen der Studierenden von einer Vielzahl individueller und institutioneller Faktoren beeinflusst, darunter akademische Unterstützungsdienste, das Klima an der Hochschule, Beziehungen zu Gleichaltrigen und die Unterstützung durch die Familie.

Den Übergang an die Hochschule berichten FGS oft als einsam. Dies liegt auch daran, dass sich ihre Kontakte ändern (Wittner/Kauffeld 2021). In unserer Studie berichten Lehramtsstudierende im ersten Semester (N = 306) in der

Orientierungswoche und nach dem ersten Semester von ihrem sozialen Netzwerk. Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Entwicklung ihres Netzwerkes über das Semester mit Beziehungskompetenzen. Sowohl ihr gesamtes Netzwerk ($F(1,262)=3.26$, $p=.037$, $R^2=.012$, $\beta=.11$) als auch vor allem ihr Netzwerk an der Hochschule ($F(1,287)=5.59$, $p=.019$, $R^2=.02$, $\beta=.138$), steht in positivem Zusammenhang zu Empathie. Die Fähigkeit, Kontakt zu halten, hängt nicht nur mit dem Wachstum des Netzwerkes an der Hochschule zusammen, sondern auch damit, wie gut alte Beziehungen erhalten bleiben können ($F(1,208)=3.93$, $p=.025$, $R^2=.019$, $\beta=.136$). Besonders die Fähigkeit Kontakt zu halten und neue Kontakte aufzubauen, ist für FGS schwierig: Da sie häufiger pendeln und neben der Universität arbeiten, haben sie für Freundschaften weniger (Zeit-)Ressourcen, die sie investieren können.

2.3 Passe ich in das Studium? Der ‚Person-Job-Fit‘

Person-Job-Fit beschreibt das Ausmaß der (wahrgenommenen) Übereinstimmung zwischen den Fähigkeiten einer Person und den Anforderungen eines Arbeitsplatzes oder den Wünschen einer Person und den Eigenschaften eines Arbeitsplatzes (Sekiguchi 2004). Studien zeigen, dass dieser „Fit“ auch Studierende, ihr Engagement, ihre Zufriedenheit und ihre Karriereaspirationen beeinflussen (Grobela/Tokarz-Kocik 2021; Thiele/Kauffeld 2019). Insbesondere zu Studienbeginn evaluieren Studierende, ob ihre Wahl angemessen war (Klöpping et al. 2017) und ob ihre Erwartungen erfüllt werden. Vor allem die Erwartungen korrelieren positiv mit den Noten und der Studienbelastung der Studierenden (Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013). Die gefühlte Passung wird unter anderem durch die intrinsische Motivation der Studierenden für ihr Fach und ihre Lernkompetenz beeinflusst – und damit die Absicht, ihr Studium abzubrechen (Isleib/Woisch/Heublein 2019). First Generation-Studierende haben hier oft einen Nachteil, da sie deutlich häufiger ‚Vernunftfächer‘ wie Lehramt oder Maschinenbau wählen (Kojaku/Nuñez/Malizio 1998), auch wenn diese nicht ihren Neigungen entsprechen. Sie und oft auch ihre Familie verbinden mit dem Bildungsaufstieg ebenfalls einen finanziellen Aufstieg und so entscheiden sie sich oft für Fächer, die später einen sicheren Arbeitsplatz mit guter Bezahlung versprechen (Kojaku/Nuñez/Malizio 1998). Studierende aus akademischen Haushalten hingegen folgen häufiger ihren Leidenschaften. Hinzu kommt außerdem, dass ohne Rollenvorbilder im Elternhaus und dem Freundeskreis der Eltern eine Aussicht auf andere Lebenskonzepte verwehrt bleibt. Nicht zuletzt fehlt Schüler*innen und Studierenden der ersten Generation vor allem eins: Informationen (Aymans/Kauffeld 2014).

Ähnliches zeigt sich in den wenigen Studien, die es zu FGS nach dem Studium gibt. Im akademischen Bereich ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass FGS ihr Studium fortsetzen und sich in ein Promotionsprogramm einschreiben

(Choy 2001; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017; Jaksztat 2014, 2018). Erklärungsansätze könnten Unterschiede in den Leistungen während des Bachelor- und Masterstudiums und in der Fachrichtung sowie im Zugehörigkeitsgefühl zum Wissenschaftssystem sein (Jaksztat 2014). Dies setzt sich nach der Promotion fort: FGS haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, in der Wissenschaft zu verbleiben und einen Tenure Track zu erreichen, als ihre NFGS-Kolleg*innen (Jaksztat 2018; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017; Lörz/Schindler 2016; Morgan et al. 2022) und zeigen im Schritt von der Juniorprofessur zur Vollprofessur weniger „bürgerliche Gelassenheit“, indem sie sich mehr anstrengen (Zimmer 2018).

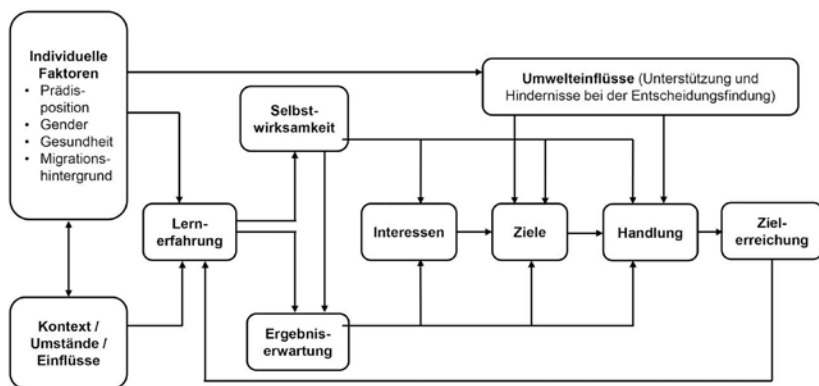
Dies kann auch daran liegen, dass die Zukunftsträume der FGS bescheidener sind als die ihrer Mitschüler*innen und Mitstudierenden und daher die Zukunftsvorstellungen und damit auch die Entscheidungen im Leben der FGS sehr unterschiedlich ausfallen (Wittner/Kauffeld/Grobe, im Erscheinen). Mithilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes wurden die Vorstellungen von der (beruflichen) Zukunft von Schüler*innen in der Oberstufe und Studierenden während ihres Bachelor- und Masterstudiums (N = 229) verglichen. Der Online-Fragebogen bestand neben demografischen Variablen und psychologischen Skalen vor allem aus offenen Fragen zur Zukunft der Befragten. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch nach Mayring/Fenzel (2019) ausgewertet. Bei den Zukunftsvorstellungen zeigten sich in der Schulzeit größere Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen FGS und NFGS als im Bachelor, die sich im Verlauf des Studiums in einigen Bereichen annähern. In der Oberstufe zogen FGS seltener ein Auslandsstudium, eine Promotion oder forschungsbasierte Berufe in Betracht. Dieser Effekt wurde dann verstärkt, wenn die Studierenden aus dem ländlichen Raum stammen. Gerade die FGS aus dem Dorf sehen ihre Zukunft selten in der Großstadt oder in modernen Berufen, sondern suchen traditionelle Berufe bspw. in der Verwaltung.

2.4 Wie berufliche Entscheidungen getroffen werden – die ‚Social Cognitive Career Theory‘

Die Social Cognitive Career Theory (SCCT; Lent/Brown/Hackett 1994, 2000, 2002; Abbildung 1) baut auf der sozialkognitiven Theorie von Bandura (1982) auf und bildet die Grundlage für moderne Forschung zu beruflichen Entscheidungen und Karriereerfolg. Sie postuliert, dass Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartungen durch die Lernerfahrungen einer Person aufgrund persönlicher Merkmale sowie durch kontextuelle Faktoren, wie z. B. die Tatsache, dass man die erste Person in der Familie ist, die studiert, geprägt werden. Auf der Grundlage ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer Ergebniserwartungen entwickeln Studierende Interessen und Ziele, die zu beruflichen Maßnahmen wie der Aufnahme eines

Hochschulstudiums führen. Die Tatsache, als erstes zu studieren, führt zu anderen Lernerfahrungen und damit zu anderen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Ergebniserwartungen und schließlich zu anderen Karriereentscheidungen, die möglicherweise weniger vorteilhaft sind als die ihrer Kommiliton*innen.

Abbildung 1: Die Social Cognitive Career Theory



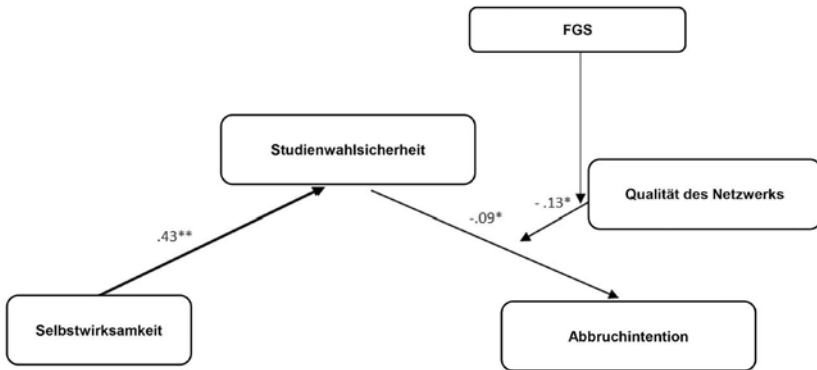
Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Lent 2000

Garriot und Kolleg*innen (2015) fanden bereits einen direkten Effekt von sozialer Unterstützung auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Erwartungsergebnisse. Dies bedeutet, dass soziale Unterstützung positiv beeinflusst, inwiefern Studierende an sich glauben und ob sie positive Konsequenzen aus dem Studium erwarten. Allerdings gab es keinen direkten Pfad (also keine direkte Beeinflussung) der sozialen Unterstützung auf akademische Fortschritte und Ziele. Daneben existieren detailliertere Studien, die die SCCT zur Karriereentwicklung von Studierenden (Garriott et al. 2015) und zur sozialen Schicht als Einfluss auf die Selbstwirksamkeit (Garriott/Flores/Martens 2013) verwendeten. Keine der Studien berücksichtigte jedoch indirekte Effekte sozialer Unterstützung auf die Ziel- und Handlungsbildung.

Hier setzt eine eigene Studie (Wittner/Powazny/Kauffeld 2019) mit Lehramtsstudierenden im ersten Semester an. Wir nahmen einen direkten Effekt der akademischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung aller Studierenden im Sample (FGS und NFGS) auf ihre Absicht, das Studium abzubrechen (Handlung), und einen indirekten Effekt über die Gewissheit der Berufswahl (Ergebniserwartung) an. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl für NFGS als auch für FGS akademische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ihre Zuversicht, den richtigen Beruf gewählt zu haben, beeinflussen. Ein geringeres Vertrauen in die eigene Berufswahl führt wiederum dazu, dass Abbruchsintention steigt. Während dieses Modell statistisch für alle Studierende (FGS und NFGS) in der Stichprobe passte (man spricht

von Modellfit), waren alle Zusammenhänge für FGS stärker. Das deutet darauf hin, dass Unsicherheiten, sei es in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten oder den gewählten Berufsweg, FGS stärker beeinflussen als NFGS. Während wir für FGS einen abfedernden Effekt der Qualität des sozialen Netzwerkes fanden, wenn sie in Bezug auf ihre Karriereentscheidung leicht oder stark verunsichert waren, gab es diesen Effekt bei NFGS nicht (siehe hierzu Abbildung 2).

Abbildung 2: Puffernde Wirkung der Qualität des Netzwerkes



N = 246 , high model fit predicting 50% variance of students' intention to drop out ($p < 0.01$)

Quelle: Wittner/Powazny/Kauffeld 2019

2.5 Soziale Unterstützung und soziales Kapital

Die Ergebnisse zur Social Cognitive Career Theory unterstreichen einmal mehr, wie wichtig Unterstützung und soziales Kapital insbesondere für FGS ist. Sowohl die soziale Unterstützung als auch das Sozialkapital leiten sich aus sozialen Beziehungen ab (Saegert/Carpiano 2017). Zugleich sind sie eine Funktion von sozialen Netzwerken (Laireiter 2009). Einerseits werden soziales Kapital und soziale Netzwerke direkt aus Beziehungen abgeleitet. Nachbar*innen, Arbeitskolleg*innen und Familie können helfen, indem sie Aufgaben übernehmen, zuhören oder ihr Wissen teilen. Andererseits bauen Menschen Netzwerke durch bereits vorhandene soziale Unterstützung und soziales Kapital auf, z. B. dann, wenn Menschen einander von Freund*innen vorgestellt werden oder der Bruder des Nachbarn ebenfalls beim Umzug mit anfasst.

Soziale Unterstützung ist eine Form des Sozialkapitals (Wasserman/Faust 1994) und kann in verschiedenen Formen angeboten und angenommen werden, z. B. als emotionale Unterstützung, informationelle Unterstützung, instrumentelle Unterstützung und Bewertung (House 1981). Emotionale Unterstützung

bedeutet, sich von anderen geliebt bzw. gemocht zu fühlen und Freundschaft zu erleben. Informationelle Unterstützung umfasst nützliche Informationen und Tipps. Instrumentelle Unterstützung geht darüber hinaus, indem sie nicht nur Tipps gibt, sondern mit Handlungen und materiellen Ressourcen unterstützt. Bewertung und Feedback hilft bei der Reflexion, indem sie wertvolle Rückmeldungen gibt. Wenn also eine junge Studentin befürchtet, dass sie im ersten Semester nicht die richtigen Kurse belegt, könnten sich die Unterstützer*innen ihre Sorgen anhören und sie trösten (emotionale Unterstützung), sie mit Erfahrungen über die Kurswahl versorgen (informationale Unterstützung), sich mit ihr zusammensetzen und gemeinsam Kurse belegen (instrumentelle Unterstützung) oder sie daran erinnern, wie gut sie es geschafft hat, sich für Kurse in der Oberstufe zu entscheiden und welche Kurse zu ihren Stärken, aber auch Schwächen passen (Bewertung und Feedback).

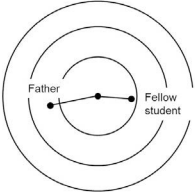
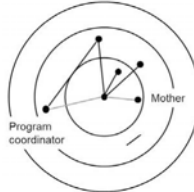
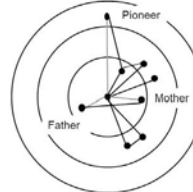
Dabei gibt es keine allgemeingültige Form, in der Studierende soziales Kapital und soziale Unterstützung erhalten sollten – es gibt keine Kriterien, wie ihr soziales Netzwerk aussehen sollte. Vielmehr variieren die Bedürfnisse je nach Kontext und Lebensabschnitt (Dobrow et al. 2012). In einer eigenen Studie (Wittner et al. 2021) wurden daher sowohl Schüler*innen der Oberstufe als auch Studierende zu ihren Unterstützungsnetzwerken befragt. Diese Netzwerke wurden dann zwischen First Generation und Nicht-First Generation verglichen. Anschließend wurde für die FGS gesondert überprüft, ob die erfahrene Unterstützung mit ihrer Karriereplanung zusammenhing, die bspw. für Schüler*innen der Oberstufe entscheidend für ihre berufliche Zukunft ist, da es ihre ersten, richtungsgebenden Schritte in die berufliche Zukunft sind. In den Daten sehen wir: FGS-Schüler*innen der Oberstufe haben zwar keine kleineren Netzwerke ($t(42)=-.87, p=.14, MFGS=5.45, SD=4.23, M NFGS=6.21, SD=3.02$), erhalten aber signifikant weniger instrumentelle Unterstützung durch ihr Netzwerk ($t(81)=-.573, p<0.00, MFGS=.31, SD=.54, M NFGS=.98, SD=1.40$) und geben weniger Akademiker*innen als Unterstützende an als ihre Mitschüler*innen ($t(71)=-1.78, p=.04, MFGS=.76, SD=1.09, M NFGS=1.24, SD=1.44$). Daher fehlt ihnen im Vergleich auch die instrumentelle Unterstützung durch Akademiker*innen ($t(71)=-1.78, p=.04, MFGS=.48, SD=.82; MNFGS=.93,$

$SD=1.28$). Insgesamt sind sie so gegenüber Schüler*innen aus akademischen Haushalten benachteiligt: in unseren Daten zeigt sich hier ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Akademiker*innenanteil in ihrem Netzwerk und ihrer Karriereplanung (Wittner/Kauffeld 2021). Die Bedürfnisse scheinen sich im ersten Studienjahr noch einmal zu verändern: Auch hier hatten die befragten Erststudierenden kleinere Netzwerke als ihre Mitstudierenden ($t(52)=-2.26, p=0.014; MFGS=6.55, SD=2.6, MNFGS=8.29, SD=3.63$) und gaben weniger Akademiker*innen an ($t(69)=-3.85, p<0.001, MFGS=1, SD=1.1, MNFGS=2.45, SD=2.03$). Sie empfanden nicht grundsätzlich geringere instrumentelle Unterstützung, wurden jedoch weniger von Akademiker*innen instrumentell

unterstützt ($t(69) = -3.85, p < 0.001, MFGS = 1, SD = 1.1, MNFGS = 2.45, SD = 2.03$). Diese scheinbare Benachteiligung ist jedoch weniger aussagekräftig, da in dieser Phase besonders die generelle instrumentelle Unterstützung für ihre Karriereplanung wichtig zu sein scheint und sie diese bspw. auch durch Kommiliton*innen erfahren können (Wittner/Kauffeld 2021).

Gerade angesichts der in der Studie festgestellten abfedernden Wirkung der Qualität der Unterstützung des Netzwerks bei FGS stellt sich also nach wie vor die Frage: Wann fühlt sich ein Netzwerk unterstützend an? Dieser Frage wurde anhand von Interviews und einer qualitativen sozialen Netzwerkanalyse ($N = 40$ Interviews, $n = 25$ FGS) nachgegangen. Teilnehmende Bachelorstudierende berichteten von ihrem Netzwerk, zeichneten es auf und beantworteten Fragen zu den Personen in ihrem Netzwerk, die sie unterstützen (genannt Alteri). Diesen Netzwerkkarten und Beschreibungen nach konnten drei Typen von Unterstützungsnetzwerken bei FGS gefunden werden (Wittner/Barthauer/Kauffeld 2020, siehe hierzu Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht über Netzwerktypen

Bezeichnung	Bijou Networks $n=4$	Close-Knit $n=13$	Have-it-Alls $n=7$
Beispielhafte Abbildung			
Unterstützungspersonen (Alteri)	<5 Alteri	5–10 Alteri	>10 Alteri
Wichtigkeit der Unterstützungspersonen	Alle Alteri sehr wichtige Unterstützung	Sehr wichtig bis mittel wichtige Unterstützung	Sehr wichtig bis wenig wichtige Beziehungen
Besonderheiten	Keine Cliquenbildung	Min. 1, Max 2 Cliquen mit Brokern	Pioneers und/oder Institutionen
Beziehungsstärke zu den Unterstützungspersonen	Sehr enge Bindung	Sehr enge und mittlere Beziehungen	Auch lose Beziehungen im Netzwerk
Zufriedenheit mit dem Netzwerk (Skala von 1–6)	$M = 5,00, SD = 0,82$	$M = 4,83, SD = 1,27$	$M = 5,28, SD = 0,51$

Quelle: Wittner/Barthauer/Kauffeld 2021

Alle Typen haben dabei Vor- und Nachteile: Studierende mit *Close-knit networks* (eng verbundene Netzwerke mittlerer Größe ohne lose Beziehungen) berichten die höchste studiumsbezogene Selbstwirksamkeit. Studierende mit *Close-knit networks* und *bijou networks* (kleine Netzwerke mit wenigen und sehr enge Beziehungen) geben die besseren Noten an. Die höchste Zufriedenheit mit der

Universität und den eigenen Noten berichten wiederum Studierende mit Have-it-all Networks (große Netzwerke mit hoher Varianz in Beziehungsstärke, Unterstützung und Wichtigkeit). Während Close-knit networks so scheinbar die größten Vorteile haben, nehmen Studierende mit diesem Netzwerktyp jedoch auch den höchsten Stress wahr. Ein großes Netzwerk mit vielen unterschiedlichen Beziehungsarten, Stärken und Wichtigkeiten ist gut für das berufliche und universitäre Vorankommen, höhere emotionale und instrumentelle Unterstützung finden Studierende in den close-knit Netzwerken und Have-it-alls schätzen die Qualität des Netzwerkes am höchsten ein. Um zu aussagekräftigen Forschungsergebnissen und auch Unterstützungsempfehlungen zu kommen, muss also je nach Forschungsfrage individuell abgewogen werden, welches Netzwerk betrachtet werden soll.

Nicht zuletzt äußern Studierende außerdem unterschiedliche Wünsche, wie sie ihr Netzwerk gerne verändern würden. Sowohl FGS als auch NFGS berichteten, dass sie ihr derzeitiges Netz besser hätten nutzen können – besonders in dem sie ihre Unterstützenden multiplex nutzen („Mein Onkel hätte wahrscheinlich ein paar Tipps gehabt, da er Medizin studiert hat – aber wir haben nie wirklich darüber gesprochen“) oder engere Beziehungen hätten aufbauen können („mein Bruder und ich sind uns nicht so nahe, wie ich es bei anderen Geschwistern sehe“). Besonders FGS wünschen sich zusätzlich, dass ihr Netzwerk stärker involviert wäre („Sie fragen nie wirklich nach der Universität und ich wünschte, sie wären mehr interessiert“). 20 von 25 befragte FGS hätten gern zusätzliche Kontakte in ihrem Netzwerk (nur zwei von 15 NFGS wollten zusätzliche Kontakte). Dabei wünschen sie sich vor allem Mentor*innen, nahe Begleiter*innen und Motivator*innen. Nahe Begleiter*innen bieten vielfältige Unterstützung: emotionale Unterstützung und starke Bindung („Jemand, dem ich alles erzählen und mein ganzes Leben teilen kann“) und informationelle und instrumentelle Unterstützung („Idealerweise würde sie das gleiche Fach studieren“). Sie haben viele Gemeinsamkeiten und das gleiche Alter, sie leben in derselben Stadt oder teilen sich eine Wohnung, kennen alle anderen Menschen des Netzwerks (sowohl Familie als auch Universität, Gleichaltrige) und studieren dieselben Studiengänge („wie ein Zwilling“). Dies lässt vermuten, dass die Studierenden sich Freundschaften wie in der Schulzeit wünschen und sich diese Vertrautheit herbeisehnen. Motivator*innen sollen die Studierenden meist nur universitär unterstützen, eine emotionale Bindung ist nicht zwingend notwendig („wir müssten nicht wirklich Freunde sein“). Vielmehr ist wichtig, ob der universitäre Alltag vergleichbar ist (gleiche Kurse, gleiche Klausuren und Aufgaben). Sie haben sehr gute Noten und sind hoch motiviert. Dabei ziehen sie die FGS mit, bilden bspw. Lerngruppen und haben Mitschriften von allen Vorlesungen und halten sie davon ab, zu prokrastinieren („Er würde mich anrufen, wenn er in die Bibliothek geht und ich würde aufstehen und mitgehen.“). Mentor*innen hingegen sind älter und erfahrener als die Studierenden selbst – sie können mit Kontakten und

Informationen helfen, geben Feedback und kennen sich mit dem gewünschten Berufsfeld und Studiengang der Studierenden aus. Auch hierfür braucht es laut der Befragten keine starke emotionale Bindung: „Das muss keine Freundschaft sein. Nur Ratschläge für die Organisation der Uni und vielleicht spezielles Wissen über das Studienfach.“

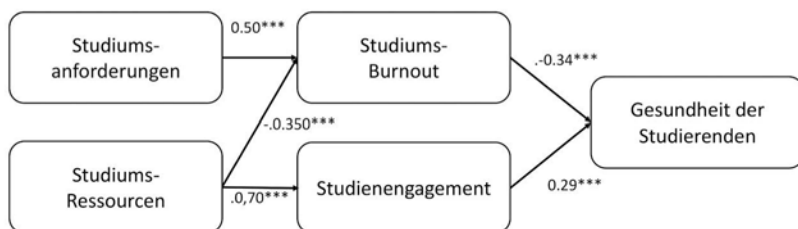
2.6 Study Demands-Ressources Framework

Nicht nur soziale Unterstützung ist eine wichtige Ressource, die das Leben von Individuen beeinflussen kann. Dies wurde zunächst im Job-Demand-Resources Modell (JDR, Demerouti et al. 2001) für die Arbeitswelt beschrieben und lies sich später mit dem Study-Demands-Resources Framework (SDR; Lesener et al. 2020) auf den studentischen Kontext übertragen. Der Einfluss verschiedenster Ressourcen und Anforderungen auf das Wohlbefinden von Arbeitnehmenden ist in der Arbeitswelt und in der Arbeitspsychologie gut begründet und wurde im Job-Demand-Ressources-Modell (Demerouti et al. 2001) zusammengefasst und empirisch untersucht. Es geht von drei direkten Effekten aus: Je höher die Anforderungen am Arbeitsplatz sind, desto mehr Stress entsteht. Auf der anderen Seite profitieren Arbeitnehmer*innen von Arbeitsressourcen, die zu geringerem Stress und höherem Arbeitsengagement führen können. Zusätzlich zu diesen direkten Effekten geht das Modell davon aus, dass Ressourcen die negativen Auswirkungen von Arbeitsanforderungen auf Stress abfedern können (Bakker/Demerouti 2007; Demerouti et al. 2001). Meta-Analysen zeigen diese Pfade sowohl in Querschnitts- (Alarcon 2011; Crawford/LePine/Rich 2010; Nahrgang/Morgeson/Hofmann 2011) als auch in Längsschnittstudien (Lesener/Gusy/Wolter 2019).

Ein Hochschulabschluss in einem Vollzeitstudiengang ist in Bezug auf die Wochenstunden mit einer Vollzeitbeschäftigung vergleichbar (Middendorf et al. 2012) und Studierende berichten, dass sie gestresster denn je sind (Wang et al. 2021; Aristovnik et al. 2020). Auch in ihrem Alltag erleben Studierende Anforderungen, denen sie mit Ressourcen begegnen können (Gusy 2016). Daher wurde das JDR-Modell auf Studierende angewandt und später zum SDR (Lesener et al. 2020, Abbildung 3) angepasst. Unter Verwendung dieses Rahmens mit einer großen Stichprobe von Studierenden (N = 5660) fanden Lesener und Kolleg*innen (2020) heraus, dass auch im Studium Ressourcen und Anforderungen herrschen, die zu studienbezogenem Burnout (gemessen mit dem Maslach Burnout Inventory —Student Form (MBI-9-SF), Subskala Erschöpfung) führen können oder das Engagement der Studierenden steigern können. Sie definierten Ressourcen schlicht als die „guten Aspekte“ (im Original: „good things“) und Anforderungen als die „schlechten Aspekte“ (im Original: „bad things“) im Studium, die Kraft kosten (ebd., S. 2), setzten in ihren Studien aber bisher nur Instrumente für

Überforderung und Zeitdruck, Unvereinbarkeit von Studium und Privatleben, soziale Unterstützung durch Lehrende und Kommilitonen und Entwicklungspotenziale ein.

Abbildung 3: Das Study Demands-Resources Framework



Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Lesener et al. 2020

In der Lebensrealität und insbesondere mit Rückgriff auf die Literatur zu FGS sind jedoch viele unterschiedliche Ressourcen und Anforderungen bekannt. In einem mehrstufigen Prozess entstand ein Fragebogen (der ReA_Studierende), der angelehnt an den etablierten Fragebogen aus der Arbeitswelt ReA (Schulte/Wittner/Kauffeld 2021) mehrere Ressourcen und Anforderungen möglichst umfassend messen kann (ebd.). In einer ersten Studie wurde das Instrument anhand des (a) ReA (ebd.), (b) einer umfangreichen Literaturrecherche und Experteninterviews und (c) Fokusgruppen mit Studierenden entwickelt. In der zweiten Studie wurde die Konstruktvalidität dieser 3-Item-Lösung mittels Faktorenanalyse ermittelt und die Kriteriumsvalidität untersucht. So entstand ein Fragebogen mit 23 Ressourcen und 24 Anforderungen (Wittner/Kauffeld/Schulte, im E., siehe Tabelle 2). Er umfasst Facetten zur Arbeitsorganisation im Studium, zu Inhalten und Aufgaben, sozialen Beziehungen der Arbeitsumgebung und personenbezogene individuellen Faktoren.

Tabelle 2: Die Dimensionen des ReA Studierende

Anforderungen	Kategorie	Ressourcen
<ul style="list-style-type: none"> • Zeitdruck • Leistungsdruck • Verfügbarkeit 	Arbeitsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipation • Transparenz
<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenanforderungen • Verantwortungsdruck • Widersprüchliche Anforderungen • Unterforderung • Überforderung • Emotionsarbeit • Negative Atmosphäre • Arbeitsunterbrechung 	Arbeitsinhalt/Arbeitsaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfältigkeit der Arbeit • Sinnhaftigkeit • Autonomie • Qualifikation • Lernmöglichkeiten • Karriereentwicklungsmöglichkeiten • Interesse
<ul style="list-style-type: none"> • Diskriminierung • Einsamkeit • Heimweh • Konkurrenzdruck 	Soziale Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung durch Lehrende • Unterstützung durch Mitstudierende • Feedback • Atmosphäre • Teamarbeit
<ul style="list-style-type: none"> • Private Belastung • Alltagsbewältigung • Abgrenzung 	Personenbezogene Ressourcen/ Anforderungen	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzielle Sicherheit • Private Unterstützung • Frustrationstoleranz • Erholung • Lernmotivation • Problemlösekompetenz • Selbstdisziplin • Eigeninitiative
<ul style="list-style-type: none"> • Störende Umgebungsfaktoren • Gefahren und Risiken • Körperliche Belastung • Technische Probleme 	Arbeitsumgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Wohnsituation

Quelle: Wittner/Kauffeld/Schulte, in Vorbereitung

Erste Vergleichsstudien mit dem ReA und dem ReA_Studierende deuten darauf hin, dass Studierende über höhere Anforderungen und geringere Ressourcen berichten als Berufstätige. Insbesondere für FGS könnte dies noch stärker ausgeprägt sein, da sie in ersten Auswertungen ihre Belastung höher bewerten – insbesondere dann, wenn sie intersektional zusätzliche Hürden erfahren (bspw. Migrationsgeschichte, Behinderung oder Frauen in MINT-Fächern).

3 Eine Klammer für Ressourcen und Umweltfaktoren – Bourdieu und psychologische Einflussfaktoren

Nach Bourdieu (1987) bestimmen die Formen des Kapitals und das eigene Auftreten die Position eines Individuums im sozialen Raum. Wichtig sind demnach (a) soziales Kapital, (b) kulturelles Kapital, (c) ökonomisches Kapital und (d) ein akademischer Habitus. Durch dieses Verständnis kann eine Klammer zur Psychologie geschlossen werden. Denn auch die Psychologie kennt neben den genannten Ressourcen Faktoren, die den Erfolg von Individuen stark beeinflussen können: (e) Psychologisches Kapital (PsyCap) bestehend aus Hoffnung, Optimismus, Selbstwirksamkeit und Resilienz (Luthans et al. 2007) und (f) hohes physisches Kapital (Anderson et al. 2010; hier ästhetisches Kapital genannt).

In Anlehnung an das SDR-Framework (Lesener et al. 2020) wurden die Kapitalformen in unserer Studie als Ressourcen angenommen, die sowohl studentisches Burnout als auch Studienerfolg voraussagen können. Auf dieser Basis wurden die Annahmen getestet, dass die Kapitalformen miteinander in einem Zusammenhang stehen und jeweils auf Burnout und Studienerfolg wirken. Dies geschah anhand eines aufwändigen Studiendesigns bestehend aus einem Online-Sample (N = 144 Studierenden im ersten Semester) sowie 25 Netzwerkkarten der Befragten und einer Unterstichprobe von N = 56 Studierenden, deren Attraktivität von Personen allen Alters und diverser Sexualitäten und Geschlechter (N = 27) bewertet wurden¹². Erste Ergebnisse zeigen, dass Kapitalformen aus Soziologie und Psychologie sich auf den Erfolg von Studierenden auswirken. Dabei ist PsyCap ein wichtiger Einflussfaktor sowohl für das Engagement im Studium als auch für Burnout (gemessen mit dem Maslach Burnout Inventory-Student Form (MBI-9-SF)). (Unter-)Dimensionen aller Kapitalformen interkorrelieren – die meisten und stärksten Korrelationen zeigen sich für ökonomisches Kapital und physisches Kapital. Beide haben insbesondere mit Netzwerkparametern der Studierenden einen hohen Zusammenhang. Dies zeigt einmal mehr, dass wir nicht nur das PsyCap und die Netzwerke der Studierenden stärken müssen – vielmehr müssen auch finanzielle Parameter bereits im Elternhaus gestärkt werden, um so alle Kapitalformen sowie den akademischen Habitus der Studierenden zu stärken. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass der erste Eindruck, den potenzielle Unterstützenden (Professor*innen, Mitarbeitende) von ihnen haben, oft auf dem Habitus beruht. Nach Bourdieu ist der Habitus die Verkörperung des kulturellen Kapitals, zum Beispiel das Aussehen oder der Geschmack einer Person (1987). Die Wahrnehmung als Angehörige der Arbeiter*innenklasse kann mit der Wahrnehmung einhergehen, weniger für eine akademische Laufbahn geeignet zu sein (Leemann 2002). Um zusätzliche Benachteiligung zu vermeiden, müssen

12 Vergleich zu durchschnittlich attraktiven Gesichtern aus der FACES-Datenbank des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin: <http://faces.mpdl.mpg.de>.

Lehrende und Beratende darin geschult werden, sich bei ihrer Unterstützung und Bewertung nicht von dem Bias leiten zu lassen, dass Studierende dann erfolgreicher sind, wenn sie gut aussehen (Halo-Effekt, Malouff/Emmerton/Schulte 2013) oder aus vermeintlich gutem Elternhaus kommen.

4 Schlüsse aus den Ergebnissen und Fazit

Trotz Forschung in unterschiedlichen Disziplinen ist eine Zusammenführung nicht immer einfach. Die Kombination unterschiedlicher Disziplinen (bspw. Psychologie und Soziologie) und Theorien der Psychologie, aber auch Ansätze wie der von Bourdieu und eine methodische Vielfalt (bspw. aus Sozialer Netzwerkanalyse und psychometrischen Skalen) zeigen, dass dies jedoch vielversprechende und spannender Ergebnisse liefern kann.

Durch das Verständnis der von Tintos Theorie skizzierten Phasen der studentischen Anpassung, durch das Verständnis von individuellen und Kontextfaktoren und ihr Zusammenspiel können Hochschulen und Universitäten gezielte Interventionen und Unterstützungsmechanismen entwickeln, um den Erfolg und den Verbleib der Studierenden zu verbessern. Neben dem Aufbau von Unterstützungsstrukturen sollte die Sicherheit und Selbstwirksamkeit der Studierenden bspw. im Coaching gefördert werden (Jordan/Gessnitzer/Kauffeld 2016; Jordan/Wittner/Kauffeld 2017; Wittner et al. 2020), sodass diese sich besser unterstützt fühlen. Auch Lehrende und Beratende brauchen Weiterbildung und Unterstützung, um die Studierenden vorurteilsfrei und bedarfsgerecht unterstützen zu können.

Literatur

- Anderson, Tammy L./Grunert, Catherine/Katz, Arielle/Lovascio, Samantha (2010): Aesthetic capital: A research review on beauty perks and penalties. *Sociology Compass*, 4, H. 8, S. 564–575.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/gemeinsamer_bericht_zweiter_2013.html (Abfrage: 12.07.2024)
- Alarcon, Gene M. (2011): A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of vocational behavior*, 79, H. 2, S. 549–562.
- Aristovnik, Aleksander/Keržič, Damijana/Ravšelj, Dejan/Tomažević, Nina/Umek, Lan (2020): Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12, H. 20, S. 8438.
- Aymans, Stephanie Cornelia/Kauffeld, Simone (2015): To leave or not to leave? Critical factors for university dropout among first-generation students. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10, H. 4, S. 23–43, doi: 10.3217/zfhe-10-04/02 (Abfrage: 10.07.2024).
- Bakker, Arnold B./Demerouti, Evangelia (2007): The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22, H. 3, S. 309–328.

- Bandura, Albert (1982): Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, H. 2, S. 122–147.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Chen, Xianglei (2005): *First Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics U.S. Government Printing Office.
- Choy, Susan (2001): Essay: Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment. In: J. Wirt, et al. (Eds.), *The condition of education 2001* (pp. XVIII–XLIII). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Government Printing Office.
- Crawford, Eean R./LePine, Jeffery A./Rich, Bruce Louis (2010): Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: a theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of applied psychology*, 95, H. 5, S. 834.
- Demerouti, Evangelia/Bakker, Arnold B./Nachreiner, Friedhelm/Schaufeli, Wilmar B. (2001): The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86, H. 3, S. 499.
- Dobrow, Shoshana R./Chandler, Dawn E./Murphy, Wendy M./Kram, Kathy E. (2012): A Review of Developmental Networks. *Journal of Management*, 38, H. 1, S. 210–242.
- Elkins, Susan A./Braxton, John M./James, Glenn W. (2000): Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in higher education*, 41, H. 2, S. 251–268.
- Engle, Jennifer/Tinto, Vincent (2008): *Moving beyond access: College success for low-income, first generation students*. Washington, DC: Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Fierro, Deborah (2024): *Factors Leading to Academic Success Between First Generation and Continuing Generation College Students* (Doctoral dissertation, Walden University). <https://www.proquest.com/openview/2d93e537cb5a2547bbe2387b85949ff6/1?cbl=18750&diss=y&pqorigsite=gscholar&parentSessionId=EMNBVKUoeRxdLkxcjmDlj9KnBDgRFaZsB5SLqKOzcms%3D> (Abfrage: 10.07.2024).
- Garriott, Patton O./Flores, Lisa Y./Martens, Matthew P. (2013): Predicting the math/science career goals of low-income prospective first-generation college students. *Journal of Counseling Psychology*, 60, H. 2, S. 200–209.
- Garriott, Patton O./Hudyma, Aaron/Keene, Chesleigh/Santiago, Dana (2015): Social cognitive predictors of first- and non-first-generation college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 62, H. 2, S. 253–263.
- Garriott, Patton O./Navarro, Rachel L./Flores, Lisa Y. (2017): First-Generation College Students' Persistence Intentions in Engineering Majors. *Journal of Career Assessment*, 25, H. 1, S. 93–106.
- Grobe, Mona/Wittner, Britta/Kauffeld, Simone (2024, im Erscheinen): How students envision their future career – a coaching based approach.
- Grobela, Aleksandra/Tokarz-Kocik, Anna (2021): Person – job fit in students' perspective and its consequences for career aspirations. *European Research Studies Journal*, 24 H. 4B, S. 155–168.
- Gusy, Burkhard/Wörfel, Franziska/Lohmann, Katrin (2016): *Erschöpfung und Engagement im Studium*. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 24, H. 1., S. 41–53.
- Hasenberg, Svea/Schmidt-Atzert, Lothar (2013): Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27, H. 1–2, S. 87–93.
- Haslam, Catherine/Holme, Abigail/Haslam, S. Alexander/Iyer, Aarti/Jetten, Jolanda/Williams, W. Huw (2008): Maintaining group memberships: Social identity continuity predicts well-being after stroke. *Neuropsychological rehabilitation*, 18, H. 5–6, S. 671–691.
- Haslam, Catherine/Jetten, Jolanda/Cruwys, Tegan/Dingle, Genevieve A./Haslam, S. Aleksander (2018): *The New Psychology of Health: Unlocking the Social Cure*. Florence: Routledge.
- House, James S. (1981): *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Inkelas, Karen Kurotsuchi/Daver, Zaneeta E./Vogt, Kristen E./Leonard, Jeannie Brown (2007): Living-learning programs and first-generation college students' academic and social transition to college. *Research in Higher Education*, 48, H. 4, S. 403–434.
- Isensee, Fanny/Wolter, Andrä (2017): Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *Hochschule und Weiterbildung*, S. 13–23.
- Ishitani, Terry T. (2006): Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *The Journal of Higher Education*, 77, H. 5, S. 861–885.
- Isleib, Sören/Woisch, Andreas/Heublein, Ulrich (2019): Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, S. 1047–1076.
- Jaksztat, Steffen (2014): Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? *Zeitschrift für Soziologie*, 43, H. 4, S. 286–301.
- Jaksztat, Steffen (2018): Soziale Ungleichheiten in wissenschaftlichen Karrieren (Doctoral dissertation). Hannover: Institutionelles Repositorium der Leibniz Universität Hannover.
- Jordan, Stefanie/Wittner, Britta/Kauffeld, Simone (2017): „CHOICE – Du hast die Wahl“ – Ein Projekt an der Technischen Universität Braunschweig. In: Grunau, Janika/Buse, Miriam (Hrsg.), *Wege ins Studium für First Generation Students. Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen*. Detmold: Eusl, S. 173–195.
- Jordan, Stefanie/Gessnitzer, Sina/Kauffeld, Simone (2016): Effects of a group coaching for the vocational orientation of secondary school pupils. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. 2143–157. doi: 10.1080/17521882.2016.1210185 (Abfrage: 10.07.2024).
- Klöppling, Susanne/Scherfer, Marlene/Gokus, Susanne/Dachsberger, Stephanie/Krieg, Aloys/Wolter, Andrä/Bruder, Ralph/Ressel, Wolfram/Umbach, Eberhard (Hrsg.) (2017): *Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. Empirische Analyse und best practices zum Studienerfolg. acatech STUDIE*. München: UTZ.
- Kojaku, Lawrence K./Nuñez, Anne-Marie/Malizio, Andrew G. (1998): Descriptive summary of 1995–96 beginning postsecondary students: With profiles of students entering 2- and 4- year institutions. Statistical analysis report/National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S.Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2017): *Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: wbv.
- Kracke, Nancy/Middendorff, Elke/Buck, Daniel (2018): Beteiligung an Hochschulbildung, Chancen(un)gleichheit in Deutschland. *DZHW-Brief 2/2018*.
- Laireiter, Anton-Rupert (2009): Wenn wir über Selbsterfahrung reden, dann müssen wir über Ausbildung reden! *Verhaltenstherapie*, 19, H. 3, S. 191–193.
- Leemann, Regula Julia (2002): *Chancenungleichheiten im Wissenschaftssystem. Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen*. Rüegger Verlag.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, H. 1, S. 79–122.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (2000): Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, H. 1, S. 36–49.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (2002): Social cognitive career theory. In: D. Brown (Ed.), *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 255–311.
- Lesener, Tino/Gusy, Burkhardt/Wolter, Christine (2019): The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work & Stress*, 33, H. 1, S. 76–103.
- Lesener, Tino/Pleiss, Leonard Santiago/Gusy, Burkhardt/Wolter, Christine (2020): The study demands-resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17, H. 14, S. 5183.
- Lörz, Markus/Schindler, Steffen (2016): Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere. Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38, H. 4, S. 14–39.

- Luthans, Fred/Avolio, Bruce J./Avey, James B./Norman, Steven M. (2007): Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60, H. 3, S. 541–572.
- Malouff, John M./Emmertson, Ashely J./Schutte, Nicola S. (2013): The risk of a halo bias as a reason to keep students anonymous during grading. *Teaching of Psychology*, 40, H. 3, S. 233–237.
- Mayring, Phillip/Fenzl, Thomas (2019): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mehta, Sanjay S./Newbold, John J./O'Rourke, Matthew A. (2011): Why do first-generation students fail? *College Student Journal*, 45, H. 1, S. 20–36.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2012): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012: 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Hannover.
- 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 <https://www.ArbeiterKind.de>. *Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung*: Vol. 167. Berlin: edition sigma.
- Morgan, Alison C./LaBerge, Nicholas/Larremore, Daniel B./Galesic, Mirta/Brand, Jennie E./Clauzet, Aaron (2022): Socioeconomic roots of academic faculty. *Nature human behaviour*. Advance online publication, doi: 10.1038/s41562-022-01425-4 (Abfrage: 10.07.2024).
- Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2016): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: R. Becker (Eds.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer, S. 345–386.
- Nahrgang, Jennifer D./Morgeson, Frederick P./Hofmann, David A. (2011): Safety at work: a meta-analytic investigation of the link between job demands, job resources, burnout, engagement, and safety outcomes. *Journal of applied psychology*, 96, H. 1, S. 71.
- Pascarella, Ernest T./Pierson, Christopher T., Wolniak, Gregory C./Terenzini, Patrick T. (2004): First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75, H. 3, S. 249–284.
- Saegert, Susan/Carpiano, Richard M. (2017): Social support and social capital: A theoretical synthesis using community psychology and community sociology approaches. In: Bond, Meg A./Serrano-Garcia, Irma/Keys, Christopher B. (Hrsg.): *APA handbook of community psychology: Theoretical foundations, core concepts, and emerging challenges*. American Psychological Association, S. 295–314.
- Schulte, Eva-Maria/Wittner, Britta/Kauffeld, Simone (2021): Ressourcen und Anforderungen (ReA) in der Arbeitswelt: Entwicklung und erste Validierung eines Fragebogens. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 52, H. 2, S. 405–415.
- Segiguchi, Tomoki (2004): Person-organization fit and person-job fit in employee selection: A review of the literature. *Osaka keidai ronshu*, 54, H. 6, S. 179–196.
- Spiegler, Thomas (2015): *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim, 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. *International Studies in Sociology of Education* 23, H. 4, S. 318–337.
- Statista (2024): Entwicklung der Sollzinsen für KfW-Studienkredite von 2006 bis 2024 [Graph]. de.statista.com/statistik/daten/studie/1422070/umfrage/entwicklung-des-zinssatzes-fuer-kfw-studienkredite/ (Abfrage: 12.07.2024)
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2022): *Vom Arbeiterkind zum Doktor. Diskussionspapier 2*. Essen.
- Tajfel, Henri (1972): Social categorization. English manuscript of „La categorisation sociale.“ Moscovici S., (Hrsg.). *Introduction à la psychologie sociale*, S. 272–302.
- Tate, Kevin A./Caperton, William/Kaiser, Dakota/Pruitt, Nathan T./White, Heather/Hall, Eric (2015): An Exploration of First-Generation College Students' Career Development Beliefs and Experiences. *Journal of Career Development*, 42, H. 4, S. 294–310.

- Thiele, Lisa/Kauffeld, Simone (2019): Studienorientierung mithilfe von Fit4TU – dem Online Self-Assessments der TU Braunschweig. *Zeitschrift Empirische Pädagogik* 33, H. 3, S. 274–286.
- Thomas, Liz/Quinn, Jocey (2007): *First generation entry into higher education: An international study*. Society for research into higher education. Maidenhead, New York: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Tinto, Vincent (1975): *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*. *Review of Educational Research*, 45, S. 89–125.
- Tinto, Vincent (1987): *The Principles of Effective Retention*. files.eric.ed.gov/fulltext/ED301267.pdf (Abfrage: 10.07.2024).
- Toutkoushian, Robert K./May-Trifiletti, Jennifer A./Clayton, Ashley B. (2019): From „First in Family“ to „First to Finish“: Does College Graduation Vary by How First-Generation College Status Is Defined? *Educational Policy*, 60, doi: 10.1177/0895904818823753 (Abfrage: 10.07.2024).
- Toutkoushian, Robert/Stollberg, Robert A./Slaton, Kelly A. (2018): Talking 'bout my generation: Defining „first-generation college students“ in higher education research. *Teachers College Record* 1201–38.
- Wang, Chunyi/Wen, Wen/Zhang, Haifu/Ni, Jie/Jiang, Jingji/Cheng, Yongran/Liu, Wenmin (2021): Anxiety, depression, and stress prevalence among college students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of American college health*, S. 1–8
- Wasserman, Stanley/Faust, Katherine (1994): *Social Network Analysis: Methods and applications*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511815478 (Abfrage: 19.07.2024)
- Whitley, Sarah E./Benson, Grace/Wesaw, Alexis (2018): *First-generation Student Success: A Landscape Analysis of Programs and Services at Four-year Institutions*. Washington, DC: Center for First-generation Student Success, NASPA – Student Affairs Administrators in Higher Education, and Entangled Solutions.
- Wittner, Britta/Powazny, Stefanie/Kauffeld, Simone (2019): Supporting Rita – A social cognitive approach to (First Generation) Students' retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 62, H. 2, S. 253–263.
- Wittner, Britta/Barthauer, Luisa/Kauffeld, Simone (2020): Accessibility and mobilisation of social capital in first-generation students' social networks – a mixed-methods approach. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 25, H. 2, S. 254–278.
- Wittner, Britta/Kauffeld, Simone (2021): Social capital and career planning amongst first generation and non-first generation high school and college students in Germany: a social network analysis approach. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 23, S. 295–317.
- Wittner, Britta/Jantzen, Maximilian/Powazny, Stefanie/Klauke, Fabian/Kauffeld, Simone (2021): CHOICE+ – First-Generation-Studierende auf ihrem Bildungsweg in Präsenzcoachings, Trainings und digital unterstützen und begleiten. In: Lotze, Miriam/Wehking, Katharina (Hrsg.): *Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem: Chancen und Barrieren für traditionelle und nicht-traditionelle Studierende*, Band 1, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 133–160.
- Wittner, Britta/Schulte, Eva Maria/Kauffeld, Simone (in prep.): Ressourcen und Anforderungen bei Studierenden (ReA_Stud): Entwicklung und erste Validierung eines Fragebogens.
- Yeo, Kee-Jiar/Yap, Chia-Keat (2020): Helping undergraduate students cope with stress: The role of psychosocial resources as resilience factors. *The Social Science Journal* 60, H. 1, S. 120–142.
- Zimmer, Lena M. (2018): *Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur*. Wiesbaden: Springer VS.

Affektive Passung in Academia: Förderverhältnisse und ihre Rolle für Bildungsaufstiege

Maria Keil und Flora Petrik

1 Einleitung

Anders als es die Rede vom sozialen Aufstieg durch Bildung vermuten lässt, eröffnen Universitäten nicht nur Chancen, sondern sind auch an Prozessen sozialer Schließung beteiligt. Denn, obgleich der Anteil an Studierenden in Deutschland steigt, sind Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsverhältnissen weiterhin unterrepräsentiert und ihr Anteil nimmt tendenziell ab (Kroher et al. 2021). Die ungleiche soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft setzt sich innerhalb der akademischen Laufbahn fort: bereits die Gruppe der Promovierenden ist sozial selektiver als die der Studierenden (Möller 2015, S. 208). Studienberechtigte aus akademischen Herkunftsverhältnissen entscheiden sich nicht nur öfter für eine Promotion als jene aus nicht-akademischen Familien, sondern schließen diese auch mit höherer Wahrscheinlichkeit ab (Lörz/Schindler 2016, S. 23). Die unproportionale Verteilung von Studierenden und in der Folge von Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Herkunftsgruppen wirft die Frage auf, wie es dazu kommt, dass Bildungsaufsteiger*innen – also jene, die nach einem höheren Abschluss als ihre Eltern streben – mit einer wesentlich geringeren Wahrscheinlichkeit an der Universität verbleiben als ihre Kommiliton*innen.

Nicht nur in diesem Band, sondern auch in den vergangenen Jahren wurden zahlreiche Studien vorgelegt, die sich den Herausforderungen von Bildungsaufsteiger*innen an der Universität zuwenden (u. a. Blome 2023; Spiegler 2015; El-Mafaalani 2012; Schmitt 2010). Deutlich wird in all jenen Untersuchungen die Rolle von Mentor*innen, welche sich mit Rückgriff auf Bourdieu ausbuchstabieren lässt: Fehlen ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, das die Universität voraussetzt (Bourdieu 1982; Bourdieu/Passeron 1971), muss dieses durch Förderung kompensiert werden; an die Stelle von Eltern, Geschwistern und Verwandten treten dann unterstützende und beratende Lehrer*innen, Dozent*innen oder Professor*innen, welche vielfach zum Verbleib im Bildungssystem und der Wissenschaft ermutigen. In der Fachliteratur wird Mentoring im Kontext tertiärer Bildung als gezieltes Mittel beschrieben, um institutionelle und kulturelle Barrieren zu überwinden (u. a. Hagler/Christensen/Rhodes 2024; Mölders 2018; Smith 2013) und die Notwendigkeit diversitätssensibler Förderung und Beratung hinsichtlich unterschiedlicher sozialer Differenzlinien betont (Turner/

González 2023; Graham 2019; O'Neill 2012). Informelle Mentoring-Verhältnisse innerhalb der Academia bleiben jedoch bisweilen eine Black Box. Während Studien zu Rekrutierungsprozessen in Elitezirkeln die hohe Relevanz kultureller Passfähigkeit („cultural matching“) für Förderung herausarbeiten (Friedman/Laurison 2020; Rivera 2015; Hartmann 2000), gibt es mit Blick auf wissenschaftliche Laufbahnen jedoch kaum Studien, die das „getting on“ (Friedman/Laurison 2020, S. 9) an der Universität unter Bezugnahme auf soziale Klasse beschreiben oder explizit Förderprozesse untersuchen (Keil 2020, S. 24). Doch verweisen einzelne Studien darauf, wie sich soziale Ungleichheit vielfach unbemerkt in und durch Förderbeziehungen reproduziert (Schmidt 2022; Keil 2020; Scherer 2020; Jack 2016). Weitergehende Studien, die die Ambivalenz von Förderverhältnissen an der Universität aus den verschiedenen Perspektiven aller Beteiligten untersuchen und die Bedeutung von Gefühlen in den Blick nehmen, scheinen bisher zu fehlen.

Mit Blick auf den Forschungsstand bleibt offen, wie Förderverhältnisse zustande kommen (Eby/Rhodes/Allen 2007, S. 12), wie sie affektiv besetzt sind und inwiefern sie, unter der Berücksichtigung sozialer Selektivität, an einem *Verbleib in der Wissenschaft* beteiligt sind. Es lässt sich annehmen, dass gerade in weniger formalisierten, intransparenteren, vermeintlich ‚zufälligen‘ (Auswahl-)Prozessen Spielräume für die Reproduktion sozialer Ungleichheit entstehen. Diese Räume auszuleuchten ist das Anliegen unseres Beitrags. Wie entstehen Förderverhältnisse am Übergang in die Wissenschaft? Wie werden Förderverhältnisse und -beziehungen gestaltet? In den Fokus rücken in unserer Arbeit Förderverhältnisse aus den Perspektiven der Beteiligten – den Geförderten und den Fördernden. Dabei folgen wir einem ‚breiten‘ Förderungsbegriff, der sowohl formalisierte wie informelle Beziehungen, institutionalisierte und inoffizielle Beratungs- und Mentoringverhältnisse umfasst. Zentral ist, dass erfahrene Vertreter*innen der Universität (Professor*innen) ein unterstützendes Verhältnis zu jenen eingehen, welche diese Erfahrungen noch nicht gemacht haben (Studierende). Hierbei interessiert uns vor allem die affektive Dimension akademischer Förderverhältnisse, d. h. die Rolle von Gefühlen für Bildungsaufsteiger*innen beim Aufsuchen von Gatekeepern ebenso wie bei der Wahrnehmung potenzieller Kandidat*innen für Förderung seitens der Gatekeeper.¹ Zudem gehen wir davon aus, dass Förderung nicht erst mit dem Eintritt in das Feld der Wissenschaft als Beruf, sondern schon wesentlich früher im Feld der Universität einsetzt (Schneickert 2013). Um der Relationalität des Phänomens *Förderung* Rechnung zu tragen, triangulieren wir die biografischen Erfahrungen von sogenannten First Generation-Studierenden mit

1 Die Begriffe „Gefühl“ und „Affekt“ werden je nach theoretischer Verortung unterschiedlich definiert und lassen sich gerade empirisch nicht trennscharf voneinander abgrenzen. Im Bemühen um eine konsistente Differenzierung sprechen wir von Affekten, wenn wir uns auf in Praxisgeschehen eingebundene, verkörperte, auch unbewusste Empfindungen beziehen. Mit Gefühlen meinen wir bewusst wahrnehmbare und benennbare, durch kulturelle Skripte geformte Empfindungen (Threadgold 2020; Slaby 2017).

den Perspektiven von Professor*innen auf deren Praktiken der Förderung im Feld der Sozial- und Kulturwissenschaften. Auf diese Weise werden jene Kräfte „sozialer Magie“ (Bourdieu 1990) sichtbar, die in Förderungsdynamiken eingewoben sind und möglicherweise soziale Ungleichheit in Academia reproduzieren.

2 Theorie

Bourdieu greift insbesondere in seinen sprachsoziologischen Studien auf das Konzept der „sozialen Magie“ (Bourdieu 1990, S. 77) zurück und entwickelt es in diesem Zusammenhang weiter. Er problematisiert damit die Vorstellung sozialer Phänomene als gegeben und richtet den Blick auf die vielfach verschleierte, machtdurchdrungene Hinterbühne ihrer Hervorbringung: Autorisierte Sprecher*innen verwandeln symbolische Akte in soziale Wirklichkeit (ebd., S. 77). Unter Bezugnahme auf Austins Sprechakttheorie (1962) kommen nach Bourdieu dort Rituale sozialer Magie zustande, wo legitimierte und befähigte Personen wie „ein Priester, Professor oder Dichter“ eine „besondere Klasse von Diskursen“ (ebd., S. 77–79) produzieren. Um symbolische Wirkmacht zu erzeugen, benötigen Sprecher*innen nicht nur Autorität, sondern eine *spezifische* Autorität, die sich aus den Beziehungsweisen von Institutionen, Feldern und Diskursen ergibt. Soziale Magie muss also performativ vollzogen und feldspezifisch anerkannt werden – und trägt auf diese Weise zur Reproduktion symbolischer Gewalt bei. Herrschaftsverhältnisse beruhen demnach auf der Anerkennung durch alle Akteure, die daran beteiligt sind, dass Hierarchien „wie durch Magie“ (Bourdieu 1997a, S. 165, Herv. i. O.) scheinbar zwanglos fortbestehen und ihre Entstehungs- und Reproduktionsmechanismen verschleiern.

Die Fokussierung auf das symbolische Kapital von Sprecher*innen, ihre Legitimität im Feld und deren Anerkennung – also die soziale Genese der „performativen Magie“ (ebd., S. 72) – greifen auch Lawler (2018) sowie Ingram und Allen (2019) in ihrer Arbeit mit dem Konzept auf. Lawler führt in ihren Studien zu sozialer Mobilität aus, dass soziale Magie maßgeblich an der Umwandlung von Kapitalien beteiligt ist, indem sie beispielsweise das hohe kulturelle Erbe einer Person als ihre Eigenschaft naturalisiert und damit Privilegierungen legitimiert (Lawler 2018). Ingram und Allen schließen an diese Überlegungen an und theoretisieren das Konzept der sozialen Magie entlang des Prozesses der Kapitalkonversion, der einen „natural fit“ generiert bzw. vortäuscht (Ingram/Allen 2019, S. 737). Während sich Ingram und Allen in ihren Arbeiten vorrangig für Passungsverhältnisse zwischen Herkunftshabitus und Institution interessieren, rücken wir die Beziehung zwischen Akteuren im Feld in den Fokus. Demnach verkörpern Wissenschaftler*innen zwar einen fachkulturellen Habitus, verinnerlichen jedoch immer auch den biografischen, klassenspezifischen Herkunftshabitus. Die ‚magische‘ Herstellung von Passung scheint dabei hoch affektiv.

Diese affekttheoretische Lesart von Bourdieu wird auch von Threadgold (2020) vertreten. Er arbeitet Affekte als Dimension des Habitus, aber auch von Feldern („affective atmospheres“) heraus. Affektives Erleben formt den Habitus, sodass dieser als affektives Reservoir immanenter Dispositionen verstanden werden kann (Threadgold 2020, S. 52). Von sozialer Magie spricht Threadgold dann, wenn eine affektive Passung zwischen einem Akteur und dem Feld vorliegt, wenn dieser sich wie natürlich in seine soziale Umgebung einfügt und keinerlei Irritationen hervorruft: „Social magic happens when one’s habitus spontaneously reflects doxic demands, the feeling of a fish in water, but as an apex predator that largely gets its own way.“ (ebd., S. 24). Gleichzeitig sind Irritationen auch affektiv, d. h. Nicht-Passung wird ebenso von Akteuren gespürt, z. B. in Form von Unbehagen, Zurückhaltung oder Scham. Soziale Magie ist somit – anders, als es zunächst erscheint – keinesfalls zufällig, sondern wird durch soziale Schwerkraft gelenkt, da sie Affinitäten, Investitionen in Kapitalien und interessengeleitete Strategien zusammenbringt.

Für die hier verfolgte Fragestellung interessiert uns also, wie ein affektives Passungsverhältnis zwischen Akteuren und Feld entsteht und welche im Feld relevanten Kapitalien oder Fähigkeiten dabei als soziale Magie verklärt werden. Welche Rolle spielen dabei die Förderbeziehungen und inwiefern sind sie sozial selektiv?

3 Methodik und Daten

Für die vorliegende Untersuchung wurde auf zwei unterschiedliche qualitative Datensätze zurückgegriffen, die für die Analyse trianguliert wurden.² In Anlehnung an Flick verstehen wir unter Triangulation „die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus“ (Flick 2003, S. 309). Indem wir studentische und professorale Perspektiven triangulieren, geht es uns nicht darum, ein objektiveres, sondern ein reichhaltigeres Bild von Förderverhältnissen zu rekonstruieren (Fielding/Fielding 1986). Als Ergebnis der Auswertung steht damit keine Validierung einer Perspektive gegenüber der anderen, „sondern eher ein kaleidoskop-artiges Bild“ (Köckeis-Stangl 1982, S. 363).

Den ersten Datensatz bilden 16 biografisch-narrative Interviews und sieben autobiografische Texte von First Generation-Studierenden der Sozial- und Kulturwissenschaften aus Österreich und Deutschland aus der Studie „Klassenübergänge – Bildungswege im Spiegel sozialer Ungleichheit“ (Laufzeit: 2019–2024; Petrik 2022a, 2022b). Die Daten wurden im Stil der Grounded Theory Methodologie erhoben und ausgewertet (Strauss/Corbin 1996), das empirische Material also im Hinblick auf die Fragestellungen erschlossen, kontrastiert und mit dem

2 Eine ausführliche Übersicht der Datensätze befindet sich im Anhang.

Fokus auf die Generierung neuer Konzepte und theoretischer Ideen ausgewertet. Die im Zuge des „theoretischen Samplings“ (Glaser/Strauss 2010) für den vorliegenden Beitrag ausgewählten Fälle eint, dass die Biograf*innen allesamt aus nicht-akademischen Herkunftsverhältnissen stammen, einen deutlich höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern anstreben und sich damit im Vollzug eines Bildungsaufstiegs befinden.

Der zweite Datensatz stammt aus einer Grounded Theory Studie zum Feld der Sozialwissenschaften in Deutschland. Im Rahmen der Studie wurden 46 berufsbiografisch-narrative und leitfadengestützte Interviews über einen Zeitraum von drei Jahren mit promovierten Wissenschaftler*innen verschiedener Fächer und auf unterschiedlichen Positionen in deutschen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen geführt und ihre Lebensläufe eingeholt (Keil 2020). Für die vorliegende Untersuchung wurden die Daten von 12 interviewten Professor*innen der Sozialwissenschaften herangezogen und hinsichtlich ihrer Beteiligung in Rekrutierungs- und Fördersituationen, zu den Vorstellungen von wissenschaftlicher Güte und zu den Auswahl- und Betreuungskriterien kategorial ausgewertet (Strauss/Corbin 1996). Anhand der eingeholten akademischen Lebensläufe können die interviewten Personen zudem fachlich im Feld verortet und ihr wissenschaftliches Kapital erhoben werden.

Indem wir diese beiden verschiedenen Datensätze aufeinander beziehen, streben wir eine differenzierte Untersuchung des Phänomens Förderverhältnisse an. Da beide Datensätze aus biografisch-narrativen Interviews bestehen, die Logik der Datenerhebung sich in beiden Projekten an der Grounded Theory Methodologie orientierte und das Bourdieu'sche Instrumentarium die theoretischen Perspektiven auf das Material informierte, bietet sich diese Kombination durchaus an, wenngleich die unterschiedlichen Gegenstandskonstruktionen in der Analyse zu reflektieren sind.

4 Ergebnisse

4.1 Studentische Perspektiven auf Förderverhältnisse

Nicht alle Studierenden erleben Förderung durch Professor*innen, Dozent*innen oder andere Wissenschaftler*innen im Verlauf ihres Studiums. Anhand des empirischen Materials lassen sich sehr unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich der Interaktionen mit dem akademischen Personal rekonstruieren: Während Hochschullehrende in manchen Erzählungen als distanzierte Figuren beschrieben werden, deren Charakterzüge sich nur durch ihr Auftreten im Hörsaal erahnen lassen, schildern andere Studienteilnehmer*innen bedeutsame, förderliche und tragfähige Beziehungen, die zu Professor*innen aufgebaut werden. Dabei

wäre es zu kurz gegriffen, diese sehr unterschiedlichen Beziehungsformen auf den Studienfortschritt zurückzuführen: So sind es nicht nur Masterstudierende oder angehende Doktorand*innen, die Naheverhältnisse zu Professor*innen pflegen, sondern in manchen Fällen bereits Bachelorstudierende. Im Folgenden wird diskutiert, wie jene Förderverhältnisse aus Perspektive der Studierenden entstehen, welche Bedeutung sie für ihren Studienverlauf haben und wie sie diese Beziehungen erleben und einordnen.

4.1.1 Match making – Herstellung von Mitspielfähigkeit durch Förderverhältnisse

Als Förderer*innen treten zumeist Betreuer*innen von Qualifikationsarbeiten (z.B. Bachelor- und Masterarbeiten oder Promotionen) in Erscheinung, aber auch Lehrende einzelner Veranstaltungen übernehmen bisweilen die Rolle von Mentor*innen, indem sie Gruppenarbeiten oder Hausarbeiten intensiv betreuen und als ansprechbar für Fragen und Probleme gelten. Ausschlaggebend für das Entstehen von Förderverhältnissen sind meist inhaltliche Übereinstimmungen, also eine gewisse Überschneidung zwischen den Interessen der Studierenden und den Schwerpunkten der Lehrenden. Nicht immer werden diese von den Studierenden selbst wahrgenommen: Insbesondere bei der Suche nach Betreuer*innen für Abschlussarbeiten werden sie vielfach ‚vermittelt‘, die inhaltliche Passung wird also von anderen Wissenschaftler*innen angenommen und *match making* betrieben. Dabei kommt es meist zu einem Ineinandergreifen von Auswahlprozessen: Studierende suchen nach Betreuer*innen, werden dann von den von ihnen adressierten Dozent*innen ausgewählt und angenommen, oder weiterverwiesen. So auch bei Luca Wagner, der einen kulturwissenschaftlichen Studiengang studiert und das Entstehen eines für ihn nachhaltigen Förderverhältnisses wie folgt beschreibt:

„[...] und da bin ich halt zu dem Prof gegangen, der mich auch nach [Land] geschickt hatte und hatte gemeint ‚Hey könnten Sie mich nicht prüfen?‘ und dann hat er irgendwann ‚Ey ich würde sehr sehr gerne, aber ich kann nicht, weil ich geh selber ins Ausland und hab da ‚nen Lehrauftrag für irgendwie ein oder zwei Jahre oder so.‘ Und er meinte dann zu mir ‚Gehen Sie doch statt zu mir zum Professor Wulfrich, bestellen Sie ihm schöne Grüße von mir, der würde das bestimmt gerne machen‘. Das war für mich erstmal ziemlich gruselig, weil der in so‘ner relativ hohen Position in der [Disziplin] in [Stadt], ich den auch noch nie gehabt hatte zu dem Zeitpunkt, der hat nur Masterkurse unterrichtet.“ (LW 17–18/518–529)³

3 Die Interpretation der Textstellen wurde basierend auf den Feintranskriptionen durchgeführt, die Darstellung zur besseren Lesbarkeit jedoch geglättet.

In dieser kurzen Sequenz wird bereits deutlich, welche komplexe Beziehungsarbeit in Förderverhältnisse eingeschrieben ist: Ein Professor, der einst bereits als förderlich für den Studenten auftrat, indem er ihn zu einem Auslandsaufenthalt ermunterte, wird zum Vermittler für ein anderes Betreuungsverhältnis. Sein „schöner Gruß“ fungiert als symbolisches Kapital, das für eine mögliche Förderung durch einen Kollegen konstitutiv werden könnte. Zugleich nimmt er dem Studenten dadurch die Hemmschwelle, eine renommierte Persönlichkeit des wissenschaftlichen Feldes anzusprechen und verkürzt die Distanz zu eben jenem Professor.

Dass es zwischen Luca Wagner und Professor Wulffrich auch „klickt“, wird im weiteren Verlauf der Erzählung deutlich:

„Dann bin ich da so 'n bisschen klein mit Hut hingegangen und hab ihm mein kleines Bachelorarbeitsthema gepitcht und der war sehr angetan direkt und hat mir totale Freiheit gelassen und hat gemeint ‚Ja das klingt total fabelhaft, schauen Sie doch mal in die und die Texte rein, gucken Sie sich das an‘ [...] und hatte mich da sehr gut aufgehoben gefühlt. Er ist dann so über den Master eigentlich so mein Mentor geworden kann man sagen. Ich habe dann meine Bachelorarbeit bei ihm geschrieben und bin da auch sehr gut rausgekommen, ich glaub mit 'ner 1,3 oder so, worauf ich auch ziemlich stolz war, und das waren so Sachen, die für mich ausschlaggebend gewesen sind, weil davor hatte ich mich noch so gefragt: ok ich schließe jetzt mein Bachelorstudium ab.“ (LW 18/529-545)

Sowohl das Gefühl der Geborgenheit und des Vertrauens als auch die unterstützende Begeisterung verdeutlichen die affektive Dimension des Förderverhältnisses. Denn neben der Bestätigung durch eine sehr gute Benotung der Bachelorarbeit ist es auch der professorale Mentor selbst, der dem Studenten signalisiert, an der Universität richtig aufgehoben zu sein. Diesen doppelten Rückhalt deutet der Kulturwissenschaftsstudent als „ausschlaggebend“ für die Entscheidung, ein Masterstudium und schließlich eine akademische Laufbahn zu verfolgen. Die darin anklingende Idealisierung von Förderer*innen zieht sich auch durch andere Erzählungen, in welchen Förderfiguren vielfach zu heroischen Gestalten erhoben und als leistungsbereite und zugleich lässige Persönlichkeiten gezeichnet werden.

Ein zentrales Attribut gelungener Förderpraxis ist für die Studierenden ein ausgewogenes Verhältnis zwischen lockerer Atmosphäre und anspruchsvoller Begleitung. Anhand der biografischen Erzählungen lässt sich rekonstruieren, dass gute Betreuung zwischen Freiheit und Führung changiert, ausgedrückt in einer spezifischen affektiven Atmosphäre. Die selbstbestimmte Wahl von Themen, Methoden und theoretischen Bezügen im wissenschaftlichen Arbeiten sowie die Möglichkeit, im universitären Kontext mit der eigenen Biografie und den

mitgebrachten Ressourcen ‚andocken‘ zu können, hat aus studentischer Perspektive hohe Relevanz.

Fördernde Dozent*innen und Professor*innen werden von Studierenden als „Insider“ (MS 33/1010) wahrgenommen, die ihr Wissen über das Feld teilen, von eigenen Erfahrungen in Forschung und Wissenschaft berichten, Orientierung stiften und auf diese Weise auch Unsicherheiten nehmen. Des Weiteren machen Förderer*innen Studierende mit Texten und Autor*innen vertraut, wecken Lust an Theoriearbeit und regen Reflexion an – Aspekte, die insbesondere in den hier untersuchten Fachdisziplinen als Kapitalien im Bildungsverlauf mobilisiert werden können. Sie fungieren zudem als Gatekeeper, die Netzwerke erschließen und Zugang zum wissenschaftlichen Feld ermöglichen, z. B. über Mitnahme zu akademischen Veranstaltungen und Tagungen. Auch Kontakte zu ‚Gleichgesinnten‘ werden vielfach über Förderer*innen hergestellt, z. B. über den Einbezug in Kolloquien. Eine zentrale Aufgabe guter Förderung ist es zudem, Studierenden „unsichtbare Optionen“ (MR 12/556) aufzuzeigen, wie eine Studentin schildert:

„Auch am Anfang der Studiumsphase hätt' ich mich nicht getraut, mich auf ein Stipendium zu bewerben, weil ich so gesagt hab: ja das sind nur so die *super* krassen Leute die eins bekommen so, warum soll ich mich jetzt darauf bewerben. Das is' für Leute die irgendwie Eins Null haben im Abi und irgendwie sowieso die Überflieger sind, das macht keinen *Sinn*. Das war ganz lange war das ne unsichtbare Option sozusagen. Und ähm und erst da hab ich das so n bisschen von ihm auch so vermittelt bekomme, so *nein* so ((lacht)), das kriegen auch normale Leute, die könn' sich/drauf bewerben ((lachend))/und auch so mein erstes Praktikum hatt' ich quasi auch so bisschen dadurch, dass er gesagt hat: ‚*Nein*, du musst dich jetzt drauf *bewerben*, und wenn sie dich nicht nehmen, dann schalt ich mich ein' und dann ham sie mich genommt und ((lacht)) ja. [...]. Aber es war also er hat halt einen da abgeholt wo man steht und man steht irgendwie erstmal so 'n bisschen abseits der Reihe.“ (MR 12–13/550–567)

Das in der Sequenz geschilderte Geschehen veranschaulicht die Bedeutsamkeit von Förderung insbesondere für Bildungsaufsteiger*innen: Der Professor führt in die versteckten Spielregeln der Universität ein, beispielsweise sich auch ohne überdurchschnittlich guten Abiturschnitt für finanzielle Unterstützung bewerben zu können, ermuntert sie zu Bewerbungen für Praktika im wissenschaftlichen Feld und tritt als Advokat für ihre wissenschaftliche Laufbahn ein. Damit stattet er die Studentin nicht nur mit Selbstbewusstsein aus, sondern eröffnet ihr auch konkrete berufliche und bildungsbiografische Optionen. Zudem fungiert er als Übersetzer für die akademische Kultur, indem er Mechanismen und Erwartungen aufdeckt, die Studierende aus bildungsbürgerlichen Haushalten aufgrund ihrer habituellen Nähe zum Universitätsbetrieb möglicherweise gewandter entziffern können.

Darüber hinaus erleben Studierende konkrete Angebote, die sich für ihre biografischen Erfahrungen als anschlussfähig erweisen, als förderlich, wie beispielsweise die „Arbeiterkindsprechstunde“, die von dem soeben erwähnten Professor angeboten wird. Dieser wird von der Erzählenden als insbesondere „sensibilisiert“ (MR 12/513) für ihre Lage als Aufsteigerin wahrgenommen und ihm daher besondere Fähigkeiten als Förderer zugeschrieben. Dass sie sich von dem Professor „abgeholt“ (MR 13/565) fühlt, sich in ihrem Verhältnis Gefühle der Geborgenheit und der Inspiration gleichermaßen entfalten, und zu ihm einen besonderen „Draht“ hat (MR 12/549), erhält eine weitere Bedeutungsebene, da dieser selbst aus nicht-akademischen Herkunftsverhältnissen kommt. In der Figur des Förderers verschmelzen dabei die Funktionen von Mentor und Vorbild. Für die affektive Passung scheint die Klassenherkunft der Fördernden und der damit verbundene zum Vorteil werdende „Scharfsinn der Ausgeschlossenen“ (Bourdieu 1997b, S. 154) dementsprechend bedeutsam.

4.1.2 Becoming – Autorisierung und Legitimität

Zugleich ist den Studierenden auch klar, dass sie etwas ‚bieten‘ müssen, um für Förderung in Frage zu kommen. Sie können sich nicht nur dadurch bewähren, mit ihren Qualifikationsarbeiten einen Beitrag zu dem Forschungsprofil ihrer Betreuenden zu leisten. Auch indem sie Netzwerke zu interessanten Kollaborationspartner*innen erschließen oder Auskunft über spezifische, den Betreuenden vielfach nicht bekannte Wissensbestände geben, gerieren sie sich als ‚nützlich‘ und demnach für Förderung geeignet. So schildert der bereits erwähnte Kulturwissenschaftsstudent Luca Wagner, dass er schon als Masterstudent die Möglichkeit erhielt, gemeinsam mit seinem Mentor ein Seminar anzubieten, weil er als Experte für amerikanische Popkultur wahrgenommen wird:

„[...] und das ist auch nicht so aus'm Nichts gekommen, weil er mich immer so ausgefragt hat über amerikanische Popkultur, ich war so n bisschen sein Fenster in amerikanische Popkultur, weil der halt weder die Zeit noch wahrscheinlich das Know How gehabt hat, um so zu wissen was ist eigentlich musikmäßig grade heiß und interessant und worüber würde es sich lohnen zu sprechen, und was nicht und er hat mir dann letztes Mal schonmal erzählt so ‚Hey ich hab grade in der FAZ gelesen, die haben das Album von Rapper XY rezensiert, die fanden das ganz toll. Wie finden das denn Leute, die diese Musik hauptsächlich hören finden die das nur scheiße oder ist das wirklich ein cooles Album?‘ Solche Gespräche gab's dann halt immer. Und ich hab mich immer sehr über diese Gespräche gefreut, das hat immer viel Spaß gemacht, habe mich aber auch immer so 'n bisschen vorsichtig in denen bewegt, weil ich so irritiert davon war, dass jemand wie er so viel Interesse da dran zeigen konnte ne, und das hätte ich halt nicht gedacht. Das hat mir so überwiegend sehr starkes Gefühl von Legitimität von solchen Forschungsgegenständen gegeben.“ (LW 29–30/892–908)

Bemerkenswert ist an dieser Sequenz, dass sich der Student nicht über erlernte Studieninhalte beweist, sondern über seine persönlichen Interessen. In diesem Fall wird gerade das Wissen über einen Musikgeschmack, der eng mit der (schwarzen) Arbeiter*innenklasse verknüpft ist (Rap bzw. Hiphop) mobilisiert und zum Vehikel für die Förderbeziehung. Möglich ist dies durch die Offenheit des Professors für ungewöhnliche Forschungsgegenstände und „Nischenthemen“, die er anerkennt und als legitim bestätigt. Zugleich zeigt die Szene den prekären Drahtseilakt der akademischen Beziehung zwischen Mentor und Mentee: Studierende bringen ihren Förderer*innen in der Regel Bewunderung entgegen, müssen jedoch auch stets beweisen, dass sie deren Förderung verdienen und sind aktiv daran beteiligt, das ‚Klicken‘ der Beziehung aufrecht zu erhalten. Damit sind die tätige Seite der Beziehungsarbeit in Förderverhältnissen und der strategische Einsatz von Kapitalien betont, die sich hinter natürlich erscheinenden Affinitäten verbergen und die für Bildungsaufsteiger*innen mit besonderen Herausforderungen einhergehen können.

Die Anerkennung als fähige Wissenschaftler*innen in und durch Förderverhältnisse ist ein bedeutsamer Motor für Bildungsaufstiege. Universitäre Mentor*innen unterstützen die Entfaltung von Studierenden innerhalb der Academia und werden zugleich zu machtvollen Gatekeepern, indem sie als übersetzendes Bindeglied zwischen Studierenden und der Universität fungieren. Umso prekärer die Bindung zum wissenschaftlichen Feld ist, beispielsweise aufgrund der nicht-akademischen Herkunft, umso wichtiger wird die Rolle, die Förderer*innen für Studierende erfüllen. Hinter ‚natürlich‘ erscheinenden Förderbeziehungen verbirgt sich dabei vielfach affektiv-habituelle Passung, die jedoch nicht einfach statisch existiert, sondern in Form von komplexer akademischer Beziehungsarbeit permanent (auch) von Studierenden hergestellt wird.

4.2 Förderverhältnisse aus professoraler Sicht

Das Selbstbild als Wissenschaftler*in lässt sich aus den Interviews mit den Professor*innen gewinnend rekonstruieren (vgl. Keil 2020). Hierzu gehört auch die Rolle als Lehrende*r, Betreuer*in, Mentor*in und Vorgesetzte*r. Ein herausstechendes Merkmal der Organisation von Wissenschaft in Deutschland ist, dass Professor*innen in der Regel alle diese Rollen gleichzeitig einnehmen, indem sie zum Beispiel ihnen als geeignet erscheinende Studierende zur Promotion ermuntern, sie gegebenenfalls auf einer Qualifikationsstelle einstellen, die Promotion betreuen und auch begutachten und letztlich darüber entscheiden, ob sie die Promovierten auch als Postdoc oder Habilitand*in einstellen und betreuen wollen. Die interviewten Professor*innen nehmen in den Interviews aus verschiedenen Blickwinkeln Bezug auf diese Rolle als Gatekeeper (Keil 2023a) und verfügen

über unterschiedliche Vorstellungen darüber, was sie als gute Betreuung, Förderung und Mitarbeiter*innenführung verstehen.

Grundsätzlich wird die Betreuung von Studierenden, Promovierenden und Habilitierenden als elementarer Bestandteil ihrer wissenschaftlichen Arbeit wahrgenommen. Zum Teil wird sich explizit gegen „arrogante Positionierung einzelner Kolleginnen und Kollegen, die das Professorendasein jetzt als Gelegenheit nutzen, irgendwie gesellschaftlich klug zu reden“ (GB 17/650-651) und Studierende als Belastung wahrnehmen, positioniert. Die Ausbildung von Akademiker*innen, die nicht nur in die Wissenschaft, sondern auch als Praktiker*innen in gesellschaftliche Leitungspositionen gehen, wird damit zu einem wichtigen Baustein wissenschaftlicher Arbeit. Neben der mal engen, mal lockeren Begleitung durch die Promotion, gehört für einige Befragte auch dazu „eben auf[zu]klären über ((lacht)) langfristig, prekäre ((lacht)) Beschäftigungsverhältnisse. Das ist, denke ich, ist wichtig, dass man darauf hinweist“ (MP 41/1587-1588). Spaß an der wissenschaftlichen Arbeit wird dabei von allen als wichtigste Grundvoraussetzung gesehen; ob die Unsicherheit einer wissenschaftlichen Laufbahn eingegangen werden soll, müsse dann jede*r für sich entscheiden. Personen, die sich durch ein Studium oder die Promotion quälen würden, werden eher nicht ermuntert.

Einige Professorinnen erklären zudem in der Betreuung vor allem psychosoziale Unterstützung bereitzustellen. Dies kann die zusätzliche Ermunterung bei Studierenden aus niedriger Bildungsherkunft sein, welche sich laut einer Professorin „vor allen Dingen im eigenen Selbstzutrauen, ich sehe das irgendwie an den Selbstzweifeln“ (UF 29/1282-1283) von Studierenden privilegierter Herkunft unterscheiden. Selbst Bildungsaufsteigerin, erklärt eine andere Professorin, wie sie ihre Promovierende an die Hand nimmt und versucht ihr die impliziten Spielregeln des Feldes beizubringen:

„Also indem ich sie eben, ich habe jetzt meine neue [Nationalität] Mitarbeiterin, wir waren zusammen in [Ausland] und haben geforscht und da habe ich sie durch alle deutschen Institutionen in [Stadt im Ausland] geschleift. Weil mir wichtig ist, dass sie diese kennenlernt, dass sie die Kontakte macht und dass sie auch sieht, wie ich das mache. Also ich will, dass sie sieht, wie ich mit dem Kulturattaché einen Kaffee trinke. Weil sie *auch* ein Arbeiterkind ist und lernen muss, wie das geht. [...] Und wo ich denke, also da, da habe ich jetzt vielleicht schon eine Mission. ((lacht)) So, sozusagen aus dem, was ich denke, selber denke, was ich, was mir gut getan hätte zu einem bestimmten Zeitpunkt, dass ich das versuche meinen Mitarbeitern zu geben im Rahmen meiner Möglichkeiten. [...] Dann fehlt aber noch ein bisschen Schliff. Also dann gibt es *keinerlei* Leichtigkeit und keinerlei Weltläufigkeit, aber damit man es nachher schafft in einer Akademie muss man das auch zumindest, eine Weile vorspielen können. Also selbst, wenn man sich nicht so fühlt, muss man das, können sozusagen. Alles andere hat sie schon, dafür braucht sie mich nicht.“ (KJ 34/1454-1472)

Die eigenen Erlebnisse im Bildungsaufstieg werden leitend für ihre Betreuungsrolle, indem ähnlich wie im davor genannten Fall Unsicherheiten bis hin zu Unwissen und Selbstzweifeln bei betreuten Bildungsaufsteiger*innen angenommen werden. Hierbei wird auf das eigene Gespür vertraut und die eigenen Betreuungsstandards vergleichsweise wenig hinterfragt. Während einige Professor*innen ihre Rolle als Betreuer*in und als Vorgesetzte als *learning by doing* beschreiben, wird genau diese Haltung durchaus von anderen kritisiert. Sie verweisen darauf, dass man sich mit Weiterbildungen auf die verantwortungsvolle Rolle als Professor*in vorbereiten kann und „nicht alles, sozusagen avanti dilettanti selber versuchen“ muss (KJ 10/438). Im Hintergrund scheint hier eine Vorstellung von jener Macht mitzuschwingen, welche Professor*innen als Gatekeeper und Förderer*innen innehaben.

4.2.1 Scouting – Konstruktion von Leistungsfähigkeit und -bereitschaft

Interessant ist zudem, dass einige Professor*innen die Entwicklung zur strukturierten Promotion in Form von Graduiertenprogrammen befürworten, u. a. aufgrund einer höheren Verbindlichkeit und Transparenz für alle Beteiligten, während andere diese Verschulung kritisieren. So auch die bereits genannte Professorin, die zwar explizit Bildungsaufsteiger*innen fördern möchte, den Weg dorthin aber über „das Arbeiten an der Grenze, auch an den Grenzen der eigenen Möglichkeiten und sich damit schon auch wirklich herausfordern“ (UF 31/1405-1406) sieht. Eine Promotion wird damit zum Persönlichkeitsbildungsprozess; so sieht es auch ein Professor:

„und ich glaube, was mir schon, wichtig ist, dass es mir Spaß macht oder was ich darunter auch verstehe, ist, dass es schon irgendwo, tatsächlich dann eine *Frage* da sein muss, für die die Leute halt irgendwie brennen, wo sie halt sich auch tatsächlich so eine existenzielle Erfahrung bereit sind zu unterziehen, und in so ein Projekt zu gehen und ein paar Jahre damit zu verbringen und nicht immer zu wissen, ob man damit untergeht oder am Ende reüssieren kann.“ (KL 24/1059-1065)

Angesprochen werden hier zwei wichtige Aspekte, die sich durch die meisten Interviews ziehen: Die Betreuung eines Promotionsprojekts muss nicht nur den Betreuten, sondern auch den Betreuenden „Spaß“ machen. Und zum anderen werden Leidensbereitschaft und das Aushalten von Unsicherheit wesentliche Voraussetzungen für das Vollenden einer Promotion. Diese beiden Aspekte fließen ein in die Auswahl geeigneter Kandidat*innen. Neben guten bis sehr guten bisherigen Leistungen, festgemacht an Studienarbeiten, Lebensläufen und Empfehlungen/Gutachten von Kolleg*innen, wird wissenschaftliche Eignung vor allem an Persönlichkeitsmerkmalen und psychosozialer Stärke festgemacht. Eine Professorin der Politikwissenschaft bringt es wie folgt auf den Punkt:

„also man braucht um in der Wissenschaft ((seufzt)) zu arbeiten eine hohe Leidenschaft, eine hohe *Leistungsbereitschaft* und eine extrem hohe Risikobereitschaft.“
(KJ 36/1525-1527)

Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sind eng aneinandergeknüpft. Unter Leistungsbereitschaft verstehen die Professor*innen in erster Linie das notwendige Durchhaltevermögen für das intellektuell herausfordernde und beruflich unsichere Projekt einer Promotion. Dies impliziert einerseits die Bereitschaft viel zu leisten, andererseits andere Lebensbereiche oder Wünsche darunter leiden zu lassen bzw. zu opfern. Diese Bereitschaft muss in einer – der einzig legitimen – hohen intrinsischen Motivation fußen oder auch in einem „Feuer, was brennt“ (KL 24/1056). Leistungsfähigkeit wird dann daran festgemacht, dass die Promotion oder vorhergegangene Masterarbeiten dennoch scheinbar leicht von der Hand gehen. Zwar ist einerseits eine hohe Leistungsbereitschaft erforderlich, diese darf aber nicht als zu hohe Anstrengung erscheinen:

„Also so die richtig guten Masterarbeiten, wenn man auch so merkt, da hat jemand Spaß dran oder es ist irgendwo so, passt gut, ist nicht so viel Mühe nötig, ja? Also kann in dieser Form arbeiten.“ (GB 29/1130-1132)

Mühe zeigt sich an einem seitens der Professor*innen wahrgenommenen Übermaß an Anstrengung, so zum Beispiel „wenn man jetzt sich wahnsinnig schwer tut mit dem Schreiben“ (JH 51/1967-1968).

Wissenschaftliches Potenzial deutet sich hingegen nicht nur durch Leichtigkeit in der wissenschaftlichen Arbeit, sondern auch dadurch an, dass diese „Spaß“ bereitet – also stark affektiv aufgeladen im positiven Sinne ist. Dieser Anspruch korrespondiert mit der Vorstellung, dass nur rein intrinsisch motivierte wissenschaftliche Arbeit auch gute Arbeit ist. Zu Leichtigkeit und Spaß kommt noch eine dritte Komponente hinzu: ein Gespür für relevante und originelle Themen, oder wie eine Professorin es ausdrückt:

„und dann eben auch so Fälle wie das, dass man halt einfach sagt du bist total fleißig und du gibst dir auch echt total viel Mühe, aber dir *fehlt* irgendwie so dieser Blick dafür was ist interessant, was ist nicht interessant“ (JH 51/1973-75)

4.2.2 Making matches – Wissenschaftliche Persönlichkeit und intellektuelle Passung

Neben den Fähigkeiten ein interessantes Thema zu finden, das Promotionsprojekt eigenständig durchführen zu können und dabei positiv affiziert zu sein, werden potenzielle Wissenschaftler*innen auch an ihrer Persönlichkeit festgemacht. So wird bereits bei der Auswahl von Promovierenden darauf geachtet, ob diese

persönlich überzeugen können und die Fähigkeit mitbringen, Studierende zu motivieren und zu begeistern:

„wenn jemand im Auswahlgespräch bereits komplett komplexbeladen rüberkommt und einem nicht in die Augen schauen kann, dann wird sie oder er wahrscheinlich auch Schwierigkeiten haben, gegenüber Studenten als Persönlichkeit aufzutreten, und damit auch sozusagen neben dem Inhaltlichen als Persönlichkeit irgendwie andocken zu können.“ (PH 23/821-826)

Die Fähigkeiten, Studierende zu begeistern und gute Lehre zu leisten werden als Voraussetzung für die Besetzung von Stellen, die Lehre beinhalten – das sind typischerweise auch Promotionsstellen oder Tutor*innenstellen am Lehrbereich – angesehen. Berufsspezifische Kompetenzen werden somit als naturgegebene Talente verklärt und die potenziellen Kandidat*innen müssen diese bereits inkorporieren bevor sie sie erwerben können. Doch auch in Bezug auf die Zusammenarbeit möchten die Professor*innen, vor allem die männlichen Personen einstellen, die sich behaupten können und eine eigene Meinung bzw. Haltung haben: „Ich habe sehr gern, wenn mir bei den Sachen widersprochen wird, habe ich sehr gern. Gleichzeitig müssen wir eine Sprache sprechen.“ (FZ 15/617-621)

Fachliche Diskussionen im Arbeitsbereich und in Betreuungssituationen können als, wenn auch voraussetzungsreicher, elementarer Bestandteil wissenschaftlicher Arbeit betrachtet werden und es überrascht demnach nicht, dass diese Fähigkeit als Ausweis guter Jungwissenschaftler*innen gilt. Wie der Soziologe Franz Zöllner betont, kommt es dabei jedoch darauf an, „eine Sprache“ zu sprechen. Was meint er damit? Auch andere Professor*innen verweisen darauf, dass man einander verstehen und den Gedanken der anderen Person folgen können muss. Dabei ist weniger entscheidend, dass man exakt gleich denkt, sondern dass die Äußerungen der Kandidat*innen eine intellektuelle Herausforderung für die Professor*innen darstellen („wenn jemand eben kluge Fragen stellt [...] oder noch mal eine Nachfrage stellt“ JH 49/1881-1882) und es „funkt“ (KL 20/917).

Was kluge Fragen oder gute Argumente sind, bemisst sich am Intellekt der Professor*innen und drückt sich im „eine Sprache sprechen“ aus. Wie bereits weiter oben ausgeführt, haben die Professor*innen den Anspruch, dass die Betreuung eines Promotionsprojekts auch für sie als Betreuer*innen positiv affektiv besetzt ist. Dahinter verbirgt sich eine intellektuelle Herausforderung für sie selbst:

„[...] was meine eigene Motivation angeht, ist natürlich, dass ich das Projekt interessant finde, ((lacht)) dass ich irgendwo mir vorstellen kann da die nächsten drei Jahre auch einen guten Teil meiner intellektuellen Kapazität und meiner Zeit irgendwelche Zwischenergebnisse zu lesen oder ich bin, glaube ich, recht engagiert beim, Dissertation betreuen dabei, also das ist halt wirklich auch ein kleines Projekt, was

ich dann anfangen und darauf muss ich natürlich irgendwie Lust haben, also muss das Gefühl haben, das bringt mich in irgendeiner Dimension, die ich relevant finde, weiter.“ (KL 23/1032-1039)

Im Resümee macht aus Sicht der Professor*innen passende Kandidat*innen für die Betreuung aus, dass sie Leistungsfähigkeit und -bereitschaft zeigen, als Persönlichkeit überzeugen und ihr Master- oder Promotionsprojekt eine intellektuelle Herausforderung für alle Beteiligten darstellt. Ideale Kandidat*innen für eine wissenschaftliche Laufbahn sind demnach Personen, die im Studium sehr gute Arbeiten mit Leichtigkeit schreiben, eine Promotion aus Spaß an der wissenschaftlichen Arbeit anstreben und gegenüber ihren Betreuer*innen, Kolleg*innen und Studierenden selbstsicher, motivierend und nicht „komplexbeladen“ auftreten. Nicht zuletzt ist ein selbstbewusstes Auftreten auch insofern wichtig, als dass die befragten Professor*innen oft bereits eine Vielzahl an Promotionen betreuen und von einer weiteren Annahme zunächst überzeugt werden müssen.

Gleichzeitig attestieren einige Professor*innen sowohl Frauen eine stärkere Zurückhaltung: „die meisten weiblichen Kandidaten sind eher etwas zurückhaltend, sodass wir eher bewusst die Frauen motivieren zu promovieren“ (GB 29/1135-1136) als auch den Studierenden aus nicht-akademischen Herkunftsverhältnissen. Das Idealbild selbstsicherer, motivierter und „brennender“ Kandidat*innen steht somit im Konflikt mit der Ambition auch zurückhaltende, selbstzweifelnde Kandidat*innen fördern zu wollen. Anders formuliert stellt sich die Frage, welche Spielräume für Förderung sich für Bildungsaufsteiger*innen ergeben, die nicht dem gezeichneten Idealbild entsprechen.

4.3 Soziale Magie oder: Wie Affektivität Passung in Förderverhältnissen herstellt

Anhand der dargestellten Ergebnisse lässt sich das Zustandekommen von Förderverhältnissen in Academia aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Für Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsverhältnissen, die sich im Vollzug eines Bildungsaufstiegs befinden, entsteht eine Passung zum Feld der Wissenschaft über Affinität zur wissenschaftlichen Praxis und Inhalten des Studiums, aber auch über fördernde Gatekeeper. Als fördernd wird aus ihrer Sicht wahrgenommen, wer wiederum *sie* wahrnimmt, ihre Wissensbestände und Kompetenzen wertschätzt und ihnen Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Weiterentwicklung eröffnet. Die Fördernden ihrerseits haben bestimmte Vorstellungen davon, was Studierende und Promovierende mitbringen müssen, um von ihnen gefördert zu werden. Das Signalisieren von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft ist keinesfalls voraussetzungslos und Fähigkeiten, die es noch

zu erwerben gilt, werden als natürliche Eigenschaften verklärt, wie z. B. als charismatische Persönlichkeit in der Lehre zu überzeugen oder eine Forschungsarbeit mit Leichtigkeit zu schreiben. Die Professor*innen sind qua Rolle und Status im Feld autorisierte und legitimierte Gatekeeper und üben durch die Annahme von Prüfungen, Promotionsvorhaben, Gutachten, Bewerbungen und durch Mentoring akademische Macht aus. Dass es aber auch auf Seiten der Studierenden Beziehungsarbeit bedarf, um gefördert zu werden, wurde in der Datenanalyse deutlich. Nicht zuletzt tragen die Geförderten zum symbolischen Kapital der Fördernden bei, indem sie ihren Namen weitertragen, ihre Forschungstradition vertreten und ihnen Wertschätzung entgegenbringen. Die Herstellung von „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer/Buschmann 2016, S. 276) im wissenschaftlichen Feld ist also eine relationale, soziale Praxis, an der Geförderte wie Fördernde beteiligt sind. In diesen Praktiken der Befähigung werden Regularien des wissenschaftlichen Feldes nicht einfach nur angeeignet und inkorporiert, sondern potenziell auch modifiziert und verschoben, hin zu neuen Sprechweisen, Denkstilen oder Forschungsgegenständen („Nischenthemen“).

Die Besonderheit sozialer Magie im Rahmen dieser Förderverhältnisse im Feld der Wissenschaft liegt in ihrer affektiven Dimension. Wie sowohl anhand der Studierenden als auch der Professor*innen deutlich wurde, ist die Affinität zur Wissenschaft von positiven Affekten durchzogen. Wissenschaftliche Praxis wird als Spaß beschrieben, die Lust und die Freude an ihr wird betont und der Austausch zwischen Förder*innen und Geförderten stellt im besten Fall ein affektgeladenes „Funken“ und „Klicken“ dar. Diese affektive Besetzung ist durchaus ambivalent: Sie tendiert dazu, wissenschaftliche Arbeit zu romantisieren, indem diese als lustgetriebenes Spiel dargestellt wird. Verklärt wird hierbei, dass das Mitspielen vor allem denjenigen Freude bereitet und scheinbar leicht von der Hand geht, die es gut beherrschen. Leistungsfähigkeit wird von den Gatekeepern durchgehend mit positiven Affekten besetzt bzw. an diesen festgemacht, während Herausforderungen, Anstrengung und Mühe mit Qual und anderen negativen Affekten assoziiert werden.

Die Mitspielfähigkeit beruht somit auf im Feld geforderten Fähigkeiten, die sich in wissenschaftliches Kapital übersetzen lassen. Statistisch betrachtet sind diese Voraussetzungen ungleich verteilt, sodass es in der Regel Studierende aus akademischen Herkunftsverhältnissen sind, die das Feld mit einem Kapitalvorsprung betreten und demnach eine größere Affinität zum wissenschaftlichen Feld entwickeln. Zum anderen wirkt aber gerade die affektive Dimension von Förderverhältnissen auch ermöglichend, wie an den Fallbeispielen deutlich wurde. Gefühle von Geborgenheit, Sicherheit, Vertrauen und Wertschätzung sind zentrale Affekte der Zugehörigkeit, die sich als relevant für den Studienverlauf und letztlich den Verbleib in der Wissenschaft erweisen. Wenn Affinitäten über ihre affektive Dimension von Gatekeepern anerkannt und legitimiert werden, können sie womöglich andere Leistungsmerkmale, die stärker an

wissenschaftliches Kapital gebunden sind, relativieren. Denn wie in der Analyse deutlich wurde, besteht gerade ein intellektuelles Passungsverhältnis aus gegenseitiger Affizierung von Gefördertem und Förderndem. Geteiltes Interesse und Begeisterung können den Grundstein für eine Förderbeziehung legen und sogar in gemeinsamer wissenschaftlicher Arbeit resultieren. Die positive, ermutigende affektive Dimension wissenschaftlicher Praxis wird damit zum Gegenpol von Unsicherheit, Selbstzweifeln und Scham Studierender aus nicht-akademischen Herkunftsverhältnissen.

Auch die explizite Auseinandersetzung mit Prozessen sozialer Schließung in Kontexten von Betreuung und Förderung kann eine spezifische Affektivität stiften. So berichten die Studierenden, wie die offene Auseinandersetzung mit und Sensibilisierung für den Bildungsaufstieg und eventuelle Herausforderungen seitens der Förderer*innen, z. B. im Rahmen einer Arbeiterkindsprechstunde, eine besondere Bindung herstellt und affektive Atmosphären des Vertrauens und der Gewissheit schafft. Wenn auch kein großer Anteil (Möller 2015, S. 194), so kommen doch auch einige Professor*innen aus nicht-akademischen Herkunftsverhältnissen. Diese verhandeln ihren eigenen Bildungsaufstieg zum Teil offen und machen habitussensibles Mentoring zum ausdrücklichen Bestandteil ihrer Förderung. In akademischen Förderverhältnissen treffen Studierende also nicht nur auf institutionelle Habitus und Feldlogiken, sondern auf Akteure, deren Habitus selbst Klassen- und Felddispositionen vereint. Demnach ergeben sich Spielräume – Förderverhältnisse, die wie soziale Magie erscheinen –, wenn Feld- und Herkunftsdispositionen von Geförderten und Fördernden *matchen*.

Dort, wo diese geteilten Herkunftsdispositionen auf institutionelle Passung treffen, wo Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsverhältnissen Themen, Ideen und Haltungen mitbringen, die auf das Interesse und möglicherweise unorthodoxe Forschungsfragen von Professor*innen treffen, kann soziale Magie und in diesem Zuge soziale Öffnung entstehen. Soziale Magie im Sinne von Autorisierung und Legitimierung im Feld der Wissenschaft wird demnach durch die feldspezifische Konversion von Kapitalien und positive Affektivität wie Lust, Begeisterung und Gefühle der Freiheit konstituiert, nicht jedoch durch Unsicherheit und das Empfinden von Fremdheit, das Studierenden aus nicht-akademischen Herkunftsverhältnissen vielfach attestiert wird (Miethe 2023). Auf diese Weise wird auch heterodox-widerständige, affektive Passung an und zu der Universität möglich. Im Gegenzug besteht das Risiko sozialer Schließung dort, wo weder ein stärker herkunftsgelitetes noch ein stärker institutionelles Passungsverhältnis zwischen Akteuren hergestellt wird, z. B. weil Studierende Professor*innen als abwertend, autoritär und einschränkend empfinden und nicht ihre Nähe und Betreuung suchen, oder weil Professor*innen Studierende als selbstzweifelnd, angestrengt und wenig positiv affiziert wahrnehmen.

5 Fazit

In unserem Beitrag haben wir Förderverhältnisse an der Universität aus der Perspektive der Geförderten und der Fördernden in den Blick genommen. Die Triangulation von Daten aus zwei qualitativen Forschungsprojekten hat uns erlaubt, akademische Förderverhältnisse in ihrer Relationalität zu erfassen. Förderung an der Universität ist dabei nicht monodirektional und dichotom, d. h. einerseits geht sie nicht nur von einem Akteur, dem Fördernden, aus, andererseits ist ihr Ausgang nicht determiniert. Förderung kann im zeitlichen Verlauf abnehmen oder phasenweise aussetzen, sich aber auch zu anderen Formen wissenschaftlicher Praktiken entwickeln. Nicht immer lässt sich aufgrund dieser Dynamik Förderung von Nicht-Förderung trennscharf abgrenzen, da z. B. institutionell zugeordnete Verhältnisse zwischen Dozierenden und Studierenden Förderverhältnissen vorausgehen können. Die relationale soziale Praxis, die Förderverhältnisse auszeichnet, folgt einer in ein Feld eingebetteten Praxis, fußt auf klassen- und feldspezifischen Dispositionen und ist affektiv besetzt – so das Fazit unserer Analyse. Gerade die affektive Dimension wissenschaftlicher Praxis lässt dabei nicht nur Spielräume für neue Themen und Fragestellungen entstehen, sondern auch für die Integration „nicht-traditioneller“ Akteure, wie z. B. Studierende und Promovierende aus nicht-akademischen Herkunftsverhältnissen. Affektivität ist in die wissenschaftliche Praxis eingelassen und verklärt soziale Schließung wie Öffnung vor allem dort, wo sie als natürliche Fügung oder soziale Magie erscheint. Daraus folgt, dass Förderung an der Universität keineswegs mit sozialer Öffnung einher gehen muss, Mentoring also zum Beispiel nicht automatisch dazu führt, dass Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsverhältnissen eine akademische Laufbahn anstreben und das Ausbleiben begonnener oder erwarteter Förderung mit negativen Affekten und Niederschlägen einhergeht. Gleichfalls birgt Förderung, in ihren diversen Formen der Ausgestaltung, die Möglichkeit der sozialen Öffnung durch die Vermittlung von Nähe zum universitären Feld und zwar auch dann, wenn nicht-traditionelle Studierende vom klassisch bildungsbürgerlichen Habitus und demonstrativer Mühelosigkeit, Leichtigkeit und Selbstbehauptung abweichen. Dieser Befund unterstreicht die Fruchtbarkeit relationaler Analysen zum einen, zum anderen verdeutlicht er, wie wenig ertragreich eine rein defizitorientierte Perspektive auf Bildungsaufsteiger*innen in Academia ist.

Wie wir zeigen konnten, entsteht soziale Magie vor allem dort, wo homologe Herkunftsdispositionen aufeinandertreffen und gemeinsame Interessen, aber auch Spielarten von und Haltungen zu Wissenschaft miteinander resonieren. Zum einen gehen universitäre Bildungsaufstiege und dementsprechend die Entstehung von Förderverhältnissen keinesfalls immer oder nur mit Zweifeln, Fremdheitsgefühlen oder Anstrengung einher, sondern können als Befreiung, Ermächtigung und lustvolle Erfahrung empfunden werden (Petrik 2022a). Zum anderen hat die soziale Herkunft der Gatekeeper große Relevanz dafür, wie

Wissenschaft ‚gespielt‘ wird (Altieri/Hüttner 2021; Reuter et al. 2020). Doch auch hier folgt die soziale Herkunft keinem Automatismus. So zeigt sich, dass gerade selbst aufgestiegene Professor*innen zum Teil die gleichen Maßstäbe, die an sie angelegt wurden, auch an potenzielle Kandidat*innen anlegen und den Weg in die Wissenschaft gerade als existentielle Grenzerfahrung verstanden wissen wollen (Keil 2023b). Diese zwar auf Habitussensibilität angelegte Förderung neigt dazu, bestimmte in das Feld eingeschriebene ‚Gesetze‘ von Wissenschaft zu reproduzieren – sprich, dass eine hohe intrinsische Motivation und Leidensbereitschaft zwar einerseits Voraussetzungen für Academia sind, diese aber gleichfalls in der Performanz von Mühelosigkeit und Freude aufgehen müssen. Eine relationale und affekttheoretische Perspektive erlaubt ebendiese Ambivalenzen in den Blick zu nehmen und damit den Fokus der Bildungs- und Ungleichheitsforschung zu erweitern. In diesem Sinne wäre es lohnend, sich einer Leerstelle zuzuwenden, die auch unsere Analyse offenlässt: Das Ausbleiben oder Scheitern von Förderbeziehungen. Fehlende Förderung, die Nicht-Herstellung von Mitspielfähigkeit und das Unsichtbarbleiben im universitären Feld sind empirisch schwer zu erfassende Phänomene, da sie im Material meist nur als Auslassungen greifbar werden und damit in ihrer Qualität bisher kaum ausbuchstabiert sind. Dennoch läge hierin ein großes Potenzial für die Frage, wie Förderverhältnisse in Academia zustande kommen und wie Prozesse sozialer Schließung und Öffnung über Förderverhältnisse ineinandergreifen. Wir hoffen, mit unserer Analyse hierfür einen Impuls geben zu können.

Literatur

- Altieri, Riccardo/Hüttner, Bernd (Hrsg.) (2020): *Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Austin, John Langshaw (1962): *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Blome, Frerk (2023): *Universitätskarrieren und soziale Klasse. Soziale Aufstiegs- und Reproduktionsmechanismen in der Rechts- und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (1997a): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (1997b): *Männliche Herrschaft*. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 153–258.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Eby, Lillian T./Rhodes, Jean E./Allen, Tammy D. (2007): *Definition and evolution of mentoring*. In: Eby, Lillian T./Allen, Tammy D. (Hrsg.): *The Blackwell Handbook of mentoring*. New Jersey: Blackwell Publishing, S. 7–20.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fielding, Nigel G./Fielding, Jane L. (1986): *Linking Data*. Beverly Hills: Sage.

- Flick, Uwe (2003): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Friedman, Sam/Laurison, Daniel (2020): *The class ceiling: Why it pays to be privileged*. Bristol: Policy Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (2010): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Graham, Brooke Erin (2019): *Queerly unequal: LGBT+ students and mentoring in higher education*. In: *Social Sciences*, 8, H. 6, S. 1–19.
- Hagler, Matthew A./Christensen, Kirsten M./Rhodes, Jean E. (2024): *A longitudinal investigation of first-generation college students' mentoring relationships during their transition to Higher Education*. In: *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 25, H. 4, S. 791–819.
- Hartmann, Michael (2000): *Class-specific habitus and the social reproduction of the business elite in Germany and France*. In: *The Sociological Review*, 48, H. 2, S. 241–261.
- Ingram, Nicola/Allen, Kim (2019): *'Talent-spotting' or 'social magic'? Inequality, cultural sorting and constructions of the ideal graduate in elite professions*. In: *The Sociological Review*, 67, H. 3, S. 723–740.
- Jack, Anthony Abraham (2016): *(No) harm in asking: Class, acquired cultural capital, and academic engagement at an elite university*. In: *Sociology of Education*, 89, H. 1, S. 1–19.
- Keil, Maria (2020): *Die Ordnung des Feldes. Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit in der Wissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Keil, Maria (2023a): *Gatekeeping und soziale Selektivität in den Sozialwissenschaften*. In: *Wächter, Franziska/Hermann, Anett (Hrsg.): Karrieren in der Wissenschaft. Die Spielregeln im akademischen Berufsfeld*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128–148.
- Keil, Maria (2023b): *Das Feld in uns: Professorale Förder- und Rekrutierungspraktiken zwischen Biografie, Feldposition und Klasse*. In: *Leinfellner, Stefanie/Thole, Friederike/Simon, Stephanie/Sehmer, Julian (Hrsg.): Bedingungen der Wissensproduktion. Qualifizierung, Selbstoptimierung und Prekarisierung in Wissenschaft und Hochschule*. Opladen: Barbara Budrich, S. 125–140.
- Köckeis-Stangl, Eva (1982): *Methoden der Sozialisationsforschung*. In: *Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 321–370.
- Kroher, Martina/Beuße, Mareike/Isleib, Sören/Becker, Karsten/Ehrhardt, Marie-Christin/Gerdes, Frederike/Koopmann, Jonas/Schommer, Theresa/Schwabe, Ulrike/Steinkühler, Julia/Völk, Daniel/Peter, Frauke/Buchholz, Sandra (2021): *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Hannover: DZHW.
- Lawler, Steph (2018): *Social mobility talk. Class-making in neo-liberal times*. In: *Lawler, Steph/Payne, Geoff (Hrsg.): Social mobility for the 21st century. Everyone a winner?* London: Routledge, S. 118–132.
- Lörz, Markus/Schindler, Steffen (2016): *Soziale Ungleichheit auf dem Weg in die akademische Karriere. Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Phase*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38, H. 4, S. 14–39.
- Miethke, Ingrid (2023): *'Aber wir finden das doch einfach immer wieder!'. Fremdheit und Passungsprobleme von Bildungsaufsteiger*innen als methodisches Problem*. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 34, H. 1, S. 19–41.
- Mölders, Babette (2018): *Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf*. Opladen: Barbara Budrich.
- Möller, Christina (2015): *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- O'Neill, Regina M. (2012): *Gender and race in mentoring relationships: A review of the literature*. In: *Ragins, Belle Rose/Clutterbuck, David/Matthewman, Lisa (Hrsg.): Mentoring and diversity*. London: Routledge, S. 1–22.
- Petrik, Flora (2022a): *Becoming Academic. Bildungsaufsteiger*innen an der Universität*. In: *Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha M. B./Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren*

- und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–109.
- Petrik, Flora (2022b): Auf Klassenfahrt. Überlegungen zu Scham und Bildungsaufstieg. In: *Empirische Pädagogik*, 36, H. 4, S. 483–498.
- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript.
- Rivera, Lauren A. (2015): *Pedigree: How elite students get elite jobs*. Princeton University Press.
- Scherer, Mary L. (2020): Unequally Adrift: How Social Class and College Context Shape Students' Mentorship Experiences. In: *Sociological Forum*, 35, S. 744–764.
- Schmidt, Martin (2022): Die Studienberatung im Kontext ungleicher Bildungschancen im Studium. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 197–212.
- Schmitt, Lars (2010): *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneickert, Christian (2013): *Studentische Hilfskräfte und MitarbeiterInnen. Soziale Herkunft, Geschlecht und Strategien im wissenschaftlichen Feld*. Konstanz: UVK.
- Slaby, Jan (2017): Drei Haltungen der Affect Studies. In: Pfaller, Larissa/Wiese, Basil (Hrsg.): *Stimmungen und Atmosphären. Zur Affektivität des Sozialen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–81.
- Smith, Buffy (2013): *Mentoring At-Risk Students through the Hidden Curriculum of Higher Education*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Spiegler, Thomas (2015): *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Threadgold, Steven (2020): *Bourdieu and affect. Towards a theory of affective affinities*. Bristol University Press.
- Turner, Caroline Sotello Viernes/González, Juan Carlos (Hrsg.) (2023): *Modeling mentoring across race/ethnicity and gender: Practices to cultivate the next generation of diverse faculty*. New York: Routledge.

Anhang: Tabelle Datenbasis

Kürzel, Alter, Geschlecht	Disziplin, Fachsemester/ Position	Beruf der Eltern	Erhobene Daten
Datenbasis Projekt „Klassenübergänge – Bildungswege im Spiegel sozialer Ungleichheit“ (Flora Petrik)			
AP, 47 J., männlich	Erziehungswissenschaft, 4. Semester (BA)	Mutter: Hausfrau Vater: Kranfahrer	Autobiografischer Text
BH, 28 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, kurz vor Abschluss (MA)	Mutter: gelernte Krankenschwester, selbstständige Naturheiltherapeutin Vater: abwesend	Interview
BK, 31 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, 4. Semester (BA)	Mutter: arbeitslos Vater: Straßenkehrer	Autobiografischer Text
CG, 19 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, 2. Semester (BA)	Mutter: Schornsteinfegerin Vater: Lagerist	Interview
CH, 24 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, 2. Semester (BA)	Mutter: Bürokauffrau Vater: medizinisch-technischer Assistent	Autobiografischer Text
CR, 22 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, 7. Semester (BA)	Mutter: Fitnesstrainerin Vater: Hotelfachkraft	Interview
CW, 37 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, kurz vor Abschluss (MA)	Mutter: Grundschullehrerin Vater: Beamter beim Arbeitsinspektorat	Interview
EK, 44 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, 4. Semester (BA)	Mutter: Hausfrau Vater: Softwareentwickler	Interview
FP, 50 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, 2. Semester (BA)	Mutter: selbstständig, Kaffeehausbesitzerin Vater: Abteilungsleiter in Kartonfabrik	Interview
IV, 22 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, 3. Semester (BA)	Mutter: unklar, Berufsausbildung absolviert Vater: Schlosser	Autobiografischer Text
LH, 28 J., männlich	Schulpädagogik, 1. Semester (MA)	Mutter: Krankenpflegerin Vater: Krankenpfleger	Interview
LW, 29 J., männlich	Kulturwissenschaft, promovierend	Mutter: Erzieherin Vater: Bürokaufmann	Interview
MB, 29 J., männlich	Politikwissenschaft und Wirtschafts- und Finanzsoziologie, kurz vor dem Abschluss (MA)	Mutter: Masseurin Vater: Mechatroniker	Interview
MD, 29 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, 4. Semester (BA)	Mutter: unklar, „Arbeiterin“ Vater: unklar, „Arbeiter“	Autobiografischer Text
MR, 29 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, kurz vor Abschluss (MA)	Mutter: Reinigungskraft Vater: Landwirt	Interview
MR, 26 J., weiblich	Soziologie, kurz nach Abschluss (MA), auf der Suche nach Promotionsmöglichkeit	Mutter: Sekretärin Vater: Elektriker	Interview

Kürzel, Alter, Geschlecht	Disziplin, Fachsemester/ Position	Beruf der Eltern	Erhobene Daten
MS, 26 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, kurz vor Abschluss (BA)	Mutter: Fremdsprachen- korrespondentin Vater: arbeitslos	Interview
NS, 27 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, kurz vor dem Abschluss (BA)	Mutter: medizinisch-tech- nische Assistentin Vater: Industriemecha- niker	Interview
PC, 21 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, 3. Semester (BA)	Mutter: Reinigungskraft Vater: Schweißer	Interview
SD, 26 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, kurz vor Abschluss (MA)	Mutter: gelernte Optikerin, selbständige Heilmas- seurin Vater: Musiker und Künstler	Interview
SF, 28 J., männlich	Erziehungswissenschaft, 7. Semester (BA)	Mutter: Angestellte im Ministerium Vater: Angestellter im Ministerium	Interview
SH, 28 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, 4. Semester (BA)	Mutter: Krankenpflegerin Vater: Fabrikarbeiter	Autobiografischer Text
VS, 26 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, kurz vor dem Abschluss (MA)	Mutter: Pflegeassistentz Vater: KFZ-Mechaniker	Autobiografischer Text
Datenbasis Projekt „Die Ordnung des Feldes“ (Maria Keil)			
AM, 40 J., männlich	Politikwissenschaft, W3-Professur	Mutter: Landwirtin Vater: Landwirt	Interview, Interview- protokoll, CV
FZ, 58 J., männlich	Soziologie, W3-Professur	Mutter: Landwirtin Vater: Landwirt	Interview, Interview- protokoll, CV
GB, 63 J., männlich	Sozialwissenschaft (international), W3-Professur	Mutter: Hausfrau Vater: Inhaber Zimmerei- handwerk	Interview, Interview- protokoll, CV
JH, 44 J., weiblich	Soziologie, Juniorprofessur	Mutter: Angestellte im Fischhandel (Stief-)Vater: Inhaber Fischhandel	Interview, Nacherhebung, Interviewprotokoll, CV
KJ, 48 J., weiblich	Politikwissenschaft, W2-Professur	Mutter: Landwirtin Vater: Landwirt	Interview, Interview- protokoll, CV
KL, 45 J., männlich	Sozialwissenschaft, Juniorprofessur	Mutter: Hauptschullehrerin Vater: Bauingenieur und FH-Professor	Interview, Interview- protokoll, CV
MP, 39 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, Juniorprofessur	Mutter: Erzieherin Vater: Maurer	Interview, Interview- protokoll, CV
PH, 44 J., männlich	Politikwissenschaft, W3-Professur	Mutter: Krankenschwester Vater: Arzt	Interview, Interview- protokoll, CV
TH, 31 J., weiblich	Politikwissenschaft, Juniorprofessur	Mutter: Spielzeug- faharbeiterin Vater: KFZ-Mechaniker	Interview, Nacherhebung, Interviewprotokoll, CV

Kürzel, Alter, Geschlecht	Disziplin, Fachsemester/ Position	Beruf der Eltern	Erhobene Daten
TM, 38 J., männlich	Politikwissenschaft, W2-Professur	Mutter: Hausfrau Vater: Postangestellter	Interview, Interview- protokoll, CV
UF, 52 J., weiblich	Erziehungswissenschaft, W2-Professur	Mutter: Personalleiterin Vater: Programmierer, gelernter Techniker	Interview, Interview- protokoll, CV
VK, 55 J., weiblich	Soziologie, W3-Professur	Mutter: Hausfrau Vater: Fabrikarbeiter, gelernter Handwerker	Interview, Interview- protokoll, CV

Anything is Possible?

Herkunftseffekte beim Aufstieg

– Eine Analyse unterschiedlicher Laufbahnnarrative im US-akademischen Feld

Stephanie Beyer

1 Einleitung

Soziale Ungleichheit – ein Kernthema der Soziologie – macht auch vor dem eigenen Feld nicht halt. So steht eine akademische Laufbahn nicht allen Personengruppen gleichermaßen offen, vielmehr zeigt sich länderübergreifend, dass Professuren vor allem von Personen mit hoher sozialer Herkunft besetzt werden (z. B. Möller 2015; Morgan et al. 2022; Lee 2017; Zimmer 2018). Soziale Aufsteiger*innen hingegen stellen die Minderheit im akademischen Feld dar. Lange Zeit war die Forschung über Aufsteiger*innen, insbesondere im US-amerikanischen Raum, relativ zurückhaltend; erst in jüngerer Zeit wird vermehrt zu diesem Thema publiziert (z. B. Morgan et al. 2022; Roscigno et al. 2023). Gerade der US-amerikanische Raum erscheint für eine Untersuchung ein besonders interessantes Terrain zu sein, da wir hier nicht nur ein spezifisches Verständnis von Glück und „meritokratischer Ideologie“ (Sauder 2020, S. 200) im Allgemeinen vorfinden, sondern auch, weil das Hochschulsystem eine enorme Stratifizierung aufweist (Davies/Zarifa 2012; Münch/Schäfer 2014). Während in Deutschland das Prestige einer Universität¹ für akademische Karrieren bisher in geringerem Ausmaß eine Rolle zu spielen scheint, erlaubt gerade eine solch starke Stratifizierung des US-amerikanischen akademischen Feldes (Burriss 2004) eine vielversprechende und differenzierte Analyse möglicher Effekte. Ziel dieses Beitrags ist es, einen vergleichenden Einblick in unterschiedliche Aufstiegsnarrative zu geben. Betrachtet werden sowohl soziale Aufsteiger*innen, die aus statusniedrigen Herkunftsfamilien in das US-akademische Feld aufgestiegen sind, als auch Aufstiege innerhalb des US-amerikanischen akademischen Feldes. Diese feldinternen Aufstiege sind solche, bei denen Wissenschaftler*innen innerhalb ihrer Karriere ein höheres Prestigesegment erreicht haben².

1 Auch in Deutschland gibt es Unterschiede hinsichtlich des Prestiges unterschiedlicher Standorte und Fachbereiche. Im Vergleich zu den USA ist das deutsche System jedoch deutlich weniger stratifiziert (Münch/Schäfer 2014, S. 64).

2 vgl. Kapitel 3 für eine detaillierte Beschreibung. Eine gemeinsame Analyse von feldinternen und sozialen Aufstiegen erlaubt es, sowohl Effekte von Klasse als auch Feld, welche nicht unabhängig voneinander sind, zu betrachten.

Der Artikel bedient sich unterschiedlicher Konzepte Bourdieus, um diese in einer qualitativen Analyse von leitfadengestützten Interviews mit Aufsteiger*innen fruchtbar zu machen. Diese Konzepte werden in Kapitel 2 in aller Kürze dargestellt und mit dem Literaturstand zu Aufstiegen in der Wissenschaft verknüpft. In Kapitel 3 werden die Daten und das methodische Vorgehen vorgestellt, bevor in Kapitel 4 die empirischen Ergebnisse präsentiert werden. Der Beitrag schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion und einem Ausblick.

2 Habitus und Möglichkeitsraum im wissenschaftlichen Feld

Aus feldtheoretischer Perspektive lässt sich Wissenschaft als ein *Feld* fassen, in welchem Wissenschaftler*innen (oder auch Organisationen, z. B. Baier/Schmitz 2012) um knappe Ressourcen, rare Positionen und um Definitionshoheit kämpfen (Warczok/Beyer 2021). Ihre Positionen in diesem Feld werden durch die Art und Menge an Ressourcen, auch geläufig als *Kapital*, bestimmt. Damit einher geht ein spezifischer *Habitus*, verstanden als inkorporiertes System von „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1987, S. 98) und zugleich ein unbewusster praktischer Sinn für das „wissenschaftliche Spiel“, welcher durch die Teilnahme an diesem Spiel erworben wurde (Bourdieu 2004, S. 41). Gleichzeitig ist dem Feld eine zeitliche Dimension inhärent. Auf Basis nacheinander eingenommener Positionen³, wie zum Beispiel Stellen an unterschiedlichen Universitäten und damit einhergehendem symbolischem bzw. wissenschaftlichem Kapital, lassen sich *Laufbahnen* (Bourdieu 1996, S. 258) von Wissenschaftler*innen konzeptualisieren. Diese Laufbahnen können unterschiedliche Formen annehmen und horizontal, abwärts oder aufwärts verlaufen.

Jedoch sind aufwärtsgerichtete Laufbahnen im US-akademischen Feld, also der Aufstieg innerhalb des Feldes im Sinne von Prestige, ein seltenes Phänomen⁴ (Morgan et al. 2022; Beyer 2021, S. 113). Dies scheint auch für soziale Aufstiege

3 Dies können das Studium, Promotionsstellen oder im weiteren Verlauf der akademischen Karriere unterschiedliche Stellen als Professor*in sein. In den USA ist es zunächst die Graduate School, an welcher die Promotion abgeschlossen wird, worauf im Normalfall unterschiedliche Positionen, zunächst als *assistant*, dann *associate* und schließlich *full professor* folgen. Diese professoralen Stellen können an der gleichen, aber auch an unterschiedlichen Universitäten erfolgen. Auch können ein oder mehrere Positionswechsel nach der Full-Professur erfolgen. In diesem Artikel wird vor allem dann von einem Aufstieg innerhalb der Wissenschaft gesprochen, wenn das Universitätsprestige der zeitlich späteren Stelle höher ist als das der vorherigen Stelle (Details zur Operationalisierung vgl. Kapitel 3).

4 Dies ist aufgrund des stark hierarchisch ausgeprägten akademischen Feldes der Fall, in welchem vor allem die renommiertesten Universitäten soziales Kapital akkumulieren und ihre DoktorandInnen untereinander ‚austauschen‘, sodass eine akademische Karriere von dort aus am wahrscheinlichsten ist (Burris 2004; Beyer 2021, S. 113). Burris (2004, S. 249) zeigt beispielsweise für die Karriereverläufe von Soziolog*innen, dass nur 6% Aufwärtsmobilität aufweisen.

in das wissenschaftliche Feld⁵ zu gelten, wobei die Studienlage für die USA begrenzt ist und beispielsweise die soziale Herkunft der US⁶ Professor*innenschaft nur wenig systematisch beforscht ist (Lee 2017, S. 198). Entsprechend liegen kaum verlässliche Zahlen über Aufstiege vor, es wird davon ausgegangen, dass knapp ein Sechstel der Professor*innenschaft als „First Generation“ bezeichnet werden können und somit eine „niedrige Bildungsherkunft“ aufweisen⁷ (Lee 2017, S. 202; Morgan et al. 2022, S. 1626). Etwas systematischer wurde die Wissenschaftskarriere für das wissenschaftliche Feld in Deutschland untersucht (z. B. Blome/Möller/Böning 2019; Reuter et al. 2020; Möller 2017), wobei sich zeigt, dass die soziale Herkunft bereits beim Übergang ins Studium (Bachsleitner et al. 2020; Schneickert 2013; Lee 2013) eine große Rolle spielt, sich bei der Promotion fortsetzt (Lenger 2008; de Vogel 2017; Jaksztat 2014; Jaksztat/Lörz 2018) und bis zum Erreichen einer Professur ein entscheidendes Kriterium bleibt (Möller 2016, 2017; Blome 2023a; Reuter et al. 2020; Böning/Möller 2019).

Beispielsweise zeigt Zimmer (2018), dass nahezu 60% der Juniorprofessor*innen in Deutschland aus einem Elternhaus mit hoher oder gehobener Bildung stammen, hingegen lediglich 14% eine niedrige Bildungsherkunft aufweisen. Auch Möller (2015) zufolge sind lediglich 11% der Professor*innen niedriger sozialer Herkunft⁸. Bei diesen Aufstiegen wird auch von weiten sozialen Aufstiegen (Blome 2023a, S. 133), von sozialer Langstreckenmobilität (Geißler 2014, S. 315) bzw. von Extremaufstiegen gesprochen (El-Mafaalani 2012, S. 112). Als Folge solcher steilen Laufbahnen lässt sich der sogenannte *Hysteresis Effekt* nicht nur theoretisch konzeptualisieren, sondern auch empirisch aufzeigen. Ist ein Individuum unterschiedlichen Feldeffekten ausgesetzt und dadurch zugleich einer Diskrepanz zwischen dem ursprünglichen und dem neuen Habitus (Friedman 2016, S. 3f.), so ist das Entstehen eines *gespaltenen Habitus* nicht unwahrscheinlich. Hierbei kann es zur zweifachen Isolation kommen (Bourdieu 1998, S. 107), sowohl vom früheren als auch dem aktuellen Umfeld (Friedman 2016, S. 4). Dies zeigt sich vor allem in Gefühlen der Unsicherheit, Scham, Distanz, Selbstzweifeln oder Entfremdung (Bourdieu 1998, S. 107; Lee 2017; Lee/Kramer 2013; Lehmann 2014; Eribon 2013;

5 Von einem sozialen Aufstieg „in die Wissenschaft“ gehe ich bei Personen aus, die aus einem nichtakademischen Elternhaus stammen oder deren Eltern ein moderates Berufsprestige aufweisen. Eine Promotion stellt in diesem Sinne einen sozialen Aufstieg dar (vgl. auch Kapitel 3).

6 Besonders interessant erscheint in diesem Zusammenhang eine Betrachtung des US-amerikanischen Feldes, da in diesem die Kapitalien und damit auch die Positionen besonders ungleich verteilt sind (Beyer 2021; Wieczorek 2022).

7 Dazu zählen in der Regel Personen, deren Eltern über einen High School Abschluss oder einen niedrigeren bzw. keinen Abschluss verfügen.

8 Die Studien lassen sich aufgrund unterschiedlicher Operationalisierung der sozialen Herkunft nur tentativ in Beziehung setzen, siehe Blome (2023a, S. 115f.) zu den Schwierigkeiten der Vergleichbarkeit.

Grimes/Morris 1997; Reay/Crozier/Clayton 2009; Reuter et al. 2020, S. 103ff.; Lange-Vester 2020; Roscigno et al. 2023; vgl. auch Möller in diesem Band).

Auch der Umstand, dass nur wenige Personen mit ähnlicher sozialer Herkunft in der Professorenschaft vorzufinden sind, kann zu einem gering ausgeprägten Zugehörigkeitsgefühl (Ostrove/Long 2007) führen. So konnten Böning und Möller (2019) an einem Beispiel zeigen, dass Homozialität bei der Wahl der Universität eine Rolle spielen kann. Anstatt einen Ruf an eine prestigereichere Universität anzunehmen, wird von einer interviewten Professorin mit statusniedriger Herkunft ein Standort bevorzugt, an welchem vor allem Personen mit ähnlicher sozialer Herkunft anzutreffen sind.

Das Konzept der Laufbahn und der damit einhergehende im (wissenschaftlichen) Feld erworbene Habitus schließen aber nicht nur das vergangene und aktuelle Umfeld mit ein, sondern wirken auch in Zukunftsvorstellungen hinein. Was Wissenschaftler*innen als realistisch erscheint, was sie somit als ihren *Möglichkeitsraum* (Bourdieu 1996, S. 234) ansehen, welche Investitionen sie in Wissenschaft tätigen und welche Ambitionen sie hegen, ist nicht unabhängig von bisher eingenommen Positionen in diesem (oder anderen) Feldern⁹. Gleichzeitig prägt dieser wahrgenommene Möglichkeitsraum die zukünftige Laufbahn mit. Es zeigt sich häufig in Aufstiegsnarrativen, dass eine Professur als nicht erreichbar bewertet und oftmals kein Karriereplan verfolgt wird (Böning/Möller 2019; El-Mafaalani 2012), sondern Aufstiege und Erfolge eher dem Zufall zugeschrieben werden. Allerdings beschreibt Lange-Vester (2020) in diesem Zusammenhang, dass die Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen nicht homogen ist, sondern heterogene Erfahrungen aufweist. So nehmen manche Aufsteiger*innen keine oder kaum Nachteile wahr und berichten nicht von einem Zustand, der sich als gespaltener Habitus konzeptualisieren lässt und nicht durch das Äußern von Fremdheitsgefühlen zum Ausdruck gebracht wird (auch Petrik 2022; Miethe 2017). Dies scheint insbesondere dann der Fall zu sein, wenn es Beistand im familiären und oder sozialen Umfeld (Lange-Vester 2020) hinsichtlich emotionaler, ökonomischer und/oder ideeller Unterstützung gibt (Keil 2020, S. 196f.). Sind diese innerhalb der Familie nicht gegeben, sind es oftmals soziale Patenschaftsbeziehungen (Schmeiser 1996, S. 140) – früh innerhalb der Karriere geknüpft Beziehung zu einer Person aus dem „neuen Milieu“ – oder sogenannte signifikante/autoritative Andere (Blome 2023b; Schmeiser 1996; Petrik 2022), welchen beim sozialen Aufstieg große Bedeutung zukommt. Ein Aufstieg erfolgt häufig Schritt für Schritt, über sogenannte Treppenstufenaufstiege (Schmeiser 1996), bis hin zur Professur. Beispielsweise erweitert sich während des Studiums oftmals in

9 Hier spielt das Prestige einer Universität bzw. die Stellung im Feld insofern eine zentrale Rolle, als dass diese indirekt auch die Präferenzen und Karriereoptionen und -aspirationen als (il)legitim einschreibt. So lässt sich annehmen, dass je höher das Prestige und somit die Stellung einer Universität im US-akademischen Feld ist, desto höher wird die Erfolgswahrscheinlichkeit einer akademischen Karriere eingestuft (Bourdieu 1975, S. 28; Beyer 2021, S. 189ff.).

Kontakt mit Professor*innen bei der Tätigkeit als Tutor*in oder Hilfskraft der „Möglichkeitshorizont“ (Berli 2016, S. 354). Auch bei Wissenschaftler*innen weisen Hänzi und Matthies (2014, S. 254) auf die „Überwindung gegebener Limitierungen“ und eine „schrittweise Ausweitung des Denkmöglichen“ (ebd., S. 252ff.) durch eine „zweckrational strukturierte Aufstiegsaspiration“ hin, welche sich vor allem in strategischer Handlungs- und Selbstoptimierung ausdrückt.

Ich untersuche in diesem Aufsatz Narrative von Aufsteiger*innen im US-Wissenschaftsfeld und schließe dabei an die Forschung über Fremdheit, den wahrgenommenen Möglichkeitsraum, die Rolle von Mentor*innen, und die Frage des Zufalls an. Die USA sind in diesem Kontext einer solchen Untersuchung besonders interessant, da sie nicht nur häufig im Rahmen hochschulpolitischer Diskussionen als Vorbild fungieren, sondern auch, weil sie ein beliebtes Ziel deutscher Wissenschaftler*innen sind, um symbolisches Kapital zu erwerben (Beyer/Massih-Tehrani 2017, S. 9; Gengnagel et al. 2019, S. 145f.). Die USA bieten zudem ein besonders geeignetes Terrain, um akademische Karrieren zu untersuchen. Nicht nur findet sich hier der akademische Kapitalismus (Slaughter/Rhoades 2004; Münch 2014) in Extremform, auch weist das Hochschulsystem seit jeher eine enorm stratifizierte Struktur auf (Davies/Zarifa 2012; Burris 2004; Münch/Schäfer 2014), die mit einer ausgeprägten Rankingkultur einhergeht. Damit lassen sich aufwärtsgerichtete Trajektorien besonders gut rekonstruieren und ihre Analyse beinhaltet das Potenzial, habituelle Muster besonders deutlich herauszustellen. Bevor ich mich jedoch den Narrativen von weiten und kurzen sozialen und feldinternen Aufsteiger*innen widme, erläutere ich im Folgenden zunächst die dafür verwendeten Daten und Analyseverfahren.

3 Daten und Methode

Die Analyse der Narrative¹⁰ von Aufsteiger*innen in das Feld der Wissenschaft bzw. innerhalb der US-amerikanischen Wissenschaft basiert auf einem qualitativen Forschungsdesign. Insgesamt wurden zwischen 2014 und 2016 42 leitfadengestützte Interviews (Helfferich 2019) mit Chemiker*innen und Soziolog*innen verschiedener Karrierestufen an unterschiedlich prestigereichen US-Institutionen geführt. Für die vorliegende Analyse wurden diejenigen 15 Personen ausgewählt, die einen *feldinternen* und/oder *sozialen Aufstieg* zurückgelegt haben.

Um genau solche Aufstiegsbahnen hinsichtlich des Prestiges operationalisieren zu können schließt das Vorgehen dieser Arbeit an die Klassifizierung meiner bisherigen Vorarbeiten an, welche die US-amerikanische Universitätslandschaft

10 Unter Narrativen verstehe ich in Anlehnung an Chase (2018, S. 937) Erzählungen der Befragten, in denen sie ihren Erfahrungen retrospektiv Bedeutung verleihen und diese zu einem sinnvollen Ganzen ordnen, um eigene oder fremde Handlungen zu verstehen.

in eine dreiteilige Prestige-Hierarchie unterteilt (Beyer 2021). Während die 10% führenden Institutionen des US News and World Report Rankings (2012) als „Elite“ klassifiziert werden, die darauffolgenden 20% des Rankings als „In-Betweener“, werden nachrangige Departements mit relativ wenig Prestige als „dominierte“ Institutionen bezeichnet (Beyer 2021). Diese dreiteilige Klassifikation erlaubt es zwischen kurzen und weiten Aufstiegen innerhalb des US-Wissenschaftsfeldes zu differenzieren, um mögliche weitere Schattierungen von Aufstiegen herausarbeiten zu können. Um einen *kurzen feldinternen* Aufstieg handelt es sich, wenn die nächsthöhere ‚universitäre Prestige-Klassifikation‘ erreicht wurde, also beispielsweise, wenn die Doktorarbeit an einem In-Between Departement geschrieben wurde, im Verlauf der nachfolgenden Karriere eine Professur an einer als Elite klassifizierten Universität erreicht wurde. Von einem *weiten feldinternen* Aufstieg wird gesprochen, wenn die Karriere (Bachelor, Master oder PhD) an einer dominierten Institution begann und im Verlauf eine Position (Graduate School oder Professur) an einer als Elite eingestuftem Institution eingenommen wurde, somit also die übernächste Klassifikation erreicht wurde.

Soziale Aufstiege wurden über die Bildung und das Berufsprestige der Eltern operationalisiert. Um einen *weiten* Aufstieg handelt es sich, wenn keines der beiden Elternteile über einen akademischen Abschluss verfügt, um einen *kurzen sozialen* Aufstieg dann, wenn die Berufe der Eltern entweder maximal einem mittleren Berufsprestige zugeordnet werden können und/oder ein Elternteil einen akademischen Universitätsabschluss aufweist. Insgesamt haben von den 15 ins Sample genommenen Wissenschaftler*innen 12 einen sozialen Aufstieg und sechs einen feldinternen Aufstieg zurückgelegt¹¹. 12 Personen weisen einen weiten und fünf einen kurzen Aufstieg auf. Tabelle 1 zeigt eine detaillierte Verteilung der unterschiedlichen Merkmale der Interviewten auf und Tabelle 2 fasst diese zusammen. Die Interviewausschnitte wurden vom Englischen ins Deutsche übersetzt.

11 Auch wenn die niedrige Anzahl an internen Aufstiegen zunächst verwundern mag, so sind sechs von 42 keine ungewöhnliche „Quote“, wenn man die auch sonst so niedrige Anzahl an aufwärtsgerichteten Bewegungen im US-amerikanischen System betrachtet (Beyer 2021, S. 115; 122; Burris 2004, S. 249). Die Zahlen n=6 (interne Aufsteiger) und n=12 (soziale Aufsteiger) sind nicht additiv, sondern es gibt Fälle, bei denen beide Merkmale zutreffen. Vergleiche dazu Tabellen 1 und 2.

Tabelle 1: Merkmale der Interviewten

#	Position/Pseudonym	Disziplin	Uni Prestige (aktuell)	Aufstiegstyp
1	Doktorandin A.	Soziologie	Dominiert	Weit sozial
2	Professorin B.	Soziologie	Dominiert	Weit sozial
3	Professor C.	Soziologie	Dominiert	Weit sozial
4	Professor D.	Soziologie	Elite	Kurz sozial
5	Doktorand E.	Soziologie	Elite	Kurz sozial
6	Doktorand F.	Soziologie	In-between	Kurz intern, weit sozial
7	Doktorand G.	Soziologie	Elite	Weit sozial
8	Professor H.	Soziologie	In-between	Weit sozial
9	Doktorand I.	Chemie	In-between	Kurz intern, kurz sozial
10	Doktorandin J.	Chemie	In-between	Kurz intern, weit sozial
11	Professor K.	Chemie	Elite	Weit sozial
12	Professor L.	Chemie	Elite	Weit intern
13	Professor M.	Chemie	Elite	Weit intern
14	Professorin N.	Chemie	Elite	Weit intern
15	Doktorand O.	Soziologie	In-between	Weit sozial

Quelle: Eigene Darstellung

Zu Beginn der leitfadengestützten Interviews wurden die Interviewten nach ihrer akademischen Laufbahn sowie den Gründen und Umständen für ihre jeweiligen Karriereentscheidungen gefragt. Weitere Themen waren die Wahrnehmung von Prestige sowie wahrgenommener Druck und Wettbewerb in der Wissenschaft. Personen am Anfang ihrer akademischen Karriere wurden zudem nach ihren Zukunftsplänen befragt und darüber, für wie wahrscheinlich sie eine professorale Karriere u. a. an einer als Elite klassifizierten Universität halten¹².

Die Interviews habe ich im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz 2018). Die Kodierung/Analyse des Materials war zunächst deduktiver Natur und orientierte sich an theoretischen Kategorien, an den Themen des Leitfadens sowie empirischen Erkenntnissen aus bisherigen Forschungsarbeiten zu Aufsteiger*innen. So waren zunächst die Kategorien *Größe des Möglichkeitsraums*, *Überraschungs-/Glücks- bzw. Zufallsnarrative*, und die Rolle von *Mentor*innen* sowie Beschreibungen von *Fremdheit*, *Selbstzweifel* und *Vermeidung*, welche als Effekte eines gespaltenen Habitus interpretiert werden können, relevant. Im Verlauf der Analyse kristallisierten sich in den Narrativen der Befragten auch die Kategorien „*strategische Planung*“ und „*außerwissenschaftliche Faktoren bzw. positive*

12 Da das Erkenntnisinteresse der eigentlichen Studie nicht explizit auf soziale Herkunft von Aufsteiger*innen gerichtet war, wurde beispielsweise die Rolle von Mentor*innen nicht erfragt. Dieser Umstand kann aber insofern genutzt werden, als dass, wenn bestimmte Themen ohne entsprechenden Erzählstimulus in den Narrativen auftauchen, ihnen ein umso größerer Stellenwert zugeschrieben werden kann.

Work-Life-Balance“ als bedeutsam heraus. Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, wurde das Material hinsichtlich der Aufstiegsart und -distanz geordnet und analysiert. Tabelle 2 zeigt zusammenfassend die Merkmalsverteilungen des Samples.

Tabelle 2: Merkmalsverteilungen des Samples

Prestige Uni	Aufstiegstyp	Aufstiegsdistanz	Karrierestufe	Disziplin
Dominiert 3	Feldintern 6	Kurz 5	DoktorandIn 7	Soziologie 9
In-Between 5	Sozial 12	Weit 12	ProfessorIn 8	Chemie 6
Elite 7	Beide 3	Beide 2		

Quelle: Eigene Darstellung

4 Analyse

Im Folgenden sind die Narrative geordnet nach ihrer jeweiligen Aufstiegsdistanz und Art. Zuerst werden in 4.1 weite feldinterne Aufstiege analysiert und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede unterschiedlicher Narrative beschrieben. Anschließend wird in 4.2 die häufigste Aufstiegsform im Material, der weite soziale Aufstieg, anhand unterschiedlicher Fälle in seiner Breite behandelt, bevor kurze soziale Aufstiege in 4.3 dargelegt werden.

4.1 Weite feldinterne Aufstiege

4.1.1 Akademische Mentor*innen

Die folgende Analyse zielt auf die Betrachtung von zwei relativ unterschiedlich geprägten Narrativen ab, die im Material zum Vorschein kommen. Besonders unterscheidet sich bei den beiden feldinternen Aufsteiger*innen die Rolle von Mentor*innen. Für Professorin N. lässt sich an drei Punkten innerhalb ihrer wissenschaftlichen Karriere deren Relevanz rekonstruieren. Sie berichtet, dass sie direkt zu Beginn ihres Studiums so begeistert vom Unterricht ihrer damaligen Chemieprofessorin gewesen sei, dass sie sich für ein Chemiestudium umentscheidet und genau diese Professorin zu ihrer „Advisor[in]“ wird. Noch immer zu Studienzeiten ist es ein zweiter Professor, welcher sie motivierend zu beeinflussen scheint, als er ihr dazu rät, sich als Laborassistentin zu bewerben. Zunächst zweifelnd, ob sie die „entsprechenden Qualifikationen“ habe, folgt sie dem Rat

ihres Professors. Auch einige Zeit nach dem Studium, nachdem sie mit einem Nobelpreisträger zusammengearbeitet hatte, beschreibt N., wie sie dessen Ratschläge beherzigt:

„Der Grund, warum ich an diese Universität kam, war natürlich meine Verbindung zu Professor X. Er ging in den Ruhestand und wollte sicherstellen, dass es [eine/n Nachfolger*in] für Chemie [im Fachbereich X] gab, also wurde ich eingeladen mich vorzustellen. Und ich sagte ihnen, dass ich meine Position nicht für etwas geringeres als eine entfristete Professur aufgeben würde. Und ehm, sie sagten ok.“

Den Rat des Professors empfindet sie als „extrem hilfreich“, da er ihr zudem wertvolle Tipps gegeben habe, was sie „auf dem Campus tun sollte, in welche Gremien sie sich setzen muss und was sonst noch wichtig war“.

Dieser Narrativ legt nahe, dass sich aus einer anfänglichen Unsicherheit hinsichtlich ihrer fachlichen Leistung im Laufe ihrer Karriere ein immer größerer Möglichkeitsraum eröffnet. Anhand der drei geschilderten Auszüge lässt sich vermuten, dass dies Stück für Stück, zunächst durch Identifikation mit ihrer ersten Professorin geschieht, zu einer Zeit, in der das betrachtete Feld nahezu ausschließlich männlich dominiert war. So kann diese Professorin als „Türöffnerin“ interpretiert werden, der zweite Mentor als feldinterner Förderer, der entgegen eigener Selbstzweifel den Weg in die Wissenschaft zu ebnen scheint, und im letzten Karriereschritt sehen wir sogar, dass N. vor der Berufung die Bedingung einer entfristeten Professur stellt, wohl wissend, dass sie auf die Unterstützung einer sehr renommierten Figur im Feld zählen kann.

4.1.2 Strategische Aufstiegsplanung

Professor M. stellt eine Art Kontrastfolie zum ersten Fall dar. Er beschreibt zunächst zwar unsicher in seiner Studienwahl gewesen zu sein, aber eine Präferenz für Jura gehabt zu haben, was aufgrund hoher Zugangshürden bereits einen relativ großen Möglichkeitsraum impliziert. An der „Infothek“, welche er kurz vor Beginn seines Studiums aufsuchte, stellte er fest, dass Jura an seiner Wunschuniversität nicht angeboten wurde. Auf die Frage, noch immer an der Infothek der Universität verweilend, was ihm in der Schule Spaß gemacht habe, entschließt er sich Chemie zu studieren, was er als „reinen Zufall“ interpretiert. Im Gegensatz zu Professorin N. lassen sich in seinen Erzählungen keinerlei Selbstzweifel erkennen, er beschreibt, dass ihm bereits sehr früh im Studium bewusst geworden sei, dass er weit überdurchschnittliche Leistungen erbringe und dass er aus eigener Motivation bereits während des Bachelorstudiums einen Masterkurs belegt habe. In diesem Rahmen wird er darauf aufmerksam, dass „Teaching Assistants“ für ihre Lehrtätigkeit bezahlt werden, was ihn dazu veranlasst bei einem seiner Professoren eine solche Anstellung einzufordern. Im Verlauf seiner Karriere fordert

er nicht nur aktiv Stellen ein, sondern lehnt auch verschiedene Angebote ab, wie in der folgenden Erzählung deutlich wird: „Er war ein sehr berühmter Chemiker und fragte mich beim Mittagessen, ob ich mit ihm arbeiten wolle, aber ich lehnte ab, da mir seine Arbeitsweise nicht zusagte“. Bei der Wahl seiner Professur – er erhält mehrere Angebote von sehr prestigereichen Universitäten – orientiert er sich an der Anzahl der Nobelpreisträger und der Mitglieder der Akademie der Wissenschaften. In diesem Zusammenhang betont er wiederholt, wie „untypisch seine Karriere“ sei, in dem Sinne, dass Aufstiege von dominierten Departements an die Elite „eigentlich unmöglich“ seien.

In diesen Narrativen zeigt sich eine Handlungsorientierung, die sich durch ein aktives ‚Aufwärtsstreben‘ auszeichnet, sobald sich eine entsprechende Option in seinem Möglichkeitsraum ergibt. In seinen Erzählungen, in welchen er sein außerordentliches Talent und seine Leistung wiederholt hervorhebt, finden sich auch Momente des Zufalls und ‚das-eine-führte-zum-anderen‘-Beschreibungen. So ist es plausibel anzunehmen, dass Beobachtung und aktives karriereförderndes Einfordern bzw. Zurückweisen als Gründe für seinen feldinternen Aufstieg gewertet werden können, wobei er die Kommunikation mit status- und prestige-höheren Personen nicht scheute.

Betrachtet man, dass beide Professor*innen horizontale soziale Laufbahnen aufweisen, so ist es plausibel, dass sich in ihren Erzählungen keine Anzeichen eines gespaltenen Habitus in Form von Fremdheitsgefühlen zeigen. So lassen sich zwar Selbstzweifel im ersten Fall verorten, werden durch den Kontakt zu feldinternen Mentor*innen abgeschwächt und führen zur Erweiterung des Möglichkeitsraums und seiner letztendlichen Manifestation innerhalb der Karriere. Im zweiten Fall zeigen sich in den geäußerten Narrativen keinerlei Selbstzweifel – im Gegenteil – aktives Einfordern sowie Tendenzen zu meritokratischen Erzählungen, die durch Narrative des Zufalls unterfüttert werden. Im Sinne von Richter (2016, S. 56) kann hier vermutet werden, dass durch die Akzentuierung von „Zufall“ und Leistung womöglich ein allzu strategisches Vorgehen relativiert werden soll.

4.2 Weite soziale Aufstiege

4.2.1 Akademische Mentor*innen, Fremdheitsgefühle und Work-Life-Balance

Von den weiten feldinternen Aufsteiger*innen nähern wir uns nun den Narrativen der weiten sozialen Aufsteiger*innen. Bei Doktorandin A., mit einer internen horizontalen Laufbahn zwischen dominierten Departements, beobachten wir eine ähnliche Relevanz von Mentor*innen wie bei Professorin N. Sie berichtet von zwei entscheidenden Momenten in ihrer bisherigen Karriere, in denen Mentor*innen sie motiviert haben. Direkt nach dem Studium, als sie noch nicht „wusste, was Forschung ist“, war es eine Professorin, die sie

ermutigte eine Promotion aufzunehmen. Im Verlauf dessen werden es sogar weitere Professor*innen, die ihr eine wissenschaftliche Karriere zutrauen und ihr dazu raten, eine Professur anzustreben. Auch in diesem Fall scheint die Annahme plausibel, dass sich A. ohne diese feldinterne Motivation vermutlich beide Optionen nicht zugetraut hätte. Im Unterschied zum ersten Fall, zeigt sich bei A. aber eine Aversion dagegen, sich innerhalb des Feldes nach oben zu wagen. Dies kommt vor allem dadurch zum Ausdruck, dass sie sich zwar inzwischen auf eine Professur bewerben würde, wenn die Zeit gekommen wäre, aber auf keinen Fall an einer prestigeträchtigen Universität. Einerseits begründet sie dies damit, dass es allgemein bekannt sei, dass „Top-Universitäten“ nur von ebensolchen rekrutieren (zur starken Hierarchie Burris 2004; Hurst et al. 2023), andererseits ist sie zögerlich, da sie zwar ihre Chancen, eine Professur zu erlangen, inzwischen als möglich einschätzt, aber dennoch damit hadert, einen Tenure-Prozess im Rahmen ihrer angestrebten Familienplanung überstehen zu können. Im Kontext dieser Erzählung wird zugleich deutlich, dass sie „ihr Glück eine Familie haben zu können“ als wichtiger einstuft, als eine Karriere in Academia. Auch Fremdheitsgefühle und Selbstzweifel im Vergleich mit anderen werden deutlich: A. beschreibt, dass sie Konferenzen meidet, um unangenehme Begegnungen mit ‚prestigehöheren‘ Personen im wissenschaftlichen Feld zu vermeiden, aus Angst, abgelehnt zu werden. Diese Vermeidungsstrategie kann als ein potenzieller Effekt eines gespaltenen Habitus interpretiert werden.

Im Gegensatz zu der Doktorandin A. berichtet der Doktorand G., dass er durch einen „Unfall an einem Elite-Departement“ gelandet sei. Auf Nachfrage nach seiner beruflichen Perspektive betont er, dass die Chancen auf eine Professur zwar generell schlecht seien, er aber durchaus bessere Chancen als andere habe, und zudem das Gefühl habe, von seinen Betreuer*innen auf eine solch prestigereiche Position vorbereitet worden zu sein. Er hat sogar den Eindruck, dass seine „Professoren [ihn] ein wenig ernster nehmen, weil [er] dieses prestigeträchtige Stipendium erhalten [hat]. Das heißt also, ich bin bereit, ein ernsthafter Wissenschaftler zu sein“. Ähnlich wie bei Professorin N. und Doktorandin A. lässt sich annehmen, dass seine Betreuer*innen als relevante feldinterne Mentor*innen fungieren, die seinen Möglichkeitsraum erweitert haben. Dennoch betont G., dass eine Professur für ihn nur eine Option darstelle und ihm „letztendlich [sein] Glück wichtiger als [s]eine Karriere als Professor“ sei. Ähnlich wie Doktorandin A. sehen wir auch in diesem Fall, dass das „private Glück“ über das professionelle – zumindest in der jeweiligen Erzählung – gestellt wird. Wie bei Professor M. finden sich auch bei Doktorand G. Zufallsnarrative. Im Gegensatz zu M. spielen bei G. jedoch die Mentor*innen eine entscheidende Rolle, was wahrscheinlich mit der Art des Aufstiegs, welcher in diesem Fall sozial und nicht feldintern ist, erklärt werden kann. Fehlende Narrative von Fremdheit lassen sich vermutlich darauf zurückführen, dass er bereits früh im Elitesegment sozialisiert worden ist, da er feldintern eine horizontale Laufbahn zurückgelegt hat.

Auch Wissenschaftler*innen, die aktuell im mittleren Prestigesegment beschäftigt sind, bemühen ähnliche Narrative. So interpretiert Doktorandin J., die einen weiten sozialen und kurzen internen Aufstieg hinter sich hat, ihre Studienwahl als Fügung:

„Es war wie ein Wunder, es sollte irgendwie passieren. Es war so, dass ich mich für [diese Universität] entschied, mich an keiner anderen bewarb, hier auftauchte, und eigentlich war mein Hauptfach nicht Chemie, sondern ich wollte Gesundheitswissenschaften studieren“.

Es sei der Leiter eines anderen Fachbereichs gewesen, der anhand ihrer Kurswahl „erkennen konnte“, dass sie eigentlich eine „große Leidenschaft für Chemie“ habe. Dieser Rat, so beschreibt sie es, habe ihr damals die „Willenskraft und Inspiration“ gegeben sich tatsächlich für Chemie einzuschreiben. Für sie ist eine Professur eine realistische Karriereoption, sie erwähnt in diesem Zusammenhang aber, dass ihr weitere Faktoren wichtig seien und sie „nicht nur Wissenschaft machen möchte“. Sie beschreibt, dass sie

„gerade an einem Scheideweg [steht], ich denke, ich bin auf dem Weg in der Wissenschaft zu bleiben. Aber gleichzeitig schaue ich mir den Stress an, den die Leute haben, vor allem die Professoren in ihren 60ern, und sie scheinen neurotisch und verrückt zu sein, und es scheint, als ob sie ihre ganze Zeit dort verbracht haben und nichts Anderes haben, und so komme ich an einen Punkt, an dem ich mich frage: Will ich mich wirklich so hingeben, will ich wirklich so viel Stress haben?“

4.2.2 „Große Egos“ und homosoziale Passung

Obwohl sie sich insgesamt als sehr zielstrebig, kompetitiv und selbstbewusst beschreibt, lassen sich aus ihren Erzählungen Elemente eines gespaltenen Habitus rekonstruieren. So beschreibt sie, im Zuge eines Besuchs an einem Elite-Departement Erfahrung mit „großen Egos“ gemacht zu haben, eine Atmosphäre, die sie als sehr unangenehm empfunden habe. In dieses Bild fügt sich, dass sie sich ihrer fachlichen Leistung zwar bewusst zu sein scheint und diese auch bereits sehr früh auf internationalen Konferenzen präsentiert habe, aber das Ganze für sie eine Bühne darstelle, auf welcher sie performe, sich aber eigentlich „als small-town girl“, umgeben von ähnlichen Mentalitäten, wohler fühle. Interessant ist im Fall von J., dass ihr Doktorvater nur eine Art feldinterne „zweite Absicherung“ darzustellen scheint, indem sie betont, dass sie „unabhängig arbeiten [möchte]“, aber hin und wieder jemanden brauche, „nur, um sicherzugehen“.

Die Erwähnung und Abgrenzung von „großen Egos“ ist kein Einzelfall im Interviewmaterial. In Kombination mit dem Motiv von Homosozialität (Böning/Möller 2019) und der Akzentuierung von glücklichen „Umständen“, die

mutmaßlich zum sozialen Aufstieg geführt haben, begegnen uns auch an dominierten Universitäten. Besonders eindrücklich betont Professor C. seine Herkunft aus einer Arbeiterfamilie und seine daraus resultierend optimale Passung zum Departement, an welchem er sich aufgrund seiner Kolleg*innen mit ähnlicher sozialer Herkunft sehr wohl fühle. Dies hebt er mehrfach hervor, besonders bei der Nachfrage, ob er jemals in Erwägung gezogen habe, sich an einer prestigereicheren Universität zu bewerben:

„Ich denke, dass ich auch deshalb so gut hierher passe, weil viele der Leute hier aus ähnlichen Verhältnissen kommen wie ich. Und ich glaube, dass wir eine Art von ‚Scrapiness‘ an den Tag legen, eine Art von nicht sehr elitärem Verhalten, und um ehrlich zu sein, fühle ich mich aufgrund meines Hintergrunds sehr wohl damit. Ich weiß nicht, ob ich überhaupt gehen würde, wenn ich die Chance hätte, an eine hochrangige Universität zu gehen. Ich bin mir einfach nicht sicher, ob ich mich in einem solchen Umfeld bewegen möchte. [...] Es ist ein Konkurrenzkampf, und es gibt eine Menge Egos und Leute, die denken, sie seien, du weißt schon, und damit muss man fertig werden. Davon habe ich an [Eliteuniversität X] eine Menge gesehen. Da gab es Leute mit großen Egos, und das führte zu vielen Problemen am Departement, und es gab klassische akademische Kämpfe“.

Im Gegensatz dazu müsse er an seinem aktuellen Departement „nicht den Preis der Egos zahlen. Für mich ist das [Departement] eine großartige Passung und einer der Gründe, warum ich all die Jahre hiergeblieben bin. Ich habe mir auch andere Unis angesehen und war schon in Versuchung, mich für andere Stellen zu bewerben, aber ich weiß nicht, ich glaube nicht, dass ich das will“. Innerhalb seiner Erzählungen verweist Professor C. immer wieder darauf, dass es „die Umstände“ waren, die seinen Aufstieg in das wissenschaftliche Feld begünstigt haben.

Im Fall von Professor C. finden wir also nicht nur eine starke Abgrenzung zwischen sich und den „großen Egos“ der prestigereichen Universitäten, sondern ein gespaltenen Habitus scheint hier in Anlehnung an Böning und Möller (2019) mit starken Präferenzen für das Ähnliche zum Ausdruck zu kommen. Das Andersartige wird gemieden und der Erfolg der wissenschaftlichen Karriere wird vor allem glücklichen Umständen zugeschrieben. Gerade im Vergleich zum Narrativ des weiten sozialen Aufsteigers G. (an ein Elite-Departement), finden sich in den Narrativen der weiten sozialen Aufstiegsfälle im dominierten und mittleren Prestigesegment Selbstabwertungen (z. B. „Smalltown Girl“, „Scrapiness“), die mit Entwertungen eines Aufstiegs nach ‚ganz oben‘ („große Egos“) einhergehen. Diese können als laubbahnklassenspezifische Narrative bzw. Strategien innerhalb ihres jeweiligen Möglichkeitsraums gelesen werden (Bourdieu 2004, S. 42f.), die mit einer inneren Ambivalenz (zwischen „Versuchung“ und „Nichtwollen“) einhergehen.

4.2.3 Von der „Planlosigkeit“ zu einer strategischen und holistischen Karriereplanung

Während uns bei den oben beschriebenen weiten sozialen Aufsteiger*innen nicht explizit Beschreibungen von strategischer Planung begegnen, stellt sich dies im Verlauf der bisherigen Trajektorie von Doktorand F. anders dar. Zunächst, so erzählt er, beginnt die Phase kurz vor seinem Studium mit Planlosigkeit. Er ist unentschlossen bezüglich Universität und Fach, schreibt sich aber auf Anraten eines „Studenten-Recruiters“ an einer dominierten Universität ein und erzählt, im Anschluss durch Zufall zur Soziologie gekommen zu sein. Nach seinem Bachelorabschluss habe er „weiter Soziologie gelesen und dann wurde mir langweilig, ich war pleite und verzweifelt und ich beschloss zu promovieren“. So bewirbt er sich schließlich an mehreren Graduiertenschulen, darunter an einem In-between Departement, an welchem ihm allerdings aufgrund seines Bachelorabschlusses von einem dominierten Departement, eine Zulassung als chancenlos erscheint: „Ich hatte nicht das Gefühl, dass ich als Bewerber sehr wettbewerbsfähig war und hielt es daher für aussichtslos“. Sehr überrascht, dass er sogar von mehreren Universitäten eine Zusage erhält, beginnt er mit einer systematischen Karriereplanung, und der Gedanke an eine Professur, mit welchem er bereits nach seinem Bachelorabschluss spielte, erscheint ihm nun realisierbar:

„Ich dachte, eine Professur wäre wirklich toll, und dann blieb es immer eine coole Option für mich, aber es fühlte sich nie wie eine realistische Möglichkeit an, bis ich mich entschied und dann tatsächlich an einer Graduiertenschule aufgenommen wurde. Es fühlte sich plötzlich wie eine echte Option an, und so fing sofort ich an, das als Art Endpunkt zu verfolgen.“

Für die Auswahl der für ihn optimalen Graduiertenschule erstellt er eine systematische Liste mit den Forschungsthemen der jeweiligen Professor*innen und besucht die einzelnen Universitäten, um einen Eindruck der Atmosphäre vor Ort zu gewinnen. Seine Universitätswahl lässt sich als holistische Entscheidung interpretieren, da für ihn nicht ausschließlich das Prestige der jeweiligen Departements ausschlaggebend ist, sondern er eine ganze Reihe von Faktoren wie die Atmosphäre am Departement, die thematische Passung, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Finanzierbarkeit und nicht zuletzt die Umgebung der Universität mit entsprechenden Freizeitaktivitäten sowie das Wetter der Region in seine Entscheidung mit einbezieht. Diese Kriterien, so betont er, spielen für ihn auch in Zukunft eine Rolle. So würde er „gerne eine Professur an einer ähnlich mittel-gerankten Universität“ erlangen. Er ist sich unsicher, ob ihm eine „Stelle an einer Top-Universität gefallen würde, weil sie stressiger und arbeitsintensiver zu sein scheint und es schwieriger ist, eine Festanstellung [Tenure] zu erhalten“. Er betont, wie auch bei der Wahl der Graduiertenschule, dass ihn ein „zu starker

Wettbewerb abtörnt“ und er sich besonders wohl zwischen weniger kompetitiven, aber kollegialen Kollegen fühle, Kooperation sei dabei ein entscheidendes Kriterium für ihn. Dieses sieht er vor allem bei den mittelgerankten Departments als erfüllt an.

Im Fall von Doktorand F. ist es plausibel anzunehmen, dass er bestärkt durch die Zusage der Universität, die er für aussichtslos gehalten hatte, genügend Selbstvertrauen erlangt, sodass er verfolgen kann, was er ursprünglich bereits im Möglichkeitsraum erblickt hatte: die Professur. Nur lag diese zum damaligen Zeitpunkt noch nicht in seinem Möglichkeitsraum. In seinen Schilderungen spricht er nicht von konkreten feldinternen Personen oder Mentor*innen, die ihn aktiv bei Entscheidungen unterstützen, vielmehr scheint es das Erfolgserlebnis des kurzen feldinternen Aufstiegs, welches seine von dort an strategische Planung motiviert. Er transformiert sein Erfolgserlebnis in das zielorientierte Anfertigen von systematischen Listen. Dies gilt sowohl für die Standortkriterien vergangener Karriereplanung als auch bei der bevorstehenden Bewerbung im Rahmen von Professorenstellen und zukünftigen Publikationen, um Tenure-Kriterien erfüllen zu können. Hier wird deutlich, dass er seine zuvor wahrgenommene Nicht-Passung (nicht „wettbewerbsfähig“ zu sein) durch die erlebte institutionelle Legitimation in eine aktive strategische Planung (Hänzi/Matthies 2014, S. 254) wenden kann, die an die Stelle des „Zufalls“ tritt. Das Erleben des Aufstiegs wird sodann positiv gedeutet (Petrik 2022; Miethe 2017).

4.2.4 Von Fremdheit, Vermeidung und fehlenden Mentor*innen

Während die bisher angeführten Wissenschaftler*innen eine akademische Karriere vollzogen haben bzw. sich diese (mit Einschränkungen) vorstellen können, ist dies bei Doktorand O. mit einem weiten sozialen Aufstieg an eine mittlere Universität nicht der Fall. Er beschreibt, dass ihm neben der normalen disziplinären Sozialisation die Transformation zu einem entsprechenden Habitus äußerst schwerfalle und er Academia, einschließlich der Freizeitaktivitäten in diesem Rahmen, als große Anstrengung erlebe. Er fühle sich fremd und habe das „Gefühl, niemals in der Wissenschaft ankommen zu können, aufgrund eines Defizites“ von welchem er nicht wisse, „wie er dieses kompensieren“ könne. Er reagiert mit Vermeidung von Netzwerken, dem Kennenlernen von Professor*innen sowie jeglichen sozialen Events, bei welchen sein „unangepasster Habitus“ zum Vorschein kommen könnte und hegt starke Selbstzweifel. Es lässt sich annehmen, dass die empfundene Fremdheit zu einer völligen Verdunkelung seines Möglichkeitshorizonts in der Wissenschaft geführt hat. Während bei vielen der oben beschriebenen Wissenschaftler*innen davon ausgegangen werden kann, dass sie durch Mentor*innen zur Fortsetzung ihrer akademischen Karriere motiviert wurden, ist es bei O. nicht nur das Fehlen einer feldinternen Person, sondern gar die Erfahrung von Ablehnung durch eine solche: „Mir wurde einmal gesagt, dass

ich meine Sprache, mein Auftreten und meine Kleidung ändern müsse, weil ich kein Selbstvertrauen oder Professionalität ausstrahle“.

Die Narrative weiter sozialer Aufsteiger*innen zeigen insgesamt ein facettenreiches Bild, wobei sich in den meisten untersuchten Erzählungen eine hohe Relevanz der Mentor*innen für den Aufstieg abzeichnet. In der letzten Erzählung sehen wir dagegen, dass die Abwesenheit eines/r Mentor*in in Kombination mit expliziter Ablehnung im Feld verstärkende Effekte auf die wahrgenommene Fremdheit zu haben scheint. Im Fall von F. gibt es zwar keine/n explizite/n Mentor*in, aber eine Person, die den Ausschlag für die Bewerbung an einer Universität gibt, und nach dem Erfolgserlebnis einer Annahme an einer höhergerankten Universität den Möglichkeitsraum erweitert.

Eines haben alle aufgezeigten Wissenschaftler*innen mit weitem sozialem Aufstieg gemeinsam: Außerwissenschaftliche Faktoren scheinen ihnen im Zuge ihrer Karriereplanung besonders wichtig zu sein, was sich häufig in der Betonung der Bedeutung einer positiven Work-Life-Balance zeigt. Dies könnte auch als eine laufbahnklassenspezifische Strategie gedeutet werden, bei der dem außerwissenschaftlichen Bereich eine höhere Priorität zugeschrieben wird. Darüber hinaus gibt es Anhaltspunkte dafür, dass neben der sozialen Herkunft auch die (aktuelle) Position innerhalb der US-akademischen Prestige-Hierarchie einen Ausschlag gibt. So lassen Personen der höchsten Prestige-Gruppe in ihren Erzählungen weniger Effekte eines gespaltenen Habitus erkennen. Es kann vermutet werden, dass an Eliteinstitutionen im Zuge der Sozialisation durch die Professor*innen ein größerer Möglichkeitsraum an die Doktorand*innen weitergegeben wird und das Streben nach den prestigeträchtigsten Positionen im Feld erwartet wird.

4.3 Kurze soziale Aufstiege

Neben den bisher skizzierten weiten internen und weiten sozialen Aufstiegen sollen abschließend zwei unterschiedliche Beispiele kurzer sozialer Aufstiege skizziert werden.

4.3.1 Abwesenheit von Mentor*innen und strategischer Planung

Doktorand E. einer Elite-Institution schildert, dass er sehr überrascht gewesen sei, dass „so jemand wie er“ an einer Eliteuniversität angenommen wurde, da er sich selbst nicht für gleichermaßen kompetitiv gehalten hätte, wie er selbst Personen an Elite-Departements einschätze. Auf Nachfrage begründet er seine ‚defizitäre‘ Selbstwahrnehmung mit der sozialen Herkunft seiner Eltern, die jeweils die ersten in ihren Familien mit einem Studienabschluss gewesen seien. Dies zeigt sich auch im Zuge der Planung der Universitätswahl. Er berichtet,

sich aufgrund der Qualität des Programms beworben zu haben, aber das enorme Prestige der Universität sei ihm erst vor Ort bewusst geworden. Wenn man diesem Narrativ Glauben schenkt, so zeigt sich in diesem Fall sowohl die Abwesenheit von Mentor*innen als auch eines strategischen Karriereplans.

4.3.2 Frühe strategische Karriereplanung

Im Gegensatz dazu zeigt sich bei Professor D. eine sehr frühe strategische Karriereplanung mit dem Ziel einer Professur an einer renommierten Universität. Somit lässt sich sein Möglichkeitsraum bereits von Anfang an als sehr groß einstufen. Es finden sich bei ihm keinerlei Zufallserzählungen – im Gegenteil – er beschreibt, bereits sehr früh gewusst zu haben, was er studieren wollte und schon im ersten Semester sei ihm klar geworden, dass er Wissenschaftler werden möchte. Um sein Ziel zu erreichen „betrieb [er] einen ziemlichen Aufwand“ die passendste Universität zu identifizieren. Im Studium habe er sich dann eine Liste mit den nötigen Karriereschritten geschrieben. In seinen Erzählungen zu diesen (Aufstiegs-) Prozessen erwähnt er keinerlei konkrete Personen, die ihn bei seiner Planung unterstützt hätten. Es sind seinen Schilderungen zufolge abstrakte Figuren aus dem wissenschaftlichen Feld, an deren „Erfolgskriterien“ er sich orientiert. So schildert er beispielsweise, dass er sich „immer so überlegt [hat], als sich die Soziologen unterhalten haben, was man machen muss, um eine wissenschaftliche Karriere einzuschlagen [...] also habe ich mir die ganzen Sachen so auf die Liste gesetzt.“ Diese Kriterien wendet er innerhalb seiner Karriere stringent an: er erstellt sich eine Liste mit Top-Departements, bewirbt sich aber nur an einigen wenigen dieser Elite-Universitäten um ein Promotionsstudium, solche mit der besten thematischen Passung. Seine strategische Karriereplanung zeigt sich nicht nur darin, dass er ein als nicht zielführend wahrgenommenes Betreuungsverhältnis beendet, sondern kommt zudem in seiner Erzählung über Konferenzen zum Ausdruck. Hier lasse er sich zwar vom Thema leiten, achte aber auf das Prestige der Herkunftsuniversitäten der Präsentierenden. Er fühle sich von Top-Departements angezogen und würde nur in Ausnahmefällen Referent*innen dominierter Departements besuchen. Im Gegensatz zu Doktorandin A. mit weitem sozialem Aufstieg entdecken wir bei Professor D. keine Aversion gegenüber dem Vergleich mit anderen auf Konferenzen und sehen, ähnlich wie bei Professor M., das Optimieren des eigenen Möglichkeitsraumes. Abwesend sind bei ihm Narrative von Glück und Zufall, es finden sich hingegen „und-das-hat-dann-geklappt“-Äußerungen.

Obwohl beide Wissenschaftler einen kurzen sozialen Aufstieg hinter sich haben, zeigen sich in ihren Narrativen unterschiedliche Spektren. So lässt sich im Fall des Doktoranden nicht von einer ähnlich zielgerichteten Karriereplanung wie bei Professor D. ausgehen. Während wir in den Narrativen von Professor D. keine typischen Effekte eines gespaltenen Habitus rekonstruieren können, wird

ein solcher bei Doktorand E. deutlich. Ähnlich wie Doktorand F. verfasste auch Professor D. bereits in einem sehr frühen Karrierestadium eine Liste, die an ein „systematisches Aufbauen“ der eigenen Karriere durch reflexive Teilnahme am Spiel und durch „zweckrational strukturierte Aufstiegsaspiration“ (Hänzi/Matthies 2014, S. 254) charakterisiert werden kann. In beiden Fällen der kurzen sozialen Aufstiege finden Mentor*innen jedoch nicht explizit Erwähnung. Ein Unterschied mag darin liegen, dass Professor D. innerhalb des Feldes bereits sein Studium an einem Top-Departement absolvieren konnte, während Doktorand E. erst nach dem Studium mit der Annahme zur Promotion an einer sehr prestigereichen Universität einen feldinternen Aufstieg vollzog. Hier wird einmal mehr deutlich, dass nicht nur soziale Herkunftseffekte, sondern auch die Sozialisation im akademischen Feld selbst eine Rolle spielen können.

5 Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

Das Ziel dieses Beitrags war die vergleichende Analyse von Narrativen von Aufsteiger*innen in das und innerhalb des US-amerikanischen akademischen Feldes. Während das Prestige einer Universität in Deutschland für akademische Karrieren (bisher) weniger eine Rolle zu spielen scheint, erlaubt die enorm starke Stratifizierung des US-amerikanischen akademischen Feldes eine differenzierte Analyse möglicher Effekte. Dafür wurden leitfadengestützte Interviews sowohl nach Aufstiegstyp (sozial/feldintern) als auch nach Aufstiegsdistanz (kurz/weit) differenziert und analysiert. Insgesamt zeigt sich ein facettenreiches Bild unterschiedlicher Narrative, auch innerhalb und zwischen den verschiedenen Aufstiegstypen und -distanzen. In Anlehnung an Lange-Vester (2020) lässt sich konstatieren, dass es sich bei Aufsteiger*innen in den USA ebenfalls nicht um eine homogene Gruppe handelt, sondern dass in den untersuchten Interviews unterschiedliche Kombinationen und Relevanzsetzungen von Fremdheitsgefühlen, Vermeidungsstrategien, Rahmungen von Glück und Zufall, Unterschiede in der Größe der Möglichkeitsräume und deren Erweiterung durch Mentor*innen, sowie dezidierte Planungsstrategien und außerwissenschaftliche Faktoren zum Ausdruck kommen. Im Sinne von Petrik (2022) kann das Erleben eines Aufstiegs und die damit einhergehenden möglichen Fremdheitseffekte auch als eine positive Navigationsmöglichkeit gedeutet werden, die das Erkennen bestimmter relevanter Aufstiegskriterien ermöglicht. So lassen sich im Gegensatz zu Vermeidungsnarrativen, die als Effekte eines gespaltenen Habitus gedeutet werden können, Narrative dezidierter strategischer Planung (Hänzi/Matthies 2014, S. 254f.) – auch anstelle von Zufallsnarrativen – ausmachen. Dieser Befund ist zwar nicht überraschend, da bereits andere Autoren darauf hingewiesen haben, dass Fremdheit bzw. Nicht-Passung nicht nur als ein defizitärer Aspekt gedeutet werden kann (Miethe 2017; Petrik 2022). Die differenzierten Befunde der

vorliegenden Studie verweisen somit einmal mehr auf die Wichtigkeit, innerhalb der Hochschulforschung ein differenzierteres Bild jenseits einer defizitorientierten Diskussion, um den gespaltenen Habitus bzw. negativer Herkunftseffekte zu zeichnen und dabei zukünftig noch stärker potenzielle Transformationsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen.

Insgesamt wurde durch die gemeinsame Analyse von feldinternen und sozialen Aufstiegen deutlich, dass nicht ausschließlich die Aufstiegsdistanz relevant ist, sondern auch die Ausgangsposition innerhalb der Hierarchie (im Feld) eine Rolle spielen kann. So zeigen die untersuchten sozialen Aufsteiger*innen mit horizontaler feldinterner Laufbahn im Elite-Segment seltener „typische“ Anzeichen eines gespaltenen Habitus. Zusätzlich kann diese Wirkung des Prestiges durch das der Mentor*innen verstärkt werden – so ist es plausibel anzunehmen, dass der Möglichkeitsraum von Wissenschaftler*innen des Elitesegments meist größer ist und von Professor*innen auf deren Mentees weitergegeben wird (siehe bereits Bourdieu 1975, S. 28).

Im Anschluss an die vorliegende Analyse sollte zukünftige Forschung – um eine weitere Differenzierung für das deutsche akademische Feld einzuführen und damit eine mögliche Vergleichbarkeit zum US-amerikanischen Raum herzustellen – den Vergleich zur Fachhochschule ziehen. Diese Institutionen ähneln sich beispielsweise in der Relevanzsetzung einer praxisorientierteren Ausbildung, wie dies auch bei dominierten US-Departements der Fall zu sein scheint (Beyer 2021, S. 156). Weiterhin interessant ist die Frage, inwiefern geschlechtsspezifische Unterschiede, gerade in Fachbereichen wie der Chemie, in welcher noch immer sehr wenige Frauen an der Spitze stehen, im Kontext sozialer und/oder feldinterner Aufstiege von Bedeutung sind.

Wie Beyer und Schmitz (2023) für den US-amerikanischen Raum zeigen, ist zudem davon auszugehen, dass auch Ängste in Academia eine Rolle spielen. So sind im Zuge struktureller und kultureller Transformationen des akademischen Feldes in Kombination mit einer starken Stratifizierung des Systems Ängste nicht nur ein Resultat dieser Hierarchien, sondern können zusätzlich stratifizierend wirken, wenn sie ungleich verteilt sind. Gerade im Hinblick auf die Auswirkungen der Exzellenzinitiative, der besonderen Planungsunsicherheit im deutschen System und der fortwährenden Orientierung am US-amerikanischen Hochschulsystem wäre eine Auseinandersetzung mit Ängsten im deutschen Raum sehr gewinnbringend. In diesem Zusammenhang spielt beispielsweise auch die zunehmende Selbstverständlichkeit von Auslandsaufenthalten an zumeist elitären US-amerikanischen Universitäten eine Rolle (Beyer/Massih-Tehrani 2017, S. 9), die wiederum Druck vor allem auf soziale Aufsteiger*innen erzeugen kann (um mit bestimmten als „exzellente“ bewerteten Karriereverläufen mithalten zu können) und dadurch bestimmte Ängste im Karriereverlauf verstärken kann.

Literatur

- 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 Bildungsverlauf. In: *Soziale Welt* 71, H. 3, S. 308–340.
- Baier, Christian/Schmitz, Andreas (2012): Organisationen als Akteure in sozialen Feldern. Eine Modellierungsstrategie am Beispiel deutscher Hochschulen. In: Bernhard, Stefan/Schmidt-Wellenburg, Christian (Hrsg.): *Feldanalyse als Forschungsprogramm 1*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 191–220.
- Berli, Oliver (2016): Subjektive Möglichkeitshorizonte und die Genese von Karriereambitionen. Zur empirischen Problematisierung exemplarischer Theorien wissenschaftlicher Karrieren. In: Reuter, Julia/Berli, Oliver/Tischler, Manuela (Hrsg.): *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 337–360.
- 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* 38, H. 2, S. 483–509.
- Blome, Freerk (2023a): *Universitätskarrieren und soziale Klasse. Soziale Aufstiegs- und Reproduktionsmechanismen in der Rechts- und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Blome, Freerk (2023b): Sozialer Aufstieg und Wissenschaftskarriere. Signifikante und autoritative Andere als Initiator*innen von Bildungs- und Aufstiegsmobilität. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 34, H. 1, S. 70–91.
- Blome, Freerk/Möller, Christina/Böning, Anja (2019): Open House? Class-Specific Career Opportunities within German Universities. In: *Social Inclusion* 7, H. 1, S. 101–110.
- Böning, Anja/Möller, Christina (2019): „Also, ich bin eigentlich in alles mehr oder weniger reingestolpert“ – Soziale Mobilität zur Universitätsprofessur am Beispiel von Rechts-, Sozial- und ErziehungswissenschaftlerInnen. In: Stamm, Margit (Hrsg.): *Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst: Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben*. Opladen: Barbara Budrich, S. 61–87.
- Bourdieu, Pierre (1975): The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason. In: *Social Science Information* 14, H. 6, S. 19–47.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1996): *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1998): *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (2004): *Science of science and reflexivity*. Chicago: Chicago University Press.
- Burris, Val (2004): The Academic Caste System: Prestige Hierarchies in PhD Exchange Networks. In: *American Sociological Review* 69, H. 2, S. 239–264.
- Chase, Susan E. (2018): Narrative Inquiry: Toward Theoretical and Methodological Maturity. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *The SAGE handbook of qualitative research*. Los Angeles: SAGE, S. 936–959.
- Davies, Scott/Zarifa, David (2012): The Stratification of Universities: Structural Inequality in Canada and the United States. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 30, H. 2, S. 143–158.
- de Vogel, Susanne (2017): Wie beeinflussen Geschlecht und Bildungsherkunft den Übergang in individuelle und strukturierte Promotionsformen? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69, H. 3, S. 437–471.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eribon, Didier (2013): *Returning to Reims*. Los Angeles: MIT Press.

- Friedman, Sam (2016): *Habitus Clivé and the Emotional Imprint of Social Mobility*. In: *The Sociological Review* 64, H. 1, S. 129–147.
- Geißler, Rainer (2014): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gengnagel, Vincent/Beyer, Stephanie/Baier, Christian/Münch, Richard (2019): *Europeanisation and Global Academic Capitalism*. In: Heidenreich, Martin (Hrsg.): *Horizontal Europeanisation: The Transnationalisation of Daily Life and Social Fields in Europe*. Abingdon: Routledge, S. 129–152.
- Grimes, Michael D./Morris, Joan M. (1997): *Caught in the middle: contradictions in the lives of sociologists from working-class backgrounds*. Westport: Praeger.
- Hänzi, Denis/Matthies Hildegard (2014): *Leidenschaft – Pflicht – Not. Antriebsstrukturen und Erfolgskonzeptionen bei Spitzenkräften der Wissenschaft und Wirtschaft*. In: Hänzi, Denis/Matthies, Hildegard/Simon, Dagmar (Hrsg.): *Erfolg. Konstellationen und Paradoxien einer gesellschaftlichen Leitorientierung*. Baden-Baden: Nomos, S. 246–264.
- Helfferich, Cornelia (2019): *Leitfaden- und Experteninterviews*. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 669–686.
- Hurst, Allison L./Roscigno, Vincent J./Jack, Anthony Abraham/McDermott, Monica/Warnock, Deborah M./Muñoz, José A./Johnson, Wendi/Lee, Elizabeth M./King, Colby R./Brady, David/Francis, Robert D./Delaney, Kevin J./Vitullo, Margaret Weigers (2023): *The Graduate School Pipeline and First-Generation/Working-Class Inequalities*. In: *Sociology of Education*, <https://doi.org/10.1177/00380407231215051> (Abfrage: 10.07.2024).
- Jaksztat, Steffen (2014): *Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase?* In: *Zeitschrift für Soziologie* 43, H. 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, H. 1, S. 46–64.
- Keil, Maria (2020): *Die Ordnung des Feldes. Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit in der Wissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, Andrea (2020): *Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld*. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur: Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen*. Bielefeld: transcript, S. 389–410.
- Lee, Elizabeth M. (2013): *Elite Colleges and Socioeconomic Status*. In: *Sociology Compass* 7, H. 9, S. 786–798.
- Lee, Elizabeth M. (2017): *„Where People Like Me Don't Belong“: Faculty Members from Low-socioeconomic-status Backgrounds*. In: *Sociology of Education* 90, H. 3, S. 197–212.
- Lee, Elizabeth M./Kramer, Rory (2013): *Out with the Old, In with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges*. In: *Sociology of Education* 86, H. 1, S. 18–35.
- Lehmann, Wolfgang (2014): *Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students*. In: *Sociology of Education* 87, H. 1, S. 1–15.
- Lenger, Alexander (2008): *Die Promotion: ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit*. Konstanz: UVK.
- 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, H. 6, S. 686–707.
- Möller, Christina (2015): *Herkunft zählt (fast) immer: soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Möller, Christina (2016): *Soziale Selektionen vom Studium bis zur Professur. Zur Bedeutung der sozialen Herkunft in universitären Wissenschaftskarrieren*. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 287–302.

- Möller, Christina (2017): Der Einfluss der sozialen Herkunft in der Professorenschaft. In: Hamann, Julian/Maefse, Jens/Gengnagel, Vincent/Hirschfeld, Alexander (Hrsg.): *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft*. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 113–139.
- Morgan, Allison C./LaBerge, Nicholas/Larremore, Daniel B./Galesic, Mirta/Brand, Jennie E./Clauzet, Aaron (2022): Socioeconomic roots of academic faculty. In: *Nature Human Behaviour* 6, H. 12, S. 1625–1633.
- Münch, Richard (2014): *Academic Capitalism: Universities in the global Struggle for Excellence*. New York: Routledge.
- Münch, Richard/Schäfer, Len Ole (2014): Rankings, Diversity and the Power of Renewal in Science. A Comparison between Germany, the UK and the US. In: *European Journal of Education* 49, H. 1, S. 60–76.
- Ostrove, Joan M./Long, Susan M. (2007): Social Class and Belonging: Implications for College Adjustment. In: *The Review of Higher Education* 30, H.4, S. 363–389.
- Petrik, Flora (2022): *Becoming Academic – Bildungsaufsteiger*innen an der Universität*. In: Akbaba, Yaliz/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha M. B./Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hrsg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen*. Wiesbaden: Springer, S. 87–109.
- Reay, Diane/Crozier, Gill/Clayton, John (2009): ‚Strangers in Paradise?‘ Working-Class Students in Elite Universities. In: *Sociology* 43, H. 6, S. 1103–1121.
- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.) (2020): *Vom Arbeiterkind zur Professur: Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Richter, Caroline (2016): Vom Glück der Berufung. „Glück“ als Topos in Berufsbiographien des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 29, H.1, S. 47–66.
- Roscigno, Vincent J./Lee, Elizabeth M./Hurst, Allison L./Brady, David/King, Colby R./Abraham Jack, Anthony/Delaney, Kevin J./McDermott, Monica/Muñoz, José/Johnson, Wendi/Francis, Robert D./Warnock, Debbie/Weigers Vitullo, Margaret (2023): Mobility and Inequality in the Professoriate: How and Why First-Generation and Working-Class Backgrounds Matter. In: *Socius: Sociological Research for a Dynamic World* 9, S. 1–30.
- Sauder, Michael (2020): A Sociology of Luck. In: *Sociological Theory* 38, H. 3, S. 193–216.
- Schmeiser, Martin (1996): *Deutsche Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft. Soziokulturelle Elternlosigkeit, Patenschaften und sozialer Aufstieg durch Bildung in Lebensverlaufstypologien von Professoren in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. In: *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für historische Bildungsforschung Band 3*. Weinheim, München: Juventa, S. 135–183.
- Schneickert, Christian (2013): *Studentische Hilfskräfte und MitarbeiterInnen: soziale Herkunft, Geschlecht und Strategien im wissenschaftlichen Feld*. Konstanz: UVK.
- Slaughter, Sheila/Rhoades, Gary (2004): *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- US News and World Report (2012): *The Best Graduate Schools in America*. <https://www.usnews.com/best-graduate-schools>. (Abfrage: 14.02.2024)
- Warczok, Tomasz/Beyer, Stephanie (2021): The logic of knowledge production: Power structures and symbolic divisions in the elite field of American sociology. In: *Poetics* 87, <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2021.101531> (Abfrage: 10.07.2024).
- Wieczorek, Oliver (2022): *Die Universität im Feld der Macht: Zur Konstruktion von Expertise in der US-amerikanischen Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Zimmer, Lena M. (2018): *Das Kapital der Juniorprofessur: Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur*. Wiesbaden: Springer.

Sozialer Aufstieg und Scham

Kompensations- und Bewältigungsmuster von Klassenscham am Beispiel von Professor*innen statusniedriger Herkunftsgruppen

Christina Möller

1 Einleitung

Emotionen gehören zur Natur des Menschen und sind gleichsam gesellschaftlich beeinflusst. Auch die Soziologie hat sich seit ihren Anfängen immer wieder mit ihnen beschäftigt, weil soziale Beziehungen und soziale Ordnungen ohne die Wirksamkeit von Emotionen nicht zu denken sind (bspw. Weber 1922 zu den Leidenschaften in Politik und Wissenschaft; Simmel 1908/1992). Gleichwohl Emotionen damit nicht nur eine psychologische Kategorie, sondern durchaus eine *soziale* Angelegenheit sind, waren sie viele Jahrzehnte nur selten Gegenstand soziologischer Auseinandersetzungen. Emotionen haben jedoch in der ‚ambivalenten Moderne‘ der westlichen Gesellschaften keineswegs an Bedeutung eingebüßt und auch in der Soziologie erhalten sie einen zunehmenden Stellenwert, der als „emotional turn“ verhandelt wird (Kleres/Albrecht 2015; Schützeichel/Schnabel 2012). Gerade in temporeichen Modernisierungsprozessen und gesellschaftlichen Ungleichheitsgefügen entfalten Emotionen mitunter eine enorme kollektive, teils destruktive und disruptive Kraft, wie zahlreiche Gegenwartsanalysen darlegen (exempl. Bude 2014; Klein/Nullmeier 1999; Dehne 2016; Demertzis 2020).

Der Beitrag widmet sich Fragen nach Ursachen und Auswirkungen von Emotionen im sozialstrukturellen (Mobilitäts-)Zusammenhang, konkret anhand von Scham in sozialen Aufstiegsbiografien. Soziale Aufstiege werden mit Pierre Bourdieu (1982) als intergenerationelle Positionsverschiebung im sozialen Raum gefasst, die vorrangig über Bildungsprozesse evoziert werden und in denen die Protagonist*innen einen höheren Status erreichen als ihre Eltern. Während man negative Gefühle wie Scham eher beim sozialen Abstieg (bspw. Scham durch nichterfüllte Fremd- und Selbsterwartungen) und Stolz (über den erreichten höheren Status im Vergleich zur Herkunftsfamilie) beim sozialen Aufstieg erwarten würde, zeigt sich immer wieder, dass auch soziale Aufstiege von negativen Gefühlen wie Scham, Angst, Wut etc. begleitet werden (El-Mafaalani 2012). Einerseits können sie als *Aufstiegstriebkraft oder -motiv* verstanden werden (bspw. durch „sozio-emotionale Fremdheit gegenüber der Herkunftsfamilie“ (Blome 2023, S. 473) oder durch „Abstoßungstendenzen“ angesichts schwieriger Familienverhältnisse (Maschmann 2021, S. 315), andererseits aber *aufstiegshemmend* wirken

(Neckel 1991, S. 250f.) und beim erfolgreichen Aufstieg teils sogar zur Lebensaufgabe werden (Möller et al. 2020, S. 40). Hinweise hierauf zeigen sich u. a. auch bei den autobiografischen Reflexionen des Arbeiterkindes Didier Eribon (2016) und weiteren, vor allem in der französischen Gesellschaft bekannten Intellektuellen wie Annie Ernaux (2018) und Édouard Louis (2015). Besonders Eribon hat der Scham in seinem Aufstiegsprozess eine große Bedeutung zugeschrieben, eine Scham, die zu zahlreichen Verheimlichungssituationen geführt hat (2016, S. 20f.; hierzu auch Kleiner 2020; Seier 2020). Auch im deutschsprachigen Raum sind in den letzten Jahren gleich mehrere Sammelbände und Biografien erschienen, in denen Klassenübergänger*innen von ihren Aufstiegsprozessen, Klassismus¹ und sozialer Scham berichten und die „die Bedeutung von Klasse“ (hooks 2020) in verschiedenen Textgattungen thematisieren (Altieri/Hüttner 2020; Aumair/Theißl 2020; Reuter et al. 2020; Matusko 2023; Seeck/Theißl 2020).

Inwiefern Klassenscham als ‚übliches‘ Begleitsymptom beim sozialen Aufstieg in obere Klassen konstitutiv ist, sich auflöst, modifiziert oder als stabiles Merkmal in der Identitätskonstruktion verhaften bleibt und welche Kompensations- oder Bewältigungsmuster vorherrschen, sind bisher offene Fragen, die in diesem Beitrag aufgegriffen werden.

In Kapitel 2 werden zunächst Befunde der Emotionssoziologie dargestellt und auf klassenspezifische Ausprägungen übertragen. In Kapitel 3 werden darauf aufbauend Überlegungen zu sozialer Scham bei Klassenübergängen sowie (langfristige) Erscheinungsformen anhand biografischer Selbstpräsentationen von sozial aufgestiegenen Wissenschaftler*innen ausgeführt und Kompensations- bzw. Bewältigungsmuster herausgearbeitet. Die Befunde werden in Kapitel 4 auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Wissenschaft reflektiert.

2 Klassenspezifische Grenzziehungen und soziale Scham

Emotionen² begleiten Menschen zwar ihr Leben lang, gelten in der Regel jedoch auch als veränderlich. Sie können sich nicht nur stetig von Situation zu Situation,

-
- 1 Klassismus (engl. classism) wird allgemein als klassenbezogenes Unterdrückungsverhältnis verstanden, das auf unterschiedlichen Ebenen wirkt (Möller/Holtkamp 2023). Dabei geht es um „strukturelle, institutionelle, kulturelle oder auch individuelle Praktiken und Einstellungen, die Menschen aus unteren sozioökonomischen Klassen bzw. Klassenmilieus stigmatisieren und/oder diskriminieren und soziale, kulturelle oder ökonomische Hegemonien produzieren oder reproduzieren“ (Gamper/Kupfer 2024, S. 129).
 - 2 Die Begriffe Affekte, Emotionen und Gefühle werden in diesem Beitrag weitgehend synonym verwendet. Rico (2024) differenziert die drei Begriffe insofern, als dass es im deutschsprachigen Raum bei Emotionen eher auf geistig-seelische Zustände ankomme, während Gefühle eine sinnlichere Komponente aufweisen. Affekte hingegen „verweisen auf Handlungen, auf

sondern auch im Lebensverlauf modifizieren. So haben ältere Erwachsene signifikant häufiger positive Gefühle als jüngere, da sie negativen weniger Raum geben (Frevert 2013). Auch nehmen die Empfänglichkeit für Scham (Häufigkeit), Schaminhalte und die Intensität mit dem Älterwerden eher ab (Landweer 1999, S. 85f.). Während Erwachsene sich durch die Inkorporierung von gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Moralvorstellungen und Normen seltener in schambehaftete Situationen hineinbegeben, müssen Kinder und Jugendliche diese erst noch erlernen und sind häufiger mit Scham einhergehenden Prüfungssituationen (z. B. in der Schule) ausgesetzt, sodass Schamerfahrungen immer auch sozialisatorische und disziplinierende Effekte haben.

2.1 Scham als Empfindung von Inferiorität

Scham entsteht dann, wenn sich eine Person im Verhältnis zu anderen negativ exponiert wahrnimmt (Neckel 1991). Diese Scham ist von einem starken leiblichen Erleben geprägt (z. B. durch die Schamröte): „Wer sich schämt, möchte sich am liebsten verstecken, vor sich selbst und vor anderen – er möchte fortlaufen [...]. Flucht ist allenfalls aus der Situation möglich, nicht aber aus dem Gefühl“ (Landweer 2016, S. 8). In der Philosophie werden insbesondere die mit der Scham einhergehenden moralischen Grundlagen betrachtet; erst wenn moralische Grundsätze auch in den Normen der Subjekte verankert sind, kann Scham als (selbst) sanktionierendes Gefühl bei Normverstößen entstehen.

In ungleichheitssoziologischen Betrachtungen von Scham wird das Soziale betont. Scham besitzt in der modernen Klassengesellschaft eine ungleichheitsstabilisierende Funktion und geht damit weit über eine konkrete und flüchtige Alltagssituation hinaus. „Der Scham kommt hierbei die Funktion zu, als negatives Selbstgefühl soziale Konformität zu stiften, als Selbstverurteilung der eigenen Identität bestehende Ungleichheitsordnungen mit einer stillschweigenden Legitimation zu versehen“ (Neckel 1991, S. 252). Durch die Erfahrung von geringer Anerkennung, durch die sich die Person im Vergleich zu anderen als defizitär oder entwürdigt wahrnimmt, generieren sich Schamgefühle (Landweer 1999, S. 16).

Schamgefühle entstehen beim Einzelnen also in der Interaktion mit Anderen und mit gesellschaftlichen Normen, besonders bei Normverstößen. Sie müssen jedoch keine tiefen Spuren im Selbstwert hinterlassen. Eine gewisse Kontinuität

die regulativ Gefühle oder aber Emotionen einwirken. Man könnte also sagen, dass der Affekt Emotionen und Handlungen vermittelt“ (S. 113). Ähnlich argumentiert auch Schützeichel (2017), der Emotionen als umfassenden, auch Kognitionen umfassenden mentalen Komplex beschreibt, während Gefühle eher die „rein phänomenalen, sinnlich erfahrbaren Gehalte dieses Komplexes“ (ebd., S. 21) umfasse. Von Affekten spreche man im deutschsprachigen Raum hingegen bei besonders heftigen emotionalen Regungen.

spezifischer Erfahrungen und darin erlebter Gefühle können gleichwohl „emotionale Haltungen“ (nach Smith: „sentiments“, zit. n. Neckel 1991, S. 250) hervorrufen, die sich als Muster im Habitus einer Person ablagern. So kann sich die vermehrte Erfahrung akuter Scham als Dauererfahrung, „die Angehörige bestimmter Statusgruppen regelmäßig“ (ebd.) trifft, zu „Schamhaltungen“ als Habitusformen (Landwehr 1999, S. 88) und damit zu einer dauerhaften Disposition im Subjekt kumulieren. „Scham ist in diesem Sinne [als sentiment] die gelebte Erfahrung von sozialer Mißachtung, defizitärer Selbstbewertung und selbstempfundener Inferiorität“ (Neckel 1991, S. 251).

Durch ihre gesellschaftliche Bedingtheit ist diese ‚soziale Scham‘ klassenspezifisch ausgeprägt. So treten durch ungleiche soziale Statuslagen dauerhafte bzw. in der Gesellschaft systematisch und strukturell generierte Schamsituationen zutage, die sich im Habitus von Betroffenen inkorporieren und sich auch im ‚Blick der Anderen‘ manifestieren. Erlebte Armut kann sich bspw. in den Betroffenen selbst als „Armutsscham“ (Neckel 1991) festigen, z. B. indem sie (dauerhaft) auf Hilfe angewiesen sind. „Scham ist das Grundgefühl der Armut“ schreibt Selke (2013, S. 39) und Beschämungen immer schon ein Mittel der Macht, Ungleichheiten aufrecht zu erhalten und zu legitimieren (Neckel 1991).

2.2 Klassenspezifische Scham und Beschämungen

Bei sozialen Aufstiegen aus unteren in obere Klassen treten spezifische aufstiegsbedingte Schamdimensionen zutage. Mit dem Begriff *Distinktion* hat Bourdieu (1982) deutlich gemacht, dass mit der sozialen Position in der Gesellschaft spezifische habituelle Betrachtungsweisen, Lebensstile („Geschmack“) sowie kollektive, spezifische Abgrenzungsmuster zu anderen Klassen verbunden sind, die mit Emotionen einhergehen (Scheer 2017). Diese korrelieren mit dem zur Verfügung stehenden Kapital, wobei Bourdieu vor allem das ökonomische und kulturelle Kapital betont. In seinem groben dreigliedrigen Klassenmodell der französischen Gesellschaft der 1960er-1980er Jahre hatten Personen mit hohem Kapitalvolumen („herrschende Klasse“) einen *Habitus der Distinktion*, mit mittlerem Kapitalvolumen („Mittelklasse“ und vorrangig das darin verortete Kleinbürgertum) einen *Habitus der Präention* und jene mit geringem Kapitalvolumen („Volksklasse“) einen *Habitus der Notwendigkeit* ausgeprägt, die immer in Beziehung zueinander zu verstehen und vom verfügbaren Kapital abhängig sind.

Hinsichtlich der Klassenunterschiede und -abgrenzungen liegen für Deutschland inzwischen neuere Befunde vor, die das Bourdieu'sche Klassenmodell, die Kapitalien oder das Habituskonzept häufig als Referenz verwenden oder erweitern. Zwar hätte sich die Gesellschaft mittlerweile ausdifferenziert und es sei eine „pluralisierte Klassengesellschaft“ (Vester 2018, S. 800) entstanden, in der sich u. a. durch die Bildungsexpansion intergenerationelle Habitus- und

Mentalitätswandel vollzogen haben. Jedoch lassen sich die grundsätzlichen Befunde Bourdieus über den Zusammenhang zwischen Kapitalausstattung und sozialer Position, Lebensstil, Habitusformen sowie Distinktionsmuster nach wie vor empirisch finden. Vor allem lebensstilorientierte Studien verweisen darauf, dass sich soziale Ungleichheitsstrukturen (im Sinne einer ungleichen Kapitalausstattung) auch in den Selbstwahrnehmungen und Zuschreibungen von Individuen unterschiedlicher Klassen ausprägen und damit (Gruppen-)Identitäten erschaffen und stabilisieren. Diese lassen sich mit dem Konzept der *symbolischen Grenzziehungen* als „wechselseitige [...] Klassifikationen, Identifikationen und Abgrenzungen“ (Sachweh et al. 2018, S. 245) fassen, mit denen Menschen unterschiedlicher Klassen objektive Ungleichheitsstrukturen und Klassendistanzen auch auf der symbolischen Ebene herstellen und reproduzieren. Symbolische Grenzziehungen generieren sich meist als duale Prozesse von Selbst- und Fremdzuschreibungen. Sie entstehen nicht ausschließlich oder nur mittelbar aus ökonomischen Ungleichheiten, sondern entzündeten sich häufig anhand von Fragen der „richtigen Lebensweise“ (Sachweh 2010, S. 193) und stellen daher auch soziokulturelle und moralische Abgrenzungen dar.

Bei sozialer Aufstiegsmobilität werden Subjekte mit in der Gesellschaft offensiv und subtil auftretenden klassenspezifischen Vorurteils- und Abgrenzungsmustern bis hin zu starken Ressentiments konfrontiert. Diese sind nach Vester immer auch machttheoretisch zu verstehen, denn es gehe bei oberen Milieus um Kontrolle und Schließung des Zugangs (unter vermeintlich rein meritokratischen Gesichtspunkten, Vester 2015, S. 186).³

Die affektuellen Dimensionen dieser Beziehungen bezeichnet Burkart (2007) als *„Distinktionsgefühle“*, die gleichsam soziale Ungleichheitsverhältnisse stabilisieren und legitimieren helfen. „Distinktionsgefühle sind Gefühle, die soziale Abgrenzungen als ‚natürlich‘ legitimieren helfen, weil sie den Eindruck vermitteln, man stünde auf ganz selbstverständliche Weise an seinem jeweiligen Platz im Statusgefüge der Gesellschaft“ (ebd., S. 164). Zwar werden die sozialen Distanzen und gegenseitigen Abwertungen subjektiv erfahren, sie sind aber gleichzeitig Ausdruck kollektiver Identifikationen ungleich situierter sozialer Gruppen in der Gesellschaft. Diese gleichsam „inkorporierte Wertehierarchie“ (Rehbein et al. 2015, S. 14) trifft Personen unterer Gruppen nicht nur als Selbstherabsetzung, sondern in der Regel auch gleichsam als Ausschluss von Macht.

Beschämungen werden als affektuelle soziale Schließungsstrategien eingesetzt, z. B. wenn Statusgruppen die Macht besitzen, in Ritualen formale und nicht-formale Zutritts- und Verbleibsmöglichkeiten für die eigene Gruppe festzulegen, um Ausgeschlossenen ihre Nicht-Passung zu verdeutlichen (Neckel 1991, S. 212f.). Soziale Scham, die sich aus der Zugehörigkeit zu unteren Klassen

3 Schließungsmechanismen in oberen Klassen und Milieus hat u. a. auch Bourdieu am Beispiel von Pariser Eliteuniversitäten ausführlich untersucht (Bourdieu 2004).

ergibt, lagere „sich in die Selbstwahrnehmung der Individuen ein [und trage] zur Begrenzung biographischer Entwürfe wie zur Vermeidung von Handlungsalternativen bei“ (ebd., S. 251), sodass sie Klassenaufstiege erschweren oder gar verhindern kann. Soziale Mobilität als ‚soziale Nicht-Reproduktion‘ (Jaquet 2018) erscheint dadurch zunächst grundsätzlich unwahrscheinlich und Scham wird „typischerweise zur emotionalen Last sozialer Auf- und Absteiger“ (Neckel 1991, S. 80).

Scham bzw. Klassenscham kann dann auftreten, wenn es zu einer sichtbaren oder implizit spürbaren fehlenden Passung der Normen des eigenen Herkunftsmilieus zu den Normen und Selbstverständlichkeiten in den neuen sozialen Milieus kommt, die den Protagonist*innen ihre Verschiedenheit zu den Etablierten verdeutlichen (Luczaj 2023). Diese Unterlegenheitsmuster und Momente der Scham und Beschämung sind selten temporär begrenzt und können in unterschiedlichen Lebenspassagen und Lebensaltersphasen immer wieder auftreten, gleichsam wird diese Scham meist verschwiegen. Der homosexuelle Eribon schreibt dazu, dass es ihm leichter gefallen wäre, „über sexuelle Scham zu schreiben als über soziale“ (2016, S. 19). Scham hat in seinem Falle eine zweifache Wirkung: Zum einen wird sie – als „Herkunftsscham“ – als eine starke Emotion empfunden, die zur Leugnung der realen Klassenherkunft oder zur Beschönigung dieser führt. Zum anderen beschämt ihn diese Situation der Verleugnung der Scham erneut, weil er erst im fortgeschrittenen Alter auch wissenschaftlich und öffentlich darüber reflektieren konnte bzw. wollte. Umrahmt wird diese Scham mit Gefühlen der Angst: So berichtet Eribon von „Ausflüchte[n] und [dem] Verwischen der Spuren; sehr wenige Freunde, die Bescheid wissen und schweigen; je nach Situation und Gesprächspartner variierende Sprachregister; permanente Kontrolle der Gesten, Vokabeln und der Intonation, um ja nichts durchscheinen zu lassen, sich ja nicht zu ‚verraten‘ usw.“ (ebd., S. 20f.). Der Aufstieg entfremdete ihn nicht nur von seiner Herkunftsklasse, sondern führte auch zu „Schamgefühle[n] gegenüber Verhaltens- und Sprechweisen, die sich von denjenigen meines neuen Umgangsmilieus massiv unterschieden, gegenüber Sorgen und Nöten, die von den meinen himmelweit entfernt waren“ (ebd., S. 25).

3 (Klassen-) Scham und Bewältigungsmuster in biografischen Selbstreflexionen

Bei den folgenden Ausführungen greife ich auf biografische Notizen von 19 Fachhochschul- und Universitätsprofessor*innen unterschiedlicher Fächergruppen an deutschen Hochschulen zurück, die gebeten wurden, ihre soziale Herkunft und ihren Weg an die Hochschule bis zur Professur nachzuzeichnen und zu reflektieren (alle erschienen in: Reuter et al. 2020). Ausgewählt wurden diese Personen durch persönliche Ansprache oder durch Empfehlungen Dritter in dem

Bestreben, möglichst verschiedene Fächer und auch Hochschul(art)en abzubilden, in denen die Professor*innen wirken oder gewirkt haben (ebd., S. 43). Dabei handelt es sich um zwölf Personen aus Arbeiter- und Bauernfamilien und sieben aus kleinbürgerlichen Verhältnissen, allesamt Professor*innen nicht-akademischer Elternhäuser. Sieben Personen sind Frauen, drei Personen hatten eine eigene oder familiäre Zuwanderungsbiografie (zwei aus der Türkei, eine aus Italien).

Die Textgattung der Autobiografien von Wissenschaftler*innen, die Klassenübergänger*innen sind, eignen sich insofern als soziologische Erkenntnisquelle, als dass sie vielfältige biografische Lebenswege, Erfahrungen, Emotionen und Selbstdeutungen von den Betroffenen offenbaren. Biografische Reflexionen werden rückblickend und im „gegenwärtigen Bewusstseinsstand“ (Kleinau 2020, S. 222) geschrieben, sodass damit unterschiedliche Ausgangspositionen (z.B. nach Alter und Intensität der Auseinandersetzung mit biografischen Themen) verknüpft sind und sicher auch Abwägungen, was öffentlich gemacht wird und was nicht. Nicht nur die beschriebenen Lebenserfahrungen, sondern auch die Art und Weise der literarischen Selbstpräsentation, der Stile und der Ebenen, die angesprochen oder hervorgehoben werden, weisen teils große Kontraste auf. Deutlich werden auch fachkulturelle Unterschiede: So greifen die im Sample quantitativ dominierenden Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen bei ihren Lebensberichten häufig auf in diesen Fächern übliche Wissensbestände zurück. Weitere Kontraste zeigen sich u. a. aus intersektionaler Perspektive: Frauen waren nicht nur Klassenaufsteiger*innen, sondern mussten sich häufig noch gegen begrenzende Geschlechterrollen und familiäre Fürsorgepflichten positionieren und in einer von Männern dominierten Wissenschaft behaupten (hierzu Lange-Vester 2020, S. 405 f.). Die aus türkischen Familien stammenden Professor*innen hatten in ihrer frühen Schulzeit eine Separation in sogenannten Nationalklassen erfahren, zwei der drei mit (familiärer) Migrationsbiografie sprechen zudem ihnen widerfahrene fremdenfeindliche Ressentiments an, sodass sich bei ihnen weitere Diskriminierungserfahrungen bündeln. Jedoch bieten die wenigen Professor*innen mit Migrationsgeschichte im Sample keine ausreichende Grundlage für eine vertiefte Analyse intersektionaler Zusammenhänge.

Methodisch wird bei den folgenden Analysen an die Methodologie der Grounded Theory (Strübing 2014) angeknüpft. Nach der offenen, axialen und selektiven Kodierung erfolgte eine Typenbildung, die auf die Herausbildung von sogenannten „reinen Typen“ (Schmeiser 2003 in Anlehnung an Max Weber (1904/1988) und Karl Jasper (1913)) zielt. Demnach werden klassische Grenzfälle (Jaspers 1913, S. 362 f.) bzw. reine Typen (Weber 1922, S. 578) identifiziert, die selten vorkommen und sich den reinen Typen (als Idealtypen) maximal annähern, während andere Fälle nicht in dieser starken Ausprägung, sondern in gradueller oder in Mischform vorkommen. In Anlehnung an Max Weber gehe ich davon aus, dass solche Grenzfälle bzw. reine Typen wertvolle Idealtypen sind, „zwischen welchen

sich die fast stets in Mischformen auftretende historische Realität bewegt hat und noch bewegt“ (Weber 1922, S. 578). Sie stellen damit also eine Art Extremvarianten dar, anhand derer sich sehr unterschiedliche Umgangs- und Bewältigungsformen aufzeigen lassen.

Zunächst wird angeführt, wie (potenziell) Scham auslösende oder konkret thematisierte Schamsituationen in den Berichten dargestellt werden. Im Anschluss werden langfristige kontrastive Umgangs- und Bewältigungsmuster rekonstruiert, die an zwei reinen Typen verdeutlicht werden. Zudem werden zwei Modi vorgestellt, die quer zu diesen Typen vorkommen.

3.1 Thematisierung von Scham und Beschämungen

Die Herkunft aus unteren Klassen erzeugen in Aufwärtsbiografien Momente von Stolz über die erreichte Position (bspw. Blome 2023, S. 454), jedoch auch beschämende Situationen, weil die Protagonist*innen in Bereiche vordringen, in denen sie sich mit sozioökonomisch überlegenen Gruppen vergleichen müssen. Dies wird in vielen biografischen Erzählungen angesprochen. Aber auch wenn Scham nicht oder nur indirekt thematisiert wird, werden Situationen und persönliche Erfahrungen geschildert, in denen Scham bzw. Beschämungsakte konstitutiv sind.

Beispielsweise sprechen Biografinnen konkrete institutionelle Diskriminierungen in Form von beschämenden Äußerungen von einzelnen Lehrer*innen an (Bogdal 2020; Brill 2020; Hark 2020; Kleinau 2020; Krieg 2020), die ihnen als Arbeiter- und Bauernkindern mehr oder weniger explizit verdeutlichten, dass sie unabhängig von ihrem Leistungsvermögen per se am Gymnasium fehlplatziert seien. Beim Zusammentreffen mit Schüler*innen mittlerer und oberer Klassen in der Realschule und besonders im Gymnasium traten bei vielen zudem materielle Unterschiede (sichtbar an ungleichen Freizeitaktivitäten, wohnlichen Ausstattungen, Urlauben) zutage, die u. a. zu schamhaften Momenten führten oder gar zum Vermeidungsverhalten, indem Freund*innen nicht nach Hause eingeladen wurden (Hark 2020; Puca 2020).

Eine größere Rolle spielen auch Sprache und Dialekte: In der Sozialisation erworbene typische Herkunftsdialekte mussten im Bildungssystem zugunsten eines distinguiert wirkenden Hochdeutsch abgelegt (Damm 2020; Hark 2020; Kleinau 2020; Lörsch 2020; Schuchert-Güler 2020), Gelächter von Mitschüler*innen über die eigene „ungehobelte Umgangssprache“ (Puca 2020, S. 310) ertragen oder aktiv gegen massive Sprech- und Prüfungsängste im akademischen Feld gearbeitet werden (Clark 2020, S. 159). „Ich war so krampfhaft darauf fixiert, etwas Kluges sagen zu sollen, dass ich oft vollständig geschwiegen habe“ (ebd., S. 158).

An den Erzählungen der Aufsteiger*innen Hark (2020), Puca (2020) und Weber (2020) wird besonders deutlich, dass sich schamanfällige Erfahrungen von der Kindheit bis weit ins Erwachsenenalter nach der Eingliederung in eine privilegierte Position wie der Hochschulprofessur verstetigen und sich in habituellen Dispositionen als *sentiments* ausdrücken können. Sie thematisieren klassenbezogene schamhafte Erfahrungen sowohl in der Kindheit und Jugend als auch in ihrer jetzigen Position als Professor*in, die auf eine Art gespaltenen bzw. zerrissenen Habitus (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 161.) deuten und auf die Schwierigkeit einer stabilen Identitätsbildung (Grabau 2020).

Puca berichtet von wiederkehrenden Zweifeln, sich (mit Bestnoten erworbene) akademische Titel wirklich verdient oder „nur durch geschicktes Agieren erschlichen“ (2020, S. 314) zu haben, ein Phänomen, das in der Psychologie als Hochstapler-Syndrom (Feenstra et al. 2020; Leonhardt et al. 2017) bekannt ist. Ähnlich zeigt sich dies auch bei Hark (2020), als sie über das „am falschen Ort“-Gefühl berichtet: „Als müsste sie ihr Aufenthaltsrecht wieder und wieder unter Beweis stellen. Als könnte es widerrufen werden. Sie dabei ertappt werden, sich am falschen Ort aufzuhalten. *Inside out*. In der Akademie, aber nicht von ihr. Bildungsgeschichte als Migrationsgeschichte. Fremd werden und sich neu erfinden müssen. Fremd bleiben und sich neu erfunden habend. *Double consciousness*“ (S. 218). Scham über die Klassenherkunft und schambesetzte Erfahrungen können – so wird an diesen Beispielen besonders deutlich – auch mit Gefühlen der Angst einhergehen, dass bisherige Erfolge aberkannt und eine negative Exponiertheit durch den (zumindest gefühlt) abschätzigen ‚Blick der Anderen‘, die wie quasi naturgegeben dort hingehören, einen Ausschluss aus neu erkämpften Räumen erzeugen könnten. Der Mathematiker Brill erzählt von einem ihm fehlenden „Standesgefühl‘, Teil der professoralen Welt zu sein [und von] Kolleg*innen, die mich dies auch spüren lassen“ (2020, S. 145).

Die scheinbar natürliche Überlegenheit der in höheren Bildungsetagen und im wissenschaftlichen Feld dominierenden höheren Klassenmitglieder kann als Maßstab für soziale Aufsteiger*innen fungieren, die ihnen ex- oder implizit ihre eigene Unterlegenheit spiegeln. Die Verfügbarkeit über materielle und kulturelle Kapitalien sowie eine damit verbundene scheinbar naturgegebene Sprachgewandtheit vermitteln eine selbstverständliche Zugehörigkeit zu hohen Positionen (Burkhart 2007), die ihnen häufig fehlt. Strukturell herkunftsbasierte Ungleichheiten werden zudem individualisiert, indem sie als eigener Makel empfunden werden, und erzeugen teils langfristige Emotionslagen und Schamhaltungen, deren Bewältigung bei einigen zur Lebensaufgabe wird.

3.2 Kompensations- und Bewältigungsmuster im Kontrast: *Typus der Anpassung versus Typus der Kritik*

Aus der Art und Weise, wie sich die Klassenübergänger*innen in ihren biographischen Notizen präsentieren und welche Selbstpositionierungen und Haltungen sie darin verkörpern, können auf einer abstrakteren Ebene zwei Typen langfristiger Kompensations- und Bewältigungsmuster identifiziert werden: Auf der einen Seite zeigt sich ein Typus der *ausgeprägten Anpassung an die Normen im akademischen Feld* und auf der anderen im Kontrast dazu ein *Typus der Kritik an diesen*. Der reine *Typus der Anpassung* zeigt ein ausgeprägtes Bemühen um Passung zu den Kulturen und Normen an der Hochschule, die im Sinne symbolischer Herrschaft (Bourdieu 1973) selbstevident erscheinen und nicht hinterfragt werden. Beim reinen *Typus der Kritik* erfolgt dagegen eine distanzierte und kritische Positionierung, die sich gegen akademische Normen und Selbstverständlichkeiten richtet und diese als klassenspezifisch markiert. Beispielhaft wird dies an zwei biographischen Notizen verdeutlicht, die als klassische Grenzfälle in maximaler Annäherung an die reinen Typen verstanden werden können. Quer zu diesen konträren Positionierungen zeigen sich zudem zwei Modi: Der *Modus des Kampfes gegen sich selbst* und der *Modus des Vermittlers zwischen den Welten*, die anhand beispielhafter Textstellen verdeutlicht werden.

Lemmermöhle⁴ wuchs in einer sehr frommen katholischen Bauernfamilie auf dem Land auf, in der Gehorsam, Schuld und Sühne prägende Normen und Gefühlserfahrungen waren. Auch ohne konkrete Schuld „fühlte ich mich oft schuldig und tat auf unterschiedliche Weise Buße“ (Lemmermöhle 2020, S. 250). Als Mädchen und Bauernkind erfuhr sie vielfältige an sie gerichtete Erwartungen sowie Benachteiligungen: In der Familie war sie selbstverständlich mitverantwortlich für die Arbeit auf dem Hof und besonders für die Sorge um ihren behinderten Bruder. Hierbei betont sie, dass das „Lob meiner Eltern sehr, sehr wichtig“ war (ebd., S. 252). In der katholischen Kirche war sie durch ihr Geschlecht und ‚Landkind‘-Sein (im Vergleich zum ‚Dorfkind‘) benachteiligt. Nach ihrer Ausbildung zur Ländlichen Haushaltsgehilfin arbeitete sie „erneut ohne großen Widerstand“ (ebd.) im elterlichen Betrieb. Durch die Tante, die Kinderärztin war, gelang ihr der Sprung aus dem bäuerlichen in ein akademisches Milieu und über eine Begabtensonderprüfung ohne Abitur zum Hochschulstudium (damals Lehramt an Volksschulen). Das fehlende Abitur empfand sie als ‚Makel‘: „Nach dem Bestehen der Prüfung und in den ersten Semestern des Studiums wusste niemand von meinem fehlenden Abitur. Nicht andere standen mir im Weg, sondern ich mir selbst. Jedes Gespräch über die Frage ‚Woher kommst du? Wer bist du?‘

4 Während der Arbeit an diesem Sammelband hat uns die traurige Nachricht erreicht, dass Doris Lemmermöhle am 10. Juni 2024 verstorben ist.

versuchte ich zu vermeiden. Ich kämpfte weniger mit Dritten, als vorrangig mit mir“ (ebd., S. 255).

Selbstzweifel und Überforderung begleiten sie während vieler Qualifikationspassagen und sie fragt sich bis zum Schluss, ob sie „wirklich eine gute Wissenschaftlerin“ oder „vielleicht doch eher eine gute Organisatorin des Wissens anderer“ (ebd., S. 248) sei. In ihrem Falle geht der *Typus der Anpassung* stark mit einem *Modus des Kampfes gegen sich selbst* einher. Trotz des Erreichens einer Professur, des Amtes der Vizepräsidentin einer renommierten Universität und vielen Auszeichnungen (darunter das Bundesverdienstkreuz) bleibt der Klassenaufstieg und ihre soziale Positionierung in ihrem Erleben fragil (ähnlich bei Hark und Puca). Die Bewältigung von Klassenscham, die sich am Beispiel der Verschwiegenheit über das fehlende Abitur als Makel sowie der dauerhaft auftretenden Selbstzweifel zeigt, erfolgt durch eine ausgeprägte Anpassung an die Normen des akademischen Feldes, die – zumindest in ihrem autobiografischen Narrativ – nicht infrage gestellt werden, durch eine Tabuisierung der Herkunft sowie enormes Leistungsstreben und soziales Engagement, für das sie einige Orden und Preise erhielt. Bereits Bourdieu (1982, S. 528) verwies darauf, dass Aufsteiger*innen das Gefühl des Nichtgenügens häufig durch besonders ausgeprägte asketische Lebensformen und Arbeitseifer kompensieren. Diese Eigenschaften sind zwar für Wissenschaftsbiografien von jeher konstitutiv, erfahren bei vielen Aufsteiger*innen jedoch besondere Erfüllung (Weber 1919; Zimmer 2021). Klassenspezifische Nicht-Passungen werden beim *Typus der Anpassung* auf der individuellen Ebene des Arbeitseifers und wie im Falle von Lemmermöhle im *Modus des Kampfes gegen sich selbst* ausgefochten.

Als Kontrast bietet sich insbesondere der Text von Weber an, der in ausgeprägter Form den *Typus der Kritik* repräsentiert. Als Sozialwissenschaftler thematisiert er das Erleben von Klassenscham und wendet die Unterlegenheit aufgrund seiner Klassenherkunft in eine Kritik gegen herrschende Kulturen in der Wissenschaft. Bereits im Titel „Das UNTEN spürst du immer“ (Weber 2020, S. 351) fokussiert er das Erleben der Herkunft im wissenschaftlichen Feld: „demütigungen pflastern meinen weg. nicht bin ich daran zerbrochen, doch alle tun sie weh, manche bis heute“ (ebd., S. 353, Kleinbuchstaben im Original). Weber zeichnet eine besondere Kluft zu den Gepflogenheiten etablierter Wissenschaftler*innen, die er durch abgehobene, stark distinguierte Gesten und Eigenschaften charakterisiert und durch die er sich beschämt fühlt („sodass sich mein herkunftsunten mit einer tiefen scham verbindet“, ebd., S. 352) und sich daher „bis heute von den dünnklugen, den jactetfiguren und selbstverständlichkeitsexperten“ distanzieren (ebd., S. 351f.).

Er beschreibt jedoch auch Situationen, in denen er sich nicht im passiven Sinne absondert, sondern aktiv und kritisch positioniert. Als ein renommierter Philosophieprofessor auf einer akademischen Tagung referiert, bleibt Weber dessen Vortragsinhalt unverständlich. Nach dem Vortrag stellt er sich zu dem von

männlichen Studierenden umringten Professor. „Ich dränge mich hinzu, unverschämt, und frage, wieso er so unverständlich spreche. Nicht nur, dass er mich nicht ansieht; nicht einmal eine Reaktion bin ich ihm wert. Er doziert weiter zu seinen Adepten: Alle halten Rotweingläser in ihren Händen“ (ebd., S. 355). Diese Szene lässt sich als aktive Kritik an einer abstrakten (Herrschafts-)Sprache interpretieren, in dem er den Redner des augenscheinlich an einen engen philosophischen Kreis adressierten Fachvortrags mit diesem Vorwurf konfrontiert. Nicht nur hat sich Weber in dieser Szene dazu bekannt, den Inhalt des Vortrags nicht verstanden zu haben und sich damit vor dem Redner und den Zuhörenden selbst der Scham ausgesetzt, sondern auch eine Form abstrakt-philosophischer Selbstbezüglichkeit entzaubert, die jene, die nicht diesem exklusiven Kreis angehören, exkludiert und zugleich für ihr Nichtverstehen beschämt. Dass er von diesem Personenkreis ignoriert wird, stellt eine doppelte Beschämung dar.

Beispielhaft sowohl für seinen *Typus der Kritik* als auch für seine Form der Auseinandersetzung mit Klassenscham und -unterschieden steht das aktive kritische Auftreten und die Konfrontation mit Selbstbezüglichkeiten der akademischen Welt. Als Folge dieser Kritik, so schreibt Weber, habe er „Anfang 2014 [...] beschlossen, den ‚wissenschaftlichen‘ Stil des Schreibens aufzugeben und mich – anlehnend an die Diktion Ernst Blochs – als sprachlicher ‚Vermittler‘ zu verstehen“ (ebd., S. 356).

Dieser *Modus der Vermittlung zwischen den Welten*, der bei Weber zum Gebrauch eines verständlichen Sprachstils führt, um Distanzen zwischen akademischem und nichtakademischem Denken abzubauen, kommt sowohl beim *Typus der Anpassung* als auch beim *Typus der Kritik* vor. Dieser Modus erscheint daher losgelöst und quer zu den Ausprägungen der Typen vorzukommen und kann – so zumindest legen es die biografischen Notizen nahe – als ein Herkunftseffekt angenommen werden. Durch das Aufwachsen im Herkunftsmilieu und das ‚Hineinwachsen‘ in akademische Sphären können Habitusmuster entstehen, die beiden Sphären gerecht werden, indem beispielsweise (verschiedene) intuitive oder erlernte Verhaltensformen für beide Sphären entwickelt worden sind, um sich darin jeweils bewegen zu können. Im positiven Sinne also kann der ‚gespaltene Habitus‘ dazu führen, dass durch diese Gewandtheit ein flexibler Umgang mit den unterschiedlichen Logiken des Denkens, Fühlens, Wahrnehmens und Verhaltens in verschiedenen Milieus einhergeht und zwischen ihnen vermittelt werden kann.

Deutlich wird dies bspw. auch beim Bauernsohn und heutigem Pastoraltheologen Lorsch, der eher dem *Typus der Anpassung* zuzuordnen ist. In der praktischen Theologie ist er mit „Friedens- und Versöhnungsarbeit“ (ebd., S. 270) betraut und mit „vielfältigen Brückenbauen zwischen unterschiedlichen Welten“ (ebd., S. 272), für die er durch seine Herkunft eine „Jahrzehnte gereifte Kompetenz“ (ebd.) erworben habe. Das ständige Pendeln „zwischen Landwirtschaft und Gymnasium, zwischen Bauernhof und bürgerlicher Gesellschaft“, das er von

Selbstzweifeln geprägt als „außerordentlich anstrengend“ empfunden hat, habe ihn erst zu diesem „Brückenbauen“ (ebd.) befähigt. Aufsteiger*innen erscheinen vor diesem Hintergrund durch den Klassenwechsel besonders prädestiniert, eine Vermittlerposition zwischen unterschiedlichen Gruppen bzw. Klassen einzunehmen.

Ähnlich wie bei den reinen Typen, die sich, anders als an den Beispielen der dargestellten klassischen Grenzfälle, in vielen Biografien in gradueller oder auch in Mischformen zeigen, können ebenso die *Modi des Kampfes gegen sich selbst* und der *Vermittlung zwischen den Welten* koexistieren. Daher scheint es naheliegend, dass eine ausgeprägte sinnverleihende Vermittlerposition den *Kampf gegen sich selbst* kompensieren kann.

Die Eingliederung in (fachkulturelle) Bereiche der Wissenschaft, in denen es starke Anknüpfungspunkte an die eigene Herkunftsgeschichte gibt, erscheinen bei beiden Typen als erleichternde Faktoren bei der Bewältigung von Herkunfts- oder Klassenscham, weil mit den Inhalten und Techniken der Fachdisziplin Möglichkeiten der Verarbeitung eigener Benachteiligungs- und Beschämungssituationen bzw. eine konstruktive (Ver-)Wendung biografischer Erfahrungen und Zugehörigkeiten verbunden sind. Bogdal beschäftigt sich beispielsweise als Literaturwissenschaftler mit der Geschichte von Arbeiter*innen mit dem Gefühl, „der Klasse etwas zurückzugeben und ‚nicht die Seite zu wechseln‘“ (Bogdal 2020, S. 140); Kleinau (2020) beschäftigt sich als Historikerin mit emanzipatorischen Bewegungen ‚von unten‘, der Soziologe Prott (2020) mit gewerkschaftlichen Fragen, die Psychologieprofessorin Puca (2020) mit der Ungleichheitssensibilität in der Lehrer*innenbildung.

Ebenso zeigt sich bei der großen Mehrheit (und quer zu den beiden Typen) ein ausgeprägtes soziales Engagement innerhalb und außerhalb der Hochschule und ein hohes Engagement für die Belange von Studierenden (hierzu Hartmann 2020, S. 386). Hierbei ist zu vermuten, dass die dadurch gewonnene Anerkennung (durch Studierende und andere Nutznießer*innen des Engagements oder etwa über Preise für das Engagement) schamkompensierende Effekte mit sich bringt.

4 Fazit und Ausblick

Was an den Aufstiegsgeschichten der Wissenschaftler*innen deutlich wird, ist, dass (zumindest temporäre) schamgenerierende Normenunsicherheiten konstitutiv sind, d. h. dass sie mehrfach Unsicherheiten im Umgang mit in höheren Milieus selbstverständlichen Normen ausgesetzt sind, die Scham auslösen können. Die Inkorporierung der Kulturen höherer Klassen konnte durch die Sozialisation in statusniedrigeren Milieus nicht vollzogen werden und teils erst später angeeignet werden. Sie werden von Kindheit an mit sozialen Unterschieden und

klassenspezifischen Abgrenzungsmustern konfrontiert und müssen diese nicht nur akut aushalten, sondern auch langfristig als spannungsgeladenen Teil in ihre Biografie integrieren, weil sie – profan ausgedrückt – immer ‚Kind ihrer Eltern‘ bleiben. Manche damit verbundene Emotionslagen und Unsicherheiten bestehen als inkorporierte Schamhaltung fort.

Der Grad an Beschämbarkeit eines Erwachsenen hängt nach Landweer (1999, S. 87f.) von der eigenen Schamgeschichte ab, vom Selbstverhältnis, aber auch von der Passung in die Normenhorizonte der Umgebung. Zudem beeinflusst die (gefühlte) Sicherheit der sozialen Zugehörigkeit, wie stark man vor Beschämungen gefeit ist. Soziale Langstreckenmobilität kann für Aufsteiger*innen daher mit einem hohen Risiko an beschämenden Situationen einhergehen, die auch langfristig auftreten können.

Zweifelsohne bedeuten die Spannungsverhältnisse zwischen Herkunfts-klasse und der akademischen Welt für die Aufsteiger*innen teils enorme psychosoziale Herausforderungen, die als „Doppelleben“ (Bogdal 2020, S. 134), als „Brückenschlag“ (Lörsch 2020, S. 262), als „Spagat zwischen den Welten“ (Schuchert-Güler 2020, S. 320) oder als „inside out“ bzw. „double consciousness“ (Hark 2020, S. 218) charakterisiert werden und teils lebensbegleitend bleiben. Kompensiert oder produktiv gewendet werden diese durch eine starke Anpassung an die Normen des akademischen Feldes (*Typus der Anpassung*) oder durch eine Haltung, in denen als bedenklich wahrgenommene wissenschaftliche Eigenheiten und Selbstbezüglichkeiten kritisiert werden und bspw. von als elitär erlebte Normen (z. B. ausgrenzende Wissenschaftssprache) abgewichen wird (*Typus der Kritik*). Insofern könnte Klassenscham – positiv gewendet – als handlungsbefähigendes Potenzial begriffen werden, das von den Subjekten auf unterschiedliche Weise verarbeitet wird.

Differente Erfahrungswelten und Haltungen, die durch ungleiche Sozialisationsbedingungen erzeugt wurden, können daher reflektiert werden und in eine kritische Distanz münden gegenüber Selbstverständlichkeiten privilegierter Milieus, die für untere soziale Milieus fern der eigenen Lebenswelten und Erfahrungen sind. Unangepasstheit kann zudem als Ausdruck persönlicher Emanzipation von Beschämungen, als Eigensinn und Gegenentwurf zum traditionell Akademischen gedeutet werden, der die wissenschaftliche Welt bereichert. Wenn dieser ‚kritische Geist‘ zudem auch in der Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung und sonstigen Bereichen einfließt, kann er zur Aufweichung selbstreferenzieller und selektiver Tendenzen der Wissenschaft (als ‚Elfenbeinturm‘) beitragen.

Der Aufstieg birgt besonderes Potenzial wie Sensibilitäten und Solidaritätsmomente mit sozial benachteiligten Gruppen durch eigene Lebenserfahrungen und Prägungen, das sich bei der großen Mehrheit der Autor*innen durch eine sozialkritische Haltung und durch ein starkes sozialpolitisches Engagement zeigt. Dass dies kein Zufallsbefund ist, darauf weist eine größere Studie zur

Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit unter Eliten, in der deutlich wird, dass die soziale Herkunft in der Regel die Haltung prägt (Hartmann 2013).

Gleichwohl bleibt die Solidarität mit benachteiligten Gruppen selten naiv-romantisch, sondern häufig reflektiert und ambivalent. Klassenzugehörigkeiten und Zugehörigkeitsgefühle bleiben bei vielen Aufsteiger*innen daher nicht eindeutig und spannungsfrei. Häufig bleibt eine Gespaltenheit, die als *Modus der Vermittlung* im Sinne eines ‚Brückenbauens‘ zwischen den Welten produktiv be- und verarbeitet werden kann, während beim *Modus des Kampfes gegen sich selbst* langfristige Arbeit am Selbst zu bewältigen sind.

Dadurch, dass strukturelle Ungleichheiten durch die soziale Herkunft bisher immer noch selten öffentlich thematisiert werden und Klassismus im Sinne von klassenbezogenen Privilegierungen und Deprivilegierungen dadurch nicht hinterfragt wird, bleibt die Bewältigung dieser Spannungsverhältnisse weiterhin den betroffenen Individuen überlassen.

Literatur

- Altieri, Riccardo/Hüttner, Bernd (Hrsg.) (2020): Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Marburg: BdWi-Verlag.
- Aumair, Betina/Theißl, Brigitte (Hrsg.) (2020): Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wien: ÖGB Verlag.
- Blome, Frek (2023): Universitätskarrieren und soziale Klasse. Soziale Aufstiegs- und Reproduktionsmechanismen in der Rechts- und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bogdal, Klaus-Michael (2020): Gleich und doch verschieden. Erinnerungsbruchstücke. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frek (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 131–142.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. Konstanz: Universitätsverlag.
- Brill, Manfred (2020): „Wo gehöre ich hin?“ Gedanken eines Arbeiterkindes. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frek (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 143–152.
- Bude, Heinz (2014): Gesellschaft der Angst. 7. Auflage. Hamburg: Hamburger Edition.
- Burkart, Günter (2007): Distinktionsgefühle. In: Landweer, H. (Hrsg.): Zeitschrift für Philosophie: Themenheft: Gefühle – Struktur und Funktion. Berlin: Akademie, S. 159–174.
- Clark, Zoe (2020): Solidarität als Bedingung von sozialer Mobilität. In: Reuter, Julia et al. (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 153–161.
- Damm, Reinhard (2020): Autobiographische Notizen eines ‚Aufsteigers‘ – ‚Wege einer anderen Bildung‘. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frek (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 163–184.
- Dehne, Max (2016): Soziologie der Angst. Konzeptuelle Grundlagen, soziale Bedingungen und empirische Analysen. Wiesbaden: Springer VS.

- Demertzis, Nicolas (2020): *The political sociology of emotions. Essays on trauma and resentment*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, Annie (2018): *Erinnerungen eines Mädchens*. Berlin: Suhrkamp.
- Feenstra, Sanne et al. (2020): Contextualizing the Impostor „Syndrome“. *Front Psychol.*, Nov. 13, 11:575024, doi: 10.3389/fpsyg.2020.575024 (Abfrage: 10.07.2024).
- Frevort, Ute (2013): *Vergängliche Gefühle*. In: Jussen, Bernhard/Scholz, Susanne (Hrsg.): *Historische Geisteswissenschaften. Frankfurter Vorträge. Band 4*. Göttingen: Wallstein.
- Gamper, Markus/Kupfer, Antonia (2024): *Klassismus. Themen der Soziologie, Band 10*. München: utb.
- Grabau, Christian (2020): Bourdieu, Eribon und die beschwerliche ‚Odyssee der Wiederaneignung‘. Biografie und Identität in habitustheoretischer Perspektive. In: Deppe, Ulrike (Hrsg.): *Die Arbeit am Selbst*. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–104.
- Hark, Sabine (2020): *Von wo ich herkomme*. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Ferk (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript, S. 207–220.
- Hartmann, Michael (2013): *Soziale Ungleichheit – kein Thema für die Eliten?* Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Hartmann, Michael (2020): *Vom ‚Arbeiterkind‘ zur Professur. Merkmale eines erfolgreichen Aufstiegs*. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Ferk (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript, S. 379–388.
- Hooks, Bell (2020): *Die Bedeutung von Klasse*. 1. Auflage. Münster: Unrast.
- Jaquet, Chantal (2018): *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*. 1. Auflage. Konstanz: University Press.
- Jaspers, Karl (1913): *Allgemeine Psychopathologie*. 8. unveränderte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer 1965.
- Klein, Ansgar/Nullmeier, Frank (1999): *Masse – Macht – Emotionen. Zu einer politischen Soziologie der Emotionen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kleinau, Elke (2020): *Hintertreppen zum Elfenbeinturm. Ein Beitrag zur Enttabuisierung der sozialen Herkunft von Bildungsaufsteiger*innen*. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Ferk (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript, S. 221–236.
- Kleiner, Bettina (2020): *Sexuelle und soziale Scham. Zur unterschiedlichen Bedeutung dieser Affekte in Rückkehr nach Reims*. In: Kalmbach, Karolin/Kleinau, Elke/Völker, Susanne (Hrsg.), Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies. Wiesbaden: Springer, S. 49–64.
- Kleres, Jochen/Albrecht, Yvonne (2015): *Die Ambivalenz der Gefühle. Über die verbindende und widersprüchliche Sozialität von Emotionen*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Krieg, Aloy. (2020): *Vom Bauernsohn zum Prorektor. Rückblick und Ausblick eines Mathematikers*. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Ferk (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript, S. 237–245.
- Landwehr, Hilge (1999): *Scham und Macht. Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Landwehr, Hilge (2016): *Die Macht der Scham. Das vielfältige Gefüge der Schamempfindungen*. In: *entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht*. H. 3, S. 6–11.
- Lange-Vester, Andrea (2020): *Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld*. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Ferk (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript, S. 389–409.

- Lemmermöhle, Doris (2020): ‚Was soll aus dem Mädchen denn werden – alte Tante auf dem Hof?‘. Oder: Der lange Weg von der ländlichen Hauswirtschaftsgehilfin zu Universitätsprofessorin. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Ferk (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 247–260.
- Leonhardt, Mona/Bechtoldt, Myriam/Ruhrmann, Sonja (2017): All Impostors Aren't Alike – Differentiating the Impostor Phenomenon. *Frontiers in Psychology*, Sep. 7., doi: 10.3389/fpsyg.2017.01505 (Abfrage: 10.07.2024).
- Louis, Eduard (2015): Das Ende von Eddy. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Lörsch, Martin (2020): Die Entdeckung am Sonnentor von Tiahuanaco. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Ferk (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 261–273.
- Luczaj, Kamil (2023): Upwardly mobile biographies. An Analysis of turning points in the careers of working-class faculty. *Advances in Life Course Research*, Volume 56. Jun. 2023, S. 100545, doi: 10.1016/j.alcr.2023.100545 (Abfrage: 10.07.2024).
- Maschmann, Tina (2021): Bildungsaufstieg, Biografie und familiäre Figuration. Eine intergenerationale Studie. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden, Band 37. Wiesbaden: Springer VS.
- Matusko, Ilija (2023): Verdunstung in der Randzone. Berlin: Suhrkamp.
- Möller, Christina/Holtkamp, Max (2023): Klassismus. Über Chancen und Risiken eines neuen Begriffs in einer alten Debatte und die Inklusion marginalisierter Gruppen. In: Borstel, Dierk et al. (Hrsg.): Handbuch Wohnungs- und Obdachlosigkeit. VS-Verlag, First-Online-Publikation, S. 1–15.
- Möller, Christina/Gamper, Markus/Reuter, Julia/Blome, Ferk (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Ferk (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 9–63.
- Neckel, Sighard (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Campus.
- Protz, Jürgen (2020): ‚Mach was aus dir, aber bleib der Alte!‘ – Von Auswärtsspielen am Rande erfolgreicher Wege. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Ferk (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 291–303.
- Puca, Rosa M. (2020): Putzfrau oder Professorin: Hat man die Wahl? In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Ferk (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 305–318.
- Rehbein, Boike et al. (2015): Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland. Konstanz: UVK.
- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Ferk (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript.
- Rico, Oliver (2024): Emotionen als Kapital. Versuch, mit Hilfe von Pierre Bourdieu ein komplexes Phänomen zu erschließen. Wiesbaden: Springer VS.
- Sachweh, Patrick (2010): Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Sachweh, Patrick/Lenz, Sarah/Eicher, Deborah (2018): Klassen und Klassifikationen. Symbolische Grenzziehungen in der deutschen Ungleichheitsstruktur. In: Schöneck, Nadine M./Ritter, Sabine (Hrsg.): Die Mitte als Kampfzone. Wertorientierungen und Abgrenzungspraktiken der Mittelschichten. Bielefeld: transcript, S. 243–259.
- Scheer, Monique (2017): Die tätige Seite des Gefühls. Eine Erkundung der impliziten Emotionstheorie im Werk Bourdieus. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–267.

- Schmeiser, Martin (2003): Verlaufsformen des intergenerationellen sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien. Eine Typologie. In: *sozialersinn*, Heft 3/2003, S. 379–422.
- Schuchert-Güler, P. (2020): Herkunft versus Zukunft. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript, S. 319–326.
- Schützeichel, R. (2017): Emotion. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–26.
- Schützeichel, Rainer/Schnabel Annette (Hrsg.) (2012): *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (Hrsg.) (2020): *Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen*. Münster: Unrast.
- Seier, Andrea (2020): Schamoffensive. Zur Mikropolitik der Betroffenheit bei Didier Eribon. In: Kalmbach, Karolin/Kleinau, Elke/Völker, Susanne (Hrsg.): *Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies*. Wiesbaden: Springer, S. 65–84.
- Selke, Stefan (2013): *Schamland. Die Armut mitten unter uns*. Berlin: Econ.
- Simmel, Georg (1908/1992): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vester, Michael (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Freizeitsoziologie*. Wiesbaden: Springer, S. 143–187.
- Vester, Michael (2018): Klasse, Schicht, Milieu. In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 779–805.
- Weber, Klaus (2020): Das UNTEN spürst du immer. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript, S. 351–358.
- Weber, Max (1904/1988): Die ‚Objektivität‘ gesamm sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hrg. Von J. Winkelmann. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 146–214.
- Weber, Max (1919): *Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund*. München: Verlag von Duncker/Humblot, archive.org/details/geistigearbeit00webe (Abfrage: 05.04.2024).
- Weber, Max (1922): Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr, S. 146–214, archive.org/details/gesammelteaufstz1922webe/page/n5/mode/2up (Abfrage: 04.05.2024)
- 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, H. 5, S. 415–433.

Fremde Wissenschaft?

Zum Fremdheitserleben sozial aufgestiegener Professor*innen

Frerk Blome

1 Einleitung

Ungleiche Bildungschancen wurden in Deutschland bereits in den 1960er Jahren intensiv diskutiert und kritisiert. Einerseits wurden volkswirtschaftliche Bedenken vorgebracht und argumentiert, dass Deutschland im internationalen Wettbewerb der Staaten auf seine sogenannten Begabungsreserven angewiesen sei (Picht 1964). Andererseits thematisierte man Gerechtigkeitsdefizite. Ralf Dahrendorf forderte in dieser Debatte nicht nur vehement gleiche Bildungschancen und ein Bürgerrecht auf Bildung, sondern prägte auch die diesbezügliche (west-)deutsche sozialwissenschaftliche Forschung. In seiner Schrift „Arbeiterkinder an deutschen Universitäten“ (1965) kritisiert er das deutsche Bildungssystem scharf und beschäftigt sich mit klassenspezifischen Ungleichheiten innerhalb der Studierendenschaft, namentlich der Unterrepräsentation von Arbeiterkindern. Seiner Schrift stellt er die Beschreibung einer von dem britischen Soziologen Richard Hoggart (1957/2009) stammenden Sozialfigur voran. Der aus der Arbeiterklasse stammende „Scholarship Boy“ entfremde sich aufgrund seiner schulischen Leistungen und ihm von der Familie attribuierten Fähigkeiten, die als Zuschreibungen zwischen Stolz und Stigma changieren, wie auch aufgrund seines auf schulische Erfolge ausgerichteten Lebensstils von seiner Herkunftsfamilie und Herkunftsklasse. Hoggart charakterisiert diese Sozialfigur aber nicht nur über diese Entfremdungsprozesse, sondern auch darüber, dass sie in der von der Herkunftsklasse sozialstrukturell abweichenden Klasse kein Gefühl der Zugehörigkeit entwickelt: „This kind of person, and we have seen that this is his first great loss, belongs to no class, usually not even to what is called, loosely enough, the ‚classless intelligentsia‘“ (Hoggart 1957/2009, S. 271).

Ein dem Scholarship Boy strukturell homologes Aufstiegsnarrativ wurde in den letzten Jahren durch autobiografische Schriften popularisiert. Exemplarisch lässt sich dafür auf die sowohl wissenschaftlich wie auch öffentlich breit rezipierte „soziologische Autoanalyse“ von Didier Eribon (2016, 2017) verweisen. Die Werte und Umgangsformen der Arbeiterklasse, so Eribon, stünden im Widerspruch zu denen des Bildungssystems und der höheren Sozialklassen: „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). Der soziale Aufstieg habe den Bruch mit seiner Herkunftsfamilie und eine „vollständige Umerziehung“ (Eribon 2016, S. 98) vorausgesetzt, um sich den Habitus höherer Sozialklassen anzunähern. Diese Akkulturation habe ihm zwar den Eintritt in eine andere soziale Klasse gewährt, allerdings um den Preis einer tiefen Melancholie des „gespaltenen Habitus“ und begleitet von zumindest partiellen Vorbehalten gegenüber den Angehörigen dieser sozialen Klasse (Eribon 2016, S. 98). Eribon fehle es, wie auch dem Scholarship Boy, am Gefühl der sozialen Zugehörigkeit.

Eribon, der mit seiner Schrift an das autobiografische Schreiben von Pierre Bourdieu (2002) anschließt, ist einer von mehreren bekannteren Autor*innen (Ernaux 2019; Louis 2015), die ein solches Aufstiegsnarrativ bemühen. Gerade sein Buch aber hat nicht nur ausführliche Diskussionen im Feuilleton angeregt und eine ganze Reihe deutschsprachiger Autor*innen (etwa Dröscher 2018; Baron 2020) zum autobiografischen Schreiben inspiriert. Breit rezipiert wurde Eribon auch von der Scientific Community, ob in der Literaturwissenschaft (z. B. Spoerhase 2017; Blome et al. 2022) oder den Sozialwissenschaften (z. B. Rieger-Ladich und Grabau 2018; Kalmbach et al. 2020).

An diese Diskussion um die Fremdheit der Aufsteiger*innen innerhalb der Hochschule knüpfe ich an. In einem ersten Schritt konstatiere ich eine vornehmlich alltagsweltliche Verwendung des Fremdbegriffs in der sozialwissenschaftlichen Aufstiegsforschung (2.). Demgegenüber plädiere ich für eine stärkere Theoretisierung der Diskussion und werbe für ein Verständnis von Fremdheit als reziprokes Beziehungsverhältnis, bei dem sich analytisch zwischen positionaler und kognitiver Dimension unterscheiden lässt (3.). Im nächsten Abschnitt (4.) skizziere ich die diesem Aufsatz zugrundeliegende empirische Studie. Anhand von autobiografisch-narrativen Interviews mit Universitäts- und Fachhochschulprofessor*innen gehe ich dann der Frage nach, inwiefern Fremdheitserfahrungen für aufstiegsmobile Professoren biografisch konstitutiv sind. Mit Fremdheit und Vertrautheit stelle ich zwei kontrastierende Typen anhand von Fallbeispielen vor (5.). Der Aufsatz schließt mit einem Fazit (6.).

2 Klassenspezifische Ungleichheiten in der Wissenschaft und der Erklärungsansatz aufstiegsbedingter Fremdheit

In der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung wurden ungleiche Chancen nach sozialer Herkunft von der Kindertagesstätte bis zur Hochschule eingehend untersucht und nachgewiesen. Die Bildungs- und Berufskarrieren nach dem Hochschulabschluss sind jedoch noch wenig erforscht; dies gilt auch für wissenschaftliche Karrieren. Die für Deutschland vorliegenden Studien zeigen einen

Einfluss der sozialen Herkunft auf die Wissenschaftskarriere und/oder eine deutliche Unterrepräsentation von Wissenschaftler*innen aus niedrigen sozialen Klassen (Möller 2015; Graf 2016; Jaksztat/Lörz 2018; Zimmer 2018).¹ Wenn gleich die Ergebnisse darin übereinstimmen, dass die soziale Herkunft eine höchst relevante Ungleichheitsdimension ist, so unterscheiden sich doch die Erklärungsansätze. In der deutschsprachigen (Bildungs-)Ungleichheitsforschung dominieren zwei Theoriestränge: zum einen verschiedene Varianten von Rational-Choice-Theorien und zum anderen unterschiedliche Interpretationen des Theoriegebäudes von Bourdieu (Möller et al. 2020; Bachsleitner et al. 2022). Darüber hinaus finden sich weniger verbreitete Ungleichheitstheorien oder wiederkehrende (theoretisierte) empirische Befunde.

Einer dieser wiederkehrenden Befunde, zu denen sich auch die in der Einleitung erwähnte Sozialfigur des Scholarship Boys sowie das von Eribon popularisierte Aufstiegsnarrativ zählen lässt, betont das Fremdheitserleben von (Bildungs-)Aufsteiger*innen. In verschiedenen Studien wird herausgearbeitet, dass Bildungsmobilität mit einer Entfremdung von der Herkunftsfamilie einhergehe. Gleichzeitig bleibe den Bildungsaufsteiger*innen das Milieu, in das sie aufgestiegen sind, fremd. Im deutschsprachigen Raum fokussiert man in dieser Forschung vornehmlich Studierende. So sind nicht nur Untersuchungen zu klassenspezifischen Ungleichheiten in der Wissenschaft selten. Auch der Frage nach dem Fremdheitserleben von aufwärtsmobilen Wissenschaftler*innen wird kaum nachgegangen. Ausnahmen finden sich etwa zu Promovierenden (Nikolai/Gerloff 2019) oder Habilitierenden (Ginal 2023). In solchen Studien wie auch in autobiografischen Schriften und den Ergebnissen englischsprachiger Studien zu sogenannten Working Class Academics² wird nahegelegt, dass sich sozialer Aufsteiger*innen auch nach Abschluss des Studiums und im Verlauf der wissenschaftlichen Karriere als fremd erleben (können).

Bei der Betrachtung dieser Untersuchungen fällt auf, dass sie auf unterschiedlichen sozialtheoretischen Ansätzen basieren und verschiedene theoretische Konsequenzen aus der erlebten Fremdheit ableiten. Es lassen sich schematisch

1 Studien zur Fachhochschule finden sich kaum. Eine sich mit dem Sozialprofil von Fachhochschulprofessor*innen beschäftigende Ausnahme ist die Dissertation von Schlegel (2006).

2 Bei diesen Studien handelt es sich teilweise um systematische Analysen von autobiografischen Schriften (z. B. Wakeling 2010), aber auch um Interviewstudien (z. B. Lee 2017; Luczaj 2023). Zur ausführlicheren Darstellung der englischsprachigen Forschung (Blome 2023, S. 94–105). In einer jüngst veröffentlichten quantitativen Studie untersuchen Roscigno et al. (2023, S. 17–18) Soziolog*innen in den USA. Auf Grundlage ihrer Befragungen von Mitgliedern der American Sociological Association kommen sie zu dem Schluss, dass Gefühle sozialer Isolation, ob auf wissenschaftlichen Konferenzen, in universitären Kontexten oder im eigenen Department, unter Soziolog*innen, die aus der Arbeiterklasse oder nicht-akademischen Elternhäusern stammen, wesentlich stärker ausgeprägt sind als bei Personen aus akademischen Elternhäusern.

drei Perspektiven unterscheiden, die zu unterschiedlichen Bewertungen von Fremdheit von Aufsteigern führen.

Soziale Ungleichheiten werden über das Erleben von Fremdheit erklärt. So wird argumentiert, dass durch die aus dem Fremdheitserleben resultierenden psychosozialen Herausforderungen geringere (Studien-)Leistungen oder Studienabbrüche erklären können (Sander 2013; Pape et al. 2021) oder dass die Antizipation möglicher Fremdheit die Studien- und Berufswahl beeinflussen und zu Selbstselektionen führen kann (Ginal 2023), etwa indem Aufsteiger*innen potenzielle Arbeitgeber*innen, aber auch Berufsfelder ablehnen, weil sie sich in dem Umfeld nicht wohl fühlen (Blome 2017). Darüber hinaus wird in der Forschung zu studierenden Arbeitertöchtern (Schlüter 1992; Haas 1999) sowie in Teilen der englischsprachigen Forschung zu Working Class Academics argumentiert, dass ein Gefühl fehlender Zugehörigkeit die Akkumulation von Sozialkapital erschwere oder verhindere (Lee 2017; Waterfield et al. 2019), etwa durch die Vermeidung von sozialen Veranstaltungen wie Konferenzen.³

Ein zweiter Forschungsstrang stellt die biografischen Kompetenzen bzw. Ressourcen in den Vordergrund, die zur Erklärung von Aufstiegen beitragen sollen. Dabei stehen nicht die psychosozialen Herausforderungen im Vordergrund, sondern die Kompetenzgewinne, die mit ihrer Bewältigung einhergehen. Studentische Aufsteiger*innen seien in der Lage, hohe Anpassungsleistungen zu erbringen, sie verfügten über eine flexible Identitätsausstattung (Haas 1999) und eine „hohe Ambiguitätstoleranz“ (Miethe 2017, S. 697), entwickelten „Durchhaltevermögen und Kampfeswillen“ (Miethe et al. 2014, S. 153) oder eine „hohe Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit“ (Brendel 1998, S. 257). Und mit Blick auf Promovierende argumentieren Nikolai und Gerloff (2019, S. 260), dass diese vielfältige Strategien entwickeln, um mit den erlebten „Fremdheits- und Differenzenerfahrungen“ produktiv umzugehen. Auch könne ein mit dem aufstiegsbedingten Fremdheitserleben einhergehendes Gefühl von Minderwertigkeit dazu führen, dass es durch immer neue Erfolge und Leistungen kompensiert werden soll (Ortmann 1972, S. 94; ähnlich für Working Class Academics Wakeling 2010).

Schließlich findet sich in neueren Beiträgen eine dritte Position, die die biografische Relevanz von Fremdheitserfahrungen grundsätzlicher in Frage stellt. Ingrid Miethe bringt ihre Kritik pointiert im Aufsatz „Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem“ (2017) zu Papier (auch Käßling et al. 2019; Miethe 2023). In diesen Beiträgen aktualisiert sie ihre Kritik

3 In der englischsprachigen Forschung werden außerdem die gesundheitlichen Kosten des Aufstiegs hervorgehoben, wobei der sozialen Fremdheit Relevanz zugeschrieben wird. So argumentieren Chen/Brody/Miller (2022) auf Basis ihrer Metaanalyse, dass „the sense of alienation, lack of belonging, and discrimination that upwardly mobile individuals face“ (S. 599) zu höheren Stressniveaus und damit zu einer schlechteren körperlichen Gesundheit führen würden. Berücksichtigt haben die Autor*innen nur Studien, die den „objektiven Gesundheitszustand“ einbezogen haben, wie Biomarker oder ärztliche Krankheitsdiagnosen.

an einer Defizitorientierung, führt aber noch ein weiteres Argument ein, indem sie aus einer biografiethoretischen Perspektive hervorhebt, dass die Befunde sozioemotionaler Fremdheit überbewertet würden. Da selten offene lebensgeschichtliche, sondern eher themenzentrierte Interviews geführt würden, kämen Fremdheitserzählungen zwar zur Sprache. Sie würden aber auch durch die Themensetzung im Interview evoziert. Zudem werde ihre Relevanz überschätzt, da sowohl der biografische Gesamtzusammenhang als auch eine Vergleichsperspektive fehlten. Auch Kinder von Akademiker*innen beschreiben Passungsprobleme sowie Erfahrungen von Fremdheit (Miethe 2017, S. 697; Käßling et al. 2019, S. 304), wenngleich seltener.

Doch was ist eigentlich mit Fremdheit gemeint? Münkler und Ladwig haben Ende der 1990er Jahre argumentiert, dass sich Fremdheit kaum als sozialwissenschaftliche Kategorie begreifen lasse. Der Begriff zeichne sich durch sehr unscharfe „allgemeine Regeln seiner Verwendung“ (Münkler/Ladwig 1997, S. 15) und eher unklare Vorstellungen aus. Nun ist der Fremde zwar eine klassische Sozialfigur der Soziologie und ihre Diagnose fast dreißig Jahre her, sie lässt sich aber meiner Ansicht nach auf die Mobilitätsforschung übertragen. So fehlt selbst in zentralen Diskussionsbeiträgen, wie dem Aufsatz über den „Mythos der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen“ (Miethe 2017) eine begriffliche Klärung. Auch andere Beiträge, die die Begriffe Fremdheit und Entfremdung in den Mittelpunkt ihres Erkenntnisinteresses stellen, leisten diese definitorische Klärung nicht (exempl. El-Mafaalani 2017; Nikolai/Gerloff 2019; Miethe 2023).⁴

Häufig wird Fremdheit en passant mit habitueller Nicht-Passung gleichgesetzt. Man könnte Fremdheit dann als fehlendes Passungsverhältnis zwischen den inkorporierten Habitus und den ihn umgebenden Strukturen interpretieren. Aber auch, wenn man Fremdheit als fehlende Passung zwischen den Habitus von Aufsteiger*innen und den ihnen umgebenden Strukturen versteht, bleibt häufig eigentümlich vage, worin dieses Missverhältnis besteht und wie es sich praktisch ausdrückt. Wenn man Habitus mit Bourdieu (1987b, S. 112) als inkorporiertes System von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen versteht, dann ist die Bandbreite an möglichen Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Strukturen groß und würde nicht nur die Rekonstruktion der Habitus, sondern auch der jeweiligen Felder bzw. Strukturen voraussetzen. Dabei wirken Verweise auf das „akademische Feld“ (Nikolai und Gerloff 2019), den „akademischen Habitus“ (Rieger-Ladich et al. 2022, S. 138) oder die „akademische Welt“ (Miethe 2017) bisweilen übergeneralisierend. Differenzen, etwa zwischen Institutionen oder Fachkulturen, finden darin keine Berücksichtigung.

4 Es lassen sich aber auch Ausnahmen hervorheben, die eine Ausdifferenzierung verschiedener Fremdheitsdimensionen vornehmen. Spiegler (2015) deutet dies zumindest an und Käßling, Miethe und Kleber (2019) unterscheiden für die Quantifizierung von Fremdheit drei Dimensionen (2019, S. 299–300): eine Wissensdimension, eine Beziehungsdimension und eine Herkunftsdimension.

3 Die Theoretisierung von Fremdheit

Der Fremde ist eine klassische Sozialfigur der Soziologie. Sie wurde prononciert etwa von Georg Simmel und Alfred Schütz (1972) herausgearbeitet. Simmel konzipiert Fremdheit als wechselseitige Beziehungsform, für die eine „Einheit von Nähe und Entferntheit“ (2013, S. 529–532) charakteristisch ist. Der Fremde zeichne sich durch räumlich-sinnliche Nähe bei gleichzeitiger symbolischer Nichtzugehörigkeit aus. In den klassischen Arbeiten war er „immer ein Fremder im Verhältnis zur Nation“ (Stichweh 2010, S. 21), sodass Fremdheit vor allem im Hinblick auf die nationale Zugehörigkeit als spezifisches Bezugsproblem thematisiert wurde. Als sogenannter Umschaltbegriff, so Stichweh, eigne sich der Fremde allerdings für die Analyse unterschiedlicher Gegenstandsbereiche. Und so finden sich durchaus theoretische Abhandlungen zum Fremden, in denen klassenspezifische Dimensionen thematisiert werden, etwa bei Alois Hahn, der für Fremdheit exemplarisch auf „den Bauernsohn, der ins Gymnasium eintritt“ verweist (1997, S. 142). An diese Tradition anschließend verstehe ich Fremdheit als reziprokes Verhältnis und differenziere mit Stenger (1998) im Hinblick auf das Erfahren von Fremdheit zwischen einer kognitiven Dimension, der *kulturellen* Fremdheit und einer positionalen Dimension, der *sozialen* Fremdheit.

Die *kulturelle* Fremdheit adressiert eine kognitive Dimension. Es geht bei ihr um die scheiternde Aneignung einer Wirklichkeitsordnung (Berger und Luckmann 2010, S. 24) und damit verbundene Erfahrung „bleibender Unvertrautheit“ (Stenger 1998, S. 23). Kulturelle Fremdheit manifestiert sich im wiederholten Erfahren eines kommunikativen Scheiterns, welches letztlich den eigenen Möglichkeiten des Verstehens zugeschrieben wird. Sie entsteht dadurch, dass der als Wirklichkeit wahrgenommenen Welt verschiedene Bedeutungen attribuiert werden, man von unterschiedlichen Axiomen ausgeht und zu anderen Einschätzungen und Bewertungen gelangt. Hinsichtlich der kulturellen Fremdheit lässt sich analytisch zwischen einer *einfachen*, einer *ambivalenten* und einer *reflexiven* Unvertrautheit differenzieren. Die *einfache* Unvertrautheit zeichne sich durch Verfügbarkeit und Abschließbarkeit aus. Sie lässt sich über Lernprozesse überwinden. Ihr steht die *reflexive* Unvertrautheit gegenüber, bei der die Grenzen der Aneignung im Vordergrund stehen: Die Wirklichkeitsordnung bleibt dauerhaft fremd, da die Wissensbestände auch für „Etablierte“ kaum explizierbar sind. Das fremde Wissen sei „nicht diskursfähig“ und entzieht sich damit der Verinnerlichung durch den – auch lernwilligen – „Fremden“. Die *ambivalente* Unvertrautheit lässt sich als ein Mischungsverhältnis von einfacher und reflexiver Unvertrautheit begreifen. Die Erwartung der einfachen Unvertrautheit, dass die Unvertrautheit durch Lernen überwunden werden kann, verbindet sich mit der Erfahrung der reflexiven Unvertrautheit, dem bisherigen Scheitern der Aneignung der Wirklichkeitsordnung.

Mit *sozialer* Fremdheit wird die Differenzierung zwischen einem Innen und einem Außen gefasst. Bei dieser positionalen Unterscheidung stehen soziale Ausgrenzungen im Vordergrund, die von den Exkludierten als Nichtzugehörigkeit erfahren werden. Die Bestimmung erfolgt damit nicht nur über die anhand einer Innen-Außen-Differenzierung vorgenommenen Exklusionsbeziehung, sondern auch über die Zuschreibung pragmatischer Relevanz. Sofern die Akteur*innen der ihnen zugeschriebenen Nichtzugehörigkeit keine Relevanz beimessen, wird die Beziehung nicht als Fremdheit, sondern als Andersheit verstanden. Dabei lassen sich verschiedene Manifestationen der symbolischen Exklusion zwischen einem „Wir“ und einem „Ihr“ unterscheiden, wobei Stenger auf Stigmatisierung, Diskriminierung und Herabsetzung verweist. Ich werde darüber hinausgehen und mich auf das Konzept der symbolischen Grenzziehungsprozesse (Lamont/Molnár 2002) beziehen. Zwei Formen fehlender sozialer Zugehörigkeit unterscheidet Stenger dabei: Die fehlende Zugehörigkeit und das Fehlen einer Gleichberechtigung der Zugehörigkeit. Für die fehlende Zugehörigkeit lässt sich als klassisches Beispiel die Unterscheidung zwischen In- und Ausländer*in anführen. Mit Blick auf soziale Aufstiege ist der Fall einer asymmetrischen Binnendifferenzierung interessanter, von Stenger als „zugehörige Nichtzugehörigkeit“ (1998, S. 24) bezeichnet. Dabei bezieht sich das „Zugehörig“ auf eine abstraktere Ebene. Die „Nichtzugehörigkeit“ zielt ab auf eine als illegitim wahrgenommene Binnendifferenzierung, bei der die Verweigerung von Akzeptanz beziehungsweise Gleichwertigkeit im Zentrum steht.

4 Methodischer Zugang

Dieser Aufsatz ist klassen- und fächervergleichend konzipiert und basiert auf autobiografisch-narrativen Interviews (Schütze 1983), die ich im Rahmen zweier Forschungsvorhaben zwischen 2016 und 2020 mit Universitäts- und Fachhochschulprofessor*innen geführt habe. Der Datenkorpus beruht auf Interviews mit 35 Personen, wobei ich 28 als sozialstrukturelle Aufstiegs- und sieben als Reproduktionsfälle klassifiziere (siehe zum Feldzugang, zum Sample, zu den Kriterien des Samplings und dem methodischen Vorgehen ausführlich Blome 2023). Mit dem Klassenbegriff bezeichne ich soziale Gruppen in einer vertikal hierarchisierten Gesellschaft, die sich in ihren typischen Ressourcenausstattungen (ökonomisch, sozial, kulturell) und den damit zusammenhängenden Lebenschancen unterscheiden (Geißler 2014, S. 94). Nicht nur die Ressourcenausstattung bestimmt über die Lebenschancen, sondern auch Prägungen, die aus klassenspezifischen Sozialisationskontexten resultieren und sich als „Mentalitäten“ oder „Klassenhabitus“ bezeichnen lassen (ebd.).

Weil es weitgehend an adäquaten Operationalisierungen von, zumal historisch relationierten, Klassenmodellen (Otte 2021, S. 236) fehlt und sich damit an

bestehende Forschung anschließen lässt, greife ich zur Klassifizierung der sozialen Herkunft auf die von 1982 bis 2009 verwendete Operationalisierung der Sozialerhebung (Isserstedt et al. 2010, S. 564) zurück. Darin werden vier Herkunftsgruppen unterschieden (niedrig, mittel, gehoben, hoch), basierend auf den höchsten parentalen Berufspositionen und Bildungsabschlüssen. Ausgehend von dieser Kategorisierung definiere ich diejenigen als sozialstrukturelle Aufstiegsfälle, die aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe stammen und auf eine Professur berufen wurden – mit ihrer eigenen beruflichen Positionierung also zur hohen Statusgruppe gehören. Als Reproduktionsfälle wiederum charakterisiere ich diejenigen Fälle, die aus der hohen Herkunftsgruppe stammen und mit der Berufung auf eine Professur die sozialstrukturelle Positionierung der Herkunftsfamilie reproduzieren.

Die Interviews habe ich über eine narrative Erzählaufforderung eröffnet, indem ich die Interviewpartner*innen darum bat, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Nachdem die Interviewten ihre Eingangserzählung beendeten, stellte ich zuerst immanente und dann exmanente narrativ formulierte Nachfragen. Die Auswertung dieser Interviews basiert auf den erzähltheoretischen Annahmen von Schütze (1983, 1984). Ihm zufolge zielt das autobiografisch-narrative Interview darauf ab, Stegreiferzählungen zu produzieren, welche er als unvorbereitete und spontane Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen versteht. Eine seiner Grundannahmen ist, dass diese Erzählungen nach elementaren kommunikativen Schemata strukturiert sind: Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen (Schütze 1987). Erzählungen handeln von persönlichen Erfahrungen oder bestimmten Ereignissen und haben eine chronologische Ordnung mit einem Anfang und einem Ende. Beschreibungen spiegeln den sozialen Rahmen wider, in den die Erzählung eingebettet ist, z. B. wiederkehrende Tätigkeiten oder soziale Einheiten, und zeichnen sich durch eine statische Struktur aus. Argumentationen sind abstrakte Begründungssysteme, die z. B. aus Erklärungen für den Ablauf von Ereignissen und der Rechtfertigung des eigenen Handelns bestehen. Schütze konzentriert sich bei der Analyse von Interviews auf Stegreiferzählungen, denn „to a considerable extent, extempore narratives retrieve the actually ongoing experiences during past phases of life“ (Schütze 2014, S. 267). Argumentationen hingegen würden sich stärker auf die aktuelle Perspektive der interviewten Person beziehen und seien durch die Interviewsituation geprägt. Sie stellen in erster Linie sekundäre Legitimationen dar (Schütze 1987). In diesem Beitrag konzentriere ich mich auf die Analyse von Erzählsegmenten, in denen – eingebettet in den Kontext der lebensgeschichtlichen Erzählungen – das Erleben von Fremdheit im- oder explizit verhandelt wird (zum Auswertungsverfahren siehe Blome 2023).

5 Ergebnisse

Es ist ein weit verbreiteter Befund der soziologischen Aufstiegsforschung, dass soziale Aufsteiger*innen die Kultur der Ankunfts-klasse als fremd erleben. Ich werde unter Zuhilfenahme des vorgestellten Analyserahmens argumentieren, dass sich das verbreitete Fremdheitsnarrativ in seiner Übergeneralisierung kritisieren und ausdifferenzieren ließe. Während Einblicke in ein solches Fremdheitserleben sowohl in qualitativen Studien als auch in Autobiografien einen hohen Verbreitungsgrad aufweisen, sind solche Fremdheitserzählungen in den *Stegreif erzählungen* des vorliegenden Materials eher selten. Zwar lässt sich der Typus aufstiegsbedingter Fremdheit auch für einige der von mir interviewten Professor*innen rekonstruieren.⁵ Aber selbst auf Nachfrage wird selten von Fremdheitserfahrungen während der Professur erzählt. In solchen Passagen wird dann beispielsweise auf einzelne als Diskriminierungserfahrungen gegerahmte Vorfälle verwiesen, sie werden aber als Seltenheit im beruflichen Erleben charakterisiert. Oder es werden Erfahrungen kultureller Unvertrautheit reflektiert, die sich nicht in ein soziales Fremdheitserleben übersetzen (Blome 2023, S. 454f.). Es ließe sich über die Gründe mutmaßen, dass von einem derartigen Fremdheitserleben selten berichtet wird. Einerseits ließe sich annehmen, dass langjährige Sozialisationsprozesse in (hoch-)schulischen Kontexten zu Akkulturations-, Fremd- oder Selbstselektionsprozessen führen, etwa aufgrund von sozialen wie kulturellen Fremdheitserfahrungen. Es wären dann vornehmlich diejenigen Personen berufsbiografisch erfolgreich, denen eine Akkulturation weitgehend gelungen ist. Ein anderer Grund könnte darin bestehen, dass die eigene „Herkunftsscham“ (Eribon 2016, S. 19) das Sprechen darüber, im Rahmen eines Interviews, erschwert und sich andere Formate wie das autobiografische Schreiben eher dafür anbieten.⁶

Idealtypisch (Weber 2002, S. 125) lässt sich der aufstiegsbedingten Fremdheit allerdings ein kontrastierender Typus gegenüberstellen, derjenige der

5 In diesem Aufsatz konzentriere ich mich auf die Dimension der sozialen Klasse im Allgemeinen und der sozialen Aufsteiger*innen im Besonderen. Das Erleben von Fremdheit ist aber keineswegs auf Aufsteiger*innen beschränkt, wie die Konzeptionalisierung als „Umschaltbegriff“ nahelegt. Es ließen sich neben der sozialen Klasse verschiedene Bezugsdimensionen identifizieren, wie Gender oder „Race“. Darüber hinaus sind temporäre biografische Fremdheitserfahrungen, die sich mit der vorgestellten Heuristik als einfache Unvertrautheit verstehen lassen, etwa im Zuge des Wechsels von Statuspassagen, beim Eintritt ins Studium (etwa Miethe 2017) oder bei der Berufung auf eine Professur, nicht ungewöhnlich und lassen sich auch für Reproduktionsfälle rekonstruieren. Allerdings habe ich an anderer Stelle zu zeigen versucht, dass sich auch Reproduktionsfälle aufgrund einer klassenspezifischen Dimension als sozial wie kulturell fremd erleben können (Blome 2023).

6 So ließe sich neben den erwähnten bekannteren autobiografischen Schriften von Bourdieu und Eribon, in denen Fremdheit explizit adressiert wird, auch auf autobiografische Beiträge in Reuter et al. (2020) verweisen, in denen Scham verhandelt wird (vgl. auch Möller in diesem Band).

Vertrautheit. Fremdheit und Vertrautheit markieren zwei Pole, zwischen denen sich Mischtypen identifizieren lassen. Aus Platzgründen konzentriere ich mich anhand von exemplarischen Fällen auf die beiden Pole und verzichte auf die Darstellung von Mischtypen.⁷ Die beiden kontrastierenden Typen werde ich im Folgenden anhand von exemplarischen Fällen darstellen und beginne dafür mit der Fremdheit.⁸

5.1 Fremdheit in der Wissenschaft

Als repräsentativer Fall für den Typus der Fremdheit in der Wissenschaft dient der zuerst vorgestellte Fall. Es geht dabei um einen sozialen Aufsteiger, der Fachhochschulprofessor der Gesundheitswissenschaften ist und bereits zu Beginn seiner Stegreiferzählung und als Antwort auf meine Eingangsfrage darauf hinweist, dass sein Familienhintergrund für ihn „zunehmend mehr von Bedeutung“ sei. Dies sei „eine Zeitlang nicht so“ gewesen. Solche Erzählpräambeln lassen sich als suprasegmentale Marker verstehen, die die Einstellungen der Interviewten zur eigenen Biografie ausdrücken (Schütze 1984, S. 102).

Als ich ihn im Nachfrageteil auf seine Deutung einer zunehmenden Relevanz seiner sozialen Herkunft seit seiner Berufung anspreche, verbleibt der Interviewpartner zuerst auf argumentativer Ebene. Er verweist darauf, dass er sich in beruflichen Kontexten kaum an Gesprächen beteiligen könne, bei denen es um Themen ginge, die sich allgemein einem hochkulturellen Lebensstil zuordnen ließen (Bourdieu 1987a; Sachweh 2013, S. 10). Konkret nennt er klassische Musik, Theaterbesuche und spezifische Formen von Literatur, die sich ihm nie erschlossen hätten. Auf die argumentative Passage folgt eine sehr lange Erzählung, die sich mit Schütze als dramatische Situation verstehen lässt und die aufgrund ihres Umfangs nur ausschnittsweise wiedergegeben werden kann. Dramatische Situationen bestehen aus vier Elementen: *erstens* einer Ankündigung der szenischen Darstellung, *zweitens* der Skizzierung der Ausgangsbedingungen, *drittens* der

7 Hinsichtlich solcher Mischtypen unterscheide ich an anderer Stelle noch differenzierter zwischen den Referenzgruppen der „Ankunftskultur“ in einerseits das berufliche Milieu (die jeweilige disziplinäre Gemeinschaft und die Scientific Community im Allgemeinen) und in andererseits ein über dieses berufliche Milieu hinausgehendes Klassenmilieu. Die Vertrautheit gegenüber dem beruflichen Milieu kann beispielsweise mit einer sozialen wie kulturellen Fremdheit gegenüber höheren Klassenmilieus im Allgemeinen einhergehen (siehe dazu Blome 2023).

8 Aus Gründen der Anonymisierung verzichte ich auf die in der Biografieforschung üblichen ausführlichen Falldarstellungen, in denen die Fälle näher charakterisiert werden. Diese Entscheidung kostet zwar für das Fallverständnis relevantes Kontextwissen, aber die Professorenschaft ist nicht nur insgesamt überschaubar. Insbesondere da es sich bei Fragen der Fremdheit um schambesetzte Themen handelt, halte ich umfassende Falldarstellungen für unvereinbar mit der Frage der Anonymisierung.

Durchführung des Darstellungskerns und *viertens* der Darstellung des Ausgangs (Schütze 1984, S. 100–102).

Eingangs kündigt der Interviewte die folgende szenische Darstellung an („es [hat] Situationen gegeben“) und erzählt dann von einer Auftaktveranstaltung, bei der es auch um ein von ihm eingeworbenes Drittmittelprojekt ging.⁹ In evaluativer Gesamtschau schickt er voraus, dass die Erzählung zwar lustig klinge, für ihn aber sehr schlimm gewesen sei. Der zweite Schritt, die Skizzierung der Ausgangsbedingungen, ist wiederum eine eigene Erzählung, die ich, des Umfangs wegen, folgendermaßen zusammenfasse: Da es morgens stressig gewesen sei, habe der Interviewte vergessen, sich seine Anzugshose anzuziehen. Erst als er im Tagungsgebäude ankam, sei ihm aufgefallen, dass er sich nach dem Frühstück nicht umgezogen habe und noch eine „zerrissene Jeans“ trug. Zu allem Überfluss habe man sein Namensschild bei der Anmeldung nicht finden können und nur durch eine Notlüge habe er sich Zugang zur Tagung verschaffen können. Wegen des empfundenen Stilbruchs versuchte er, seine Hose mit einer Tagungsmappe abzudecken. Als er dann aber zum Mittag aufstehen wollte, sei ein Mitarbeiter des Projektträgers auf ihn zugekommen, um ihm die Projektleiterin vorzustellen. Diese Projektleiterin, die er in durchaus sozialstruktureller Hinsicht als eine Person charakterisiert, „die auch gerne in die Oper geht“, habe ihn mit den Worten begrüßt: „Sie haben sich das aber gemütlich gemacht, oder?“

Das von ihm geschilderte Interaktionserlebnis ließe sich als Herabsetzung und damit als für das Empfinden sozialer Fremdheit bedeutsam interpretieren. Konkreter ließe es sich als Praktik der Beschämung deuten. Soziale Scham entstehe aus „dem geringen Maß an Anerkennung, das man durch andere erfährt“ (Neckel 2006, S. 38), und resultiert zumeist „aus dem persönlichen Verfehlen einer Norm, deren Einhaltung zum Inhalt des eigenen Selbstbildes gehört“ (Neckel 2006, S. 43). Dem Interviewten war sein Stilbruch bereits bewusst, weshalb er seinen vermeintlichen Fauxpas versuchte zu kaschieren. Indem die Projektleiterin diesen Stilbruch expliziert adressiert, wird dieser nicht nur betont, sondern der Interviewte auch vor dem Projektmitarbeiter exponiert. Der Interviewte beendet seine Darstellung der Ausgangsbedingungen, indem er sagt: „So, das war noch vor dem ersten Treffen“. Dass zumindest er die Bemerkung nicht als amüsanten Kommentar interpretiert, wird auch in der Durchführung des Darstellungskerns deutlich, in dem es heißt:

„Dann komm ich da an. Es war also das erste *offizielle* Treffen und ich wusste, ich darf ich heute Abend hier nichts falsch machen. Ich war beim letzten Mal ausgesehen wie

9 Die folgenden Zitate wurden anonymisiert und zur besseren Lesbarkeit geglättet. Grundlage der Interpretation waren hingegen die Originaltranskripte der Interviews. Kursivgedruckte Wörter wurden von den Sprechenden betont und die in Klammern gesetzten Zahlen geben die Dauer von Pausen in Sekunden wieder.

ein Hunz, da wusste die schon Bescheid. Heute Abend musst du alles richtig machen und darfst nichts falsch machen (3s). Das Treffen war für sieben Uhr anberaumt, ich war um eine Minute vor sieben da und war da Letzter (lachen). Und was passiert mir? Der einzige Platz der frei ist, ist direkt ihr gegenüber (4s). Vier Stunden lang (5s). Und ich kriegte keinen Zugang zu der. Also, es gab kein Thema (2s). Die erzählte mir, dass sie jeden Morgen drei Tageszeitungen liest (2s). Und ich bin froh, wenn ich hier irgendwie ankomme um halb 8 (lacht). Da ist keine Zeit für Zeitunglesen. Und das sind so Sachen- Und dann fängt die an von Oper zu erzählen und ich weiß genau (3s) hier gehts nicht weiter. So, und ich habe dann, weil die auch schon kein Alkohol getrunken hat, ein Wasser bestellt. Alle anderen haben Alkohol getrunken. Und dann hat sie sich ein vegetarisches Essen bestellt. Und ich habe gedacht Vielleicht kann ich so anknüpfen und hab ein vegetarisches Essen bestellt. Und sie hat gefragt, ob ich Vegetarier sei und ich habe gesagt hmm (2s). Damit ich ein *Anknüpfungspunkt*: finde, zum Reden (lachen). Ich konnte jetzt aber auch zwei Jahre lang bei den Projekttreffen nie mehr Fleisch essen, weil, ich war ja Vegetarier (lachen). Das ist doch verrückt. So und das sind genau die Momente, wo ich spüre, da bist du nicht dabei. So, ich merke dann eben die Flucht tendenz nach so einem Abend, wenn ich da jetzt vier Stunden sitze, dann muss ich da raus, ich kann das innerlich nicht mehr aushalten und dann muss ich wirklich ins Hotel, an die Bar und muss mir da erstmal zwei Schnäpse kippen, damit ich mich entspannen kann, so.“

Im starken Bemühen um das „richtige“ Handeln deutet sich bereits eine kulturelle Unvertrautheit an, die sich fortsetzt mit der Verwunderung über die Pünktlichkeit der anderen Teilnehmenden und ihren Höhepunkt findet in der sich durchziehenden „Sprachlosigkeit“ im Dialog mit der Projektleiterin, zu der er „keinen Zugang“ gefunden habe. Bereits oben schien durch seine Charakterisierung der Projektleiterin als Person, „die auch gerne in die Oper geht“, auf, was sich an dieser Stelle als symbolische Grenzziehung deuten lässt. Darunter lassen sich Unterscheidungen verstehen, über die Akteure Objekte, Personen oder Praktiken voneinander abgrenzen. Handelnde nehmen Unterscheidungen vor, über die sie Menschen kategorisieren und damit zur Konstitution von Ähnlichkeiten und Gruppenmitgliedschaften beitragen, aber auch kategoriale Ausschlüsse produzieren. Dieser Prozess ist ein reziproker, die Identifikation mit der Gruppe erfolgt durch eine/n selbst, aber auch vermittelt über die Zuschreibung durch Andere (Lamont/Molnár 2002). Als Grundlage solcher sozialen Identifikationsprozesse kommen plurale Kriterien in Frage, sozioökonomische Merkmale, kulturelle, aber auch moralische Grenzziehungen (Sachweh 2013, S. 11). Angehörige höherer Klassen definieren sich einerseits über ihre privilegierte ökonomische Lage, andererseits aber auch über ihr kulturelles Kapital (Sachweh 2013, S. 23).

Der Interviewte beschreibt nicht nur in der vorab geschilderten argumentativen Passage eine kulturelle Unvertrautheit gegenüber Praktiken der Hochkultur, sondern exemplifiziert diese in der Belegerzählung anhand von ihr bemühten

Gesprächsthemen (hohes Lesepensum, Opernbesuch). Aus einer solchen kulturellen Unvertrautheit, die interaktional über symbolische Grenzziehungspraxen hergestellt wird und nach seiner Wahrnehmung das Scheitern der Interaktion begründet, leitet der Interviewte eine soziale Unvertrautheit ab („[D]as sind genau die Momente, wo ich spüre, da bist du nicht dabei“). Die empfundene Nichtzugehörigkeit führte bei ihm zu innerer Angespanntheit und Fluchttendenzen, die er recht eindrücklich über sein Bedürfnis, sich ins Hotel zurückzuziehen und „zwei Schnäpse zu kippen“, um sich entspannen zu können, beschreibt.

Im Anschluss an die Darstellung dieser konkreten Situation geht der Interviewte recht ausführlich und in evaluierender Weise auf solche Erlebnisse generell ein, die „lustig“ klingen würden, ihn aber „total einschränken“. Die Einschränkung bestehe in der Akkumulation von Sozialkapital, da man „über solche Treffen [...] die Kontakte über die nächsten Anträge macht“. Nicht nur könne er „nicht so locker flockig mit denen umgehen, weil [er] es nicht gelernt hab[e]“, wobei die Wendung „mit denen“ als Marker fehlender sozialer Zugehörigkeit verstanden werden kann. Auch müsse er – erneut Dimension kultureller Unvertrautheit – immer noch „aufpassen wie [er] esse [...] und das macht wahrscheinlich kein anderer und vermutlich wird der eine oder andere da auch nicht korrekt essen“. Anhand dieses Falls lässt sich das Zusammenspiel zwischen sozialer und kultureller Unvertrautheit rekonstruieren. Kulturelle Unvertrautheit wird in Interaktionen wahrgenommen, etwa in der Erfahrung eines wiederholten kommunikativen Scheiterns („kriegte keinen Zugang“, „hier geht’s nicht weiter“). Symbolische Grenzziehungsprozesse verstärken dabei nicht nur die Wahrnehmung kultureller Unvertrautheit, sondern konstituieren auch die Erfahrungen einer fehlenden sozialen Zugehörigkeit.

5.2 Soziokulturelle Vertrautheit

Im Folgenden rekonstruiere ich den der Fremdheit gegenüberstehenden Typus der soziokulturellen Vertrautheit. Anhand des Beispiels eines Juristen beschreibe ich das Muster einer doppelten Integration in die Ankunfts-kultur, bei der sich die Aufsteiger*innen als kulturell vertraut und gleichzeitig als sozial zugehörig sowohl zum Berufs- als auch zu höheren Klassenmilieus erleben. Der zitierte Aufsteiger verleiht seiner sozialen Herkunft weder in der Stegreiferzählung noch im Nachfrageteil wesentliche Bedeutung. In seiner Stegreiferzählung findet sich allerdings eine Passage, die an Erzählsegmente zu Habilitationsbeginn und -verlauf anschließt, aus der sich Rückschlüsse auf Fragen der Vertrautheit ziehen lassen.

„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.‘ ‚Das ist zu spät‘ (lachen), sagte er, ‚Sie müssen jetzt fertig werden. 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 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.“

Der Interviewte kündigt eingangs eine „dramatische Situation“ an („Und dann kam was ganz Verrücktes“), beschreibt dann die Ausgangsbedingungen, indem er den Fortschritt seiner Habilitation verortet, und setzt zur Durchführung des Darstellungskerns an („kriegte auf einmal einen Anruf“). Um seine Erzählung zu plausibilisieren („Man muss dazu sagen“), fügt er allerdings eine Hintergrund-erzählung ein, aus der heraus sich die Vertrautheit mit und Integration in ein akademisches Milieu rekonstruieren lässt.

Dies betrifft einerseits den sozialen Rahmen und andererseits die von ihm beschriebene Interaktion. Der soziale Rahmen ist die Geburtstagsfeier des Professors A. Er war der Doktorvater des Doktorvaters des Interviewten. Dass er auf den siebzigsten Geburtstag eingeladen wurde, lässt sich bereits als ein Aspekt sozialer Integration deuten. Die Feier ist ein informelles Treffen und der Interviewte steht in keiner Arbeitsbeziehung zu diesem Professor. Er ist also zu diesem Geburtstag eingeladen, nimmt an der Feier teil und ist an dem Abend der Tischnachbar von Professor B. Anders als im vorherigen Beispiel, bei dem kulturelle Unvertrautheit wie soziale Fremdheit anhand einer Abendveranstaltung recht ausführlich geschildert werden, lässt sich aus dieser äußerst knappen Darstellung einer gelungenen Interaktion soziale und kulturelle Vertrautheit ableiten. Anhand der kontrastierenden Zitate ließe sich argumentieren, und dabei Miethe (2017, S. 700) zustimmen, dass weniger erzählerischer Aufwand für die Darstellung von Vertrautheit aufgewendet wird als für Fremdheit. Vertrautheit erscheint weniger erzählenswert: Sie „hatten an sich einen netten Abend, haben [sich] super unterhalten, das war alles gut“.

Diese Hintergrunderzählung schickt der Interviewte dem Darstellungskern voraus. Dann kommt er auf den eingangs geschilderten Anruf zu sprechen.

Professor B berichtet ihm darin von seiner bevorstehenden Emeritierung und versucht ihn vom zügigen Abschluss seiner Habilitation zu überzeugen. Diesen Anruf und das daraus resultierende Wissen über die bevorstehende Emeritierung führt der Interviewte auf das Kennenlernen auf dem Geburtstag zurück. Folgt man seiner naheliegenden Deutung, dann lässt sich die soziale Vertrautheit mit der Akkumulation von Sozialkapital verbinden – mit genau der Befürchtung des ersten Interviewten. Die „dramatische Situation“ endet, nach einer längeren Auslassung über die geringe Anzahl verfügbarer Stellen im Fachbereich, mit der „Darstellung des Ausgangs“. Darin stellt er seine Erstberufung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Geburtstagsfeier, dem aus dem Kennenlernen resultierenden Anruf und der anschließenden Bewerbung:

„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.“

Das, was sich als kulturelle und soziale Vertrautheit beschreiben ließe, wird im Rahmen einer Hintergrunderzählung und eher beiläufig geschildert. Nun ging es in den zitierten Ausschnitten um die Interaktion mit Personen eines universitären Milieus. Davon unterscheiden ließe sich eine sozioemotionale Vertrautheit in höheren Klassenmilieus generell. Dafür möchte ich auf mein Beobachtungsprotokoll zurückgreifen, in dem sich eine solche Vertrautheit zumindest andeutet.

Nach dem Interview und als ich meine Unterlagen bereits einpackte, fragte der Interviewte, ob ich ihm Referenten zum Thema der sozialen Ungleichheit empfehlen könnte. Er sei Vorstand in einem Service-Club, für den er gerne einen Vortrag über das Thema organisieren würde. Zwar habe er selbst seine soziale Herkunft nie als problematisch empfunden, sich aber vermittelt über die Interviewanfrage mit dem Thema beschäftigt. Dass sich der Interviewte in einem Service-Club engagiert und dazu noch als Vorsitzender, lässt sich als Ausdruck einer sozioemotionalen Vertrautheit mit höheren Klassenmilieus interpretieren. So rekrutieren solche Organisationen ihre Mitglieder vornehmlich aus den oberen Klassen und interpretieren sich mitunter auch selbst als Elitenangehörige (Farkas 2012; Eschner 2021).

6 Fazit

Hochschulbildung und -karrieren sind sozial selektiv. Die Unterrepräsentation von Personen aus niedrigen sozialen Klassen in den verschiedenen Statuspassagen, sei es unter den Studierenden, den Promovierenden, Postdoktorand*innen oder den Professor*innen, hat in den letzten Jahren zu einer verstärkten

Beschäftigung mit klassenspezifischen Ungleichheiten im Hochschulbereich geführt. Um diese Ungleichheiten zu erklären, werden verschiedene theoretische Ansätze bemüht. Eine Erklärung verweist auf habituelle Passungs- und Fremdheitskonstellationen von sozialen Aufsteiger*innen im universitären Kontext. Fehlende Passung und Fremdheitserleben führen demnach zu einem geringeren Studienerfolg und in Bezug auf die wissenschaftliche Karriere zu einem geringeren beruflichen Erfolg sowie zu Selbstselektionen im Karriereverlauf. Dieses Fremdheitsnarrativ hat, wie eingangs mit Verweis auf die Sozialfigur des Scholarship Boys argumentiert wurde, eine lange soziologische Tradition, wurde in den letzten Jahren aber durch autobiografische Schriften, insbesondere durch Eribon (2016), popularisiert. Kritischer diskutiert wurde der vermeintliche „Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem“ durch Miethe (2017).

Große Teile der deutschsprachigen Forschung zur „Aufstiegsfremdheit“ orientieren sich allerdings an einem eher alltagsweltlichen Fremdheitsbegriff. Die Debatte, so habe ich argumentiert, könnte von begrifflicher Schärfe sowie einer Theoretisierung und Ausdifferenzierung profitieren. Theoretisch ließe sich Fremdheit als reziprokes Verhältnis konzeptualisieren, bei dem sich analytisch zwischen sozialer und kultureller Dimension unterscheiden ließe. Dabei ist für das Fremdheitserleben das Zusammenspiel zwischen sozialer wie kultureller Dimension konstitutiv. So kann aus kultureller Unvertrautheit, nicht zuletzt über symbolische Grenzziehungsprozesse, soziale Fremdheit erwachsen. Ein solches reziprokes Verständnis von Fremdheit würde allerdings bedeuten, dass man über Analyse von Interaktionen oder Interaktionserfahrungen rekonstruiert, wie sich dieses Fremdheitserleben konkret konstituiert – etwa über Praktiken symbolischer Grenzziehungen. Die Bestimmung von Passungskonstellationen zwischen rekonstruierten Habitus und weitgehend theoretisch hergeleiteten Strukturen erscheint dann für die Analyse von Fremdheitserfahrungen unzureichend.

Aber nicht nur die weitgehend theoretische Herleitung, auch generalisierende Annahmen über die „akademischen Welt“ bzw. das „akademischen Feld“ erscheinen auf Seite der Strukturen wenig ergiebig. Mit Bourdieu, der für einen Großteil der Studien Pate steht, wäre eher von disziplinspezifischen Habitus auszugehen (Bourdieu 1992), aus denen je verschiedene feldspezifische Passungskonstellationen resultieren und die es jeweils zu rekonstruieren gelte. Instrukтив könnte in diesem Zusammenhang auch das Konzept der Mikroklassen (Weeden/Grusky 2005) sein, mit dem sich Unterschiede innerhalb von Großklassen analysieren und beispielsweise, über das Feld der Hochschule hinausgehend, Berufsfeldspezifika untersuchen ließen.

Nun liegen grundsätzlich kaum qualitative Studien zu sozialen Aufstiegen in und außerhalb der Wissenschaft vor, die über die Bildungsaufstiege von Studierenden hinausgehen. Die Untersuchungen, die das Erleben sozialer Mobilität innerhalb der Wissenschaft thematisieren, liegen vornehmlich in Form von

autobiografischen Schriften vor. Sie begrenzen sich außerdem auf wenige sozial- und geisteswissenschaftliche Disziplinen und betrachten vornehmlich weiße Akademiker*innen (Wakeling 2010; byrd/Siddiqui 2024). Wir finden kaum Einblicke in das Aufstiegs- und Fremdheitserleben von Naturwissenschaftler*innen oder Ingenieur*innen und mit Ausnahme von Journalist*innen und Schriftsteller*innen auch kaum Zeugnisse von Berufsgruppen außerhalb der Wissenschaft. Dabei wäre es nicht nur interessant, sich mit anderen Berufsgruppen oder Disziplinen zu beschäftigen, sondern sich, über die vornehmlich qualitative Fremdeitsforschung hinausgehend, auch in quantitativer Perspektive mit der Verbreitung solcher Erfahrungen zu beschäftigen – wie es etwa Roscigno et al. (2023) für US-amerikanische Soziolog*innen vorgemacht haben.

Literatur

- Bachsleitner, Anna/Lämmchen, Ronja/Lühe, Josefine/Maaz, Kai (2022): Zielsetzung, Rahmung und Aufbau der Studie. In: Bachsleitner, Anna/Lämmchen, Ronja/Maaz, Kai (Hrsg.): Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA. Münster, New York: Waxmann, S. 7–15.
- Baron, Christian (2020): Ein Mann seiner Klasse. Berlin: Claassen.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2010): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 23. Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Blome, Eva/Lammers, Philipp/Seidel, Sarah (Hrsg.) (2022): Autozoziobiographie. Poetik und Politik. Berlin: Springer.
- Blome, Frerk (2017): ‚Da kann man auch gleich Künstler werden‘. Selbstausschluss und habituelle Verläufe von Personen aus hochschulfernem Elternhaus. In: Pfaff-Czarnecka, Joanna (Hrsg.): Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung. Bielefeld: transcript, S. 323–351.
- Blome, Frerk (2023): Universitätskarrieren und soziale Klasse. Soziale Aufstiegs- und Reproduktionsmechanismen in der Rechts- und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1987a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987b): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brendel, Sabine (1998): Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht. Weinheim, München: Juventa.
- byrd, derria/Siddiqui, Noreen (2024): A Critical Examination of First-Generation Faculty Scholarship: Demonstrating the Need for Intersectional, Empirical analysis. In: Journal of Diversity in Higher Education. DOI: 10.1037/dhe0000560 (Abfrage: 10.07.2024).
- Chen, Edith/Brody, Gene H./Miller, Gregory E. (2022): What Are the Health Consequences of Upward Mobility? In: Annual review of psychology 73, S. 599–628. DOI: 10.1146/annurevpsych-033020-122814 (Abfrage: 10.07.2024).
- Dahrendorf, Ralf (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: Mohr.
- Dröscher, Daniela (2018): Zeige deine Klasse. Die Geschichte meiner sozialen Herkunft. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- El-Mafaalani, Aladin (2017): Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 6, S. 708–725.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.

- Eribon, Didier (2017): *Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ernaux, Annie (2019): *Der Platz*. Berlin: Suhrkamp.
- Eschner, Marie-Christine (2021): *Service Clubs nach 1945 – Stätten der Bürgerlichkeit?* Oldenburg. Online verfügbar unter oops.uni-oldenburg.de/5103/1/escser19.pdf (Abfrage: 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, H. 1, S. 63–90. DOI: 10.1080/17448689.2012.665654 (Abfrage: 10.07.2024).
- Geißler, Rainer (2014): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 7. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Ginal, Marina (2023): „Das da zehrt so am Selbstwertgefühl“. Zu den emotionalen Kosten von Erstakademikerinnen auf dem Weg zur Professur in der Medizin. In: *GISo* 4, H. 2, S. 1–13. DOI: 10.26043/GISo.2023.2.6 (Abfrage: 10.07.2024).
- Graf, Angela (2016): *Eliten im wissenschaftlichen Feld Deutschlands – Sozialprofil und Werdegänge*. In: *Soziale Welt* 67, H. 1, S. 23–42. DOI: 10.5771/0038-6073-2016-1-23 (Abfrage: 10.07.2024).
- Haas, Erika (1999): *Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hahn, Alois (1997): „Partizipative“ Identitäten. In: Münkler, Herfried/Ladwig, Bernd (Hrsg.): *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit*. Berlin: Akademie Verlag, S. 115–158.
- Hoggart, Richard (1957/2009): *The Uses of Literacy. Aspects of Working-Class Life*. London: Penguin.
- 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.
- Jaksztat, Steffen/Lörz, Markus (2018): *Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989–2009*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47, H. 1, S. 46–64. DOI: 10.1515/zfsoz-2018-1003 (Abfrage: 10.07.2024).
- Kalmbach, Karolin/Kleinau, Elke/Völker, Susanne (Hrsg.) (2020): *Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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, H. 3, S. 296–311.
- Lamont, Michèle/Molnár, Virág (2002): *The Study of Boundaries in the Social Sciences*. In: *Annual Review of Sociology* 28, H. 1, S. 167–195. DOI: 10.1146/annurev.soc.28.110601.141107 (Abfrage: 10.07.2024).
- Lee, Elizabeth M. (2017): „Where People Like Me Don't Belong“. Faculty Members from Low-socioeconomic-status Backgrounds. In: *Sociology of Education* 90, H. 3, S. 197–212. DOI: 10.1177/0038040717710495 (Abfrage: 10.07.2024).
- Louis, Édouard (2015): *Das Ende von Eddy*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Luczaj, Kamil (2023): *Upwardly mobile biographies. An analysis of turning points in the careers of working-class faculty*. In: *Advances in life course research* 56, S. 100545. DOI: 10.1016/j.alcr.2023.100545 (Abfrage: 10.07.2024).
- 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, H. 6, S. 686–707.
- Miethe, Ingrid (2023): *Aber wir finden das doch einfach immer wieder! Fremdheit und Passungsprobleme von Bildungsaufsteiger*innen als methodisches Problem*. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 34, H. 1, S. 19–41.
- 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 <https://www.ArbeiterKind.de>*. Berlin: Edition Sigma.
- Möller, Christina (2015): *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Möller, Christina/Gamper, Markus/Reuter, Julia/Blome, Frerk (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 9–63.
- Münkler, Herfried/Ladwig, Bernd (1997): Dimensionen der Fremdheit. In: Münkler, Herfried/Ladwig, Bernd (Hrsg.): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Berlin: Akademie Verlag, S. 11–44.
- Neckel, Sighard (2006): Scham und Schamsituationen aus soziologischer Sicht. In: Forum Supervision 14, H. 28, S. 37–50.
- Nikolai, Rita/Gerloff, Lisa (2019): Promovierende aus nichtakademischen Familien: Erfahrungen mit Fremdheit und ihre Beziehung zur Familie. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 9, H. 2, S. 247–262. DOI: 10.1007/s35834-019-00245-3 (Abfrage: 10.07.2024).
- Ortmann, Hedwig (1972): Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung. 2. Aufl. München: Juventa.
- Otte, Gunnar (2021): Entwicklungslinien und Herausforderungen soziologischer Ungleichheitsforschung in Deutschland. In: Hoffmann, Rasmus/Knabe, André/Schmitt, Christian (Hrsg.): Ungleichheit, Individualisierung, Lebenslauf. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–243.
- Pape, Natalie/Heil, Kerstin/Schneider, Heidrun (2021): Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck problematischer Passungsverhältnisse im akademischen Feld. Fallbeispiele aus zwei qualitativen Forschungsprojekten. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten. Weinheim: Beltz Juventa, S. 244–260.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation. Olten, Freiburg: Walter.
- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2018): Didier Eribon. Porträt eines Bildungsaufsteigers. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 6, S. 788–804. DOI: 10.25656/01:22174 (Abfrage: 10.07.2024).
- Rieger-Ladich, Markus/Lütgens, Jessica/Petrik, Flora (2022): Bildungsaufsteiger*innen on the road. Praxistheoretische Reflexionen über das Rückkehren. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, S. 130–146.
- Roscigno, Vincent J./Lee, Elisabeth M./Weigers, Margaret et al. (2023): Mobility and Inequality in the Professoriate: How and Why First-Generation and Working-Class Backgrounds Matter. In: Socius: Sociological Research for a Dynamic World 9, S. 1–30. DOI: 10.1177/23780231231181859 (Abfrage: 10.07.2024).
- Sachweh, Patrick (2013): Symbolische Grenzziehungen und subjektorientierte Sozialstrukturanalyse. In: Zeitschrift für Soziologie 42, H. 1, S. 7–27. DOI: 10.1515/zfsoz-2013-0103 (Abfrage: 10.07.2024).
- Sander, Tobias (2013): Hochschule und soziale Ungleichheit. Ein Überblick mit Anregungen. In: die hochschule 22, H. 2, S. 5–20.
- Schlegel, Monika (2006): Professoren und Professorinnen an den Fachhochschulen in Niedersachsen. Universität Oldenburg. Online verfügbar unter oops.uni-oldenburg.de/750/1/schpro07.pdf (Abfrage: 02.11.2022).
- 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: Schlüter, Anne/Borkowski, Brigitte (Hrsg.): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 82–123.
- 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 (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, H. 3, S. 283–293.
- 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 (2014): Autobiographical Accounts of War Experiences. An Outline for the Analysis of Topically Focused Autobiographical Texts – Using the Example of the „Robert Rasmus“ Account in Studs Terkel’s Book, „The Good War“. In: *QSR* 19, H. 1, S. 224–283.
- Simmel, Georg (2013): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. 7. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Spiegler, Thomas (2015): *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Spoerhase, Carlos (2017): Politik der Form. Autosozio­biografie als Gesellschaftsanalyse. In: *Mer­kur* 71, H. 818, S. 27–37.
- Stenger, Horst (1998): Soziale und kulturelle Fremdheit. Zur Differenzierung von Fremdheitserfahrungen am Beispiel ostdeutscher Wissenschaftler. In: *Zeitschrift für Soziologie* 27, H. 1, S. 18–38.
- Stichweh, Rudolf (2010): *Der Fremde. Studien zu Soziologie und Sozialgeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- 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.
- 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, H. 3, S. 368–388. DOI: 10.1111/cars.12257 (Abfrage: 10.07.2024).
- Weber, Max (2002): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Max Weber (Hrsg.): *Schriften 1894–1922*. Stuttgart: Kröner, S. 77–149.
- Weeden, Kim A./Grusky, David B. (2005): The Case for a New Class Map. In: *American Journal of Sociology* 111, H. 1, S. 141–212. DOI: 10.1086/428815 (Abfrage: 10.07.2024).
- Zimmer, Lena M. (2018): *Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Bildungsaufstieg unter Transformationsprozessen

Autobiografische Zeugnisse von Professor*innen aus der ostdeutschen Arbeiter*innenklasse

Markus Gamper, Laura Behrmann und Hanna Haag

1 Einleitung

Bildungsaufstieg, speziell der von Arbeiter*innenkindern auf eine Professur, kann neben dem individuellen Lebensweg, Unterstützungsnetzwerken auch aus der Perspektive gesamtgesellschaftlicher Gelegenheitsstrukturen betrachtet werden. Dies tritt in einer ahistorischen und meist primär auf Verteilungsfragen konzentrierten Ungleichheitsforschung häufig in den Hintergrund (Savage 2023). Gelegenheitsstrukturen fragen nach den politischen, sozialen, rechtlichen sowie kulturellen Aspekten und deren Wirkung auf die Handlungsmöglichkeiten von Akteur*innen. Unter Gelegenheitsstrukturen verstehen wir beispielweise (internationale) politische und ökonomische Entwicklungen, die Arbeitsmarktsituation, Bildungssystemveränderungen, den Generationen- und Elitewechsel sowie (partei-)politische Interessen (Miethe 2011; vgl. auch Miethe in diesem Band).

Die deutsche Gesellschaft unterlag schon vielen sozialen Veränderungen, zu nennen wäre hier beispielsweise die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte. Besonders relevant scheint jedoch vor allem die Systemtransformation der DDR und die damit verbundenen soziokulturellen, ökonomischen sowie politischen Wandlungsprozesse. Diese bietet eine Vergleichsmöglichkeit von zwei Gesellschaftssystemen, die sich in ihrer sozialen, politischen sowie bildungspolitischen Ausrichtung stark unterschieden. Sowohl in BRD als auch DDR kam es zur Bildungsexpansion mit unterschiedlichen Phasen und Konsequenzen. In der BRD bspw. haben von der Bildungsexpansion die oberen Bildungsmilieus weitaus stärker profitiert (Reuter/Gamper 2023). In der DDR kam es am Anfang zu einer Öffnung für Arbeiter- und Bauernkinder im Bildungssystem, verschiedene Untersuchungen über die Sozialstruktur der DDR zeigen aber, dass diese bereits in den frühen 1960er Jahren stagnierte. Blossfeld und Shavit (1993) hatten diese Zusammenhänge in ihrer ländervergleichenden Studie bereits anschaulich skizzieren können. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges kam es in der sowjetischen Besatzungszone zwar zu einem Zeitfenster, in dem ein sozialer Aufstieg für benachteiligte Gruppen leichter möglich war, der sich aber kurzerhand in einer Verfestigung der eigenen Macht und damit in sozialen Schließungsprozessen

transformierte. In ihrer Studie zu Bildung und sozialer Ungleichheit in der DDR kann Ingrid Miethe (2007a) aufzeigen, dass die gezielte Förderung einer benachteiligten Gruppe wiederum zu Benachteiligungen anderer marginalisierter Gruppen führen kann (nicht aber zur Benachteiligung von privilegierten Gruppen). Hierbei unterscheidet sie vier Perioden. Die erste Phase von 1945–1948 war von offenen Gelegenheiten für zivilgesellschaftliche Akteur*innen gekennzeichnet. Das zweite Zeitfenster war geprägt von einer aktiven gegenprivilegierenden Bildungspolitik und einer maximalen Öffnung für Arbeiter*innen und Bauern. Diese Phase kumulierte bereits 1963 in eine Schließung der Chancenstrukturen für diese Gruppe, wohingegen es zu einer Öffnung für Frauen kam. 1972 schloss sich auch hier das Fenster und eine Selbstrekrutierung der neuen Eliten, unabhängig vom Geschlecht, wird diagnostiziert. Die SED-Führung instrumentalisierte die vermeintlichen sozialpolitischen Maßnahmen, wie die Aufstiegsideologie (Miethe 2007b) und die Geschlechterfrage, solange es dienlich für den Machterhalt war. In Folge der friedlichen Revolution kam es zu einem erneuten Austausch der Eliten (Hartmann 2024), diesmal zu Gunsten westdeutscher Dominanz und vor dem Narrativ eines nachholenden Modernisierungsbedarfs im Osten (Zapf 1994). Die Bedeutung des politischen Kapitals sowie die politische Loyalität zum System, die in der DDR ab Mitte der 1950er Jahre zentral für die Chancen auf einen weiterführenden Bildungsweg waren, werden irrelevant oder wirken sich nun negativ auf die Bildungskarriere aus (Miethe et al. 2015). Vor allem gesellschaftstragende Posten wurden mit Personal aus dem Westen besetzt, der Zugang für Ostdeutsche wurde damit langfristig erschwert (Pasternack 2005). Auch die Altersstruktur des westdeutschen Wissenschaftspersonals führt zu einer langfristigen Blockierung im Hochschulsystem. Hinzu kommen Selbstrekrutierungsmechanismen mit einer Präferenz für soziale Ähnlichkeit sowie Diskriminierung von Personen ostdeutscher Herkunft und Menschen aus der Arbeiter*innenklasse (Lengfeld 2019). Seit 1990 sind die Chancen auf eine Professur für Menschen mit ostdeutscher Herkunft eingeschränkt, was speziell für staatsnahe Disziplinen wie die Geistes-, Gesellschafts- und Rechtswissenschaften gilt (Kollmorgen 2024; Pasternack 2024, 2020). Gleichzeitig eröffnen sich durch die Möglichkeit zur Mobilität jenseits der politischen Nähe mit dem Zusammenbruch der DDR ganz neue Perspektiven und Möglichkeiten (Kremer 2020). Dies zeigt sich insbesondere am Beispiel hochqualifizierter Frauen, die die zugeschnittenen Fördermöglichkeiten sehr gut für sich nutzen konnten (Hartmann 2024).

Dieser Beitrag nimmt die Professor*innen aus der Arbeiter*innenklasse, die in der DDR geboren wurden, in den Fokus und setzt am Erleben sowie Verarbeiten politischer Gelegenheitsstrukturen bezogen auf ihre Bildungskarrieren an. Ausgangspunkt sind 18 autobiografische Zeugnisse von zwischen 1942 und 1982 geborenen Wissenschaftler*innen, die in einem Buchprojekt publiziert wurden (Behrmann/Gamper/Haag 2024). Für den vorliegenden Artikel nehmen wir

Bezug auf drei Aufstiegsgeschichten von Menschen aus einem nichtakademischen Elternhaus, die heute eine Professur innehaben bzw. eine Professur inne hatten. Aufgrund der hier skizzierten Phasen haben wir uns für Personen entschieden, die unterschiedlichen Geburtskohorten zuzuordnen sind und die sich in den unterschiedlichen Transformationsphasen in verschiedenen Stufen ihrer Bildungskarriere befanden: Karin Lohr (geboren 1954), Dirk Oschmann (geboren 1967) und Jane Porath (geboren 1982). Hierbei haben wir uns für Professuren aus ähnlichen Disziplinen (Soziologie, Germanistik und Pädagogik) entschieden, da nach der Wiedervereinigung besonders von einem Austausch des Personals betroffen waren. Besonders in den Sozial- und Geisteswissenschaften wurden sehr viele Professuren von Menschen aus dem Westen besetzt (Kollmorgen 2024). Anzumerken ist, dass die verfassten Autobiografien von Professor*innen stammen, und damit Akteuren mit mächtigen Positionen im Diskurs repräsentieren – die nicht zuletzt durch die Anfrage der Herausgebenden des Buchprojektes mit Sprecher*innenpositionen ausgestattet wurden (Keller 2011). Diese beinhalten eine Wirkmächtigkeit für jene Biografieträger*innen, die in politisierte und emotional aufgeladene Diskurse über „Ost und West“, über Deutungen der Vergangenheit und von gegenwärtigen Divergenzen zwischen Ost und West eingebunden sind (Haag 2020). Biografische Darstellungen und wissenschaftliche Positionierungen verknüpfen sich dabei zu einem Konglomerat in der Autobiografie, insbesondere wenn sozialwissenschaftlich informierte Biografieträger*innen ihre eigene Geschichte unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Theorien und historisches Wissen präsentieren (Behrmann/Haag 2024). Wir verstehen die Autobiografien entsprechend nicht alleine als Zeugnis eines Erlebens von konkreten Situationen der Vergangenheit, sondern vielmehr als ein Rückblick auf die Vergangenheit vor dem Hintergrund des heutigen Diskurses. Die Erzählstränge sind also mehr oder weniger absichtsvoll gewählt und machen ein eigensinniges, gegenläufiges oder konsistentes Deutungsangebot, in dem aus der Sicht der jeweiligen Person reflexiv auf die Vergangenheit Bezug genommen wird.

Wir stellen drei Beispiel für Bildungsaufstiege vor und setzen diese in Bezug zu den Transformationsprozessen und veränderten Gelegenheitsstrukturen, die wir im nächsten Kapitel beschreiben. Folgende Fragen stehen hierbei im Fokus: Wie beschreiben die Biograf*innen ihren Aufstieg? Welche Fördernisse und Hemmnisse haben sie wahrgenommen? Abschließend führen wir die Ergebnisse zusammen und reflektieren, wie die Gelegenheitsstrukturen in den Beschreibungen präsentiert werden.

2 Autobiografische Zeugnisse des Aufstiegs im Lichte der Chancenstrukturen

2.1 Arbeiterkind und Frau – Passung von Herkunft und Chancenstruktur bis zur Wende? (Lohr 2024)

Karin Lohr wurde 1954 in Thüringen geboren, war bis 2022 – sie promovierte und habilitierte – wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Humboldt-Universität Berlin, im Jahr 2005 erhielt sie den Status als außerplanmäßige Professorin¹. Ihre Herkunftsfamilie lässt sich dem ostpreussischen Flüchtlingsmilieu sowie der Arbeiter*innenklasse zuordnen. Ihre Mutter war bei der Geburt 17 Jahre alt, sodass Karin Lohr zunächst bei den Großeltern in dörflichen Strukturen „unter schwierigen und sehr beengten Verhältnissen“ in einer Siedlung aufwuchs, die für die „Wismut-Kumpel“ erbaut worden war. Der Vater arbeitete als Schädlingsbekämpfer und machte sich in den 1980er Jahren selbstständig. Die Mutter war zunächst als Sachbearbeiterin tätig, „nach dem Beitritt der DDR“ 1990 eröffneten die Eltern zusätzlich ein Restaurant. Schon frühzeitig spielte Karin Lohr der klassenspezifische Hintergrund in die Hände und bildete für sie eine Gelegenheitsstruktur: sie beschreibt sich selbst als Schülerin, die nicht „zu den besonders Strebsamen und Leistungsstärksten“ zählte. Dennoch setzte sich ihr Vater mit dem Argument, „ich sei ja schließlich ein Arbeiterkind“ dafür ein, dass seine Tochter das Gymnasium in der Kreisstadt besuchen durfte. Dort fand sich Karin Lohr in einer Klasse, die entgegen der „politischen Doktrin“, Arbeiter*innenkinder zu fördern, mehrheitlich von Akademiker*innenkindern zusammengesetzt war. In der Grundschule sei spürbar gewesen, dass das Aufwachsen bei den eigenen Großeltern als „unnormal“ galt.

Nach dem Abitur erhielt Karin Lohr das Prädikat „zum Studium besonders geeignet“, was ihr einen Studienplatz garantierte. Auf Drängen des Vaters, der für Karin Lohrs Bildungsbiografie eine wichtige Rolle spielte, nahm sie zunächst ein Studium der Zahnmedizin auf und entsprach damit den väterlichen Vorstellungen. Allerdings merkte Karin Lohr recht schnell, dass diese Vorstellungen nicht mit ihrem eigenen Wunsch übereinstimmten. „Ich selbst wollte Marxistisch-leninistische Philosophie in Leipzig studieren, wo er sein Veto wegen des ‚marxistisch-leninistischen‘ einlegte. Die Wahl fiel dann nach einigen Recherchen auf Psychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin.“ Karin Lohr erhielt allerdings keinen Studienplatz für Psychologie, stattdessen wurde ihr Soziologie

1 Eine außerplanmäßige Professur wird durch die jeweilige Hochschule besetzt, ist in keinen Rahmen der Hochschulplanung vorgesehen. Ein Antrag auf eine außerplanmäßige Professur kann von der Fakultät oder von der Person selbst gestellt werden. Als Kriterium für die Ernennung ist der Nachweis von hervorragender wissenschaftlicher Leistung der/des Antragstellerin/s.

vorgeschlagen, „auch ‚marxistisch-leninistisch‘, aber das merkte mein Vater nicht“. 1973 schloss sie als erster Jahrgang an der Humboldt-Universität mit der Bezeichnung „Diplom-Soziologie“ ihr Studium ab. Motiviert hat sie vor allem die Ausrichtung der Disziplin als empirische Wissenschaft zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse. Allerdings musste sie lernen, dass die Erkenntnisse „kaum politische Wirkung gezeigt“ haben, vieles verschwand „in den Panzerschränken“ oder wurde „ideologisch überformt interpretiert“.

Nach dem Studium erhielt Karin Lohr das Angebot, ein dreijähriges Forschungsstudium aufzunehmen, das sie mit der Promotion abschloss. Anschließend wurde sie in den „Kaderentwicklungsplan“ eingebunden, bestehend aus dem Besuch der Kreisparteienschule (Lohr war zum Ende des Studiums in die SED eingetreten), einem Auslandsjahr, einer einjährigen Tätigkeit in der „sozialistischen Produktion“. An dieser Stelle des Lebenswegs, so schreibt es Karin Lohr in ihrer Autobiografie, tauchten dann „die ersten Probleme auf“, die sich jedoch nicht auf ihre soziale Herkunft bezogen, sondern sich auf die für sie damals gegebene Unvereinbarkeit zwischen Mutterschaft (ihr Sohn war drei Jahre alt) und beruflichen Anforderungen (erhöhte Reisetätigkeit) zurückführen lassen – sie konnte weder das Auslandsjahr wahrnehmen noch besuchte sie die Kreisparteienschule. Karin Lohr widersetzte sich der staatlichen Forderung, ihr Kind unter der Woche in eine Krippe zu geben, damit sie an einem anderen Ort ihrer wissenschaftlichen Karriere nachgehen konnte „Mir persönlich wurde vorgeworfen, dass ich meinen Verpflichtungen nicht nachgekommen sei. Ich hätte ja mein Kind in eine Wochenkrippe geben können, was für mich undenkbar war.“

1985 erhielt Karin Lohr dennoch die Möglichkeit zur Dissertation B zum Thema „Innovation und Organisation im sozialistischen Industriebetrieb“ im Rahmen einer wissenschaftlichen Aspirantur am Institut für marxistische-leninistische Soziologie, die sie kurz vor dem Zusammenbruch der DDR abschloss.

Für Karin Lohr bildete die politische Wende 1989 eine Zäsur und sie berichtet nun von Benachteiligungen, die sich jedoch nicht auf ihre soziale, sondern ihre regionale Herkunft sowie ihre Geschlechtsidentität bezogen. So berichtet sie von den Veränderungen durch hochschulische „Abwicklungsvorgänge“. Im Zuge dessen tauchten finanzielle Fragen auf und es kam ihr zum ersten Mal in den Sinn, „dass ich einen berufstätigen Mann, einen ‚Versorger‘ habe“. Karin Lohr war mit neuartigen ökonomischen Abhängigkeiten konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen musste. „Sehr schnell“, so ihre Schilderung des Elitenaustauschs am Institut für Soziologie der Humboldt-Universität, dem sie 1991 als erste freigeählte Direktorin vorstand, „wurden die neu ausgeschriebenen Professuren mit fast ausnahmslos westdeutschen (und männlichen) Kollegen besetzt.“ Im alltäglichen Umgang miteinander habe sie dann auch eine „gewisse Skepsis mir und meinen ostdeutschen Kolleg*innen gegenüber“ bemerkt. Die Ostherkunft führt, anders als die soziale Herkunft, zu fehlender Anerkennung, Vorbehalten, Zuschreibungen und Stigmatisierungen durch westdeutsche Kolleg*innen. „Es

hat eine lange Zeit gedauert, bis sich das Institut zusammengefunden und so etwas wie eine Identität ausgebildet hat“. In Bewerbungssituationen wirkten Ostdeutschsein und Frau-Sein wechselseitig verstärkend, was Karin Lohr mit den Worten des „Ost-Frau-Alibi“ umschreibt. Zwar wurde sie häufig zu Bewerbungsverfahren eingeladen, diese Bewerbungen blieben jedoch erfolglos. „Also nicht nur die Herkunft aus Ostdeutschland, sondern auch das Frau-Sein waren offenbar Motive, mich einzuladen.“

2.2 Die feinen Marker der sozialen Herkunft: Vom Arbeiterkind zum Ostdeutschen (Oschmann 2024)

Dirk Oschmann wurde 1967 in Gotha geboren und ist heute Professor für Neuere deutsche Literatur an der Universität Leipzig. Er ist verheiratet und hat zwei Kinder. Er wuchs in einer landwirtschaftlich geprägten Umgebung auf und beschreibt seine soziale Herkunft als „gänzlich bildungsfern“, da keiner seiner Familienangehörigen ein Abitur besaß und Bildung in seiner engen Familie keine bedeutende Rolle spielte. Dirk Oschmann skizziert seine Lebensumstände wie folgt: „Kunst im allgemeinen Sinne, näher hin Theater, Konzerte, Ausstellungen, Malerei oder Literatur kamen nicht vor, im Gegenteil war das Lesen von Büchern verpönt: wer las, galt als faul und hatte offenbar sonst nichts zu tun. Die wenigen Bücher im Haushalt waren etwa Sachbücher zur Bestimmung von Pilzen und Hunderassen, ein kleines Konversationslexikon oder ein Reisebericht über den Kaukasus.“ Seine Mutter machte eine Ausbildung zur Industriekauffrau und sein Vater arbeitete als Dreher im Schichtbetrieb, um finanzielle Engpässe auszugleichen. Dies erfolgte vor allem auf Kosten der Gesundheit, die seinen Vater zum Vorruhestand zwang. Dirk Oschmann beschreibt seine jugendliche Welt als eng, klein, provinziell und begrenzt, auch wenn er als Erstgeborener von großer sozialer Aufmerksamkeit berichtet und das Verhältnis, besonders zu den Großeltern, als herzlich schildert. Er stellt die Opferbereitschaft der Großeltern heraus. Besonders die Strenge, aber auch die Furchtlosigkeit des Opas haben ihn bis heute beeindruckt. Anerkennung bekam er sowohl speziell im Sport(unterricht), er spielte Fußball und Tischtennis, als auch im Mathematikunterricht. Der Großvater mütterlicherseits legte viel Wert auf Musik sowie musische und religiöse Bildung. Seine Mutter hätte, wenn sie Mitglied in der Freien Deutschen Jugend (FDJ) gewesen wäre, Abitur machen können, wie er berichtet. Er selbst bekam den Status „Arbeiterkind“ offiziell zugeschrieben, der seiner Ansicht nach einen positiven Effekt auf seine Bildungskarriere hätte haben könne, worauf er später aber nicht mehr direkt eingeht.

Da Dirk Oschmann bis zum dritten Lebensjahr sehr lange krank war, blieb seine Mutter zu Hause und kümmerte sich um ihn. Mit drei Jahren besuchte er dann den Kindergarten. Im Jahr 1974 wurde er in die nächstgelegene Dorfschule

eingeschult, wo er aufgrund guter Leistungen ab der dritten Klasse eine Empfehlung für eine Polytechnische Oberschule mit erweitertem Russischunterricht bekam. Diese Schule galt in der DDR als „bessere Schule“ mit sogenannter Begabtenförderung. Auch wenn die Schule nun geographisch weiter entfernt lag und sich Familienmitglieder gegen den Schulwechsel aussprachen, setzte sich seine Mutter durch, um ihren Sohn auf diese spezielle Schule zu schicken. Für Dirk Oschmann spielte hier die entgangene Chance der Mutter für seinen eigenen sozialen Aufstieg eine bedeutende Rolle. Mit dem Schulwechsel kam es seiner Ansicht nach auch zu einem Milieu- und Sprachwechsel: „Die Eltern meiner neuen Mitschüler waren nun kaum noch Arbeiter, Handwerker oder Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschafts-Bauern, sondern mehrheitlich akademisch gebildet, darunter etliche Lehrer und Ärzte, Ingenieure, ein Numismatiker oder auch der Superintendent der Stadt Gotha“. Dirk Oschmann litt eigenen Angaben zufolge nicht unter Herkunftsscham, sondern konnte aus dem Schulwechsel positive Effekte ziehen (z. B. „Verbesserung“ der Sprachkompetenz). Auch wenn er ein gutes Verhältnis zu den Mitschüler*innen pflegte, ging er nicht gerne in die Schule und empfand viele Fächer eher als Last. Dennoch war es sein expliziter Wunsch, auf die Erweiterte Oberschule mit Abitur (EOS) zu wechseln, auch wenn er parallel eine dreijährige Ausbildung in Betracht zog. Ein Grund für seine Entscheidung war, dass er besonders von den jeweiligen Persönlichkeiten sowie dem Wissen der Lehrer*innen beeindruckt war. Dies, so Dirk Oschmann, hatte einen positiven Effekt auf seine Bildungszukunft. Das galt insbesondere für den Deutschlehrer, der eine Art Vorbildfunktion einnahm und ihn auch aktiv förderte. Seinen Wunsch, Dolmetscher für Englisch zu werden, konnte er aufgrund „der politischen und ideologischen Unzuverlässigkeit“ seiner Familie, – einige Familienmitglieder waren bereits in den „Westen“ ausgewandert – nicht erfüllen. Somit blieb aus seiner Sicht das Lehramtsstudium als einzige Option.

Aufgrund seines Gesundheitszustandes wurde er zurückgestellt und musste keinen Militärdienst leisten. Er konnte somit im Jahr 1986 direkt sein Studium in Jena beginnen. „Der Anfang an der Universität war enorm aufregend für mich. Das war nicht nur neues und fremdes Terrain, sondern eines, das ich nicht einmal vom Hörensagen kannte, weil niemand in der Familie oder im Bekanntenkreis meiner Eltern eine solche Institution je von innen gesehen hatte.“ Am Anfang fühlte sich Oschmann fremd auf diesem neuen Terrain. Die Gebäude schüchterten ihn ein und er berichtet von Versagensängsten. Hinzu kam das Gefühl, die eigene akademische Daseinsberechtigung unter Beweis stellen zu müssen. Besonders gegenüber den hauptsächlich männlichen Professoren kam er sich „klein und besonders dumm vor“. Auch wenn er sich immer besser an die Systemanforderungen anpasste, blieb die Ehrfurcht gegenüber den Professor*innen erhalten, „zumal einige von ihnen auch sehr autoritär, herablassend, rang- und machtbewusst auftraten. In einer Welt, in der idealiter alle gleich sein sollten, bedeutete ein akademischer Titel signifikanten Distinktionsgewinn

und hohes symbolisches Kapital.“ Neben den Hierarchien zwischen Studierenden und Professor*innen nahm er auch eine „2. Klassengesellschaft“ zwischen den Lehramt- und Diplomstudierenden im Germanistikstudium wahr, auf die er mit Neid und Ärger blickte, die ihn aber auch als Motivation dienten sowie seinen Ehrgeiz verstärkte. Das Diplomstudium galt in der ehemaligen DDR als exklusiv und besonders, eine Aufnahmeprüfung und die stark beschränkte Studienplatzzahl erhöhten die Reputation des Faches. Er schaffte es an den Seminaren des Diplomstudienganges teilnehmen zu dürfen, nahm jedoch kaum an den Diskussionen im Unterricht teil. Er hatte Angst, dumm oder lächerlich zu erscheinen. Ferner traten nun auch wieder Versagensängste auf, denen er bereits am Anfang des Studiums ausgesetzt war. Trotz der schlechten Aussichten auf eine Professur nach der Wende, die er seinem Geschlecht, seiner sozialen Herkunft und seiner geographischen Herkunft zuschreibt, verdankt Dirk Oschmann der „Kombination aus Leistung und Glück“ seine weitere Karriere.

Die Wiedervereinigung beschreibt er mit den Begriffen Freiheit, Mobilisierung, Dynamik und Beschleunigung, die in ihm Optimismus und Enthusiasmus hervorriefen. In seiner Deskription nahm er diese Veränderung aktiv an und entwickelte in dieser Phase einen positiven Lebenssinn. Die Wiedervereinigung hat ihm „ein weithin selbstbestimmtes Leben ermöglicht, von dem ich mir in dieser Form niemals hätte träumen lassen. Und sie hat mir ermöglicht, mich in meinen eigenen Möglichkeiten kennenzulernen.“ Nach Erfahrungen an einer Schule entschloss er sich jedoch, kein Lehrer zu werden, auch wenn er sein erstes Staatsexamen 1992 erfolgreich abschloss. Anfang der 1990er Jahre baute Oschmann dann Kontakte zu westdeutschen Wissenschaftler*innen auf, die ihn positiv beeindruckten und ihn dahingehen beeinflussten, eine Promotion in Angriff zu nehmen.

Er bekam mehrere Angebote für eine Promotion, die ihn ermutigten, diese nach dem Zivildienst im Jahre 1994 zu beginnen. In den Erzählungen tauchen nun zum ersten Mal finanzielle Narrative auf, die gegen ein Fortsetzen der Bildungskarriere angeführt werden. Diese führten auch zu einem Zerwürfnis mit den Eltern: „Mein Vater verdiente nach der Revolution nur wenig Geld, meine Mutter war zu der Zeit arbeitslos, die finanzielle Lage deshalb enorm angespannt und mit großen Zukunftsängsten aufgeladen. Folglich gab es auch harte Auseinandersetzungen, als ich mitteilte, nicht die Sicherheit eines verbeamteten Lehrerdaseins anzustreben, sondern ohne jede Absicherung ins Risiko einer akademischen Karriere zu gehen. Aus ihrer Sicht war das völlig abwegig, ja verrückt.“ Da seine Freundin in Jena studierte, beschloss er sich an die Professor*innen an der Uni Jena zu wenden. Auch wenn er das Vorstellungsgespräch als Demütigung und Katastrophe erlebte, bekam er eine Anstellung, auch, da er seiner Ansicht nach, „mit dem Stipendium und dem Studienjahr in den USA schon etwas symbolisches Westkapital vorweisen“ konnte. Mithilfe des Einsatzes seiner Gutachter*innen bekam er 1995 mehrere Stipendien, die Dirk Oschmann auch

dem Standing beider Betreuer*innen im universitären Feld zuschreibt. Er betont hierbei auch, dass beide aus dem „Westen“ kamen. 1998 erlangte er seine Promotion und trat eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter in Jena an. Während viele Professor*innen ihre Mitarbeiter*innen aus Westdeutschland mitbrachten, war er einer der wenigen ostdeutschen Wissenschaftler*innen in Jena auf einer Post-Doc-Stelle. Auffallend ist, dass er sich in dieser Zeit für viele Stipendien bewarb und die Chance wahrnahm, häufig ins Ausland zu wechseln (z. B. University of Wisconsin; Notre Dame Brown University, University of Chicago). Nach mehreren Listenplätzen erhielt Dirk Oschmann, der seine Chancen als ostdeutscher Mann aus der Arbeiter*innenklasse als gering ansah, eine Professur im Fach der Germanistischen Literaturwissenschaft. Dirk Oschmann führt an, dass ihm später immer wieder westdeutsche Forscher*innen vorgezogen wurden. Die Gründe für die Ablehnung lässt er offen: „Ob das an meiner Person, meiner Performance, meiner Passfähigkeit oder vielleicht doch an meiner ostdeutschen Herkunft lag, muss Spekulation bleiben.“ Dennoch präsentiert er am Ende Statistiken, die nochmals die Benachteiligung von ostdeutschen Personen in Spitzenpositionen belegen und deutet damit auf Benachteiligung hin. Am Ende ist auffällig, dass er das Thema soziale Ungleichheit nochmals stark macht. Er nimmt mit seinem Buch „Der Osten: eine westdeutsche Erfindung“ am Diskurs über die Diskriminierung von ostdeutschen Personen teil und setzt sich ferner für sozial benachteiligte Personen aus der Arbeiter*innenklasse als auch aus Ostdeutschland an Universitäten ein.

2.3 Das benachteiligte ostdeutsche Arbeiterkind als weibliche Professorin im Westen – zur Überlagerung der Gleichheitsstrukturen (Porath 2024)

Jane Porath ist 1982 in Neubrandenburg geboren und heute Professorin für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Wirtschaftspädagogik, an der HdBA, Campus Schwerin. Sie war die erste in ihrer Familie, die studierte, promovierte und eine Professur antrat. Wie Dirk Oschmann und Karin Lohr beginnt Jane Porath ihre Autobiografie mit ihrer sozialen Herkunft. Sie macht bedeutsam, dass sie aus einem Arbeiterhaushalt kommt, ihre Eltern zum Zeitpunkt ihrer Geburt gerade etwas über 20 Jahre alt waren und bereits im Berufsleben standen. Wenn eine Mutter als gelernte Maschinistin und die frühe Geburt auch in der BRD vorstellbar waren (wenngleich in den 1980er Jahren statistisch höchst selten), so wird spätestens mit der Erläuterung, dass die Eltern mit der Geburt ihres Kindes das Arbeiterwohnheim verließen und Zugang zu einer modernen Plattenbauwohnung erhielten, sowie dem Hinweis, dass Jane Porath mit 20 Wochen in der Kinderkrippe betreut wurde, deutlich, dass ihre frühe Kindheit in der DDR lag. Jane Porath beschreibt ihre Kindheit als unbeschwert, gerahmt von den Vorteilen

einer Siedlungsstruktur mit Bolzplätzen und vielen Familien in der Nachbarschaft. Die Wiedervereinigung, die sie zum Ende der zweiten Schulklasse erlebte, hatte für ihren unmittelbaren Lebensalltag weit weniger Bedeutung als der Umzug der Eltern vor ihrem 17. Lebensjahr, von der Stadt ins Eigenheim auf dem Dorf. Deutlich wird, dass ihre Eltern mit „Zuversicht in die Zukunft“ blickten. Wenngleich vor allem das Leben ihrer Mutter zeitweilig von Arbeitsplatzverlust, Weiterbildungen und Berufswechseln geprägt war, so spielen ökonomische Fragen in Jane Poraths Schilderungen bis dahin kaum eine Rolle.

Weder der Übertritt auf das Gymnasium noch die Ambition für das Abitur spielen in der Autobiografie eine ausführlichere Rolle, sie scheinen im nichtakademischen Elternhaus nicht kritisch hinterfragt worden zu sein, vielmehr sah man darin die Möglichkeit der Neigung der Tochter zu entsprechen: „Sowohl meine Eltern als auch ich hatten das Gefühl, dies würde mir liegen“. Nach dem Abitur tauchte die Frage nach dem weiteren Bildungsweg auf, wobei das Studium zuerst keine Option für sie war. Sie war lernmüde, reflektiert aber aus heutiger Sicht auch, dass in ihrer Familie „bisher kaum Erfahrungswerte damit vorlagen“. Sie wählte den Ausbildungsberuf Bankkauffrau, die sie trotz schulischer Anteile und die Erkenntnis darüber, dass dieser Beruf ihr nicht entsprach, beendete. Im „Hochmut“ darüber, dass sie das, „was einige der Lehrkräfte in der Berufsschule machten, doch mindestens genauso gut könnte“ entschied sie sich für ein Studium zur Diplom-Handelslehrerin. Was sich ihre Eltern, wie sich herausstellte, gewünscht hatten: „Meine Eltern haben mich also immer unterstützt, indem sie Gesprächspartner*in, Begleitperson und Ratgeber*in waren, wenn ich es wollte, jedoch nie ihre eigenen Vorstellungen als Wünsche an mich herangetragen und mich gedrängt.“ Ob es diese Sicherheit aus dem Elternhaus, der elementare Bezugspunkt ihres Bildungsseifers oder die Vielfalt der Möglichkeiten nach der Wende war, ist unklar, aber Jane Porath wurde nun mobil, sie ging ein paar Monate in die USA, nahm ein Studium in Rostock auf, absolvierte ein ERASMUS-Jahr in Schweden und wechselte schließlich an die HU nach Berlin. Grundlegend dafür war die relative ökonomische Sicherheit des Elternhauses, denn ökonomische Fragen verhandelt Jane Porath zu diesem Zeitpunkt nicht.

Die gesellschaftlichen Kategorisierungen haben bis dahin in ihrer Selbstbeschreibung kaum eine Rolle gespielt, traten nun aber in der Aussage eines Dozenten (Porath lässt unerwähnt, ob es sich um einen west- oder ostdeutschen Dozenten handelt) in ihr Leben ein: „während des Diplomandenseminars. Es ging um Lern- und Leistungserfolg. Die Ansage des Anstoßes: Studierende aus strukturschwachen Bundesländern, mit bildungsfernem Elternhaus, in dem beide Elternteile ohne Abitur sind (es gab eine dritte Komponente, die ebenfalls auf mich zutraf), werden wenn überhaupt das Studium nur mit der Note ‚ausreichend‘ bestehen.“ Konfrontiert mit diesen sie mehrfach diskriminierenden Fremdzuschreibungen, wurde Jane Porath angespornt, das Gegenteil zu beweisen. In dieser Situation wurden für sie die ökonomische Frage relevant, da sie

neben dem Studium phasenweise vollzeitlich sein musste, um sich selbst zu finanzieren. Jane Porath schloss ihr Studium erfolgreich ab. Ihre Mutter riet ihr, „ihren Marktwert“ einfach mal zu testen, jenen Markt der Möglichkeiten, der nach der Wiedervereinigung eröffnet wurde und den auch ihre Eltern erfolgreich genutzt hatten. Dazu trat die Aussage eines Kommilitonen, die sie emotional bestärkte: „Also suchte ich nach Stellenausschreibungen für wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und fand innerhalb von kurzer Zeit zwei.“ Die einzige Bewerbung in Oldenburg führte zu einer Einladung. Ihre Eltern unterstützten die Entscheidung an Vorstellungsgespräch teilzunehmen und eine weitere Erfahrung zu sammeln. Daraufhin bekam sie eine Zusage und nahm die Stelle in Oldenburg an.

Mit der Promotion, die mit ihrem Stellenantritt verbunden war, begann das Gedankenkarussell des Scheiterns, inzwischen benannt als „Imposter-Syndrom“². Unerwartet hatte Jane Porath Erfolg – es folgte eine unbefristete LfBA Stelle mit hohen Lehranteilen. Eine Habilitation war bis dahin nicht geplant. Aber die Anfrage zum Vertreten einer Professur – wiederum von den Eltern und der Doktor-mutter zugetraut – führte zu einem erneuten Ausprobieren. „Ich kann eigentlich kaum etwas verlieren und wenn ich es nicht ausprobiere, kann ich nicht wissen, ob es mir gefällt und ich es vor allem auch kann“. Nach der gelungenen Vertretung wurde dann weniger das Zutrauen (wobei der Gedanke, dass sie nicht gut genug ist, bleibt) als vielmehr die Fragen virulent, ob eine Professur denn als Mutter machbar wäre: „Ich wollte Familie und Kinder“. Dennoch wagte sie den Sprung einer Bewerbung, wurde berufen und zum 40. Geburtstag entfristet. Auch hier, zum erneuten Mal waren es unterstützende vertraute Dritte, die sie überzeugten: Erstens ihre Eltern, der beständige Anker ihres biografischen Aufstiegs: „Diese Freiheit und Liebe rührte mich und gab mir den Rückhalt für eine freie Entscheidung“. Das zweite Gespräch im akademischen Kontext: Die Professur sei ihr auf dem Silbertablett serviert worden: „Dies empörte mich, hatte ich doch gelernt, für Dinge hart zu arbeiten, stets Alles zu geben, gut zu funktionieren (...) das Silbertablett symbolisierte für mich ein nicht verdientes Geschenk (...) als Folge keimte ein Aktionismus – im Sinne von ‚Jetzt erst recht‘ – in mir auf“. Und, ein drittes Gespräch bei einem Netzwerktreffen der „Dritten Generation OST“ – sie diskutierte ihren beruflichen Weg und teilte Gedanken und Selbstzweifel. Der Zweifel am Erfolg wird hier als ostdeutsch konnotiert: „Aber es kam auch der Appell, dass ich, dass wir, endlich größer denken sollten, think big – und anfangen, eigene Role Models zu werden, die ihren eigenen Weg finden, die diverse Rollen und Anforderungen – bei mir als Tochter, Mutter, Frau, Freundin, Mannschaftsmitglied (...) auszufüllen und mitzugestalten“.

2 Auch Hochstapler-Syndrom genannt, bezieht sich dies auf die Wahrnehmung auf das Gefühl, dass man den beruflichen Erfolg nicht verdient hat, der u. a. in grundlegenden Zweifel an den eigenen Kompetenzen resultieren kann.

Interessant ist, dass die ostdeutsche Herkunft in ihrer Biografie bislang kaum eine Rolle gespielt hat. Aber dass sie relevant war, führt sie nun am Ende doch noch aus. Sie greift auf ein westdeutsches Kinderbuch zurück, in dem die Geschichte eines Kindes eingeführt wird, das in einem Hochhaus lebt. Das Hochhaus als Signal für eine Geschichte, eine westdeutsche Geschichte – denn in Jane Poraths Kindheit war das Hochhaus Alltag. Die negative Konnotation vom Aufwachsen im Hochhaus im Westen wurde ihr erst in Oldenburg, einer von Einfamilienhäusern gesäumten Stadt, deutlich. Es ist die Überlagerung der Biografie durch Fremdzuschreibungen, der sie im Westen begegnete. Nachdem sie anfänglich ihre Herkunft zu verschleiern sucht, macht sie sich später auf den bis heute anhaltenden Weg, ihre Erfahrungen als Ostdeutsche zu reflektieren und deren Nutzen herauszustellen: „Transformationskompetenz ist eine positive und reflexive Nutzung dieser Erfahrungen. Ich empfinde mich einerseits selbst noch auf dem Weg zur Nutzung dieser Erfahrungen und freue mich, wenn ich andere Personen dabei ebenfalls unterstützen kann, andererseits glaube ich, dass das Konstrukt der Transformationskompetenz auf alle Personen zutrifft, die Wandlungsprozesse durchleben“.

2.4 Gelegenheitsstrukturen, Bildungsaufstieg und Biografie

Bevor wir ein Fazit ziehen, möchten wir die Autobiografien jeweils für sich analysieren und Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten herausarbeiten. Karin Lohr wurde 1954 geboren und promovierte und „habilitierte“ (in der DDR bezeichnet als: Promotion B) noch in der ehemaligen DDR. Mit Blick auf sozialen Aufstieg und die politischen Gelegenheitsstrukturen lässt sich Karin Lohrs wissenschaftliche Laufbahn als „Zufallsprodukt“ und weniger als „Ergebnis konkreter Vorstellungen zu einer wissenschaftlichen Karriere“ lesen. Ihre gesamte Biografie versieht sie mit der Überschrift „Karriere zwischen institutionellen Regeln und glücklichen Zufällen“. Darin kommt einerseits ihre Anpassung an Strukturgegebenheiten zum Ausdruck, denen sie als DDR-Bürgerin und später auch als ostdeutsche Frau in der Wissenschaft unterlag. Zum anderen verweist das Wort Zufall auf Möglichkeitsstrukturen und Gelegenheiten, die sich für sie gerade durch ihre soziale Herkunft aufgetan haben und denen sie folgte. Aus ihrer Biografie lässt sich hingegen keine Orientierung am meritokratischen Leistungsprinzip neoliberaler Wissenschaftsstrukturen erkennen, ebenso spielte die Vorstellung, Karriere machen zu wollen und sich durchzubeißen, um Professorin zu werden, keine nennenswerte Rolle. Karin Lohr hat die Stufen des Systems durchlaufen, sie hat promoviert sowie sich habilitiert. Hierbei boten sich ihr, bezogen auf ihre soziale Herkunft und ihres Geschlechts (was sie kaum betont), unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen. Obgleich der spätere Einstieg in das DDR-Wissenschaftssystem in die Schließungsphase dieser „windows of opportunities“ für

Arbeiter*innenkinder fällt. Für Karin Lohr hat die Zugehörigkeit zum Arbeitermilieu in ihrer Berufsbiografie keine Barriere dargestellt, „zumindest nicht in Bezug auf Entwicklungsmöglichkeiten und Chancen, eine wissenschaftliche Karriere zu verfolgen“. An vielen Stellen ihrer Autobiografie hebt sie diesen Umstand jedoch hervor, was auf eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Herkunft im Kontext ostdeutscher Bildungsbiografien hindeutet. Die Überbetonung, die soziale Herkunft habe in ihrem beruflichen Vorankommen kein Hindernis dargestellt, deutet darauf hin, dass sie mögliche diskriminierende Effekte durch die Herkunft antizipiert, die ihr offenbar bis heute fremd geblieben sind. Damit markiert Karin Lohr zugleich einen Bruch zur Gegenwartsgesellschaft mit ihren klassistischen Ungleichheitsstrukturen (Gamper/Kupfer 2023). Indem sie die eigene milieuhafte Verortung als „Bodenhaftung“ beschreibt, grenzt sie sich implizit vom westdeutschen Bildungshabitus der wissenschaftlichen Elite ab, versinnbildlicht durch den Professor*innentitel.

Dirk Oschmann ist Jahrgang 1967, studierte in der ehemaligen DDR und promovierte im vereinigten Deutschland. Am Anfang seiner Autobiografie skizziert er seine soziale Herkunft und weist mit Beispielen auf die geringe Ausstattung von kulturellem Kapital in seiner Familie hin. Gleichzeitig macht er aber deutlich, dass seine Mutter sich für seinen Bildungsaufstieg stark machte und sein Großvater Bildung, insbesondere musikalische als auch religiöse Bildung, als wichtig empfand. Der Besuch von höheren Bildungsinstitutionen wurde in der Familie dennoch stark diskutiert und nicht von allen unterstützt. Beispielsweise wurde die Entscheidung gegen die Sicherheit des Lehramtsberufs kritisiert. Dennoch entscheidet sich Dirk Oschmann, trotz Zweifel in der Familie, für eine Promotion. Auch wenn er den Status Arbeiter*innenkind am Anfang seiner Autobiografie als möglichen Vorteil im politischen System der DDR erwähnt, taucht diese in diesem Kontext nicht mehr positiv auf, im Gegenteil. Die Kategorie Klasse transformiert sich, dies auch im Zusammenhang mit „Ostdeutsch“ und/oder „Mann“, zu einer Diskriminierungsvariablen, die in seiner Erzählung an unterschiedlichen Stellen immer wieder auftaucht. Damit fokussiert sich die Biografie auf strukturelle Benachteiligungen, die negative Folgen nach sich ziehen. Die Narrative umfassen z. B. Unsicherheit, Imposter-Syndrom, Angst vor dem Versagen oder Unwohlsein. Hierbei ist es vor allem die Universität, die als Ort der Fremdheit heraussticht. Ausgrenzungserfahrungen werden in verschiedenen Phasen der Karriere unterschiedlich erlebt. Zuerst ist es die Familie, die aufgrund der fehlenden Systemtreue in der DDR sowie Schulbildungsferne als Hindernis wahrgenommen wurde. Später wurden sowohl die soziale sowie die ostdeutsche Herkunft als auch das Geschlecht als Barriere beschrieben. Anders als bei Karin Lohr beschreibt Dirk Oschmann den Bildungsaufstieg nicht nur als reinen Zufall, sondern auch als Ergebnis von Fleiß und Arbeit. Die beschriebene soziale Ungleichheit, z. B. zwischen Professor*innen, aber auch zwischen den unterschiedlichen Studierenden, sind für ihn eine Art Motivator für den

Bildungsaufstieg. Ebenfalls wird die friedliche Revolution als individuelle Chance positiv herausgestellt, die bei Dirk Oschmann Optimismus und Enthusiasmus hervorriefen. Zudem erwähnt er auch Netzwerkakteure, die als Vorbilder (z. B. Lehrer*innen) oder Mentor*innen für einen Bildungsaufstieg fungierten. An der Universität kamen diese vor allem aus dem Westen. Für seine Argumentation zum Thema Diskriminierung zieht er auch Statistiken und andere Literatur heran, um seine Biografie von einem individuellen Schicksal abstrahieren und diese gesellschaftlich-strukturell zu verorten. Die Gelegenheitsstrukturen werden somit ambivalent diskutiert, wobei die soziale sowie ostdeutsche Herkunft wie auch sein Geschlecht und dessen Bedeutung vor dem Hintergrund wandelnder gesellschaftlicher Veränderungen erörtert werden.

Jane Porath ist 1982 geboren und studierte sowie promovierte im vereinigten Deutschland. Stärker als bei den anderen Biografien ist ihre biografische Beschreibung geprägt von einer starken Akteurs-Agency, die in weiten Teilen die Funktionalität des meritokratischen Leistungsprinzips geformt ist. Sie steht für die neue Form von Karrierebiografien der jüngsten weiblichen Generation in unserem Projekt, auch wenn sie kleine Umwege gehen musste. Die Biografie lässt sich unter dem Motto „Leistung hat sich gelohnt“ lesen. Die Stigmatisierungen und gewandelten Chancenstrukturen zeigen sich hier eher als persönliche Entscheidung denn als strukturelle Ungerechtigkeiten. Die Biografie verweist aber auch biografische Spuren der Marginalisierung, des Mangels an Zugehörigkeit. Klassismus, mit seiner diskriminierenden Wirkung (Gamper/Kupfer 2023), wird zu einem Phänomen des wiedervereinigten Deutschlands. Sie skizziert Erfahrungen der Diskriminierung und Kategorisierung, die sie jedoch eher anspornen als einschüchtern. Es ist ein zielführender Trotz gegenüber diesen ungerechtfertigten Zuschreibungen. Was sich auch in der Autobiografie von Dirk Oschmann auf ähnliche Weise wiederfindet lässt. Neben ihrer Leistung sowie dem Interesse, Neues zu entdecken, wird aber auch an entscheidenden Stellen von persönlichen Beziehungen gesprochen. Beziehungen, die sie unterstützen und ihr bei Entscheidungen mit Rat zur Seite stehen. Hierbei nehmen die Eltern eine wichtige Rolle ein und stellen weder die Bedeutung von Bildung noch den Möglichkeitsraum, der mit Bildung zu erreichen ist, in Frage. Jane Porath beschreibt dabei eine Aufstiegsbiografie, die weitgehend unabhängig von Chancenstrukturen zu prozessieren scheint – oder – sie sind eben ein Abbild einer gesamtdeutschen Gesellschaft, in der sich die Nutzung der Chancenstruktur ins Private verlagert und somit das Elternhaus zum Zünglein an der Waage wird. Ökonomische Ungleichheit werden kaum als soziale Hemmnis wahrgenommen, hingegen ist es das individuelle Nicht-Wissen, welches als Aufstiegsbarriere empfunden wird. Noch heute gibt es Momente, an denen sie merkt, „dass ich immer wieder darauf warte, dass jemand entdeckt, dass ich doch nicht so gut bin, wie von außen angenommen und mein (früheres) Bild von mir doch mehr stimmt.“ Der Selbstzweifel als gesellschaftlich konstruiertes Phänomen erzeugt für sie das Gefühl

der Nicht-Zugehörigkeit. Sie beschreibt diese Empfindung eher als persönliche sowie individuelle Aushandlung und stellt hier kaum Bezüge zu gesellschaftlichen bzw. universitären Ungleichheitsstrukturen her. Gesellschaftliche Strukturen werden jedoch bezüglich der Vereinbarkeit von Mutterschaft und Professur diskutiert. Daneben erzeugt die Konfrontation mit ihren ostdeutschen Wurzeln in Westdeutschland eine Art Selbstbefragung nach der eigenen Identität, die sie zum Thema Ostdeutschland zurückführen und in der mit dem Angebot der Transformationskompetenz eine positive, kraftvolle Wendung liegt.

3 Fazit

In diesem Beitrag haben wir drei ausgewählte Autobiografien von Professor*innen mit Arbeiter*innenhintergrund sowie ihren Umgang mit ihrer sozialen Herkunft innerhalb radikal gewandelter Handlungshorizonte in der DDR, der Umbruchphase 1989/90 und dem wiedervereinigten Deutschland vorgestellt. Hierbei haben wir auf drei Autobiografien zurückgegriffen: Karin Lohr (geboren 1954), Dirk Oschmann (geboren 1967) und Jane Porath (geboren 1982). Alle drei stammen aus unterschiedlichen Geburtskohorten und befanden sich in den drei Transformationsphasen in unterschiedlichen Abschnitten ihrer Bildungskarriere. Vor diesem Hintergrund gingen wir den Fragen nach: Welche Rolle spielt die Herkunft auf der Bildungskarriere? Welche Funktion haben Bildung bzw. Erfahrungen im Bildungssystem für den sozialen Aufstieg und wie hängen diese mit strukturellen Veränderungen zusammen? Hierbei konnten wir Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede feststellen.

Zuerst ist festzuhalten, dass wir zwei Frauen und einen Mann in unserem Sampling haben. Die Geschlechterunterschiede werden vor dem Hintergrund von Elternschaft und Universitätskarriere deutlich. Die Vereinbarkeitsfrage beschäftigt vor allem die beide Professorinnen. Studien weisen darauf hin, dass lediglich ca. 25% (GESIS 2022) der Professuren an deutschen Hochschulen von Frauen besetzt sind. In Karin Lohrs Erzählungen finden sich Beschreibungen, dass die Betreuung in der DDR vorhanden gewesen wäre, sie aus persönlichen Gründen ihr Kind jedoch nicht in eine Wochenkrippe geben wollte. Diese individuelle Entscheidung wirkte sich aber negativ auf ihre Karriere aus. Auch für Jane Porath, die ihre Universitätskarriere im vereinigten Deutschland beginnt, stellte sich die Frage, ob und wie eine Professur denn als Mutter machbar wäre. Habicht, Schröder und Lutter (2024) können in ihrer quantitativen Studie für die Disziplin Soziologie zeigen, dass sich die Gelegenheitsstrukturen gewandelt haben. Neben den Netzwerken, der Produktivität und Teilnahme an Tagungen hat nun das weibliche Geschlecht einen positiven Einfluss auf die Berufung auf eine Professur. Karin Lohr weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass sie aufgrund des „Frau-Seins“ und „Ostdeutsch-Sein“ zu Vorstellungsgesprächen eingeladen

wurde. Dirk Oschmann, der noch in der DDR studierte, bespricht auch den Zusammenhang von Geschlecht, Klassenzugehörigkeit und Ostdeutschsein auf seine Bildungskarriere. Wobei der Faktor „Vater-Sein“ in den Erzählungen von Dirk Oschmann nicht diskutiert wird. Das Geschlecht wird an dieser Stelle lediglich auf der Ebene der Karriere verhandelt, nicht aber mit Bezug zu Elternschaft, was auch auf weitere Fälle im Gesamtsample zutrifft (Haag/Rose 2024).

Die Autobiografien von Karin Lohr und Dirk Oschmann gehen auf den Aspekt ein, dass die Gymnasien vor allem von Schüler*innen aus den Eliten besucht wurden. Damit nehmen sie kritisch Bezug auf die Ziele der DDR, das Bildungssystem für Kinder aus der Arbeiter- und Bauernklasse zu öffnen, was bereits seit den 1960er Jahren nicht mehr der Fall war. In den Erzählungen zeigt sich dennoch eine Erwartung für mehr Chancengleichheit, die durch das System versprochen, jedoch nicht erfüllt wurde. Während Karin Lohr noch den Vorteil ihrer Klassenzugehörigkeit positiv herausstellt, geht Dirk Oschmann nur in einem Satz kurz auf den möglichen Nutzen ein und macht den Nachteil seiner Klassenzugehörigkeit immer wieder zum Thema. Jane Porath geht in ihrer Biografie hingegen nicht explizit auf die Schieflage im Schulsystem des vereinigten Deutschlands ein, auch wenn sie ihre Klassenzugehörigkeit am Anfang beschreibt. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sie diese als einen allgemeingültigen Fakt akzeptiert und es daher nicht zum Thema macht oder dass sie, stärker als bei den anderen Erzählungen, einen stärkeren Akteurs-Agency-Erzählmodus besitzt und das Leistungsprinzip stärker in den Mittelpunkt stellt.

Ähnliches findet man auch bezüglich der Besetzung der Professuren während der Zeit vor und kurz nach der Vereinigung. Besonders die beiden ersten Biografien beschreiben die Wende als starken Einschnitt in ihre Bildungskarriere, vor allem, weil viele Positionen in den Sozialwissenschaften durch westliche Wissenschaftler*innen, meist männlich und aus den bildungsnahen Milieus, besetzt wurden (Pasternack 2024; Kollmorgen 2024). Während Dirk Oschmann und Lohr die Besetzung der Professuren in Ostdeutschland durch hauptsächlich westdeutsche Männer auf ihre Karriere zum Thema machen, findet dieses Narrativ keinen Platz in der Erzählung von Jane Porath. Anders als Karin Lohr geht Dirk Oschmann jedoch auch stärker auf die positive Wirkung von Netzwerken mit westdeutschen Forscher*innen ein, die ihn bei seiner Universitätskarriere unterstützten. Dies liegt wohl auch daran, dass er sich noch in der Promotionsphase befand, während Lohr diese schon absolviert hatte und daher der wissenschaftlichen Immigration westdeutscher Forscher(*innen) stärker ausgesetzt war und auch schon in Konkurrenz um bestimmte Professuren stand. Vor diesem Hintergrund beschreibt er seine Auslandsaufenthalte als eine Art „Nicht-Verbundenheits-Bestätigung“ mit dem SED-Regime in der DDR. Was wiederum deutlich macht, dass Unauffälligkeit bzgl. des DDR-Systems vor der Wende noch Vorteile bescherte, sich diese Vorzüge jedoch nach der friedlichen Revolution ins Gegenteil verkehrten. Dies galt besonders für die Besetzung der Stellen in den

Sozial- und Geisteswissenschaften. Auch Jane Porath berichtet von Auslandsaufenthalt, diese werden aber nicht als „Alibi“ für Demokratietreue herangezogen, sondern eher als das subjektive Interesse, neue Ufer zu ergründen, dargeboten. Im Allgemeinen spielt bei Jane Porath Konformität gegenüber dem DDR-System keine Rolle, während bei Karin Lohr und Dirk Oschmann, die ihre Bildungskarrieren vor allem in der DDR vollzogen haben, das Thema zentral ist. Dies gilt vor allem auch in Bezug auf die Klassenzugehörigkeit. Bei Karin Lohr eröffnet der Klassenhintergrund eine positive Gelegenheitsstruktur, unterdessen findet dieses Narrativ bei Dirk Oschmann hauptsächlich negative Erwähnung. In seiner Kohorte schloss sich nämlich bereits das Fenster der positiven Diskriminierung von Kindern aus der Arbeiter*innenklasse. Daher findet man bei ihm vor allem negative Folgen der Klassenzugehörigkeit, die er immer wieder vor dem Hintergrund seiner Familienverhältnisse oder mit den negativen Gefühlen während der Studienzeit verdeutlicht. Ferner kommt hinzu, dass Mitglieder seiner engeren Familie bereits nach Westdeutschland ausgewandert waren, was weitere Nachteile für ihn mit sich brachte.

Auffallend ist, dass Karin Lohr und Dirk Oschmann die Frage der Finanzierung erst nach der Vereinigung zum Thema machen. Bei Karin Lohr zeigt sich wiederum eine Verbindung zu ihrem Geschlecht und macht die Benachteiligung von Frauen deutlich. Dies wird vor dem Hintergrund der Frage des „Ernährers“ in ihrer Biografie herausgestellt. Dies ist vermutlich auf das Versorgungssystem in der ehemaligen DDR zurückzuführen, dass sich durch die friedliche Revolution veränderte. Das Bildungssystem wurde nun stärker kapitalistisch, was auch die Frage der Finanzierung nochmals stark in den Fokus dieser beiden Autobiografien rückt.

Auch die Wiedervereinigung wird unterschiedlich gedeutet. Während Karin Lohr die Möglichkeiten und die Veränderungen vor allem vor dem Hintergrund der Besetzung der Professuren sowie die ersten Kooperationen mit Wissenschaftler*innen aus Westdeutschland eher skeptisch betrachtet, stellt Dirk Oschmann sowohl die neuen Möglichkeiten, die sich für ihn persönlich auftun, als auch die negativen Aspekte in den Fokus seiner Beschreibung. Die Wiedervereinigung hat für Jane Porath weniger Gewicht, als z. B. der Umzug der Eltern von der Stadt auf das Dorf. Auch sonst sammelt sie die ersten negativen Erfahrungen erst, als sie nach Westdeutschland zieht. Sonst spricht sie vor allem von Möglichkeiten, die ihr offenstehen, auch wenn auf Diskriminierung immer wieder hingewiesen wird. Negative Aspekte der Wiedervereinigung findet man hingegen seltener.

Zusammenfassend zeigen sich Auswirkungen der Gelegenheitsstrukturen auf die hier vorgestellten Biografien. Wir können eine Verschiebung der Bedeutung von Bildung sowie eine Erschwerung des Zugangs aufgrund ökonomischer und kultureller Kapitalanforderungen (sowie einem Wegfall von ideologischen Anforderungen) als auch der politischen Veränderungen aufzeigen. Wir

können ferner zeigen, dass es in unterschiedlichen Phasen der Biografien zu intersektionalen Verknüpfungen der Ungleichheitskategorien kommt, die sich z.T. in unterschiedlichen Benachteiligungserfahrungen äußern. Die Kategorie Arbeiter*innenkind wird in allen drei Beispielen als Narrativ von Gelegenheitsstrukturen verhandelt. Dabei zeigt sich, dass die Art und Weise, wie dies verhandelt wird, in vielen Punkten entlang der Einbettung in unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen differiert.

Literatur

- Behrmann, Laura/Gamper, Markus/Haag, Hanna (Hrsg.) (2024): Vergessene Ungleichheiten. Biographische Erzählungen ostdeutscher Professor*innen. Bielefeld: transcript.
- Behrmann, Laura/Haag, Hanna (2024, im Erscheinen): Autobiographische Praktiken des Erinnerns und Vergessens. Soziale Ungleichheiten in Karrierewegen ostdeutscher Professor*innen. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalyse.
- Blossfeld, Hans-Peter/Bos, Wilfried/Shavit, Yossi (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, H. 1, S. 25–52.
- Gamper, Markus/Kupfer, Annett (2023): Klassismus. Stuttgart: utb.
- GESIS. „Frauen- und Männeranteile im akademischen Qualifikationsverlauf (2022)“. <https://www.gesis.org/cews/daten-und-informationen/statistiken> (Abfrage 02.04.2024).
- Haag, Hanna (2020): Biographische Entwertung – wertvolle Biographien. Ostdeutsche Narrative symbolischer und sozialer Abwertung nach 1989. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 33, H. 1, S. 46–69.
- Haag, Hanna/Rose, Lotta (2024): Geschlechterkonstruktionen in den Autobiographien ostdeutscher Wissenschaftler*innen. In: Behrmann, Laura/Gamper, Markus/Haag, Hanna (Hrsg.): Vergessene Ungleichheiten. Biographische Erzählungen ostdeutscher Professor*innen. 1. Auflage. Bielefeld: transcript, S. 495–522.
- Habicht, Isabel/Schröder, Martin/Lutter, Mark (2024): Female advantage in German sociology: Does accounting for the „leaky pipeline“ effect in becoming a tenured university professor make a difference? In: Soziale Welt Sonderband 26, S. 407–456.
- Hartmann, Jörg (2024): Gleiche Teilhabe oder dauerhafte Nachteile? Die Chancen von Ostdeutschen auf Führungspositionen. In: Zeitschrift für Soziologie 53, H.1, S. 25–42.
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kollmorgen, Raj (2024): Ostdeutsche Wissenschaftselite – noch immer ein Oxymoron? In: Behrmann, Laura/Gamper, Markus/Haag, Hanna (Hrsg.): Vergessene Ungleichheiten. Biographische Erzählungen ostdeutscher Professor*innen. 1. Auflage. Bielefeld: transcript, S. 41–74.
- Kremer, Anna (2020): Aus Nord und Süd und Ost und West – Wie Wanderungsverhalten in Deutschland von regionalen Mentalitäten abhängt. In: ifo Dresden Bericht 27, H. 2, S. 11–14.
- Lengfeld, Holger (2019): „Kaum Posten für den Osten“. <https://www.bpb.de/296773> (Abfrage: 10.07.2024).
- Lutter, Mark/Schröder, Martin (2016): Who becomes a tenured professor, and why? Panel data evidence from German sociology, 1980–2013. In: Research policy 45, H. 5, S. 999–1013.
- Lohr, Karin (2024): Eine Karriere zwischen institutionellen Regeln und glücklichen Zufällen. In: Behrmann, Laura/Gamper, Markus/Haag, Hanna (Hrsg.): Vergessene Ungleichheiten. Biographische Erzählungen ostdeutscher Professor*innen. Bielefeld: transcript, S. 217–285.
- Miethe, Ingrid (2007a): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Opladen: Barbara Budrich.

- Miethe, Ingrid (2007b): Der Mythos der Chancengleichheit. Die Bildungspolitik der DDR zwischen Gegenprivilegierung, Machtsicherung und Reproduktion von Ungleichheit. In: *ZdF, Zeitschrift des Forschungsverbundes SED-Staat*, H. 21, S. 35–54.
- Miethe, Ingrid (2011): Politik, Bildung und Biografie. Zum Zusammenhang von politischer Gelegenheitsstruktur und individuellem Bildungsaufstieg. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 12, H. 2, Art 8, <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1661/3189?inline=1> (Abfrage: 10.07.2024).
- 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: Barbara Budrich.
- Oschmann, Dirk (2024): No Straight Story. In: Behrmann, Laura/Gamper, Markus/Haag, Hanna (Hrsg.): *Vergessene Ungleichheiten. Biographische Erzählungen ostdeutscher Professor*innen*. Bielefeld: transcript, S. 271–286.
- Pasternack, Peer (2005): Wissenschaftsumbau. Der Austausch der Deutungseliten. In: Bahrman, Hannes/Links, Christoph (Hrsg.): *Am Ziel vorbei. Die deutsche Einheit – eine Zwischenbilanz*. Berlin: Links, S. 221–236.
- Pasternack, Peer (2020): Die Abwicklung der Hochschullehrer. In: Hofmann, Michael (Hrsg.): *Umbruchserfahrungen. Geschichten des deutschen Wandels von 1990 bis 2020, erzählt von ostdeutschen Sachverständigen*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 137–150.
- Pasternack, Peer (2024): Die Hochschulen in der DDR, dann Ostdeutschland – Ein historischer Abriss. In: Behrmann, Laura/Gamper, Markus/Haag, Hanna (Hrsg.): *Vergessene Ungleichheiten. Biographische Erzählungen ostdeutscher Professor*innen*. Bielefeld: transcript, S. 17–40.
- Porath, Jane (2024): Think-Big – oder wie ich erst lernen musste, mein eigenes Role Model zu sein. In: Behrmann, Laura/Gamper, Markus/Haag, Hanna (Hrsg.): *Vergessene Ungleichheiten. Biographische Erzählungen ostdeutscher Professor*innen*. Bielefeld: transcript, S. 321–339.
- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.) (2020): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft: autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Reuter, Julia/Gamper, Markus (2023): Mitspieler*innen zweiter Klasse? Innenansichten auf die Spiele der Wissenschaft. In: Wächter, Franziska/Hermann, Anett (Hrsg.): *Karrieren in der Wissenschaft. Die Spielregeln im akademischen Berufsfeld*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 110–127.
- Savage, Michael (2023): *Die Rückkehr der Ungleichheit. Sozialer Wandel und die Lasten der Vergangenheit*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Zapf, Wolfgang (1994): *Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation. Soziologische Aufsätze 1987 bis 1994*. Berlin: Sigma.

Grausamer Aufstiegsoptimismus

Wolfgang Bittners *Der Aufsteiger oder
Ein Versuch zu leben*

Fabienne Steeger

1 Einleitung

Was passiert, wenn Vorstellungen des guten Lebens zu einer Art Falle werden, da sie Menschen in ungesunde oder problematische Situationen verwickeln? Was passiert, wenn Versprechungen brüchig werden oder sich gar als illusionär erweisen? Mit dieser Art von augenscheinlich positiver Bindung an etwas, das in Wirklichkeit massive Schwierigkeiten oder Leiden verursacht, hat sich Lauren Berlant in ihrer 2011 veröffentlichten Studie *Cruel Optimism*¹ beschäftigt. Mit dem Paradoxon des grausamen Optimismus beschreibt sie ein affektives Beziehungsgefüge, in dem ein Sehnsuchtsobjekt („something you desire“, Berlant 2011, S. 1) zugleich ein Hindernis für das eigene Wohlergehen darstellt („obstacle to your flourishing“, ebd.). Berlant zufolge übernimmt die imaginäre Fixierung auf optimistische Zukunftsszenarien für Subjekte eine handlungsleitende und sinnstiftende Funktion. Zugleich sei sie aber ein Hindernis für das eigene psychische Wohlbefinden und soziale Fortkommen. ‚Grausam‘ sei der Optimismus insofern, als der Verlust des begehrten Objekts aufgrund der engen Verbundenheit zu ihm – ungeachtet des Schadens, den es beim Subjekt auslöst – mit dem Verlust des Lebenssinns einhergehen könne (ebd., S. 24). Es handle sich um einen Zustand, in dem die Bindung an ein hochproblematisches Objekt aufrechterhalten werde („condition of maintaining an attachment to a significantly problematic object“, ebd.).

In ihrer Studie bezieht sich Berlant auf die krisenhafte Zukunftsorientierung von Subjekten unter den prekären Erwerbsbedingungen des westlichen Kapitalismus. Demnach befänden wir uns seit den 1980er Jahren zunehmend in einer Lage, die sie als Situation ‚nach dem guten Leben‘ („after the good life“, S. 207) beschreibt – eine Zeit, die von der Desillusionierung des gesellschaftlichen Aufstiegsversprechens geprägt sei. Das Prekariat begreift sie als neue affektive Klasse, deren Vertreter*innen eine kollektive Angst vor dem sozialen Abstieg verbinde (ebd., S. 195; ferner Nachtwey 2016). In jüngerer Zeit findet sich mit den Autosozio-biografien von Klassenübergänger*innen (Spoerhase 2017; Blome 2020; Blome/Lammers/Seidel 2022) ein literarisches Genre, das die meritokratische Logik,

1 Vgl. auch die kürzlich erschienene deutsche Übersetzung Berlant 2024.

nach der Leistung zu einem sicheren Investment für die eigene Handlungssouveränität wird, kritisch befragt. Die Bildungsaufstiege der Protagonist*innen werden nicht als individuelle Erfolge, sondern als Bestätigung der Regeln sozialer Reproduktion gedeutet (Jaquet 2014/2018). Aus diesem Grund werden Auto-soziobiografien als Zeugnisse sozialer Immobilität rezipiert. Berlants Konzept für die Beschäftigung mit Auto-soziobiografien fruchtbar zu machen, ist insofern lohnend, als es das destruktive Moment einer affektiven Verbundenheit („attach-ment“, Berlant 2011, S. 1) mit der ‚Fantasie des guten Lebens‘ („fantasy of the good life“, ebd.) beschreibt und sich damit auf jene Konstellationen adaptieren lässt, wie wir sie beim sozialen Aufstieg vorfinden (vgl. zum postmeritokratischen Kino Seier/Trinkaus 2021). Im Vordergrund ihres Interesses stehen vor allem affektive und emotionale Erfahrungsweisen. Es handelt sich dabei um eine Perspektive, die auch von Chantal Jaquet in ihrer philosophischen Auseinandersetzung mit dem Klassenübergang eröffnet wird, wenn sie die Notwendigkeit des Nachdenkens über die Affektlogiken betont, die bei der sozialen Nicht-Reproduktion am Werk sind (Jaquet 2014/2018, S. 216). Berlants Konzept des grausamen Optimismus hilft weniger, den Gründen für soziale Nicht-Reproduktion nachzuspüren, als sich die Frage zu stellen, warum Individuen trotz erheblicher Entbehrungen und Demütigungen an ihr festhalten.

Ein literarischer Text, an dem sich die Dimensionen des grausamen Aufstiegsoptimismus plastisch beobachten lassen, ist der im Zentrum dieses Beitrags stehende Roman *Der Aufsteiger oder Ein Versuch zu leben* von Wolfgang Bittner (1978). Die frühe Auto-soziobiografie, die das in der Nachkriegsgesellschaft virulente Versprechen auf ein ‚gutes Leben‘ infrage stellt, hat in der Forschung nur wenig Berücksichtigung gefunden und ist heute weitgehend in Vergessenheit geraten (Schömer 2007, S. 314–367; auch abgedruckt in Alheit/Schömer 2009, S. 317–379; Rumler 2020; ein bibliografischer Hinweis findet sich bei Blome 2022, Anm. 88). Dabei liefert Bittners Roman ein besonders eindrückliches Beispiel dafür, dass auch inmitten der Bildungsexpansions- und Wirtschaftswunderzeit ein literarischer Diskurs über die ‚Illusion der Chancengleichheit‘ (Bourdieu/Passeron 1964/1971) vorhanden war. Er handelt von Erich Wegner, einem Alter Ego des Autors, der auf dem zweiten Bildungsweg vom Hilfsarbeiter im Tiefbau zum promovierten Volljuristen aufsteigt. Anhand des Bildungsaufstiegs wird aufgezeigt, wie soziale Strukturen und Zwänge auf ein aufstrebendes Individuum einwirken. Im Fall des Protagonisten ist das nicht nur der spürbare Klassismus, sondern der sich bei jeder Ausbildungsstation bemerkbar machende Fortbestand faschistischen Gedankenguts, insbesondere bei Vertreter*innen des öffentlichen Diensts. Mit der Textauswahl soll ferner der stark gegenwartsliterarische Fokus in der Forschung auf frühere Erscheinungsformen, sozusagen Auto-soziobiografien *avant la lettre*, ausgeweitet werden.

Der Roman ist in der gewerkschaftlichen Büchergilde Gutenberg erschienen, die bereits in den 1920er Jahren „die Gegenliteratur vorstellte, die Literatur der

Arbeiter, der Arbeitswelt“ (Drewitz 1979, o. S.). Wenn auch *Der Aufsteiger oder Ein Versuch zu leben* nicht als Arbeitsweltroman zu bezeichnen sei (ebd.), lässt sich doch eine thematische wie ideelle Kontinuitätslinie ziehen. Der in 16 Kapitel untergliederte Roman verfolgt episodenhaft die sich von außen aufdrängenden Hindernisse auf Wegners Aufstieg vom Arbeiter zum Akademiker. Josef Quack diagnostiziert in seiner Besprechung des Romans einen „verhinderten Aufstieg“ (1979, S. 20) Wegners; Ingeborg Drewitz zufolge haben wir es mit einem sozialen Aufsteiger zu tun, der „schließlich – untypisch – kurz vor Erreichen der oberen Mittelschicht auf den Aufstieg verzichtet“ (1979, o. S.). In seinem Roman wolle Bittner „den Glauben daran erschüttern, in unserer Gesellschaft gebe es für jeden ein Fortkommen“, und stelle darüber hinaus „die weit wichtigere Frage, ob sich die Anstrengung etwa des Weiterbildens überhaupt lohnt“ (Quack 1979, S. 20). Der Rezensent hebt nicht nur die für Autosozio biografien typische Kritik am meritokratischen Aufstiegsversprechen hervor, sondern wirft auch Licht auf den Schwerpunkt dieses Beitrags. Die Textanalyse orientiert sich an der Chronologie des Romans, um unter Anwendung von Berlants konzeptuellen Überlegungen die affektive und soziale Entwicklung des Protagonisten nachzuzeichnen.

2 Aufstieg als (Über-)Lebensprinzip

Obwohl mit seiner Mittleren Reife überqualifiziert, arbeitet Erich Wegner als Hilfsarbeiter im Tiefbau, um als ältester Sohn das kurz vor dem Tod des Vaters fertiggestellte Haus der Familie abzubezahlen. Das Haus ist als permanente Wohnsituation und Eigenheim für Wegner – nun in der Rolle des Familienernähers – insofern von großer Bedeutung und Signum eines familiären Aufstiegs, als die Flüchtlingsfamilie aus Oberschlesien einst mittellos in temporären Flüchtlingsbaracken untergekommen und als „Rucksackgesindel“ (Bittner 1978, S. 33) beschimpft worden war. Gleich in der ersten Szene, die den Protagonisten „[a]uf Maloche“ (ebd., Kap. 1, S. 7–25) in der fiktiven norddeutschen Kleinstadt Salstädt zeigt, werden die individuellen Aufstiegsambitionen des Protagonisten in einer vertikalen Gegenüberstellung thematisiert: Selbst im Graben stehend, beobachtet Wegner Kampfflugzeuge, die „fast senkrecht“ (ebd., S. 7) in den Himmel aufsteigen. Er stellt sich vor, selbst am Steuer zu sitzen und „[b]ei jedem Einsatz [...] mindestens zehn oder sogar zwanzig Abschüsse [zu] machen, wie dieser Jagdflieger in den Landserheften“ (ebd.). Frank Schömer weist auf Wegners Konzeption des sozialen Aufstiegs als konkurrenzgetriebenen „Kampf“ (2007, S. 329, Herv. i. O.) hin, der einen „hohen persönlichen Einsatz“ erfordere, wodurch ihm eine „geradezu existenzielle Komponente“ (ebd., Herv. i. O.) zukomme. Es wird hier außerdem deutlich, dass die eng mit einem soldatischen Männlichkeitsideal verknüpfte Zukunftsvision seiner selbst auf einer affirmativen und unkritischen Lektüre der kriegsverherrlichenden Heftrömane *Der Landser* gründet. Wegner imaginiert

sein Leben als Kampfpilot, das sich durch symbolische und soziale Anerkennung („der General [würde ihm] einen Orden verleihen, und die Kameraden würden ihm auf die Schulter klopfen“, Bittner 1978, S. 7) sowie die Verehrung von Frauen, die ihm „zu Dutzenden hinterherlaufen“, und materiellen Luxus wie „einen rassistischen Sportwagen“ (ebd.) auszeichnet.

Bei der Arbeit macht er währenddessen, ohne sämtliche ‚Siegprämien‘, nur schleppend Fortschritte. Sie ist körperlich äußerst beschwerlich – noch Jahre später plagen ihn als Student in Göttingen die Schmerzen eines Bandscheibenvorfalles –, der freizulegende Weg buchstäblich steinig und schwer: „Wie die Maulwürfe, dachte er. Immer im Dreck und blind drauflos.“ (ebd., S. 8) Der Grad an Dehumanisierung, der von der Arbeit ausgeht, wird nach dem Zoomorphismus noch weiter zugespitzt: „Das Zermürende dieser Arbeit war die Eintönigkeit, das dauernde Wühlen im Dreck, immer unter Druck, bis man nur noch Schaufel und Hacke war. Dabei schien die Zeit stehenzubleiben.“ (ebd., S. 15) Während der monotonen Arbeit wird der Mensch unter Ausschaltung von Gedanken und Emotionen gleichsam zur Maschine und zeichnet sich lediglich durch seine Funktionalität aus. Wegners Aus- bzw. Aufstiegswunsch lässt sich im Wesentlichen auf die akute Unzufriedenheit über seine berufliche Lage zurückführen, der es schnellstmöglich zu entkommen gilt. Er betrachtet seine Lage als unwirklich und beinahe skurril:

„War er das wirklich [...] Oder träumte er das nur? War er vielleicht nur die Ausgeburt einer fehlgeleiteten Phantasie? Flog er in Wirklichkeit mit einem Düsenjäger in zehntausend Meter Höhe über die Erde? Saß er womöglich in einer warmen, gemütlichen Stube und las in einem Roman, in dem er selber vorkam? Er hat Macht über mich, überlegte er. Jemand beherrscht mich. Er muß ja Macht über mich haben, sonst wäre ich nicht hier. Aber er wußte nicht, wer dieser Jemand war. Er wußte nicht, wer er war.“ (ebd., S. 10)

Wegner umgibt das Gefühl, von einer – wenn auch nicht definierbaren – höheren Macht (dem Träumenden? dem Romanautor?) gesteuert zu werden. Er betrachtet seine Lage als unverschuldet und sucht nach einem „Jemand“, den er zur Verantwortung ziehen kann. Dabei zeigt er sich, nimmt man die Ambiguität des Nachsatzes ernst, in mehrfacher Hinsicht als Unwissender („Aber er wußte nicht, wer dieser Jemand war. Er wußte nicht, wer er war.“). Zum einen lässt sich das Pronomen „er“ als Wiederholung und damit als Unterstreichung der Anonymität des „Jemand“ sowie die davon ausgehende Verzweigung des Protagonisten über das eigene Ausgeliefertsein deuten. Bezieht man das Pronomen auf Wegner selbst, dann zeigt der Nachsatz zum anderen seine – sei es durch die entmenschlichende Arbeit, sei es aufgrund der für sein jugendliches Alter typischen Orientierungslosigkeit – Selbstentfremdung an. Weder weiß Wegner also von der eigenen Identität noch von der des Schöpfers seiner „fehlgeleiteten

Phantasie“. Dass er sich nicht als sein eigener Schöpfer, sondern als determiniert wahrnimmt, zeigt sich auch in dem Vergleich mit seinem Arbeitgeber: „Du könntest genauso gut wie der Mönkeberg eine Baufirma aufmachen, überlegte er sich. Dazu brauchte man nicht einmal etwas gelernt haben. Die Frage war nur: Woher das Anfangskapital nehmen und woher bekam man die Aufträge.“ (ebd., S. 17) Der einzige Unterschied bestehe demnach in der ungleichen Verteilung ökonomischen und sozialen Kapitals. Jene militärisch und ökonomisch geprägten ‚Fantasien des guten Lebens‘ hält der Protagonist in seiner deprimierenden Lage für nicht weniger unwahrscheinlich, als zur See zu fahren, wozu ihn Freddy Quinns Schlager *Seemann, deine Heimat ist das Meer* inspiriert: „Raus aus dieser ganzen Scheiße, dachte er, zur See fahren oder einfach nur weg.“ (ebd., S. 28)

Die mühselige körperliche Arbeit, die er ohnehin als „eine einzige Schinderei“ (ebd., S. 10) wahrnimmt, wird durch das unkollegiale Verhalten des Vorarbeiters Willi Beckmann, der für Wegner nur den verlängerten Arm des Firmeninhabers Mönkeberg darstellt, zusätzlich belastet. Beckmann lässt die Hilfsarbeiter „malochen“, während er seine Mithilfe qua Hierarchie verweigert und immerzu damit droht, sie beim Chef anzuschwärzen. Erst der neu hinzugekommene Hilfsarbeiter Hartmut Kolossa, der Gewerkschaftsmitglied ist und Wegner auf die Notwendigkeit der Solidarisierung und Organisation von Arbeitern hinweist, lehnt sich erstmals gegen Beckmann auf und beschwert sich über den zu niedrigen Akkordsatz. Das Selbstbewusstsein Kolossas – der Name ist hier sprechend – „imponierte“ (ebd., S. 43) Wegner und bringt ihn dazu, sich nicht länger als klein und machtlos („Besser, man hielt die Schnauze, dann hatte man seine Ruhe.“, ebd., S. 15; „Da kann man eben nichts machen.“, ebd., S. 36) zu begreifen und die täglich erfahrenen Ungerechtigkeiten zu dulden. Dienten ihm die ‚Fantasien des guten Lebens‘ während seines zermürbenden Alltags – der „fehlgeleiteten Phantasie“ – vor allem als Betäubungsmittel, beginnt er nun, seine Arbeits- und damit Lebensbedingungen als potenziell veränderbar wahrzunehmen.

3 Vom Arbeiter zum Angestellten

Einen großen Einfluss auf die Entwicklung Wegners hat auch sein Freund und Nachbar Franz Kruse, der beim Salstädter Kreisblatt als Reporter tätig und SPD-Mitglied ist, von Wegners Mutter aber für einen Kommunisten gehalten wird. Wenn dieser auch „nur“ (ebd., S. 31) einen Volksschulabschluss habe, merke man ihm, der die Kleinstadt eine Zeitlang verlassen hatte, jedoch seine Weltgewandtheit an. In dessen Zimmer stapeln sich „Hunderte von Büchern [...], die er auch alle zu kennen schien“ (ebd.) und von denen er Wegner eines zum Lesen mitgibt. Es handelt sich um Ernest Hemingways *Wem die Stunde schlägt* – ein Buch, das vom Spanischen Bürgerkrieg handle und sein Interesse wecken könne. Die ersten Zeilen des Romans erscheinen Wegner – womöglich im Vergleich zu den sonst

konsumierten ‚Landerheften‘ – sperrig: „Das ging also über den Spanischen Bürgerkrieg. Aber wer da gegen wen und warum kämpfte, blieb im Dunkeln.“ (ebd., S. 54)

Auf Anraten Kruses, der sich um seinen Freund sorgt, bewirbt sich Wegner auf eine Stelle bei der Kreisverwaltung in der Sozialabteilung, wo er ein „ziemlich gutes Leben“ hätte, zudem „Aufstiegschancen“ und „die Möglichkeit, hilfsbedürftigen Menschen unter die Arme zu greifen“ (ebd., S. 33). Damit vollzieht er einen Aufstieg vom Arbeiter zum Angestellten und geht fortan einer „anständige[n] [...] [und] saubere[n] Arbeit“ (ebd., S. 11) nach, wie sie sein cholerischer und gewalttätiger Vater einst für ihn vorgesehen hatte. Zugleich macht sich die Robustheit seiner eigenen ‚Fantasien des guten Lebens‘ bemerkbar. Denn die Zusage und damit die Aussicht auf ein zwar sicheres, aber bereits abgestecktes Leben in Salzdahlau löst in ihm ein Gefühl von Beklemmung aus, bedeutet sie doch, „nie mehr raus[zu]kommen aus diesem Kaff“ (ebd., S. 55). Noch dazu erweist sich die neue Stelle entgegen der an ihn herangetragenen Vorteile durch Freunde und Familie als desillusionierend: Der Kreissekretär Wöhler, mit dem er sich das Büro teilt und dem er als Lehrling zuarbeitet, verweigert – wie einst Beckmann – seine Arbeit, anstatt als Sacharbeiter für Hilfe und Lebensunterhalt zur Linderung sozialer Probleme beizutragen: „Seine Lieblingsbeschäftigung bestand [...] darin, ausgiebig die Zeitung zu lesen und mit Büroklammern auf Tauben, Spatzen, Amseln und gelegentlich auf Eichhörnchen zu schießen. [...] Außerdem pflegte er sich zu unterhalten, aber weniger mit Hilfesuchenden als mit Kollegen.“ (ebd., S. 60) Wegners Vorstellung von einer aufrichtigen Ausübung dieses weichenstellenden Postens in der Sozialhilfe und die vorgefundene Arbeitsrealität klaffen auseinander. Wie Wegners Kollege im Tiefbau, Hannes Tammen, der im Krieg freiwillig der Waffen-SS als Unteroffizier beigetreten war, schwelgt der Kreissekretär Wöhler in Erinnerung an seinen Einsatz an der Ostfront. Während Tammen eigentlich ein „feiner Kerl“ (ebd., S. 20) sei, der sich ‚auf Maloche‘ stets durch seine (militärisch geprägte) Kameradschaft und sein Arbeitsethos auszeichnete und für Wegner bisweilen die Rolle eines Ersatzvaters einnahm (ebd., S. 9), empfindet er für Wöhler, den er in seiner Boshaftigkeit und Faulheit durchschaut, keinerlei Sympathie.

Die Aufstiegschancen sind in sich zunehmend ausdifferenzierenden Verwaltungsapparat so hoch, dass selbst aus „dem letzten Sekretär ein Obersekretär [...], vielleicht sogar in ein paar Jahren ein Hauptsekretär“ (ebd., S. 64), werden könnte. Für Wegner ist der Gedanke unerträglich, dass Wöhler – als lebensweltliches Beispiel des „letzten Sekretär[s]“ – aller Wahrscheinlichkeit nach und ohne eigenes Zutun zukünftig weitaus gewichtigere Positionen besetzen und damit über noch mehr Familienschicksale entscheiden wird. Die Angestelltentätigkeit stellt sich für Wegner zudem als nicht weniger unterfordernd und eintönig dar als die Arbeit im Tiefbau. Noch dazu kommt ihm das Büro vor „wie eine Gefängniszelle“ (ebd., S. 62). Die Aussicht auf ein „ziemlich gutes Leben“ erweist sich also

auf gleich drei Ebenen als trügerisch: der Ebene der Leistung, der Anforderung und der Entfaltungsmöglichkeit. Die Beschäftigung beim Landkreis – und damit die Verbesserung seines sozialen Status – hat zur Folge, dass sich die Salstädter Einwohner*innen ihm gegenüber plötzlich anders verhalten. Selbst „[d]er alte Bockelmann [...] grüßte freundlich“, der ihn und seine Familie nach Kriegsende einst als „Flüchtlingspack“ und „Polackengesindel“ (ebd., S. 68) beschimpft hatte. Wegner ist wütend angesichts der Heuchelei seiner Mitmenschen und der weiterhin bestehenden Ohnmacht am Arbeitsplatz. Es ist sein affektives Aufbegehren, das einen Veränderungswillen in ihm auslöst: „Diesen Arschlöchern werd' ich es schon noch zeigen“ (ebd., S. 69). Wie beim Vergleich mit Mönkeberg folgt Wegner dabei keinem bestimmten Ziel. Vielmehr zeichnet sich sein Handeln durch Trotz und Pragmatismus aus: „Was die konnten, konnte er auch.“ (ebd.)

Als er zu Hause in einer Illustrierten blättert, stößt Wegner zwischen Werbeanzeigen über „Pistolen, Schlankheitskuren, Stärkungsmittel, Sexliteratur und so weiter“ (ebd., S. 71) – geradezu einem Konglomerat an kapitalistischen Verheißungen von ‚optimierter Männlichkeit‘ – auf die eines Fernlehrinstituts. Die Frage „Sind Sie mit Ihrem Beruf unzufrieden?“ (ebd., S. 71f.) scheint wie auf seine Situation zugeschnitten und lässt ihn darüber nachdenken, sein Abitur nachzuholen und im Anschluss zu studieren: ein bis dahin nicht in Betracht gezogenes Mittel zur Realisierung seiner ‚Fantasien des guten Lebens‘. Was für Wegner bisher allenfalls ein Hirngespinnst war, birgt nun die Möglichkeit, real zu werden. Denn auf diesem Wege „könnte man Ingenieur werden oder Arzt oder vielleicht sogar Oberkreisdirektor“ (ebd., S. 72). Nicht zufällig nennt er jene Berufe, die ihm zuletzt unmittelbar als Verheißungen vom ‚guten Leben‘ gedient haben: der Ingenieur der Firma Mönkeberg, der mit seinem „großen dunkelblauen Citroën“ davonfährt, nachdem er die „fertige Arbeit“ (ebd., S. 21) des Bautrupps begutachtet hat, Wegners Freundin Karin Möller, die als Tochter eines Arztes „etwas Besseres war“ (ebd., S. 11), und schließlich der Oberkreisdirektor, den er bei seiner Einstellung beim Landkreis für den „liebe[n] Gott persönlich“ (ebd., S. 64) hält. Bildung, das wird hier deutlich, avanciert in Wegners Vorstellungen vom ‚guten Leben‘, das sich derweil primär durch den Erwerb materieller und symbolischer Insignien auszeichnet, zum geeigneten Medium.

Die plötzliche Chance auf ein ‚gutes Leben‘ wirkt überwältigend auf ihn, weshalb ihm „ganz schwindelig“ wird (ebd., S. 72). Wegner hatte jene Laufbahn bislang nicht nur qua sozialer Herkunft für ausgeschlossen gehalten, sondern auch aufgrund ihm widerfahrener Machtdemonstrationen in der Schulzeit womöglich aktiv gemieden: etwa in Form des als klassistisch empfundenen Verhaltens seiner ehemaligen Lehrerin, die ihm, gleich einer unentrinnbaren *self-fulfilling prophecy*, damit gedroht hatte, „auf dem Bau [zu] landen, wenn er sich kein besseres Deutsch angewöhnte“ (ebd., S. 53), und ihn unverhältnismäßig hoch bestrafte in der Gewissheit, dass sich seine Eltern aus Hochachtung vor dem Lehrberuf nicht bei ihr beschwerten würden. Zu bedenken geben ihm die zeitlichen und

finanziellen Ressourcen, die für ein Abitur auf dem zweiten Bildungsweg aufzubringen sind. Das Fernstudium birgt den Vorteil, keine Oberschule besuchen zu müssen und stattdessen das eigene „Arbeitstempo selber [zu] bestimmen[]“ (ebd., S. 72). Das Fernlehrinstitut kostete monatlich jedoch „einen Batzen Geld“ (ebd.), ohne das er sich später auch kein Studium finanzieren könne. Er hält fest: „Geld war überhaupt das Wichtigste. Wenn man Geld hatte, war man unabhängig und konnte tun und lassen, was man wollte. Ohne Geld war man ein dummes Arschloch.“ (ebd., S. 73)

Die stärker rationalen Abwägungen münden wieder in den eskapistischen Gedanken, „ein paar Jahre zur See zu gehen und später nach Amerika“ (ebd.) – ein Weg, wie ihn auch Karl May,² Billy Jenkins und Tom Prox eingeschlagen hätten. Wie schon an dem Vergleich zwischen den Höhenflügen der Düsenjäger und den Lektüren der ‚Landserhefte‘ deutlich wurde, gewinnt Wegner Perspektiven für die eigene Zukunft mitunter anhand von fiktiven Vorbildern aus der populären Literatur (Kolportageromane) und Musik (Schlager).³ Mit Blick auf das zum Greifen nahe Fernstudium, das auch die Möglichkeit des Scheiterns in sich birgt, ist Wegners leiblich-affektive Reaktion von hohem Interesse. Aufgrund von Zweifeln an der Realisierbarkeit seines Vorhabens „fühlte er sich wie ausgebrannt: Sein Rücken tat weh, und seine Gedanken drehten sich im Kreise. Irgend etwas war so, wie es jetzt war, nicht in Ordnung“ (ebd., S. 73). Ullrich Jäger und Tomke König verweisen unter Rekurs auf Eugene T. Gendlin’s methodischen Ansatz des *Thinking at the Edge* auf den Körper als Erkenntnisquelle, an dem sich das „Denken, wo Worte noch fehlen“ (Deloch 2010, zit. n. Jäger/König 2020), beobachten lässt. Es gehe in dem Ansatz darum, „das, was körperlich bereits spürbar, aber noch nicht sagbar ist, zur Sprache zu bringen“, was sich als anschlussfähig für „Phänomene des Wandels und der Veränderung“ erweise (Jäger/König 2020, S. 88f.). An Wegners Erschöpfung, den Schmerzen, der Orientierungslosigkeit, dem Schwindel und dem diffusen Gefühl von Unbehagen zeigt sich die existentielle Bedeutsamkeit dieser unverhofften Wegscheide.

2 Vgl. zu eskapistischen Lektüren von Bildungsaufsteiger*innen am Beispiel von Josef Winkler auch Spoerhase/Steeger 2023.

3 Deutlich wird an der Zusammenstellung der Namen auch, dass eine Gleichsetzung von Autoren und Protagonisten stattfindet. Rekuriert Wegner im Fall von Karl May auf den Autor, ist bei Billy Jenkins schon nicht mehr eindeutig, ob er sich auf den Künstlernamen von Erich Rudolf Otto Rosenthal bezieht oder auf die gleichnamige Romanfigur der Hefromanreihe. Tom Prox ist Held einer ebenfalls im Uta-Verlag erschienenen Westernserie, an der – wie bei der Billy Jenkins-Reihe – mehrere Autoren beteiligt waren.

4 Vom Angestellten zum Abiturienten

Endet das Kapitel „In der Verwaltung“ mit Wegners Vorhaben, Kontakt zum Fernlehrinstitut aufzunehmen, beginnt das darauffolgende Kapitel „Zweiter Bildungsweg am Wochenende“ mit dem Satz: „Das ist doch nur ein Traum“ (Bittner 1978, S. 75). Zum einen deuten sich hier Wegners Ungläubigkeit über den begonnenen Aufstieg und dessen Fragilität an. Zum anderen leitet der Satz tatsächlich die Schilderung eines Albtraums ein, der in ihm „Angst“ auslöst: Auf der Flucht vor einem bewaffneten Mann findet er sich plötzlich auf einem Kriegsschauplatz wieder, dem er nur „[m]ühsam“ entkommt, als er sich „durch Ried und schwarzen Schlamm“ kämpft. Er erreicht „eine blumenübersäte Wiese“ und ist nun in der Lage zu laufen, weite Sprünge zu machen und schließlich „wie ein Vogel“ über dem Meer zu fliegen, ehe er abstürzt und in „undurchsichtige[] Fluten“ abtaucht. Unter Wasser tut sich eine „herrliche[] Landschaft“ auf, die er genießt, bis ihm auffällt, dass er immer weiter sinkt und nicht in der Lage ist zu atmen. Während er das Gefühl hat, dass „seine Lungen zerbersten“ (ebd.), versucht er, zurück an die Wasseroberfläche zu gelangen, und wacht schließlich auf. Mit Blick auf Wegners seelischen Zustand zeigen sich die Dringlich- als auch Beschwerlichkeit der Loslösung vom lebensbedrohlichen Herkunftsmilieu sowie die verheißende Perspektive auf ein ‚gutes Leben‘. Ihm bleibt keine andere Wahl, als aufgrund externer Faktoren zu fliehen, und er nimmt, sobald sich seine Umstände zum Besseren wandeln, auch eine positive Veränderung der eigenen Fähig- und Möglichkeiten wahr, wie sich an der Fortbewegungsklimax (laufen, springen, fliegen) zeigt. Zugleich sind diese aber trügerisch, da er weder für das Fliegen (Flügel) noch für das Tauchen (Kiemen) mit dem nötigen Rüstzeug ausgestattet ist und er unversehens in die nächste kritische Situation gerät. Der Traum nimmt die Befürchtungen und später auch tatsächlich einsetzenden Gefühle von Deplatziierung und Hochstapelei vorweg. Ähnlich wie die Beschreibungen affektiv-leiblichen Erlebens, „das sich an der Grenze von Bewusstem und Unbewusstem“ (Jäger/König 2020, S. 90) verorten lässt, dienen Träume dem Versuch einer Versprachlichung noch nicht explizierbaren Wissens und erweisen sich auf der Textebene als Vorboten des weiteren Handlungsverlaufs: die unabwendbaren albtraumhaften Episoden eines grausamen Aufstiegsoptimismus.

Mit 21 Jahren holt Wegner sein Abitur nach, um „sich am eigenen Schopf ein paar Klassen höherzuziehen“ (Bittner 1978, S. 122). Er ist sich darüber bewusst, dass er mit diesem Vorhaben auf sich selbst gestellt ist und sich als „Außenseiter“ (ebd., S. 72) das Lehrmaterial autodidaktisch aneignen muss. Die Entscheidung, den Weg der Bildung zu beschreiten, führt zu einer vollständigen Ablehnung von Salstädt, dem „Kaff“ und „Dreck“ (ebd., S. 28, 55, 74), dem es zu entkommen gilt – ganz so, als könne beides nicht koexistieren. Mit dem Zuwachs an geistigen Anregungen durch das zugesandte Lehrmaterial stört er sich zunehmend an der „stumpfsinnige[n] Atmosphäre“ beim familiären Mittagessen. Es sind

die „Arbeitertochterfriseurlehrlingswelt“ seiner Schwester und seine „Hilfsarbeiterkreisangestelltenwelt“, die „geistige Unbeweglichkeit, Trägheit, Intoleranz, Dummheit, Überheblichkeit“ bedeuten, ein „Leben ohne Sinn und Verstand“ (ebd., S. 80). In der Abiturvorbereitung beginnt er, seinen ästhetischen Geschmack auszubilden, und so lehnt er Thomas Manns *Königliche Hoheit*, *Tonio Kröger* und *Der Tod in Venedig* mangels Identifikationspotenzial mit den morbiden Künstlerfiguren ab. Er zieht Autoren wie Brecht, Böll und Dürrenmatt vor, da dort auch „politische Verhältnisse und ökonomische Zwänge“ (ebd., S. 82) thematisiert würden. Weiterhin notiert er sich Sätze, die ihm „behaltenswert erschien[en]“ (ebd., S. 84), etwa von Goethe („Wer nicht von dreitausend Jahren sich weiß Rechenschaft zu geben, bleib im Dunkel unerfahren, mag von Tag zu Tage leben.“, ebd.) oder Marx und Engels („Mögen die herrschenden Klassen vor einer kommunistischen Revolution zittern. Die Proletarier haben in ihr nichts zu verlieren als ihre Ketten. Sie haben eine Welt zu gewinnen. Proletarier aller Länder – vereinigt euch!“, ebd.). Die Notate stehen im engen Zusammenhang mit seinem im Selbststudium wiederentdeckten Interesse am Fach Geschichte, das ihn in Schulzeiten „angewidert“ (ebd.) hatte. Sein Lehrer behandelte als ehemaliger Marineoffizier geschichtliche Ereignisse unkontrovers und zwang den Lernenden seine persönliche Meinung auf. Wegner fällt auf, dass ihm „Unwahrheiten, Halbwahrheiten und Vorurteile eingepflanzt worden waren“ (ebd.), und reinterpretiert die Bauernkriege als „Aufstand der Geknechteten und Entrechteten“ statt wie zuvor einseitig als „das Werk von Mordbrennern“ (ebd.). Er interessiert sich auch für die Sozialistengesetze und die Räterepublik und kommt zu dem Schluss, „daß Geschichte sich ständig wiederholt“ (ebd.). Mit Blick auf die genannten Beispiele lassen sich auch hier übernommene Deutungsmuster aus den Lektüren des *Kommunistischen Manifests*⁴ beobachten, da Wegner geschichtliche Ereignisse stets als Resultate einer dichotomen Klassengesellschaft deutet.

In der Abiturvorbereitung macht sich bei Wegner eine Veränderung im Zeiterleben bemerkbar. Er lernt werktags am Abend und sonntags, dem einzigen freien Tag in der Woche. Und doch

„blieb nur wenig Zeit zum Lesen. Abends, wenn er sein Pflichtpensum erledigt hatte, war er meistens zu abgespannt; und die Sonntage reichten kaum dazu aus, jeweils ein neues Lehrheft richtig durchzuarbeiten. Oft begriff er eine Erklärung erst nach mehrfachem Lesen, oder er brauchte ein paar Stunden, um eine einzige Mathematikaufgabe zu lösen. Manchmal fragte er sich, ob man mit einundzwanzig Jahren noch das aufholen konnte, was man mit sechzehn, siebzehn versäumt hatte. Er merkte, daß es ihn ungeheure Anstrengungen kostete, Probleme konsequent zu durchdenken. Da war eine Schwerfälligkeit im Gehirn, gegen die er fortwährend

4 Etwa: „Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen.“ (Marx/Engels 1848/1972, S. 462).

ankämpfen mußte. Während er nachdachte, schien es ihm häufig, als seien seine Gedankengänge verstopft, als rühre er in einem großen Topf mit Kleister herum, und der Kleister, das waren Tausende von Gedanken und Gedankenblitzen, die alle aneinander klebenblieben, besonders in den Fächern, die ihn nicht interessierten.“ (ebd., S. 82f.)

Schien bei der Arbeit im Tiefbau noch „die Zeit stehenzubleiben“ (S. 15), vergeht sie ihm nun zu schnell. Bildung wird vor allem als ein Anrennen gegen die Zeit erfahren. Das liegt zum einen an der Doppelbelastung als Angestellter und Abiturient: Aufgrund seiner Berufstätigkeit und körperlichen Ermüdung nach einem langen Arbeitstag hat er de facto weniger Zeit als Vollzeitlernende. Zum anderen (oder: vor allem) bekümmert ihn jedoch der Umstand des Aufholens („Manchmal fragte er sich, ob man mit einundzwanzig Jahren noch das aufholen konnte, was man mit sechzehn, siebzehn versäumt hatte.“). Jene „Schwerfälligkeit im Gehirn“ erinnert an das „Minderwertigkeitsgefühl“ (Struck 1973, S. 50) und die Verzweiflungen am „Arbeiterkindgehirn“ (ebd., S. 113), das nicht in der Lage sei, die nötigen Mengen an Lesestoff in sich aufzunehmen, von dem die Erzählerin Karin S. in Karin Strucks *Klassenliebe*, einer anderen frühen Autosozio-biografie, berichtet (Steeger 2021, S. 282f.). Es handelt sich bei den beschriebenen äußeren wie inneren Widerständen um Bedenken, die auch auf dem Lehrgang, den Wegner wenig später für die Intensivkurse Deutsch und Geschichte besucht, von anderen Teilnehmenden geäußert werden.

Während ihm ein Arbeiter, mit dem er auf der Zugfahrt zum Lehrgang in einem Abteil sitzt, von seinen gesundheitlichen Problemen und den schlechten Arbeitsbedingungen auf der Werft erzählt, liest Wegner Rilkes *Die Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke*. Der sich situativ ergebende Kontrast zwischen Arbeiter, der infolge der Strapazen harter körperlicher Arbeit und mangelnden Arbeitsschutzes schwer erkrankt ist, und Adeligem, der freiwillig einen Heldentod stirbt, führt Wegner zu der Feststellung, dass „[d]ieser Cornet in dem Buch von Rilke [...] vollkommen andere Sorgen [hatte]“ (Bittner 1978, S. 95). Der militärische Gehalt seiner „Oberstufenlektüre“ weckt im Weiteren Assoziationen mit seinen Hefromanen über soldatisches Heldentum im Zweiten Weltkrieg: „Eigentlich sind die Landserhefte nicht viel schlechter“, dachte er.“ (ebd., S. 96) Nicht nur lassen sich hier die Fortdauer seiner literarischen Sozialisation und womöglich eine (noch) nicht ausgebildete literarästhetische Textkompetenz erkennen. Vor allem zeigt sich in dem provokativen Urteil die Wirkkraft seines dichotomen Gesellschaftsbildes, das er am eigenen Leib erfahren und im Zuge der Abiturvorbereitung konzeptualisiert hat – und das ihn nun zu jener aversiven Lektüre führt.

Der Lehrgang findet in einem alten Jagdschloss statt, dessen Anblick „[e]ine innere Erregung“ in ihm auslöst. Diese steigert sich, als ihm beim Betreten des Gebäudes „körperlich elend zumute“ (ebd.) wird und seine Hand beim Ausfüllen des Anmeldeformulars – also jenem Moment, in dem er sich verbindlich für

die Teilnahme entscheidet – zittert. Unter den Teilnehmenden macht Gerhard Eckerle einen besonderen Eindruck auf Wegner, etwa wenn er sich nach dem Begrüßungsvortrag des Lehrgangslleiters Naumann meldet und ihn damit konfrontiert, „die Erfolgsbeispiele nichtssagend und albern gefunden“ (ebd., S. 100) zu haben. Unbenannt geblieben sei „[d]as eigentliche Problem“: die „starke[] psychische[] Belastung“ und die „außerordentlich schlechte[] finanzielle[] Situation der Externen“ (ebd.). Naumann entgegnet ihm schroff, dass psychische Belastungen Privatsache seien, mit der die Lernenden allein zurechtzukommen hätten. Anstatt Eckerle zuzustimmen, bleiben alle anderen Teilnehmenden trotz geteilter Erfahrung und gleicher Meinung still (ebd., S. 101f.). Zu groß ist die Angst vor dem „Einfluß“ (ebd., S. 105), den der Lehrgangslleiter als Mitglied der Landesprüfungskommission bei einer derartigen Provokation auf die Beurteilung im Abitur ausüben könnte – ähnlich wie einst die Befürchtung der Hilfsarbeiter, bei einem falschen Wort gegenüber ihrem Vorgesetzten entlassen zu werden. Gestalter ihrer eigenen Zukunft sind sie also nur im Rahmen der vorgegebenen und für unveränderbar gehaltenen Strukturen.

Eckerle ist über die Hörigkeit der anderen Teilnehmenden und die Uneinsichtigkeit des Lehrgangslleiters frustriert: „Wie soll sich da jemals etwas in unserer Gesellschaft ändern. Langsam beginne ich daran zu zweifeln, daß positive Veränderungen bei uns noch möglich sind.“ (ebd., S. 103) Weiterhin bilanziert er: „[,]Man rackert sich sein Leben lang ab. Bis man auf einen grünen Zweig kommt, wenn überhaupt, ist das Leben schon fast vorbei. Das ist alles so fürchterlich sinnlos.“ (ebd., S. 104) Nicht nur hält Eckerle die Erfolgserwartungen aufgrund der begrenzten Lebenszeit für niedrig; auch im Falle eines ‚rechtzeitigen‘ Erfolgs sieht er für sich keine Handlungspotenziale angesichts des starren, als antidemokratisch und klassistisch wahrgenommenen Systems. Die Begegnung mit Eckerle erweist sich für die Politisierung Wegners, die bereits durch Kolossa und Kruse an Fahrt aufgenommen hat, als zentral. Denn mit seiner Kritik stößt Eckerle bei ihm auf offene Ohren: Wegner hat nicht nur bei seinen Hilfsarbeiterkollegen und seinem Vorgesetzten bei der Kreisverwaltung das Fortbestehen faschistischen Gedankenguts ausgemacht, sondern auch in den Lernunterlagen für die Abiturprüfung und eben auch in Naumanns Intensivkurs, in dem dieser Geschichtsklitterung betreibt. Für Eckerle liegt die fatale Erkenntnis darin, dass Bildung nicht mit einer moralischen Besserung des Menschen einhergeht. Er bezeichnet den Aufstieg als „unendlich lange Leiter [...]“. „Und auf jeder neuen Sprosse, die man unter vielen Opfern erreicht, trifft man ein paar solcher Naumanns.“ (ebd.) Naumann steht hier metonymisch für das Gefühl, sich in einer Sackgasse („impasse“)⁵

5 Berlant 2011, S. 199: „An impasse is a holding station that doesn't hold securely but opens out into anxiety, that dogpaddling around a space whose contours remain obscure. An impasse is decompositional – in the unbound temporality of the stretch of time, it marks a delay that demands activity.“

zu befinden. Die ‚Sinnlosigkeit‘ des Aufstiegsversprechens bringt Eckerle dazu, noch am Lehrgangsort Suizid zu begehen und so dem Aufstieg auf der „unendlich lange[n] Leiter“ ein Ende zu setzen. Wegner hätte „[a]m liebsten [...] losgeheult“ (ebd., S. 106) – wobei hier offenbleibt, ob aus Mitleid oder der allmählichen Bewusstwerdung über die Fallstricke des eigenen grausamen Aufstiegsoptimismus.

5 Vom Abiturienten zum Studenten

Das darauffolgende Kapitel zeigt Wegner als 24-jährigen Jurastudenten in Göttingen und führt vor Augen, wie er trotz „Marshallstab im Tornister“ (ebd., Kap. 7, S. 107–125) mehr und mehr an seinem Sehnsuchtobjekt zu zweifeln beginnt, gleichzeitig aber für die eigene Sinnstiftung daran festhalten muss. Es beginnt wiederum mit einem Traum, der ein ‚Cruel Optimism‘-Szenario aufwirft:

„Die Landschaft hatte sich verändert. Hinter ihm lag eine sonnenüberflutete Ebene mit schattigen Bäumen und saftigen Wiesen. Jetzt wurde der Baumwuchs spärlicher, das Gras war verdorrt, und die Straße ging über einen unbefestigten Weg, der sich nach einiger Zeit zwischen felsigem Gestein und von Staub überzogenem Dornengesträuch verlor. Schließlich gab es nur noch Steine und losen Sand, so fein wie Mehl. Auf einmal spürte er die Glut der Sonne, deren gelbe Scheibe hoch über ihm flimmerte. Er hatte entsetzlichen Durst. Vielleicht wäre es besser umzukehren, sagte er sich. Aber er vermochte kaum noch zu denken, und als er zurückblickte, sah er nichts als Sand, Sand so fein wie Mehl, in dem seine Füße keinerlei Spuren hinterließen.“ (ebd., S. 107)

In dem Traum vollzieht sich ein Szenenwechsel von der fruchtbaren idyllischen Landschaft (*locus amoenus*) zum öden gefährlichen Terrain (*locus terribilis*). Übertragen auf Wegners Situation lässt sich die „sonnenüberflutete Ebene mit schattigen Bäumen und saftigen Wiesen“ als seine Idealvorstellung vom Bildungsaufstieg (die Berlant’sche „good-life fantasy“) deuten, die allmählich der einsetzenden Realität weicht. Der zu beschreitende Weg, bei dem man sich einer hohen Verletzungsgefahr aussetzt („zwischen felsigem Gestein und von Staub überzogenem Dornengesträuch“), erweist sich nicht nur als riskant („unbefestigt[.]“) – er führt ins Nichts: Was bleibt, ist eine tote Wüstenlandschaft. Die physiologische Metapher des Dursts, der vorerst nicht gestillt werden kann, zeigt das Verlangen nach dem sozialen Aufstieg und dessen existentielle Notwendigkeit auf. Die missliche Lage führt so weit, dass der eingeschlagene Weg infrage gestellt wird. Doch diese Option ist unmöglich, zeigt auch der Blick zurück nichts als „Sand“, in dem „keinerlei Spuren“ hinterlassen wurden. Wegners Umstände führen im Weiteren dazu, dass ihn „Angst überkam“ und er „die Orientierung verlor“ (ebd.). Er erreicht, „dem Verdursten nahe“, schließlich ein zuvor am Horizont

erschiedenes Flussufer und wird von einem alten Mann, der ihn an Karl May erinnert, für seine maßvolle Wasseraufnahme gelobt: „So ist es recht[.] [...] Wenn der Durst am größten ist, darf man nicht zuviel auf einmal trinken.“ (ebd., S. 108) Es folgen Verheißungen in Form „zwei[er] wunderschön[er] Mädchen“ in transparenten Kleidern, die ihm „köstliche[] Speisen“ (ebd.) anbieten.

Ob sich tatsächlich ein lebensrettendes Flussufer aufgetan hat oder sich dieses nicht doch als Fata Morgana entpuppt, bleibt offen. Denn als Karl Mays Gesichtszüge von denen des Philosophieprofessors überblendet werden, erwacht Wegner und findet sich im Hörsaal wieder, in dem es „stickig und warm“ (ebd.) ist. Jene Überblendung führt dazu, dass das Lob für das gemäßigte Trinken nun mit dem Philosophieprofessor – als Repräsentanten der ‚herrschenden Klasse‘ und ‚geistigen Elite‘ – assoziiert wird. Mit Blick auf den weiteren Handlungsverlauf lässt sich dieses als zynische Billigung eines zwar nicht exklusiven, jedoch äußerst beschränkten und nur ‚schluckweisen‘ Zugangs zum ‚guten Leben‘ deuten. Die Albträume Wegners bilden stets einen kontrastiven Negativfilm zu seinen ‚Fantasien des guten Lebens‘ und sind der Ort, an dem die affektiv spürbaren Auswirkungen und Vorahnungen seines grausamen Aufstiegsoptimismus verarbeitet werden.

Wie schon als Abiturient nimmt sich Wegner auch im Studium recht schnell – und diesmal trotz seiner Teilhabe an einem kollektiven Lernarrangement im Hörsaal – als Außenseiter wahr. Zwischen Burschenschaftlern, „dämmlich-freche[n] Rotzjungen und puppenhaft verzogene[n] Pipimädchen“ sitzend, fühlt er sich „fremd“ (ebd., S. 114). Obwohl er eigentlich vorhatte Philosophie zu studieren – es ist bezeichnend, dass das Kapitel nicht mit dem Besuch einer Jura-, sondern einer Philosophievorlesung beginnt –, erfolgte die Studienwahl nach herkunftsbedingt strategisch-pragmatischen Kriterien:

„Gewiß, Soziologie, Germanistik oder Philosophie machten erheblich mehr Spaß; wenn man einmal von der Statistik, Althochdeutsch oder Dogmatik absah. Aber was sollte man mit solchen Fächern später anfangen? Und wie sollte man mit so einem Fach fertig werden, wenn man erst mit einundzwanzig zu lesen begonnen hatte? Da fehlten mindestens fünf Jahre, die ihm andere voraus waren.“ (ebd., S. 132)

Es ist die unklare und unsichere berufliche Zukunft, die ihn vom Studium der Fächer, die sein eigentliches Interesse wecken, abhält. Seine sozioökonomischen Voraussetzungen und die vom Jurastudium ausgehenden Zukunftsversprechen verwehren ihm, Bildung als Selbstzweck (als eigentliche „good-life fantasy“) statt als Mittel zum Zweck (Medium der „good-life fantasy“) zu begreifen. Außerdem wird wiederum sein vergleichsweise fortgeschrittenes Alter bei der Akkumulation von kulturellem Kapital angeführt, das von vornherein verhindere, die gleichen Chancen wie „andere“ zu haben – also die zum Großteil aus Akademiker*innenfamilien stammenden Studierenden: „die junge Garde der herrschenden Klassen“ (ebd., S. 114). So muss sich seine neue Freundin

Lina Haffner, die aus der „oberen Mittelschicht, wenn nicht sogar Oberschicht stammte“ (ebd., S. 121), keine Gedanken über die berufliche Verwertbarkeit ihrer Fächerwahl machen, weshalb sie Latein und Geschichte studiert. Wegner zweifelt daran, die nötigen Investitionen, die nicht wie einst im Mönkeberg-Vergleich mit Geld und sozialen Kontakten, sondern mit Zeit getätigt werden müssen, aufbringen zu können, um den erheblichen Wissensvorsprung aufzuholen.

Die Studienwahl hält ihn nicht davon ab, Philosophievorlesungen zu besuchen, um „lebenswichtige Fragen zu klären“: „Warum ich etwas mache, Sinn des Lebens, woher ich komme und wohin ich gehe und so weiter.“ (ebd., S. 110) Die Inhalte wirken auf ihn wie ein Antidot zum Jurastudium:

„[W]ar es nicht [...] unbegreiflich, daß er jetzt in einer Universitätsvorlesung saß, in der es um griechische Philosophie ging? War das nicht fast schon ein Wunder? Was spielte es da für eine Rolle, daß es ihm schwerfiel, ein Kapitel in einem juristischen Lehrbuch zusammenhängend zu lesen, geschweige denn zu verstehen? / Plötzlich war ihm richtig wohl zumute. Er würde begreifen, was es zu begreifen gab, wenn nicht heute, dann morgen. Es war heller geworden in seinem Kopf und um ihn herum. Bis aus dem Samenkorn eine Pflanze wurde, vergingen Tage und Nächte. Bis aus dem Hominiden vernünftige Menschen werden konnten, vergingen Jahrmillionen. Man mußte Geduld haben. Aber am liebsten hätte er das gesamte abendländische Wissen auf einmal in sich hineingefressen, es sich in einem ungeheuren dionysischen Mahl einverleibt, sich den Leib vollgeschlagen.“ (ebd., S. 120f.)

Das Zitat gibt einen der wenigen Glücksmomente von Wegners Bildungsaufstieg wieder. Während er das Jurastudium als reine Zweckmäßigkeit evaluiert (das unreflektierte Auswendiglernen, die Aneignung von Fachwissen), vermag er durch den Besuch der Philosophievorlesung seiner Hoffnung auf ein gutes, d. h. sinnvolles Leben näherzukommen (vgl. die Lichtmetaphorik: „[e]s war heller geworden“). Aus dem Wohlgefühl erwächst eine bis dahin ungekannte Leichtigkeit („Er würde begreifen, was es zu begreifen gab, wenn nicht heute, dann morgen.“). Die Wachstumsmetaphorik reicht vom Samenkorn, das binnen Tagen oder Wochen zur Pflanze heranwächst, zum Hominiden, der sich nach „Jahrmillionen“ zum „vernünftigen Menschen“ entwickelt. Gesteht Wegner sich damit die Berechtigung eines individuellen Lerntempos zu, lässt sich die Sentenz „Man mußte Geduld haben.“ ebenfalls als internalisierte Selbstmaßregelung werten, die an das Lob im oben beschriebenen Traum erinnert. Denn viel lieber würde er sich „das gesamte abendländische Wissen“ gleichsam rauschhaft ‚einverleiben‘ – ein Wunsch, der in der variierenden Wiederholung („hineingefressen“, „einverleibt“, „vollgeschlagen“) zum Ausdruck kommt (zur „Wissensvöllerei“ auch Schömer 2007, S. 350f.). Beide Stellen verhandeln eine ‚Diätetik des Aufstiegs‘ und damit die Frage der (un)regulierten Wissensaufnahme.

Machte ihm Jura auch „keinen Spaß“, da es „so blutleer, so lebensfremd“ (ebd., S. 132) war, ging hier für ihn die mit Blick auf seine Aufstiegsambitionen wertvolle, da vermeintlich sozial voraussetzungslose, Formel „Wer am meisten paukte, war der beste Jurist“ (ebd., S. 132f.) auf. Aufgrund des Desinteresses an seinem Studienfach, das lediglich einer extrinsischen, nicht aber einer intrinsischen Motivation folgt, fällt ihm das Lernen jedoch schwer: „Die Gedanken liefen ihm weg. Während er las, gingen sie gänzlich andere Wege als vorgesehen.“ (S. 126) Während er sich beim autodidaktischen Lernen für das Abitur stets eine eigene Meinung bilde, zeige ihm das Studium, dass man dafür belohnt wird, „unkritisch zu sein und gut auswendig lernen zu können“, wodurch „man sich jedes eigene Nachdenken“ (ebd., S. 223) erspart. Zudem verfestigt sich merklich ein zyklisches Zeitverständnis: „Es ist alles schon einmal dagewesen, alles schon einmal gedacht worden. Und manches ist schon mehrfach dagewesen, vergangen und wird wiederkommen.“ (ebd., S. 117; auch analog S. 31, 83, 112, 120, 179f., 219) Es verwundert angesichts der Abneigung zum Fach nicht, dass auch die juristische Promotion später nicht aus ideellen Gründen erwächst. Vielmehr gilt es, sich mit dem Dokortitel einen „Schutzwall aus Sozialprestige zuzulegen“ – das „vielleicht [...] Wichtigste im ganzen Studium“ (ebd., S. 187).

6 Vom Staatsdiener zum Staatsfeind

Aufgrund von Annotationen in einem Lehrbuch, die angeblich von Wegner verursacht wurden, wird er von einer Göttinger Seminarbibliothek suspendiert, weshalb er sich genötigt sieht, seinen Studienort nach München zu verlagern. Auf dem Weg zur Universität landet Wegner, der bereits in Göttingen im Anschluss an seine kursorischen Marx-Lektüren mit der Studentenbewegung sympathisiert hatte, zufällig auf einer Demonstration, der er spontan beiwohnt und bei der ihm, euphorisiert vom kollektiven politischen Protest, das Wort „Revolution!“ [...] durch den Kopf [schoß]“ (ebd., S. 152). Entgegen seiner resignativen Grundstimmung hatte er nun das Gefühl, einem historischen Moment zugegen zu sein, der tatsächlich das Potenzial für gesellschaftliche Veränderung in sich birgt. Doch ehe er sich versieht, eskaliert die Demonstration und er wird am Kopf verwundet. Die Erfahrung von Polizeigewalt führt dazu, sogleich dem SDS beitreten zu wollen und von nun an eine noch stärkere Aversion gegen den Staat zu hegen. Denn egal ob in der Schule, bei der Kreisverwaltung, beim Fernstudium, in der Universität, als Empfänger der Honnef-Studienförderung, nun als Opfer polizeilicher Willkür, später in Person seines Schwiegervaters oder bei sich selbst als Vertreter der Staatsanwaltschaft im Zweiten Staatsexamen – seine Erfahrungen mit dem Staat sind ausschließlich negativ.

Störte ihn zu Hause in Salstädt die Wortkargheit seiner Familie, fragt er sich nun bei seinem Schwiegervater, dem spießigen Landgerichtsdirektor und

„typische[n] Vertreter dieses Berufsstandes“ (ebd., S. 186), ob „es überhaupt Verständigungsmöglichkeiten zwischen ihnen“ (ebd., S. 176) gibt. Bei den Eltern seiner Ehefrau Marianne erlebt Wegner die in der Universität beobachteten ‚feudalen‘ Strukturen in nuce: Wie der Professor, der ein „Patriarch“ und „schon fast ein Herrgott“ (ebd., S. 143, 144) ist, sowie der Honnefbeamte, der als „Mäzen“ über Fördersummen entscheidet und sich wie „ein kleiner Fürst“ (ebd.) verhält, tritt ihr Vater als „Hausherr“ auf, dem ihre Mutter „fast untertänig“ (ebd., S. 172, 173) zulächelt. Dessen antikommunistische und xenophobe Äußerungen „reizte[n] ihn zum Widerspruch“ (ebd., S. 175), vor allem dann, als sie in einem Gespräch auf den Fall Karl-Heinz Pawla zu sprechen kommen, der einen Skandal auslöste, als er vor einem Berliner Gericht defäkierte. Mariannes Vater bezeichnet diesen sowie „Langhans und Konsorten“ (ebd., S. 177) als „Gammler“, „[l]inke Brüder“ und „[l]anghaariges Packzeug“ (ebd.) – Beschimpfungen, die Wegner sogleich mit seinem Flüchtlingsdasein nach Kriegsende assoziiert: „Packzeug [...], Rucksackgesindel und Polaken.‘ [...] Wie war das noch, damals?“ (ebd., S. 178) Kommunikative Probleme aufgrund ungeteilter politischer Ansichten dominieren auch den Ehealltag, wenn Wegner in Marianne nur das Sprachrohr ihres Vaters sieht, da sie dessen „Lieblingssprüche“ (ebd., S. 195) übernimmt.

In einer Gerichtsverhandlung wird ihm erneut gewahrt, dass er sich mit dem geltenden Recht nicht abfinden und mit seinem stark vom eigenen Wertesystem bestimmten Plädoyer auch nicht durchsetzen kann. Die aus seiner Sicht unverhältnismäßig hohe Geldstrafe für einen jungen Mann, der ein Buch gestohlen hat, lässt ihn an seinen eigenen Bücherdiebstahl in jungen Jahren zurückdenken: „Erich Wegner fühlte sich elend. Sein Herz hatte sich wieder beruhigt, aber die Handflächen waren immer noch feucht. ‚Warum rege ich mich über sowas auf?‘ fragte er sich. / Eigentlich ging ihn das doch persönlich gar nichts an.“ (ebd., S. 214) Die zitierte Stelle ist symptomatisch für die seit Schulzeiten ständig empfundene Wut über klassenbedingte Ungerechtigkeiten. Wegner kümmert nicht allein sein persönliches Schicksal, sondern er empfindet Solidarität und Empathie mit anderen Personen, die wie er zu Opfern der sozialen Ordnung werden. In der affektiven Reaktion zeigt sich der nachhaltige Einfluss der Hemingway-Lektüre auf das Denken des Protagonisten, rekurriert doch der Titel *Wem die Stunde schlägt* auf John Donnes Gedicht *No Man Is An Island*⁶ und damit auf die Notwendigkeit zur Vergemeinschaftung. Und so stellt er sich während seines Referendariats die Frage: „Konnte man unter solchen Bedingungen noch als Jurist

6 Donnes Gedicht findet sich dem Roman von Hemingway als Motto vorangestellt: „Niemand ist eine Insel, ganz für sich selbst; jeder ist ein Stück des Kontinents, ein Teil des Festlands; ob die See ein Klümpchen Erde fortspülte oder eine ganze Landzunge, Europa wäre kleiner; nicht anders, als wär's ein Landgut deiner Freunde oder deiner selbst; jedes Menschen Tod verkleinert mich, denn ich bin Teil der Menschheit, und darum wünsche nie zu wissen, wem die Stunde schlägt; sie schlägt dir.“ Zit. n. der zuletzt erschienenen deutschsprachigen Ausgabe im Rowohlt Verlag (Hemingway 1940/2022, Herv. i. O.).

in den Staatsdienst gehen?“ (ebd., S. 218) Hatte er diese im Studium noch bejaht – nicht zuletzt auch deshalb, weil der juristische Beruf ausschlaggebend für die Studienwahl war –, ist sie nun nur noch rhetorischer Natur. Angesprochen auf seine Grübeleien, offenbart er seiner Ehefrau, dass er über die Zeit nach dem Examen nachdenkt. Wenn auch die absehbare Zukunft seinen einstigen ‚Fantasien des guten Lebens‘ entspricht, wurden diese von der Realität eingeholt und stellen sich inzwischen als Trugbilder dar. Während Marianne davon ausgeht, dass er sie „wohl verulken“ (ebd., S. 223) will angesichts der vermeintlichen Gewissheit über seine berufliche Zukunft („Ist doch klar[], [...] Richter [...] oder Staatsanwalt oder Regierungsrat“, ebd.), ist ihm „absolut nicht zum Lachen zumute“ (ebd.). Seine ideologischen Verhärtungen und die Uneinsichtigkeit seiner für naiv und unpolitisch befundenen Ehefrau, die nur „beunruhigte [...], was ihr unmittelbar und persönlich Verdruss bereitete“ (ebd., S. 228) – und damit nicht dem Credo des Hemingway-Romans entspricht –, führen zum Scheitern der Beziehung.

7 Rückkehr nach Salstädt

Der Roman endet nicht nur mit Wegners Rückkehr in seine Heimatstadt, sondern auch mit dem Wunsch nach einer Rückkehr in den Tiefbau, weshalb er seinen ehemaligen Arbeitgeber Mönkeberg kontaktiert. Für Mönkeberg – im Glauben, dass Wegner ihn wegen einer Stelle als Syndikus in seiner Firma aufsucht – ist dieser „das typische Beispiel dafür, wie weit man es in unserer heutigen Gesellschaft aus eigener Kraft bringen kann, wenn man nur will“ (ebd., S. 233). Er stößt damit auf einen wunden Punkt, hatte bereits Wegners ehemalige Freundin, Lina Haffner, ihn als „das beste Beispiel“ (ebd., S. 141) für Chancengleichheit bezeichnet – eine Aussage, die er für empathielos und kurzichtig hielt. Vielmehr sei er ein Beispiel dafür, „daß viele Kleinbürger und auch Arbeiter sich ihr Leben lang krampfhaft darum bemühen, einen oder ein paar Schritte näher an den reichgedeckten Tisch der Privilegierten heranzukommen“ (ebd., S. 141f.). Nicht nur verschleierte jene individuelle Betrachtungsweise die strukturelle soziale Ungleichheit, sondern übersehe auch, dass Wegner trotz seiner formalen Bildung aufgrund von sozialer Schließung nie am „Tisch der Privilegierten“ speisen werde. Mit seiner nun unerwarteten Bitte um eine Stelle als Hilfsarbeiter im alten Bau-trupp entzieht sich Wegner Mönkebergs auf meritokratischen Werten gründenden Anerkennung demonstrativ. Er führt dessen (und damit auch Lina Haffners) – als die in der Gesellschaft übliche – Vorstellung und positive Konnotation vom sozialen Aufstieg geradezu ad absurdum. Denn drastischer lässt sich seine Verweigerung nicht mitteilen: Das vermeintliche Ende der Aufstiegsleiter ist für ihn so unbefriedigend, dass Wegner es sogar vorzieht, wieder zu seiner Ausgangssituation im „Dreck“ (ebd., S. 8, 11, 15, 74, 80, 123, 131, 221) zurückzukehren, die es einst fluchtartig zu verlassen galt. Noch dazu bedeutet seine Entscheidung einen

Verzicht auf die ökonomischen und symbolischen Kapitalien, die er als Hilfsarbeiter herbeigesehnt hatte und die inzwischen in greifbare Nähe gerückt sind.

Mit der Absage an Mönkeberg inszeniert sich Wegner zunächst als Märtyrer und erfreut sich an seinem Mut: „Bei dem Gedanken daran, daß er vor diesem Mann einmal so etwas wie Furcht verspürt hatte, bekam er gute Laune. Er fühlte sich frei.“ (ebd., S. 236) Wenn er in dieser Handlung auch für den Moment Würde findet, wertet er sie kurzerhand später als Selbstbetrug. Während er einsam und alkoholisiert in einer Gaststätte sitzt, gesteht er sich ein, dass sein Verhalten „nichts weiter als ein Weglaufen vor dieser beschissenen Gesellschaft hier“ (ebd., S. 241) ist.

Als einzige Möglichkeit für den titelgebenden „Versuch zu leben“ bleibt dem Protagonisten nicht der Auf-, sondern der Ausstieg (Schömer 2007, S. 362): Zog er noch vor seinem Bildungsaufstieg, geprägt von populären Medien wie Schlagern und Heftromanen, eher träumerisch in Erwägung, zur See zu fahren (Bittner 1978, S. 28, 73), nimmt sich Wegner nun vor, in Nachbarorten nach Arbeit zu suchen, um Reisegeld für eine geplante Schiffspassage anzusparen (ebd., S. 237). Sie erscheint als der einzig denkbare Weg, um weiterhin handlungsfähig zu bleiben. Auch Wegner ist sich früh bewusst, dass er in seinem grausamen Aufstiegs-optimismus nur noch um des Aufstiegs willen aufsteigt, wie sich etwa an der Studienwahl und den Beweggründen für die Promotion beobachten lässt. Wie für Eckerle ergibt sich auch für Wegner trotz des Erwerbs aller nötigen Bildungszertifikate, mit denen er der Gesellschaft seinen sozialen Aufstieg sichtbar ausstellen kann, die Situation einer Sackgasse – die Aktivität verlangt: „The activity can produce impacts and events, but one does not know where they are leading.“ (Berlant 2011, S. 119) Ein entsprechendes Bild zeichnet sich bei Wegner ab, der in seiner „verkorksten Existenz“ (Bittner 1978, S. 243) unterschiedliche Zukunftsszenarien entwirft. Entgegen der ursprünglichen Intention, sich mit dem Dokortitel einen „Schutzwall“ (ebd., S. 187) zu bauen, fragt er sich jetzt: „Doktor‘ [...], was ist das schon? Was nützt mir das jetzt? Wer nimmt schon einen Bauhilfsarbeiter mit Dokortitel?“ (ebd., S. 239)

Die Reperspektivierung als Arbeiter – als dem revolutionären Subjekt im Marxismus – lässt sich auch als Gipfel der nach der Münchner Demonstration eingetretenen Radikalisierung Wegners deuten, die sich bis dato in einer naiven und formelhaften Kapitalismuskritik niederschlagen hatte. Das mühsam erworbene symbolische Kapital erweist sich in seiner jetzigen Lage somit als Nachteil, da es ihm den Weg zurück versperrt – der Traum nun also Wirklichkeit geworden ist. Den Grund für sein Scheitern sucht er in dieser Logik dann auch folgerichtig in seinem bisherigen individualistischen Zugang. Als Hemingway-Leser fragt er sich: „Lag es nicht an ihm selber, daß er isoliert war? Hätte er sich nicht mehr, viel mehr um Kontakte zu politisch Gleichgesinnten bemühen müssen?“ (ebd., S. 242) In seinem Wunsch nach politischer Vergemeinschaftung nimmt er sich vor, Kruse und Kolossa aufzusuchen. Die Resignation über seinen durch Bildung erfolgten

sozialen Aufstieg und der nun geplante Ausstieg sind aber nicht als Kritik an Bildung, sondern an Bildungs*institutionen* zu verstehen. Denn sowohl Kruse als auch Kolossa verfügen über keine hohe formale Bildung, bleiben selbst nach Wegners abgeschlossenem Abitur und Studium aber diejenigen, die ihn infolge ihrer politischen und literarischen Selbstbildung nachhaltig angeregt haben. Das Studium lässt ihn Lehrinhalte und -methoden kritisch reflektieren, die Borniertheit und den Klassismus der Lehrenden und Studierenden feststellen und schließlich zu einer entmutigenden Erkenntnis gelangen, die ihn Lina Haffner zufolge „verbittert“ und „etwas verhärtet“ (ebd., S. 143) aussehen lässt: „Wie kann man anders als verbittert sein[], [...] wenn man klug genug ist, klug genug geworden ist, die Mißstände in dieser Gesellschaft und zum Beispiel auch an der Universität zu erkennen, aber zugleich merkt, daß sich nichts ändern läßt?“ (ebd.)

Ob Auf- oder Abstieg – die Spiralen der Imagination drehen sich weiter und so malt Wegner sich zuletzt einen Neuanfang aus: „Vielleicht kann man noch einmal ganz von vorn anfangen. Alles hinter sich lassen, was war, und völlig neu beginnen. Sich selber neu gebären.“ (ebd., S. 243) Von diesen letzten Sätzen im Roman lässt sich eine Verbindungslinie zu der Eingangsszene ziehen, in der er über den „Jemand“ philosophiert, der „Macht“ über ihn habe. Überhaupt lässt sich sein sozialer Aufstieg, der „Versuch zu leben“, als Versuch der Selbstermächtigung interpretieren, der angesichts der axiomatisch gesetzten Annahme einer Fremdsteuerung gleichwohl zum Scheitern verurteilt war. Statt sich – wie noch zu Beginn – als „Ausgeburt einer fehlgeleiteten Phantasie“ (ebd., S. 10) zu begreifen, steckt in der Selbstgeburt nun der Versuch, sein eigener Schöpfer zu sein. Nicht Romanfigur („ein[] Roman, in dem er selber vorkam“), die „[j]emand beherrscht“ (ebd.), sondern Autor des eigenen Lebens möchte er sein. Mit dem Ausstieg als einer Konstellation, die ihm erlauben würde, sich von allen sozialen Bindungen zu lösen, geht nicht zuletzt das hochoptimistische Versprechen einer totalen Transformation einher. Zugleich erweist sich auch dieser Entwurf als utopisch und ‚grausam‘, wo er doch eigentlich überzeugt davon war: „Wir sind unserer Vergangenheit verhaftet[.] [...] Wir sind alle gezeichnet. So oder so.“ (ebd., S. 126) Wegners grausamer Optimismus war, so ließe sich sagen, nie stärker als im Moment seiner Loslösung vom Aufstiegsversprechen.

8 Fazit

Martin Walser bezeichnete Bittners *Der Aufsteiger oder Ein Versuch zu leben* als „exemplarische[n] Entwicklungsroman“ (zit. n. Rumler 2020, S. 3). Die bescheidnigte Exemplarität lässt sich sowohl auf die Gattung als auch auf das aus heutiger Sicht typisch autosozio biografische hohe Identifikationspotenzial der Darstellung von prekärer sozialer Mobilität beziehen. Blickt man auf die Kapitelstruktur des Romans, dann spiegelt sie den kontinuierlichen sozialen Aufstieg des sich im

sozialen Raum scheinbar souverän bewegenden Protagonisten wider. Tatsächlich entspinnt sich in dem konventionell anmutenden linearen Aufstiegsnarrativ der innere Konflikt Wegners, der in der Erkenntnis mündet, dass sich seine ‚Fantasie des guten Lebens‘ als Illusion erwiesen hat. Der hohe Einsatz von inneren Monologen und erlebter Rede erlaubt den Lesenden, die innere Distanzierung vom Aufstiegsversprechen nachzuverfolgen, die sich unter anderem an der kritischen Befragung des Verwaltungs-, Bildungs- und Justizsystems oder der zunehmenden Politisierung des Protagonisten zeigt. Denn in jeder Episode des sozialen Aufstiegs stellt sich für Wegner das gleiche Bild ein: Sowohl in seinem privaten als auch beruflichen Umfeld begegnen ihm die Vertreter*innen der „herrschenden Klassen“ (Bittner 1978, S. 114) mit Ignoranz und Unverständnis gegenüber seiner Existenzweise als Bildungsaufsteiger und den damit verbundenen Sorgen und Diskriminierungserfahrungen.

Wirkt die Rückkehr nach Salstädt in einer ausschließlichen Betrachtung der äußeren Entwicklung Wegners – der kontinuierliche Aufstieg vom Arbeiter zum Angestellten, vom Abiturienten zum Studenten und schließlich promovierten Volljuristen – wie eine überraschende Vereitelung eines beispielhaften sozialen Aufstiegs, erweist sie sich auf der affektiv-emotionalen Ebene als konsequent. Wegner hat versucht, sich aus dem als absurd wahrgenommenen Abhängigkeitsverhältnis eines Hilfsarbeiters mithilfe seines Bildungsaufstieg zu befreien, um schließlich zu der ernüchternden Feststellung zu gelangen, dass er jene Gefühle von Ohnmacht und Unfreiheit als Mitglied einer sich ihm als faschistisch und klassistisch darstellenden Gesellschaft nie ablegen können wird – eine Erkenntnis, die unweigerlich an Adornos prominente Sentenz „Es gibt kein richtiges Leben im falschen.“ erinnert. Der Aufstiegsoptimismus und das damit verbundene Anliegen, dem ‚Sinn des Lebens‘ näherzukommen, nimmt mit jeder erklimmenen Sprosse ab und legt dabei schrittweise seine Grausamkeit offen. Es tritt eine Verstetigung von Wegners krisenhaftem Zustand ein, die „crisis ordinariness“ (Berlant 2011, S. 10). Der Roman endet daher folgerichtig nicht mit der harmonischen Eingliederung des Protagonisten in die Gesellschaft, sondern, im Gegenteil, mit dessen freiwilliger Desintegration infolge seiner moralischen Entwicklung. Und doch kommt dieser innere Prozess der Selbstermächtigung keinem Befreiungsschlag gleich, insofern auch das Ausstiegsszenario letztlich der Affektlogik des grausamen Optimismus verhaftet bleibt.

Literatur

- Alheit, Peter/Schömer, Frank (2009): Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute. Frankfurt a. M.: Campus.
- Berlant, Lauren (2011): Cruel Optimism. Durham: Duke University Press.
- Berlant, Lauren (2024): Grausamer Optimismus. Aus dem Englischen von Jen Theodor. Herausgegeben von Çiğdem Inan und anderen. Berlin: b_books.
- Bittner, Wolfgang (1978): Der Aufsteiger oder Ein Versuch zu leben. Frankfurt a. M.: Büchergilde Gutenberg.

- Blome, Eva (2020): Rückkehr zur Herkunft. Autozoziobiografien erzählen von der Klassengesellschaft. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 94, H. 4, S. 542–571.
- Blome, Eva/Lammers, Philipp/Seidel, Sarah (Hrsg.) (2022): Autozoziobiographie. Poetik und Politik. Berlin: J. B. Metzler.
- Blome, Eva (2022): Formlos. Zur Gegenwart sozialer Desintegration in Karin Strucks *Klassenliebe* (1973): In: Blome, Eva/Lammers, Philipp/Seidel, Sarah (Hrsg.): Autozoziobiographie. Poetik und Politik. Berlin: J. B. Metzler, S. 211–233.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1964/1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Deloch, Heinke (2010): Das Nicht-Sagbare als Quelle der Kreativität. E. T. Gendlins Philosophie des Impliziten und die Methode *Thinking at the Edge* („TAE“). In: Tolksdorf, Stefan/Tetens, Holm (Hrsg.): In Sprachspiele verstrickt. Oder: Wie man der Fliege den Ausweg zeigt. Verflechtungen von Wissen und Können. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 259–284.
- Drewitz, Ingeborg (1979): Elend der Resignation. Zu Wolfgang Bittners Romandebüt ‚Der Aufsteiger‘. In: Nürnberger Nachrichten, 22.06.1979.
- Hemingway, Ernest (1940/2022): Wem die Stunde schlägt. Neu übersetzt von Werner Schmitz. Hamburg: Rowohlt.
- Jaquet, Chantal (2014/2018): Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht. Konstanz: Konstanz University Press.
- Jäger, Ulle/König, Tomke (2020): Der Eigensinn des Leibes als Erkenntnisquelle. Soziale Ordnungen leiblich erkunden und verstehen. In: Müller, Beatrice/Spahn, Lea (Hrsg.): Den LeibKörper erforschen. Phänomenologische, geschlechter- und bildungstheoretische Perspektiven auf die Verletzlichkeit des Seins. Bielefeld: transcript.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1848/1972): Manifest der Kommunistischen Partei. In: Marx-Engels-Werke (MEW), Bd. 4. Berlin: Dietz Verlag, S. 459–493.
- Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren der regressiven Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Rumler, Andreas (2020): Wolfgang Bittner [Art.]. In: Munzinger Online/KLG – Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. <https://online.munzinger.de/document/16000000055> (Abfrage: 15.07.2024).
- Schömer, Frank (2007): Autobiografische Körper-Geschichten. Sozialer Aufstieg zwischen 1800 und 2000. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Seier, Andrea/Trinkaus, Stephan (2021): Vom Ausbleiben des Aufstiegs und der Krise als Dauer: Szenen sozialer Im/Mobilität im postmeritokratischen Kino der Gegenwart. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 13, H. 3, S. 74–88.
- Spoerhase, Carlos (2017): Politik der Form. Autozoziobiografie als Gesellschaftsanalyse. In: Merkur 71, H. 818, S. 27–37.
- Spoerhase, Carlos/Steeger, Fabienne (2023): „[Nicht] leben und nicht sterben, [...] nur lesen und schreiben“: Josef Winklers Szenen des Lesens, Schreibens und Publizierens. In: Gegenwartsliteratur. Ein germanistisches Jahrbuch, 22, S. 55–79.
- Steeger, Fabienne (2021): Gedanken einer Aufsteigerin. Karin Strucks private Tagebücher als Vorstufen ihres Tagebuchromans *Klassenliebe*. In: Jahrbuch Freunde der Monacensia, S. 272–287.
- Struck, Karin (1973): Klassenliebe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Quack, Josef (1979): Aufstieg: ja, aber dann? Wolfgang Bittners Roman ‚Der Aufsteiger oder Ein Versuch zu leben‘. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20.03.1979, S. 20.

Verzeichnis der Autor*innen

Laura Behrmann, Dr. phil., ist akademische Rätin auf Zeit für qualitative Methoden am Institut für Soziologie der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs-, Wissenschafts- und Ungleichheitsforschung sowie qualitative Methoden der Sozialforschung.

Stephanie Beyer, Dr., ist Postdoktorandin am Institut für Soziologie der Leibniz Universität Hannover. Zu ihren Forschungsinteressen gehören neben der Habitus-Feldtheorie auch Hochschulforschung, Gesundheitssoziologie, Lebensstile, geometrische Datenanalyse und Mixed Methods.

Frerk Blome, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften an der Universität Kassel und Mitglied am International Center for Higher Education Research (INCHER). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, qualitative Sozialforschung, Hochschulforschung, historische Soziologie.

Nina Bühler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Berliner Institut für Empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) der Humboldt Universität zu Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Integration, Rassismus und Bildung in postmigrantischen Gesellschaften.

Miriam Diederichs, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrgebiet Allgemeine Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen. Allgemeine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Kindheitsforschung, Fragen politischer Bildung und Erinnerungskulturen.

Naika Foroutan, Dr. phil., ist Professorin für Integrationsforschung und Gesellschaftspolitik am Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt Universität zu Berlin und dort Abteilungsleiterin am Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM). Zudem ist sie Leiterin des Deutschen Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transformation von Einwanderungsländern in postmigrantische Gesellschaften, Islam- und Minderheitenpolitiken, Radikalisierung, Rassismus und Islamismus.

Markus Gamper, Dr. phil. habil., ist akademischer Rat am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät der

Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte sind Kultursoziologie, Netzwerkforschung, empirische Sozialforschung, (Trans-)Migrationsforschung und soziale Ungleichheiten.

Christian Grabau, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der Fernuniversität in Hagen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Gesellschaftstheorie, transformative Bildung, Bildung und soziale Ungleichheit, Pädagogik und Macht.

Hanna Haag, Dr. phil., ist wissenschaftliche Koordinatorin am Gender- und Frauenforschungszentrum der Hessischen Hochschulen (gFF) in Frankfurt a. M. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Ungleichheitsforschung, Ostdeutschlandforschung, Wissenschafts- und Hochschulforschung, Gender und Care.

Maria Keil, Dr. phil., ist Postdoktorandin im DFG-Graduiertenkolleg ‚Doing Transitions‘ an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Wissenschaftsforschung, Bildungsungleichheiten, Übergänge, soziale Ungleichheit in der Lebensführung.

Ingrid Miethe, Dr. habil., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, qualitative Forschungsmethodik, Bildungsgeschichte, internationale Bildungszusammenarbeit.

Christina Möller, Dr. habil., ist Professorin für Soziologie mit dem Schwerpunkt Sozialstruktur und sozialer Wandel am Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit und soziale Mobilität, Bildungssoziologie, Sozialstruktur und sozialer Wandel, Klassismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

Sebastian Neumeyer, Dipl. Soz., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi). Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Migration und Hochschulforschung.

Flora Petrik ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Allgemeine Pädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ungleichheit in Schule und Universität (mit besonderem Fokus auf soziale Klasse), Biografieforschung, Bildungssoziologie und Bildungstheorie.

Irena Pietrzyk, Dipl. Psych., M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie und Sozialpsychologie an der Universität zu Köln und Gastwissenschaftlerin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Sie interessiert sich für Bildungsungleichheiten in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund und für experimentelle Forschung.

Julia Reuter, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungs- und Kulturosoziologie an der Humanwissenschaftlichen Fakultät und Sprecherin der Forschungsstelle für Interkulturelle Studien der Universität zu Köln. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine (Kultur-)Soziologie, Bildungs- und Ungleichheitsforschung, ausgewählte Fragestellungen der Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Markus Rieger-Ladich, Dr. phil. habil., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Analyse und Kritik von Privilegien, Auto-soziobiografien und Bildungsaufstieg, zeitgenössische Bildungstheorie, wissenschaftliche Reflexivität.

Fabienne Steeger, M. A., M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ludwig-Maximilians-Universität München und promoviert am Institut für Deutsche Philologie in der Neueren deutschen Literaturwissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Auto-soziobiografie, Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts, Verlagsarchivforschung, Literatursoziologie.

Christoph Weischer, Dr. phil., ist Seniorprofessor am Institut für Soziologie der Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie einer praxeologischen Sozialstrukturanalyse, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte.

Britta Wittner, Dr. rer. nat., leitet die Kooperationsstelle Hochschulen-Gewerkschaften SüdOstNiedersachsen an der TU Braunschweig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind soziale Gerechtigkeit, insbesondere Bildungs- und Geschlechtergerechtigkeit, Anforderungen und Ressourcen bei der Arbeit, Burn-out, Stress und Coaching sowie gewerkschaftliche Interessensvertretung und Mitbestimmung.

Dank: Wir danken der DGS Sektion Bildung und Erziehung für die Möglichkeit, unseren Band in der Bildungssoziologischen Reihe zu veröffentlichen, sowie für den anteiligen Kostenzuschuss. Dank gebührt ebenso der Universität Kassel, die sich gleichermaßen an der Finanzierung beteiligt hat.